TESIS HUMANIDADES 2016-2017

Premios Enrique Fuentes Quintana de Tesis Doctorales

CUENTOS NUESTROS Y CUENTOS DE LOS OTROS: UNA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA APLICADA AL ANÁLISIS DE *CAPERUCITA ROJA* Y SUS COGNADOS DE EXTREMO ORIENTE

VOLUMEN I

Jaime A. Gómez Blaya

funcas

TESIS HUMANIDADES 2016-2017

Premios Enrique Fuentes Quintana de Tesis Doctorales

funcas

PREMIOS ENRIQUE FUENTES QUINTANA 2018

CUENTOS NUESTROS Y CUENTOS DE LOS OTROS:

UNA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA APLICADA AL ANÁLISIS DE *CAPERUCITA ROJA* Y SUS COGNADOS DE EXTREMO ORIENTE

VOLUMEN I

Jaime A. Gómez Blaya

funcas

Funcas

PATRONATO

Isidro Fainé Casas
José María Méndez Álvarez-Cedrón
Fernando Conlledo Lantero
Carlos Egea Krauel
Miguel Ángel Escotet Álvarez
Amado Franco Lahoz
Manuel Menéndez Menéndez
Pedro Antonio Merino García
Antonio Pulido Gutiérrez
Victorio Valle Sánchez
Gregorio Villalabeitia Galarraga

DIRECTOR GENERAL

Carlos Ocaña Pérez de Tudela

Impreso en España
Edita: Funcas
Caballero de Gracia, 28, 28013 - Madrid
© Funcas

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, así como la edición de su contenido por medio de cualquier proceso reprográfico o fónico, electrónico o mecánico, especialmente imprenta, fotocopia, microfilm, *offset* o mimeógrafo, sin la previa autorización escrita del editor.

ISBN (obra completa): 978-84-17609-13-9
ISBN (volumen I): 978-84-17609-15-3
ISBN (digital): 978-84-17609-16-0
Depósito legal: M-41300-2018
Maquetación: Funcas
Imprime: Cecabank

Esta tesis doctoral ha sido distinguida con el
PREMIO ENRIQUE FUENTES QUINTANA DE TESIS DOCTORALES,
CATEGORÍA DE HUMANIDADES
en la convocatoria 2016-2017

Tesis doctoral presentada en la
Universidad Carlos III de Madrid
Departamento de Humanidades: Filosofía, Lenguaje y Literatura

Director y tutor de la tesis:
Fernando Broncano Rodríguez

VOLUMEN I

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero reconocer a quienes han hecho posible con su apoyo constante, sus ánimos, su cariño y su comprensión la finalización de este proyecto. Sin haber dispuesto del tiempo suficiente para afrontar este reto durante tres años, ahora no estaría presentando este trabajo. A las personas que tanto debo y que tanto amo: María Estrella, mi compañera; mis hijos, Alejandra Mikaela y Jaime Isaac; y mis padres, María Antonia y Jaime.

También mi eterna gratitud a mi director de tesis, Fernando Broncano Rodríguez, por escucharme desde el primer día que le llamé por teléfono sin conocerle de nada y, en especial, por permitirme, incluso alentarme en ocasiones, a pensar y a escribir más allá de los límites del canon académico y de la convención social. Asimismo, mi sincero agradecimiento a Carlos Thiebaut Luis-André, catedrático de Filosofía en la Universidad Carlos III de Madrid, por su tiempo, apoyo e interés en mi investigación. Igualmente, a los miembros del tribunal examinador, los profesores Pablo del Río Pereda, Luis N. Díaz González Viana y María Clemente Linuesa.

Un trabajo de esta magnitud no se puede completar sin una preparación previa que, en mi caso, ha requerido de muchos años. Por eso, quiero recordar a todos mis maestros, a los que ya no están y a todos con los que aún puedo departir, de vez en cuando, porque sus enseñanzas, su ejemplo y su amistad han sido fuente de inspiración para descubrir mi verdadera vocación y también el germen de la propuesta que ahora presento. En orden cronológico de aparición en mi vida desde mi infancia: María Jesús, Luís, Gregorio, Alberto, Miguel Ángel, Joaquín, Rafael, Ignacio, Harry, Donald, Fernando y Eladio.

La publicación de esta investigación ha sido posible gracias a la Fundación Funcas, que concede anualmente estos premios tan valiosos y necesarios para todos aquellos que confiamos en la ingenuidad humana y en los beneficios sociales de invertir en ciencia, además de seguir el deseo de innovar propio de nuestra especie. En particular, quiero agradecer a los miembros del Jurado del Premio Enrique Fuentes Quintana, categoría de Humanidades, por hacer posible este sueño que me anima, ahora más que nunca, a proseguir la búsqueda de nuevas herramientas pedagógicas para fomentar el aprendizaje infantil en libertad.

Por último, agradecer a quienes más merecen el esfuerzo y los desvelos que exige la labor investigadora, a los muchachos y muchachas del mundo, pero especialmente a los niños, niñas y adolescentes de Lanzhou (China) y de la CiudadEscuela Muchachos —CEMU— de Leganés (España), que me han permitido colaborar en su aprendizaje durante los dos últimos años.

Caveat

Aprovecho este momento para pedir disculpas al lector por las innumerables citas en otros idiomas, principalmente en inglés, que he incluido a lo largo de este texto. Corresponden a las ediciones de determinadas obras a las que he podido acceder con mayor facilidad o a las únicas traducciones disponibles de un trabajo específico. Cuando el libro original al que me refiero se escribió en inglés, me he decidido por incluir la cita en este idioma en vez de por la traducción al castellano, aunque también haya podido consultar esta última.

VOLUMEN I

AGRADECIMIENTOS **11**

RESUMEN **29**

ABSTRACT **33**

PREÁMBULO **37**

INTRODUCCIÓN **53**

I. LAS PREMISAS DE NUESTRA TESIS 57

a. La construcción del *Yo* en el contexto social 57

b. El pensamiento multidimensional estimula una metodología multidisciplinar 61

II. EL PLAN DE TRABAJO 63

III. HIPÓTESIS PRINCIPAL: UNIVERSALIDAD DEL CUENTO FRENTE AL PARTICULARISMO CULTURAL 66

IV. LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO Y EL APRENDIZAJE HUMANO 74

V. NARRATIVIDAD Y NARRATIVAS 79

VI. DEL ANÁLISIS A LA INTERPRETACIÓN: UNA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA PARA EL ESTUDIO DEL CUENTO 85

a. Gramáticas del relato 87

b. Emociones 88

c. Interpretación multidimensional del cuento 91

VII. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CUENTO POPULAR 93

a. Símbolos, ritos y mitos 94

b. Oposición binaria: la lógica del pensamiento mítico 101

c. Oposiciones binarias en los cuentos de hadas 105

d. Funcionamiento de la oposición binaria en el cuento: Caperucita y el lobo 108

e. Implicaciones pedagógicas de la oposición binaria en el cuento 111

f. Del cuento folclórico a los cuentos de hadas 117

VIII. LOS CUENTOS QUE FORMAN PARTE DE NUESTRA SELECCIÓN 119

a. Las razones para la elección del cuento de “Caperucita roja” tipo internacional ATU 333 121

IX. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO A UN ESTUDIO COMPARATIVO 122

a. Los objetivos de este estudio comparativo 122
b. Dimensión narrativa 124
c. Dimensión psicológica 125
BIBLIOGRAFÍA 128

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1: EL CAMINO DE LA CONCIENCIA INDIVIDUAL A LA CULTURA 151

1.1. EL CEREBRO COMO GESTOR DE LA INTERACCIÓN DEL INDIVIDUO CON EL EXTERIOR 154
1.2. LA CONCIENCIA ES UNA MENTE DOTADA DE SUBJETIVIDAD 159
1.3. SUBJETIVIDAD Y EMOCIÓN: EL SENTIMIENTO DE *SÍ MISMO* 170
1.4. LA CONCIENCIA SALVAGUARDA LA HOMEOSTASIS SOCIOCULTURAL 176
1.5. MARCO TRIDIMENSIONAL DE LA CULTURA 182
BIBLIOGRAFÍA 190

CAPÍTULO 2. LA EXPERIENCIA HUMANA A PARTIR DE LA NARRATIVIDAD 195

2.1. EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EN LA EVOLUCIÓN COGNITIVA 198
2.2. CONCIENCIA, IDENTIDAD Y YO NARRATIVO 214
2.3. LA HIPÓTESIS DE LA MENTE PARABÓLICA DE MARK TURNER 225
2.3.1. Imágenes, esquema-imagen y esquemas 227
2.3.2. ¿Es lo mismo una *historia* que una *narración*? 235
BIBLIOGRAFÍA 240

CAPÍTULO 3. *NARRATIVIDAD* Y APRENDIZAJE HUMANO 247

3.1. EL MODO DE PENSAMIENTO NARRATIVO EN EL APRENDIZAJE INFANTIL 249
3.2. LAS NARRATIVAS DE LA *FOLK PSYCHOLOGY* 257
3.3. PARTICULARISMO CULTURAL Y *FOLK PSYCHOLOGY* 262
3.4. ¿POR QUÉ ALGUNAS NARRACIONES SE CONVIERTEN EN PATRIMONIO DE UN PUEBLO? 266
BIBLIOGRAFÍA 273

CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE **279**
BIBLIOGRAFÍA 298

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4. SÍMBOLOS COMO IMÁGENES DE LA MENTE CARGADAS DE EMOTIVIDAD **305**
4.1. UNIVERSALISMO FRENTE A PARTICULARISMO CULTURAL EN EL SÍMBOLO 311
4.2. DOBLE ESTRUCTURA DE SIGNIFICACIÓN DEL SÍMBOLO 318
4.3. EL SIMBOLISMO EN LOS CUENTOS 322
BIBLIOGRAFÍA 334

CAPÍTULO 5. LAS RAÍCES DEL CUENTO ESTÁN EN LAS INSTITUCIONES SOCIALES PRIMITIVAS **337**
5.1. LOS ARGUMENTOS QUE VINCULAN AL MITO CON EL RITO 344
5.2. CONTRARGUMENTOS A LA POSICIÓN MÍTICO-RITUALISTA 347
5.3. EL RITUAL SE REVISTE DEL PODER DE LA PALABRA PARA PRESERVAR LA MEMORIA COLECTIVA 350
5.4. IMPLICACIONES PSICO-SOCIALES DE LA INTERDEPENDENCIA ENTRE EL RITO Y EL MITO 360
5.5. CARGA EMOCIONAL DEL SIMBOLISMO RITUAL Y MITOLÓGICO 369
5.6. INFLUENCIA DE LA ESCUELA MÍTICO-RITUALISTA EN LA CRÍTICA LITERARIA 379
BIBLIOGRAFÍA 385

CAPÍTULO 6. LA DESACRALIZACIÓN DEL RELATO CONVIERTE EL MITO EN CUENTO **391**
6.1. EVIDENCIAS SOBRE EL ORIGEN MITOLÓGICO DEL CUENTO 394
6.2. CUENTOS VERSUS MITOS; PROPP VERSUS LÉVI-STRAUSS 401
6.3. OPOSICIONES BINARIAS: DESDE EL PENSAMIENTO MÍTICO AL CUENTO INFANTIL 412
6.4. CODIFICACIÓN BINARIA EN MITOS Y CUENTOS 430
6.5. HIPÓTESIS DE PROPP SOBRE LAS RAÍCES DE LOS CUENTOS POPULARES 443
BIBLIOGRAFÍA 446

VOLUMEN II

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 7. HERMENÉUTICA DEL CUENTO Y COMPRENSIÓN INFANTIL **477**

7.1. INTERPRETACIÓN DEL CUENTO EN EL MARCO DE LA *FOLK PSYCHOLOGY* 487

7.2. LA UNIDAD BÁSICA DE ANÁLISIS DEL RELATO: *FUNCIÓN* VERSUS *CATEGORÍA* 494

BIBLIOGRAFÍA 499

CAPÍTULO 8. METODOLOGÍA MULTIDIMENSIONAL PARA LA INTERPRETACIÓN DEL CUENTO **503**

8.1. ANÁLISIS DEL PLANO NARRATIVO 507

8.1.1. Aspectos estructurales: trama y composición 509

8.2. ANÁLISIS DEL PLANO PSICOLÓGICO 513

8.3. LA CONSTRUCCIÓN DEL *ESCENARIO DE ACCIÓN* 514

8.3.1. Secuencia sintagmática y estructura latente 516

8.3.2. Sobre los personajes y sus atributos 524

8.4. PUENTE DE UNIÓN ENTRE LOS ESCENARIOS DE ACCIÓN Y DE CONCIENCIA 529

8.4.1. El simbolismo comunica los aspectos cognitivos y emocionales del cuento 538

8.5. LA CONSTRUCCIÓN DEL *ESCENARIO DE CONCIENCIA* 553

8.5.1. Deseos y creencias 556

8.5.2. Emociones 560

8.5.2.1. Emociones: Universalismo versus particularismo cultural 564

8.5.2.2. Emociones en el marco narrativo 570

8.5.3. Perspectiva interna y externa 579

8.6. METODOLOGÍA INTERPRETATIVA PARA DESARROLLAR ESTUDIOS COMPARATIVOS DEL CUENTO 584

BIBLIOGRAFÍA 587

CAPÍTULO 9. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO. *CAPERUCITA ROJA* Y *EL LOBO Y LOS NIÑOS* **597**

9.1. ¿EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL CUENTO DE *CAPERUCITA ROJA* Y SUS COGNADOS ASIÁTICOS? 603
9.2. EL CUENTO CHINO DE *LA TÍA-ABUELA TIGRE* EN EL ENFOQUE SOCIOLÓGICO DE EBERHARD 611
9.3. SELECCIÓN DE CUENTOS EUROPEOS Y ASIÁTICOS DE LOS TIPOS ATU 333 Y ATU 123 614
9.4. ANÁLISIS INTERPRETATIVO: *THE TALE OF THE TIGER-WOMAN* DE HUANG CHIH-CHÜ (1803) 619
9.4.1. Dimensión narrativa en *The tale of the Tiger-woman* 633
9.5. ANÁLISIS INTERPRETATIVO: *ROTKÄPPCHEN* DE LOS HERMANOS GRIMM (1812) 638
9.5.1. Dimensión narrativa del cuento de *Rotkäppchen* 648
9.6. COMENTARIOS DE LAS TABLAS COMPARATIVAS DE LOS CATORCE CUENTOS ANALIZADOS 652
9.6.1. TABLA 3: *Dramatis personae. Escenario de acción* 652
9.6.2. TABLA 4: Ecuación de Propp. *Escenario de acción* 655
9.6.3. TABLA 5: Prisma SVO. *Escenario de acción* 660
9.6.4. TABLA 6: *Narrative Folk Psychology:* Escenarios de acción y de conciencia 662
BIBLIOGRAFÍA 668

CAPÍTULO 10. CAPERUCITA ROJA, UN ICONO OCCIDENTAL SIN RASTRO EN EL CUENTO DE EXTREMO ORIENTE 673

10.1. HEROÍNAS E INICIADAS: CONFLICTO DRAMÁTICO Y DESARROLLO PSICOLÓGICO 680
10.2. FUNCIONES Y MOTIVOS DEL CUENTO A PARTIR DE LA ESTRUCTURA SINTAGMÁTICA 684
10.2.1. Ausencia (β): abandono edípico o alejamiento ritual 688
10.2.2. Engaño-complicidad (η-θ): suplantación de un familiar y test de identidad fallido 692
10.2.3. La casa de la abuela: escenario de la iniciación 696
10.2.4. Función VII: la amenaza de canibalismo (A^{17}) 698
10.2.5. “Escena de cama” con Caperucita y el lobo 705
10.2.6. Función X (C) comienza la acción del héroe: la excusa del baño 708
10.2.7. Función XI marcha del héroe (↑) y el motivo de la cuerda (función XII, D) 710

10.2.8. Función XV transferencia de lugar del héroe (G): el motivo de la ascensión al árbol 713
10.2.9. Funciones XVI combate (H) y XVII victoria (I) 715
10.3. EJE RITOS DE INICIACIÓN VERSUS RITUALES DE PUBERTAD (ORIENTE FRENTE A OCCIDENTE) 719
10.3.1. Diferencias del principio estructural subyacente entre los cuentos europeos y asiáticos analizados 720
10.3.2. Rivalidad femenina en el cuento de Caperucita: teoría edípica e incesto 725
10.3.3. Antecedentes de los ritos de paso femeninos en el cuento de Caperucita 733
10.3.4. Apuntes sobre el papel de la mujer en la cultura china a través del folclore 736
10.3.5. Dimensión psicológica del cuento: fantasías, regresiones y miedos infantiles 739
10.3.6. Oposiciones binarias en el tipo de cuento de *Caperucita roja* 747
10.4. EJE CUENTOS FOLCLÓRICOS FRENTE A CUENTOS DE HADAS 754
BIBLIOGRAFÍA 766

A MODO DE CONCLUSIÓN: FALSEDAD Y PEDAGOGÍA EN LOS CUENTOS 775

BIBLIOGRAFÍA 783

TABLAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS 787

TABLA 1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO. *THE TALE OF THE TIGER-WOMAN* DE CHIH-CHÜ (1803) 789
TABLA 2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO. *ROTKÄPPCHEN* DE LOS HERMANOS GRIMM (1812) 795
TABLA 3. DRAMATIS PERSONAE. *ESCENARIO DE ACCIÓN* 801
TABLA 4. ECUACIÓN DE PROPP. *ESCENARIO DE ACCIÓN* 806
TABLA 5. PRISMA SVO. *ESCENARIO DE ACCIÓN* 810
TABLA 6. *NARRATIVE FOLK PSYCHOLOGY:* ESCENARIOS DE ACCIÓN Y DE CONCIENCIA 815

APÉNDICES 819

APÉNDICE 1: LA HIPÓTESIS SOCIOCULTURAL SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL YO DE MARKUS Y KITAYAMA 821

APÉNDICE 2: CODIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES EN NUESTRA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO 825
APÉNDICE 3: SOBRE LA POLÉMICA ENTRE LOS TIPOS DE CUENTOS ATU 123 Y ATU 333 829
APÉNDICE 4: ANÁLISIS ESTRUCTURALES DEL CUENTO DE *CAPERUCITA ROJA* 835
a. La Caperucita de Perrault analizada por Victor Laruccia 835
b. Método de análisis morfológico de Propp aplicado al cuento chino *Grandaunt Tiger* 841
c. Estudios comparativos previos de cuentos europeos y asiáticos a partir del análisis de Propp 845
d. Las 31 funciones de Propp (2010: Appendix IV) 859
APÉNDICE 5: CAPERUCITA ROJA A TRAVÉS DEL SIMBOLISMO PSICOLÓGICO 865
a. El psicoanálisis aplicado al estudio del cuento de Caperucita 865
b. Caperucita Roja a través de la mirada analítica de Jung 874
c. El particularismo del cuento japonés en la psicología junguiana de Hayao Kawai 880
APÉNDICE 6: EL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL EN LA INVESTIGACIÓN CUENTÍSTICA 891
a. El análisis socio-psicológico del cuento popular 891
b. Contextualización e historicismo en el estudio del cuento 898
c. Jack Zipes interpreta Caperucita Roja desde una perspectiva socio-cultural 902
APÉNDICE 7: CAPERUCITA ROJA: ARGUMENTOS EVOLUCIONISTAS FRENTE A LAS INTERPRETACIONES PSICOANALÍTICAS 915
BIBLIOGRAFÍA 918

ANEXOS 925

ANEXO A: CUENTOS DEL TIPO INTERNACIONAL ATU 333 927
i. De puella a lupellis seruata (Egberto de Lieja, s. XI) 928
ii. Cuento 1: *Le Petit Chaperon rouge* (Charles Perrault, 1697) 929
iii. Cuento 2: *Rotkäppchen* (Jacob y Wilhelm Grimm, 1812) 931
iv. Cuento 3: *Le conte de la mére-grand* (Paul Delarue, Nièvre 1885) 934
v. *La finta nonna* (Italo Calvino, 1956) 936
ANEXO B: CUENTOS DEL TIPO INTERNACIONAL ATU 123 941
i. Cuento 4: *Haedus et Lupus* (Romulus no. 36, 400 d.C.) 942
ii. Cuento 5: *Der Wolf und die sieben jungen Geißlein* (Jacob y Wilhelm Grimm, 1812) 942

ANEXO C: SELECCIÓN DE CUENTOS DE EXTREMO ORIENTE, COGNADOS DE CAPERUCITA ROJA 945
i. Chinese Index Type 333C *The Tiger Grandma* 945
ii. Japanese Index Type 333A: The Gluttonous Ogress and Children *(Tentoo-sama Kane no Tsuna)* 948
iii. Japanese Index Type 80: Oh, Sun-God let down the Iron Chain *(Tento san kamen tsuna)* 949
iv. Japanese Index Type 81: *The Brother and Sister at Ogress´s House* (Seki, 1966: 46-47) 950
v. Cuento 6: *The Tale of the Tiger-woman* (Huang Chengzeng, China 1803) 950
vi. Cuento 7: *The Panther* (William Wilhelm, 1921) 952
vii. Cuento 8: *The were-wolf* (China, 1946) 954
viii. Cuento 9: *Tenki san kamen tsuna* (Higo, Japón 1952) 956
ix. Cuento 10: *A Wise Girl and a Stupid Girl* (Graham, China 1954) 957
x. Cuento 11: *Grandma Tiger* 843 words in Chinese (Eberhard, Taipei 1970) 959
xi. Cuento 12: *Grandma Tiger* 495 words in Chinese (Eberhard, Taipei 1970) 960
xii. Cuento 13: Lon Po Po, a Chinese Little Red Riding Hood (Young, China 1996) 961
xiii. Cuento 14: *Goldflower and the Bear* (Chiang, China 1993) 963
BIBLIOGRAFÍA 964

LISTA DE TABLAS PARA EL ANÁLISIS INTERPRETATIVO

TABLA 1. Análisis interpretativo. *The tale of the Tiger-woman* de Huang Chih-chü (1803) 789

TABLA 2. Análisis interpretativo. *Rotkäppchen* de los hermanos Grimm (1812) 795

TABLA 3. *Dramatis Personae. Escenario de acción* 801

TABLA 4. Ecuación de Propp. *Escenario de acción* 806

TABLA 5. Prisma SVO. *Escenario de acción* 810

TABLA 6. *Narrative Folk Psychology. Escenarios de acción y de conciencia* 815

RELACIÓN DE GRÁFICOS Y CUADROS

GRÁFICO 1: *Psicograma del ser humano* por Francis L.K. Hsu 179

CUADRO 1: *Prioridades sociológicas del cuento clásico y del mito* por Wolfgang G. Jilek y Louise Jilek-Aall 439

CUADRO 2: Selección de cuentos analizados 618

CUADRO 3: Análisis narrativo en *The tale of the Tiger-woman* de Huang Chih-chü (1803) 625

CUADRO 4: Análisis narrativo en *Rotkäppchen* de los hermanos Grimm (1812) 641

CUADRO 5: Perspectiva interna y externa de los cuentos seleccionados 667

CUADRO 6: El escenario de acción de los cuentos seleccionados 697

CUADRO 7: El motivo del canibalismo en los cuentos seleccionados 704

CUADRO 8: Heroínas y villanos en la posición de sujeto de la acción 711

CUADRO 9: El final en los cuentos seleccionados 717

CUADRO 10: Análisis paradigmático de *Caperucita roja* por Laruccia 838

CUADRO 11: Análisis sintagmático de *Grandaunt Tiger* por Kirshenblatt-Gimblett 842

CUADRO 12: Funciones adicionales a la ecuación de Propp en cuentos coreanos 850

LISTA DE ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS

FpN	Filosofía para niños
FP	Folk Psychology
fMRI	Functional Magnetic Resonance Imaging
IRR	Intesional Representation Requirement
MAH	Mimetic Ability Hypothesis
NIH	Narrative Intelligence Hypothesis
NPH	Narrative Practice Hypothesis
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PISA	Programme for International Student Assessment
SMH	Somatic Market Hypothesis
TNL Hipothesis	Natural Language Hypothesis
ToM	Theory of Mind
ZCD	Zonas de convergencia-divergencia
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

RESUMEN

El propósito último de esta investigación doctoral es elaborar una metodología interpretativa del cuento para su aplicación educativa con el objetivo de permitir al estudiante desarrollar una forma de pensamiento multidimensional y, en particular, abierto a las influencias de otros pueblos que presentan diferentes esquemas culturales y variaciones en las estructuras de sus narrativas populares. Con este objetivo nos hemos propuesto: 1) reunir evidencias convincentes de los beneficios pedagógicos para los estudiantes españoles de acceder a la cuentística de culturas distantes a la nuestra; y (2) probar que las propuestas de los pensamientos tradicionales de Extremo Oriente sobre el desarrollo de la persona y la vida social, que impregnan sus narraciones, ofrecen una perspectiva complementaria y, en ocasiones, alternativa a la que predomina en los cuentos de hadas europeos que proyectan valores morales con base en el cristianismo sobre una estructura social patriarcal influenciados por los principios burgueses de individualismo y competencia.

Nuestra propuesta metodológica para la interpretación del cuento en el contexto educativo se fundamenta en cuatro áreas básicas de estudio:

- La estructura morfológica del cuento tanto a nivel sincrónico como diacrónico. Evaluamos tanto la propuesta estructuralista-sintagmática de Vladimir Propp como el análisis paradigmático que abandera Claude Lévi-Strauss. Nuestro interés es encontrar una base comparativo-analítica para proceder al contraste de cuentos de distintas culturas.

- La simbología en el cuento nos permite separar los mensajes ideológicos superficiales y revelar los contenidos psicológicos latentes para lo que estudiamos las propuestas interpretativas ofrecidas por las dos corrientes del simbolismo psicológico, que inician Sigmund Freud (psicoanálisis) y Carl G. Jung (psicología analítica). Ahora bien, nos detendremos principalmente en las aportaciones que hace el folclorista norteamericano Alain Dundes sobre la combinación de las técnicas estructuralistas de análisis con la interpretación psicoanalítica de los cuentos.

- La función social del cuento y su contextualización histórica. Nos servimos del enfoque de Jack Zipes fundamentado en las propuestas teóricas de la Escuela de

Frankfurt (Adorno, Horkheirmer, Habermas, Marcuse) sobre la crítica cultural para subrayar la instrumentalización del cuento de hadas en la sociedad occidental. Destacamos las diferencias entre el mito y el cuento a lo largo de su evolución como géneros narrativos y como elementos materiales de la cultura.

- A partir de las ideas de Daniel D. Hutto, consideramos que el cuento forma parte de las narrativas de la folk psychology. Argumentamos que el individuo construye durante su infancia, desde una conciencia protésica y gracias a la narratividad un Yo culturalmente perfilado por la sociedad de referencia. Asimismo, entendemos que la vida humana requiere necesariamente de un sistema simbólico que permite compartir las distintas representaciones del mundo, lo que nos lleva a enfatizar el papel central de la narratividad en la conciencia humana (Mijaíl M. Bajtín, Lev S. Vygotsky, Paul Ricoeur, Alasdair C. MacIntyre, James V. Wertsch y Katherine Nelson). Tomamos como punto de partida el planteamiento de Jerome Bruner para quien el principio organizativo de la folk psychology es narrativo en vez de conceptual.

En la tercera parte de nuestra investigación recogemos una detallada explicación de esta metodología interpretativa del cuento con fines educativos y lo aplicamos a una selección de catorce relatos de los tipos de Caperucita roja (ATU 333) y El lobo y los niños (ATU 123) de acuerdo con el sistema de clasificación internacional de Aarne-Thompson-Uther. Este corpus está compuesto por versiones clásicas europeas (Perrault y los hermanos Grimm), variantes folclóricas europeas y de Extremo Oriente, así como versiones literarias chinas y japonesas. Los objetivos específicos de este estudio comparativo son: (1) descubrir elementos compartidos por distintas versiones de un mismo cuento, tanto a nivel estructural como en el conjunto de motivos que componen el relato; (2) comprender el proceso de "embellecimiento cultural" al que fueron sometidas estas narrativas para detectar modificaciones y variaciones en el canon social a lo largo de la historia; (3) conocer qué significación socio-psicológica pueden tener las distintas versiones de un determinado tipo de cuento en diferentes contextos culturales; y (4) entender qué representan y cómo pueden afectar estas narraciones a los espectadores y lectores infantiles actuales.

ABSTRACT

The ultimate goal of this research is to develop an interpretive methodology of the folktale for educational purposes in order to allow the student to develop a multidimensional way of thinking. In particular, we aim at opening students to the influences of other cultural communities who present different cultural patterns and whose folktales introduce variations in their narrative structures. With this basic objective in mind we intend to: (1) gather convincing evidence of the pedagogical benefits if Spanish students were to be exposed to the narratives of other peoples; and (2) prove that Eastern Thought provides insight on the development of oneself and their social life, which pervade these stories, offering a complementary and, occasionally, alternative perspective to the one prevailing in European fairy tales. We assume classical fairy tales that project moral values based on Christianity belong to a patriarchal social structure influenced by bourgeois principles, such as individualism and competition.

Our methodological proposal for the interpretation of the folktale within the educational environment is based on four essential areas of study:

- The morphological structure of tales, both at synchronic and diachronic levels. We evaluate structuralist proposals, the syntagmatic approach of Vladimir Propp as well as the paradigmatic analysis put forward by Claude Levi-Strauss. Our research interest is to find a comparative base for the analysis of similar tales from different cultures.

- The symbolism in the story allows us to separate the superficial ideological messages and reveal the latent psychological content offered by symbolic psychologists, such as Freud and Jung. Nevertheless, we mainly take into consideration the contributions made by American folklorist Alain Dundes on the combination of structuralist´ techniques and the psychoanalytic reading of tales.

- The social functions of folktales and historical contextualization. We use the approach of Jack Zipes based on the theoretical scheme advanced by the school of Frankfurt (Adorno, Horkheirmer, Habermas, Marcuse). Their cultural criticism allows us to highlight the instrumentalization of the fairy tale in modern Western

society. We also underline the differences between myth and folktale (fairy tale) along its evolution as narrative genres and material elements of the culture.

- Folktales as part of *folk psychology narratives*, a concept proposed by Daniel D. Hutto, leads us to argue that, during childhood, individuals elaborate a self-construal from, a prosthetic consciousness. This ocurrs due to the human capacity we call "*narrativity*", an element culturally shaped by an individuals´ social environment. In addition, we cannot understand human life without a symbolic system that allows us to share representations of the world, which implies that narrativity has a central role in human consciousness (Mikhail M. Bakhtin, Lev S. Vygotsky, Paul Ricoeur, Alasdair C. MacIntyre, James V. Wertsch and Katherine Nelson). We use as a starting point the approach of Jerome Bruner to whom the organizing principle of the *folk psychology* is narrative rather than conceptual.

In the third part of our research, we present a detailed explanation of this interpretative methodology of the folktale for educational purposes and applied it to a selection of fourteen tales. We have made our choice among tales' types ATU 333 (*Little Red Riding Hood*) and ATU 123 (*The Wolf and the children*) from the International classification system of Aarne-Thompson-Uther. In this corpus, we have included classical European fairy tales (Perrault and the Brothers Grimm), European and far East folktales as well as Chinese and Japanese literary versions. The specific objectives of this comparative study are: (1) to discover elements common to different versions, both at the structural level as well as in the group of motifs that make the story; (2) to understand the process of "cultural embellishment" that these narratives were subjected to detect changes and variations in the social canon; (3) to learn what socio-psychological significance different versions of a certain tale type from different cultures may have; and (4) to understand what these stories from different times and diverse cultures represent and how they may affect current young readers and viewers.

PREÁMBULO

Para mantener la calma ante cualquier situación crítica, la persona necesita interiorizar una sencilla revelación, o sea tomar conciencia de que todo problema tiene solución y llegar a esta es solo cuestión de tiempo. Ahora bien, cuando nosotros somos los motores del cambio, antes debemos aceptar humildemente el estatus quo del que partimos y sobre el que vamos a actuar. Un esfuerzo que requiere de mucha atención y capacidad de autocrítica. Según el budismo, la experiencia ordinaria no es otra cosa que un complejo de procesos de cambio mutuamente interdependientes. De manera similar, los pensadores chinos del primer milenio a.C. consideran la vida como cambio y la adaptación a esa mutabilidad una práctica que comienza con esta aceptación. Su objetivo era la resolución de esas situaciones nuevas, que planteaban dudas y generaban emociones desestabilizantes y de las que cada uno debe comenzar por hacerse responsable. Desde la tranquilidad se puede observar el detalle de esas transformaciones con más claridad y aceptar que, por otra parte, son mutaciones en marcha y en muchos casos irrefrenables. Una tranquilidad que, por otra parte, prescriben tanto las escuelas helenas de filosofía como las enseñanzas budistas y que no significa pasividad (Gowans, 2003), sino el recurso sereno a técnicas como el razonamiento, la disciplina, la imaginación y la narración para liberarnos de premisas falsas y de la turbación personal. Para tomar decisiones e instigar el cambio es requisito observar primero para después poder obrar en consecuencia con certeza y equilibrio. Esto nos lleva a inferir que se puede acometer de manera crítica la formulación de una respuesta creativa desde el atento y cuidadoso estudio de la situación y del efecto que causa en nosotros. Precisamente, Chuang-Tsu, un pensador del primer milenio a.C., escribe: "(T)o take things as they come; to be without worry or care; to accept all and mingle with all –these were some of the aspects of the system of the Tao among the ancients…" [como se cita en (Ho, 1995b: 120)].

Tanto nuestro cuerpo como nuestra mente pueden gestionar los cambios y los ciclos de la vida de la misma forma que aceptamos el movimiento del sol y la luna creciente y menguante. Es cuestión de atención y aceptación. Por ejemplo, no necesitamos ocuparnos del tiempo, porque este se ocupa de sí mismo. Solo podemos llegar a esta conclusión con la convicción de la propia consciencia sin que medie la convención de la creencia social. Y es que, ciertamente, todo lo que experimentamos como seres humanos es cambio. Desde el mismo

momento de nuestra concepción y hasta el posterior desarrollo de nuestra vida independiente fuera del útero materno, en nuestro deambular por este mundo atravesamos distintas etapas hasta nuestro deceso. Desde el destello de una idea en nuestra mente hasta el momento que la expresamos al mundo, estamos participando constantemente de un proceso de cambio evolucionario (Chia y Huang, 2005). Todo ello a pesar de que a diario nos esforcemos en que las cosas no cambien, encorsetados por criterios de estabilidad que nos infunden de un falso sentimiento de seguridad. En contraposición con esta obsesión moderna de continuidad, la doctrina budista sostiene que todas las cosas y todas las personas somos parte de un proceso interrelacionado de cambio y, por tanto, no existimos independientemente (Ho, 1995a). Toda acción tiene una consecuencia, sea esa o no nuestra intención original. Sin embargo, podemos percibir el cambio positivamente, como muchas veces refiere el eslogan electoral. La predominante *teoría implícita del cambio* de los chinos es fuente de constante optimismo, porque predice cambios cuando nuestra vida se mueve tanto en dirección positiva como cuando todo parece irse a pique. Por eso, la tendencia de los chinos es a mantenerse esperanzados en los momentos de mayor sufrimiento y ser cautos cuando la fortuna les sonríe (Ji, Lee y Guo, 2010). Entonces, ¿por qué nos resistimos a aceptar la evidencia de que el cambio es constante e imparable?

Ahora que mi vida se acerca al medio siglo, solo estoy convencido de una cosa: la vida es cambio constante y ello siempre nos supone un reto o quizás algo más. La búsqueda de la seguridad termina en el momento que aceptamos lo inevitable del crecimiento vital hacia un final preestablecido. Una sencilla reflexión corrobora este pensamiento. Después de vivir unos años en el barrio madrileño de Vallecas, mis padres se trasladaron a Leganés, a un edificio a unos tres kilómetros de lo que hoy es el Campus de Getafe de la Universidad Carlos III. Por supuesto, estas instalaciones ni siquiera eran un proyecto por aquel entonces. Cursé mis estudios de primaria y de bachillerato íntegramente en centros educativos públicos de esta localidad, que por entonces era tan solo lo que se conoce como una "ciudad dormitorio". Pertenezco a la denominada *generación de la EGB* y, en Leganés, por aquel entonces, los chavales aún podíamos disfrutar de breves excursiones entre huertos, campos de labranza y cañaverales repletos de *palulú* que en primavera rodeaban la villa. Durante mi adolescencia conocí la CiudadEscuela Muchachos –CEMU–, fundada por Alberto Muñiz Sánchez (*Tío Alberto)* y allí me dieron la oportunidad de dirigir un periódico escolar y una pequeña emisora de radio de frecuencia modulada. Sinceramente, una circunstancia que sería determinante en la formación de mi carácter y en las decisiones que, posteriormente, fui tomando.

Cuando quise asistir a la universidad tuve que solicitar plaza en la Complutense, a veinte kilómetros del domicilio familiar. En aquel tiempo, nadie de nosotros podíamos imaginar que un día nuestro barrio albergaría un complejo universitario de proyección internacional. Con el tiempo, me independicé de mis padres para poder residir más cerca de la Facultad de Ciencias de la Información. Tuve la suerte, y digo eso porque en la actualidad es casi inimaginable el poder trabajar en una revista mensual de economía y finanzas mientras se cursan los estudios de Periodismo. Entre otros puestos ocupé el cargo de corresponsal en la Bolsa de Madrid para un semanario de negocios, donde aprendí que el cambio no es solo una característica de la vida de las personas, sino además la clave del funcionamiento de la economía global. Es la variable esencial en los movimientos internacionales de capitales de los que depende el mundo moderno tal como lo conocemos. A los seis meses de graduarme, hice las maletas y

me marché a Nueva York, porque había leído que allí nació en 1792 el primer mercado de intercambio de valores a la sombra de un sicómoro americano. Podría decirse que me fui a la aventura, pero por aquel entonces el cambio aparentemente no me suponía un problema. He vivido casi dos décadas fuera de España, a excepción de un periplo de tres años en Barcelona. He visitado por negocios y por placer varios continentes. Me he enfrentado a los cambios profesionales como periodista, gerente de prensa internacional de una multinacional europea, agente de valores en Estados Unidos, responsable de expansión comercial en Latinoamérica y consultor independiente. A pesar de tantos cambios de empleo y de estado civil, aún no me he acostumbrado a esos momentos en los que todo parece tambalearse y la angustia o una irreprimible excitación se apoderan de uno ante la inminencia de un inaplazable giro del destino.

No obstante, los cambios que me han costado más asimilar han sido los derivados del crecimiento de mis dos hijos. Dominan nuestro idioma perfectamente porque, a pesar de haberse criado en Estados Unidos, han viajado frecuentemente a España. Esto es algo inusual entre muchos hijos de inmigrantes en aquel país, pues la asimilación en esa cultura de destino suele ser total y absoluta. Ahora bien, los dos, que ahora son adolescentes, han desarrollado mayor afinidad a la cultura y a una forma de pensar claramente norteamericana, a pesar del tiempo compartido con su familia paterna, de que solo se hablase castellano y de que se mantuviesen las costumbres españolas en el hogar. En aquel país, se celebra aún más que aquí el individualismo y la vida se pauta sobre un racionalismo materialista (Bellah, 1985) difícil de entender para el mediterráneo. Una gran mayoría se horroriza de sus propias emociones hasta el punto que tratan de ignorar sus efectos y los silencian con dietas conductistas. O, por otro lado, en su negación absoluta prefieren vivir hipnotizados por el consumo y sometidos al deseo de mantener un estatus que coincida con la imagen social que hábilmente proyectan en las redes sociales. Sus ideas sobre la familia, el amor y la amistad son el resultado de clichés mediáticos en vez del sentir de una cultura de la afectividad y el calor humano.

En opinión de Paul Ricoeur (2004b), el cambio es una dimensión de la identidad –de las ideas y de las cosas–, que se presenta con todo el dramatismo para el ser humano en la historia del individuo embrollada en los incontables relatos de los otros. También nos recuerda el pensador francés que el cambio es el fenómeno central de la acción trágica al que Aristóteles denomina *metabolé*. Su carácter de temporalidad regula la extensión de la obra y construye la respuesta emocional del espectador, el temor y la compasión que causa. Quizás, de aquí que su constante empleo narrativo haya transformado el sentido del término en el plano de la realidad para dotarlo del misticismo que hoy transpira. Ahora bien, las discusiones sobre la identidad, argumenta Fernando Broncano (2013), tienen su origen en la experiencia del cambio en los cuerpos, en el carácter y en las reacciones, y también en los grandes compromisos de la vida.

> "En la experiencia del cambio está presente el nivel fenomenológico, la autoidentidad y la autoidentificación con la que cada persona refiere a sí misma, están presentes también las formas sociales, jurídico-morales en particular, y están presentes también los cambios a los que someten a las personas los desarrollos científicos y tecnológicos reales o potenciales" (Broncano, 2013: 167).

En este sentido, me parece que la gestión del cambio como elemento ineludible del proceso vital humano nos introduce de lleno en el proceso de formación del individuo o, mejor dicho, en cómo y si acaso la instrucción social nos prepara para el mismo. En primer lugar,

tengo la sensación de que el aprendizaje humano no se explica mediante una teoría individualista, sino que está más próximo al enfoque vygotskiano, que enfatiza la importancia de las fuerzas socioculturales que dan forma al ambiente donde se desarrolla y se educa un niño y de las que participan no solo la familia, pero además la comunidad local (Kozulin *et al.*, 2003), En el aprendizaje y la adaptación al cambio, entonces, influyen de manera especial los valores y los preceptos de la cultura de referencia. Mi propia experiencia, incluidas las lecturas de los últimos años, me hacen sospechar que si no nos acostumbramos verdaderamente al cambio es porque nadie nos ha enseñado a reflexionar y comprender esta ley cuasi natural de la mutabilidad. Me gustaría subrayar que no estoy hablando de aprender a hacer frente, adaptarse e incluso aceptar los cambios vitales, cuestiones que ampliamente ha tratado la psicología. Probablemente, esto que considero una laguna en la formación de la persona sea una de las razones por las que en su día me planteé esta investigación. Mi afán es averiguar si la interiorización del cambio vital es posible a través de una práctica que podemos aprender desde niños para que ya de adultos aspiremos a una vida más feliz y saludable mental y físicamente. Me pregunto, por otra parte, si la mejor o peor convivencia del ser humano con la mutabilidad de la vida es una habilidad que unas culturas gestionan con más naturalidad, unas poseen y otras no, o quizás que las culturas tienen en mayor o menor medida. Las próximas páginas son una humilde aportación a la exploración de estas profundas cuestiones.

El filósofo español José Antonio Marina describe la inteligencia ejecutiva del ser humano como la organizadora de las otras inteligencias (cognitiva y emocional) y cuyo objetivo fundamental es dirigir bien la acción tanto mental como física a partir de los conocimientos y de las emociones. La acción bien dirigida no se refiere tanto a la bondad del resultado como a la corrección del mismo. Curiosamente, el concepto de *karma* significa "acto". Para ser más precisos, en su significado técnico *karma* es la cualidad moral de una acción (Gombrich, 1975: 215). Así pues, consideremos el asunto desde un punto de vista filosófico o cognitivo, parece que nos debatimos incesantemente en un mundo constante de interacciones (cambios) que nos obligan a tomar "buenas" decisiones. Es decir, el cerebro humano se auto-programa para generar decisiones que contribuyan a conseguir sus metas con el menor gasto energético posible para garantizar su supervivencia. Esto es a lo que el neurólogo Antonio Damásio se refiere cuando escribe sobre la "homeostasis básica", guiada inconscientemente y distinta de la "homeostasis sociocultural", creada por mentes conscientes y reflexivas. Ambas operan como conservadoras del valor biológico del ser humano (Damásio, 2010: 54).

Por tanto, podríamos inferir que nuestra capacidad de resolver problemas, ya sean teóricos o prácticos, está supeditada al desarrollo de nuestra inteligencia ejecutiva. Para entender cómo funciona está arquitectura mental, los últimos descubrimientos neurológicos apuntan a un complejo cerebral compuesto por dos niveles: uno generador de ideas, sentimientos, deseos, imaginaciones e impulsos; y otro ejecutivo, que se encarga de controlar, dirigir, corregir, iniciar y apagar todas esas operaciones mentales. Para tomar las decisiones adecuadas, la inteligencia ejecutiva no solo debe conocer su entorno o saber controlar y aprovechar sus emociones, sino que además necesita imaginar posibilidades. Precisamente, este autor asegura que esta última es la tarea más asombrosa del cerebro humano. "Nuestro peculiar modo de vivir se debe a que habitamos al mismo tiempo en la realidad y en la posibilidad, en lo sentido y lo pensado, en el presente y en el futuro, en el determinismo y en la libertad" (Marina, 2012b: cap. primero, sección I. 4). Es decir, que habitamos en el cambio constante que se

ve afectado por nuestro comportamiento (consciente o no), pero en el que además también podemos influir conscientemente a través de nuestra imaginación y de nuestra propia actitud. La idea es elaborar una teoría del aprendizaje que comience en la neurología y termine en la ética. Me parece una propuesta sugerente y, por eso, creo que comenzaré esta exposición por estudiar el proceso de aprendizaje humano. Sin embargo, antes quisiera concluir el relato sobre qué me impulsó a buscar nuevas vías metodológicas en nuestras prácticas educativas para la reflexión y la comprensión del cambio en la vida humana.

Desde hace varios años, *nos dicen* que vivimos tiempos de crisis[1]. Esta expresión se ha convertido en una cantinela[2], porque no hay duda que "crisis" es posiblemente el término más utilizado en las comunicaciones de los medios en el último lustro. Ello no significa que muchos ciudadanos no experimenten los efectos de la crisis económica en sus vidas. No dudo de ello. Es evidente cuando alguien alude personalmente a la crisis general y al impacto que ha tenido en sus vidas, en particular cuando se trata de desempleados o desahuciados, lo hace con una gran carga emocional. Tampoco quiero trivializar la situación de todas estas personas afectadas. Ahora bien, en mi modesta opinión, si realmente reflexionamos sobre este momento, podemos concluir que estamos ante tiempos de cambios acelerados, sorpresivos y pronunciados. Lo que ocurre es que nos supone un gran esfuerzo emocional tolerar la desestabilización económica que conllevan, porque implican significativos cambios de hábitos, así como una nueva medida del bienestar individual. Si tuviéramos la oportunidad de detenernos sosegadamente un instante para observar pacientes lo que está sucediendo a nuestro alrededor e, incluso, para mirar dentro de nosotros mismos, entenderíamos que esos cambios externos requieren necesariamente de aceptar nuestra parte de responsabilidad. Es posible que nuestro principal deber sea la manera de enfrentar esta problemática situación, comenzando con el modo en que nos referimos a la crisis, en el uso que hacemos de este vocablo. Quizás, mediante una práctica sostenida que incluya la recalificación de este término también podamos encontrar parte de la solución.

En este sentido, me gustaría incidir en la manera en que la cultura china gestiona las paradojas a las que se enfrenta el ser humano y la sociedad en general. Paradojas que cualquier comunidad debe enfrentar. Guy Olivier Faure y Tony Fang (2008) argumentan en un artículo publicado en *el International Business Review* que la sociedad china permanece anclada en el clásico enfoque del yin y el yang[3] en términos de proceso de pensamiento, a pesar de los importantes cambios económicos experimentados por los ciudadanos de este

---

[1] Enfatizo con cursivas el pronombre y el verbo, pues creo que esta idea de crisis no es más que una percepción impuesta por los mensajes mediáticos.

[2] O *cantilena* que, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, es en su segunda acepción una "repetición molesta e inoportuna de algo".

[3] "One Yin and One Yang; that is the Tao! ... The general sense must be that there are only these two fundamental forces or operations in the universe, now one dominating, now the other, in a wave-live succession" (Needham, 2005: 274). "About the suggestions which has been made that the Yin-Yang theory owed its origin to stimulation from Persian religious dualism. The chief difficulty in believing this that undertones of good and evil were in fact *not* present in the Chinese formulations of Yin-Yang theory. On the contrary, it was only by the attainment and maintenance of a real balance between the two equal forces that happiness, health or good order could be achieved… In any case, the immense success which the theory met with in China testifies, as Bodde has said, to the Chinese tendency to find in all things an underlying harmony and unity rather than struggle and chaos" (*ibíd.*, p. 277).

país desde hace varias décadas. Es decir, desde la perspectiva del chino, todo implica aceptar las propiedades complementarias de los términos opuestos, como Occidente y Oriente. Por ejemplo, la palabra china que equivale al vocablo "crisis" es 危机, *weiji*, donde *wei* significa "peligro" y *ji* "oportunidad". Esto no quiere decir que simplemente traduzcamos "crisis" como "oportunidad" en chino. La palabra "crisis" en chino implica también o contiene el concepto de oportunidad. La visión china es esencialmente "ambos-y" en vez de "uno-u-otro":

> "To capture the workings of Chinese culture, it is crucial to think in terms of Yin Yang, a Chinese philosophy that views all universal phenomena as being created by dual cosmic energies called Yin Yang. Ying stands for female energy such as the moon, water, dark, passivity, and feminity, whereas yang stands for male energy such as the sun, fire, light, activity, and masculinity" (Faure y Fang, 2008: 195).

Mucho más preocupante es el continuo estado de crisis del sistema educativo español, o al menos esto vienen publicitando los titulares de los medios de comunicación social desde hace tiempo, sobre todo desde la aprobación de la Lomce[4]. En un dossier de la consultora Mckinsey & Company se constata que los resultados en PISA[5] sitúan a España a la cola de la OCDE en competencia lectora, por detrás de Polonia, Portugal o Grecia y, además, sin haber obtenido mejoras relevantes en diez años (Calleja *et al.,* 2012: 3)[6]. Por otra parte, las administraciones públicas han realizado importantes recortes del presupuesto educativo nacional para permitir, según justifican, la viabilidad económica del sistema educativo con el consiguiente impacto en los salarios de los profesores e incremento en su carga de trabajo, con más horas de instrucción y clases más amplias. Incluso, esta reducción presupuestaria ha creado un ambiente físico que, en algunos casos, no reúne las condiciones mínimas para poder realizarse una labor educativa. Las instituciones privadas, por su parte, también están acometiendo sus ajustes económicos para sobrevivir el temporal financiero. Este estado de crisis genera preocupación, ansiedad y estrés a los adultos, pero también a los niños que se han acostumbrado a escuchar la palabra crisis de boca de los mayores con la consiguiente carga emocional negativa que comporta. En este ambiente negativo, me pregunto cómo se puede enseñar y, mucho menos, aprender. Entonces, ¿qué herramientas tenemos adultos y niños para abordar este "tsunami emocional"? ¿Hay solución para este grave problema en la educación española? Quizás, sí existe. Si sustituyésemos la palabra crisis por la de cambio, entonces podríamos recuperar la calma y analizar la situación para buscar soluciones factibles que nos parecen imposibles.

Una de las conclusiones del informe McKinsey es que la mejora de la educación española es muy posible y no es necesariamente una cuestión de dinero. "En definitiva, un mayor nivel de gasto público, a partir de un nivel mínimo, que España ha superado ya, no impacta en mejor rendimiento educativo" (Calleja *et al.,* 2012: 4). En ocasiones, como parecen indicar estos analistas, se trata solamente de involucrar y motivar a los participantes más importantes del proceso educativo. Por ejemplo, recabar la atención de los alumnos y de los profesores, y facilitarles herramientas para su desarrollo personal, además de integrar en esta dinámica también a los padres y a las madres.

---

[4] Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

[5] PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

[6] Los datos en competencia lectora del informe PISA (2015) ya nos sitúan por encima de Grecia y es ligeramente superior a los promedios de la OCDE y de la Unión Europea.

En el informe español sobre el Panorama de la educación (Alonso Carmona, Córdoba Hita y Martín Muñoz, 2015) publicado hace tres años, que se integra en las investigaciones estadísticas del sector en el marco de la OCDE, nuestros resultados estaban en línea con los de otros países de la Unión Europea en términos de gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita, aunque se aprecia una variación negativa desde el año 2000. El gasto global por alumno en instituciones educativas en España (9.040 dólares) fue inferior al promedio de la OCDE (10.220 dólares) y de la UE21 (10.361 dólares)[7]. Durante 2012, el gasto de nuestro país en educación apenas superó el cuatro por ciento del PIB, lo que supone casi un punto porcentual menos que la cantidad promedio en países de la OCDE y de la UE21. Si comparamos la cantidad destinada a educación con el gasto público total, descubrimos que la cifra es inferior en tres puntos y medio porcentuales con respecto a la media de la OCDE y en dos puntos porcentuales con respecto a la media de la UE21[8].

Lo que más sorprende de este estudio elaborado con datos del año académico 2012-13, es que España mantiene una ratio de alumno/profesor inferior a la media de la OCDE y de la UE21, pero al mismo tiempo la carga de trabajo de profesores medida en horas lectivas es superior. En educación primaria, los maestros de la escuela pública española imparten un promedio de 880 horas de clase anualmente, mientras que el promedio de la OCDE es de 772 horas[9]. Asimismo, en España, el porcentaje de horas dedicadas a la enseñanza por parte de estos profesionales es considerablemente más alto que en los promedios internacionales. Esto significa, entre otras cosas que nuestros profesores tienen menos tiempo para preparar clases, revisar trabajos, reunirse con los padres o formarse mejor respecto a colegas de otros países. El informe reconoce al menos que la crisis económica ha afectado significativamente a los salarios de los profesores de los centros educativos públicos por la presión de disminuir el gasto público. Ahora bien, con gran habilidad, los redactores españoles de este trabajo alegan que el salario de los profesores en España sigue siendo superior al salario medio en el conjunto de países de la OCDE y de la UE21. Hacemos esta aclaración, porque el dato no discrimina entre personal docente público y privado. Por otra parte, los profesores españoles necesitan treinta y ocho años de media para llegar al salario máximo, mientras que la media

---

[7] En 2014, el gasto total por alumno español fue de 8.752 dólares, lo que implica un nivel inferior al promedio de la OCDE (10.759 dólares) y al de la UE22 (10.897 dólares) (Tovar Sánchez *et al.,* 2017). Es decir, mientras en otros países este gasto ha aumentado respecto a años anteriores, en nuestro país, el gasto por alumno se ha reducido en más del tres por ciento.

[8] En el mismo informe, pero publicado el año pasado con datos del 2014, el gasto total por alumno en España siguió siendo inferior al promedio de los países de la OCDE y de la UE22. Ahora bien, el gasto por alumno en España, como porcentaje del PIB per cápita, fue similar al de la OCDE y al de la UE22. En ese año, España solo destinó un 4,3 por ciento de su PIB a financiar las instituciones educativas, un dato inferior en casi un punto con los países de la OCDE y en un 0,6 por ciento respecto de la UE22. Solo un 8,2 por ciento del gasto público español total se dedica a educación en 2014, mientras que la media de la OCDE estuvo en 11,3 por ciento y de la UE22 en 9,9 por ciento (Tovar Sánchez *et al.,* 2017).

[9] Los datos del año 2014, que encontramos en el *Informe sobre el panorama de la educación en España,* apuntan que las horas lectivas en España son todavía más que la media de la OCDE y la de la UE22. Esto implica que los profesores españoles dedican a la enseñanza en los centros públicos más horas que el promedio de horas de los países de la OCDE y de la UE22. De la misma forma que en años anteriores, este informe señala que el salario de los profesores españoles es superior al salario medio del conjunto de países de la OCDE y de la UE22, aunque solo en los primeros años de carrera profesional. De tal forma que, a medida que los profesores acumulan años de experiencia, estas diferencias salarias se moderan significativamente respecto a sus colegas de los países de la OCDE y de la UE22 (Tovar Sánchez *et al.,* 2017).

en los países de la OCDE es de tan solo veinticuatro años y en los de la UE21 es de veintiséis años. El estudio también reconoce que, desde el año anterior, se han rebajado los salarios de profesores y se ha aumentado el tamaño de las aulas, por lo que se ha producido una disminución del coste salarial de docentes por alumno en España. Lógicamente, estos datos solo reflejan parcialmente los recortes aplicados en el sector educativo por el gobierno español en el periodo 2012-2016. Por otra parte, según los resultados de PISA (OCDE, 2014b: 26), entre los países y economías con un PIB per cápita de las de 20.000 dólares, los sistemas escolares con alto rendimiento tienden a pagar más a los profesores en relación con su renta nacional per cápita. Datos de esta misma investigación indican que un 25 por ciento de alumnos españoles asiste a un centro en el que su director considera que la motivación de los profesores es baja, frente a la proporción de un 10 por ciento en la OCDE. "En España, el 29 por ciento de los alumnos asiste a centros cuyos directores piensan que los profesores que se resisten a los cambios dificultan el aprendizaje, frente al 19 por ciento de media en la OCDE" (OCDE, 2014a: 5).

Ahora bien, me ha llamado poderosamente la atención que en el informe sobre la situación española con respecto al resto de países de la OCDE correspondiente a 2011 y a diferencia del publicado en el año 2015, se incluía un capítulo dedicado a *Estudiantes potencialmente vulnerables de exclusión social* (INE, 2011: 58)[10]. Este texto recoge los datos internacionales de PISA 2009, que ya permitían constatar la existencia de una serie de factores de riesgo de exclusión social para los estudiantes de quince años. Según PISA, los estudiantes con baja capacidad de comprensión lectora o con un ambiente negativo en la escuela (mala relación con los profesores o dificultades de adaptación de estudiantes inmigrantes) no solo obtienen un rendimiento más bajo, sino que tienen también un riesgo mayor de estar desempleados o de padecer exclusión social en el futuro. En su informe de 2012, PISA anima a que se construyan vínculos estrechos entre las familias, los profesores y las comunidades locales en torno a los alumnos "para garantizar que la desventaja socioeconómica no impida que estos estudiantes prosperen" (OCDE, 2014b: 23).

En este punto, Lev S. Vygotsky es muy claro cuando escribe: "*human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them*" (Vygotsky, 1978: 88)[11]. Por tanto, podríamos argumentar que en el contexto educativo antes descrito existe un claro problema de comunicación, incluso podríamos aludir a un problema en el enfoque actual de la enseñanza y del aprendizaje. La formación del profesorado (facilitándoles mejores herramientas para su comunicación con los alumnos y con los padres y madres de estos), pero también la implicación de los padres podrían ser elementos clave de cualquier programa de mejora de la educación infantil en cualquier país

[10] En el informe publicado el año pasado, se dedica un amplio espacio al análisis de la situación de los jóvenes que han finalizado su escolarización obligatoria. El 23,2 por ciento de los jóvenes españoles de entre 18 y 24 años son "Ninis" (ni estudian, ni trabajan), mientras que el promedio de los jóvenes de esta edad y en esta situación es del 15,3 por ciento en los países de la OCDE. Si ampliamos el rango de edad, de los 15 a los 29 años, entonces la situación española se agrava. Un 21,7 por ciento de estos jóvenes españoles ni estudia ni trabaja, mientras que el promedio de la OCDE es tan solo del 13,9 por ciento (Tovar Sánchez *et al.,* 2017).

[11] En la redacción de este trabajo nos hemos decantado por la ortografía en inglés del apellido de este psicólogo, *Vygotsky*, dado que en castellano la variación es mínima, *Vigotsky* o *Vygotski*. En algunas ocasiones, puede aparecer el apellido en castellano si la cita o referencia bibliográfica es de un documento en español.

y en cualquier tipo de análisis para revertir una tendencia como esta. De hecho, el mismo Vygotsky (*ibíd.*) hace del lenguaje, de su adquisición y de su desarrollo por parte del niño, un elemento central de su teoría. El lenguaje es al principio el medio de comunicación entre el niño y el resto de las personas que le rodean en su ambiente. Es la herramienta esencial que permite la comprensión y el desarrollo humano. Parece lógico argüir, entonces, que la comunicación es vital en el proceso de aprendizaje. Por tanto, sería provechoso un cambio de orientación en la relación entre adultos y niños en el contexto educativo. Hacer esta interrelación más igualitaria, más empática y armoniosa serviría eficazmente al aprendizaje del estudiante. Mejorar la relación entre ambos es crucial porque, consecuentemente, también se mejoraría el rendimiento escolar de los alumnos. Una necesidad que de alguna forma ya recoge Marina en el *Libro Blanco de la Profesión Docente*, donde propone, entre otras muchas cosas, una evaluación obligatoria del profesorado que incluiría además la opinión de los alumnos, la relación del docente con las familias y la participación de este en actividades del centro (Álvarez, 2015).

No puedo estar más de acuerdo con Mariano Fernández-Enguita, coordinador del Doctorado de Educación en la Complutense madrileña, cuando afirma que "la enseñanza se enfrenta a una nueva era de cambio acelerado y permanente" (2016). En su opinión, el educador debe innovar, o sea "recombinar elementos de su bagaje profesional, de la experiencia propia y ajena y de ámbitos no escolares". Particularmente, el concepto de innovación en el que estoy pensando comienza y termina en el individuo. No se centra exclusivamente en la idea de incorporar novedosas herramientas tecnológicas a nuestra actividad profesional, aunque se aproxima a la sugerencia de realizar cambios substanciales en la organización. Ahora bien, estoy pensando en una transformación de la organización individual, de los modos de pensamiento y de relación con otros y con el exterior, que definen la identidad de cada uno. El propósito es que este impulso se convierta en un cambio de conciencia colectiva que haga del aprendizaje, no una tarea propia de una fase específica de nuestras vidas, diseñada y gestionada por administradores y educadores, sino una labor inherente a la constante comprensión humana de la realidad y de nosotros mismos.

Cuando los analistas occidentales del sector educativo buscan modelos de referencias para diseñar mejoras educativas se fijan en pocos países, pero algunos son asiáticos. Por ejemplo, el dossier McKinsey (Calleja *et al.*, 2012) se refiere a Japón como uno de los países de mayor rendimiento educativo en la actualidad. Según el informe PISA (OCDE, 2014b), Shanghái en China obtiene la puntuación más elevada en matemáticas por encima de la media de la OCDE en 119 puntos, lo que equivale a casi tres años de escolarización. Singapur, Hong Kong (China), Taipéi Chino, Corea, Macao (China), Japón, Liechtenstein, Suiza y Holanda le siguen en orden descendente. En cuanto a lectura, también Shanghái, Hong Kong, Singapur, Japón y Corea son los cinco países con mejores rendimientos. Y prácticamente lo mismo sucede en ciencias[12].

> "For a long time it seemed obvious that an individual learner constituted a natural agency of learning. More recently this 'obvious' interpretation received a critical reappraisal partly prompted by the spectacular success of nonindividualistic learning models prevalent in Far Eastern societies and partly by the failure of more radical individualistic approaches" (Kozulin *et al.*, 2003: 2).

[12] En informes publicados en años posteriores, estos datos no sufren una gran variación.

En un artículo académico publicado en 2003, Jin Li (2003) de la universidad norteamericana de Brown escribió:

> "Differences in learning between Western and Asian children have received much research attention recently. Asian children achieve better in school than their Western peers, especially in math and science (Harmon *et al.,* 1997; Kwok & Lytton, 1996; Stevenson & Stigler, 1992). To explain this so-called 'learning gap' (Stevenson & Stigler, 1992), a number of explanations have been offered…" (Li, 2003: 258).

Ahora bien, Li prefiere comenzar su investigación respondiendo a una sencilla pregunta que considera fundamental: "¿Aprender significa lo mismo para los occidentales que para los asiáticos?". En su estudio comparativo, este autor pudo establecer dos sistemas de creencias culturales con muy distintas nociones sobre el aprendizaje. Mientras que los términos en inglés referidos al aprendizaje incluyen la elaboración de conceptualizaciones de procesos mentales, las características internas del alumno, el contexto social y las áreas de conocimiento que existen externamente, la gran mayoría de los conceptos en chino sobre este término se relacionan con la búsqueda del conocimiento, lo que incluye actitudes personales, propósitos y planes de acción para el aprendizaje. "Chinese conceptions also emphasized achievement standards of breath and depth of knowledge, the unity of knowing and morality, and contributions to society" (Li, 2003: 258). En su opinión, estas creencias influencian el aprendizaje y subrayan la motivación para aprender del individuo, pero además, como no son innatas pues se desarrollan durante el proceso de socialización, están determinadas por los sistemas culturales de valores (Li, 2005).

Como dice Linda Lantieri, una norteamericana experta en educación emocional de la Universidad norteamericana de Columbia en Nueva York, cuando se refiere a los centros educativos occidentales: "Los colegios parecen fábricas" (Prades, 2010). El sistema educativo en Occidente se diseñó en la era industrial, hace dos siglos, para responder a unas necesidades sociales que han cambiado. La educación ya no puede limitarse simplemente a la instrucción en competencias intelectuales y técnicas para crear buenos trabajadores. Este comentario nos sugiere que, si el mundo vive en crisis, se trata de una crisis de conciencia, porque en el frenético devenir de la vida moderna hemos aprendido a hacer, pero hemos olvidado a pensar y a sentir. El ser humano es, como dice Lantieri, espíritu, mente y cuerpo. Finalmente, algunos comienzan a reflexionar en la necesidad de saber para qué se hacen las cosas antes de hacerlas. En descubrir para qué sirve la tecnología antes de invertir miles de millones de euros en proyectos a los que después se les debe buscar utilidad y rendimiento. Por tanto, la formación que ofrezcamos a los niños debe ser completa en el sentido que debería poner el acento en esta naturaleza multidimensional. No se trata de aprender a hacer, pero también a pensar y a sentir, como seres humanos que somos. Este es uno de los principales objetivos del programa educativo que quisiera proponer a raíz de esta investigación. Una propuesta que ofrece nuevas rutas (otras filosofías, otras perspectivas sobre la realidad y el ser) para facilitar el aprendizaje infantil en el marco cambiante de la sociedad de los adultos.

Con este propósito, la aportación teórica de Marina (2012b) nos es muy útil, pues el principal impacto de una nueva corriente en los estudios sobre el desarrollo humano, que está en sus albores, se producirá en la idea que tenemos de educación. El aprendizaje del

niño implica tener en consideración que la inteligencia humana se ocupa esencialmente de dirigir la acción, gracias al cúmulo de conocimientos que almacena y procesa, mediante el autocontrol eficaz de las emociones, manteniendo el nivel de esfuerzo y tomando decisiones que no están determinadas por objetivos a corto plazo. Ahora bien, este autor insiste que esta inteligencia no es una capacidad innata del niño y, por tanto, requiere de entrenamiento. Precisamente, un proceso formativo en el que intervienen todos aquellos que formamos parte de su mundo infantil. No cabe duda que el tema de la autorregulación es central en este esquema. Según el psiquiatra norteamericano Allan Shore, a quien cita el español, es en este punto donde podrían converger la psicología y la neurología a la hora de elaborar una ciencia de la educación. Existe consenso en que el cerebro se auto-organiza y se autorregula. Claro que esto se consigue solo en interacción con otros cerebros. Ya en el primer cuarto del siglo pasado Vygotsky (1995) apuntó que sus investigaciones demostraron la naturaleza social y cultural del desarrollo de las funciones superiores, la dependencia del niño de la cooperación con los adultos durante su instrucción para hacer más y resolver tareas más difíciles. Posición muy distinta a la de Jean Piaget, principal referente del racionalismo cognitivista, quien apenas estudió los mecanismos de autorregulación. Y solo al final de su vida se interesó por la cuestión de la voluntad.

> "Alcanzar el logro de ser un sujeto es tener éxito en un equilibrio frágil, sometido a los albures del cambio y de los contextos, entre autonomía y dependencia. Ser un sujeto es moverse con adecuada habilidad entre dos fuentes de autoridad: la *autoridad propia*, el autogobierno o autonomía, y la *autoridad del mundo*, en el que cobran una especial relevancia los otros y la autoridad que implica su presencia" (Broncano, 2013: 69).

El mecanismo de aprendizaje descrito por Marina (2012b) considera crucial la fase en el que el niño está sometido a la regulación exterior para después pasar a autorregularse. El lenguaje juega un papel fundamental tanto en uno como en otro momento de la formación. Jerome Bruner es uno de los psicólogos del siglo XX que más ha insistido en ello, a partir de las propuestas de Vygotsky y Luria. El lenguaje es la herramienta libertadora que permite al niño reorganizar su atención y controlar los impulsos, pero no es la única. Mediante mensajes simbólicos, signos, aprenderá a dirigirse, primero siguiendo las órdenes de otros, y luego las suyas propias. El lenguaje, desde luego, es el artífice del gran salto evolutivo de la humanidad entre el «desarrollo natural» y el «desarrollo cultural». La cultura, de esta forma, transforma las funciones naturales del ser humano, primero, mediante la aparición de la regulación voluntaria y, segundo, por las funciones psicológicas superiores de naturaleza social y mediadas, a su vez, por el lenguaje.

Las propuestas educativas occidentales inciden en la relevancia de la autorregulación, enfatizan el entrenamiento del nuevo inconsciente, donde reside la inteligencia generadora, y destacan la práctica consciente de las rutinas que luego se hacen automáticas. En mi opinión, este planteamiento está muy próximo a las propuestas que el pensamiento oriental lleva haciendo a la humanidad desde hace más de 2.500 años. De hecho, "la ciencia de la inteligencia ejecutiva nos va a permitir integrar muchos aspectos de la cultura oriental" (Marina, 2012b: cap. tercero, sección II). Y es que la formación de la inteligencia requiere del entrenamiento exhaustivo y del desarrollo de automatismos, de disciplina, a partir de hábitos saludables que exigen toda nuestra atención desde el primer momento. Estoy convencido que las

prácticas orientales son más que unas propuestas físicas, deportivas y terapéuticas de moda en Occidente. La experiencia de Extremo Oriente en ayudar al ser humano a gestionar el cambio constante de la realidad y la intensidad emocional interior puede ser muy útil para renovar nuestros programas educativos. Por ejemplo, en las filosofías constitutivas de las culturas china y japonesa podemos encontrar multitud de claves sobre la cuestión del autogobierno personal y la toma de "buenas" decisiones. En japonés *shuyo*, que se traduce por entrenamiento mental o autodisciplina, es el único camino a través del cual uno puede obtener el poder para vivir plenamente, disfrutar y saborear realmente su existencia (Benedict, 1974).

> "People whose minds were simply stored with information found no great admirers. Of the three services of studies that Bacon gives, –for delight, ornament, and ability, –Bushido had decided preference for the last, where their use was 'in judgment and the disposition of business.' Whether it was for the disposition of public business or for the exercise of self-control, it was with a practical end in view that education was conducted. 'Learning without thought,' said Confucius, 'is labor lost: thought without learning is perilous" (Nitobe, 1908: 90-91).

Precisamente, varias décadas después que el diplomático japonés escribiese sobre el Bushido, Yi-pao Mei, un experto en Estudios Orientales, escribió en referencia al concepto de individuo en la ética confucionista:

> "The character of integrity and the dignity of the individual gives him a sense of confidence and serenity. He is not easily swayed, or ruffled, or affected by the fortunes of the day. He has an inner frame of reference and scale of values, and his life is ordered through self-control" (Mei, 1967: 329).

Si en verdad estamos en los comienzos de un nuevo enfoque científico del estudio de la inteligencia en Occidente que servirá de base a otra forma de aprendizaje, mucho me temo que las culturas del Extremo Oriente han vuelto a ser más innovadoras que nosotros. Legos y religiosos, pensadores y practicantes, gentes de toda condición, de la India, China, Japón y el Sudeste Asiático vienen recorriendo el camino hacia la autorregulación y el control de los sentidos, así como la senda de la conciencia a través de la meditación desde hace muchos siglos. En Occidente, hemos comenzado a reparar en estas prácticas laicas desde hace poco menos de un siglo. Precisamente, el trabajo que ahora presentamos quiere ser una herramienta para la reflexión personal y el debate en el aula sobre la construcción de la identidad, un medio que nos permita ahondar en los vericuetos del subconsciente a través de la atención en lo que pensamos, decimos y hacemos. Y, sobre todo, pretende ser útil para desarrollar programas educativos prácticos que se propongan estos objetivos.

Entendemos que estudiar las narrativas populares, que influyen en cómo unos u otros piensan, hablan y actúan, es una manera sencilla y directa de enfrentar la compleja tarea de explorar la conciencia individual y la convivencia social. El lector podrá comprobar a lo largo de este trabajo que entendemos la narrativa como un medio simbólico esencial para que el niño/a comprenda la realidad y complete su desarrollo, al tiempo que definimos la *narratividad* como una capacidad mental con la que el ser humano construye su propia identidad en el seno de un colectivo cultural.

Por eso, la presente investigación quisiera arrojar nueva luz sobre la larga y angosta vereda transitada por los pensadores de Oriente, pero en esta ocasión para centrarnos en

un área de gran interés educativo: el mundo de los cuentos. No hay duda que su narración y lectura continúa siendo objeto de fascinación para chicos y grandes. En las próximas páginas, propongo una renovada interpretación de *los cuentos nuestros y de los cuentos de los otros*, en esta ocasión son las historias populares de los otros que vienen de Extremo Oriente.

Madrid a 12 de julio de 2016

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Carmona, L.; Córdoba Hita, M., y J. Martín Muñoz (2015), *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2015. Informe Español* [en línea]. Madrid: Secretaria Gnl Técnica. Subdirección Gnl de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [Consulta: 15 mayo 2016]. Panorama de la educación. ISBN 978-84-369-5647-4. Disponible en: http://educalab.es/documents/10180/15676/panoramaeducacion2015inforESP_2.pdf/2a4522d4-3063-4362-bf1e-5878fadd6341

Álvarez, P. (2015), "Marina quiere convertir a los profesores en una 'profesión de élite'". *EL PAÍS* [en línea]. Digital. Madrid, 7 diciembre 2015. [Consulta: 16 mayo 2016]. ISSN 0213-4608. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2015/12/04/actualidad/1449260808_843313.html

Bellah, R. N. (1985), *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. S.l.: University of California Press. ISBN 978-0-520-05388-5.

Benedict, R. (1974), *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*. New York, NY: Plume Books. ISBN 0-452-00561-2.

Broncano, F. (2013), *Sujetos en la niebla: narrativas sobre la identidad*. Barcelona: Herder. ISBN 978-84-254-2950-7.

Calleja, T.; Collado, S.; Macías, G., y C. S. José (2012), "Educación en España: Motivos para la esperanza" . Madrid: McKinsey & Company.

Chia, M., y T. Huang (2005), *The Secret Teachings of the Tao Te Ching*. 2nd. edition. Rochester, Vt: Destiny Books. ISBN 978-0-89281-191-5.

Damásio, A. (2010), *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino. Colección Imago Mundi. ISBN 978-84-233-4305-8.

Faure, G. O., y T. Fang (2008), "Changing Chinese values: Keeping up with paradoxes". *International Business Review*, vol. 17, no. 2, pp. 194-207. ISSN 0969-5931. DOI 10.1016/j.ibusrev.2008.02.011.

Fernández-Enguita, M. (2016), "El futuro de la educación. Más escuela, menos aula". *EL PAÍS* [en línea]. Digital. Madrid, 29 mayo 2016. [Consulta: 29 mayo 2016]. ISSN 0213-4608. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464258460_668916.html

Gombrich, R. (1975), "Buddhist karma and social control". *Comparative Studies in Society and History*, vol. 17, no. 02, pp. 212–220. DOI 10.1017/S0010417500007751.

Gowans, C. W. (2003), *Philosophy of the Buddha*. London; New York: Routledge of Taylor & Francis Group. ISBN 0-203-48082-1.

Ho, D. Y. (1995a), "Selfhood and Identity in Confucianism, Taoism, Buddhism, and Hinduism: Contrasts With the West". *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 25, no. 2, pp. 115–139. DOI 10.1111/j.1468-5914.1995.tb00269.x.

— (1995b), "Selfhood and Identity in Confucianism, Taoism, Buddhism, and Hinduism: Contrasts With the West". *Journal of the Theory of Social Behaviour* [en línea], vol. 2, no. 25, pp. 115-139. [Consulta: 18 junio 2018]. DOI

http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5914.1995.tb00269.x. Disponible en: http://www.iaccp.org/sites/default/files/ho_1995_0.pdf

INE (2011), *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español* [en línea]. Madrid: Secretaria Gnl Técnica. Subdirección Gnl de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación. [Consulta: 16 mayo 2016]. ISBN 978-84-369-5220-9. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/panorama-2011.pdf?documentId=0901e72b80eb8ea5

Kozulin, A.; Gindis, B.; Ageyev, V. S., y S. M. Miller (2003), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-52883-2.

Li, J. (2003), "U.S and Chinese cultural beliefs about learning". *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, no. 2, pp. 258-267. ISSN 1939-2176(Electronic);0022-0663(Print). DOI 10.1037/0022-0663.95.2.258.

— (2005), "Mind or Virtue: Western and Chinese beliefs about learning". *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, no. 4, pp. 190–194. DOI 10.1111/j.0963-7214.2005.00362.x.

Marina, J. A. (2012b), *La inteligencia ejecutiva: Lo que los padres y docentes deben saber*. Barcelona, España: Editorial Ariel. ISBN 978-84-344-0168-6.

Mei, Y. (1967), "The Status of the Individual in Chinese Social Thought and Practice". En: C. A. MOORE (ed.), *The Humanistic Chinese Mind: Essential of Chinese Philosophy and Culture.* Honolulu, EEUU: East West Center Press. University of Hawai Press, pp. 323-339. ISBN 978-0-8248-0075-8.

Needham, J. (2005), *Science and Civilisation in China: Volume 2, History of Scientific Thought* [en línea]. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 0-521-05800-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/e/e4/Needham_Joseph_Science_and_Civilisation_in_China_Vol_2_History_of_Scientific_Thought.pdf.

Nitobe, I. (1908), *Bushido The Soul Of Japan* [en línea]. 13th edition. Tokyo, Japan: Teibi Publishing Company. [Consulta: 3 mayo 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/bushidothesoulof014620mbp. 14620

OCDE (2014a), "PISA 2012 resultados: España". [en línea]. Nota país. Paris: OCDE. [Consulta: 16 mayo 2016]. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf

— (2014b), "Resultados de PISA 2012. En foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben". [en línea]. Programa para la evaluación internacional de alumnos. Paris: OCDE. Disponible en: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm

Prades, J. (2010), «Los colegios parecen fábricas»: Entrevista con Linda Lantieri. *EL PAÍS* [en línea]. Impresa. Madrid, 17 abril 2010. [Consulta: 9 mayo 2015]. ISSN 0213-4608. Disponible en: http://elpais.com/diario/2010/04/17/ultima/1271455202_850215.html.

Ricoeur, P. (2004b), "Volverse capaz, ser reconocido". *Discurso recepción del Premio Kluge. Washington. Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.[Links]*. Washington, D.C.: Centre Culturel et de Coopération de Mexico – Institut Français d'Amérique Latine, pp. 1-5.

Tovar Sánchez, C.; Martín Muñoz, J.; Gallego, J. M.; Vaquero Jiménez, J., y J. Vera Moros (2017), "Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017: Informe Español". [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. D.G. de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. [Consulta: 19 junio 2018]. NIPO línea: 030-17-135-5. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/2017/panorama-de-la-educacion-2017-def-12-09-2017red.pdf?documentId=0901e72b8263e12d.

Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society* [en línea]. second, 1979. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-57629-2. Disponible en: http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf

— (1995), *Pensamiento y lenguaje* [en línea]. Buenos Aires: Ediciones Fausto. [Consulta: 22 octubre 2015]. ISBN 950-516-334-8. Disponible en: http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsky%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf

INTRODUCCIÓN

El propósito último de esta investigación doctoral es elaborar una metodología interpretativa del cuento para su aplicación educativa con el objetivo de permitir al estudiante desarrollar una forma de pensamiento multidimensional y, en particular, abierto a las influencias de otros pueblos que presentan diferentes esquemas culturales y variaciones en las estructuras de sus narrativas populares.

Partimos de la premisa que la sociedad española moderna se configura en torno a un núcleo ideológicamente individualista típico en Occidente, el modelo cultural independiente (Fiske *et al.*, 1998), que ha ampliado constantemente su radio de influencia más allá de sus fronteras naturales en las últimas décadas impulsado por una creciente tendencia globalizadora. Una expansión que históricamente llevó el sistemático dominio europeo a otros lugares del mundo desde la antigüedad clásica hasta los imperios coloniales del Renacimiento y la Edad Moderna para terminar cediendo su autoridad geopolítica a los Estados Unidos en el último siglo. Un informe del *McKinsey Global Institute* estima que, en el año 2025, unos 600 millones de personas en 440 ciudades de economías emergentes alcanzarán ingresos suficientes para ser considerados consumidores relevantes de productos y servicios. Se prevé que el producto interior bruto combinado de estas más de 400 ciudades contabilice casi la mitad del crecimiento mundial. Estas mismas fuentes afirman que el mayor desplazamiento en el centro económico de gravedad en el mundo se ha producido en la primera década de este siglo desde Estados Unidos y Europa hacia Asia (Dobbs *et al.*, 2012). Ahora bien, el progreso del modelo "urbanita" basado en la economía de mercado, los avances tecnológicos y los consiguientes cambios políticos en pos de estructuras supraestatales también han contribuido a transformar nuestro modelo de sociabilidad. Los beneficios evidentes de un sistema democrático y el pleno desarrollo de la sociedad de masas han fomentado el surgimiento de una estructura social sostenida sobre la comunicación interconectada de sus miembros que, por otra parte, han provocado nuevos retos. Algunos ven en estos desafios verdaderas amenazas al haber provocado una crisis de valores en los sistemas de creencias (Parra Ortiz, 2003). Cierto es que una de las dificultades derivada de esta evolución es la marginación de formas de relación social más personales, cimentadas tradicionalmente en las culturas mediterráneas en la solidez de la unidad familiar, lo que a su vez fomentó la cooperación y la cohesión de pequeñas comunidades rurales durante siglos.

En este sentido, una mayor interconectividad global parece que requiere de una mayor atención a las relaciones dialógicas entre distintas culturas, si entendemos por estas las voces colectivas que funcionan como posiciones sociales del *Yo* (Hermans, 2001: 272). A partir de esta propuesta de corte bajtiniano, hemos explorado en esta investigación *cuentos nuestros* y *cuentos de los otros*. El trabajo que aquí iniciamos tiene por propósito sentar las bases de un programa educativo cuyo objetivo último es poner al alumno español en contacto con otras aproximaciones a la sociabilidad a través de instrumentos culturales de comunidades históricamente distantes en el espacio y el tiempo. Entendemos que los artefactos culturales ofrecen una oportunidad y motivan a los estudiantes a utilizar distintos sentidos en la exploración de otras culturas mediante la investigación y el análisis (Waste, 2001). A lo largo de este trabajo descubriremos que los cuentos de sociedades de Extremo Oriente preservan con particular nitidez rasgos esenciales de una tradición ancestral, que prioriza la armonía del grupo sobre las pulsiones individuales, al tiempo que no censura el pensamiento autónomo y la acción audaz. Únicamente nos vamos a concentrar en sus narrativas populares que, como veremos, responden al modelo de heroísmo mítico en contraposición con la versión individualizada del héroe característico del cuento de hadas occidental. A pesar del inexorable avance de la modernidad también en estos países, comprobaremos que sus narrativas reflejan con claridad conocimientos ancestrales y preservan con gran fervor su tradición cultural. Sin embargo, no entraremos en evaluar si estas sociedades han gestionado con mayor éxito que nosotros los riesgos que tienen la inexorable urbanización y la economía de consumo masivo para la convivencia del grupo mediante su tendencia sentimental a la interdependencia y gracias a su apego a las tradiciones.

Entendemos que este proyecto requiere de enfrentar esencialmente dos retos:

(1) reunir evidencias convincentes de los beneficios pedagógicos para los estudiantes españoles de acceder a la cuentística de culturas distantes a la nuestra;

(2) probar que las propuestas de los pensamientos tradicionales de Extremo Oriente sobre el desarrollo de la persona y la vida social, que impregnan sus narraciones, ofrecen una perspectiva complementaria y, en ocasiones, alternativa a la que predomina en los cuentos de hadas europeos que proyectan valores morales con base en el cristianismo sobre una estructura social patriarcal influenciados por los principios burgueses de individualismo y competencia (Rodríguez Almodóvar, 1989; Haase, 1993; Roth, 1998 ; Warner, 1996; Stephens y McCallum, 1998; Zipes, 2002a, 2012; Giménez Calpe, 2011; Bacchilega, 2013).

Por tanto, en esta tesis doctoral nos concentramos en justificar por qué recurrir a los cuentos populares de países de Extremo Oriente como base para la formación sobre la identidad personal y su construcción en un contexto social occidental. Sin lugar a dudas, esta investigación se enmarca en trabajos previos que consideran al *Yo* como una construcción narrativa que consiguientemente está sujeta a las mismas restricciones que cualquier otro tipo de relato (Bruner y Kalmar, 1998). Para comprobar nuestro argumento, hemos decidido comparar un grupo de cuentos chinos y japoneses con varias narraciones típicas europeas con el fin de explorar si hacen aportaciones distintas en cuestión del modelo de comunidad que promueven, la moral que alientan y la construcción de la identidad individual que pro-

yectan. Con este propósito, hemos desarrollado una fórmula para el análisis comparativo y la interpretación del cuento sobre la base de una metodología multidimensional, que incida en el estudio tanto a nivel narrativo como a nivel psicológico del texto y comienza con una esmerada identificación y contextualización del mismo.

I. LAS PREMISAS DE NUESTRA TESIS

a. La construcción del *Yo* en el contexto social

Principalmente, este proyecto quisiera servir de base a una propuesta que trate de fomentar la observación e interpretación de la realidad desde enfoques diversos. Existe una línea de investigaciones psicológicas que apunta a que las personas residentes en entornos físicos distintos aprenden a ver el mundo de manera diferente (Segall, Campbell y Herskovits, 1963; Masuda y Nisbett, 2001; Kitayama *et al.*, 2003; Ross y Wang, 2010). El conocimiento que una persona posee del mundo, su visión de la vida, afecta e, incluso, determina sus procesos básicos de comprensión (Rice, 1980; Esyun, 1985). Asimismo, hacemos nuestra la premisa de que la construcción del *Yo* es un producto del discurso (Bruner y Kalmar, 1998), que se establece entre la mente del individuo y el mundo en el que está inmerso, lo que incluye a otras personas. Como sugiere Mijaíl Bajtín (1986a), cuanto mejor comprendamos hasta qué punto estamos determinados sustancialmente por el exterior más cerca estaremos de entender y ejercer realmente nuestra libertad[13]. De esta forma, el autor ruso nos propone transformar la realidad, tomado esta como un entorno-cosa que nos influye mecánicamente, en un contexto semántico para el pensamiento, la expresión y la acción de nuestra personalidad (Bakhtin, 1986d). Por ejemplo, Bruner y Kalmar coinciden con Markus y Kitayama (1991) en que el léxico para las expresiones "interior" y "exterior" de la persona requiere de formas lingüísticas que para los japoneses enfatizan la familia y otro tipo de afiliaciones, mientras que para los norteamericanos dependen de la idea de éxito. A su vez, Markus y Kitayama relacionan las diferencias observadas en sus investigaciones experimentales entre los estilos de pensamiento de niños norteamericanos y taiwaneses con la distinción que Bruner (2009a) hace entre el pensamiento paradigmático y el modo narrativo de pensamiento. Al primer tipo de estos dos pensamientos se refieren como "categórico-inferencial" y al segundo como "contextual-relacional". En el modo paradigmático, el objetivo es la abstracción y el análisis de características comunes, mientras que en el narrativo se trata de establecer una interdependencia o conexión entre los elementos del entorno visualizado.

De ahí que planteemos específicamente mirar la realidad desde otros ángulos. La idea es ir más allá del modelo culturalmente predominante en la sociedad española que reproduce el patrón occidental caracterizado por el individualismo, la tendencia al materialismo y la categorización mental a partir de esquemas determinados, como por ejemplo la oposición binaria *masculino-femenino*. Una manera occidental de ver el mundo característica de la clase

[13] Durante el texto vamos a utilizar el nombre de este autor en castellano, Mijaíl M. Bajtín, aunque también incluimos algunas citas y referencias biográficas originales en las que preservamos la ortografía inglesa: Mikhail M. Bakhtin.

dominante, de raza blanca, masculina y eurocéntrica que sitúa en el centro social un sujeto omnipotente y construye *otros marginales* a partir de un conjunto de cualidades negativas (Hartsock, 1989: 161). En nuestra opinión, este entorno social occidental favorece que cada ciudadano formule su identidad frente a los demás primando su independencia, lo que expresa mediante claras pautas de consumo como seña de su unicidad (Bellah, 1985; Fiske *et al.*, 1998; Ruiz Ágora, 1998; Cortina, 2002; Parra Ortiz, 2003; Rodríguez Díaz, 2012; Broncano, 2013). Sin embargo, pensamos con Dostoievski que "la soledad es imposible e ilusoria", porque "la misma existencia (intrínseca y extrínseca) es una *profunda comunicación*". Es decir, "ser quiere decir comunicarse" (Bajtín, 2000b: 163).

Por supuesto que mirar a los otros para reconocerse a uno mismo no es una propuesta novedosa. Bajtín escribe que cada individuo no posee en su interior un territorio soberano, sino que siempre está en una frontera, pues "al mirar en su interior, mira *a los ojos del otro*, o bien *a través de los ojos del otro*" (Bajtín, 2000b: 163). A nivel cultural, los autores Makdisi y Nussbaum (2008) explican en su trabajo de contextualización histórica del famoso relato de *Las mil y una noches* que el cómo nos entendemos a nosotros mismos y nuestra posición en este mundo está definido también por el cómo nos acercamos a los otros, a las personas, a los lugares e, incluso a los textos[14]. Este es, precisamente, el ejercicio que Louis Dumont hace en la introducción de su libro *Homo Hierarchicus* (1980), donde declara convencido que incluso el estudio del sistema indio de castas puede enseñarnos algo de nosotros mismos. A pesar de lo a priori controvertida y descontextualizada de esta afirmación, debemos entender que el autor desea poner de manifiesto el individualismo ideológico de Occidente y la dificultad que presenta estudiar otras culturas desde este único enfoque, en el que los científicos no son capaces de desprenderse de sus prejuicios culturales. Poco tiempo antes, Edward Said (2008) había incidido en esto mismo en su crítica al *orientalismo*, aunque con el objetivo de denunciar las injerencias de los poderes imperialistas en la producción literaria de los siglos XIX y XX que construyó una imagen viciada de "Oriente" para el gran público occidental.

Asimismo, Dumont observa que las sociedades antiguas son generalmente jerárquicas y de corte colectivista[15]. En estas culturas pre-capitalistas, el individuo es parte del todo, de la sociedad. En este sentido, George H. Mead cree que tanto el pensamiento como la conducta de la persona individual en las sociedades humanas primitivas estaban mucho más determinados por la pauta general de la actividad organizada del grupo en contraposición con lo que le sucede a un miembro de cualquier sociedad civilizada. En su opinión, "la sociedad humana primitiva ofrece mucho menos ámbito de la individualidad que la sociedad humana civilizada" (Mead, 1990: 243). Este psicólogo social subraya que, en nuestra sociedad, "la individualidad está constituida más bien por el apartamiento del individuo de cualquier tipo social

[14] Makdisi y Nussbaum recogen las ideas de Edward Said (2008) sobre el orientalismo y la relación recíproca entre epistemología y política, que ellos también extienden al concepto de identidad.

[15] "Ancient philosophers, up to the Stoics, did not separate the collective aspects of man from the others: one was a man because one was a member of a city, as much a social as a political organization… and one can see in Plato himself, given the almost strictly hierarchical order which reigns in the *Republic*, that the true man there is man as a collective being, and not man as a particular being, even though the latter shares so closely in the former that his own advantage lies in seeing the exaltation of man as a collective being" (Dumont, 1980: 6-7).

dado, que por su conformidad, y tiende a ser algo mucho más distintivo y singular" (*ibíd.,* pp. 243-244).

Por otro lado, Dumont recurre a Alexis de Tocqueville, autor de *Democracy in America* (1935, 1940), para explicar cómo la modernidad trajo a Occidente el concepto abstracto de individuo y con ello el individualismo, que para este último es de origen democrático.

> "Individualism is a considered and peaceful sentiment that disposes each citizen to isolate himself from the mass of his fellows and to withdraw to the side with his family and his friends; so that, after thus creating a small society for his own use, he willingly abandons the large society to itself" (Tocqueville, 2010: 882).

En esta línea, Margaret Mead (1937: 16) se refiere al comportamiento individualista como el del sujeto que se esfuerza para conseguir su objetivo sin tener en consideración a los demás. Ahora bien, Dumont (1980) también destaca dos aspectos primordiales en su análisis que son fundamentales a la hora de estudiar el aprendizaje humano: por una parte, que el ser humano es esencialmente un ser social y, por otra parte, que nuestra percepción del *Yo* no es innata, sino adquirida. En este sentido, Clifford Geertz asegura que el pensamiento humano es esencialmente social, porque lo es en sus orígenes, en sus funciones, en sus formas y en sus aplicaciones. Es decir, el pensar, aquello que nos distingue de otros seres vivos, es básicamente una actividad pública. A partir de sus estudios antropológicos de la sociedad de Bali, este autor concluye que existen unas conexiones nada obvias entre la manera en que una persona se recibe a sí misma y también percibe a sus semejantes, es decir, el modo en que experimenta el tiempo y el tono afectivo de la comunidad a la que pertenece (Geertz, 2000).

Parece evidente que, al menos hasta ahora, las culturas difieren entre sí con respecto al énfasis que ponen en aspectos varios como la cooperación, la competición y el individualismo (Mead, 1937). No hay duda que, de ser esto de otra forma, las constantes negociaciones en los grandes escenarios de la política internacional serían mucho más llevaderas y fructuosas. Por otra parte, Triandis *et al.* (1988) sugieren que estas diferencias a nivel psicológico se reflejan en una dimensión de la personalidad categorizada *como "allocentrism versus idiocentrism*[16]*"*. Esta distinción conceptual es, según Brewer y Chen (2007), una variable psicológica que se conoce como *conceptualización del Yo independiente o interdependiente*. Según Geert Hofstede (1984), este binomio en términos psicológicos tiene un reflejo igualmente como atribución cultural en forma de *colectivismo versus individualismo*.

A su vez, otros autores sugieren que el individualismo está unido claramente a una economía libre de mercado y de competencia (Béteille, 1977; Hsu, 1983; Hofstede, 1984). Precisamente, una observación que ya constató Kuo-shu Yang en sus investigaciones psicológicas sobre la evolución de la población china en los años ochenta. En sus trabajos detectó una creciente dimensión individualista atribuible a la progresiva modernización del país y a la creciente movilidad de su población (Yang, 1986). Por su parte, Yunxiang Yan observa

[16] "Reliable ways to measure *allocentrism* in the United States were developed by Leung, Villareal, and Clack (1985). *Allocentrism* was found to be positively correlated with social support (both quantity and satisfaction with it) and with low levels of alienation and anomie; *idiocentrism* was found to be positively correlated with (a) emphasis on achievement and (b) perceived loneliness" (Triandis *et al.*, 1988: 323).

que la individualización es una tendencia global de nuestro tiempo. Ahora bien, en China a diferencia del mundo occidental, este proceso se ha caracterizado por estar dirigido desde el estado dominado por el partido comunista, así como por la ausencia de una cultura democrática, las políticas de bienestar social y, en particular, el individualismo clásico y el liberalismo político. En su opinión, el cambio más radical que ha dejado este fenómeno de individualización en este país ha sido una rápida y consistente expansión del mercado laboral privado desde cero a 126 millones de personas en las ciudades, además de millones de campesinos que trabajan como agricultores privados. En este sentido, desde los años setenta, los chinos viven en un entorno con un mercado laboral cada vez más fluido con empleos cada vez más flexibles, expuestos a riesgos crecientes como en cualquier otro mercado, lo que ha favorecido una cada vez más pronunciada cultura de intimidad y autoexpresión. "(A) greater emphasis on individual responsibility and self-reliance have been created by the globalization of the market economy and an ideology of consumerism" (Yan, 2010: 510).

Por tanto, la idea es ofrecer a nuestros estudiantes historias populares procedentes de sociedades en las que tradicionalmente se ha potenciado el colectivismo, así como sentimientos personales y valores morales ligados a una construcción interdependiente del *Yo* (Markus y Kitayama, 1991). En este sentido, una gran mayoría de estudios que examinan este tipo de diferenciaciones culturales se concentran en determinar cómo se definen los individuos así mismos y también con relación a los otros. Generalmente y en un importante número de culturas orientales, el concepto del *sí mismo* se define principalmente en base al arraigo social y la interdependencia con los otros que conforman el grupo (Brewer y Chen, 2007). Según el psicólogo y antropólogo norteamericano Francis S.K. Hsu, quien ha realizado aportaciones a la teoría de las diferencias culturales entre occidentales y orientales, las personas y las sociedades en un modelo predominantemente oriental destacan la importancia de integrarse con los otros y participar en relaciones para así cumplir y crear obligaciones sociales (Fiske *et al.*, 1998). "The Chinese felt that individuals are part of a closely knit collectivity, whether a family or a village, and that the behavior of the individual should be guided by the expectation of the group" (Nisbett *et al.*, 2001: 292).

Sin embargo, estas ideas no solo afectan al terreno de la organización social. Por ejemplo, determinados aspectos específicos diferencian el estilo de pensamiento chino del occidental, el primero calificado como holístico y el segundo que es más analítico (Nakamura, 1968; Fiske *et al.*, 1998; Nisbett *et al.*, 2001; Ji, Lee y Guo, 2010). Se trata de marcos ontológicos distintos que las personas utilizamos para de manera intuitiva entender el mundo social. En este sentido, Ji, Lee y Guo (2010) destacan que los chinos favorecen un marco más holístico para procesar información que el predominante entre los europeos y norteamericanos. Este último es un enfoque más analítico que pone énfasis en el uso de la lógica formal y en las relaciones individuales. El marco holístico parte de que nada existe en aislamiento, o sea que todo está interconectado entre sí directa o indirectamente. Por eso, desde esta perspectiva holística, se tiende a contemplar todo el campo de visión, a definir los objetos en términos de sus conexiones con su contexto (Masuda y Nisbett, 2001), a priorizar las dinámicas entre los elementos en vez de los elementos mismos, a aceptar las contradicciones y a entender el cambio como un concepto no lineal. Ji y sus colaboradores insisten en dos conceptos centrales del estilo de comprensión china: *La doctrina del medio* (*Zhang yong*) y la creencia de que las cosas pueden cambiar de un extremo al otro.

b. El pensamiento multidimensional estimula una metodología multidisciplinar

Algunos de los fundamentos de este estilo de pensamiento holístico forman parte de las premisas de nuestra investigación. De hecho, es la razón que hayamos elegido los programas educativos de Filosofía para Niños (FpN en adelante) como metodología educativa para promover una manera abierta y crítica de pensamiento a partir de cuentos de otras culturas. Sus presupuestos, que fomentan la reflexión en el aula de los temas clave del conocimiento humano y la práctica filosófica, tienen su origen en las ideas del norteamericano Mathew Lipman (2003), que defiende un enfoque multidimensional del pensamiento. Para Lipman, este pensamiento es el que conjuga tres perspectivas complementarias: crítica, imaginativa y cuidadosa. Es decir, el examen crítico y el modelo de buen juicio del experto, la mirada creativa del artista y la predisposición, el altruismo y la tenacidad de los que miran por los demás antes que por ellos mismos. El pensamiento multidimensional establece unos criterios que van más allá de la forma, la estructura o el esquema lógico del razonamiento, pues también tiene en consideración el modo en el que se emplea el argumento (Harada Olivares, 2011).

Nosotros entendemos con Harada Olivares (2011) que la sociedad como conjunto, así como todos sus miembros, sufren la tensión y enfrentan constantemente un mismo dilema: la existencia de distintos estilos de razonabilidad que dificultan la integración democrática de estas diferentes maneras de pensamiento, las formas de ser y las acciones que conllevan. Es más, nosotros diríamos que el mundo actual, visto como la aldea global de McLuhan y Powers (1995), los países y sus ciudadanos están sometidos a las presiones derivadas de las distintas maneras de pensar, concebir la vida social y las relaciones individuales. La propuesta pedagógica de Lipman (2003) está diseñada para una comunidad de investigación cuya epistemología sea el equilibrio reflexivo. Una mesura que el autor entiende en el sentido de que el conocimiento científico no puede darse categóricamente como cierto. Por tanto, el pensamiento crítico no implica necesariamente alcanzar verdades absolutas. En vez de eso, este tratamiento requiere de una constante revisión y mejora de los presupuestos establecidos en busca de esa ecuanimidad siempre esquiva. Lo que, sin duda, conduce a un proceso de estudio autocorrectivo en el que la dimensión de cuidado tiene un papel vigilante y protector en pos de ese equilibrio, que fomenta la búsqueda de soluciones y respuestas de manera continuada (dimensión creativa).

En consecuencia, esta pedagogía del pensamiento multidimensional fomenta la acción individual equilibrada dentro del marco social, que sopesa al tiempo su incidencia en el *yo* y en el *otro*, lo que a su vez nos sirve de estímulo para profundizar en el estudio de culturas predominantemente interdependientes. Aquellas que priorizan la armonía del grupo y la integración del individuo sobre los intereses y deseos del sujeto. Nuestra idea es que el exceso de individualismo en una sociedad pudiera ser compensado con la formación del pensamiento multidimensional y, más específicamente, a través del conocimiento de otras culturas, por ejemplo, a través de sus narrativas. La idea es sacar al estudiante de su zona de confort cultural durante su aprendizaje. En este sentido, Jerry W. Webster (2001) recoge varias investigaciones que coinciden en que los alumnos son más proclives a asimilar información congruente con su entorno cultural y, por supuesto, malinterpretan o ignoran información relevante que es inconsistente o está en contradicción con su cultura.

Ahora bien, aun siendo cierto que cada vez son más los programas multiculturales en nuestras escuelas y más accesibles los materiales narrativos infantiles específicos de otras culturas, no es menos evidente la necesidad de fórmulas que dentro del aula permitan al maestro/a profundizar en su conocimiento a partir de su contexto original y, sobre todo, para facilitar una interpretación más allá del texto. El propósito, como plantea Lipman, es aprender a distinguir distintos tipos de pensamiento, su funcionamiento, sus principios y su lógica. O también, como creemos nosotros, a descubrir en los cuentos esquemas culturas distintos a los nuestros. Un gran logro sería, apunta este innovador educativo, que los estudiantes pudiesen reconocer que el pensamiento implica una interpretación y un entrecruzamiento de distintas formas de comportamiento mental que en conjunto resultan en un efecto multiplicador del conocimiento. Nuestro programa también tendría como objetivo que el educador anime al estudiante a mirar más allá del nivel superficial del cuento para explorar en busca de otros mensajes ocultos detrás de la acción del héroe. En parte, nuestras ideas tratan de paliar la manifiesta necesidad de estudiar la cultura con una visión más holística que supere los parámetros habituales de raza y etnicidad (Webster, 2001).

> "A community of caring inquiry, one that cultivates the appreciation of values, is likely to study how such cultivation can best be accomplished and how to live so that the values of what is worthwhile will be disclosed for all to perceive" (Lipman, 2003: 198).

Espoleados por esta vocación multidimensional decidimos proponer un programa en el terreno de la cultura, porque en las últimas décadas los estudios sobre esta área del conocimiento humanístico no solo se han abordado desde distintas disciplinas, sino que además se han planteado en un entorno tridimensional. Así, argumenta Astrid Erll (2008), las teorías antropológicas y semióticas han desarrollado los aspectos sociales de cultura, que incluyen a los pueblos, las relaciones sociales y sus instituciones; los aspectos materiales, donde se sitúan artefactos y media; además de los aspectos mentales que se refieren a maneras de pensar y mentalidades culturalmente hablando. En este contexto, esta autora sostiene que el concepto de "*cultural memory*" (memoria cultural) puede servir como término-paraguas en el que estarían incluidos otros como memoria social, memoria material o mediática y memoria mental o cognitiva. Asimismo, a la hora de exponer esta clasificación, Erll advierte que se trata simplemente de una distinción heurística, puesto que en la práctica estas tres dimensiones están involucradas simultáneamente en la producción de memorias culturales. En una visión próxima a esta e inspirada en las ideas de Freud sobre la continuidad de la tradición como puente sentimental con lo que fueron nuestros antecesores, Luís Díaz Viana (2005: 210) afirma que "la cultura es nuestra memoria social".

Este planteamiento multidimensional del concepto de cultura nos permite desarrollar nuestra investigación sobre el cuento más allá de las limitaciones de un estudio puramente narrativo. En este sentido, Jeffrey K. Olick (1999) señala que podemos observar la cultura, por un lado, como una categoría de significado exclusivamente subjetiva que está en la mente de las personas o, por otro lado, como patrones de símbolos accesibles públicamente y objetivados socialmente. Es decir, si partimos de la premisa de que los cuentos forman parte de la dimensión material de la cultura, podríamos decir que por esta razón se sitúan en un punto de intersección de dos ejes teóricos: por un lado, el que configuran cultura y memoria (Assmann, 2008); y, por otro, el que va desde el individuo al colectivo. El cuento es impor-

tante educativamente hablando por, entre otras razones, ser transmisor cultural (Bosch, 1967; Correa Díaz, 2009; Martín Párraga, 2011; Salmerón-Vílchez, 2004) y contribuir a la asimilación del universo simbólico de su entorno (Quintero Fernández, 2005; González López, 2006; Pérez Hernández, 2016). En otras palabras, los cuentos son productos culturales que se ubican entre, por una parte, los niveles cognitivos y, por otra parte, los niveles social y mediático. Esto quiere decir que podríamos estudiar el cuento como parte de la memoria cultural tanto en el plano biológico-cognitivo como en el orden simbólico. En el primer caso, porque se experimentan a nivel individual, pero ciertamente esto ocurre gracias a la mediación de los esquemas y estructuras narrativas, que adquirimos del contexto colectivo y nos facilitan recordar y codificar los mensajes. "A natural reader's processing of a symbolic representation as a 'narrative' is influenced by idiosyncratic choices, particularly where it comes to the decoding of semantic markers" (Gervás *et al.*, 2006: 48). Asimismo, podemos ubicar el estudio del cuento en las estructuras simbólicas, de los medios de comunicación, de las prácticas y de las instituciones que los grupos sociales crean para compartir su pasado e interpretar la realidad (Erll, 2008).

II. EL PLAN DE TRABAJO

El instrumento instigador de este entrenamiento reflexivo multidimensional para alumnos en edad escolar que proponemos se desarrollaría tanto a nivel individual como colectivo. Partimos de un conjunto de cuentos populares de China y Japón. La intención es que el estudiante comience a familiarizarse con el proceso de construcción de su propia personalidad y se plantee preguntas como cuál es el papel en este de su cultura autóctona —familiar, local y de transmisión oral— y el de la cultura mediática (popular o no), es decir aquella construida a través de los mensajes de los medios de comunicación de masas convencionales (impresa o audiovisual) y de sus soportes preferidos, Internet y las Redes Sociales (Díaz Viana, 2005). Ambas fuentes (oral-personal y digital, escrita e inmediata) y en conjunto contribuyen a la conformación de su identidad personal. Por eso, animamos al alumno a que explore distintas visiones sobre la construcción de la realidad que están conectadas con tradiciones de pensamiento asociadas a culturas distantes a la suya mediante la lectura y la narración para después proceder a su interpretación. De esta forma, se practica la reflexión y, sobre todo, se facilita la puesta en común y la discusión de los contenidos de historias populares en comunidades ajenas.

El argumento principal es que los cuentos de países como China, Japón y otros países de esta misma región contienen mensajes codificados y estructuras narrativas, que conforman un sistema simbólico y reflejan el pensamiento, los valores y la disposición afectiva hacia los otros sobre los que se fundamentan estas sociedades. Además, sostenemos que esta estructura cultural está a su vez determinada por un contexto socio-histórico específico y una evolución propia, por tanto, difieren sustancialmente de los nuestros. En definitiva, los cuentos asiáticos que formarían parte de este programa contribuyen a constituir una visión del ser humano y de la vida en sociedad diferente de la que tenemos en Occidente, pero que puede ser complementaria.

En consecuencia, nos hemos propuesto en esta investigación, primero, descubrir si los cuentos en general contienen patrones y mensajes encriptados sobre la visión del individuo,

del colectivo y de la realidad que cada comunidad posee y que además han servido y sirven de base para la educación de sus niños y jóvenes (Hutto, 2008; Egan, 2010). Con este propósito, hemos reconocido que esta investigación se encuentra en la intersección entre el estudio propiamente narrativo del cuento y la exploración del proceso de adquisición de esos contenidos por parte de los receptores gracias a las facultades cognitivas humanas. Esta observación nos ha llevado a dedicar la primera parte de esta investigación (capítulos 1, 2 y 3), por un lado, a reconstruir el proceso de aprendizaje humano partiendo del individuo y desde un enfoque biológico para estudiar los aspectos puramente cognitivos de este proceso. Por otro lado, hemos comprobado que la cognición humana está marcada por el entorno socio-cultural del individuo (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1988), lo que nos ha llevado a estudiar la representación mental y colectiva, así como el concepto de cultura y sus producciones en el contexto social. Posteriormente, esta línea de trabajo a su vez nos ha conducido a analizar específicamente la función de la narrativa en el aprendizaje humano.

Por supuesto, nuestro interés específico es en el cuento (como producto cultural) y, por ello, hemos tratado de entender su evolución como género y como medio en el marco de la narratividad humana. Precisamente, es por esto que tratamos de desvelar cómo se acoplan los planos tanto cognitivo del individuo como sociocultural del grupo y, especialmente, para entender su evolución desde que el ser humano crea estas herramientas de comunicación y transmisión. Asimismo, creemos que esta investigación debe aclararnos las razones por las que unos cuentos han sobrevivido y otros no (Norenzayan *et al.*, 2006; Dutton y Heath, 2011). Queremos descubrir cuál es la combinación de componentes en estos relatos que les ha permitido superar el test de la memoria (Rubin, 1995; Sperber, 1996). En consecuencia, hemos dedicado la segunda parte de este trabajo (capítulos 4, 5 y 6) al estudio del orden simbólico y el desarrollo de las prácticas y de las instituciones a lo largo de la historia, que se han servido de las narrativas para cohesionar el grupo mediante una constante reconstrucción y reinterpretación de la realidad.

Por otra parte, también hemos considerado necesario avanzar en nuestra estrategia argumental mediante un estudio comparativo de cuentos (populares y literarios). Para ello, hemos seleccionado relatos de culturas del Este Asiático que forman parte de su tradición folclórica oral y hoy también de su literatura infantil. Asimismo, hemos contrastado estas narrativas con una muestra de relatos occidentales de la misma temática. Estos últimos, a su vez, son la base de las versiones modernas consumidas por el público infantil en países de Europa y Norteamérica. En consecuencia, las conclusiones de esta comparativa de narrativas populares en Asía y Europa deberían informarnos de las similitudes y diferencias estructurales, conceptuales y simbólicas entre las narrativas de estas diferentes culturas. Sospechamos que esas posibles diferencias son culturales y están directamente relacionadas con el desarrollo de la personalidad y los sistemas de convivencia social predominantes en cada sociedad, mientras que las similitudes estarían fundamentadas en la naturaleza biológica que compartimos todos los seres de la misma especie. James Wertsch (2007) se hace eco de una línea argumental que limita las posibles variaciones en la transmisión intergeneracional de representaciones del pasado dado que este proceso está influenciado por restricciones cognitivas universales. Una perspectiva que no niega la variabilidad cultural, pero defiende que las diferencias consisten básicamente en un enriquecimiento de principios y categorías intuitivas.

Por último, suponemos que en una combinación de esas diferencias y similitudes culturales podríamos encontrar el contenido de una práctica pedagógica complementaria que fomente un mayor equilibrio interior (dimensión mental) y exterior (dimensión social) de los estudiantes durante su proceso de construcción del *Yo* al ofrecerles nuevas alternativas para la resolución de los conflictos y problemas que deben enfrentar. Se trata de generar cierta empatía con la cultura foránea, considerar la posibilidad de observar el mundo con los ojos de otros, pero como parte de una *comprensión creativa*, es decir de la que no niega ni olvida lo propio (Bajtín, 2000b: 158). Abordamos este empeño en la tercera parte del trabajo (capítulos 7, 8, 9 y 10).

Por otra parte, creemos que es necesario establecer previamente una metodología para abordar el estudio comparativo de los cuentos populares de distintas y distantes culturas orientado a una práctica pedagógica. Para ello, revisaremos las distintas perspectivas que durante los últimos doscientos años han dominado las investigaciones científicas sobre los cuentos populares, desde que los hermanos Grimm inauguraran estas investigaciones científicas en el siglo XIX. Reduciremos este recorrido histórico imprescindible a aquellas aportaciones más significativas para el conjunto de este trabajo doctoral y con relación a cuatro asuntos fundamentales: la diferencia entre mito y cuento; la simbología en el cuento; la distinción entre cuento folclórico (popular) y cuento de hadas (clásico, maravilloso y literario); y las interpretaciones del cuento clásico de *Caperucita roja*. Precisamente, esta necesaria condición nos obliga desde un primer momento a encarar las mismas polémicas que sobre el significado de los cuentos han debatido en el pasado estudiosos de muy diversas disciplinas, ya fueran folcloristas, analistas literarios, antropólogos, filólogos o psicoanalistas. Un repaso a estos conflictos teóricos y prácticos en el contexto de esta investigación nos permitirá establecer unos parámetros de análisis comparativo e interpretación del cuento para realizar nuestro estudio práctico. Sin embargo, nuestra revisión no pretende ser un trabajo histórico exhaustivo como el que, por ejemplo, han llevado a cabo Bengt Holbek (1987), Olalla Real (1989), Aína Maurel (2012) y muchos otros.

De acuerdo con el propósito final este análisis, no planteamos el trabajo comparativo de cuentos en el campo específico de la literatura crítica ni del análisis narratológico. El objetivo, como hemos señalado, es mostrar que los cuentos populares están construidos a partir de fundamentos culturales de un determinado grupo humano y que sus mensajes codificados tienen influencia en el desarrollo de ser humano, además de ser un instrumento para la regulación de la vida social. Los cuentos son patrimonio de una comunidad, elaborados por narradores del pueblo y preservados por las audiencias de varias generaciones (Holbek, 1987; Zipes, 2012). Es decir, los cuentos tienen una función pedagógica (Jean, 1988; Bettelheim, 1994; Barcia Mendo, 2004), son mediadores sociales que afectan el comportamiento (Calvo Buezas, 1986a; Coe *et al.*, 2006; Urmeneta Garrido, 2009) y transmiten valores morales de un grupo determinado (McClelland, 1963; Warner, 1996). Nosotros, a diferencia de Bruno Bettelheim y Georges Jean, sí creemos que los cuentos tienen un poderoso ascendiente sobre lo/as niño/as porque, como trataremos de demostrar, aquello que creamos en nuestra mente o en el mundo físico depende de la materia prima que empleemos en ese proceso de transformación.

Asimismo, las investigaciones sobre lectura y comprensión de cuentos (Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1975; 1979; Stein y Trabasso, 1981; Gárate Larrea, 1991; Puente Ferreras,

1991b) han puesto de manifiesto que estas narrativas poseen estructuras internas estables, que facilitan el acceso de los niños al mundo mental y potencian el aprendizaje de la teoría de la mente (Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2007). De ser así, entonces podremos establecer parámetros de comparación entre cuentos procedentes de distintos contextos culturales. Ahora bien, el programa educativo que proponemos va más allá del desarrollo de la competencia lectora mediante la comprensión de textos y el desarrollo de habilidades verbales (Gárate Larrea, 1991; Puente Ferreras, 1991a; Gil Jiménez, 2001; Pérez Hernández, 2016) o del estudio de la sociabilidad, la moral, la educación en valores y la convivencia escolar a través de los cuentos (Calvo Buezas, 1986a; Aller Vázquez, 2003; Urmeneta Garrido, 2009; Sansone, 2015; Veiga Benatti, 2015). Nuestro interés es desarrollar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso a través del debate y de la reflexión en clase sobre el contenido de cuentos (González García, 2007), pero en esta ocasión utilizando relatos de otros pueblos. De esta manera se estimula la exploración de la construcción de la identidad personal a través de la cultura, aunque no solo se trata de observar este proceso en otras sociedades, sino también de analizar la evolución de la conciencia del estudiante dentro de su entorno sociocultural específico.

En nuestra opinión, esto implica elaborar una metodología interpretativa del cuento que ponga en contacto el plano estrictamente narrativo, pues partimos de un texto, con el plano que denominamos psicosocial, pues estas narraciones son además un producto cultural con el que interactúa el individuo en el entorno social. Creemos que esto es así especialmente si observamos la diferencia entre cuentos populares de la tradición oral y los relatos clásicos que forman parte de la literatura infantil actual. En consecuencia, el principal reto que nos vamos a encontrar es construir un puente que nos permita transitar entre estos dos escenarios y, sobre todo, que de alguna forma se corresponda con los procesos que permiten el aprendizaje del ser humano.

III. HIPÓTESIS PRINCIPAL: UNIVERSALIDAD DEL CUENTO FRENTE AL PARTICULARISMO CULTURAL

Nos parece que el universalismo frente al particularismo cultural es un debate que no puede evitarse en una investigación sobre cuentos de muy distinta procedencia que está orientada a la interpretación de estas narraciones en un marco multidisciplinar y parte de las aportaciones en este terreno de estudios folclóricos, narrativos, socioculturales y psicológicos. Si además perseguimos la utilidad pedagógica de esta propuesta que trasplanta el cuento de otros pueblos desde su contexto histórico-cultural original al nuestro, creemos que es aún más complejo evitar esta dicotomía. Estamos ante un conflicto que lleva décadas instalado en los discursos políticos y filosóficos sobre la identidad (Broncano, 2013). Por eso, somos conscientes de que hemos de tener presente desde un principio este dilema que articulamos de la siguiente forma:

- ¿Cuál es el beneficio para estudiantes occidentales de conocer y aprender a interpretar cuentos populares procedentes de comunidades de Extremo Oriente? Si nos instalamos en una posición abiertamente en favor del particularismo cultural del cuento, entonces hemos de resolver por qué son relevantes estas historias cuando fueron destinadas a los miembros de una audiencia muy distinta a la nuestra. En

particular, debemos clarificar cuál es la aportación pedagógica y qué sentido tienen para nosotros estos cuentos que versan sobre lugares, épocas y tradiciones tan diferentes.

- Si, por el contrario, aceptamos que los cuentos populares están construidos en torno a elementos básicos y universales, patrones comunes a todas las culturas, entonces la pregunta es obvia: ¿para qué necesitamos profundizar en las historias populares de países de Extremo Oriente? En este caso, *a priori* parecería irrelevante cualquier aportación educativa que estos relatos puedan hacer, pues sus elementos constitutivos son comunes a nuestros cuentos de hadas. Así pues, para este enfoque es claro que estas narrativas solo tendrían para nosotros un valor puramente estético y de entretenimiento.

Procuraremos confrontar estas preguntas y dar cumplida respuesta a lo largo de esta disertación. Ahora bien, en el marco de los estudios científicos sobre el cuento, ante esta disyuntiva podemos optar por descubrir argumentos a favor y en contra de una y otra posición mediante un repaso histórico. Este planteamiento nos llevaría a descubrir multitud de posiciones tanto a favor de la universalidad de estructuras y contenidos del cuento popular como otros argumentos que destacan la importancia de la singularidad cultural de las narraciones tradicionales de los pueblos. Las numerosas investigaciones sobre el cuento popular nos ofrecerán un conjunto de explicaciones que adoptan una u otra conclusión en función de su posición de partida, que incidentalmente puede ser ideológica o fundamentalmente corporativista.

Encontraremos interpretaciones del cuento que proceden de muy distintos tipos de estudios como la filología, la mitología, la historia, la antropología, la literatura, el folclore o la psicología. Hay quienes priman el análisis estructural del relato (Lévi-Strauss, 1996a; Meletinsky, 1974c; Propp, 2010), quienes se concentran en sus símbolos (Fromm, 1966; Róheim, 1992b; Bettelheim, 1994; Franz, 1997) o quienes exploran vocablos del lenguaje de la primera versión descubierta (Müller, 1881). Una importante corriente de investigación folclórica (escuela histórico-geográfica o finesa) representada por autores como Antti Aarne, los Krohn y Stith Thompson, que establecen una clasificación temática de los cuentos a nivel internacional, convertida en referencia de esta disciplina y defensores del universalismo. No obstante, otros expertos y folcloristas prefieren buscar claves para la interpretación del relato en los contextos socio-históricos de la narración original (Weber, 1981; Jean, 1988; Darnton, 1999b) y en las prácticas culturales de las comunidades de procedencia (Fischer, 1963; Holbek, 1987). Entre estos, los hay que distinguen entre las narraciones orales propiamente dichas y las versiones literarias (Zipes, 2002a; 2006; Dundes, 2007c), pues en su opinión responden a distintos intereses y motivaciones. Igualmente, otros autores consideran a cada nueva narración o cada readaptación literaria (Bacchilega, 2013) como un evento comunicativo específico (Ben-Amos, 1971) o como parte de una transacción social (Herrnstein Smith, 1981) a partir de las que pueden descubrirse particularidades culturales sobre temas comunes.

A partir de este a priori confuso y complejo panorama, nuestra estrategia pasa por considerar: primero, la conveniencia de la convivencia de estas dos posiciones extremas (universalismo y particularismo cultural); y, segundo, por estudiar no solo el origen de un tipo de

cuento específico, sino de comprender como se construyen cada una de sus variantes para poder penetrar en el conocimiento tanto manifiesto como simbólico que preservan estas narraciones con el fin de elaborar una interpretación multidimensional para cada texto. Pero también perseguimos una interpretación del conjunto de cuentos clasificados por la escuela finesa en el mismo grupo.

Desde la corriente de la antropología simbólica representada por Clifford Geertz, se observa que determinados tipos de estructuras y clases de relaciones entre las mismas, aceptadas y empleadas en el seno de los grupos sociales, se repiten de una comunidad cultural a otra, puesto que su utilidad es genéricamente humana. Ahora bien, este autor también nos recuerda que hemos de reconocer la existencia inevitablemente de "una pluralidad de dichas estructuras", aunque se trate de abstracciones, pues su diversidad radica en que: (1) no están dadas en la naturaleza de las cosas; (2) solo podemos reconocerlas en el mundo cotidiano de los miembros de una comunidad; y (3) están construidos históricamente, preservados socialmente y empleados individualmente. En el caso del estudio de los universales en la literatura, y también del folclore añadimos nosotros, hemos de reconocer primero y de manera muy significativa que estamos ante producciones del ser humano (Hogan, 2003).

Por eso, entendemos con Alan Dundes que no puede existir un mito (cuento) que sea universal, pues ello obligaría a encontrar una versión del mismo en todas y cada una de las tradiciones de los pueblos de la tierra. "Studies in the distribution of myths reveal that it is not a matter of choosing between universals and cultural relativity" (Dundes, 1984: 270). El folclorista norteamericano es especialmente crítico con los autores de la psicología simbólica que basan sus interpretaciones en una asunción universalista que les lleva a una infundada unidad psíquica y a la confusión entre mitos y cuentos. En su opinión, la variación no solo es una característica esencial del folclore, sino además de los folcloristas, lo que fomenta a su vez la diversidad teórica (Bronner, 2007). Esto nos lleva a tener en consideración aportaciones de las distintas corrientes y a encajar sus propuestas en la nuestra porque, como también subraya Dundes, no debería existir en teoría un conflicto al aceptar la idea de los universales y al tiempo defender el relativismo cultural. "It is not an ´either/or´ proposition. Some myths may be universal and others not. It is the all-or-nothing approach which appears to be erroneous" (Dundes, 2007a: 339).

Asimismo, como sugiere Georges Jean (1988), creemos que es necesario atraer la curiosidad del pedagogo hacia la impresionante diversidad de cuentos procedentes de pueblos muy distantes, que abordan temáticas comunes a todo ser humano, con el fin de que sus discípulos descubran dominios culturales más amplios. En su trabajo, Nicole Gueunier (1978) nos muestra que los cuentos pueden ser un buen punto de partida para comparar tipos de sociedades e ideologías.

> "On aurait tort de penser qu´il s´agit seulement de traits superficiels et simplement pittoresques de couleur locale. Une bonne présentation pédagogique, capable de les resituer dans le contexte local et régional et par rapport aux versions standardisées e littéraires, peut constituer une excellente introduction à la diversité des cultures e à l´idée que le fossé creusé entre cultures «populaires» et «savantes» ou littéraires s´a pas été, n´est pas et ne sera peut-être pas toujours infranchissable" (Gueunier, 1978: 18).

Así hemos llegado a la siguiente hipótesis:

Los cuentos son instrumentos culturales de una sociedad determinada, sea esta moderna o antigua, que originalmente fueron el resultado de ideas básicas del ser humano en tiempos inmemorables. Por eso, en cualquier época histórica estos relatos están determinados por nuestra naturaleza común, aunque surgen como respuesta a la necesidad de supervivencia del individuo y de su comunidad, así como a la continuidad de la especie, por lo que también cuentan las circunstancias específicas y el contexto social en el que aparecen. Estos conceptos elaborados a partir de esquemas culturales se expresan en el relato tanto de manera evidente como latente.

Primero, fueron representaciones colectivas que contribuían a la cohesión a la comunidad y se expresaban en prácticas culturales concretas para después, con el paso del tiempo y la desaparición de esas costumbres, fundirse en el relato popular también en forma de símbolos. Estas narrativas de origen antiguo, sin embargo, han continuado un proceso evolutivo en la transmisión de una generación a otra o de un pueblo a otro. Cada nueva reformulación que perdurase ha terminado convirtiéndose en manifestación de la cultura de cada grupo cuya prolongación ha podido abarcar varias generaciones. En esta transmutación, los cuentos vienen de ser historias arcaicas, próximas o incluso derivadas de los mitos, pero han experimentado sucesivos desarrollos y, consecuentemente, han sufrido alteraciones fruto de los cambios (organizativos, ideológicos, económicos, étnicos) operados en cada sociedad que históricamente ha hecho uso de ellas. Cambios que han podido lógicamente estar espoleados a su vez por la influencia de otras culturas, los cambios de la estructura del poder, los nuevos usos y prácticas sociales o los avances científicos y tecnológicos.

A pesar de que los cuentos populares puedan mantener rasgos universales y comunes, propios de la humanidad común a todos los miembros de nuestra especie, no cabe duda que cada cultura ha dotado a sus narraciones de características propias útiles para su comunidad pues tienen un papel esencialmente instrumental, como salvaguarda de la tradición, doctrinal, educativo, funcional o de entretenimiento. Por eso, la codificando de los mensajes en el cuento varían de una sociedad a otra, como reflejan las modificaciones en las estructuras morfológicas más sencillas, así como en el valor y el significado de sus símbolos. Estos últimos son consecuencia de unas limitaciones materiales específicas, del contexto físico donde se desarrollan, de la interpretación que cada comunidad hace de la vida del ser humano en este planeta y, por supuesto, de las variaciones en el lenguaje. Y esto pudiese ser así, precisamente, porque las respuestas a los retos que enfrentan las sociedades humanas dependen también de un marco socio-histórico específico y de un estadio evolutivo diferente, como manifiestan los numerosos testimonios de la historia etnográfica de los pueblos. Esas diferencias que pueden observarse en investigaciones concentradas en áreas del conocimiento humano y del comportamiento social como la antropología, la sociología, la filología o la psicología cultural, también pueden descubrirse a través de un análisis multidisciplinar de los cuentos populares.

Sin embargo, nuestra tesis tampoco pretende participar del activismo anti-universalista, simplemente porque tenemos la intención de enfatizar el excesivo y patente eurocentrismo de determinadas posiciones a favor del universalismo en los estudios sobre el cuento folclórico. Es un hecho evidente que ciertas posturas universalistas han monopolizado a lo largo de la historia la imagen que los ciudadanos occidentales tienen de *los otros* (Said, 2008). "Occidente, es decir la civilización que nos lleva desde el razonamiento socrático y su bautizo cristiano, se ha querido imponer con soberbia como único heredero de una única Verdad" (Durand, 2000: 19). Esta tendencia, incluso entre reputados autores, ha generado planteamientos estereotipados de las diferencias entre el "yo occidental" y el de los otros. En *Oriental Mithology*, Joseph Campbell (2014) trata de reconciliar al héroe occidental, masculino y asertivo, con su propia naturaleza pasiva y femenina, su lado oriental, subraya (Hendy, 2001: 200). Una calificación

femenina de Oriente que crítica Edward Said (2008) y una dicotomía que el psicoanalista japonés Hayao Kawai rechaza específicamente (1991). "The hero story which is, in essence, the dramatic depiction of these dualisms (reason/nature) has evolved over time… but always demonstrating the 'natural' superiority of the Western patriarchy" [paréntesis añadido] (Hourihan, 1997: 21).

A propósito de este asunto, Gilbert Durand (2000) argumenta que las civilizaciones no occidentales fundamentan su universo mental, individual y social sobre la pluralidad y la diferenciación. Por eso, se alejan del método de la verdad que se nutre de la lógica binaria socrática (dialéctica), basada en la existencia de dos únicos valores, falso y verdadero. La consecuencia, añade Durand, es que estas culturas distintas de la occidental no desconfían de la imagen, que a priori no puede reducirse a un argumento formal binario y puede ser incluso calificada de incierta y ambigua. El occidental, imbuido en esta mentalidad lógica, mira con recelo a otras culturas del mundo a las que señala como *prelógicas*, *primitivas* o *arcaicas* (Tylor, 1920; Lévy-Bruhl, 1923; Lévi-Strauss, 1966; Goody, 1977). En opinión de Val Plumwood, los dualismos como "masculino/femenino, mente/cuerpo, humano/naturaleza o civilizado/primitivo" reflejan las formas principales de opresión en el pensamiento occidental. "(T)he period of colonial conquest in the West from the fourteenth century onwards brings to the fore civilised/primitive as a variant of reason/nature" (Plumwood, 1993: 44).

No obstante, las otras culturas tampoco están exentas de prejuicios hacia otras razas como, por ejemplo, explican Lili Kong y Elaine Goh en un estudio sobre la colección de cuentos populares chinos titulada en inglés *Strange Tales of Liaozhai* recopilados por Pu Songling durante la dinastía Qing a finales del siglo XVII. "Pu's treatment of racial attitudes… reflected to a large extent a projected reality… Pu's tales also reveal the self-serving ends of the dominant racist ideology imposed on society by the rulers" (1995: 265). Por eso, nuestro estudio no busca alinearse con una u otra postura (universalismo frente a particularismo), pues estamos de acuerdo con la afirmación de que en realidad esta es una falsa dicotomía (Hogan, 2003). En nuestro caso, solo tratamos de profundizar en la posibilidad de percibir el mundo e interpretar la realidad desde múltiples puntos de vista para establecer lo que compartimos como principio de convivencia y aprender de lo distinto.

Ahora bien, por ser diferente no significa que algo sea contradictorio, mejor o peor. En muchas ocasiones, lo distinto es simplemente complementario y, consecuentemente, enriquecedor de nuestra propia experiencia. Por tanto, no perseguimos un racional de verdad absoluta basada en la exclusión, "esto o aquello", sino de advertir del constante riesgo al que nos exponemos si se impone sistemáticamente la visión de un grupo al resto de la humanidad a través de la identificación de patrones universales. De alguna forma, aunque partimos de una premisa muy distinta, coincidimos con la idea de Patrick C. Hogan de que argumentar a favor del estudio de los universales no significa de ninguna manera estar en contra del estudio particular de la cultura y de la historia. "(T)he study of universals and the study of cultural and historical particularity are mutually necessary" (Hogan, 1997: 226). Este autor sostiene, y parece razonable, que determinados aspectos como la narración de historias o el empleo del simbolismo en estas son evidentemente prácticas universales.

En consecuencia, el reconocimiento de que existen fenómenos culturales e, incluso, procesos cognitivos compartidos universalmente no puede eclipsar el hecho de que, por otra parte,

también existen esquemas culturales propios de comunidades específicas (Geertz, 2000) que responden a una reorganización distintas de intereses e intenciones humanas. "(N)o narrative version can be independent of a particular teller and occasion of telling and, therefore, that we may assume that every narrative version has been constructed in accord with some set of purposes or interests" (Herrnstein Smith, 1981 215). Es más, cualquier acto narrativo está influenciado por la perspectiva del narrador y el caso es que el receptor se apropia del mismo, lo hace suyo y, después, lo reinterpreta, lo adapta y reutiliza (Bakhtin, 1981a; Wertsch, 2008). Por tanto, no podemos hablar de una única interpretación del relato. De ahí que un mismo motivo o un tipo de personaje, que puedan ser compartidos por historias de distintas culturas, no deberían ser interpretados fuera de su contexto. Precisamente, Hamaguchi Esyun aboga por una metodología contextual. Sostiene que cada cultura formula su propio punto de vista sobre el ser humano. Esta noción intrínseca de cada sociedad suministra un estándar evidente por sí mismo de la comprensión de la naturaleza humana que permite a los miembros de ese grupo específico entender en qué sentido las personas tienen existencia social. Sin embargo, añade, nadie niega que la humanidad sea una realidad objetiva. "But at the same time it can be said that each culture forms a subjective definition of human existence. This statement seems to hold with respect to definitions of relations between the self and others" (Esyun, 1985: 297).

Nosotros trasladamos estas ideas a nuestra discusión. Por ello, creemos que no se puede asumir que a partir de un mismo motivo procedente de dos narraciones de distintas culturas se derive una misma interpretación, pues adicionalmente hemos de considerar en su comprensión el valor de ese tema para cada nuevo receptor, tanto si es miembro de la audiencia original como si lo es de un público futuro. En otras palabras, sugerimos tener en consideración también la perspectiva *emic* de los múltiples y posibles auditorios. De hecho, si nos concentramos en la estructura del cuento, podemos comprobar cómo la teoría de Propp no se puede extrapolar fielmente a los relatos de otras tradiciones culturales. "No son universales y cada «corpus» de cuentos impone un camino a seguir específico… ligado al contexto sociocultural de donde emergen los cuentos examinados e igualmente al público que los recibe" (Jean, 1988: 135). Este crítico francés trata de mostrar en su estudio sobre el poder de los cuentos que cada cultura transforma, modela y diversifica las estructuras narrativas de estos relatos para preservar su influencia en los imaginarios individuales y colectivos (*ibíd*., p. 26).

Por otra parte, vamos a comprobar cómo un mismo símbolo no corresponde obligatoriamente al mismo *esquema-imagen* de igual forma que distintos símbolos pueden responder a un mismo *esquema-imagen*, que compartan varias culturas[17]. Por ejemplo, los rituales de paso aparecen como una práctica común a multitud de sociedades distantes en el tiempo y el espacio, podríamos decir que son prácticas universales. Sin embargo, no todas las culturas disponen específicamente de rituales de pubertad (Waters, 1914; Gennep, 1960; Brown, 1963; Brain, 1977). Además, no todas estas prácticas comparten la misma simbología y están imbuidas por la misma filosofía vital, aun cuando señalan transformaciones importantes del individuo en el seno de una comunidad y, sobre todo, aunque en general subrayen el cambio de estatus social del individuo en muy distintos momentos de la maduración física e intelectual del sujeto.

[17] El lector puede acudir a la subsección 2.3.1. del capítulo segundo, donde recogemos una definición de *imagen-esquemas* en el transcurso de una discusión sobre este asunto.

Cuando llevamos esta polémica, universalismo frente a particularismo, al terreno de la cuentística, hemos encontrado inspiración en la tesis expuesta por Donald Haase (1993) en su artículo, *Yours, Mine, or Our? Perrault, the Brothers Grimm, and the Ownership of Fairy tales*. El folclorista norteamericano describe en detalle los peligros tanto del universalismo como los de una posición nacional/étnica (culturalmente particularista) en el estudio de los cuentos de hadas. En su opinión, ambas posturas prescriben formas de pensamiento y comportamiento e, incluso, modos y modelos de humanidad, que tienen la intención de convertirse en normativos al ser empleados frecuentemente en la socialización infantil. La existencia de universales ha sido defendida por tendencias muy dispares, desde autores decimonónicos como Edward B. Tylor, Adolf Bastian, Andrew Lang o James G. Frazer (Garry y El-Shamy, 2005), a psicoanalistas como Bruno Bettelheim (1994) y psicólogos como Carl-Heinz Mallet (1984), así como los miembros de la corriente arquetípica inaugurada por Carl G. Jung (Franz, 1997; Campbell, 2004) defensores de la *poligénesis*. Su principal argumentación concentra sus esfuerzos en demostrar la existencia de temáticas y motivos compartidos por las narraciones de muy distintas culturas que están conectados con los eternos dilemas existenciales del ser humano. Sin embargo, Haase discrepa de este tratamiento, principalmente, porque al igual que otros folcloristas como Alan Dundes (1989b), Jack Zipes (1993, 2006) o Antonio Rodríguez Almodóvar (1989) ven en el material original donde se consignan estas supuestas verdades universales valores morales y usos sociales de la Europa burguesa. Por otra parte, la constante traducción de estos cuentos a lenguas europeas ha creado, en opinión de Makayo Murai (2012), un género transnacional que ha permitido a los folcloristas comparar historias de distintas culturas de acuerdo con un sistema de conocimiento solo reconocible para ellos, pero que a menudo se ha convertido en norma universal y es, al fin y al cabo, artificial.

Asimismo, Haase (1993: 386) incide en la visión nacionalista del folclore que se instaló en las sociedades curiosamente de las más progresistas del siglo XIX y que toma como referencia el trabajo recopilador y de publicación de cuentos de hadas de los hermanos Grimm: "To define the folk in nationalistic terms establishes fairy tales as national property". En este caso, este autor nos recuerda el empleo que el nacional socialismo hizo de esta colección de cuentos como arma política durante los años de su gobierno hasta el punto que, después de la Segunda Guerra Mundial, estas narraciones fueron percibidas con sospecha y prohibidas en el currículo de las escuelas públicas bajo la administración aliada.

En este sentido, podemos afirmar que el excesivo celo por defender el particularismo de los cuentos de determinadas culturas estuvo motivado por la instrumentalización política. Una observación que desarrolla Tiryl Bryn en su análisis comparativo de cuentos noruegos y japoneses donde enfatiza que las referencias culturales son la parte más importante de los cuentos en conexión con el proceso de construcción nacional. "The cultural characteristics together with the moral in the stories, were among the elements which were used to create national identity in Norway and Japan" (Bryn, 2007: 2). Por su parte, Atsushi Higuchi (2014), explica que en Japón se comienza a pensar que el cuento popular podría ser eficaz en la enseñanza de los niños durante la Era Meiji (1968-1912), cuando se establece la escuela pública y emerge una literatura específicamente infantil. Este folclorista japonés, cree que Japón también se incorpora a partir de ese momento a la tendencia histórica de publicar cuentos de hadas para niños que habían iniciado antes escritores franceses como Charles Perrault y Jeanne-Marie Leprince de Beaumont y los alemanes Jacob y Wilhelm Grimm. En su opinión, este fenómeno

histórico se apoya tanto en Japón como en Europa en el surgimiento de la clase burguesa y en una nueva visión de la infancia que promociona la educación obligatoria y la publicación de libros para niños. Recordemos que la Era Meiji es históricamente un momento de creciente nacionalismo japonés (Ikegami, 1995) caracterizado por una significativa apertura exterior y una consistente modernización que generaron reformas políticas y la industrialización del país (Doak, 1996; 2006), aunque siempre preservando la estructura tradicionalmente jerárquica con el emperador en la cúspide de la pirámide social (Benedict, 1974) y un énfasis en los rituales y el simbolismo mítico-religioso sintoísta (Fukase-Indergaard y Indergaard, 2008).

Coincidentemente con estas evidencias, Chang-tai Hung (1985) afirma que el creciente interés por el folclore en China durante las dos primeras décadas del siglo XX estuvo relacionado estrechamente con una expansión del nacionalismo. Por su parte, Díaz Viana (2005) nos informa que este proceso de primer folclorismo utilizado por los poderes para crear una imitación imperfecta del pueblo coincide en España con la participación de "coros y danzas" regionales en la celebración de la boda de Alfonso XII. Precisamente, Benedict Anderson (1991) sostiene que una nación no es más que una "comunidad política imaginada", que requiere para su construcción de lo que James V. Wertsch (2007) denomina herramientas culturales o instrumentos de mediación cuya función es crear un colectivo claramente reconocible. Una imperante necesidad de la Alemania y el Japón del siglo XIX en pleno proceso de construcción como naciones o de imperios venidos a menos como el nuestro. Wertsch enfatiza que la noción instrumental de la memoria colectiva permite estudiar cómo distintos grupos pueden construir muy diferentes relatos del pasado al emplear distintas herramientas culturales. Es un hecho evidente, en su opinión, que el abanico de posibles mediaciones semióticas sugiere que no existe un único medio cultural que capta la esencia genuina o verdadera de los episodios del pasado. Esto nos anima a una revisión de las distintas formas que construyen la herencia cultural de un pueblo para facilitar su propia comprensión como grupo y la inserción de sus miembros individuales en el mismo.

Por otra parte, para Haase, la polémica universalismo frente a particularismo en el folclore se reduce a una cuestión de propiedad de los cuentos de hadas, porque en última instancia de lo que se trata es de quién controla este tipo de producciones culturales tan populares y de gran distribución. Este autor norteamericano recoge algunas estrategias posibles para enfrentar el monopolio que sobre los cuentos quieren ejercer los partidarios tanto del nacionalismo como del universalismo. Una de estas opciones es la subversión de estas narrativas populares que se traduce en la tendencia a reescribir y adaptar las versiones clásicas de estas historias (Stephens y McCallum, 1998; Bobby, 2009; Joosen, 2011) introduciendo, por ejemplo, un enfoque feminista (Bacchilega, 2010b; 2013). A nosotros, sin embargo, nos interesa en este trabajo otra de las propuestas de Haase (1993: 397), cuando escribe: "teachers and parents can offer children a wider variety of fairy tales than is usually proffered". En esta idea de ampliar el universo cuentístico infantil coincide con Georges Jean (1988), Antonio Rodríguez Almodóvar (1989) y Kieran Egan (2010). En opinión de Haase, es conveniente complementar los cuentos clásicos y las antologías más conocidas con historias menos conocidas y variantes que coloquen las tramas tradicionales en contextos más próximos al receptor de nuestra época. Ahora bien, una segunda posibilidad es rescatar la cuentística popular de otros países. "The traditional fairy-tale canon can also be complemented by stories ´belonging´ to other

cultural traditions" (Haase, 1993: 397). De hecho, concluye que no solo escritores y narradores profesionales pueden contribuir a la renovación del cuento, sino que estas estrategias también brindan la posibilidad a lo/as niño/as de participar activamente en este proceso de descubrimiento y reinterpretación narrativa. Precisamente, este es uno de los objetivos fundamentales del programa educativo que proponemos y para lo que en esta investigación hemos desarrollado un método de interpretación del cuento con fines pedagógicos.

IV. LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO Y EL APRENDIZAJE HUMANO

En realidad, nuestro planteamiento de estudiar el cuento más allá de su dimensión estrictamente narrativa nos lleva a tratar de comprender el proceso de generación de significado en cualquier contexto social. Un esfuerzo que se enmarca en la tendencia de las últimas décadas para establecer una conexión entre narrativa, específicamente literatura, y ciencia cognitiva (Hogan, 2003). En particular, creemos que debemos profundizar en la formación del significado y la interpretación de la realidad, que a priori parece ser un fenómeno común a todas las sociedades humanas. Nuevas evidencias apuntan que los procesos psicológicos están influenciados culturalmente, lo que podría implicar que las personas deben incorporar modelos culturales, significados y prácticas en sus procesos psicológicos básicos con el fin de participar en cualquier esfera social (Fiske *et al.*, 1998). Por eso, exploramos el origen y diseño de este proceso para entender si siempre determina la acción humana de igual forma o, por el contrario, si la producción de significado está definida culturalmente e influida por condiciones sociales concretas y aspectos particulares como la lengua. Hace unos meses, un grupo de investigadores de la universidad norteamericana de Berkeley ofreció los resultados de un estudio sobre los sistemas semánticos, las áreas del cerebro donde se representa el significado del lenguaje. En esta ocasión, y esta es la novedad con respecto a investigaciones previas que solo utilizaron palabras y frases sueltas, se escaneó la actividad mental de varios individuos que escucharon narraciones en inglés. En su opinión, la consistencia entre los patrones organizados por el sistema semántico de estos individuos a partir de estímulos narrativos podría indicar que en este proceso cerebral influyen las experiencias vitales comunes, puesto que todos los participantes habían crecido y se habían educado en Occidente (Huth *et al.*, 2016).

Así pues, estamos situando nuestra indagación en la intersección entre cognición y cultura que, en nuestra opinión, es el espacio propio de la *narratividad*, entendida de dos maneras, como capacidad específicamente humana de interpretar el mundo y como dimensión estrictamente material de la cultura. La estructura de la primera parte de la investigación se desarrolla sobre los siguientes tres ejes:

(1) Profundizamos en la teoría del conocimiento a partir de los descubrimientos de la neurología;

(2) Sobre esta base, tratamos de entender el papel de la cultura en el desarrollo humano. Un proceso que según la psicología constructivista está socialmente contextualizado desde el nacimiento.

(3) Por último, nos preguntamos sobre la función de la narratividad en el aprendizaje humano, la formación del significado y la construcción del *Yo*.

Centrados en este contexto teórico, nos adentramos en el estudio del significado y en la construcción de la realidad que hacemos los seres humanos y, muy en particular, queremos comprender la función de la narrativa en estas actividades. Esto nos lleva a recoger los esfuerzos de distintas disciplinas por responder a preguntas comunes: ¿cómo funciona el cerebro humano?, ¿cómo hemos evolucionado como especie?, ¿de qué manera aprendemos y nos desarrollamos individualmente?, ¿cómo nos integramos al grupo? y, en especial, ¿cómo hacemos viable la vida en comunidad? La realidad humana está, como veremos, determinada por la interacción. Y en gran medida nuestro interés es comprender si la interacción del individuo con el exterior, con la naturaleza y con otros congéneres, incluso consigo mismo, está determinada culturalmente o, por el contrario, si las respuestas a las preguntas anteriores vienen exclusivamente condicionadas biológicamente.

En la primera parte de esta investigación, dedicamos un espacio a las reformulaciones que se están haciendo de la teoría del conocimiento y que tienen en cuenta los progresos de la neurología sobre el funcionamiento del cerebro y, en concreto, sobre el proceso de aprendizaje humano. Las explicaciones de Antonio Damásio (1994; 1999; 2010) sirven de base neurocientífica para la concepción sobre la inteligencia y la propuesta educativa que hace Marina (2012a; 2012b) en las que también tiene como referencia las contribuciones previas en materias de psicología y aprendizaje de Lev Vygotsky (1991b; 1995; 1997; Wertsch, 1988) y Jerome Bruner (1990; 1996; 2009a). Precisamente, Damásio (2010) nos alerta de que, sin una mente dotada de subjetividad, o sea sin conciencia, no tendríamos la capacidad de saber de nuestra propia existencia, de reconocernos o de pensar[18]. Es decir, la conciencia, nuestra subjetividad, es el paso previo para el conocimiento y este es a su vez lo es de la cultura. George H. Mead es el primero en avanzar una hipótesis coherente del desarrollo histórico de la autoconciencia humana y su mérito particular es haber mostrado que el individuo autoconsciente solo es posible en un entorno social (Germani, 1999: 15), porque depende para su reconocimiento del otro. La definición de la categoría de *Yo* requiere de un concepto contrastivo, el *otro* (Bruner y Kalmar, 1998). Para este filósofo estadounidense, "la conciencia de sí… se refiere a un reconocimiento o aparición de la persona como objeto" (Mead, 1990: 197). Se organiza a partir de su experiencia propia como individuo que recibe a su vez de su acción sobre los demás. Es decir, la persona se constituye en el proceso social de interacción con los otros a través de la comunicación mediada por símbolos significantes. Ahora bien, a diferencia de Damásio y su precursor William James, Mead plantea la conciencia de sí que desarrolla el individuo como "un fenómeno esencialmente cognoscitivo antes que emocional" (1990: 200).

[18] Damásio no está solo en esta propuesta, aunque la suya se centra en el reconocimiento individual desde su dimensión interior. En contraposición: "(P)ara la modernidad, ser sujeto, gozar de identidad personal, implica poseer subjetividad, autopertenecerse de un modo irrenunciable. Tal subjetividad se funda en la capacidad de decidir, de elegir, apoyada en una voluntad libre. El proceso de emancipación y secularización de la modernidad puede entenderse como consecuencia de la evolución histórica y sociocultural de nuestra civilización, que ha posibilitado la liberación del sujeto respecto de una red de proteccionismos por parte de la colectividad que le impedían su autenticidad, la expresión pública de su libertad" (Bernal-Guerrero, 2003: 132). Casi podríamos hablar de una subjetividad interior, silenciosa y auto-reflexiva, además de otra cara al exterior. En este segundo caso, el reconocimiento se manifiesta cuando lo hacemos en el espacio público, es decir cuando en el entorno social y político reclamamos nuestra unicidad frente a los demás, ya sea por medio de la palabra o de la acción, como, por ejemplo, en cada acto de consumo individual.

El salto evolutivo de la mente humana al equiparse de la facultad de consciencia ha sido fundamental, porque ha ofrecido al individuo la posibilidad esencial de elegir. "En este hecho ha intervenido la cultura. Todos los seres vivos necesitan mantener algunas constantes que se adquieren mediante la interacción con el entorno" (Marina, 2012b: cap. cuarto, sección I). Precisamente, el pedagogo español insiste que su teoría de la inteligencia comienza en la neurología y termina en la ética. El trabajo del cerebro humano consiste en la toma de decisiones buenas para el individuo, por ende, para el colectivo. Curiosamente, un planteamiento que no parece excesivamente alejado de las intuiciones de un pensador chino de hace más de dos mil años:

> "Thanks to Lao Tzu, we have come to the consciousness that the essence of each individual man, when realized in full, consists in an endeavor to attain to the ideal of the sage. Man's mission is constantly to make a campaign for the realization of this ideal. Thus the 'wages' of winning a sure status in the world is his own inward sageliness" (Fang, 1967: 246).

Por su parte, Damásio (2010) supone que una vez las mentes conscientes estuvieron provistas de sus *sí mismos* y gracias al apoyo de las capacidades mayores del cerebro como el lenguaje, la memoria y el razonamiento (dimensión mental), se pudieron generar instrumentos de la cultura para abrir nuevos medios de homeostasis a nivel social y cultural (dimensión material). Es por esto que las culturas aparecen y se desarrollan desde el esfuerzo colectivo de los cerebros humanos durante varias generaciones (dimensión social). Ahora bien, para ello las culturas necesitan de cerebros que hayan sido moldeados por efectos culturales anteriores, una observación que ya había hecho Wilhelm Wundt (1916). A pesar de que el ser humano posea de forma inherente las capacidades de recordar y hacer cultura, "si no las desarrolla colectivamente no adquiere por sí solo la condición humana" (Díaz Viana, 2005: 190). De ahí que Damásio conciba la cultura no como algo estable y definido conceptualmente, sino que se trata más bien de un proceso evolutivo constante y fluido fruto de la interacción de los individuos entre sí y con el entorno.

Para Jerome Bruner (1990), la cultura tiene un papel constitutivo y ha influenciado la evolución humana por encima del componente biológico. Inspirado en las ideas del ruso Lev S. Vygotsky sobre el lenguaje y la educación, el psicólogo norteamericano cree que la humanidad dio un importante salto evolutivo cuando la cultura se convirtió en el principal factor que da forma a las mentes de los individuos que viven bajo su influencia. Paralelamente, la fase crucial del proceso de desarrollo infantil es cuando el niño/a hasta entonces sometido a la regulación exterior pasa a autorregularse (Marina, 2012b). En estos momentos de la evolución humana tanto a nivel de especie como de cada sujeto, el lenguaje juega un papel fundamental en el progreso formativo. "We come into consciousness speaking a language already permeated with many voices –a social, not a private language" (Booth, 1999: xxi). Por eso, el lenguaje se convierte, de hecho, en la herramienta libertadora que permite al niño reorganizar su atención y controlar los impulsos. Primero, crece siguiendo las órdenes de otros mediante mensajes simbólicos, signos, y luego aprende a dirigirse con las suyas propias. Es por eso que nuestro modo de vida culturalmente adaptado depende de conceptos y significados compartidos, así como de modos discursivos para la negociación de diferencias en el significado y la interpretación. Esta argumentación cobra todo su sentido si observamos la cultura en ese entorno multidimensional (mental, social y material) al que hemos hecho mención antes.

Por otra parte, no podemos olvidar cuál es el verdadero (en sentido nietzscheano del término) papel del lenguaje. A priori su función mediadora es esencial, como ya hemos mencionado, pero al mismo tiempo el lenguaje (en cualquiera de sus versiones) hace de la comprensión una mera posibilidad de la realidad y nunca la realidad en sí misma. En el tratado chino conocido como *Zhuangzi*, el autor recoge la anécdota del duque Huan y su ruedero Pian quien reparaba una rueda en frente de su señor que estaba leyendo. Pian pregunta respetuosamente al duque qué clase de palabras está leyendo y este responde que son las palabras de los sabios. Pian un tanto confuso vuelve a preguntar al duque si los sabios aún están vivos, a lo que el aristócrata contesta que están muertos. Pian interpela al duque con una pregunta retórica: "lo que está leyendo, mi señor, no es más que los excrementos de los antiguos". Longxi Zhang (2012) sostiene que tanto para Zhuangzu como para Aristóteles, las palabras son signos externos e indispensables. No obstante, estos pensadores sugieren igualmente desecharlos una vez que su significado, su contenido, lo que significan, ha sido extraído. Para Zhuangzu, seguidor de Lao Tzu, la palabra existe para el significado, pero una vez que lo hemos aprehendido, debemos olvidar la palabra. En su obra, este pensador chino dice buscar a aquél que sea capaz de olvidar las palabras, para precisamente tener unas palabras con él. El perfecto destinatario del mensaje filosófico, el receptor perfecto del *Tao* y del *Logos*, dice Zhuangzu, es aquel que preserva el sentido profundo, pero descarta la forma externa. En su esfuerzo por reconciliar las hermenéuticas de Occidente y Oriente, Zhang está convencido de que la dicotomía entre significado y palabra, contenido y forma, intención y expresión, está enraizada en ambas tradiciones. En opinión de Chang Tung-sun (1938), el lenguaje no limita u obstaculiza el pensamiento, sino que el lenguaje crea y desarrolla el pensamiento. Esto quiere decir que, si el pensamiento progresa con el lenguaje y este es a su vez una forma de comportamiento social, entonces parece claro que todo conocimiento es social. De esta manera, subraya que una teoría de conocimiento debe tener en consideración el contexto cultural y la influencia que este pueda ejercer en el pensamiento. Precisamente, sobre la problemática relación entre pensamiento y lenguaje también escribe Vygotsky (1995), curiosamente en su investigación sobre el desarrollo humano, lo que implica que nosotros tampoco podremos escapar a este debate en las siguientes páginas.

Por eso, creemos fundamental indagar de qué manera se produce este proceso de aprendizaje e interpretación y, sobre todo, cómo influye en nosotros, en lo que somos o creemos ser, en el significado que elaboramos de la realidad. En este sentido nos sirve de punto de partida la idea de que el "el hombre encuentra sentido a los hechos en medio de los cuales vive por obra de esquemas culturales, de racimos ordenados de símbolos significativos" (Geertz, 2000: 301). De hecho, incluso las relaciones sociales se comprenden de acuerdo con fórmulas convenidas culturalmente. Esta formulación, explica Geertz, su carácter preciso, están determinados por unos esquemas culturales que difieren de una sociedad a otra. Ahora bien, Broncano argumenta que se puede repensar la comprensión como un proceso que se produce en la dimensión de la experiencia humana. Creemos que quizás aquí esté la clave: "*Comprender es una experiencia que se produce de forma paradigmática al entrar en contacto con una forma muy particular de realidad en la que están implicadas signos: símbolos, textos, artefactos, palabras, acciones*" (Broncano, 2013: 61). Por así decirlo, la dimensión material de la cultura es el instrumento mediador que hace posible la comprensión e interpretación del mundo, el puente entre las dimensiones mental y social de la cultura.

Vygotsky adelanta la idea de que nuestro sentido del mundo se perfila a través de herramientas simbólicas adquiridas en el curso de la educación y el aprendizaje gracias al lenguaje y a la interacción con los demás. Cada cultura tiene su propio conjunto de herramientas psicológicas, compuesta por artefactos simbólicos como signos, símbolos o textos, que internalizados ayudan al individuo a dominar de forma natural sus funciones psicológicas de percepción, memoria, atención, etc. (Kozulin, 2003). Río, Álvarez y Río (2004) clasifican las entidades culturales o las mediaciones en cinco grandes familias con el fin de clarificar la inmensa variedad y cantidad de mediadores culturales: (1) los marcos o escenarios culturales o zonas sincréticas de representación; (2) los artefactos culturales y medios de comunicación; (3) los sistemas simbólicos, códigos y lenguajes; (4) las estructuras formales de representación de carácter semántico (intermedias entre sistemas simbólicos y los contenidos), como conceptos, estructuras, géneros o formatos; y (5) los contenidos vitales vehiculados: mitos, modelos de mundo y de vida, ciencia, información, realidades o virtualidades representadas.

Así pues, entendemos que tiene sentido profundizar en un método interpretativo multidimensional de los productos generados por la cultura (los cuentos) cuando existen evidencias de la existencia de distintas maneras en las que el ser humano satisface su tendencia natural a vivir en sociedad y, por tanto, existen distintas fórmulas para entender la maduración del individuo en su esfuerzo de integración en su comunidad. Precisamente, el mismo Bruner introduce una nueva dimensión a la psicología basada en la cultura, que denomina "*folk psychology*" y viene a ser un instrumento de la cultura que da cuenta de lo que hace reaccionar al ser humano en cada grupo. Según Wundt (1916), este término surge a mediados del siglo XIX en conexión con los problemas planteados dentro de la filología y la mitología por la creciente idea de combinar en un todo unificado los resultados de los estudios sobre el desarrollo mental del hombre en materia de lenguaje, religión y tradición. El autor alemán concede el crédito por haber introducido este concepto al filósofo Moritz Lazarus y al filólogo Heymann Steinthal. La interpretación de la realidad a nivel psíquico individual en el marco social es la función esencial de la denominada *folk psychology*:

> "(T)here is a remarkable degree of consensus concerning what folk psychology consists of… it is the ability to attribute intentional states, principally beliefs and desires, to other people and perhaps also to oneself, in order to predict and explain behavior" (Hutto y Ratcliffe, 2007: 1).

Ahora bien, el argumento que defendemos en esta tesis está más próximo al de aquellos autores que apoyan lo que denominamos la *autodeterminación cultural del individuo*. "Las nociones de lo mental, los términos de la *folk psychology*, las concepciones en general asociadas a las explicaciones psicológicas, etcétera, pueden variar mucho de cultura a cultura" (Broncano, 2013: 81). Por eso, proponemos adentrarnos en culturas consideradas pre-modernas y muy distintas en el tiempo y el espacio a la nuestra por si acaso tuviéramos algo que aprender de sus respuestas a algunas de las preguntas que hoy nos hemos planteado en este trabajo. El propósito es bucear en sus narrativas populares en busca de esos matices que han sido desechados o enterrados en elaboraciones más modernas de esos mismos temas.

Nos parece importante enfatizar en este punto que los cuentos populares, ahora preservados en las palabras que componen textos recopilados por folcloristas y antropólogos y que, sobre todo, han sido inmortalizados en producciones literarias de gran distribución, fueron en un tiempo tan solo narraciones que cobraban vida a través del habla de ancianos alrededor

del hogar, en torno a la lumbre de un campamento o en la voz de cuentacuentos profesionales en las plazas de las villas los días de mercado. Podríamos aducir que estas historias del pueblo presentaban a sus receptores una comprensión de la realidad marcada, sin embargo, por las propias circunstancias de esa comunidad y también posiblemente por la personalidad del narrador. De la misma forma, el carácter y la visión del mundo de aquellos escritores, que han recuperado más tarde estos relatos del común para la literatura, han dejado su impronta en sus textos. Una realidad que se ha constituido en sí misma en un texto concreto del que ahora disponemos. Quizás, no obstante, mediante la combinación de apuntes de distintas disciplinas científicas y sociales, y de filosofías de muy distintas etapas históricas podremos abordar el reto que Bruner nos lanza: "*how the meaning 'in' the text becomes a meaning 'in' the head of a reader. And it is not resolved by invoking an act of faith*" [cursivas añadidas] (Bruner, 2009a: 153). Ahora bien, a nosotros también nos interesa entender qué tipo de contenido entra en la mente del individuo y, sobre todo, por qué y cómo ese significado concreto es meritorio de ser compartido por el colectivo. Nos preguntamos por qué el poder de los cuentos solo puede concebirse compartido (Jean, 1988) y de qué forma ese mensaje específico se convierte en canon, lo que a la postre continuará alimentando las mentes de las nuevas generaciones y perpetuando su poder.

V. NARRATIVIDAD Y NARRATIVAS

Estos planteamientos sobre la construcción de la realidad en la mente del individuo, que resulta en una imagen del mundo virtual, paralela o interpretada subjetivamente que tenemos tendencia a compartir con los demás mediante la comunicación, nos lleva a pensar que en este trabajo debemos de enfrentar dos cuestiones estrechamente ligadas. Por un lado, la posibilidad de realizar esa interpretación mental del mundo en modo narrativo (Hardy, 1968; Bruner, 1991b), es decir a partir de estructuras propiamente narrativas. Por otro lado, la comunicación de la realidad reconstruida de esta manera genera una producción cultural en el seno del grupo que reconocemos por su estructura, función y cualidad. Estas historias se cuentan, pero cuando se formalizan y se reproducen se convierten en narrativas. Suponemos que estas narrativas terminan ejerciendo gran influencia en el desarrollo de la conciencia y en la conformación de la identidad individual, así como en la adquisición de la *folk pyschology* (Hutto, 2008)[19]. Narraciones que constituyen el imaginario compartido del que se nutre culturalmente el individuo desde su nacimiento. Piezas de una cultura popular que aprendemos casi sin saberlo (Díaz Viana, 2005). Nuestra propuesta es desentrañar el mecanismo que subyace en estas narrativas a partir del estudio del cuento, un género que forma parte de la memoria colectiva de un pueblo (Halbwachs, 1992; Wertsch, 2008).

En este proceso hemos contado con las siguientes aportaciones: (1) la idea de *inteligencia narrativa* que Paul Ricoeur (2004a) define como capacidad innata humana que nos facilita la interpretación de la realidad; (2) la construcción teórica de Jerome Bruner (2009a)

[19] El término *folk psychology* ha sido traducido al castellano como "Psicología popular" o "Psicología cultural" (Rivière, 1989; Broncano, 1995; Cole, 1999). Nosotros preferimos mantener el vocablo en inglés para preservar el sentido que Jerome Bruner y Daniel D. Hutto conceden a este concepto, principales fuentes de nuestra investigación.

que considera perfectamente compatibles dos modos de pensamiento humano, por una parte, el narrativo que organiza nuestra experiencia y nuestra memoria de los sucesos humanos en forma de relato y, por otro, el paradigmático, que corresponde con el de las matemáticas, la lógica y los ordenadores; (3) la hipótesis de la *parábola* como actividad mental sobre la que Mark Turner (1996) fundamenta toda su argumentación acerca de la estructura narrativa que cimienta el pensamiento humano; y (4) la hipótesis de la práctica narrativa (NPH siglas en inglés) defendida por Daniel D. Hutto (2007a; 2008).

Ahora bien, en la primera parte de esta investigación, vamos a argumentar que la propuesta de Mark Turner intenta desvelar mediante su concepto de *parábola* el funcionamiento de una supuesta capacidad de la mente para descifrar la *semántica de la acción* que es, según Ricoeur (2004a), el propósito de la inteligencia narrativa. Pero hacer de la *parábola* el mecanismo básico y primero de la estructura sobre la que se articulan otras potencialidades de la mente confiere a este fenómeno una naturaleza genética, o sea biológica más que sociocultural. En contraposición, nosotros sostenemos con Merlin Donald (1993a) que es en la capacidad semántica donde se produce el salto evolutivo de nuestra especie. La habilidad semántica, que nos separa de los primates, es la que permite al ser humano producir representaciones e inventar sistemas de símbolos. Compartimos con el simio la posibilidad de reconstruir recuerdos más allá de episodios inmediatos (memoria episódica), aunque esto solo nos permitiría reproducir representaciones, a lo sumo imitar a otros. Donald sugiere que la aparición en la evolución homínida de la memoria semántica es el resultado combinado de adaptaciones evolutivas biológicas y socioculturales. Precisamente, las teorías clásicas del desarrollo comparten la idea de que se ha producido un cambio fundamental en la existencia humana instigado por la invención de la representación simbólica.

Por otra parte, también sabemos que la *acción* es al fin y al cabo el motor de la actividad humana, así como el objetivo central de la gestión que realiza nuestra inteligencia *ejecutiva* (Marina, 2012b). Por tanto, podríamos situar perfectamente a la *acción* en el punto de partida de nuestro proceso de comprensión de la realidad. Emilio Lledó Iñigo (1998: 54-55) escribe en su introducción a Aristóteles que hay una "forma de conocimiento que tiene que ver con las acciones, con la proyección del pensamiento en el espacio de la cultura y de la sociedad, en una palabracon la ética". Así pues, la acción nos acompaña prácticamente desde el primer momento de vida. "Even the perceptual consciousness of an infant, according to Piaget, involves imagining what could be *done* with the object *if* the infant *were* to reach out, grasp it, throw it, beat on it, etc." (Ellis, 1995a: 2). Esta habilidad de reconocer y descomponer la acción a partir de nuestra percepción sería la primera fase en el camino hacia el entendimiento de la realidad en la que estamos inmersos que, posteriormente, articulamos a través del manejo de los símbolos (Vygotsky, 1978).

La narratividad amplía de manera efectiva la vida mental de cada persona más allá de la percepción individual de la acción y de los objetos. A partir de reconocer perceptualmente una sucesión sincrónica en la combinación de acciones, podemos realizar representaciones mentalmente denominadas *historias* (*stories*) que al ser comunicadas verbalmente se convierten en narraciones. En consecuencia, parece lógico aceptar que nuestro mecanismo perceptivo condicione las elaboraciones que realizamos de la realidad y que este procesamiento esté dominado por la acción. Sin embargo, a diferencia de lo que piensa Mark Turner, el que

la mente acote e interprete la realidad de una forma determinada no es en sí razón suficiente para asumir que la realidad tenga esa estructura narrativa específica o que dispongamos de una capacidad *narrativa* cuasi-fisiológica en nuestro cerebro sobre la que se cimienta nuestro pensamiento. Nosotros creemos que tenemos una disposición natural a observar la acción o acciones y, posteriormente, a reconstruir mentalmente esa percepción en una secuencia. Pero hacerlo de acuerdo con una estructuración narrativa que es susceptible de ser comunicada como una representación subjetiva requiere de una práctica repetitiva, así como del dominio del lenguaje.

De acuerdo con la hipótesis de Antonio Damásio (2010), sabemos que la mente se aprovecha de conjugar las imágenes archivadas en la memoria en modo de disposiciones al tiempo que constantemente busca y encuentra algún tipo de patrón para relacionar eventos, objetos, acciones de los otros y así acotar estas percepciones externas en nuevos mapas que se traducen en nuevas imágenes mentales. Entonces, podríamos asumir que esos patrones pueden ser de tipo narrativo, es decir que estén basados en la combinación de pequeñas *historias* y puedan ser proyectados. A este fenómeno Turner lo denomina en inglés "*parabola*". Sin embargo, una *historia* implica algún tipo de acción y, aunque ciertamente la percepción humana conlleva la habilidad para captar como una unidad conjuntos y patrones de estímulos complejos usualmente en movimiento, también se refiere a captar objetos únicos además de eventos (Donald, 1993a). Un enfoque que, en nuestra opinión, es compatible con observar el desarrollo de una crecientemente creativa capacidad de proyección (*parábola*) entre situaciones complejas como parte del despliegue de la mente y del origen del pensamiento conceptual (Broncano, 2013). Esta actividad repetida constantemente y hasta el infinito se traduce en una ejecución inconsciente por parte del individuo.

Nosotros proponemos que esta capacidad de la que hablamos se adquiere realmente a través de un aprendizaje, aunque con base a una funcionalidad del cerebro humano biológicamente heredada y que seguramente se desarrolla gracias a algún nivel primitivo de consciencia. Por ejemplo, el reconocimiento de las acciones de los otros frente a las acciones propias. En este sentido, consideraremos que la habilidad mimética de reconstrucción de episodios es el cimiento sobre el que se asienta la capacidad de generar sistemas simbólicos y el lenguaje (Donald, 1993a). Para Callaghan y Corbit, este tratamiento ya ha quedado consolidado de manera destacada en las investigaciones de psicología del desarrollo. Según su tesis, la actividad simbólica mediada tiene su origen en la acción sensomotor. Estos autores añaden que el salto cualitativo hacia la comunicación simbólica se produce cuando aparecen unidos la comprensión intencional, la imitación y un motivo para compartir con los otros. Elementos que son fundamentales como sugieren las evidencias aportadas por estudios culturales comparativos. "I now prefer to reserve the term *representation* for intentional representations that emerge with mimetic processes" (Nelson, 2007: cap. 4). Así pues y sobre el mismo principio, el desarrollo de la facultad narrativa, como actividad eminentemente simbólica y comunicativa, requeriría indudablemente de la intencionalidad del sujeto en vez de la simple reactividad emocional a un estímulo externo (Ellis, 1995a), sin importar que el motivador de esta intencionalidad fuese la supervivencia del organismo individual o, como sugiere Damásio (1999), la cooperación con los otros.

En los primeros capítulos de este trabajo, vamos a tratar de mostrar que la *narratividad* como componente estructural o capacidad desarrollada por el pensamiento humano básico

requiere indudablemente del lenguaje, entendido este como un sistema representacional a partir de símbolos que faciliten articular la realidad en la mente humana. Es decir, no es imprescindible un lenguaje verbal. De hecho, Vygotsky se refiere a sistemas de signos, entre los que se encuentra el lenguaje verbal, como mediadores de la acción humana (Wertsch, 2009). Por otra parte, "si, en efecto, la acción puede contarse, es que ya está articulada en signos, reglas, normas: desde siempre está *mediatizada simbólicamente*" (Ricoeur, 2004a: 119).

Dice Donald que: "All original lexical invention is difficult and collective". No obstante, esta tensión entre la *forma-palabra* y el significado es creativa, lo que incrementa a su vez el abanico de cosas que pueden ser representadas. Precisamente, una de las conclusiones más importantes de la investigación de Donald para nuestro propósito es que la invención de un símbolo es un proceso complejo que implica diferenciar y etiquetar nuestras percepciones y concepciones del mundo exterior, lo que incluye otros símbolos como partes de ese mismo mundo. Así como la forma se impresiona en el significado, el significado a su vez es definido por este mismo proceso en una tensión recíproca. Si además añadimos a esta formulación que para Donald (1993b) el producto colectivo natural del lenguaje es el pensamiento narrativo, esencialmente la narración de historias, que evolucionó por propósitos sociales específicos, esto nos obliga indudablemente a realizar una constante reinterpretación de las producciones culturales basadas en estos sistemas lingüísticos dinámicos y metamórficos. De aquí, la necesidad de una flexible y multidimensional metodología interpretativa de la narración, especialmente útil para el educador si esta tiene en consideración el diferente nivel de la comprensión infantil con respecto al de los adultos.

De igual forma, el niño también evoluciona en su nivel de relación con el exterior a partir de una comunicación con los demás exclusivamente basada en la mímesis, la gesticulación e imitación, como reconoce Donald y también observa Wundt (1916), hasta llegar a emplear el lenguaje verbal gracias a una adaptación fonológica heredada que requiere necesariamente de un desarrollo rápido del léxico propio de la lengua de su entorno cultural, cuyo proceso implica un desarrollo neuronal. Imaginemos el camino que recorre un bebé desde sus primeros llantos en las horas posteriores al alumbramiento hasta que comienza a pronunciar las primeras frases coherentes más de dos años después. Sin duda, se produce un salto comunicativo sustancial en el momento que el lactante sabe cómo hacerse notar a través del llanto intencional. Al principio la atención de la madre es prácticamente constante, pero progresivamente otras ocupaciones van requiriendo su interés. Entonces, el pequeño cerebro del recién nacido interesado en la subsistencia del organismo desarrolla a partir de sus condiciones innatas un mecanismo para entrar en contacto con el exterior en busca del alimento necesario o, mejor dicho, del otro organismo que le sustenta. Cuando sus esfuerzos resultan respondidos con la presencia de la madre y la ingesta del alimento, algo debe suceder en la mente de este ser. Estos deben ser los instantes cuando teóricamente debería activarse una primitiva autoconciencia, el reconocimiento de sí mismo, así como el reconocimiento del otro (Bruner y Kalmar, 1998). Todo esto se produce a partir de estímulos sensoriales y necesidades fisiológicas básicas del organismo que son satisfechas. Este periodo vendría a coincidir con la manifestación o la experiencia del, por un lado, el *yo ecológico*, cuando se descubre la propia agencia, y, por otro, del *yo interpersonal*, que surge en la interacción irreflexiva con otras personas (Neisser, 1988), aunque también podría responder a los niveles de conciencia uno y dos descritos por Nelson (2007). Ahora bien, este progreso es mucho más evidente para el ojo inexperto cuando, pos-

teriormente, el niño antes de los veinticuatro meses trata de expresarse mediante un balbuceo ininteligible para el adulto o pronunciar deficientemente algunas palabras que para nosotros no son más que expresiones inconexas, aunque ya nos permiten adivinar sus deseos.

Dentro del contexto del desarrollo infantil de la *narratividad*, que es el área principal de nuestro trabajo, las investigaciones de las psicólogas Janette Pelletier y Janet W. Astington (2004) sobre la comprensión de niños pequeños, tanto en el plano de acción como en el de conciencia de la narración (Bruner, 2009a), sugieren que existe una relación evidente entre la edad del niño, su habilidad lingüística, su inteligencia no-verbal, el desarrollo de su teoría de la mente y su destreza para coordinar conciencia y acción en historias. Para Astington, un cambio crucial se produce entre los tres y los cinco años, que permite al niño diferenciar entre estos dos escenarios narrativos (Carrithers, 1991). O sea que, aun estando predispuestos de una manera natural al modo de pensamiento narrativo, no se trata de una habilidad humana genéticamente heredada, sino más bien de una práctica socio-cultural que podemos empezar a comprender desde el primer momento que interactuamos con otros. En opinión de Nelson, la conciencia narrativa permite al individuo diferenciar entre el *Yo* en distintos momentos y el *Yo* y el otro en su mente. "Reflecting on personal memory brings into consciousness the differentiation of others' memory and *my* memory, semantic and episodic. The different perspectives of social and temporal *minds* are manifested in narratives" [cursivas añadidas] (Nelson, 2007: c. 9). Así pues, nuestra tesis se alinea con la propuesta defendida por Hutto y conocida como *Natural Language Hypothesis*:

> "Supporters of this view assume that linguistic symbols are required for properly logical, honest-to-God systematic and productive modes of reasoning. In its strongest form, which I endorse, the public symbol systems of natural languages make bona fide inferential thinking possible because they have a compositional semantics" (Hutto, 2008: 96).

En consecuencia, veremos cómo los presupuestos de la *folk psychology* hacen hincapié en que comprender las razones de los otros requiere la capacidad de manipular representaciones con formas lingüísticas complejas. Es más, probablemente nuestros predecesores más antiguos –los homínidos anteriores al "*Homo sapiens*"– no necesitasen de las habilidades sofisticadas de la *folk psychology* para la gestión de sus relaciones sociales. Entonces, la cohesión social se habría podido garantizar simplemente mediante recreaciones dramáticas estables y convenciones no lingüísticas. A partir de la mímesis, se hubiese podido alcanzar seguramente el establecimiento de costumbres y hábitos comunes en el grupo. Esto implicaría que nuestros ancestros más antiguos habrían sido incapaces de actuar por razones, porque carecían precisamente de las formas lingüísticas necesarias para soportar un pensamiento verdaderamente *súper-mental*. Por eso, de acuerdo con este enfoque, es más verosímil suponer que las habilidades humanas derivadas de la teoría de la mente se desarrollasen después de que se establecieran prácticas discursivas como la conversación y la narración en estos primeros grupos (Hutto, 2008).

Ahora bien, según Donald (1993b), se produce una importante transición cognitiva en estos primeros humanos, que ya no sería un salto evolutivo puramente biológico, sino tecnológico cuando aparecen los primeros soportes externos de memoria. Este argumento se apoya en los importantes y rápidos cambios cognitivos que se han producido desde el Paleolítico Superior y cuyos mecanismos específicos no son genéticos, porque están funda-

mentados en una creciente plasticidad neo-cortical ligada a la expansión final del cerebro humano. Asimismo, Damásio (2010) también subraya el hecho de que el progreso de los sistemas de archivo de memoria, pero no solo los orgánicos propios del cerebro, sino aquellos que la inteligencia humana ha sido capaz de fabricar, han sido capitales en la evolución de la mente humana para su aprendizaje al garantizar la trasmisión del conocimiento acumulado por la especie.

Estos sistemas externos de memoria han venido manejando información paralelamente a los que ya posee el cerebro. Desde un momento muy temprano, el hombre primitivo preserva la memoria de su cultura en representaciones pictóricas, tallas, esculturas e incluso útiles, herramientas, adornos y, por supuesto, también en narrativas que, primero, fueron transmitidas oralmente y, luego, preservadas en distintos soportes. "Folk tales, according to Roberts, Sutton-Smith and their colleagues are part of an array of cultural models… available to culture user as a means of external information storage… Through such involvement behavioral styles can be vicariously internalized" (Colby, 1966: 385). De hecho, la llegada de la escritura es posiblemente el hito más significativo de este salto cognitivo del ser humano (Donald, 1993b).

De ser así, esto tiene importantes implicaciones que diferencian claramente entre el efecto en el individuo de un cuento transmitido oralmente desde una fuente popular directa y el impacto si se trata de un relato literario publicado o reproducido en un medio de consumo masivo (Wood, 1996). Precisamente, Donald (1993b) acepta que la accesibilidad a la memoria externa ha amplificado el número y variedad de representaciones disponibles en la cultura humana e incrementado el grado en el que nuestras mentes comparten representaciones y apoyan el proceso mismo de pensamiento en estos mecanismos externos. Por tanto, este mecanismo ilustra cómo la conciencia del individuo en una sociedad alfabetizada se conforma mediatizada por el contenido de la memoria externa de esa cultura específica, que puede construirse y reconstruirse deliberadamente. Precisamente, uno de los intereses más importantes de nuestro trabajo doctoral es exponer que la interpretación cuidadosa de un cuento debe tener en consideración desde el principio no solo el soporte y el medio de transmisión del relato, sino además el proceso evolutivo de este producto cultural desde su contexto socio-histórico original hasta nuestros días.

Por su parte, Damásio (2010) cree que es más que evidente el desarrollo de la conciencia a partir de la competencia individual para reconstruir y manipular archivos de memoria a velocidades sorprendentes y paralelamente a otras funciones como las perceptivas. Una habilidad adicional que permitió además el incremento del conocimiento acumulado por nuestra especie. Esto afecta, en particular, a la gestión de experiencias personales que poseen una mayor carga emocional y que son el material básico que constituye la biografía, la personalidad y la identidad individual.

Desde una perspectiva cultural, creemos que la estructura narrativa que propone Turner es ambigua respecto a la idea de narrativa como medio de difusión del conocimiento, o sea como manifestación cultural de un grupo. En este sentido, nos parece que la posición de Turner obvia el valor del lenguaje en la producción narrativa como instrumento de comunicación, al restringir la función de la *parábola*, efecto combinado de historia y proyección,

a la capacidad creativa humana como base del proceso conceptual de la mente. Un enfoque que choca directamente con la *Narrative Practice Hypothesis (NPH)* a la que se refieren Hutto y Kirckkoff (2015). Estos autores sostienen que los seres humanos adquirimos la competencia denominada *folk psychology* a través de nuestra participación en prácticas narrativas que se desarrollan sin la necesidad de que exista una teoría de la mente (ToM, siglas en inglés) genéticamente heredada. Su argumentación les lleva a incidir, por ejemplo, en la necesaria distinción entre el concepto de *historia* y el de *narrativa* para comprender la práctica de la *folk psychology*, que es fundamental en nuestro desarrollo como miembros de una comunidad. Las narrativas son tipos especiales de representaciones, pero no son principalmente representaciones mentales, sino más bien artefactos representacionales, públicos y socio-culturales, al modo que Sperber (1996) describe como las representaciones públicas, aunque con base lógicamente en representaciones mentales fruto de la imaginación individual.

Así pues, nos parece claro que la *narratividad* es una manera de construcción de la realidad más amplia. Ahora bien, cuando hablamos de narración debemos pensar en todos sus elementos constitutivos, tanto la historia (*story*) como la trama (*plot*), o sea, los hechos y la sucesión ordenada de los mismos. A partir de estos fundamentos, sostenemos que las narraciones se pueden definir como representaciones concretas de historias, que son las manifestaciones materiales particulares y específicas de estas. Por eso, las narrativas de la *folk psychology*, bajo la denominación de artefactos culturales, son aquellas que mencionan y muestran cómo se manifiestan los estados mentales de sus dueños (protagonistas) en el marco de su vida, historia o proyecto vital. Como cualquier otra narrativa, estas presentan sucesiones específicas de acontecimientos en las vidas de estos protagonistas. No obstante, se distinguen de las demás clases de narraciones porque relatan en detalle los distintos estados y actitudes psicológicas que están involucradas en los eventos de su trama (Hutto y Kirchhoff, 2015).

De aquí, nuestro interés por estudiar un grupo muy específico de artefactos culturales desde el punto de vista antropológico, social y psicológico, a los que Bruner (2009a) denomina productos lingüísticos de gran escala: los cuentos populares. Nosotros creemos que estas producciones preservadas de una u otra forma por los miembros del grupo forman parte también del catálogo de las narrativas de la *folk psychology* (Hutto, 2009). Como reconoce Jean (1988), los cuentos son ideales para instruir a los más jóvenes puesto que facilitan la integración de los mundos interior y exterior del individuo. Ahora bien, el análisis de una forma narrativa determinada no puede ocultar una idea básica que queremos transmitir en las próximas páginas: la mente humana se vale de la *narratividad* para procesar las interacciones del individuo con el entorno y así interpretar la realidad. Una interacción que se articula, por ejemplo, a través de las narrativas de la *folk psychology* y que orienta la gestión dirigida por el cerebro en la búsqueda de la homeostasis tanto biológica como socio-cultural del organismo (Damásio, 2010).

VI. DEL ANÁLISIS A LA INTERPRETACIÓN: UNA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA PARA EL ESTUDIO DEL CUENTO

Inspirados en la idea de hermenéutica avanzada por Zhang Longxi que califica a esta como un fenómeno constitutivo ontológicamente de la vida humana, establecemos las bases

sobre las que edificar un modelo de interpretación del cuento constituido a partir de la correlación entre el nivel de conciencia del receptor y su comprensión narrativa de la realidad. Una interpretación del mundo que, por otra parte, está a un tiempo mediada por los otros y por los mecanismos del entorno cultural. Partimos de la premisa de que la comprensión infantil es distinta de la que tenemos los adultos, puesto que los niños comienzan a relacionarse con la realidad sin el manejo de todas las herramientas de las que nosotros disponemos, entre otras el lenguaje. Mijaíl Bajtín explica que todo lo que se refiere a uno entra en nuestra consciencia desde el mundo exterior a través de la voz de los demás. "Just as the body is formed initially in the mother's womb, a person's consciousness awakens wrapped in another's consciousness" (Bakhtin, 1986a: 138). Por eso, en los primeros años de vida, es especialmente importante la entonación y la tonalidad que asigna valor y emocionalidad a cada enunciado que escuchamos, pues aún no manejamos eficientemente la comunicación simbólica y, por tanto, desconocemos el significado de ese enunciado. Ahora bien, es común a todos los seres humanos el que su existencia y su desarrollo dependan de que seamos capaces de comprender y digerir la relación entre nuestro ser y el ambiente en el que estamos inmersos.

En este sentido, las ideas de Paul Ricoeur también orientan nuestro trabajo. El filósofo francés nos propone "pensar a partir de la simbólica y según el carácter de dicha simbólica" (Ricoeur, 1976a: 35). Es decir, trabajar en la elaboración de conceptos que comprendan y faciliten esta comprensión, encadenados sistemáticamente, pero con el firme propósito de transmitir racionalmente la riqueza de significado preexistente a la elaboración racional. De esta forma, este autor hace central la relación entre hermenéutica y reflexión, pues el símbolo siempre promueve una compresión a través de la interpretación. Broncano asegura que Ricoeur propone recuperar el esfuerzo interpretativo como parte de un proceso más amplio de compresión que no se opone a la explicación. En este modelo, la interpretación es el acto de lectura o de apropiación del texto por parte de un lector. Así pues, "la comprensión se convierte entonces en un acto de apropiación del sentido mediatizado por los signos de la cultura en la que habita y que constituyen el sujeto" (Broncano, 2013: 65). Hacer de uno aquello que era extraño a uno, a lo que Ricoeur (1981) denomina "apropiarse del texto", es el objetivo último de la hermenéutica. Este objetivo se consigue siempre y cuando la interpretación actualice el significado del texto para el lector contemporáneo. Lo que debe ser apropiado es el significado mismo del texto, nada más, nada más allá del texto. Es decir, el poder de revelación del mundo que constituye la referencia del texto, que no es otra cosa que una de las posibilidades de mirar a las cosas. Ricoeur insiste que la conexión entre esta revelación y la apropiación es la piedra angular de esta hermenéutica. A nosotros nos parece que el proceso de apropiación no es uniforme, pues está mediatizado por las convicciones, los hábitos, los modelos y las convenciones adquiridas a través de la influencia en el individuo del grupo social, pero igualmente de los motivos y propósitos de cada uno de nosotros en un momento determinado (Herrnstein Smith, 1981). Esta es la causa de que el resumen de un relato (su comprensión) siempre difiera de una persona a otra, aunque ambos pertenezcan a la misma comunidad.

Por otra parte, las investigaciones sobre la lectura de textos con base en la teoría del esquema (Steffensen, Jogdeo y Anderson, 1978; Johnson, 1981; Reynolds *et al.*, 1982; Andersson y Barnitz, 1984; McNeil, 1984; Pritchard, 1990; Ketchum, 2006; Wood, 2010; Li y Lai, 2012), indican que la comprensión del lector infantil pone en juego determinadas opera-

ciones cognitivas básicas como la activación del conocimiento previo, la realización de inferencias y el procesamiento de cadenas causales, así como el plano psicológico de la narración (Manrique y Borzone, 2010). Habilidades que el niño no domina y que va aprendiendo en sus interacciones con los adultos y con otros niños. "(S)ocial discourses provide children with the means for making sense of their world. Furthermore, children appropriate the discourse forms that are characteristic of their communities" (Hicks, 1993: 135). Específicamente, en el colegio, creemos que esta actividad en el aula es interactiva y está mediatizada además por la labor del docente (Martínez Rodríguez, 1997; González García, 2007), en la que influyen tanto su conocimiento como su personalidad, su visión de la realidad y sus propios valores. Esto nos lleva a pensar que la comprensión, entendida como interpretación y apropiación, no es solo un proceso exclusivamente cognitivo e individual. Recordemos que nuestro propósito final es construir una metodología interpretativa del cuento que sirva de base a un programa educativo en el que se presenten alternativas socioculturales a una forma específica y occidental de construir el *Yo* y comprender la realidad social.

a. Gramáticas del relato

Precisamente, el espacio de investigación en el que se encuentran, por un lado, los estudios narrativos y folclóricos del cuento y, por otro, la ciencia cognitiva, las teorías sobre el aprendizaje humano y los modelos psicológicos de análisis del relato, reflejan las ramificaciones del debate entre universalismo y especificidad cultural alrededor del cual construimos la hipótesis principal de este trabajo.

> "When a child´s interest is centered on a cultural model it seems useful to assume that something like cognitive templates are formed. The process may well be the same that occurs in language learning where a child perceives speech patterns. He then imitates them and ultimately arrives at a mental organization which allows him to ´generate´ similar patterns… In the same manner, when a person listens to a folk tale, he discerns patterns subliminally. The patterns are then used to derive templates and schemata which can later reproduce the patterns when needed" (Colby, 1966: 385).

En sus respectivos estudios, Milagros Gárate Larrea (1991) y Martin Cortazzi (2002) se refieren a la influencia de este conflicto en las investigaciones de las gramáticas del relato (*Story Grammars*). Nezworski *et al.* (1982) sostienen que varias investigaciones previas sobre el recuerdo de relatos muestran de manera consistente que unos elementos constitutivos del mismo se evocan con más facilidad que otros. Asimismo, cuando se comparan los resultados de estos trabajos con un amplio abanico de historias y culturas, se encuentran sorprendentes y similares patrones de recuerdo de los componentes del relato, lo que podría sugerir la existencia de una manera universal de representar historias (Mandler y Johnson, 1977; Mandler *et al.*, 1980; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979). Específicamente, Mandler y sus colaboradores (1980) defienden que la estructura esquemática de los relatos es un reflejo de formas universales de organización de la experiencia humana, aunque su investigación debe considerarse con reservas dada la metodología aplicada (Gárate Larrea, 1991; Cortazzi, 2002). Un artículo posterior de Richard C. Omanson (1982) también coincide con esta posición universalista. Por su parte, Gárate Larrea (1991) descubre en su investigación sobre la com-

prensión infantil de los cuentos de dos grupos experimentales (uno urbano y otro rural) este mismo patrón de recuerdo supuestamente universal. De hecho, no encuentra diferencias en el orden de las categorías empleadas por los participantes de dos entornos socioculturales muy distintos.

Ahora bien, investigaciones más recientes subrayan diferencias culturales en los contenidos de la memoria (Wang y Ross, 2005) mediante un mecanismo de priorización conectado con la codificación inicial del mensaje y su posterior reconstrucción. Por otra parte, estos mismos autores apuntan en otro artículo que las influencias culturales se manifiestan al nivel individual tanto de los esquemas culturales como de las estrategias de memoria (Ross y Wang, 2010). El proceso mental del recuerdo, que describen los modelos mencionados, se fundamenta sobre el esquema que, como ya hemos indicado, es un fenómeno cognitivo. A diferencia de la investigación del equipo de (Mandler *et al.,* 1980) sobre la universalidad de los esquemas narrativos, Walter Kintsch y Edith Greene (1978) reafirman en los resultados de su trabajo la naturaleza cultural de los esquemas. Una idea previamente propuesta por Frederic C. Bartlett (1967) en su tratado sobre el recuerdo de 1932. En su investigación, Kintsch y Greene sugieren que se recuerdan mejor aquellos relatos construidos sobre esquemas más familiares para el individuo. Este efecto se refiere a toda la organización de la historia y no descansa sobre el nivel de frases individuales. En su opinión, esquemas específicamente culturales ayudan tanto en la comprensión como en la reconstrucción de relatos. Por otra parte, Kintsch y van Dijk (1983) sostienen que las narrativas están sometidas a limitaciones semánticas y pragmáticas específicas. Es decir, lo que el receptor considera interesante es parte de una estructura narrativa y culturalmente variable.

Estas constricciones se convierten en convención y normativa cultural (Cortazzi, 2002), o sea canon, que pasan a formar parte de la *folk psychology* de una comunidad específica (Bruner, 1990; Hutto, 2008). "(A) shared conception of *canonicity*: what particular acts, beliefs, and expectancies may be expected of others and what they may expect of us" (Bruner y Kalmar, 1998: 315). De ahí que hayamos incorporado a nuestro modelo las aportaciones de la *folk psychology*, en concreto las investigaciones de Bruner (1990; 1991b; 2009a), Goldie (2004a; 2012) y Hutto (2007a; 2008).

b. Emociones

Sin embargo, la comprensión de la realidad y también de los contenidos de productos culturales no es una actividad puramente cognitiva. Para Antonio Damásio (1994; 1996; 1999; 2010) las emociones son fundamentales para la comunicación de significado e incluso es posible que tengan una función como guías del proceso cognitivo. Este neurólogo propone que en muchas circunstancias sociales la activación de las emociones es resultado de un proceso mental no-automático, evaluador y voluntario. Gracias al descomunal archivo en nuestra memoria de experiencias pasadas de determinadas situaciones vinculadas a emociones y estímulos específicos (patrones emocionales) podemos filtrar esta información en una evaluación consciente para tomar la decisión más apropiada. Este saber emocionalmente clasificado nos permite aventurar y predecir situaciones futuras. "(F)eeling your emotional states, which

is to say being conscious of emotions, offers you *flexibility of response based on the particular history of your interactions with the environment*" (Damásio, 1994: 133). Asimismo, entiende que la razón se puede concebir bien como una selección automática o como una deducción lógica mediada por un sistema simbólico, o quizás como ambos, pero siempre considerando tres condiciones: (1) si debe crearse un orden entre las distintas posibilidades, este debe ser jerarquizado; (2) si se va a jerarquizar, entonces son necesarios criterios (valores o preferencias en términos equivalentes); y (3) estos criterios los proporcionan los marcadores somáticos, que expresan en un momento determinado, las preferencias acumuladas que hemos recibido y adquirido. Damásio añade que la mayor parte de estos marcadores somáticos que utilizamos en el proceso racional de toma de decisiones fueron constituidos en nuestra mente probablemente durante el proceso de educación y socialización. Los marcadores somáticos se constituyen a través de la conexión de clases específicas de estímulos con clases específicas de estados emocionales o emociones secundarias.

> "The automated somatic-marker device of most of us lucky enough to have been reared in a relatively healthy culture has been accommodated by education to the standards of rationality of that culture. In spite of its roots in biological regulation, the device has been tuned to cultural prescriptions designed to ensure survival in a particular society… the device has been made rational relative to social conventions and ethics" (Damásio, 1994: 200).

A este respecto, Gisela Labouvie-Vief (2015) sostiene que el argumento biológico propuesto por Charles Darwin sobre las emociones como sistemas adaptativos fruto de la evolución de las especies está presente en las más recientes teorías de las emociones. En su opinión, líneas argumentales como las de Damásio hacen de las emociones sistemas ancestrales de equilibrio del cerebro. Es decir, estaríamos hablando de un segundo modo de reflexión sobre la experiencia humana tan importante y a la vez complementario del modo racional. Para esta psicóloga, este lenguaje fundamentalmente emotivo coincidiría con lo que Bruner (1990) denomina modo de pensamiento narrativo. Otra psicóloga, Leslie S. Greenberg, visualiza la experiencia emocional de manera similar, pues en su opinión no está gestionada simplemente por programas motores afectivos evolucionados con base biológica. Denomina "*emotion schemes*" (Greenberg, Rice y Elliot, 1996) a las unidades almacenadas en las redes de memoria del cerebro que organizan la respuesta y producen la experiencia emocional. Son estructuras altamente diferenciadas que se han refinado mediante la experiencia y están estrechamente vinculadas con la cultura. "It is the feeling of the emotion that allows for the formation of emotion networks or schemes" (Greenberg, 2004: 5). En este sentido, Jerome Bruner (1990) sugiere que a una primera fase del desarrollo, en la que las emociones infantiles se sintonizan con las de las personas del entorno (su cultura inmediata), sigue otra en la que el niño comienza a construir representaciones del mundo predecibles en distintas situaciones fruto de su experiencia y que ya tienen un carácter cualitativo.

El caso es que, a diferencia de conceptos como el espacio o el tiempo, las emociones son experiencias corporales difíciles de conceptualizar. La realidad es que existe una gran variedad de situaciones que provoquen determinadas emociones. De ahí que los niños tarden bastante tiempo en comprenderlas. De igual forma, como Fritz Mauthner sostiene, la comprensión, el pensamiento humano o el lenguaje son completamente metafóricos. "Just like Vico or the legendary account in the Book of Changes, Mauthner holds that signs, words, and their meanings all originate in sensory experiences of the outside world, including observations of

the human body" (Longxi, 2012: chap. 2). Para Jean M. Mandler y Cristóbal Pagan Cánovas, las emociones no pueden imaginarse o recrearse. Así pues, el recuerdo de cómo nos sentimos en un determinado momento no es lo mismo que cuando este sentimiento ocurre. "All of this tells us that there are no image schemas for emotions, no simple commonalities in events to help place a feeling in a mental structure" (Mandler y Pagán Cánovas, 2014: 524). En opinión de estos dos autores, el aprendizaje de las emociones requiere a menudo del uso de metáforas lingüísticas con el fin de ofrecer un evento representativo como apoyo a la comprensión del sentimiento en cuestión. La conceptualización de experiencias afectivas es un proceso tan complejo que requiere de una gran variedad de ejemplos y, por ello, la constante y gran oferta de metáforas que se crean no solo en la literatura, sino también en las comunicaciones diarias a las que los niños tienen acceso a través de la *folk psychology*. "To sum up, emotion talk differs from culture to culture" (Heelas, 1996: 195).

Precisamente, la principal vía de adquisición de estos criterios en forma de marcadores somáticos es mediante situaciones de interacción con las narrativas de la *folk psychology*, entre las que como hemos visto se encuentran los cuentos populares. Por ejemplo, Martha C. Nussbaum (1988; 2003) nos recuerda que las narrativas contienen emociones en su misma estructura, por lo que están moldeadas por la vida humana. "Narratives are constructs that respond to certain patterns of living and shape them in their turn" (Nussbaum, 1988: 252-253). El enfoque valorativo de las emociones sobre el que escribe esta autora vincula intrínsecamente las emociones a las creencias y juicios. Creencias que son categorías cognitivas sobre lo que es valioso e importante. Por eso, argumenta que las emociones tienen un rol informacional muy valioso tanto dentro de la vida ética como en las formas de reconocimiento. "(T)he removal of the relevant belief will remove not only the reason for the emotion but the emotion itself" (*ibíd*., p. 231). Creemos que, en un sentido similar, Broncano atribuye al sistema emotivo la capacidad de imprimir en los contenidos de los sistemas superiores información derivada de las experiencias emocionales. "(L)as emociones se configuran, se afinan, detectan más o menos eventos y se hacen más o menos discriminativas. Las capacidades discriminativas del sistema afectan tanto al sistema conceptual como al emotivo" (Broncano, 2013: 210).

Varias investigaciones (Flavell, Miller y Miller, 1985; Flavell, 1999; Midgley y Vrouva, 2013) relacionan la comprensión del niño con el hecho de que las personas no siempre sienten lo que parecen sentir. Una fase del aprendizaje emocional que se produce en los primeros años de escolarización (jardín de infancia), con el avance en su propia regulación emocional. Es el caso del trabajo de Manfred Holodynski (2009), quien a partir de algunas ideas de Vygotsky se concentra en entender cómo las emociones adquieren un significado social durante el desarrollo del niño. En su opinión, este avance se produce escalonadamente en distintas fases. Este autor teoriza que, en un tercer nivel y una vez escolarizado, el niño aumenta la internalización de signos de expresión emocional (haciendo que sean invisibles para el observador) en clara asociación con su adherencia a normas culturales, así como a la posibilidad del engaño. En cuanto a los estudios de las emociones y los cuentos de hadas, Marilyn Fleer y Marie Hammer (2013: 245) creen que estas narrativas pueden actuar como instrumento cultural para la unificación del afecto y el intelecto, uno de los principales presupuestos vygotskianos. Observan que el despliegue en los cuentos de la relación dialéctica entre emociones y sentimientos tiene que ver con la manera en que funciona el concepto vygotskiano de doble expresión de los sentimientos. El psicólogo ruso observa que toda obra artística, como una

fábula, historia corta o tragedia, siempre incluye una contradicción afectiva, causa conflicto de sentimientos y conlleva el cortocircuito y la destrucción de estas emociones (Vygotsky, 1925: 14). Precisamente, Bruno Bettelheim (1994) cree que los cuentos están diseñados para intensificar las contradicciones emocionales que provocan los profundos conflictos internos del ser humano originados en los impulsos primarios y las emociones básicas. En su opinión, se trata de ayudar al niño a resolver sus angustias en el terreno de la fantasía.

En resumen, el estudio de las emociones en el contexto del análisis narrativo se ha convertido en una línea de exploración recorrida por varios autores y muy útil para nuestra metodología. Por eso, descubriremos a lo largo de este texto las aportaciones de Theodore R. Sarbin (1989), Jenefer Robinson (2005), Jochen Kleres (2011), David S. Miall (2011) y Margaret I. Hughes (2013) que subrayan el papel de las emociones en la comprensión humana de la realidad a través de las narrativas. Por tanto, entendemos que debemos tratar las emociones en la interpretación del cuento con un enfoque pedagógico.

c. Interpretación multidimensional del cuento

Hasta ahora, hemos presentado posiciones procedentes de muy diversas disciplinas que abordan la comprensión humana de la realidad y el pensamiento narrativo, así como la interpretación de los cuentos que justifican nuestro enfoque multidimensional. Pero ¿a qué nos referimos exactamente al emplear el término "multidimensional"? En su día, el folclorista norteamericano Alan Dundes se preguntó sobre la posibilidad de combinar diferentes metodologías de análisis y aprovechar los resultados de las distintas aportaciones científicas que han estudiado el cuento. En su trabajo *The Study of Folklore in Literature and Culture: Identification and Intepretation*, publicado en la década de los sesenta, este autor perfila un método de investigación que combina la búsqueda de los textos y de los contextos. El propósito metodológico de este ensayo es mostrar que una adecuada identificación folclórica es crucial para conseguir una interpretación convincente. Significado e interpretación son fruto de un análisis a dos niveles. "Meaning divides into literal (manifest) and figurative (latent) layers, while interpretation has literary (textual/contextual) and religious (hermeneutic/mythological) as well as psychological and social connotations" (Bronner, 2007: 9). En otro de sus artículos, *Structuralism and Folklore*, Dundes (2007b) ofrece más detalles sobre su método que implica no solo una correcta identificación del texto, sino además el análisis estructural del mismo, para después facilitar su interpretación. Aprovecha para criticar que algunas investigaciones previas se han concentrado principalmente en la codificación del mensaje del cuento por el emisor –teoría oral formulista– y en el mismo mensaje o texto, dejando de lado el proceso de decodificación del mensaje; es decir, la comprensión de la audiencia, que es parte fundamental del proceso comunicativo de contar cuentos. En su opinión, una descripción estructural rigurosa permite observar cómo el folclore contiene y comunica las metáforas centrales de una sociedad, por lo que el análisis y la interpretación de las pautas de estas metáforas deben revelar el comportamiento de estos pueblos.

Francisco Vaz da Silva (2000) coincide tanto con Dundes como con Aína Maurel (2012) en destacar el trabajo de Bengt Holbek, *Interpretation of Fairy Tales: Danish Folklore in a European Perspective*, como una obra fundamental de las investigaciones sobre el cuento

del último siglo. Según Aína Maurel, este folclorista danés parte de una premisa muy sencilla: "entender qué significan los cuentos de hadas y para quién". Esto implica, sin duda, la comprensión del lenguaje simbólico sobre el que se fundamenta el género y esclarecer la función del cuentacuentos y de su audiencia. El mismo Holbek reconoce, después de cientos de páginas dedicadas a un repaso pormenorizado de las investigaciones previas sobre el cuento, que no le queda otro remedio que desarrollar su propia teoría de interpretación. Su intención, entre otras, es establecer una visión general que resuelva los conflictos aparentes entre las descripciones parciales realizadas por sus antecesores. Su premisa básica es clara:

> "The contents of the tales are related to the living conditions of the narrators and their audiences. When applied to the 'marvellous' elements of the fairy tales, this leads to the theoretical premise that *all such elements refer to features of the real world as experienced by the members of the storytelling communities*. We contend, furthermore, that if this were not the case, the tales would have no function and would be forgotten" (Holbek, 1987: 408-409).

Por su parte, David C. McClelland (1963) llega a la misma conclusión a partir de una revisión de literatura infantil de distintos países, ya que, explica, estas historias reflejan aquello que las personas de un colectivo concreto valoran y piensan que es más importante.

En consecuencia, nuestro planteamiento no puede rehusar este tratamiento, ya que nuestro interés al analizar determinados cuentos está orientado precisamente hacia la clarificación de un método interpretativo del cuento que sea útil para el estudiante durante su desarrollo y dentro de su propio contexto cultural. El programa educativo que proponemos trata principalmente de focalizarse en el aprendizaje de la interpretación de los cuentos de otras culturas con el fin de que el alumno entre en contacto con otras perspectivas de contemplación. Y, muy en particular, descubrirle nuevas ideas sobre el concepto de individuo y la vida en sociedad, que sean diferentes de aquellas predominantes en su marco cultural de referencia. El propósito es estimular el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso para tener en cuenta el punto de vista del otro reflejado en los usos, costumbres e ideas de estas otras culturas.

Así pues, esto implica cimentar los parámetros comparativos de este análisis del cuento en cuatro áreas básicas:

- *Estructura morfológica del cuento:* Análisis sincrónico frente a diacrónico. Precisamente, de la corriente estructuralista que estudia el cuento nos interesan principalmente sus propuestas metodológicas para diseccionar el texto literario o la narración popular. No tanto así las conclusiones a las que llegan quienes ofrecen una interpretación del cuento a partir de estos presupuestos. Ahora bien, creemos necesario evaluar tanto la propuesta estructuralista-sintagmática de Vladimir Propp (1998b) como el análisis paradigmático que abandera Claude Lévi-Strauss (1996b). Trataremos de subrayar que el relato popular (mito, cuento, fábula) posee una estructura superficial secuencial, pero al mismo tiempo también existen unos contenidos latentes que pueden organizarse estructuralmente (Rodríguez Almodóvar, 1989). El objetivo es encontrar una base comparativo-analítica para proceder al contraste de cuentos de distintas culturas.

- *Simbología en el cuento:* Mensajes ideológicos superficiales frente a contenidos psicológicos latentes. Por otra parte, estudiamos las propuestas interpretativas que

sobre el cuento ha ofrecido el simbolismo psicológico, en sus dos vertientes (Freud y Jung), aunque nos detendremos principalmente en las aportaciones que hace el folclorista norteamericano Alain Dundes (1989b). Este autor postula un enfoque al estudio folclorista que combina el análisis del cuento utilizando las técnicas estructuralistas (concretamente de Propp) para establecer elementos comparables entre culturas, con una interpretación psicoanalítica de esos mismos elementos.

- *Función social del cuento:* Contexto socio-histórico de la comunidad donde surge cada narración y su evolución a lo largo del tiempo, con especial atención a las transferencias entre culturas y distintos idiomas hasta llegar a las versiones traducidas que manejaremos en el presente estudio. Por último, presentaremos la tesis sociohistórica de Jack Zipes (2002a) en el marco de la evolución del cuento literario clásico en Occidente. Este crítico literario utiliza las propuestas teóricas de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Habermas, Marcuse) sobre la crítica cultural como punto de partida para subrayar la instrumentalización del cuento de hadas en la sociedad moderna.

- *El cuento como narrativa de la* folk psychology*:* Nuestra propuesta educativa para la interpretación del cuento se fundamenta en la idea de que el individuo construye durante su infancia, desde una conciencia *protésica* y gracias a la *narratividad,* un *Yo* culturalmente producido bajo la singular influencia de su sociedad de referencia. De hecho, la realidad en la que vivimos determinada por nuestro entorno social no puede existir sin un sistema simbólico que permita la existencia de ese mundo, lo que a su vez subraya el papel central de la narratividad en la conciencia humana (Egan, 1988; Bruner, 1990; Donald, 1993a; Ricoeur, 2000; Macintyre, 2007; Nelson, 2007; Wertsch, 2008; Callaghan y Corbit, 2015; Schroeder y Vallverdú, 2015). Tomamos como punto de referencia el planteamiento de Jerome Bruner (1987; 1990; 1991b; 2009a) para quien el principio organizativo de la *folk psychology* es narrativo en vez de conceptual, por lo tanto, está ligado a la manera que la narrativa organiza la experiencia humana. Por su parte, Hutto (2007a; 2008; 2009) explica que la adquisición de esta habilidad psicológica es fruto de un proceso de aprendizaje al que están expuestos lo/as niño/as desde su nacimiento, propuesta que ha articulado en lo que denomina *Narrative Practice Hypothesis (NPH).*

VII. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CUENTO POPULAR

Parece haber acuerdo entre los académicos en que la labor de los hermanos Grimm es el punto de inflexión para el desarrollo de esta incipiente disciplina que hoy recogen los estudios de folclore en Occidente (Holbek, 1987; Lüthi, 1986; Bratcher, 2005; Aína Maurel, 2012; Calvino, 2013; Marzolph, 2014). Precisamente, esta unanimidad es a juicio de Holbek consecuencia de que ellos fueron los primeros que se plantearon el problema de desentrañar el misterioso significado de los personajes y de los eventos maravillosos de las historias que en ese momento circulaban oralmente entre el pueblo. Asimismo, realizan el primer intento de universalizar las narraciones populares en la convicción de que están conectadas con el pasado más antiguo de la humanidad a través de la lingüística. Jacob Grimm, filólogo y estu-

dioso del proto-indo-europeo, sospechaba de la existencia de un código indescifrado en las narrativas, supersticiones y ceremonias del campesinado alemán, tras el que se escondía un panteón de dioses y espíritus detectados parcialmente en indicios lingüísticos, palabras claves con raíces proto-indo-europeas (Bratcher, 2005).

Desde entonces, la cuestión primordial que ha obsesionado a muchos estudiosos del cuento es su origen, pues tenían la certeza que les conduciría a su significado. Se concentraron en descubrir sus raíces históricas, como lo define el folclorista ruso Vladimir Propp (1984d), así como en describir fútilmente su evolución desde su aparición en la primeras comunidades humanas. Supusieron que los miembros de estos grupos primitivos tuvieron la misma necesidad de contar historias que nosotros tenemos. De muchas civilizaciones remotas en el tiempo nos han llegado retazos de esta intensa actividad representacional con un propósito posiblemente narrativo, que se ha preservado en soportes permanentes, ya sean ruinosas paredes de piedra (West, 1969) o transcripciones de textos antiguos originarios de las grandes culturas de Asia (Müller, 1881). Asimismo, hemos recibido de tiempos posteriores y también mediante fuentes escritas noticias de que las historias se preservaban en la memoria colectiva a través de la actividad profesional o circunstancial de narradores del pueblo.

Lo cierto es que a partir del siglo XVIII comienza una tendencia literaria en Europa que nos ha dejado importantes colecciones de cuentos (Olalla Real, 1989) y que se han ido readaptando posteriormente para un público principalmente infantil. Estos relatos fueron elevados a la categoría de clásicos por editores de impresiones comerciales durante el siglo XIX y, más tarde, también por los propietarios de medios de comunicación de masas. De esta manera los cuentos han contribuido también a producir el mundo semiótico del que la sociedad se nutre. No olvidemos que estos medios de comunicación masivos son máquinas de significado, pero no solo porque distribuyen contenidos sino porque además intervienen en su construcción (Hermans, 2001). El resultado es un tejido compuesto de códigos simbólicos caóticos y altamente ambiguos que invita a muy distintas interpretaciones fruto también de las experiencias, perspectiva y predisposición de la audiencia (Haase, 1996: 235). Por eso, en la misma evolución histórica del género pudiera estar la clave para entender el significado profundo de los cuentos. Ese que está más allá de las obviedades de héroes y villanos, hazañas y maldades, tesoros y calamidades, monstruos y princesas.

a. Símbolos, ritos y mitos

Así pues, una primera línea de investigación sobre su origen es poner el cuento popular en el contexto de otras expresiones culturales de los pueblos primitivos. Para Salamon y Goldberg (2012), el símbolo, el mito y el ritual son tres vehículos de expresión que están conectados entre sí, no solo a nivel estético, sino igualmente porque son elementos regulatorios y comunicativos en lo que podría entenderse como un "lenguaje de cultura" expandido. En su opinión, estos tres transportes almacenan y transmiten conocimiento cultural (dimensión material de la cultura). Subrayan su dimensión comunicativa, pues cargan significado en virtud de una estructura sistemática interna que no puede separarse del contexto particular en el que adquieren significación. Así pues, en la segunda parte de esta tesis, nos preguntamos de qué forma estos tres elementos (símbolo, rito y mito) se conjugan en la con-

figuración de las historias que, antes o después, popularizadas por la gente a lo largo de un periodo extenso de tiempo, terminan elevados a un estatus especial (canonización). Una posible explicación surgiría de la visión que W. J. Thomas Mitchell tiene de la historia de la cultura vinculada con el relato de una pugna prolongada por el dominio entre la imagen y la palabra. "The relationship between words and images reflects, within the realm of representation, signification, and communication, the relations we posit between symbols and the world, signs and their meanings" (Mitchell, 1987: 43).

En particular, nos interesa entender cómo se ha preservado el rastro simbólico en ritos y mitos hasta los cuentos que hoy conocemos. Creemos que los planteamientos de los estudios aplicados a estos tres elementos sobre todo a nivel interpretativo, pueden ser de utilidad al escudriñar el cuento popular como producción cultural en un contexto social determinado. Para tejer y mantener la fibra social se requiere una fuerza normativa potente constituida por artefactos culturales, a los que se refiere Broncano (2013), entre los que están los textos canónicos, los mitos, las fábulas, las leyendas, las parábolas y, por supuesto, los cuentos tradicionales. Se trata de narrativas comunales, que a diferencia de los relatos personales son más veneradas y que como acciones expresivas pueden y tienen un significado social y ético enorme. Estas formas sociales contribuyen a la coherencia y cohesión de la comunidad (Hutto, 2008). Por otra parte, creemos que explorar la relación entre el símbolo, el mito y el rito puede iluminar la cuestión de la originalidad cultural frente al universalismo temático de los cuentos, lo que además debería esclarecer cuál es la fortaleza genuina de estas narraciones que les ha permitido subsistir durante cientos de generaciones en el imaginario de los pueblos (Norenzayan *et al.*, 2006).

Nos proponemos estudiar qué tipo, si existe, de conexión se puede articular entre los componentes cognitivos básicos, llámense *imágenes* (Damásio, 2010), *esquemas* (gramática del relato) o *imagen-esquema* (Turner, 1996; Mandler, 2008; Mandler y Pagán Cánovas, 2014), que nos permiten comprender la realidad y, sobre todo, los símbolos o imágenes simbólicas (Lawrence, 2007) que plagan estas manifestaciones culturales. El estudio del símbolo es fundamental porque: (1) subraya el papel central de la comunicación y el lenguaje en las actividades humanas; (2) muestra que el pensamiento y la vida mental son procesos sociales; y (3) apunta el destacado lugar de la transmisión cultural en el aprendizaje social, pues este no tiene solo una base biológica o un origen instintivo (Salamon y Goldberg, 2012).

La conexión que buscamos pudiera estar en las dimensiones semántica y no-semántica del símbolo, en una estructura de doble significado (Ricoeur, 1976b). Desde sus investigaciones en el campo de la antropología social, Victor Turner (1986) también divisa en el símbolo ritual una estructura de doble polaridad, los extremos ideológico y sensorial. Una naturaleza del símbolo que podría servir de puente para conectar los planos psíquico y social de esta construcción cultural. Posiblemente, en esta singular organización semántica del símbolo esté el origen de su polivalencia y la diversidad de sus funciones y, consiguientemente, también de sus interpretaciones (Eliade, 1959b; Fischer, 1963; Frye, 1973b; Ricoeur, 1976b; Leach, 1977; Holbek, 1987; Garry y El-Shamy, 2005).

El lector se preguntará por qué son importantes los símbolos o el ritual en la comprensión del significado de los cuentos. Rodríguez Almodóvar (1989: 153) asegura que la

estructura narrativa del cuento se corresponde íntimamente con la adquisición de la función simbólica que, por otra parte, facilita el desarrollo ordenado de la memoria, así como con la adquisición del lenguaje. El autor español va más allá e incluso relaciona la formación del pensamiento, primero, con la función simbólica y, después, con la aparición del lenguaje. En realidad, lo que estamos proponiendo es que el ser humano es capaz de representar a partir de la invención de símbolos mucho antes de adquirir el dominio del lenguaje verbal. La mímesis es la primera fase en el proceso de creación de sistemas simbólicos necesarios para la comunicación entre individuos, así como para la coordinación de grupos (Donald, 1993a), lo que además posibilita experiencias compartidas como el ritual primitivo. Podríamos decir que la narratividad se manifiesta como capacidad humana mucho antes que la narración de historias sea un hecho. De esta manera, no solo comprendemos la realidad, sino que además podemos compartir nuestro entendimiento de algo. Ahora bien, se trata de una comunicación imperfecta que limita en gran medida el debate, el intercambio complejo de ideas y, por tanto, la elaboración racional o el pensamiento paradigmático. No obstante, la mimética sí permite establecer reglas elementales de convivencia, la transmisión de tecnología rudimentaria y, sobre todo, facilita la comunicación emocional, la comprensión empática de los otros más allá de relaciones vis a vis. Desde el principio de los tiempos, el ser humano necesitó para conocer y comprender la realidad de la interposición de un medio artificial constituido por manifestaciones culturales tales como las imágenes artísticas, los símbolos míticos, los ritos religiosos y, por último, las lenguas (Cassirer, 1944). Veremos cómo el primer paso de este desarrollo pudo ser la utilización del cuerpo humano como medio representacional. Pero es que, además, entendemos que el aprendizaje infantil recorre un trayecto muy similar en el que la mímesis (Donald, 1993a; Nelson, 2007; Hutto, 2008; Callaghan y Corbit, 2015) a partir de la información perceptual suministrada por los sentidos (Mandler, 2008) es una estación fundamental sobre la que se construye el conocimiento posterior.

La comunicación posibilita la construcción comunitaria, pero no solo para producir artefactos que faciliten la vida material y la supervivencia del grupo, sino también para fomentar el desarrollo de sistemas conceptuales y de representaciones compartibles que enriquecen el mundo de las ideas y del espíritu. En este sentido, observaremos cómo el análisis que hace la psicología simbólica de los ritos de paso de culturas primitivas y su influencia en la mitología conecta con un importante aspecto de nuestro enfoque pedagógico: la asimilación inconsciente de las ideas y de los usos del entorno cultural (Westen, 2001). El caso es que "todo lo que Freud denomina inconsciente es, en esencia, no verbal" (Vygotski, 1991b: 409). Para el hombre primitivo la acción es el sustituto del pensamiento: "And that is why, without laying claim to any finality of judgment, I think that in the case before us it may safely be assumed that *in the beginning was the Deed*" [cursivas añadidas] (Freud, 1950: 161). En esta línea argumental, Díaz Viana (2005: 187) interpreta que para el psicoanalista austriaco "el recuerdo no consciente puede ser tan importante o más que el otro, aunque esté forzosamente actualizado".

Así pues y de acuerdo con la anterioridad de la acción sobre el lenguaje, lo externo es elaborado por la mente humana primitiva mediante la proyección de lo interno, una experiencia dominada por el placer y el dolor. Ahora bien, el hombre primitivo construyó una imagen del mundo externo gracias a la proyección hacia el exterior de sus percepciones internas en base a su recientemente adquirida memoria semántica. Sigmund Freud (1975) insiste

en que siempre podemos asignar dos conjuntos de razones a cada evento psíquico, aunque lo juzguemos conscientemente y uno de estos conjuntos es real, pero inconsciente. De hecho, especula con base en sus estudios sobre los procesos inconscientes que la conciencia posiblemente no sea el más universal de los atributos de los procesos mentales, sino una función específica de estos. Curiosamente, el aparente efecto de estos productos culturales primitivos tanto sobre el consciente como sobre el inconsciente individual viene a apoyar la estrategia educativa más progresista de entrenar el inconsciente. Esta modalidad pedagógica se centra en la educación de la atención para estimular la acción consciente. "Lo que parece confirmado es que las capacidades atencionales y de autorregulación están parcialmente determinadas por el temperamento del niño, pero que pueden ser modificadas por la educación y el entrenamiento" (Marina, 2012b: capítulo tercero, sección II).

Ahora bien, también nos preguntamos cómo aborda el hombre primitivo este proceso de aprendizaje del consciente y del inconsciente en el seno del grupo social. Si la estructura cultural de cualquier sociedad está orientada a la resolución de los conflictos que al individuo se le plantean a medida que crece y madura con el fin de restablecer su homeostasis con el exterior (Damásio, 2010), entonces uno de los mecanismos más efectivos para lograr este objetivo pudiera ser el ofertado por el rito. Entendemos por ritual, un comportamiento formal prescrito para determinadas ocasiones que no está sometido a una rutina tecnológica, sino que tiene por referencia creencias en seres o poderes míticos (Turner, 1986). Según Eric Alfred Havelock (1996: 103-104), en una sociedad dependiente exclusivamente de la comunicación oral, la tradición y la transmisión de instrucciones de una generación a otra, dependen del "habla ritualizada". Es decir, de un lenguaje tradicional que debe ser memorizado para garantizar su supervivencia, de tal forma que "la ritualización se convierte en el medio de la memorización". Por otra parte, Havelock añade que la tradición se enseña mediante la acción y no mediante ideas o principios (*ibíd*., p. 111). "Cultures typically ritualize and institutionalize their normative prescriptions on selfhood to keep individuation within limits and to preserve requisite intersubjectivity" (Bruner y Kalmar, 1998: 316).

Por tanto, si como suponemos el ritual antecede al cuento, quizás este último hereda del primero la posibilidad de influir en el comportamiento del sujeto mediante el conocimiento implícito adquirido por la observación inconsciente de regularidades en el contexto conductual, además de la carga afectiva que comportan para cada individuo. "Implicit cultural learning also occurs in rituals that instill feelings, for example, about group solidarity or about the dangers of greed" (Westen, 2001: 37). Un mecanismo cultural orientado al equilibrio social de las tensiones individuo-grupo cuyos mensajes latentes definen emociones, valores y motivaciones para la persona. Sin embargo, como explica Drew Westen, no se trata únicamente de representaciones insertas en modelos culturales, sino que el conjunto de estas prácticas debe poseer también una significación afectiva en la que el individuo encuentre asociaciones emocionales que sean especialmente motivantes para él y, en consecuencia, puedan verdaderamente influenciar su comportamiento.

Intuitivamente Propp nos propone una vía de exploración de este fenómeno en la cuentística. En su opinión, el mito es una manifestación de la religión al igual que el ritual, y ambos son fuentes del cuento maravilloso. Afirmación que vamos a apoyar en el capítulo sexto a partir del conocimiento acumulado en los capítulos previos. Lord Raglan (1955; 2003) tam-

bién defiende que el origen de las narraciones populares estaría en el mito que, a su vez, es un relato tradicional conectado con el rito. Esta dependencia ritualista del mito viene precedida de los trabajos de otros investigadores de su época como Arthur M. Hocart, Jane Harrison o Samuel H. Hooke. En *Themis*, Harrison (1912) describe un proceso dinámico a partir de la desaparición del ritual. Entonces, el mito habría continuado vivo en la religión, la literatura, el arte y otras formas simbólicas que llevan a una progresiva incomprensión de lo que significó el rito antiguo para sus practicantes mediante una transformación compensatoria en busca de otra inteligibilidad en nuevos términos por parte de las sucesivas generaciones.

En la sección 5.4. del capítulo quinto, describimos en detalle lo que consideramos son implicaciones psico-sociales fundamentales de la interacción entre el rito y el mito en las culturas primitivas que han impactado nuestra forma de construir el significado de la realidad y han dejado rastros en las formas culturales actuales. Edmund Leach (1966) sostiene que existe cierto paralelismo entre los medios utilizados para almacenar información esencial en pequeños conjuntos de signos por el hombre primitivo y los nuestros. La información sobre la naturaleza o sobre la sociedad humana, aun perteneciendo a dos campos separados de la realidad, podrían expresarse en el mismo tipo de lenguaje sin generar por ello ambigüedad alguna. En este sentido, observamos que la pronunciación de palabras fue para el primitivo un ritual en sí mismo, como lo pueden ser hoy en día para los padres de una criatura el momento en que este balbucea sus primeras palabras o para enfervorizadas masas de seguidores la pronunciación en directo de un discurso político.

En resumen, proponemos que esta evolución desde el ritual al mito está conectada con las sucesivas transformaciones cognitivas de nuestra especie descritas en detalle por Donald (1993a). Este psicólogo sugiere que el primer salto cualitativo de nuestras capacidades cognitivas está marcado por el desarrollo de una memoria semántica, que va más allá de la capacidad primate de recordar simples episodios. Tanto la memoria episódica como la semántica operan en el plano explícito, o sea de la consciencia (Westen, 2001). Desde ese momento, los homínidos adquieren habilidades miméticas, que suponen la base de los primeros sistemas simbólicos y son necesarias para la posterior aparición del lenguaje verbal (Hutto, 2008). "The decisive step leading from the use of signs and pantomime to the use of words, that is, of symbols" (Cassirer, 1972: 34). Por último, el ser humano inventa y consolida sistemas de almacenamiento externos de información, gracias a otros medios como la escritura, que expande la memoria colectiva en volumen y en el tiempo, lo que hace prosperar tanto la cultura tal cual la conocemos hoy en día como una nueva arquitectura de la memoria de trabajo individual.

Ahora bien, en nuestra opinión, lo más relevante de este proceso evolutivo de nuestra especie es que guarda cierta semejanza con el proceso de desarrollo infantil. A partir de las propuestas de Michael Tomasello en este campo, Callaghan y Corbit concluyen sobre la gesticulación en el desarrollo infantil: "Deictic gestures (*e.g.*, pointing) appear to be the earliest communicative symbols" (2015: 264). Para Tomasello (2005), el hecho de que los gestos se sitúen en un amplio abanico de opciones que va desde aquellos no simbólicos a los simbólicos es una importante evidencia de que la habilidad infantil de comunicación simbólicamente no está vinculada específicamente al lenguaje, sino que más bien emana de un conjunto esencial de capacidades socio-cognitivas. Donald (1993a) asegura que los niños aprenden a gesticu-

lar justo antes de ser capaces de dominar el habla y, posteriormente, tienen la comprensión suficiente para combinar comunicativamente gesto y habla. Un enfoque que también recoge Katherine Nelson (2007) en su modelo del desarrollo infantil, aunque ella subraya específicamente que la clave está en la naturaleza intencional de la interacción gestual. Es decir, posiblemente la aparición de una conciencia en el niño/a podría estar vinculada al dominio de la capacidad de actuar intencionalmente, con cierto nivel de premeditación o a partir de la comprensión de que unos actos desencadenan determinadas reacciones en uno y en los demás.

De ser así, creemos que podemos establecer que la acción es el punto de partida no solo de la comprensión humana, sino además del análisis e interpretación narrativa. De hecho, el ser humano a medida que crece en conocimiento e integración con su comunidad siente cada vez más la necesidad de explicar su comportamiento. "Man, as a symbol-using animal, appears to feel the need not only to act but almost equally to give verbal or other symbolic 'reasons' for his acts" (Kluckhohn, 1942: 56). Muy distintas disciplinas que van desde la antropología a la psicología cognitiva subrayan que la interpretación interpersonal en su nivel más elemental se alcanza mediante el empleo del sentido común o *folk psychology*, que viene a ser la capacidad de atribuir estados intencionales, específicamente creencias y deseos, a los demás y posiblemente también a uno mismo con el fin de predecir y explicar el comportamiento (Hutto y Ratcliffe, 2007).

Propp habla del mito como aquella historia referida a divinidades o seres divinos en cuya realidad el pueblo cree. Por tanto, la diferencia principal entre el mito y el cuento maravilloso es precisamente la distinta función social que cada uno tiene, y no su forma. Esa función social del mito depende del estadio de evolución de cada cultura particular. Precisamente, Hutto (2008) sostiene que una cultura mimética podría haber producido un tipo primitivo de narrativa en el seno de estos grupos homínidos basada únicamente en la recreación dramática de la que hubieran participado elementos básicos como formas canónicas, roles y personajes. Estas representaciones hubieran sido los precursores del mito y del relato oral, aunque no se puedan identificar con ellos. Para Propp, los mitos de los pueblos en sociedades tribales son distintos de los de las civilizaciones antiguas. En ocasiones, subraya el ruso, mitos y cuentos se superponen —especialmente los mitos de sociedades anteriores a las clases sociales— hasta el punto que mitos folclóricos y etnográficos se confunden a menudo con cuentos maravillosos. Está convencido que algunos mitos son producto de una fase primitiva de desarrollo económico y, por eso, sus narraciones no han perdido su conexión con la base económica de la vida humana. En realidad, los mitos ofrecen en muchas ocasiones una clave para comprender el cuento maravilloso. En este sentido, Propp reconoce las aportaciones académicas de investigaciones anteriores como la de Pierre Saintyves, pues subrayan la estrecha conexión entre el verbo, el mito y las historias sagradas con la organización social de la tribu, el ritual, la moral e incluso las acciones prácticas (Propp, 1984d). Sin embargo, Mircea Eliade (1998) matiza que en los cuentos no se encuentra una memoria exacta de un estadio de desarrollo cultural concreto, sino que más bien los estilos culturales y los ciclos históricos aparecen telescópicamente en estos.

En un lugar completamente opuesto a esta teoría de Propp está el planteamiento de Lévi-Strauss, quien aboga por una concepción estructural del pensamiento mítico. El antropólogo franco-belga no distingue con claridad entre ambos géneros y, en todo caso, da pre-

ferencia al mito sobre el cuento, porque cree que es un material más instructivo. Lévi-Strauss ve la construcción del discurso mítico como el de una selección de los términos apropiados a partir de unos paradigmas subyacentes. Un proceso que está gobernado en su opinión por el pensamiento mítico. Propp, en cambio, trabaja con una estructura sintagmática basada en una reducida selección de paradigmas semánticos, que están fijados de antemano (Holbek, 1987). Por otra parte, Meletinsky afirma que los dos folcloristas contendientes en la arena científica reconocen una relación básica entre estos dos géneros. "Propp calls the fairytale a mythological folktale mainly because of its evolution from myth, and Lévi-Strauss sees the folktale as a slightly 'attenuated' myth" (Meletinsky, 1974c: 25). En nuestra opinión, la diferenciación entre mitos y cuentos es un elemento fundamental sobre el que se apoyan las consideraciones teóricas de Propp y Lévi-Strauss. Se trata de una cuestión que ha sido tradicionalmente clave en los estudios y teorías sobre la interpretación del cuento. Ahora bien, desde un punto de vista narrativo se podría decir que ambos géneros, si los consideramos desde nuestra perspectiva actual de conocimiento folclórico y literario, comparten una naturaleza (substancia) común y esto, sin duda, ha de tenerse en cuenta en cualquier interpretación. En este sentido, Eliade (1998) está de acuerdo con la conclusión de Jan de Vries sobre la estructura común compartida por mitos, sagas y cuentos.

Precisamente, motivados por el enfoque morfológico de Propp, tanto Eleazar Meletinsky (1974b; 1977; 2014) como Susan Reid (1974) estudian la conexión mitológica del cuento en un intento de delimitar ambos géneros a partir del análisis estructural. Meletinsky (1974c) apunta que ambos géneros son dos fases distintas en la historia del folklore cuya relación es de dependencia genética, aunque cada uno con sus propias especificidades fruto de una evolución en la que la imaginación del cuento se ha separado de aspectos puramente etnográficos, conceptos religiosos o rituales dentro de una cultura. Así los nuevos criterios éticos y morales del cuento difieren principalmente cualitativamente de sus sinónimos modelos etnográficos de comportamiento e interpretación del entorno. Las reglas del cuento de hadas son puramente formales y están explícitas en el texto. Estas normas de comportamiento consisten en todo un sistema semántico relativamente generalizado en el que las funciones revelan relaciones lógicas adicionales a parte de la cadena sintagmática. El correcto comportamiento del héroe le permitirá superar todas las pruebas que se encuentre en su peregrinaje a lo largo de la secuencia narrativa. En su estudio de la gramática de Greimas, el español Rodríguez Almodóvar señala que la prueba es el punto culminante de la acción del cuento, el espacio de intersección entre sintagma y paradigma. Además, añade, el "valor moral de las relaciones entre los personajes-tipos pertenece exclusivamente a un paradigma, es decir, escapa a las relaciones sintagmáticas, a lo que pueda ocurrir concretamente en cada cuento" (Rodríguez Almodóvar, 1989: 70). Ahora bien, como hemos señalado, mientras el héroe mítico actúa en beneficio del colectivo, el protagonista del cuento está construyendo a lo largo de la trama su destino individual (Meletinsky *et al.*, 1974; Reid, 1974). La etnóloga francesa Denise Paulme llega a la misma conclusión en su estudio de los cuentos africanos (Jean, 1988: 36).

Por su parte, Reid considera que la fórmula del folclorista ucraniano puede actuar como una norma general para la confección de historias sin distinción del género que está construida sobre la base de una hipótesis preexistente, según la cual el mito es una especie de meta-estructura para el cuento de hadas. Su propósito es demostrar que el cuento clásico se ha desarrollado desde el contexto del mito y del ritual. Asimismo, esta analista observa que

Meletinsky vincula los bloques narrativos binarios con un esquema de oposiciones basado en las características de los *dramatis personae*. "The central opposition of the fairy tale is that between 'own' and 'foreign'; and hero and villain are grouped… on these two opposing sides" (Reid, 1974: 152). Creemos que este esquema binario básico "*complicación-solución*" que se manifiesta en los cuentos, o sea ruptura y restablecimiento del orden social determinado (Rubio Montaner, 1982) o del contrato general (Rodríguez Almodóvar, 1989), se corresponde con la argumentación de Bruner (1990: 49-50) sobre el papel de las narraciones de la *folk psychology*: "*The function of the story is to find an intentional state that mitigates or at least makes comprehensible a deviation from a canonical cultural pattern.* It is this achievement that gives a story verisimilitude". De ahí que se considere a los cuentos de hadas una narrativa sobre la resolución de problemas (Mandler y Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979; Thorndyke, 1977; Black y Bower, 1980 ; Gárate Larrea, 1991; Barcia Mendo, 2004; Manrique y Borzone, 2010).

En este sentido, estamos de acuerdo con quienes ven en el cuento un mensaje bien articulado que destaca el sentido finalista que Aristóteles da a la acción humana (Temporal Oleart, 1999). Ahora bien, esta afirmación requiere de algunas matizaciones. Nos gustaría saber cómo se define el término "problema", qué tipos de problemas tratan esta clase de historias y por qué se resuelven de una determinada forma, o sea por qué se asignan finales específicos a problemas concretos. Igualmente, nos preguntamos ¿si un mismo "problema" puede tener varias resoluciones de acuerdo con distintos contextos culturales? o ¿si todos los cuentos del mismo tipo ofrecen un mismo final?

b. Oposición binaria: la lógica del pensamiento mítico

Para abordar esta discusión, nos puede ser útil el siguiente comentario producido por la antropología: "los problemas, siendo existenciales, son universales; sus soluciones, siendo humanas, son diversas" (Geertz, 2000: 301). En el capítulo sexto, ahondamos en esta polémica que entendemos es central a la hora de considerar la cuestión del universalismo frente al particularismo cultural en los cuentos. Precisamente, Lévi-Strauss nos ofrece desde sus investigaciones antropológicas una propuesta de la que se han nutrido los partidarios del universalismo del cuento. En su opinión, el pensamiento mítico siempre trabaja desde el conocimiento de las oposiciones inherentes en el contexto social y en pos de una mediación progresiva de estas contradicciones elementales. De ahí que el propósito del mito sea proveer un modelo lógico capaz de superar esas contradicciones, es decir constituirse en un instrumento mediador (Holbek, 1987). Con el fin de comprender el pensamiento mítico, Lévi-Strauss construye su análisis a partir de la identificación artificial de unas unidades básicas que supuestamente conforman cada mito, los "*mythemes*" (Dundes, 1997). Una formulación teórica que también supuestamente se presta perfectamente a las operaciones binarias, pues son una característica inherente de los medios inventados por la naturaleza para posibilitar el funcionamiento del lenguaje y del pensamiento (Lévi-Strauss, 1981). Las normas y las palabras de mitos y cuentos construyen imágenes y acciones, que operan al mismo tiempo como significantes normales y como elementos de significado dentro de un sistema suplementario que se encuentra en otro nivel (Lévi-Strauss, 1984). El autor franco-belga está convencido de que en estas narraciones subyace una estructura común que tiene formas diferentes y que se articula en torno a pares de oposiciones.

Precisamente, Kieran Egan analiza en detalle el pensamiento mítico en su propuesta educativa. Sostiene que este tipo de pensamiento aún no ha desaparecido de nuestra forma de procesar la realidad. "Mythic understanding is a direct consequence of language development, and so can be found in both the mythic thinking of traditional oral societies and the everyday, spontaneous discourse of young children in modern literate cultures" (Egan, 2010: 37). A su juicio y en esto coincide con Lévi-Strauss y con otros autores (Kluckhohn, 1959; Leach, 1966; 1967; 1996; Brown, 2004), una de las características principales de este tipo de pensamiento que se manifiesta universalmente es la estructuración de dualismos en forma de oposición, porque es una consecuencia necesaria del uso lingüístico.

Ahora bien, no necesariamente todas las lenguas del mundo están construidas sobre los mismos principios. Chang Tung-sun (1938) alega que si la lógica se fundamenta en las normas del razonamiento implícitas en una lengua, la expresión de este razonamiento debe estar influenciado a su vez por su estructura lingüística y, por tanto, distintas lenguas estarán construidas más o menos sobre distintas formas de lógica. Antonio Alegre Gorri (1996: 15) sugiere que la adopción generalizada de la escritura alfabética, entre otras cosas, habría proporcionado un medio más maleable para la invención de nuevo conceptos que el de las escrituras silábicas e ideográficas del antiguo Oriente. Adicionalmente, añade, esto pudiera haber contribuido de manera determinante al desarrollo del pensamiento analítico y abstracto, que a diferencia de la comunicación oral rompe la conexión semántica del concepto con la realidad sensible. Por otra parte, las investigaciones del discípulo de Vygotsky, Alexander Luria, con una población analfabeta en zonas rurales soviéticas le llevó a concluir que la forma de pensar de estos sujetos no se ajustaba a formas puramente lógicas propias del individuo alfabetizado. Sin embargo, a pesar de que no disponían de pensamiento categorial, pudo comprobar que sí tenían una gran capacidad mnemotécnica apoyada en la contextualización narrativa del mensaje (Havelock, 1996: 66-68). Esta estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, nos obliga a interpelarnos si la oposición binaria es la única estructura que el pensamiento emplea para procesar la realidad.

Precisamente, John Steadman (1969) afirma que la tradición occidental parece tener una profunda propensión hacia el pensamiento construido sobre oposiciones binarias o dicotomías, lo que cual sin duda sorprendería sobremanera a Lévi-Strauss. En este sentido, Margery Hourihan considera que Platón y Aristóteles articularon los dualismos básicos cuando enfatizaron la superioridad del ser humano sobre el animal, el hombre libre sobre el esclavo, los hombres sobre las mujeres, la razón sobre la pasión, el espíritu sobre el cuerpo. "Christian thought largely mirrors these values, and links them to the concepts of good and evil. The hero always embodies the superior terms of these dualisms" (Hourihan, 1997: 2). Estamos hablando en realidad de un principio de contrastes, al que Zhang Longxi (1998) se refiere como impositor de una lógica de exclusión necesaria y mutua de las dos partes que forman parte de este conjunto binario. Esto supone, en opinión de Longxi, no tener en consideración ni las diferencias internas entre cada parte de la dicotomía, ni tampoco las similitudes entre ambas.

Por otro lado, Val Plumwood (1993) subraya que el dualismo (oposición) es más que una relación dicotómica o binaria. En realidad, se trata de una estructura jerárquica en la

que las cualidades, la cultura o los valores asociados con el otro se construyen sistemática y profundamente caracterizados como "inferiores". Esto se traduce en una relación de separación y dominación que se inscribe y naturaliza culturalmente, caracterizada por una exclusión, distanciamiento y oposición radical entre ordenes construidos sistemáticamente como superior e inferior o dominado y subyugado. Para esta autora, el rasgo esencial del concepto de dualismo está basado en una lógica de presencia y ausencia. Se trata de la lógica clásica asociada a un concepto de negación y otredad. Adicionalmente, Chang Tung-sun (1938) añade que esta lógica occidental está basada en la *ley de identidad* y en la necesidad de exclusividad. En cambio, el pensamiento chino no requiere de la exclusión de un polo del binomio, sino que enfatiza la interdependencia entre las variables del mismo. A esto lo denomina la *Lógica de la dualidad correlativa*. De hecho, el pensador chino del primer milenio a.C., Lao Tzu, es uno de los primeros en sugerir que los dos términos del binomio solo son comparables gracias a su estrecha conexión, lo que supone en realidad que uno no podría existir conceptualmente sin el otro. En consecuencia, la propia naturaleza interdependiente de los elementos del binomio hace que de alguna forma no exista diferencia entre ellos y que sean una unidad (Froese, 2004).

De una manera similar, Marie-Louise von Franz (1995) sugiere que los complejos en el inconsciente son probablemente algo neutral, aunque tienden a manifestarse en pares, "sí o no", "más o menos", lo que se debe al influjo del consciente sobre el objeto. Alan Dundes también argumenta que la razón de que el dualismo aparezca en todo el mundo pasa posiblemente por el reconocimiento universal de los pares y comienza por los órganos del cuerpo humano que están duplicados como ojos, orejas, brazos, piernas, etcétera. El folclorista norteamericano añade que en consecuencia no podemos evitar que existan ciertos conceptos cognitivamente básicos que también se presentan dualísticamente como *yo/tu* o *nosotros/vosotros* (Bronner, 2007). A pesar de que Franz coincide en que este motivo binario aparece constantemente en la mitología (introversión-extroversión, masculino-femenino, espiritual-animal), también subraya que ello no debería implicar que uno de los términos del binomio sea moralmente mejor que el otro, aunque muchos mitos nos presenten un lado bueno y otro como malo. El problema, asegura esta seguidora de Jung, es sin duda la actitud ética en la conciencia. "The Judeo-Christian attitude sharpened the ethical conflict, and therefore in our civilization there is a tendency to judge in a moral way and not to leave things blurred. If an archetypal figure doubles, then it doubles also morally" (Franz, 1995: 35).

En consecuencia, entendemos que considerar los polos de cualquier binomio como una relación de oposición tiene su origen en la definición de la realidad como una estructura de poder o al menos en una cualificación moral de aquella. Por eso, cuando clasificamos los intereses de distintos individuos o grupos sociales como elementos enfrentados de una realidad e integramos esta tensión en un esquema cognitivo como base de una estructura narrativa estamos creando oposiciones binarias. Reiteramos que entendemos las oposiciones binarias como representaciones mentales de la realidad filtrada por un único punto de vista, el del enfrentamiento y la exclusión. En consecuencia, las oposiciones binarias están marcadas por una manera de observar la realidad construida a partir de los diferentes intereses que en un momento determinado pueden defender los individuos o grupos de individuos. Ahora bien, esto no quiere decir que esos mismos intereses no pudiesen cambiar en el futuro o incluso desaparecer. Precisamente, por esto, estas oposiciones binarias representan y tratan de supe-

rar situaciones conflictivas, porque la situación de la realidad se contempla como una contradicción que requiere de una superación. Incluso podríamos argumentar que esto tampoco significa que en realidad exista un conflicto entre dos partes que requiera solución, sino que se ha construido una representación que proyecta ese supuesto enfrentamiento.

De hecho, nuestra preocupación no es en absoluto que pueda o no existir realmente el conflicto y, mucho menos, que pueda o no ser representado mentalmente a partir de esquemas binarios de oposición. La existencia de conflictos en la realidad es evidente. Para nosotros el verdadero problema es que este modelo de pensamiento (representación de la realidad) se conceptualice, se valore como un modelo lógico, absoluto e indiscutible sobre la que se construye el canon social. Friedrich Nietzsche fue uno de los primeros en declarar en Occidente la desconfianza postmoderna en una estructura de pensamiento fundamentada en la oposición binaria (Egan, 2010). El filósofo alemán señala que los esquemas opuestos no existen en sí mismos, puesto que de hecho tan solo expresan variaciones de la realidad en diferente grado, que desde una determinada perspectiva parecen ser opuestos (Nietzsche, 1968).

Esto implica, en nuestra opinión, que una representación mental específica, perfectamente concebida sobre criterios arbitrarios y subjetivos, pueda ser impuesta como una estructura básica de conocimiento de la realidad a los miembros de una comunidad cultural. De tal forma, que los nuevos miembros de ese grupo crecen y desarrollan su propio conocimiento del mundo y, por ende, construyen su identidad individual en base a un esquema elemental de oposición binaria que convencionalmente ha sido establecido como el único posible. Ahora bien, la superación de las contradicciones en una realidad determinada, que supuestamente están proyectadas en las oposiciones binarias de una estructura narrativa, solo puede lograrse en la dimensión de esa realidad y en función de la disposición o de los cambios en los intereses de aquellos individuos que hayan engendrado ese conflicto. Las representaciones mentales (públicas o narrativas) por sí solas no resuelven conflictos entre individuos y grupos, solo las acciones subsiguientes de estos pueden superar esa tensión. O mejor aún, si desde un primer momento no vemos contradicción alguna en una situación específica, tampoco tenemos la necesidad de resolver ningún conflicto. Por tanto, para nosotros el riesgo está en que la narrativa de la realidad se construya en base a una contradicción natural de partida que, en el fondo, es una elaboración artificial, pues solo se encuentra en la mente de aquel o aquellos que producen esa narrativa particular. El problema radica en el servicio que la narrativa hace a un interés humano específico.

De regreso a la teoría específica de Lévi-Strauss, que es donde hemos comenzado esta discusión sobre las oposiciones binarias, Percy S. Cohen (1969) plantea que la fortaleza de la tesis del franco-belga reside fundamentalmente en dirigir nuestra atención a la característica central del mito, la expresión de principios y actitudes en conflicto. Sin embargo, también añade que, a pesar de que se trata de una investigación valiosa porque se enfoca en un proceso hasta entonces olvidado, sus conclusiones producen un esquema de oposición y mediación mítica arbitrario. En particular, Cohen objeta enérgicamente la mística dialéctica que en su opinión impregna esta teoría y que ha sido seguida por muchos intelectuales contemporáneos de Lévi-Strauss. La definición de *dialéctica* no queda clara, dice, pues no sabemos si se trata de una ley del proceso psicológico, si en cambio es una ley universal de todos los procesos o si acaso fuera simplemente una triquiñuela útil para hacer creer al lector u oyente que la lógica

verdadera (o pseudo-lógica) también revela una verdad empírica. Cohen argumenta que el mecanismo diseñado por este antropólogo no nos permite saber con seguridad cuando estamos frente a una oposición genuina o cuando ante una concebida arbitrariamente.

En resumen, nosotros no estamos negando la existencia del uso lingüístico de los opuestos en diferentes lenguas, sino que queremos incidir en que el uso particular y distinto que se da a estas oposiciones es fruto de elaboraciones mentales en contextos culturales específicos, que habitualmente están mediatizados por intereses humanos también inherentes a la vida social. En consecuencia y con base en la interpretación del pensamiento chino sobre la reconciliación de opuestos que recogemos en el capítulo sexto, no negamos la existencia de una estructuración binaria, pero no podemos aceptar que esta tenga un carácter universalmente intrínseco de oposición. Dicho de otra forma, estamos ante un fenómeno lingüístico que reduce ambos términos de un esquema determinado a una relación de contraposición, contrariedad, antagonismo e incluso enfrentamiento. Sin embargo, no está justificado que esta sea la única fórmula cognitiva disponible para el procesamiento mental humano, ya sea este ser un hombre primitivo o un niño actual. En nuestra opinión, este particular uso lingüístico de esquemas elementales refleja una de las posibles interpretaciones que se puede hacer de las relaciones en la naturaleza. Se trata única y exclusivamente de una aplicación subjetiva de una misma estructura formal que origina, al mismo tiempo, muy diferentes conceptualizaciones. Por tanto, el carácter de oposición de la construcción binaria no solo es artificial, sino que además suele ser interesado por aquel o aquellos que lo producen.

Como sucede con cualquier moneda que utilizamos como medio de transacción, un esquema binario no es válido si no contiene ambos polos, o sea, no está debidamente acuñada por las dos caras. El símil de Joseph Needham es mucho más elocuente: "If two aspects seemed to them (Chinese) to be connected, it was not by means of a cause and effect relationship, but rather ´paired´ like the obverse and the reverse of something… like echo and sound, or shadow and light" [paréntesis añadido] (2005: 290-291). Por tanto, la verdadera naturaleza binaria que refleja el lenguaje es de interdependencia en la naturaleza. En realidad, de esta forma también debiera caracterizarse cuando la relación es traducida a una estructura narrativa. Por así decirlo, se trataría de sumar los dos elementos del par y no de representarlos en oposición o como una substracción de los mismos. Y no podría ser de otra forma porque, recordemos, el esfuerzo constante del cerebro humano está orientado al equilibrio, la armonización o la homeostasis como diría Damásio (2010), con un medio exterior que se halla en cambio constante, aunque ciertamente a veces tengamos la sensación de que "el mundo está contra nosotros". Sin embargo, cualquier narrativa es ante todo y primero una representación pública determinada por un contexto cultural al que viste (Leach, 1977) y en el que se envuelven las relaciones sociales. En este esquema binario, lo que se encuentra en oposición son los intereses particulares de los participantes en esas relaciones sociales que, a menudo, obvian la naturaleza interdependiente de esa conexión esencial entre ellos para la supervivencia de la comunidad.

c. Oposiciones binarias en los cuentos de hadas

En los mitos a diferencia de los cuentos de hadas, explican Meletinsky *et al.* (1974), el tratamiento de las oposiciones semánticas funciona como clasificadores universales y el contraste entre

unos y otros términos está caracterizado por la correlación con otras oposiciones míticas, especificadas en códigos alternativos, o sea que forman parte de un mismo sistema a la manera que Yuri M. Lotman (1988) describe. Para Meletinsky, la mediación en el plano psicológico es obviamente necesaria para mitigar el estrés producido por los hechos inevitables de la vida humana, principalmente la muerte, lo sobrenatural y lo macrocósmico. Como si de un mecanismo inherente se tratara, la mente humana se encuentra en una búsqueda constante del símbolo en el mundo físico que encarnen los polos opuestos del binomio para mantener su equilibrio. De alguna forma, estos intermediarios mitológicos tienen siempre un significado, que podríamos decir es terapéutico para nosotros y sagrado-ritual para el hombre primitivo. Sin embargo, parece claro que, el símbolo articulado en la narrativa o en el ritual solo tiene un poder reconstituyente en el plano psicológico tanto para el individuo como en el seno del grupo. Por ejemplo, la muerte no podemos eludirla físicamente, aunque ciertamente sí parece que podemos paliar la ansiedad psicológica que genera saber que ese es el destino final de todo ser humano en este mundo. Quizás, este sería el efecto superador del mecanismo binario en las narrativas que trata de divisar Lévi-Strauss.

En el contexto puramente narrativo, las oposiciones representadas en cada binomio no se resuelven, pues se trata más bien de sustituciones. La resolución de estas tensiones de carácter universal en el ser humano es imposible si decidimos elegir un polo sobre el otro. En realidad, la oposición semántica siempre permanece activa en la mente, aunque los términos del binomio experimenten alteraciones de lugar. En el caso particular de los cuentos de hadas, las contradicciones solo se superarían en la mente del receptor identificado con el héroe, gracias a la ayuda de estas mediaciones progresivas y conceptuales en el plano narrativo cuya contextualización es estrictamente individual. "The world is seen to a certain extent from the point of view of the hero whose personal fate is empathically shared by the listener" (Meletinsky *et al.*, 1974: 100). De esto se deriva que para la determinación de las funciones proppianas se utiliza el criterio del héroe como sujeto de la acción principal (Holbek, 1987; Propp, 2010). Digamos que los cuentos se centran en la felicidad individual, pues su destino se traza en función del beneficio del protagonista.

De acuerdo a la *Ley del contraste* del Olrik, cuando dos personajes aparecen en la misma escena, la narrativa establece un nivel de contraste en la acción. El carácter que aparece al principio en peor posición de los dos suele ser el que atrae mayores simpatías por parte de la audiencia. "In an incredibly large number of narratives, it takes the stereotyped form of a meeting between troll and human being" (Olrik, 1992: 50). Por ejemplo, en su análisis de veintiún cuentos entre los que están *Caperucita roja* y *El lobo y los siete cabritillos*, José Luís Calvo Buezas encuentra un patrón frecuente que encarna esta rivalidad entre el fuerte y el débil. En su opinión, "la lucha, la competencia y el conflicto son ingredientes de la vida humana de modo que incluso ha podido ser definida por estos elementos" (Calvo Buezas, 1986b: 78). Por su parte, Ruiz Campos (2005) insiste que gracias al cuento el niño logra la capacidad de luchar contra las graves dificultades de la vida, a enfrentarse a problemáticas, a dominar obstáculos y a reparar injusticias. Así pues, como escribe Reid (1974), el precepto de que el débil siempre triunfa se ha convertido en una constante esencial de los cuentos clásicos. En su opinión, es un principio de equilibrio del cuento relacionado con la *Ley del ritual*.

Al mismo tiempo, Calvo Buezas explica que se ha producido una progresiva substitución en el pensamiento occidental que ha desembocado en esta concepción de la vida como lucha, de la que pensadores como Hobbes, Darwin y Marx dan testimonio. "En esta lucha la correlación de fuerzas no es siempre igual y lo más frecuente es que el fuerte se imponga al débil, sometiéndole posteriormente a su servidumbre" (Calvo Buezas, 1986b: 78-79). Y es que, como explica Michel Foucault (1979: 108), el poder no está localizado únicamente en el aparato del Estado, sino también en otros mecanismos sociales fuera de este que por debajo, pero a su lado, actúan de una manera más minuciosa y cotidiana. Estamos pensando en esa segunda distinción del "poder como multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes al dominio en el que se inscriben" (*ibíd.*, p. 156). En el cuento, del que nos nutrimos culturalmente desde niños, aunque originalmente iba destinado a todo tipo de audiencias, aparece una estructura común alrededor de las relaciones de poder, que aparente e inexorablemente rigen el destino humano.

Precisamente, Ana R. Urmeneta Garrido (2009) se refiere a la existencia de un mensaje disciplinario que favorece una adquisición acrítica de las normas en su estudio sobre cuentos infantiles en los libros de texto. De hecho, añade, más allá del contenido ideológico, los cuentos poseen una estructura de relato latente que promueve en el receptor una comprensión *reificada* de la realidad social. De hecho, el conflicto generado por la transgresión de las normas se resuelve mediante la intervención de agentes externos a la comunidad, que pueden ser fuerzas no sociales omnipresentes. Por otra parte, son relatos que incluso nos alientan (pequeños y mayores) a seguir inconscientemente los pasos de sus héroes que siempre vencen a los villanos (Hourihan, 1997). "(E)l hombre, en tanto en que es siempre débil en algún aspecto frente a otro, acaricia siempre la idea de imponerse al poderoso y conseguir una victoria que le traerá la admiración y la imposición de su voluntad" (Calvo Buezas, 1986b: 79).

Por tanto, parece razonable la visión de Reid (1974) que considera el final del cuento de hadas, cuando el inocente perseguido (héroe) es compensado y el villano castigado, como la representación de una permuta de posiciones en el esquema inicial[20]. Si nos fijamos en esta estructura, la relación de poder "*arriba-abajo* o *fuerte-débil*" se mantiene al término de la narración, porque solo se produce un intercambio de posiciones entre el protagonista y el antagonista. Reid dice que vendría a ser el desarrollo de una jerarquía del poder: el héroe siempre comienza en una posición inferior o de debilidad frente al villano para finalizar arriba, triunfando. De esta manera, el cuento contribuye a aliviar psicológicamente a sus destinatarios, los más débiles de la sociedad, sean estos campesinos sometidos por sus señores en la Edad Media o niños bajo la autoridad de los adultos, en la actualidad.

Esta interpretación del principio subyacente del cuento de hadas coincidiría con la relación social fundamental a la que se refiere Alexandre Kojeve en su comentario del *mito del Amo y Esclavo* de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Dice este autor que el ser humano solo se engendra en y por la lucha en pos del reconocimiento del otro que alcanza su punto álgido en

[20] En la terminología de Algirdas Julius Greimas, estaríamos hablando de un intercambio dentro de la estructura de común de comunicación que recorre de principio a fin del cuento y que comporta la transmisión de un objeto (mensajes, vigor o bien) (Rodríguez Almodóvar, 1989: 68). Nos parece que la descripción de Reid es mucho más amplia y, por tanto, da cabida a la explicación de un número mayor de tipos de cuentos, pues muchos relatos (como el de Caperucita roja) no giran en torno a un objeto mágico, sino que versan sobre un "objeto de deseo" simbólico.

esta relación. "Hablar del ´origen´ de la Autoconciencia implica por necesidad hablar de una lucha a muerte por el *reconocimiento*" (Kojeve, 1982: 3). De este análisis elaborado por el filósofo franco-ruso sobre la idea de autoconciencia de Hegel podemos inferir que la vida social se traduce en la imposición al otro y que esto equivale al reconocimiento por el otro; aparentemente esta pugna por someter al otro es la única forma en la que el hombre se humaniza. Una visión de la realidad que gira en torno a dos formas opuestas de conciencia, independiente y dependiente, cuya secuencia va desde el enfrentamiento con el otro, que resulta en el domino de uno y la sumisión del adversario (reconocimiento) para llegar después a la rebeldía de este último (esclavo) contra el primero (amo). Ahora bien, tomando prestada la pregunta que se plantea Konrad Lorenz (2002) interpelamos al lector: "¿por qué luchan los seres vivos unos contra otros?" Una cuestión legítima, creemos, cuando algunos investigadores aseguran que los cuentos nos enseñan sobre la lucha vital. El renombrado zoólogo también nos ofrece una posible respuesta cuando escribe que la imagen mediática de la vida de las "bestias salvajes en el infierno verde de la selva" transformada en sangriento combate de todos contra todos es algo que no sucede en condiciones normales. De hecho, una investigación reciente desmitifica la imagen popular que tenemos de los depredadores del reino animal como insaciables cazadores. Un equipo multinacional de biólogos y físicos ha descubierto un patrón común en ecosistemas muy diversos según el cual el número de depredadores no aumenta en el mismo porcentaje que lo hace la población de presas. Es más, parece que la proporción de depredadores desciende a medida que su caza crece, lo cual afecta tanto a los grandes carnívoros de la sabana africana como a los peces más minúsculos del océano que se alimentan de plancton (Hatton *et al.*, 2015).

> "Darwin's expression, 'the struggle for existence' is sometimes erroneously interpreted… the struggle Darwin was thinking of and which drives evolution forward is the competition between near relations. What causes a species to disappear or become transformed into a different species is the profitable ´invention´ that falls by chance to one or a few of its members in the everlasting gamble of hereditary change. The descendants of these lucky ones gradually outstrip all others until the particular species consists only of individuals who possess the new *invention*" [cursivas añadidas] (Lorenz, 2002: 20-21).

d. Funcionamiento de la oposición binaria en el cuento: Caperucita y el lobo

Un siglo y medio antes que Hegel (1910) escribiese su *Fenomenología*, Thomas Hobbes (1949: 1) produce su famosa frase, "man to man is an arrant wolf", para recordarnos que la metáfora del lobo y el bosque se ha utilizado desde la Antigüedad con el fin de subrayar que la dinámica básica de las relaciones humanas es el enfrentamiento constante (la lucha, la guerra) y, por tanto, es comprensible el temor inherente del individuo a ser destruido por miembros de su misma especie. En Occidente, son muy comunes las metáforas que proyectan una imagen negativa del lobo, una bestia temida por su voracidad, hasta el punto de que muchas expresiones típicas en cada idioma se nutren de esta percepción. Es posible que los emigrantes europeos llevaran consigo a Estados Unidos esta representación del lobo (Hunt, 2008) tan claramente simbolizada por el villano del famoso cuento de *Caperucita roja*.

Marisa Merino se pregunta con quién se identificará el ávido lector infantil, con el lobo o con Caperucita. En su alegato sobre la educación en valores a través del cuento, esta autora

española no duda en establecer la simplista identificación entre la animalidad del lobo y los limites inhumanos que puede alcanzar el hombre con sus semejantes: "Y en el cuento el lobo es la personificación de ese animal que llevamos dentro, capaz de instrumentalizar o de destruir a otro y Caperucita, el símbolo del débil frente al denominador" (Merino, 2000: 131). Nosotros estamos convencidos de que insistir en esta vía de interpretación del cuento es poco fructífera si el propósito es pedagógico. El caso del paciente de Freud, conocido como "El hombre de los lobos", pone de manifiesto la peligrosa correlación que se produce en la psique infantil, capaz de generar fobias personales proyectadas en angustiosos sueños cuya base parcialmente se encuentra en las imágenes estereotipadas del lobo de los cuentos tradicionales. El paciente al que se refiere el psicoanalista austriaco recuerda que en su infancia sentía un temor incontrolable ante la ilustración del lobo en el cuento de *Caperucita roja*, que reiteradamente su hermana le hacía mirar para torturarle: "La imagen mostraba al lobo erguido en posición vertical, avanzando con una de sus patas traseras, las zarpas extendidas y las orejas tiesas" (Freud, 1992: 30). Según este psiconalista, la clave para esta conexión psicológica directa entre *imagen* y la exteriorización del miedo (zoofobia) está en que "el animal angustiante no es un objeto fácilmente accesible a la percepción (como el caballo o el perro), sino que solo se tiene noticia de él por un relato y un libro ilustrado" (*ibíd*., p. 32).

En realidad, este enfoque interpretativo del cuento a partir de una oposición binaria acepta tácitamente que, de acuerdo con la nomenclatura semiótica de Roland Barthes, el significante "lobo" (el concepto de este animal) y el significado (la imagen mental a la que se asocia en un contexto cultural específico) mantienen una relación de igualdad, cuando en realidad parece obvio que se trata solo de una equivalencia artificial que componen juntos un signo (símbolo para nosotros). Para Freud, el psiquismo es precisamente "un espesor de equivalencias, un *equivalente a*". Así pues, un término está constituido por un "sentido manifiesto" y otro "sentido latente", así como un tercero que es la correlación de ambos (Barthes, 2000: 204). Entonces, el significante se refiere a un concepto mental que implica una serie de asociaciones mentales específicas manifiestas en el significado, y nosotros añadimos, pero no universales[21]. "In the case of ´wolf´ these associations might include ´dangerous´… ´blood-thirsty´ and so on–all the ascriptions which have led to the persecution and extermination of the wolf…, despite the extreme rarity of actual wolf attacks on humans" (Hourihan, 1997: 13). Curiosamente, Lorenz (2002) sostiene que se da una paradoja entre los depredadores más sanguinarios, especialmente el lobo al que Dante llama "bestia senza pace", pues es al mismo tiempo el animal que posee el mecanismo inhibidor de su instituto asesino más fiable del reino animal. De hecho, por esa misma razón, argumenta el zoólogo, nunca tuvo problema en dejar a sus nietos jugando al cuidado de sus perros chow-alsacianos casi tan agresivos como el lobo.

Por el contrario, las narrativas de otras culturas nos ofrecen metáforas (equivalencias) con muy distinto significado sobre la naturaleza y el ser humano en las que el lobo también es el símbolo central y la fuerza motriz en la naturaleza es la lucha. Durante una celebración en una reserva india del sur de la Florida hace unos años, escuché de un cuentacuentos nativo americano una famosa leyenda cheroqui en la que un viejo le explica a su nieto el sentido de la

[21] Barthes (2000) asegura que en el mito reencontramos el esquema tridimensional de "significante-significado-signo", lo que hace del mito que no solo nos permita comprender algo, pero además que esto se nos imponga como natural.

vida. El viejo confiesa al niño que en su interior se dirime en ese momento una lucha, entre un lobo bueno y un lobo malo. El primero está lleno de rabia, envidia, tristeza, pesar, arrogancia, codicia, etcétera y el otro, en cambio, es alegría, paz, amor, esperanza, serenidad, etcétera. El abuelo subraya que la misma pelea también está sucediendo en el corazón del muchacho y en el de cualquier otro ser humano. El niño se queda pensativo por un instante y, después, pregunta: "abuelo, ¿qué lobo ganará?". Entonces, el viejo cheroqui responde sencillamente: "aquel que tu alimentes". De alguna forma, el nativo norteamericano de esta historia coincide en su conclusión con Merino (2000). Sin embargo, el ficticio personaje del relato americano y la autora española parten de muy distintas premisas, pues el lobo no es bueno, ni malo, incluso podríamos decir que también es ambas cosas a la vez. Todo depende de con qué ojos le observemos, de qué forma interpretemos la realidad y, en consecuencia, sobre qué valoración moral decidamos elaborar nuestras representaciones.

Por ejemplo, a partir de la observación de manadas de lobos en el Parque Nacional de Yellowstone, Carl Safina explica que el liderazgo de los machos no es forzado, dominador o agresivo sobre los otros miembros del grupo. Su relato científico nos ofrece una visión del lobo salvaje totalmente diferente al estereotipo occidental que hemos creado, cuando refiere como el macho alfa de la manada se acerca al lobezno enfermizo y le dedica un tiempo extra de instrucción. Asegura que el lobo de Yellowstone es poderoso y bondadoso al mismo tiempo. "If you watch wolves, it´s hard to escape the conclusion that perhaps no two species are more alike behaviorally than wolves and humans… No wonder Native Americans recognized in wolves a sibling spirit" (Safina, 2015). En este sentido, Lorenz (2002) observa que un poderoso mecanismo natural para desarrollar vínculos personales es típico en aquellos animales con una elevada "agresión intraespecífica". De hecho, asegura que el lobo, seguramente el más agresivo de los mamíferos, es también el más fiel de los amigos.

Por su parte, Michael R. Drompp afirma que existe un copioso número de historias en Asia Central en las que la imagen del lobo sirve de ancestro, protector o guía de una comunidad específica. "Among nomadic peoples of Inner Asia, the positive attributes of the Wolf could dominate as people ´thought with´ wolves" (2011: 516). De hecho, en numerosas sociedades primitivas, especialmente aquellas dependientes de la caza como medio de subsistencia, el lobo también era un símbolo de valentía, habilidad y, muy en particular, de cooperación. Mircea Eliade (1972) afirma que la imagen del lobo forma parte de complejos religiosos arcaicos y subraya específicamente que sus creencias están basadas en la experiencia mágico-religiosa de solidaridad con el lobo de estas primeras comunidades. El folclorista soviético R.S. Lipets asegura que el lobo es representado como el señor de las montañas, los bosques y los campos en relatos épicos del Cáucaso y Asia Central. Estas historias recogen esta imagen del lobo que conectaría con las creencias primitivas de tribus cazadoras para quienes una figura zoomórfica controla esta actividad, limita el número de presas capturadas, castiga a los cazadores que se exceden en su cuota y recompensa a los que siguen esta ley no escrita (Hunt, 2008).

En 2004, Jian Rong (Lu Jiamin) publicó en China un libro, titulado en español *El último lobo*, que recrea su experiencia en las estepas mongolas como pastor durante los años sesenta. Fascinado por la veneración ancestral a este animal de los pastores nómadas con los que trabaja por un tiempo y cuyas leyendas se remontan a las conquistas de Gengis Kan, Rong hace

de su libro una crítica a los efectos de la Revolución Cultural (1966-1976) en las poblaciones de la tundra china. El lobo es para los mongoles a un tiempo depredador de sus rebaños y protector del ecosistema estepario, animales temidos y respetados. Lorenz (2002: 21-22) asegura que un estado de equilibrio natural se establece siempre entre depredadores y presas de tal forma que la lucha nunca causará la extinción de la especie más débil. Howard Goldblatt, traductor norteamericano de esta novela, escribe: "Wolves, courageous and ferocious, loyal to the pack, and respectful to their environment, are posited as an antidote for what ails Chinese society" (Rong, 2008). El relato nos muestra como los pastores mongoles y los lobos mantienen una relación simbiótica para mantener la delicada homeostasis ecológica en un territorio estrangulado por el desierto del Gobi al oeste y el avance del progreso de la China Han desde el sur. Sin embargo, una vez los repobladores de la etnia Han llegaron a la región esteparia motivados por los planes de modernización agraria del gobierno comunista, el lobo fue perseguido sistemáticamente hasta que acabó por extinguirse, lo que provocó a su vez una plaga de ratas y ganado salvaje que convirtieron en poco tiempo las verdes praderas en zonas áridas. En un retrato similar, David Hunt (2008) repasa las relaciones entre pastores y lobos en el folclore del Cáucaso y Asia Central a partir del folclore de estos pueblos. En algunos de estos relatos, se plasma la idea de un pastor que comparte una porción de su rebaño con los lobos a cambio de conocimiento y protección.

Estas consideraciones nos han llevado a explorar los cuentos de *Caperucita roja* y *El lobo y los niños*, así como los posibles cognados asiáticos de estos relatos, en la tercera parte de nuestra investigación.

e. Implicaciones pedagógicas de la oposición binaria en el cuento

Los cuentos de hadas se asocian con el pensamiento construido sobre oposiciones binarias, en particular con el dualismo entre el bien y el mal, que representa la dicotomía héroe-villano en la trama (Tolkien, 1947; Bravo-Villasante, 1989; Egan, 1993; Hicks, 1993; Bettelheim, 1994; Merino, 2000; Colomer Martínez, 2005; Correa Díaz, 2009). Por otra parte, se establece una correspondencia directa entre la oposición binaria y el pensamiento infantil (Hung, 1985; Egan, 2010; Manrique Sabogal, 2015). Por ejemplo, Bettelheim esgrime que lo/as niño/as necesitan del dualismo del bien y el mal como orientación y guía para enfrentarse a sus propios conflictos (Urmeneta Garrido, 2009).

En un estudio a partir de la técnica de "cuentos inconclusos" en el que participaron niños de entre ocho y catorce años, Urmeneta Garrido analiza los estereotipos sociales infantiles sobre la transgresión. En su opinión, se puede concluir que "la transgresión se asocia a la idea de otredad" (2010: 17), porque "la distinción entre nosotros-buenos y los otros-malos es una estructura que tiende a repetirse" en estos relatos creados por menores (*ibíd*., p. 19). De entrada, nos parece problemático que de estos textos se puede inferir que lo/as niño/as asocian la norma social con el bien y a los transgresores se les identifique con los malos, con los otros, con los diferentes. Aparentemente, los niños interpretan que la transgresión viene a representar abstractamente la disolución de la garantía de reciprocidad entre los ciudadanos que mantiene el equilibrio social.

A pesar de estos testimonios, creemos que existen dudas razonables sobre la aplicación de las oposiciones binarias de los cuentos a la comprensión y el aprendizaje de lo/as niño/as. Por un lado, están los que defienden que las oposiciones binarias forman parte del pensamiento infantil y, por tanto, se incluyen en los cuentos para hacerlos más digerible a esta audiencia. Algunos podrían argumentar que este mecanismo vendría a responder al principio de asociación por contraste que es una de las formas típicas de la comprensión infantil, aunque tampoco es la única (Vygotsky, 1995). Sin embargo, como defiende Deborah Hicks, sería inapropiado y forzado el imponer la estructura binaria típica de los mitos y de los cuentos de hadas a las actividades narrativas infantiles. "(I)t is my view that children's narrative activity is diverse, and that the generic structure of one narrative form is not the ideal way to characterize the role that narrative can, or should, play in learning" (Hicks, 1993: 134). Asimismo, como dice Georges Jean (1988), esto quizás sea nada más que un maniqueísmo de inspiración bíblica, condenatorio del Caín de turno que merece perecer, cuyo peligro es la justificación en el inconsciente colectivo, por ejemplo, de "las imágenes míticas de los malos tan bien ilustradas por el racismo".

Por otro lado, podríamos especular que los cuentos son fruto de la mentalidad de adultos, o sea de los criterios de autores literarios construidos a partir de los esquemas mentales y los prejuicios culturales de una época concreta. "The symbolic act of writing a fairy tale or producing a fairy tale as play or film is problematized by the asking of questions that link the fairy tale to society and our political unconscious" (Zipes, 2006: 10). Si esto es así, la cuestión es saber quién determina las oposiciones binarias incluidas en estos relatos y cuál es el criterio para fijar, por ejemplo, los conceptos del bien y el mal en el cuento (Franz, 1995; Bottigheimer, 2014; Cashdan, 2014). En este segundo caso, podríamos inferir que este tipo de construcción narrativa a partir de un esquema de oposición binaria resulta ser solo una manera de representación mental de los adultos que los niños terminan asimilando fruto de una continuada exposición. Según Angeline S. Lillard (1997), este tipo de explicación encajaría en lo que conocemos como neurogénesis. De hecho, creemos que esta segunda opción entronca perfectamente con el propósito moralizante que pareciesen tener los cuentos clásicos a juzgar por las numerosas referencias que autores como Perrault, Beaumont o los hermanos Grimm hacen al respecto en sus escritos. Así pues, podríamos especular que en realidad los niños no poseen de manera natural una estructura específica de pensamiento, sino que reproducen esquemas de pensamiento previos adquiridos del grupo social durante su proceso de desarrollo.

En este sentido, el esfuerzo manifiesto de Lévi-Strauss (1983) por entender cómo operan los mitos en la mente humana sin que el individuo sea consciente de este hecho es muy provechoso. Dundes asegura que este enfoque es una observación reminiscente de los planteamientos del psicoanalista suizo en *The Psychology of the Child Archetype* (Jung, 1981: 151-181). El folclorista norteamericano presupone siguiendo los postulados psicoanalíticos la existencia del subconsciente en el que se albergan los instintos reprimidos del ser humano y sus deseos, ideas e imágenes representativas, a los que no se puede acceder a través de un examen directo (Bronner, 2007). Podemos estar de acuerdo en que algunos contenidos de cualquier narración (mitos o cuentos) pasan desapercibidos al filtro de la consciencia humana cuando se posan en la mente humana. De hecho, este es uno de los argumentos claves que defendemos a lo largo de esta investigación doctoral. Sabemos que un amplio contenido llega al cerebro humano, aunque no necesariamente se registra de inmediato o, quizás, del que nunca se percata por-

que se convierte en un conocimiento implícito no procesado conscientemente (McLaughlin, 1990; De Gelder, De Haan y Heywood, 2001; Westen, 2001; Destrebecqz y Peigneux, 2005; Dienes, 2012; Kihlstrom, 2013). Lo cierto es que esas percepciones codificadas por el cerebro quedan retenidas de alguna manera en la memoria del individuo, como huellas fuera del radar de la consciencia (Freud, 1975). Son contenidos que están archivados, aunque por así decirlo no dispongan de un etiquetado (marcadores somáticos) fácilmente reconocible por la consciencia, pues no requerían ninguna atención en ese momento o, todo lo contrario, han sido deliberadamente olvidados en las profundidades del subconsciente consecuencia de un fuerte shock emocional. Sin embargo, como el mismo Freud sostiene, es posible que sean más potentes y perdurables que lo retenido conscientemente.

Por tanto, parece razonable establecer que de igual forma que la mente puede elaborar conscientemente una porción de mensajes procedentes de los cuentos también pudiese procesar inconscientemente otras partes de los mismos como, por ejemplo, las oposiciones binarias (Colomer Martínez, 2005). En el contexto de este argumento, creemos que el debate entre secuencia sintagmática y paradigmática que mantuvieron Propp y Lévi-Strauss podría articularse de otra forma: la información que provee la primera de estas secuencias (sintagmática) es captada la mayor parte del tiempo de manera consciente por la mente; en cambio, los contenidos comunicados por la secuencia paradigmática permanecen ocultos porque se encuentran en el nivel latente del relato. De esta forma, ciertos mensajes quedan camuflados y ajenos a nuestro procesamiento consciente, ya que en realidad están conectados con la dimensión subconsciente de nuestra mente. En este sentido, estamos de acuerdo con el argumento de Dundes (2007c), quien sugiere que los materiales del folclore se pueden organizar no solo mediante su forma, sino también de acuerdo con patrones cognitivos, sean estos lineales, circulares o incluso generados por el pensamiento binario.

> "The pivotal structuralist approaches of Vladimir Propp (syntagmatic) and Claude Lévi-Strauss (paradigmatic), while often set in opposition to one another in surveys of structuralist approaches, are unified by Dundes to reveal mental processes underlying the structural patterns of fantastical expression... The point is that binary structure is basic… is significant in this perspective not just as a framework, but as a representation of the way the mind works –as a psychological concept– and also as the social basis of transmitting, or sharing, folklore" (Bronner, 2007: 5).

En cuanto a la necesidad de las oposiciones binarias para el desarrollo infantil, diremos que Bettelheim (1994: 61) insiste en que la victoria definitiva, que presentan los finales felices de los cuentos de hadas, es absolutamente imprescindible, porque de esta forma el niño "sabe que sus actuales sufrimientos serán recompensados en el futuro". Ahora bien, cuál es el argumento cuando consideramos la multitud de cuentos populares de otras culturas que no terminan con final feliz, es más en los que tampoco se finaliza con la destrucción del villano (Miller, 1987; Kawai, 1991, 1998a; Li, 1994; Choi, 2004; Petkova, 2009b). No parece razonable presumir que el sentido de finalización de la acción debe llevar a todos los cuentos al mismo final. Por ejemplo, Ruth Benedict entiende que para los japoneses a diferencia de sus compatriotas la búsqueda de la felicidad individual es una doctrina sorprendente e inmoral, por eso en sus historias los protagonistas no tienen por qué terminar *felices y comiendo perdices* hasta el punto que incluso sus películas modernas están construidas sobre la temática del sufrimiento del héroe y de la heroína (Benedict, 1974: 192-193). Por su parte, Takie Sugiyama Lebra (1986) explica que los japoneses creen que la habilidad para empatizar con

otros depende precisamente de la cantidad de dificultades y sufrimiento que uno ha sido capaz de soportar.

En respuesta a nuestra interpelación sobre el final de los cuentos, Teresa Colomer Martínez (2005) nos ofrece una interesante reflexión pedagógica sobre los nuevos y variados finales en las obras infantiles y juveniles modernas. Parece que tanto la elaboración como la conclusión de un relato está en manos del autor o del narrador. Ahora bien, existen otras posibilidades. Ruiz Campos (2005) también se hace eco de que los finales de los cuentos no son solo felices, puesto que además de enseñar al niño/a sobre el triunfo muestran el fracaso. Claro que, para este autor, la fortuna del protagonista determina el signo de su final como en la vida misma, o sea el éxito o el fracaso del individuo. Por supuesto, el lector estará de acuerdo con nosotros en que la creencia en la fortuna es una prerrogativa individual como lo pueden ser determinadas creencias religiosas sobre la predestinación o el castigo. Por lo tanto, no estaríamos ante una ley natural científicamente demostrable, sino ante un acto de fe.

En consecuencia, en el supuesto caso de que aceptemos la oposición binaria como base de estructuras narrativas del mito y del cuento clásico, solo podríamos hacerlo siempre y cuando admitamos también que se trata de una proyección inconsciente de la pugna por el poder que se desarrolla en el contexto social y que es una representación de un tipo específico de construcción de la realidad. Es decir, para nosotros este es solo uno de los posibles enfoques que se pueden aplicar a la interpretación de las relaciones humanas y de la relación del ser humano con la naturaleza. Por esta misma razón, también insistimos en que las oposiciones binarias aparecen en los cuentos como aspectos específicos de una interpretación que un grupo social determinado hace de la realidad, no porque estas oposiciones existan necesaria y naturalmente en la realidad. Así pues, entendemos que este dualismo que proyectan los cuentos supuestamente como reflejo de lo que sucede en la realidad y que lleva, por ejemplo, a la dudosamente generalizable identificación del niño con el personaje "bueno" en vez de con el malo (Jean, 1988), o sea con el héroe; no sirve nada más que para crear una determinada ética social: "la del trabajo justamente recompensado y la del ganador virtuoso". Desafortunadamente, todos sabemos que en las sociedades capitalistas de este siglo estas loables aspiraciones son patrimonio del imaginario fantástico y no de la vida cotidiana.

Posiblemente, estos dualismos son una degeneración de una dicotomía primordial ya identificada por Meletinsky en su análisis del cuento de hadas y de la estructura del mito, lo "propio" y lo "foráneo". Quizás, otro grupo étnico distinto originalmente podría no ver una rivalidad subyacente en el inevitable encuentro con otras comunidades y así haberlo proyectado en sus manifestaciones culturales. Marcel Granet (2004a) nos cuenta que la supervivencia de los pequeños grupos en la China prehistórica dependía de un complejo sistema de alianzas confederales forjadas con matrimonios exogámicos, que se celebraban en momentos específicos del año. Hecho que se ha visto perpetuado en laboriosos ceremoniales que han persistido posteriormente. En ese contexto, el racional no era la exclusión del extranjero, sino la asimilación del otro en el propio grupo para la supervivencia de la comunidad.

Tampoco podemos aceptar del planteamiento de Calvo Buezas su interpretación sobre la fuente y el efecto del conflicto en la mente infantil. En primer lugar, el autor asume que: (1) los cuentos tienen como destinatarios exclusivamente al niño; y (2) que los niños son

además los miembros más débiles de la sociedad. En consecuencia, dice, la victoria final en el cuento genera un gran gozo en el niño por le sirve para encauzar la expresión de un deseo reprimido. Esto viene de que la debilidad infantil es fruto, primero, de su inferioridad frente al adulto y, segundo, de la necesidad del niño/a de dominar su entorno. Nos preguntamos cómo está seguro este autor de que "el niño piensa que cuando se haga mayor, dejará de depender de ese mundo de gigantes adultos a cuyo poder se encuentra hoy sometido" (Calvo Buezas, 1986b: 79). Cuestionamos este argumento, porque dudamos que lo/as niño/as a una edad temprana (cuando comienza a entrar en contacto con estas narraciones) comprenda con claridad conceptos como "dependencia", "poder" o "sometimiento". Tampoco parece necesario que el niño en su comprensión entienda la relación de dependencia con los progenitores como una estructura jerárquica en la que él se somete a una autoridad. Por otra parte, Calvo Buezas insiste que existe otro tipo de debilidad, la que se gesta en el "propio yo psíquico" infantil, constantemente perturbado por instancias que con frecuencia le generan "fracasos, sufrimientos y frustraciones". De igual forma, dudamos de que este tipo de sentimientos prenda con persistencia en niño/as en edad temprana, a menos que desde el exterior se les explique que determinadas emociones tienen este valor negativo. A este respecto remitimos al lector a la sección previa dedicada a las emociones. Desde luego, podríamos aceptar que estos pensamientos y sentimientos negativos o de sometimiento a otros sean comunes entre los adolescentes inmersos en un proceso traumático de crecimiento psico-social. Sin embargo, para ellos los cuentos ya no son un recurso narrativo primario al que acudir para aliviar sus tensiones psicológicas.

Por otra parte, el grupo de investigadores soviéticos liderados por Meletinsky (Meletinsky *et al.,* 1974) asegura que todo en el sistema de oposiciones en el que se organiza el mundo del cuento y la estructura de cada uno de los episodios del relato descansa sobre la acción y la reacción, que a su vez forma un binomio con características confrontadas. Sin embargo, nosotros creemos que el *principio de acción-reacción* no es el único enfoque filosófico para la resolución de conflictos. Por ejemplo, el taoísmo construye su idea de armonía universal a partir de varios presupuestos, entre los que destaca el *principio de no intervención* (*wu wei,* 吳偉) (Lee, Yang y Wang, 2009). Según Alan Watts (1975), se trata del estilo de vida del seguidor del Tao y debe entenderse fundamentalmente como una forma de inteligencia. Es decir, el conocimiento profundo de los principios, las estructuras y las tendencias de los asuntos humanos y naturales de tal forma que el individuo utiliza la mínima cantidad de energía en la gestión de los mismos. Como veremos en el primer capítulo, el mandato básico de la gestión inteligente del organismo humano que realiza nuestro cerebro busca preservar la integridad del mismo con el menor esfuerzo posible. Entendemos que este enfoque es perfectamente compatible con el concepto de homeostasis de Damásio (2010). Un exceso de acción o de intervención puede producir resultados contrarios a los esperados. Por esta razón, el taoísmo sostiene la creencia de que existe un camino natural en las cosas mismas. En el caso de los seres humanos, esto se traduce en *resiliencia*, la fortaleza interior en las personas que enfrentan dificultades. Es decir, no hay necesidad de imponer soluciones a estos desde el exterior (Lee, Yang y Wang, 2009). Muchos de los cuentos orientales, en particular las historias de corte taoísta, aportan este tipo de visión armónica del mundo (Liu, 1995).

Esta línea argumental supone que el cuento clásico europeo estaría imponiendo esquemas de pensamiento, sentimiento y acción al individuo (en particular al niño) desde fuera,

cuando sugiere que el héroe encuentra su camino triunfal con la ayuda de agentes externos, en vez de a través de su resiliencia interior, su propia imaginación y su capacidad de acción independiente. Los cuentos de hadas occidentales suelen unir el destino del héroe a la intervención de los asistentes (Meletinsky *et al.*, 1974; Propp, 2010), mientras que, como trataremos de mostrar en nuestro estudio comparativo (capítulos noveno y décimo), el héroe (en este caso las heroínas) de los relatos asiáticos seleccionados son más autosuficientes y se distinguen por su ingenio para resolver por sí mismos las dificultades que enfrentan.

Si tratamos de profundizar en el análisis de estos esquemas básicos de oposiciones binarias y sus ramificaciones en los cuentos considerados como narrativas de la *folk psychology* es porque entendemos que es un asunto esencial en nuestro trabajo. Estamos convencidos del beneficio pedagógico de emplear en las aulas cuentos populares de distintas culturas para potenciar una mayor sensibilidad a la diversidad y una forma de pensamiento no convencional, que desde distintas perspectivas pueda superar las estrecheces del canon establecido en nuestra sociedad. Ahora bien, estamos hablando de complementar no de eliminar parte del catálogo narrativo infantil. El mismo Egan (2010) aboga por que no se supriman los cuentos clásicos del imaginario accesible al niño, a pesar de su imperfecta, arbitraria y prejuiciosa representación de la realidad. Estamos de acuerdo con este autor en que no es necesario desterrar las versiones clásicas de los cuentos de hadas para substituirlas por nuevas adaptaciones que incorporen revisiones de los valores morales.

Por cierto, las numerosas producciones cinematográficas de cuentos de hadas (Tiffin, 2009; Greenhill y Matrix, 2010), por un lado, repiten los patrones literarios conservadores (Bell, Haas y Sells, 1995; Wood, 1996; Zipes, 1997; Dundes y Dundes, 2000) para manipular ideológicamente a la audiencia explotando, por ejemplo, el miedo del ciudadano medio para fomentar la seguridad ofertada por el estado moderno (Martín Párraga, 2011); y, por otro lado, están transformando estas historias clásicas en una crítica o una parodia de los estereotipos de género y clase heredados de otros siglos (Zucker, 2000; Martin, 2001; Lluch, 2003). Sin embargo, una simple transformación del personaje principal masculino en otro femenino o la mutación de pasivas princesas en heroínas no hace más que repetir la estructura jerárquica binaria esencial en el patrón patriarcal del pasado (Williams, 2010). En muchos de estos casos, la narrativa cinematográfica moderna sigue manteniendo el esquema básico de poder, aunque se opera una permuta en el género del héroe (o de etnia) que, en ocasiones, también afecta al villano.

En gran medida, esta inversión también se ha operado en algunas de las nuevas versiones experimentales del cuento de *Caperucita roja* publicadas en la segunda mitad del siglo XX (Carter, 1990; Sharpe, 1993; Storr, 1993), que han transformado a la muchacha campesina en una mujer profesional e independiente, sexualmente liberada e, incluso, traviesa, así como al lobo en un ser atormentado y frágil necesitado de la compasión de la audiencia o simplemente torpe (Zipes, 1989, 1993; Beckett, 2002; Lluch, 2003; Orenstein, 2008a; Bacchilega, 2010b; Chadwick, 2014; Reid, 2014; Cheng, 2015). Entendemos que el propósito de sus autores es la confrontación del canon masculino mediante reconstrucciones críticamente feministas de las tramas clásicas. "The confrontations and situations that women experience in our society have compelled them to reflect upon the initial encounter between wolf and girl that they may have heard, read, or seen as children" (Zipes, 1993: xii). Ahora bien, el peligro de estas continuas revisiones de los cuentos clásicos es que, a pesar de su afán crítico, no consiguen romper con el principio subya-

cente de la oposición binaria. En realidad, estas nuevas narraciones solo transmutan la imagen individual de los personajes, pero en ellas subyacen las tensiones sociales de género (clase social o etnia) que, en el fondo, enmascaran una pugna por el poder entre distintos grupos sociales. Holbek ya advierte que las modificaciones en detalles no afectan el cuadro general, pues los cuentos populares femeninos también encajan en el modelo paradigmático. "The parallelism of the masculine and feminine patterns explains why it is possible to transpose a masculine tale into the feminine gender with a reversal of sex roles and *vice versa*" (Holbek, 1987: 434).

Acertadamente, en nuestra opinión, Egan (2010) insiste en que se debería facilitar la comprensión integral de los cuentos clásicos, pero teniendo presente el contexto de su cultura de origen para que el individuo pueda apreciar de qué forma pueden influenciar su propio pensamiento y de qué manera han contribuido a construir el canon socialmente aceptado. A su vez, también permitiría preservar cualquier valor que los cuentos de hadas puedan tener a nivel estético o psicológico. Una tesis que nosotros queremos completar con la inclusión de narrativas populares de culturas y tiempos históricos muy distintos de los que han adquirido el estatus de convención en nuestra sociedad. De esta manera, mostraríamos a los estudiantes: (1) si la codificación binaria de oposiciones es el esquema básico de un sistema de pensamiento concreto; (2) en caso afirmativo, se trataría de entender cómo se construye y qué significados tienen sus distintas manifestaciones en diferentes contextos culturales, pues no necesariamente se puede interpretar siempre el contraste binario en la manera de oposición o dualismo. Este es uno de los objetivos que esperamos poder alcanzar al final de esta investigación.

f. Del cuento folclórico a los cuentos de hadas

Asimismo, con el fin de explorar precisamente la construcción del canon social occidental a través de los relatos clásicos, creemos que es fundamental tener en consideración el desarrollo que el cuento popular transmitido oralmente experimentó en dos momentos claves de la historia moderna occidental. Una evolución, por otra parte, que estaría en consonancia con la teoría de los marcos de la memoria colectiva de Halbwachs. "(T)he instruments used by the collective memory to reconstruct an image of the past which is in accord, in each epoch, with the predominant thoughts of the society" (Halbwachs, 1992: 40).

El primero de estos instantes se sitúa aproximadamente a finales del siglo XVII, cuando ciertos autores literarios de renombre se hacen eco de historias y fábulas del pueblo llano que hasta entonces eran solo patrimonio del imaginario popular (Olalla Real, 1989; Rodríguez Almodóvar, 1989; Zipes, 2002a, 2006). A partir de entonces, el cuento se convertirá en continente de la moral de las clases dominantes. Estamos refiriéndonos al cuento literario, maravilloso o no, denominado por muchos de hadas[22]. Un género

[22] Nos parece importante hacer esta salvedad, porque algunos autores insisten en que es precipitado calificar al "cuento maravilloso" de inmovilista, conservador, sexista, etcétera (Temporal Oleart, 1999). Cuando a partir de aquí hablamos de la transmisión de determinados modelos morales y del adoctrinamiento potencial de narraciones dirigidas a la infancia, nos estamos refiriendo exclusivamente, primero, a aquellos cuentos literarios filtrados por la pluma del autor burgués y, segundo, a las producciones audiovisuales que Hollywood ha realizado de los cuentos de hadas clásicos. Precisamente, esta investigación trata de recuperar versiones europeas menos conocidas y de otras culturas que rompan con el modelo canónico impuesto por el cuento literario clásico.

literario que nacido del folclore de una tierra desplazó al cuento popular para adquirir un valor instrumental de acuerdo con los intereses morales de un grupo social determinado (Lluch, 2003).

El segundo momento, coincide con la irrupción del cuento popular en el ámbito de la cultura de masas a partir de finales del siglo XIX (Haase, 1993; Zipes, 2002b; Bacchilega, 2013). En esta segunda y substancial transmutación del cuento popular a partir del cuento clásico, que por aquel entonces ya se ha convertido en expresión genuina de una consolidada clase burguesa decimonónica, las historias adquieren vida en grandes tiradas de bajo coste accesible para una creciente población alfabetizada. Sin embargo, décadas más tarde, cuando estas historias son llevadas a la gran pantalla cinematográfica se produce una gran eclosión, que tendrá su continuación en las versiones para televisión distribuidas más tarde en todo tipo de soportes digitales. "(T)he movement of traditional fairy tales to cinematic form may have enabled their commodification in capitalist socioeconomic structures" (Greenhill y Matrix, 2010: 3). De esta forma, los personajes de los cuentos se han transformado en figuras icónicas de la sociedad moderna occidental, como ha sucedido con Caperucita roja (Jean, 1988; Lluch, 2003). Este es concretamente el tema central de la tercera y última parte de esta investigación. Recordemos que nuestro argumento pasa por interpretar el cuento por su valor pedagógico y revelar aquello que se posa en el inconsciente infantil y que permanece oculto hasta que muchas veces se manifieste en la mentalidad del adulto sin que este sea consciente de ello. "I believe that children acquire the values or ethical ideas expressed in the stories, even without conscious and deliberate attempts to abstract them" (McClelland, 1963: 136). Después de sumergirse profundamente en el mundo de la cuentística, Georges Jean (1988: 37) explica cómo se da cuenta que leer estos relatos le afecta de una manera diferente que otro tipo de literatura, posiblemente porque los cuentos portan un «no dicho» que se ubica en el lado del inconsciente.

A raíz de esta línea argumental, se presenta la oportunidad de bucear en la tradición folclórica asiática en busca de una reformulación del binomio individuo-colectivo como cimiento de la construcción de identidad y como alternativa a la conceptualización occidental. Queremos explorar si de alguna forma las narrativas tradicionales de los pueblos de Asia del Este han resistido los envites de las multinacionales de la cultura de masas, celosos guardianes del liberalismo democrático y del materialismo económico de Occidente. Nos preguntamos si estos relatos asiáticos preservan mejor las respuestas ancestrales a un conflicto básico del ser humano de cualquier época: "el yo frente al otro; lo propio frente a lo extraño; lo individual frente a lo colectivo". Si encontrásemos evidencias de esta distinta evolución del cuento popular en Europa y Asia Oriental, en el marco de una muy diferente evolución histórico-social, podríamos corroborar un argumento central de esta investigación:

> *Las narraciones populares de las culturas de Extremo Oriente proyectan distintas formas de pensamiento, valores y sentimientos en comparación a las occidentales con un mayor sesgo en favor de la interdependencia social, el colectivismo o el «alocentrismo», aunque versen sobre conflictos humanos comunes a toda la humanidad. Si este fuera el caso, sería muy útil ofrecer al niño occidental imaginarios fantásticos alternativos al que se ha consolidado en nuestro inconsciente colectivo. A través de la memoria cultural.*

Por tanto, si nuestro objetivo es fomentar un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del niño, sería benificioso fomentar el estudio y la discusión de narrativas que están fuera del marco cultural principal. De esta manera, el estudiante de nuestro país podría aprender a considerar de forma crítica que consume cuentos como cualquier otro producto, apenas sin leer o entender las indicaciones del envoltorio. Quizás, podría sopesar si su imaginario está constituido fundamentalmente por las versiones comerciales de cuentos clásicos ofertadas por los medios de comunicación de masas, cuya propuesta fomenta en exceso el individualismo y la reafirmación de la identidad personal a través de los hábitos de consumo, la violencia gratuita como única alternativa a la resolución de conflictos y el enriquecimiento económico como seña principal de éxito social.

En consecuencia, defendemos que cualquier interpretación del cuento en el marco educativo debe reconocer también:

- la existencia de un canon cultural dominante o varios cánones paralelos culturalmente bien definidos en una misma sociedad;
- intentar descubrir quién está o ha estado detrás de la elaboración de ese canon dominante (grupo o clase social) y por qué (fundamentos ideológicos o religiosos de esa cultura de referencia);
- qué supone para el individuo la transgresión del canon dominante; y
- sobre todo, qué implicaciones coercitivas tienen estos relatos para la población infantil, principal audiencia consumidora, cuando supuestamente estos productos culturales están creados para su entretenimiento y disfrute.

VIII. LOS CUENTOS QUE FORMAN PARTE DE NUESTRA SELECCIÓN

En la tercera parte de esta investigación desarrollamos nuestro análisis comparativo a partir de la metodología interpretativa y multidimensional propuesta en el capítulo octavo y entre un conjunto de relatos populares europeos de una temática específica con relación a las versiones más próximas de países asiáticos. El criterio de selección viene determinado por la tipología narrativa establecida por la clasificación internacional de cuentos de Aarne-Thompson-Uther (ATU)[23], o en su defecto los elegimos por compartir algunos motivos esenciales del cuento europeo o por tratar temáticas similares. Esta elección implica que el corpus de narraciones esté compuesto por:

(1) cuentos populares (folclóricos), originalmente transmitidos oralmente y próximos a los relatos de otros tiempos como los mitos, las leyendas y los cuentos arcaicos, que han sido rescatados por antropólogos o folcloristas en antologías especiales (Wundt, 1916; Fischer, 1963; Thompson, 1977; Olalla Real, 1989);

(2) cuentos literarios, entre los que puede haber cuentos maravillosos como los que estudia Propp (2010) o cuentos de hadas[24] a los que se refiere Holbek (1987) y que

[23] Clasificación de referencia de la cuentística mundial a la que nos referiremos más en detalle en las siguientes páginas. Elaborada originalmente por Antti Aarne en 1910, posteriormente revisada por Stith Thompson en 1928 y 1961, y más recientemente actualizada por Hans-Jörg Uther (2004).

pueden haber adquirido o no el estatus de "clásicos" (Zipes, 2002a)[25]. En castellano, tenemos testimonios del vocablo *cuento* desde el año 1080. El mismo Cervantes emplea en *El Quijote* esta palabra en el sentido tradicional cuando Sancho narra a su señor la historia de Lope Ruíz y la pastora Torralba (Olalla Real, 1989: 159).

En su recopilación folclórica de China, Victor H. Mair y Mark Bender (2011) identifican el término "minjian wenxue" con aquellas creaciones de arte oral que circulan entre el pueblo, lo que puede incluir no solo historias, sino además canciones y representaciones dramáticas. Dentro de esta literatura popular se reconoce una literatura exclusivamente para niños denominada "ertong wenxue" a las que pertenecen los cuentos de hadas o "tonghua", que supuestamente es un concepto prestado de los japoneses (Hung, 1985). Asimismo, la tradición oral de contar historias se conoce como "shuohua" y es posible que se remonte a la dinastía Song (960-1279) (Boerdahl, 2013). En cuanto a Japón, Atsushi Higuchi (2015) nos recuerda que el cuento popular tiene su origen posiblemente en una tradición narrativa conocida como "Otogi soshi" (también escrito *Otogi Zoshi*), un conjunto de historias cortas medievales e ilustradas con más de mil años de antigüedad. Anterior a esta tradición, en torno al siglo VIII d.C., se realiza la primera recopilación oficial de mitos nipones en colecciones como *Kojiki* y *Nihon shoki* (Eder, 1969). El fundador de la investigación del cuento popular en este país, Yanagita Kunio, asegura que la distinción entre mitos y cuentos populares es poco nítida en Japón (Kawamori, 2003). Asimismo, Richard Dorson (1961) argumenta que el cuento japonés, "mukanshibanashi", se aproxima e incluso se confunde en ocasiones con lo que en Occidente se conoce como leyenda, en japonés "densetsu".

Con el fin de entender con más claridad la evolución de los estudios folclóricos que se han ocupado del cuento popular y comprobar de qué manera sus aportaciones sirven de base a esta investigación, hemos optado por contextualizar estos distintos enfoques en un caso de estudio. Hemos elegido el conocido *cuento de Caperucita roja*, originalmente del francés Charles Perrault (1697) y cuya versión más famosa se incluye en la primera colección de cuentos de los hermanos Grimm publicada en 1812. Esta última es la trama de este cuento más repetida en la literatura infantil de Occidente (Zipes, 1993).

Asimismo, en esta sección del trabajo, comparamos las versiones occidentales del cuento de *Caperucita roja* con relatos asiáticos del mismo tipo ATU 333 (capítulos noveno y décimo). Incluimos relatos europeos del tipo ATU 123 en este estudio por su proximidad con algunas de las narraciones de Extremo Oriente que expertos folcloristas han relacionado

---

[24] En su *Introduction à la littérature fantastique*, Tzvetan Todorov considera que el cuento de hadas es una variedad de lo maravilloso (Rubio Montaner, 1982: 280). Por su parte, Antonio Rodríguez Almodóvar (1989) subraya que los cuentos maravillosos no deben llamarse cuentos de hadas. "La primera vez que se empleó este término (*contes de fées*) fue en 1690, por la escritora francesa Madame d´Aulnoy (1650-1705)" [paréntesis añadido] (García Cuesta, 2011: 106).

[25] Georges Jean incluye una breve discusión sobre los tipos de cuentos en el capítulo segundo de la primera parte de su obra *El poder de los cuentos* (1988). Nosotros distinguimos fundamentalmente entre cuentos y mitos, entre cuentos populares (folclóricos o de transmisión oral) y cuentos literarios (de autoría conocida). No queremos entrar en la discusión sobre cuentos maravillosos y cuentos de hadas, porque es una cuestión que ha sido ampliamente tratada, aunque en general muchos cuentos maravillosos, como los costumbristas y de animales pueden ser relatos perfectamente procedentes de la tradición popular, mientras que los de hadas han sido creados fundamentalmente bajo esta etiqueta como publicación infantil.

con la historia de Caperucita roja. El propósito es apreciar diferencias y similitudes culturales en base a nuestra propuesta interpretativa esbozada en el capítulo octavo de este trabajo. El objetivo de este ejercicio de análisis comparativo es establecer si las versiones de "Caperucita roja", difundidas desde el siglo XVIII tanto en Occidente como en Extremo Oriente, ofrecen propuestas culturales complementarias. Es decir, intentaremos esclarecer si el universalismo se ha apoderado de las estructuras y el simbolismo de estos relatos asiáticos y si tienen la misma funcionalidad cultural que los europeos o, por el contrario, ofrecen formas culturales particulares. Insistimos que la tesis principal de esta investigación doctoral es demostrar la necesidad de abrir el imaginario infantil occidental a los cuentos y fábulas tradicionales de sociedades de Extremo Oriente como estrategia educativa cuyo propósito es que el niño/a aprenda a pensar críticamente, creativamente y con cuidado durante el proceso de construcción de su identidad individual. Expresado de otra forma, que el niño/a aprenda a mirarse asimismo a través de la comprensión del otro y mediante la interpretación de la narrativa infantil popular de otras culturas.

a. Las razones para la elección del cuento de "Caperucita roja" tipo internacional ATU 333

- Está claramente establecida la transcendencia cultural de este cuento en el imaginario infantil occidental. Hutto (2008) considera que este cuento con su múltiples versiones es una de las narrativas de la *folk psychology* más conocidas. Por otra parte, sus dos personajes principales, la protagonista (Caperucita) y su antagonista (el lobo) han sido identificados como representaciones del bien y el mal en el sistema representacional infantil occidental. En este sentido, explica el folclorista danés Bengt Holbek (1987), existe unanimidad de opinión. También se refiere a Búhler, quien descubrió que este cuento es uno de los primeros de los que disfrutan los niños en torno a los cuatro años. Asimismo, Scalise Sugiyama (2001a) argumenta que este cuento es sorprendentemente memorable. Ha sido claramente establecido en estudios previos que es más fácil de recordar que una secuencia de veinte dígitos, aun siendo un relato mucho más complejo que una cifra de tal extensión. Varios autores utilizan este cuento como ejemplo referencial para explicar el funcionamiento de la prueba psicológica "creencia falsa" que evalúa el grado de desarrollo infantil (Racine, Carpendale y Turnbull, 2007; Goldie, 2012).

- Está claramente demostrada la existencia de este cuento en la tradición popular oral (Delarue, 1989; Soriano, 1968; Zipes, 1993), tanto europea como no europea, además de posibles antecedentes en la literatura clásica y medieval occidental (González Marín, 2005; Ziolkowski, 1992), que preceden a la forma literaria moderna[26] del escritor francés Charles Perrault publicada a finales del siglo XVII.

[26] Moderna como perteneciente a la Edad Moderna, y para diferenciar esta versión literaria de otros relatos, también escritos, que habían circulado en Europa antes del s. XVII, y que contienen algunos elementos similares o próximos a los elegidos por el autor francés.

- Son innumerables las versiones literarias que existen desde 1697, año en que aparece *Le Petit Chaperon rouge* del autor francés, en casi todos los países occidentales. Por supuesto, esta tradición literaria que ha hecho de este cuento un clásico se ha visto prolongada en un constante flujo de nuevas adaptaciones en otros soportes de difusión, tanto en los medios de comunicación de masas (cine y televisión) como en los nuevos medios digitales (Lluch, 2003). De esta forma podemos decir que "Caperucita roja" es una historia universal en Occidente y sus personajes forman parte de la iconografía occidental y del imaginario infantil.
- Por otra parte, existe una amplia difusión de cognados no occidentales por todo el mundo, en particular asiáticos, variantes que precisamente son las más interesantes para nuestra investigación doctoral, como recoge el folclorista chino Ting (1978) en su clasificación o Eberhard (1970) en su investigación sociológica.
- Las distintas versiones de este cuento, tanto orales como literarias y en otros soportes de difusión cultural, proceden de orígenes muy dispares, comparten elementos comunes y también contienen aspectos claramente diferenciados cultural e históricamente. Algunos de estos elementos han sido identificados claramente en investigaciones científicas previas que tenían el propósito de identificar el origen histórico-geográfico de este cuento, establecer su función social en las sociedades donde es más común o simplemente interpretar su contenido simbólico.

IX. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO A UN ESTUDIO COMPARATIVO

El propósito específico de esta investigación es aplicar la metodología de interpretación del cuento desarrollada en el capítulo octavo a un estudio comparativo de cuentos clásicos occidentales y de relatos similares procedentes del imaginario popular de Extremo Oriente, que desplegamos en los capítulos noveno y décimo.

a. Los objetivos de este estudio comparativo

1. Descubrir elementos en común de distintas versiones para, por así decirlo, encontrar la estructura básica de la historia sobre los factores más representativos.
2. Entender el proceso de "embellecimiento cultural" al que fueron sometidos estas narrativas a lo largo de su evolución por distintos cuentacuentos y autores literarios, con el fin de conocer qué modificaciones se introdujeron en distintos momentos históricos de acuerdo con el sistema canónico de la sociedad respectiva.
3. Conocer qué significación socio-psicológica pueden tener las distintas versiones de un determinado tipo de cuento en diferentes contextos culturales.
4. Entender qué representa y cómo pueden afectar estas narraciones a los espectadores y lectores infantiles actuales.

Nuestra propuesta va más allá del análisis del cuento de Geneviève Cálame-Griaule (1980), para quien la visión del mundo y de la sociedad se manifiesta en el relato a través de tres códigos: narrativo (estructuras del texto); simbólico (red de correspondencias culturales con la realidad); y estilístico (procedimientos lingüísticos orales) (Jean, 1988: 235). Eso sí, nosotros tomamos como punto de partida de este proceso el análisis morfológico del cuento tal cual lo describe Vladimir Propp (2010)[27]. A diferencia de los modelos de análisis psicológicos de las narrativas, nos decantamos por la *función* en vez de por otro tipo de unidad mínima de estudio del relato. Cortazzi (2002) subraya que, a partir de los años setenta del siglo pasado, los gramáticos del relato van más allá de los logros conseguidos por las investigaciones estructuralistas que elaboran sus análisis sobre unos componentes mínimos de la narración, como por ejemplo las *funciones* de Propp. Estas investigaciones psicológicas asumen la existencia de estructuras cognitivas, denominadas *esquemas*, que median la comprensión humana y entienden que existe una conexión entre estos esquemas y la organización narrativa propiamente dicha. Ahora bien, acometen sus trabajos dividiendo el texto en proposiciones que se organizan a su vez en categorías y que son fruto del empleo de reglas determinadas. Por tanto, hacen de estas categorías los elementos estructurales mínimos de análisis del texto. En nuestra opinión, esta aproximación limita el verdadero alcance del conocimiento narrativo, pues este queda restringido al derivado de la estructura formal del lenguaje, en general, y del idioma en el que el texto se transmite, en particular.

Como vamos a tratar de mostrar en la primera parte de este trabajo, para nosotros la narratividad es una capacidad humana sobre la que construimos el conocimiento de la realidad. Creemos que la unidad básica de construcción narrativa no debe ser un concepto lingüístico como la palabra o la oración, pues estos son componentes del complejo simbólico que sirven para transmitir las acciones que conforman una narración, pero en ningún caso el lenguaje es la acción misma. Podríamos decir que la narración gira siempre en torno a la acción y se construye mediante una secuencia con un orden específico de acciones, cuyo propósito es describir una realidad y así transmitir un mensaje interpretable. De hecho, las acciones se recuerdan mejor que las descripciones o los sentimientos (Gárate Larrea, 1991; Cortazzi, 2002). Por tanto, cualquier elaboración para la interpretación de una narración particular debe tener como punto de partida para su análisis la acción misma, así como la naturaleza de esa acción (principal o subordinada) en el curso de la trama que en su conjunto constituye la narración, a lo que Propp se refiere con su concepto de función.

Así pues, sometemos a cada una de las catorce narraciones seleccionadas a un examen individual para descubrir las funciones de las que están compuestas, lo que arroja una ecuación sintagmática que nos servirá de base para la siguiente fase del proceso analítico. Dada las dificultades interpretativas que entraña la aplicación del método proppiano y que el mismo folclorista ruso explica como un modelo construido sobre un corpus muy concreto de cuentos —los cuentos maravillosos rusos—, hemos preferido utilizar como modelo de referencia un análisis morfológico de cuentos chinos preestablecido. Hemos elegido los ejemplos elaborados por Barbara Kirshenblatt-Gimblett a petición de los folclorista y sinólogo alemán Wolfram Eberhard (1970). En general, hemos tratado de determinar las funciones de los cuentos seleccionados de la misma forma que Kirshenblatt-Gimblett, aunque hemos

[27] Ver secciones 8.1. y 8.3. del capítulo octavo.

introducido mínimas variaciones cuando no se trataba de las versiones de *Grandaunt Tiger* de Eberhard. Debemos insistir que algunas de las decisiones interpretativas de Kirshenblatt-Gimblett pudiesen ser objeto de discusión. En el Apéndice 4, hemos incluido en la sección b el análisis de *Grandaunt Tiger* por parte de Kirshenblatt-Gimblett, así como un resumen del estudio que Victor Laruccia (1975) realizó del cuento de *Caperucita roja* (Apéndice 4, sección a).

b. Dimensión narrativa

El método proppiano aplicado a cada narración nos da cuenta de algunos de los materiales básicos (Goldie, 2012) que componen el relato, entre los que se encuentran los *dramatis personae*, los eventos y las acciones en su secuencia lineal. Como hemos mencionado, Propp (2010) argumenta que las funciones de los *dramatis personae* son los componentes básicos de la historia.

Adicionalmente, están los elementos conjuntivos, las motivaciones, las formas de aparición en escena de los *dramatis personae* y los elementos o accesorios. Todos estos componentes, básicos y secundarios, construyen el cuento y, de hecho, son el cuento en su conjunto. Claramente, la estructura resultante —ecuación de Propp— nos informa de la coherencia narrativa del cuento analizado a la que también hace referencia Peter Goldie. De manera muy visual, la ecuación de Propp ofrece una secuencia de funciones seleccionadas de entre las treinta y una funciones identificadas por Propp[28]. En la sección c del Apéndice 4, dentro de un resumen de estudios comparativos de cuentos europeos y asiáticos, se incluye una breve discusión sobre la necesidad o no de añadir funciones adicionales a la hora de aplicar el análisis morfológico a los cuentos populares asiáticos. En nuestro caso, hemos preferido no entrar en esta polémica planteando funciones alternativas (Jean, 1988), puesto que nuestro propósito es eminentemente comparativo y no queríamos añadir elementos distorsionantes adicionales en esta primera fase tan crucial para la construcción de nuestro método interpretativo, aunque encontremos legítimas las razones esgrimidas.

También como parte de la aplicación del modelo proppiano determinamos el papel de los personajes de cada cuento en el esquema de *dramatis personae* apuntado por Propp (2010). En este caso, dada la naturaleza de estas narraciones que advierten o ilustran a los niños sobre el peligro de los depredadores, hemos tenido que añadir un rol adicional a la lista original de *personae* de Propp: la(s) víctima(s). En una gran mayoría de este tipo de narraciones, hemos podido comprobar que hay siempre un personaje damnificado con la muerte, primero devorado y, luego, resucitado o, en su defecto, tan solo temporalmente en peligro durante el desarrollo de la trama. Propp no especifica un *dramatis personae* denominado víctima, puesto que la función de víctima puede ser realizada por varios *dramatis personae*. Lo más común es que esta función recaiga sobre la princesa, quien en general siempre está a merced del villano, lo que justifica la acción de rescate del héroe.

En esta observación coincidimos con otros autores. Ante la ambigüedad que la referida descripción de Propp implica, ya opta por esta solución Pilar Rubio Montaner (1982: 86)

[28] En el Apéndice 4, sección d, se pude encontrar la lista completa.

en su tesis doctoral: "En nuestro trabajo consideramos dos actantes diferentes (buscador y víctima) porque diferentes son su condición y actuaciones, como podemos comprobar en los cuentos". En nuestro caso, hacemos la salvedad de que no seguimos su misma línea clasificatoria de los papeles de los personajes según su función. Esta investigadora establece un código de *actantes*, que es una variación de las propuestas de Propp, y un código de *actancias* que se corresponde con el modelo actancial de Greimas propuesto en su *Semántica estructural*. Por su parte, Antonio Moreno Verdulla (2003: 37) también profundiza en la figura de la víctima, aunque opta por dibujar su complejidad a partir de la relación antagónica que, ciertamente en algunos casos, mantiene con el villano-agresor. Nosotros no hemos querido incrementar la complejidad del análisis estructural del cuento añadiendo más códigos de los estrictamente necesarios a la clasificación de los personajes y su función en la trama. Creemos que nuestra metodología consigue la flexibilidad del análisis que Rubio Montaner persigue con su modelo gracias al estudio de lo que hemos denominado *dimensión psicológica*. Esta segunda dimensión se completa con el análisis propiamente narrativo y está conectado con este a través de una fórmula puente, que identificamos como *Prisma SVO* (sujeto-verbo-objeto). En nuestra opinión, este mecanismo consigue los mismos efectos interpretativos de amplitud, profundidad y flexibilidad que la *doble codificación de actantes y actancias* diseñada por Rubio Montaner, además de permitir la visualización de las posibles relaciones que se establecen entre personajes antagonistas descrita por Moreno Verdulla. Sin embargo, creemos que nuestra propuesta permite identificar, por otra parte, qué figuras dramáticas tienen más peso en el conjunto de la narración, como trataremos de mostrar más adelante.

De hecho, si cada función a su vez puede descomponerse en acciones, entonces estas caracterizan de alguna manera la naturaleza de la función, o sea contribuyen a determinan la dirección secuencial y el lugar físico de la siguiente función en esta secuencia. Nosotros sostenemos que las acciones principales a su vez tienen un sujeto que las realiza y un objeto que las recibe, además de un resultado, que en ocasiones sirve de nexo con el siguiente eslabón de la secuencia narrativa. Hemos denominado *Prisma SVO* a este mecanismo de análisis[29]. Por tanto, habrá una acción principal que determina la función correspondiente y el lugar que esta ocupa en el desarrollo de la trama. Sin embargo, también se producen alrededor de la función principal otras acciones "subordinadas", que también forman parte de esa unidad mínima (función). Por eso, descomponemos cada función en sus acciones principales y subordinadas, lo que constituye la segunda fase de nuestro análisis. Además, este paso nos sirve de fórmula sobre la que tender un puente entre los niveles narrativo y psicológico, pues nos permite, por un lado, conformar el *escenario de acción*, "landscape of actions" (Bruner, 2009a) y, por otro lado, sentar las bases para enlazar esta dimensión de las acciones y eventos con el plano psicológico de la narración.

c. Dimensión psicológica

Una vez determinadas las acciones principales y subordinadas identificadas en cada una de las funciones de la ecuación de Propp, podemos establecer una primera clasificación de

[29] Discusión sobre la fórmula *Prisma SVO* en la sección 8.4.

las acciones presentes a lo largo de la narración de acuerdo con su intención. Seguimos operando, por tanto, en el *escenario de acción* de Bruner. Elegimos agrupar las acciones en torno a verbos similares por su mecánica, intencionalidad y efecto tanto en el sujeto como en el objeto del mismo[30]. Así obtenemos, una agrupación por: verbos de conversación (el sujeto es el emisor del mensaje); verbos de sumisión (el sujeto de la acción es el receptor del mensaje que reacciona acatando, respondiendo o aceptando); verbos de reflexión (el sujeto emplea su raciocinio para dilucidar, decidir, maniobrar astutamente); otros son decididamente los verbos de movimiento que son la fuente del dinamismo de la secuencia narrativa; verbos de acción (la acción del sujeto recae claramente sobre el objeto, ya sea de forma positiva o negativa, o bien el sujeto actúa sobre sí mismo como contrareacción a otro verbo de acción —véase atar y desatar); y, por último, un grupo de acciones que son predominantes en este tipo de cuentos ATU 123 y ATU 333 e incluso determinan la trama y en torno a los que giran las demás acciones, nos referimos a los verbos de engaño.

Precisamente, estas últimas dos fases del proceso analítico aquí expuesto —descomposición de la función en acciones principales y subordinadas, y clasificación de las acciones por su intención— nos informan en gran medida de la significación (Goldie, 2012) que tienen los eventos y las acciones de la secuencia narrativa, a lo que contribuye enormemente la simbología en personajes, objetos y acciones. Jean (1988: 96) explica que las localizaciones específicas del relato ofrecen detalles importantes que son el cimiento de las innumerables variantes del tejido narrativo en función de la cultura de referencia. A pesar de que los cuentos no pretenden ser un fiel reflejo de la realidad que les ve nacer, en cierta manera "constituyen una riquísima materia de reflejos" del contexto cultural. Profundizar en la simbología del cuento de acuerdo con los detalles proporcionados por la acción, los personajes y sus atributos, así como en los objetos de la acción, supone en primer lugar una contextualización del relato. Pero, al mismo tiempo, el mundo simbólico es un camino-puente entre lo real y lo imaginario, entre lo cotidiano y lo transcendental, entre lo superficial y lo subyacente.

> "La littérature orale est un reflet de la vie, une expression du conscient et de l´inconscient d´une culture. Cette constatation évidente nous oblige, au moment d´entreprendre l´analyse d´un conte ou d´un récit, à orienter notre recherche vers la vie quotidienne des hommes et ses institutions pour retrouver, sous des anglée nouveaux, l'objet de notre recherche. C´est ainsi, grâce à l´enrichissement apporté par ces nouvelles perspectives que nous mènerons à bien l´interprétation de la fonction symbolique…" (Mallart-Guimera, 1970: 1).

Por otra parte, somos conscientes que este nivel de análisis está próximo a la labor que las categorías tienen en el marco de las gramáticas del relato. Una vez establecida la función como base referencial de la estructura narrativa en nuestra metodología, podemos estudiar cada sección de la sucesión de funciones que componen el relato. Estas artificiales porciones del texto, entonces pueden analizarse de acuerdo con categorías psicológicas concretas. Muy probablemente, las categorías empleadas por las gramáticas del relato pueden ser útiles a la hora de profundizar en la estructura subyacente más allá de la dimensión puramente narrativa. Gárate Larrea (1991: 53-54) concurre que existe una continuidad entre distintos aspectos de la morfología de Propp y las gramáticas del relato: (1) entre funciones (temas fijos característicos del contenido específico de los cuentos) y categorías (elementos formales altamente

[30] Ver sección 8.4.

abstractos); (2) entre la motivación de los personajes y la categoría de *Respuesta interna* de la gramática; (3) entre la noción de secuencia perfilada por Propp y el episodio entendido como una secuencia conductual completa (Stein y Glenn, 1979: 62); entre los criterios utilizados por Propp para determinar si hay más de un cuento y los estudios de psicología cognitiva e inteligencia artificial sobre cuándo un grupo de proposiciones constituye un cuento y cómo distinguirlo de otros tipos de discurso.

A partir de esta fase, y gracias a la significativa información que hemos acumulado sobre cada función de la ecuación original de Propp, podemos adentrarnos en el nivel psicológico desde el plano narrativo. Es decir, penetramos en el nivel que Bruner (2009a) denomina "landscape of consciousness". Es en este momento cuando nos servimos de la teoría de la *folk psychology* y los elementos que a Hutto (2008) le parecen fundamentales en el proceso de desarrollo humano: las actitudes proposicionales (creencias y deseos). Una actitud proposicional es un estado mental de tener una actitud, postura u opinión o de tomar posición sobre un asunto o sobre una situación potencial en la que esa proposición es cierta. Creencia se refiere a la actitud que tenemos cuando tomamos algo por lo que es o lo consideramos como verdadero (Schwitzgebel, 2014). Deseo es un estado concreto de la mente asociado con distintos efectos, ya que una persona con un deseo tiende a actuar de formas concretas, sentir de maneras determinadas y a pensar de igual forma (Schroeder, 2014). "Propositional attitudes are said to come in two principal types: 'beliefs', which carry information about the world and thus guide actions, and `desires´, which are motivational states that specify goals for action" (Hutto y Ratcliffe, 2007: 1).

De cada función y en base a la información que obtenemos del mecanismo de descomposición en acciones, podemos determinar qué actitud proposicional ha motivado acciones específicas, e incluso si ambas actitudes (creencia y deseo) se encuentran simultáneamente entre las causas motivantes de las acciones que conforman una función determinada, lo que sucede en ocasiones cuando se suceden varias acciones en una misma función[31].

Informados por el análisis de las acciones que caben en cada función también podemos clarificar los estados psicológicos de los personajes que, de acuerdo con Goldie (2012), son materiales básicos y pueden ser de dos tipos: los que se manifiestan en el diálogo y aquellos que comentan o que son inferidos por el narrador o el autor del cuento. Por otra parte, también podemos registrar estados psicológicos inferidos a partir de determinadas acciones por el lector (audiencia). En estos estados psicológicos, hacemos una división sencilla entre emociones básicas –positivas y negativas– y emociones secundarias –autorreflexivas, morales y epistémicas (Armony y Vuilleumier, 2013). Las dos últimas fases de este método interpretativo –actitudes proposicionales y estados psicológicos– nos ofrecen en muchos casos el estadio al que Goldie (2012) se refiere como sentido valorativo y emocional de los eventos y acciones, asunto sobre el que nos detendremos en el capítulo noveno. Ahora bien, las posibilidades selectivas que ofrece el estudio de las emociones en el contexto narrativo ha sido tratado en varias investigaciones previas a las que hacemos referencia en el Apéndice 2 (Codificación de las emociones en nuestra metodología interpretativa del cuento), cuyo material sirve de complemento a la sección que hemos dedicado a las emociones en la sección 8.5.2. del capítulo octavo.

[31] Revisar la sección 8.5. sobre la construcción del *escenario de conciencia.*

Finalmente, a partir del estudio de las perspectivas propuesto por Goldie (2012) establecemos una clasificación por función en torno a quién es la fuente informativa sobre los estados psicológicos u otros elementos registrados en el estadio interpretativo anterior, ya sean los propios personajes, el narrador o incluso el lector (audiencia). Es decir, identificamos la procedencia del conocimiento que tenemos de los estados psicológicos y otros factores de la narración examinados previamente para clarificar el nivel interno y externo del sentido valorativo y emocional de las acciones y eventos del cuento analizado. Hemos desarrollado este asunto en la sección 8.5.3. del capítulo octavo.

BIBLIOGRAFÍA

Aína Maurel, P. (2012), *Teorías sobre el cuento folclórico: Historia e interpretación* [en línea]. Zaragoza, España: Institución «Fernando el Católico». Colección Estudios: Filología, 3.140. ISBN 978-84-9911-170-4. Disponible en: http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/31/98/_ebook.pdf

Alegre Gorri, A. (1996), "Prólogo". En: E. A. HAVELOCK, *La musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Primera edición. Barcelona: Paidós Ibérica, pp. 11-16. ISBN 978-84-493-0286-2.

Aller Vázquez, M. (2003), *Cuentos populares, lengua y escuela*. España: Ministerio de Educación. ISBN 978-84-369-3661-2.

Anderson, B. R. O. (1991), *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism* [en línea]. Rev. and extended ed. London; New York: Verso. ISBN 978-0-

Andersson, B. V., y J. G. Barnitz (1984), "Cross-Cultural Schemata and Reading Comprehension Instruction". *Journal of Reading*, vol. 28, no. 2, pp. 102-108. ISSN 0022-4103.

Armony, J., y P. Vuilleumier (2013), *The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience | Biological psychology*. First. New York, EEUU: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-17155-7.

Assmann, A. (2008), "Canon and Archive". En: A. ERLL y A. NÜNNING (eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin ; New York: Walter de Gruyter, Media and cultural memory ; Medien und kulturelle Erinnerung, 8 = 8, pp. 97-107. ISBN 978-3-11-018860-8. HM621 .C8534 2008

Bacchilega, C. (2010b), *Postmodern Fairy Tales: Gender and Narrative Strategies*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. ISBN 0-8122-0063-2.

— (2013), *Fairy Tales Transformed? Twenty-First-Century Adaptations and the Politics of Wonder*. Detroit, MI: Wayne State University Press. ISBN 978-0-8143-3928-2.

Bajtín, M. (2000b), *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)* [en línea]. México: Taurus. La huella del otro. ISBN 968-19-0721-3. Disponible en: http://132.248.101.21/filoblog/bubnova/files/2009/10/bajtin-yo-tambien-soy.pdf

Bakhtin, M. M. (1981a), "Discourse in the Novel". En: M. HOLQUIST (ed.), *The dialogic imagination four essays*. Austin, TX: Univ. of Texas Pr, University of Texas Press slavic series, No. 1, pp. 259-422. ISBN 0-292-71527-7.

— (1986a), "From Notes Made in 1970-71". En: C. EMERSON y M. HOLQUIST (eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 132-158. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

— (1986d), "Toward a Methodology for the Human Sciences". En: C. EMERSON y M. HOLQUIST (eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 159-172. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

Barcia Mendo, E. (2004), "Los cuentos populares y su utilización didáctica en Educación Infantil y Primaria". *La tradición oral en Extremadura: Utilización didáctica de los materiales*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 19-66. ISBN 84-96212-20-3.

Barthes, R. (2000), *Mitologías*. 3ª ed. Madrid: Siglo XXI de España. (Teoría). ISBN 84-323-0381-X. H/S 29 BAR

Bartlett, F. C. (1967), *Remembering: a study in experimental and social psychology*. 1st pbk. ed. Cambridge, MA: Cambridge University Press. REL 17766.

Beckett, S. L. (2002), *Recycling Red Riding Hood*. London and New York: Psychology Press (Routledge). ISBN 978-0-415-93000-0.

Bell, E.; Haas, L., y L. Sells (1995), *From Mouse to Mermaid: The Politics of Film, Gender, and Culture*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-20978-1.

Bellah, R. N. (1985), *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. S.l.: University of California Press. ISBN 978-0-520-05388-5.

Ben-Amos, D. (1971), "Toward a Definition of Folklore in Context". *The Journal of American Folklore*, vol. 84, no. 331, pp. 3-15. DOI 10.2307/539729.

Benedict, R. (1974), *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*. New York, NY: Plume Books. ISBN 0-452-00561-2.

Bernal-Guerrero, A. (2003), "La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral: supuestos teóricos y delimitación de competencias". *Teoría de la educación* [en línea], no. 15, pp. 129-160. [Consulta: 10 mayo 2015]. ISSN 1130-3743. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=938896

Béteille, A. (1977), *Inequality Among Men*. London: Blackwell. Pavilion series. ISBN 978-0-631-17420-2.

Bettelheim, B. (1994), *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Primera edición. Barcelona, España: Crítica (Grijalbo Mondadori, S.A.). ISBN 94-7423-692-4.

Black, J. B., y G. H. Bower (1980), "Story understanding as problem-solving". *Poetics* [en línea], vol. 9, no. 1-3, pp. 223-250. DOI 10.1016/0304-422X(80)90021-2. Disponible en: http://stanford.edu/~gbower/1980/story_understanding_problem_solving.pdf

Bobby, S. R. (2009), *Fairy Tales Reimagined: Essays on New Retellings*. Jefferson, NC and London: McFarland. ISBN 978-0-7864-5396-2.

Boerdahl, V. (2013), *The Eternal Storyteller: Oral Literature in Modern China*. S.l.: Routledge. ISBN 978-1-136-10850-1.

Booth, W. C. (1999), "Introduction". En: M. M. BAKHTIN, *Problems of Dostoevsky's Poetics*. 8th edition. Minneapolis: Univ of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. xiii-xliii. ISBN 978-0-8166-1228-5.

Bosch, J. (1967), *Teoría del cuento: tres ensayos*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, Centro de Investigaciones Literarias.

Bottigheimer, R.B. (2014), *Fairy Tales and Society: Illusion, Allusion, and Paradigm*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. ISBN 978-0-8122-0150-5.

Brain, J. L. (1977), "Sex, Incest, and Death: Initiation Rites Reconsidered" [and Comments and Reply]. *Current Anthropology* [en línea], vol. 18, no. 2, pp. 191-208. [Consulta: 19 febrero 2016]. ISSN 0011-3204. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2741312

Bratcher, J. T. (2005), «Some Past Directions of Narrative-Folklore Study". En: K. L. UNTIEDT (ed.), *Inside the classroom (and out): how we learn through folklore*. Denton, Tex.: University of North Texas Press, pp. 273-297. ISBN 1574412027.

Bravo-Villasante, C. (1989), *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia. ISBN 978-84-7684-175-4.

Brewer, M. B., e Y.-R. Chen (2007), "Where (who) are collectives in collectivism? Toward conceptual clarification of individualism and collectivism". *Psychological review*, vol. 114, no. 1, pp. 133. DOI 10.1037/0033-295X.114.1.133.

Broncano, F. (1995), *La mente humana*. Primera edición. Madrid: Editorial CSIC - CSIC Press. ISBN 978-84-8164-046-5.

— (2013), *Sujetos en la niebla: narrativas sobre la identidad*. Barcelona: Herder. ISBN 978-84-254-2950-7.

Bronner, S. J. (2007), "Introduction: The Analytics of Alan Dundes". En: A. DUNDES, *The meaning of folklore the analytical essays of Alan Dundes* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 1-35. [Consulta: 27 agosto 2014]. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

Brown, D. E. (2004), "Human Universals, Human Nature & Human Culture". *Daedalus* [en línea], vol. 133, no. 4, pp. 47-54. [Consulta: 8 septiembre 2015]. ISSN 0011-5266. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20027944

Brown, J. K. (1963), "A Cross-Cultural Study of Female Initiation Rites". *American Anthropologist* [en línea], vol. 65, no. 4, pp. 837-853. [Consulta: 19 febrero 2016]. ISSN 0002-7294. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/668933

Bruner, J. S. (1987), «Life as narrative". *Social research* [en línea], pp. 11–32. [Consulta: 7 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/40970444

— (1990), *Acts of Meaning (Four Lectures on Mind and Culture)*. Cambridge, London, England: Cambridge University Press. Jerusalem-Harvard Lectures. ISBN 0-674-00361-6.

— (1991b), "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* [en línea], vol. 18, no. 1, pp. 1-21. [Consulta: 5 abril 2015]. ISSN 0093-1896. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1343711

— (1996), *The culture of education*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 0-674-17952-8.

— (2009a), *Actual Minds, Possible Worlds*. Boston, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02901-9.

Bruner, J. S., y D. A. Kalmar (1998), "Narrative and metanarrative in the construction of self". En: M. FERRARI y R. J. STERNBERG (eds.), *Self-awareness: Its nature and development*. New York: Guilford Press, pp. 308–331. ISBN 1-57230-317-4.

Bryn, T. (2007), *Tales of Magic in Japan and Norway* [en línea]. Degree of Candidata Philologiae in Cultural History Department of Culture studies and Oriental Languages. Oslo: University of Oslo. [Consulta: 28 febrero 2014]. Disponible en: https://www.duo.uio.no/handle/10852/24105

Calvo Buezas, J. L. (1986a), *Análisis de los cuentos como factor de socialización*. Doctorado en Psicología. Asturias: Universidad de Oviedo.

— (1986b), "La rivalidad entre el fuerte y el débil en los cuentos infantiles". *Revista de educación* [en línea], no. 279, pp. 189–196. [Consulta: 14 mayo 2016]. ISSN 0034-8082. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1986/re279.html

Callaghan, T., y J. Corbit (2015), The Development of Symbolic Representation. En: L. S. LIBEN y U. MUELLER (eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes: Cognitive Processes*. 7th edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 250-294. ISBN 978-1-118-95384-6.

Calvino, I. (2013), *Italian Folktales*. San Diego, New York, London: Houghton Mifflin Harcourt. ISBN 978-0-544-28322-0.

Campbell, J. (2004), *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton, NJ: University Press Princeton. Bo I. Ling En, XVII. ISBN 0-691-11924-4.

—(2014), *Oriental Mythology (The Mask of God 2)*. 2nd. edition. San Anselmo, CA: Joseph Campbell Foundation. ISBN 978-1-61178-002-4.

Carrithers, M. (1991), "Narrativity: Mindreading and making societies". En: A. WHITEN (ed.), *Natural Theories of Mind: Evolution, Development, and Simulation of Everyday Mindreading*. Oxford, GB: B. Blackwell, pp. 317-331. ISBN 978-0-631-17194-2.

Carter, A. (1990), "The Company of Wolves". *The Bloody Chamber: And Other Stories*. New York; London: Penguin Books, pp. 110-118. ISBN 978-0-14-017821-0.

Cassirer, E. (1944), *An essay on man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven, CT: Yale University Press.

— (1972), *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. S.l.: Yale University Press. ISBN 978-0-300-00034-4.

Chadwick, C. M. (2014), *Identity and identification: gender, rewriting and Little Red Riding Hood* [en línea]. Culture and Communication. Melbourne, Australia: University of Melbourne. [Consulta: 21 febrero 2016]. Disponible en: https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/40869

Cheng, H. Y. (2015), *The liberation of the heroine in Red Riding Hood: a study on feminist and postfeminist discourses* [en línea]. Master. Hong Kong: Lingnan University. [Consulta: 4 abril 2016]. Disponible en: http://commons.ln.edu.hk/eng_etd/10/

Choi, M. H. (2004), *Recasting Vladimir Propp's Formalist Method Through Traditional Asian Narratives*. Los Angeles, CA: University of Southern California.

Coe, K.; Palmer, C. T.; Aiken, N. E., y C. Cassidy (2006), "The Role of Traditional Children's Stories in Human Evolution". *Entelechy: Mind and Culture* [en línea], [Consulta: 20 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.entelechyjournal.com/coe%20palmer%20aiken%20cassidy.html

Cohen, P. S. (1969), "Theories of Myth". *Man* [en línea], vol. 4, no. 3, pp. 337-353. [Consulta: 2 septiembre 2014]. ISSN 0025-1496. DOI 10.2307/2798111. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2798111

Colby, B. N., (1966), "The Analysis of Culture Content and the Patterning of Narrative Concern in Texts1". *American Anthropologist* [en línea], vol. 68, no. 2, pp. 374–388. [Consulta: 7 noviembre 2013]. ISSN 1548-1433. DOI 10.1525/aa.1966.68.2.02a00050. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1966.68.2.02a00050/abstract

Cole, M. (1999), *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata. ISBN 978-84-7112-430-2.

Colomer Martínez, T. (2005), "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". *Revista de educación* [en línea], no. 1, pp. 203–216. [Consulta: 21 mayo 2016]. ISSN 0034-592X. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332476

Correa Díaz, M. (2009), "El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial". *Educere* [en línea], vol. 13, no. 44, pp. 89-98. [Consulta: 21 mayo 2016]. ISSN 1316-4910. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571011

Cortazzi, M. (2002), "Chapter 4: Psychological Models of Narrative". *Narrative Analysis*. London; New York: Routledge, Social Research and Educational Studies Series, 12, pp. 60-83. ISBN 978-1-85000-9627.

Cortina, A. (2002), *Por una ética del consumo: La ciudadanía del consumidor en un mundo global* [en línea]. Madrid: Taurus. [Consulta: 29 abril 2015]. Pensamiento. ISBN 84-306-0485-5. Disponible en: http://consum.gencat.cat/documentacio/1887.pdf

Damásio, A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books. ISBN 0-380-72647-5.

— (1996), "The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex". *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, vol. 351, no. 1346, pp. 1413–1420.

— (1999), *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace. ISBN 0-15-601075-5. H/D 159.95 DAM

— (2010), *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino. Colección Imago Mundi. ISBN 978-84-233-4305-8.

Darnton, R. (1999b), *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History*. New York, EEUU: Basic Books of Perseus Books Group. ISBN 0-465-02700-8.

De Gelder, B.; de Haan, E. H., y C. A. Heywood (2001), *Out of mind: Varieties of unconscious processes*. Oxford; New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-850630-0.

Delarue, P. (1989), "The Story of Grandmother". En: A. DUNDES (ed.), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ of Wisconsin Press, pp. 13-20. ISBN 978-0-299-12034-4.

Destrebecqz, A., y P. Peigneux (2005), "Methods for studying unconscious learning". *Progress in brain research*, vol. 150, pp. 69–80. DOI 10.1016/S0079-6123(05)50006-2.

Díaz Viana, L. (2005), "Los caminos de la memoria: oralidad y textualidad en la construcción social del tiempo". *Acta Poética* [en línea], vol. 26, no. 1, pp. 181-217. [Consulta: 28 mayo 2016]. ISSN 0185-3082. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2702733

Dienes, Z. (2012), "Conscious versus unconscious learning of structure. *Statistical learning and language acquisition*". *Mouton de Gruyter Publishers*, pp. 337–364

Doak, K. M. (1996), "Ethnic Nationalism and Romanticism in Early Twentieth-Century Japan". *Journal of Japanese Studies* [en línea], vol. 22, no. 1, pp. 77-103. [Consulta: 4 abril 2016]. ISSN 0095-6848. DOI 10.2307/133047. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/133047

Dobbs, R.; Remes, J.; Manyika, J.; Roxburgh, C.; Smit, S., y F. Schaer (2012), Urban world: Cities and the rise of the consuming class. [en línea]. New York: McKinsey Global Institute. [Consulta: 16 mayo 2016]. Disponible en: http://www.mckinsey.com/global-themes/urbanization/urban-world-cities-and-the-rise-of-the-consuming-class

Donald, M. (1993a), *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, Mass.; London, England: Harvard University Press. ISBN 0-674-64484-0.

— (1993b), "Précis of Origins of the Modern Mind with Multiple Reviews and Author's Response". *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 16, no. 4, pp. 737–91. DOI 10.1017/S0140525X00032647.

Dorson, R. M. (1961), "Folklore Research in Japan". *The Journal of American Folklore* [en línea], vol. 74, no. 294, pp. 401. [Consulta: 1 noviembre 2014]. ISSN 00218715. DOI 10.2307/538263. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/538263?origin=c

Drompp, M. R. (2011), "The Lone Wolf in Inner Asia". *Journal of the American Oriental Society* [en línea], vol. 131, no. 4, pp. 515-526. [Consulta: 11 mayo 2016]. ISSN 0003-0279. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/41440510

Dumont, L. (1980), *Homo Hierarchicus: The Caste System and Its Implications*. Chicago and London: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-16963-7.

Dundes, A. (1984), "Earth-Diver: Creation of the Mythopoeic Male". *Sacred Narrative, Readings in the Theory of Myth*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, pp. 270-294. ISBN 978-0-520-05192-8.

— (1989b), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ. of Wisconsin Press. ISBN 978-0-299-12034-4.

— (1997), "Binary opposition in myth: The Propp/Levi-Strauss debate in retrospect". *Western folklore* [en línea], vol. 56, no. 1, pp. 39–50. [Consulta: 7 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/1500385

— (2007a), "Earth-Diver: Creation of the Mythopoeic Male". En: S. J. BRONNER (ed.), *The meaning of folklore the analytical essays of Alan Dundes* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 327-351. [Consulta: 27 agosto 2014]. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

— (2007b), "Structuralism and Folklore". *The meaning of folklore the analytical essays of Alan Dundes* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 123-145. [Consulta: 27 agosto 2014]. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

— (2007c), *The meaning of folklore the analytical essays of Alan Dundes* [en línea]. Logan: Utah State University Press. [Consulta: 27 agosto 2014]. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

Dundes, L., y A. Dundes (2000), "The Trident and the Fork: Disney's 'The Little Mermaid' as a male construction of an Electral fantasy". *Psychoanalytic Studies*, vol. 2, no. 2, pp. 117-130. ISSN 1460-8952. DOI 10.1080/713692451.

Durand, G. (2000), *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce. (Textos del bronce ; 22). ISBN 978-84-8453-015-2. H/S 159.954 DUR

Dutton, Y. C., y C. Heath (2011), "Cultural Evolution: Why are Some Cultural Variants More Successful than Others?" En: M. SCHALLER, A. NORENZAYAN, S. J. HEINE, T. YAMAGISHI y T. KAMEDA (eds.), *Evolution, Culture, and the Human Mind*. New York: Psychology Press, pp. 49-70. ISBN 978-1-136-95050-6.

Eberhard, W. (1970), *Studies in Taiwanese folktales: The Story of Grandaunt Tiger*. Taipei, Taiwan: Orient Cultural Service. Asian folklore and social life monographs.

Eder, M. (1969), "Reality in Japanese Folktales". *Asian Folklore Studies* [en línea], vol. 28, no. 1, pp. 17. [Consulta: 20 febrero 2014]. ISSN 03852342. DOI 10.2307/1177778. Disponible en: http://www.jstor.org/discover/10.2307/1177778?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21103425396951

Egan, K. (1988), *Primary understanding: education in early childhood*. London and New York: Routledge, Chapman & Hall, Incorporated. Critical Social Thought Series. ISBN 978-0-415-90003-4.

— (1993), "Narrative and learning: A voyage of implications". *Linguistics and Education*, vol. 5, no. 2, pp. 119-126. ISSN 0898-5898. DOI 10.1016/0898-5898(93)90028-9.

— (2010), *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Paperback ed. Chicago, IL. [u.a.]: Univ. of Chicago Press. ISBN 978-0-226-19039-6.

Eliade, M. (1959b), *The sacred and the profane* [en línea]. New York, EEUU: Harcourt Brace Jovanovich London. [Consulta: 5 marzo 2015]. Disponible en: http://loghyrt.tripod.com/Files/TheSacredandProfane.rtf

— (1972), *Zalmoxis, the Vanishing God: Comparative Studies in the Religions and Folklore of Dacia and Eastern Europe*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-20398-0.

— (1998), *Myth and Reality*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc. ISBN 1-57766-009-9.

Ellis, R. D. (1995a), "Differences between Conscious and Non-conscious Processing: Why They Make a Difference". *Questioning Consciousness: The Interplay of Imagery, Cognition, and Emotion in the Human Brain*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 1-31. ISBN 1-55619-182-0.

Erll, A. (2008), "Cultural Memory Studies: An Introduction". En: A. NÜNNING y A. ERLL (eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, Media and cultural memory ; Medien und kulturelle Erinnerung, 8 = 8, pp. 1-15. ISBN 978-3-11-018860-8. HM621. C8534 2008

Esyun, H. (1985), "A Contextual Model of the Japanese: Toward a Methodological Innovation in Japan Studies". *Journal of Japanese Studies* [en línea], vol. 11, no. 2, pp. 289. [Consulta: 25 enero 2015]. ISSN 00956848. DOI 10.2307/132562. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/132562?origin=crossref

Fischer, J. L. (1963), "The Sociopsychological Analysis of Folktales". *Current Anthropology* [en línea], vol. 4, no. 3, pp. 235-295. [Consulta: 19 enero 2014]. ISSN 0011-3204. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2739608

Fang, T. H. (1967), "The World and the Individual in Chinese Metaphysics". En: C. A. MOORE (ed.), *The Chinese Mind: Essentials of Chinese Philosophy and Culture*. Hawaii, EE.UU.: East West Center Press. University of Hawaii Press, pp. 239-266. ISBN 978-0-8248-0075-8.

Fischer, J. L. (1963), "The Sociopsychological Analysis of Folktales". *Current Anthropology* [en línea], vol. 4, no. 3, pp. 235-295. [Consulta: 19 enero 2014]. ISSN 0011-3204. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2739608

Fiske, A. P.; Kitayama, S.; Markus, H. R., y R. E. Nisbett (1998). "1998 Fiske Markus The cultural matrix of social psychology". En: D. T. GILBERT, S. T. FISKE y G. LINDZEY (eds.), *The handbook of social psychology*. Fourth. New York and Oxford: The McGraw-Hill Companies, Inc., pp. 915-981. ISBN 0-19-521376-9.

Flavell, J. H. (1999), "Cognitive Development: Children's Knowledge About the Mind". *Annual Review of Psychology*, vol. 50, no. 1, pp. 21-45. DOI 10.1146/annurev.psych.50.1.21.

Flavell, J. H.; Miller, P. H., y S. A. Miller (1985), *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ISBN 0131399810.

Fleer, M., y M. Hammer (2013), "Emotions in Imaginative Situations: The Valued Place of Fairytales for Supporting Emotion Regulation". *Mind, Culture, and Activity* [en línea], vol. 20, no. 3, pp. 240-259. [Consulta: 19 noviembre 2015]. ISSN 1074-9039. DOI 10.1080/10749039.2013.781652. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2013.781652

Foucault, M. (1979), *Microfísica del poder* [en línea]. Segunda ed. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta. [Consulta: 15 marzo 2016]. Genealogía del poder. ISBN 84-7443-017-8. Disponible en: http://www.inau.gub.uy/biblioteca/seminario/microfisica%20poder.pdf.

Franz, M. L. von (1995), *Shadow and Evil in Fairy Tales*. Revised edition. Boston: Shambhala. ISBN 978-0-87773-974-6.

— (1997), *Archetypal Patterns in Fairy Tales Studies in Jungian Psychology by Jungian Analysts*. Canada: Inner City Books. ISBN 9780585177021.

Freud, S. (1950), *Totem and taboo: some points of agreement between the mental lives of savages and neurotics* [en línea]. London: Routledge & Kegan Paul. [Consulta: 9 marzo 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/totemtaboosomepo00freu. SRLF_UCLA:LAGE-1481655.

— (1975), *Beyond the Pleasure Principle* [en línea]. New York and London: W.W. Norton & Co. [Consulta: 8 junio 2016]. ISBN 0-393-00769-3. Disponible en: http://xenopraxis.net/readings/freud_beyondthepleasureprinciple.pdf

— (1992), *De la historia de una neurosis infantil y otras obras*. Tercera reimpresión, segunda edición en castellano. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Obras Completas. ISBN 950-518-593-6.

Froese, K. (2004), "From nihilism to nothingness: A comparison of Nietzschean and Daoist thought". *Dao : a Journal of Comparative Philosophy*, vol. 4, no. 1, pp. 97-116. ISSN 15403009. DOI http://dx.doi.org/10.1007/BF02871085

Fromm, E. (1966), *El lenguaje olvidado: introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas*. 3ª ed. Buenos Aires: Hachette. (Saber ; 16). FR/30065.

Frye, N. (1973b), "Second Essay. Ethical Criticism: Theory of Symbols". *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Third Edition. Princeton, NJ: Princeton University Press, pp. 71-128. ISBN 06910123989.

Fukase-Indergaard, F., y M. Indergaard (2008), "Religious Nationalism and the Making of the Modern Japanese State". *Theory and Society* [en línea], vol. 37, no. 4, pp. 343-374. [Consulta: 4 abril 2016]. ISSN 0304-2421. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/40211042

Gárate Larrea, M. (1991), *La comprensión de cuentos en los niños: La influencia de un contexto rural aislado*. Microforma. Madrid: Nacional de Educación a Distancia.

García Cuesta, J. (2011), *Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recurso didáctico de la educación artística en la formación de formadores* [en línea]. Doctorado Bellas Artes. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. [Consulta: 16 junio 2014]. Disponible en: http://eprints.ucm.es/13416/

Garry, J., y H. El-Shamy (2005), *Archetypes and Motifs in Folklore and Literature: A Handbook*. New York, EEUU: M.E. Sharpe, Inc. ISBN 0-7656-1260-7.

Geertz, C. (2000), *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial. ISBN 84-7432-090-9.

Gennep, A. van (1960), *The Rites of Passage*. Reprint edition. Chicago, IL: The University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-02718-0.

Germani, G. (1999), "Presentación de la edición castellana". En: G. H. MEAD, *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social* [en línea]. Barcelona: Grupo Planeta Spain, pp. 9-18. [Consulta: 7 abril 2016]. ISBN 84-493-0715-5. Disponible en: https://www.uploady.com/#!/download/G~A2DD1vgC0/knT5Kn5_~Re1BfjA

Gervás, P.; Peinado, F.; Lönmeker-Rodman, B., y J. C. Meister (2006), "Narrative Models: Narratology Meets Artificial Intelligence". *Worshop: Toward Computational Models of Literary Analysis* [en línea]. Genoa, Italy: s.n., pp. 44-51. [Consulta: 25 marzo 2016]. Disponible en: http://hnk.ffzg.hr/bibl/lrec2006/workshops/W04/Literary%20analysis.pdf

Gil Jiménez, F. (2001), *El empleo de cuentos como apoyo didáctico en la enseñanza de la lectoescritura*. Doctorado Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Madrid: Nacional de Educación a Distancia.

Giménez Calpe, A. (2011), "El mito de la Princesa: Blancanieves y la Bella Durmiente Según Elfriede Jelinek". *Extravío: revista electrónica de literatura comparada*, no. 6. ISSN 1886-4902.

Goldie, P. (2004a), "Chapter Five: Personality, Narrative and Living a Life". *On Personality*. 1 edition. London and New York: Routledge of Taylor & Francis Group, pp. 104-128. ISBN 978-0-415-30514-3.

— (2012), *The Mess Inside: Narrative, Emotion, and the Mind*. Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-923073-0.

González García, J. (2007), "Debates en el aula preescolar a partir de cuentos". Estudio comparado en España y México. *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, no. 118, pp. 54-78. ISSN 0185-2698.

González López, I. (2006), "El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas". *Campo abierto: Revista de educación*, vol. 25, no. 1, pp. 11-30. ISSN 0213-9529.

González Marín, S. (2005), *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?* Salamanca: Universidad de Salamanca. ISBN 978-84-7800-484-3

Goody, J. R. (1977), *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press. (Themes in the social sciences). ISBN 0-521-29242-5. GN 451.G66

Granet, M. (2004a), *Fêtes et chansons anciennes de la Chine* [en línea]. Chicoutimi, Québec: J.-M. Tremblay. [Consulta: 4 septiembre 2015]. Classiques des sciences sociales. ISBN 1-55442-248-5. Disponible en: http://www.uqac.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/granet_marcel/A02_fetes_et_chansons_anciennes/fetes_et_chansons.html

Greenberg, L. S. (2004), "Emotion–focused therapy". *Clinical Psychology & Psychotherapy*, vol. 11, no. 1, pp. 3–16. DOI 10.1002/cpp.388.

Greenberg, L. S.; Rice, L. N., y R. E. Elliot (1996), *Facilitating Emotional Change: The Moment-by-moment Process*. New York, NY: Guilford Press. ISBN 978-1-57230-201-3.

Greenhill, P., y S. E. Matrix (2010), *Fairy Tale Films: visions of ambiguity*. Logan, Utah: Utah State University Press. ISBN 978-0-87421-781-0. PN1995.9.F34 F35 2010

Gueunier, N. (1978), «Contes et diversité des cultures». *Bref: Bulletinde recherches sur l´enseignement du francais*, no. 14, pp. 5-22. ISSN 0184-7643.

Haase, D. (1993), Yours, mine, or ours? Perrault, the Brothers Grimm, and the Ownership of Fairy Tales. *Merveilles & contes* [en línea], vol. 7, no. 2, pp. 383-402. [Consulta: 4 abril 2016]. ISSN 0898-154X. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/41390373

— (1996), Response and Responsibility in Reading Grimm´s Fairy Tales. *The Reception of Grimms' Fairy Tales: Responses, Reactions, Revisions*. Detroit, MI: Wayne State University Press, pp. 230-249. ISBN 978-0-8143-2208-6.

Halbwachs, M. (1992), *On Collective Memory 1992* [en línea]. Chicago and London: The University of Chicago Press. [Consulta: 28 marzo 2016]. ISBN 0-226-11594-1. Disponible en: https://vk.com/doc2323632_258215069?hash=088d0a68dc307ebe8b&dl=085736d4624aa83fc3

Harada Olivares, E. (2011), "Falacias y pensamiento multidimensional en la Filosofía para niños". *ICPIC Award for Excellence in Philosophy for Children* [en línea]. S.l.: The International Council of Philosophical Inquiry with Children, pp. 19. [Consulta: 31 marzo 2016]. Disponible en: http://icpic.org/wp-content/uploads/2013/08/Falacias-y-pensamiento-multidimensional-en-FpN-de-Lipman1.pdf

Hardy, B. (1968), "Towards a Poetics of Fiction: 3) An Approach through Narrative". *NOVEL: A Forum on Fiction* [en línea], vol. 2, no. 1, pp. 5-14. [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0029-5132. DOI 10.2307/1344792. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1344792

Harrison, J. E. (1912), *Themis, a study of the social origins of Greek religion* [en línea]. London: Cambridge University Press. [Consulta: 11 agosto 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/themisstudyofsoc00harr. AAJ-9660

Hartsock, N. (1989), "Foucault on Power: A Theory for Women?" En: L. NICHOLSON (ed.), *Feminism/ Postmodernism*. 1 edition. New York: Routledge, pp. 157-175. ISBN 978-0-415-90059-1.

Hatton, I.; Mccann, K.; Fryxell, J.; Davies, T.; Smerlak, M.; Sinclair, A., y M. Loreau, (2015), "The predator-prey power law: Biomass scaling across terrestrial and aquatic biomes". *Science*, vol. 349, no. 6252, pp. 1070-1070. ISSN 0036-8075. DOI 10.1126/science.aac6284.

Havelock, E. A. (1996), *La musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Primera edición. Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN 978-84-493-0286-2.

Heelas, P. (1996), "Emotion Talk across Cultures". En: R. HARRE y W. G. PARROTT (eds.), *The Emotions: Social, Cultural and Biological Dimensions*. London: SAGE, pp. 171-203. ISBN 978-0-8039-7929-1.

Hegel, G. W. F. (1910), *The phenomenology of mind. vol I* [en línea]. London ; New York: S. Sonnenschein; Macmillan Co. [Consulta: 9 mayo 2016]. Library of Philosophy. Disponible en: http://archive.org/details/cu31924097557171. B2928.E5 B3 1910.

Hendy, A. von (2001), *The Modern Construction of Myth*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-33996-0.

Hermans, H. J. M. (2001), "The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning". *Culture & Psychology*, vol. 7, no. 3, pp. 243-281. ISSN 1354-067X. DOI 10.1177/1354067X0173001.

Herrnstein Smith, B. (1981), "Narrative Versions, Narrative Theories". En: W. J. T. MITCHELL (ed.), *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 209-232. ISBN 0-226-53217-8. P 302 .O67X 1981

Hicks, D. (1993), "Narrative discourse and classroom learning: An essay response to Egan's 'narrative and learning: A voyage of implications'". *Linguistics and Education*, vol. 5, no. 2, pp. 127–148. ISSN 0898-5898.

Higuchi, A. (2014), *Sobre los cuentos populares japoneses* [en línea]. 7 diciembre 2014. S.l.: s.n. Disponible en: higuchi007@hotmail.com.

— (2015), *Sobre los cuentos populares japoneses* [en línea]. 11 marzo 2015. S.l.: s.n. Disponible en: higuchi007@hotmail.com.

Hobbes, T. (1949), *De cive or the citizen* [en línea]. New York: Appleton-Century-Crofts. [Consulta: 11 mayo 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/deciveorcitizen00inhobb.

Hofstede, G. (1984), *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Newbury Park; London; New Delhi: SAGE Publications. ISBN 0-8039-1306-0.

Hogan, P. C. (1997), "Literary Universals". *Poetics Today*, vol. 18, no. 2, pp. 223. ISSN 03335372.

— (2003), *The Mind and its Stories: Narrative Universals and Human Emotion*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-1-139-44070-7.

Holbek, B. (1987), *Interpretation of Fairy Tales: Danish Folklore in a European Perspective*. Denmark: Acad. Scientiarum Fennica. Folklore Fellows' Communications~~FFC~~239. ISBN 951-41-0548-6. MLA International Bibliography: 55372492; 1987080026

Holodynski, M. (2009), "Milestones and Mechanisms of Emotional Development". En: B. RÖTTGER-RÖSSLER y H. J. MARKOWITSCH (eds.), *Emotions as Bio-cultural Processes*. New York: Springer Science & Business Media, pp. 139-164. ISBN 978-0-387-09546-2.

Hourihan, M. (1997), *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children's Literature*. London; New York: Routledge. ISBN 0-415-14419-1.

Hsu, F. L. K. (1983), *Rugged individualism reconsidered: essays in psychological anthropology*. Tennessee, EE.UU.: University of Tennessee Press. ISBN 0-87049-370-1.

Hughes, M. I. (2013), "The Emotional Education of the Reader: A Progression through Works and Time". *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 47, no. 4, pp. 14-26. ISSN 1543-7809.

Hung, C. (1985), *Going to the People: Chinese Intellectuals and Folk Literature, 1918-1937*. Cambridge, MA and London, England: The Council of East Asian Studies Harvard University. Harvard East Asia monographs, 121. ISBN 0-674-35626-8.

Hunt, D. (2008), "The face of the wolf is blessed, or is it? Diverging perceptions of the wolf". *Folklore (UK)*, vol. 119, no. 3, pp. 319. ISSN 0015-587X. DOI 10.1080/00155870802352269.

Huth, A.; DE Heer, W.; Griffiths, T.; Theunissen, F., y J. Gallant (2016), "Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex". *Nature*, vol. 532, no. 7600, pp. 453-458. ISSN 0028-0836. DOI 10.1038/nature17637.

Hutto, D. D. (2007a), The narrative practice hypothesis: origins and applications of folk psychology. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, vol. 60, pp. 43–68. DOI 10.1017/S1358246107000033.

— (2008), *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 978-0-262-08367-6.

— (2009), "Folk psychology as narrative practice". *Journal of Consciousness Studies*, vol. 16, no. 6-8, pp. 9–39.

Hutto, D. D., y M. D. Kirchhoff (2015), "Looking Beyond the Brain: Social Neuroscience meets Narrative Practice". *Cognitive Systems Research*, vol. 34-35, pp. 5-17. ISSN doi:10.1016/j.cogsys.2015.07.001.

Hutto, D. D., y M. Ratcliffe (2007), *Folk Psychology Re-Assessed*. The Netherlands: Springer Science & Business Media. ISBN 978-1-4020-5558-4.

Ikegami, E. (1995), "Citizenship and National Identity in Early Meiji Japan, 1868–1889: A Comparative Assessment". *International Review of Social History* [en línea], vol. 40, no. Supplement S3, pp. 185–221. [Consulta: 4 abril 2016]. ISSN 1469-512X. DOI 10.1017/S0020859000113641. Disponible en: http://journals.cambridge.org/article_S0020859000113641

Jean, G. (1988), *El poder de los cuentos*. Primera edición. Barcelona, España: Pirene. Dejadles leer, 2. ISBN 84-7766-405-6. 5408991581

Ji, L. J.; Lee, A., y T. Guo (2010), "The thinking styles of Chinese people". En: M. H. BOND (ed.), *The Psychology of the Chinese people*. Oxford, GB: Oxford University Press, pp. 155-167. ISBN 978-0-19-954185-0.

Johnson, P. (1981), "Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text". *TESOL Quarterly* [en línea], vol. 15, no. 2, pp. 169-181. [Consulta: 30 marzo 2016]. ISSN 0039-8322. DOI 10.2307/3586408. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/3586408

Joosen, V. (2011), *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue Between Fairy-tale Scholarship and Postmodern Retellings*. Detroit, MI: Wayne State University Press. ISBN 0-8143-3452-0.

Jung, C. G. (1981), *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Bollingen series. The collected works of C.G. Jung, 20. ISBN 978-0-691-01833-1.

Kawai, H. (1991), "The «Forbidden Chamber» Motif in a Japanese Fairy Tale". *The Empire of Signs: Semiotic Essays on Japanese Culture*, pp. 157-180. DOI 10.1075/fos.8.08kaw.

— (1998a), *Japanese Psyche: Major Motifs in the Fairy Tales of Japan*. Dallas, TX, EEUU: Spring Publications, Incorporated. ISBN 0-88214-336-0.

Kawamori, H. (2003), "Folktale Research after Yanagita. Development and Related Issues". *Asian Folklore Studies* [en línea], vol. 62, pp. 235-254. ISSN 0385-2342. Disponible en: http://nirc.nanzan-u.ac.jp/nfile/607

Ketchum, E. M. (2006), "The Cultural Baggage of Second Language Reading: An Approach to Understanding the Practices and Perspectives of a Nonnative Product". *Foreign Language Annals*, vol. 39, no. 1, pp. 22-42. ISSN 0015718X.

Kihlstrom, J. F. (2013), "Unconscious Processes". En: D. REISBERG (ed.), *Oxford Handbook of Cognitive Psychology* [en línea]. New York, EEUU: Oxford University Press, Oxford Library of Psychology, pp. 176-188. [Consulta: 12 abril 2015]. ISBN 978-0-19-537674-6. Disponible en: http://socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/OxHBCogPsych2010.htm

Kintsch, W., y T. A. V. Dijk (1978), "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological review*, vol. 85, no. 5, pp. 363. DOI 10.1037/0033-295X.85.5.363.

Kintsch, W., y E. Greene (1978), "The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories". *Discourse Processes*, vol. 1, no. 1, pp. 1-13. ISSN 0163-853X. DOI 10.1080/01638537809544425.

Kitayama, S.; Duffy, S.; Kawamura, T., y J. T. Larsen (2003), "Perceiving an Object and Its Context in Different Cultures: A Cultural Look at New Look". *Psychological Science*, vol. 14, no. 3, pp. 201-206. ISSN 0956-7976, 1467-9280. DOI 10.1111/1467-9280.02432.

Kleres, J. (2011), "Emotions and Narrative Analysis: A Methodological Approach". *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 41, no. 2, pp. 182-202. ISSN 00218308. DOI 10.1111/j.1468-5914.2010.00451.x.

Kluckhohn, C. (1942),"Myths and Rituals: A General Theory". *The Harvard Theological Review* [en línea], vol. 35, no. 1, pp. 45-79. [Consulta: 20 agosto 2015]. ISSN 0017-8160. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1508351

— (1959), "Recurrent Themes in Myths and Mythmaking". *Daedalus* [en línea], vol. 88, no. 2, pp. 268-279. [Consulta: 15 septiembre 2015]. ISSN 0011-5266. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20026495

Kojeve, A. (1982), *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel* [en línea]. Buenos Aires: La pléyade. [Consulta: 9 mayo 2016]. ISBN 978-987-514-115-5. Disponible en: https://enblancoe.files.wordpress.com/2013/05/kojeve-alexandre-la-dialectica-del-amo-y-el-esclavo-en-hegel.pdf

Kong, L., y E. Goh (1995), "Folktales and reality: the social construction of race in Chinese tales". *Area* [en línea], pp. 261–267. [Consulta: 8 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/20003582

Kozulin, A. (2003), "Chapter 1: Psychological Tools and Mediated Learning". *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 15-38. ISBN 978-0-521-52883-2.

Labouvie-Vief, G. (2015), «Emotions and Cognition: From Myth and Philosophy to Modern Psychology and Neuroscience". *Integrating Emotions and Cognition Throughout the Lifespan*. Switzerland: Springer International Publishing, pp. 1-16. ISBN 978-3-319-09821-0.

Laruccia, V. (1975), "Little Red Riding Hood´s Metacommentary: Paradoxical Injunction, Semiotics and Behavior". *Modern Language Notes* [en línea], vol. 90, no. 4, pp. 517-534. [Consulta: 24 abril 2014]. DOI 10.2307/2906836. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2906836

Lawrence, D. H. (2007), *Fantasia of the Unconscious* [en línea]. 1922. New York, EEUU: Thomas Seltzer, Inc. [Consulta: 27 febrero 2015]. ISBN 20654. Disponible en: http://www.gutenberg.org/ebooks/20654

Leach, E. (1966), "Ritualization in Man in Relation to Conceptual and Social Development". *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences* [en línea], vol. 251, no. 772, pp. 403-408. ISSN 00804622. DOI 10.2307/2416752. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2416752

— (1967), «Brain-twister". *The New York Review of Books*, vol. IX, no. 6, pp. 6-8, 10. ISSN 0028-7504.

— (1970), "Genesis as Myth". *Genesis as Myth and Other Essays*. London: Jonathan Cape Ltd, pp. 7-23. ISBN 978-0-224-61780-2.

— (1977), *Political systems of highland Burma*. London: Athlone Press. (Monograph on Social Anthroplogy/London School of Economics; 44). ISBN 0-485-19644-1. DS 528.2 .K3 L4.

— (1996), "Lévi-Strauss in the garden of Eden: An examination of some recent developments in the analysis of Myth". En: R. A. SEGAL (ed.), *Structuralism in Myth: Lévi-Strauss, Barthes, Dumézil, and Propp*. New York, EEUU/ London, UK: Garland Publishiing, Inc., Theories of Myth, pp. 386-396. ISBN 0-8253-2260-7.

Lebra, T. S., y W. P. Lebra (1986), *Japanese Culture and Behavior: Selected Readings*. Revised Edition. Hawaii, EE.UU.: University of Hawaii Press. ISBN 978-0-8248-1055-9.

Lee, Y. T.; Yang, H., y M. Wang (2009), "Daoist Harmony as a Chinese Philosophy and Psychology". *Peace and Conflict Studies* [en línea], vol. 16, no. 1, pp. 68-81. ISSN 1082-7307. Disponible en: http://nsuworks.nova.edu/pcs/vol16/iss1/5

Lévi-Strauss, C. (1966), *The Savage Mind* [en línea]. London: Weidenfeld and Nicolson. [Consulta: 6 septiembre 2015]. The Nature of Human Society Series. Disponible en: http://archive.org/details/Ebooksclub.orgTheSavageMind

— (1981), *The naked man*. New York: Harper & Row. ISBN 0-06-012584-5.

— (1983), *Mythologiques: The Raw and The Cooked*. Chicago, IL: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-47487-8.

— (1984), Structure and Form: Reflections on a Work by Vladimir Propp. En: A. LIBERMAN (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 167-188. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1996a), "The Story of Asdiwal". En: R. A. SEGAL (ed.), *Structuralism in Myth: Lévi-Strauss, Barthes, Dumézil, and Propp*. EEUU: Taylor & Francis, pp. 135-181. ISBN 978-0-8153-2260-3.

— (1996b), "The Structural Study of Myth". En: R. A. SEGAL (ed.), *Structuralism in Myth: Lévi-Strauss, Barthes, Dumézil, and Propp*. New York, EEUU/London, UK: Garland Publishiing, Inc., Theories of Myth, pp. 118-134. ISBN 0-8253-2260-7.

Lévy-Bruhl, L. (1923), *Primitive mentality* [en línea]. London, Great Britain: George Allen & Unwin Ltd. [Consulta: 23 julio 2015]. Disponible en: https://archive.org/details/primitivementali00lvuoft. AAE-4318

Li, C.H., y S. F. Lai (2012), "The Functions of Cultural Schemata in the Chinese Reading Comprehension and Reading Time of College Students in Taiwan". *Journal of International Education Research* [en línea], vol. 8, no. 2, pp. 105. [Consulta: 29 marzo 2016]. DOI 10.19030/jier.v8i2.6830. Disponible en: http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/JIER/article/view/6830/6905

Li, Y. (1994), *A morphological study of Chinese folktales*. Pokfulam, Hong Kong: The University of Hong Kong.

Lillard, A. S. (1997), "Other folks' theories of mind and behavior". *Psychological Science*, vol. 8, no. 4, pp. 268–274. DOI 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00437.x.

Lipman, M. S. (2003), *Thinking in Education*. Second ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-81282-5.

Liu, S. (1995), "The Taoist Colour in Chinese Folktales". En: LORÁND EÖTVÖS UNIVERSITY (ed.), *Folk Narrative and Cultural Identity: 9th Congress of the International Society of Folk-Narrative Research*. S.l.: s.n., pp. 539.

Lledó Iñigo, E. (1998), "Introducción a las éticas". En: ARISTÓTELES, *Ética nicomáquea. Ética eudemia*. Cuarta Reimpresión. Madrid: Editorial Gredos, S.A., Biblioteca Clásica Gredos, 89, pp. 7-122. ISBN 84-249-1007-9.

Lluch, G. (2003), *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca [Spain]: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia, no. 7. ISBN 978-84-8427-258-8. PN1009.A1 L548 2003

Longxi, Z. (1998), "Cultural differences and cultural constructs: Reflections on Jewish and Chinese literalism". *Poetics Today*, vol. 19, no. 2, pp. 305-328. ISSN 03335372.

— (2012), *The Tao and the Logos: Literary Hermeneutics, East and West*. Durham and London: Duke University Press Books. Post-Contemporary Interventions.

Lorenz, K. (2002), *On Aggression*. London; New York: Routledge. ISBN 0-203-99426-4.

Lotman, I. M. (1988), *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo. (Fundamentos ; 58). ISBN 84-7090-088-9. H/S 82.0 LOT.

Lüthi, M. (1986), *The European Folktale: Form and Nature*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-20393-7.

Macintyre, A. C. (2007), *After virtue: a study in moral theory*. 3rd. ed. Notre Dame, Ind: University of Notre Dame Press. ISBN 978-0-268-03504-4. BJ1012 .M325 2007

Mair, V. H., y M. Bender (2011), *The Columbia Anthology of Chinese Folk and Popular Literature*. New York: Columbia University Press. ISBN 978-0-231-52073-9.

Makdisi, S., y F. Nussbaum (2008), *The Arabian nights in historical context between East and West* [en línea]. Oxford; New York: Oxford University Press. [Consulta: 2 enero 2014]. ISBN 978-0-19-156496-3. Disponible en: http://site.ebrary.com/id/10282010

Mallart-Guimera, L. (1970), "L'arbre oven». En: G. CALAME-GRIAULE (ed.), *Le Thème de l´arbre dans les contes africains*. Bibliothèque de la SELAF: Klincksieck, pp. 89-134

Mallet, C. H. (1984), *Fairy tales and children: the psychology of children revealed through four of Grimm's fairy tales*. Berlin. First ed.: Schocken Books. ISBN 978-0-8052-3897-6.

Mandler, J. M. (2008), "On the Birth and Growth of Concepts". *Philosophical Psychology*, vol. 21, no. 2, pp. 207-230. ISSN 0951-5089, 1465-394X. DOI 10.1080/09515080801980179.

Mandler, J. M., y N. S. Johnson (1977), "Remembrance of things parsed: Story structure and recall", *Cognitive Psychology*, vol. 9, no. 1, pp. 111-151. ISSN 00100285. DOI 10.1016/0010-0285(77)90006-8.

Mandler, J. M., y C. Pagán Cánovas (2014), "On defining image schemas". *Language and Cognition*, vol. 6, no. 4, pp. 510-52. DOI 10.1017/langcog.2014.14.

Mandler, J. M.; Scribner, S.; Cole, M., y M. Deforest (1980), "Cross-cultural Invariance in Story Recall". *Child Development*, vol. 51, no. 1, pp. 19-26. ISSN 00093920. DOI 10.1111/1467-8624.ep12325388.

Manrique, M. S., y A. M. Borzone (2010), "La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano - marginales". *Interdisciplinaria*, vol. 27, no. 2, pp. 209-228. ISSN 1668-7027.

Manrique Sabogal, W. (2015), "La maldad en los cuentos infantiles sirve de pedagogía". *EL PAÍS* [en línea]. online. Madrid, 28 septiembre 2015. [Consulta: 16 octubre 2015]. ISSN 0213-4608. Disponible en: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/09/27/actualidad/1443376461_498871.html

Marina, J. A. (2012a), La Educación del Inconsciente. *José Antonio Marina - Web oficial* [en línea]. [Consulta: 13 abril 2015]. Disponible en: http://www.joseantoniomarina.net/articulo/la-educacion-del-inconsciente/

— (2012b), *La inteligencia ejecutiva: Lo que los padres y docentes deben saber*. Barcelona, España: Editorial Ariel. ISBN 978-84-344-0168-6.

Markus, H. R., y S. Kitayama (1991), "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation", *Psychological review*, vol. 98, no. 2, pp. 224. DOI 10.1037/0033-295X.98.2.224.

Martin, S. (2001), "Little Red Riding Hood Meets the Werewolf: Genre and Gender Tensions in Neil Jordan's «The Company of Wolves»". *Journal of the Fantastic in the Arts* [en línea], vol. 12, no. 1 (45), pp. 18-33. [Consulta: 26 mayo 2016]. ISSN 0897-0521. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/43308494

Martín Párraga, J. (2011), «De Caperucita Roja a las slasher movies: reescrituras del cuento tradicional en la ficción cinematográfica norteamericana". *Extravío: revista electrónica de literatura comparada* [en línea], no. 6, pp. 69-81. [Consulta: 21 mayo 2016]. ISSN 1886-4902. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3926704

Martínez Rodríguez, M. A. (1997), *El desarrollo de la habilidad narrativa: estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar* [en línea]. Doctorado en Psicología Experimental. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. [Consulta: 1 junio 2016]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22821

Marzolph, U. (2014), "Grimm Nights: Reflections on the Connections Between the Grimms' Household Tales and the 1001 Nights". *Marvels & Tales*, vol. 28, no. 1, pp. 75–87.

Masuda, T., y R. E. Nisbett (2001), "Attending holistically versus analytically: comparing the context sensitivity of Japanese and Americans". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 81, no. 5, pp. 922-934. ISSN 0022-3514. DOI 10.1037/0022-3514.81.5.922.

Mcclelland, D. C. (1963), "Values in Popular Literature for Children". *Childhood Education* [en línea], vol. 40, no. 3, pp. 135-142. [Consulta: 2 diciembre 2013]. ISSN 0009-4056. DOI 10.1080/00094056.1963.10728804. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.1963.10728804

Mclaughlin, B. (1990), "'Conscious' versus 'unconscious' learning". *TESOL quarterly*, vol. 24, no. 4, pp. 617–634. ISSN 0039-8322.

Mcluhan, M., y B. R. Powers (1995), *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI* [en línea]. Tercera edición. Barcelona: Gedisa. Colección El Mamífero Parlante. ISBN 978-84-7432-403-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/2/2c/McLuhan_Marshall_Powells_BR_La_aldea_global.pdf

Mcneil, J. D. (1984), *Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice.* Glenview, IL: Scott, Foresman and Company. ISBN ISBN-0-673-15835-7.

Mead, G. H. (1990), *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. 1ª ed. México: Paidós. (Paidós studio-básica ; 5). ISBN 978-968-853-134-1. AR/ 9863.

Mead, M. (1937), *Cooperation and Competition Among Primitive Peoples* [en línea]. First edition. EE.UU.: MacGraw-Hill Book Co. Inc. [Consulta: 9 mayo 2015]. Disponible en: https://archive.org/details/cooperationandco033408mbp

Meletinsky, E. (1974b), "Problem of the Historical Morphology of the Folktale". En: P. Maranda (ed.), *Soviet structural folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 53-59. ISBN 978-3-11-082804-7.

— (1974c), "Structural-typological study of folktales". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet structural folkloristics* [en línea]. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 19–52. [Consulta: 14 septiembre 2015]. ISBN 978-3-11-082804-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/b/bf/Meletinsky_Eleazar_1969_1974_Typological_Study_of_the_Folktale.pdf

— (1977), "From Myth to Folklore". *Diogenes*, vol. 25, no. 99, pp. 103–124. DOI 10.1177/039219217702509906.

— (2014), *The Poetics of Myth*. London and New York: Routledge. ISBN 978-1-135-59913-3.

Meletinsky, E.; Nekludov, S.; Novik, E., y D. Segal (1974). "Problems of the Structural Analysis of Fairytales". En: P. Maranda (ed.), *Soviet structural folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 73-139. ISBN 978-3-11-082804-7.

Merino, M. (2000), "Valores para un nuevo siglo en los cuentos de hadas: Apostar por la inocencia". *Puertas a la lectura* [en línea], no. 9-10 (S), pp. 128–132. [Consulta: 22 mayo 2016]. ISSN 1575-9997. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206257.pdf

Miall, D. S. (2011), "Emotions and the structuring of narrative responses". *Poetics Today*, vol. 32, no. 2, pp. 323–348. ISSN 0333-5372.

Midgley, N., e I. Vrouva (2013), *Minding the Child: Mentalization-Based Interventions with Children, Young People and their Families*. London; New York: Routledge. ISBN 978-1-136-33640-9.

Miller, A. L. (1987), "The Swan-Maiden Revisited: Religious Significance of «Divine-Wife» Folktales with Special Reference to Japan". *Asian Folklore Studies* [en línea], vol. 46, no. 1, pp. 55. [Consulta: 20 enero 2014]. ISSN 03852342. DOI 10.2307/1177885. Disponible en: http://www.jstor.org/discover/10.2307/1177885?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21103266177041

Mitchell, W. J. T. (1987), *Iconology: Image, Text, Ideology* [en línea]. Paperback ed. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press. [Consulta: 13 mayo 2016]. ISBN 0-226-53228-3. Disponible en: https://monoskop.org/File:Mitchell_WJT_Iconology_Image_Text_Ideology.pdf

Moreno Verdulla, A. (2003), *Las estructuras del cuento folclórico: nueva morfología*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones. ISBN 84-7786-815-8. FFL - 208.076

Müller, M. (1881), "On the Migration of Fables". *Chips from a German Workshop* [en línea]. New York: Charles Scribner's Sons, pp. 139-198. Disponible en: http://www.sacred-texts.com/comp/otmf/index.htm?utm_source=iNeZha.com&utm_medium=im_robot&utm_campaign=iNezha

Murai, M. (2012), "Voicing Authenticities Through Translation: Framing Strategies in the Multicultural Fairy Tale Collections of Andrew Lang and Angela Carter". *Synthesis* [en línea], vol. 4, pp. 104–20. [Consulta: 20 marzo 2014]. Disponible en: http://synthesis.enl.uoa.gr/fileadmin/synthesis.enl.uoa.gr/uploads/Issue4/Synthesis_4_7_Murai.pdf

Nakamura, H. (1968), *Ways of thinking of eastern peoples: India, China, Tibet, Japan*. Paperbak ed. Hawaii, EE.UU.: University of Hawai Press. ISBN 0-8248-0078-8.

Needham, J. (2005), *Science and Civilisation in China: Volume 2, History of Scientific Thought* [en línea]. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 0-521-05800-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/e/e4/Needham_Joseph_Science_and_Civilisation_in_China_Vol_2_History_of_Scientific_Thought.pdf

Neisser, U, (1988), "Five Kinds of Self-Knowledge". *Philosophical Psychology*, vol. 1, no. 1, pp. 35–59. DOI 10.1080/09515088808572924.

Nelson, K. (2007), *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02335-2.

Nezworski, T.; Stein, N. L., y T. Trabasso (1982), "Story Structure versus Content in Children's Recall". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 21, no. 2. ISSN 0022-5371.

Nietzsche, F. (1968), *The Will to Power* [en línea]. New York: Vintage Books. Disponible en: http://cnqzu.com/library/Philosophy/neoreaction/Friedrich%20Nietzsche/Friedrich_Nietzsche%20-%20The_Will_to_Power_(1968).pdf

Nisbett, R. E.; Peng, K.; Choi, I., y A. Norenzayan (2001), "Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition". *Psychological review*, vol. 108, no. 2, pp. 291. DOI 10.1037/0033-295X.108.2.291.

Norenzayan, A.; Atran, S.; Faulkner, J., y M. Schaller (2006), "Memory and mystery: the cultural selection of minimally counterintuitive narratives". *Cognitive Science*, vol. 30, no. 3, pp. 531-553. ISSN 0364-0213. DOI 10.1207/s15516709cog0000_68

Nussbaum, M. (1988), "Narrative emotions: Beckett's genealogy of love". *Ethics* [en línea], pp. 225–254. [Consulta: 18 noviembre 2015]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2381115

Olalla Real, A. (1989), *La magia de la razón. Una investigación sobre los cuentos de hadas*. Granada: Excma. Diputación Provincial de Granada; Universidad de Granada. ISBN 84-338-0847-8.

Olick, J. K. (1999), "Collective memory: The two cultures". *Sociological theory* [en línea], vol. 17, no. 3, pp. 333–348. [Consulta: 2 abril 2016]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/pdf/370189.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents

Olrik, A. (1992), "The Structure of the Narrative: The Epic Laws". *Principles for Oral Narrative Research*. Bllomington and Indianapolis: Indiana University Press, pp. 41-61. ISBN 0-253-34175-2.

Omanson, R. C. (1982), "The Relation between Centrality and Story Category Variation". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 21, no. 3. ISSN 0022-5371.

Orenstein, C. (2008a), *Little Red Riding Hood uncloaked: sex, morality, and the evolution of a fairy tale*. New York: Basic Books. ISBN 978-0-465-04126-8.

Parra Ortiz, J. M. (2003), La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas* [en línea], no. 8, pp. 69–88. [Consulta: 17 mayo 2016]. ISSN 1133-2654. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012022

Pelletier, J., y J. W. Astington (2004), "Action, Consciousness and Theory of Mind: Children's Ability to Coordinate Story Characters' Actions and Thoughts". *Early Education and Development*, vol. 15, no. 1, pp. 5. DOI 10.1207/s15566935eed1501_1

Pérez Hernández, A. (2016), *Evaluación de la competencia en comunicación lingüística a través de los cuentos en educación primaria* [en línea]. Doctorado Educación. Murcia: Universidad de Murcia. [Consulta: 20 mayo 2016]. Disponible en: https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/47727

Petkova, G. (2009b), "The Japanese fairy tale: theories of reception in the light of Propp´s «Morphology of the folktale»". *Asiatische Studien*, vol. LXIII, no. 3, pp. 597-618.

Plumwood, V. (1993), *Feminism and the mastery of nature*. London; New York: Routledge. ISBN 978-0-203-00675-7.

Pritchard, R. (1990), «The effects of cultural schemata on reading processing strategies". *Reading Research Quarterly* [en línea], pp. 273–295. [Consulta: 29 marzo 2016]. DOI 10.2307/747692. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/747692

Propp, V. (1984d), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press. Theory and History of Literature. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1998b), *Morfología del cuento*. S.l.: Ediciones AKAL. ISBN 978-84-7600-020-5.

— (2010), *Morphology of the Folk Tale*. 2nd edition. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press. ISBN 978-0-292-78376-8.

Puente Ferreras, A. (1991a), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (Biblioteca del libro). ISBN 84-86168-56-2. H/D 028 COM

— (1991b), Teoría del esquema y comprensión de la lectura. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, (Biblioteca del libro), pp. 73-109. ISBN 84-86168-56-2. H/D 028 COM

Quintero Fernández, M. P. (2005), "Erase una vez..." Un Cuento! *Revista Digital Investigación y Educación*, no. 16. ISSN 1696-7208.

Rabazo Méndez, M. J., y J. M. Moreno Manso (2007), "Teoría de la mente: la construcción de la mente mediante los cuentos de hadas". *Enseñanza e investigación en psicología* [en línea], vol. 12, no. 1, pp. 179–201. [Consulta: 5 diciembre 2014]. ISSN 0185-1594. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212112

Racine, T. P.; Carpendale, J. I. M., y W. Turnbull (2007), «Parent–child talk and children's understanding of beliefs and emotions". *Cognition & Emotion*, vol. 21, no. 3, pp. 480-494. ISSN 0269-9931, 1464-0600. DOI 10.1080/02699930600717599.

Reid, J. (2014), "Wolves in Sheep's Clothing: Transgressive Sexualities in 'Little Red Riding Hood' and Angela Carter". *Postgraduate English: A Journal and Forum for Postgraduates in English* [en línea], vol. 0, no. 29. [Consulta: 21 febrero 2016]. ISSN 1756-9761. Disponible en: http://community.dur.ac.uk/postgraduate.english/ojs/index.php/pgenglish/article/view/141

Reid, S. (1974), "Myth as Metastructure of the Fairytale". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague; Paris: Mouton & Co. N.V., Publishers, Approaches to semiotics, 42, pp. 151-172. ISBN 978-3-11-082804-7.

Reynolds, R. E.; Taylor, M. A.; Steffensen, M. S.; Shirey, L. L., y R. C. Anderson (1982), "Cultural Schemata and Reading Comprehension". *Reading Research Quarterly* [en línea], vol. 17, no. 3, pp. 353-366. [Consulta: 9 diciembre 2015]. ISSN 0034-0553. DOI 10.2307/747524. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/747524

Rice, G. E. (1980), «On Cultural Schemata». *American Ethnologist* [en línea], vol. 7, no. 1, pp. 152-171. [Consulta: 12 abril 2016]. ISSN 0094-0496. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/643431

Ricoeur, P. (1976a), *Introducción a la simbólica del mal*. 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones Meg*polis. BD 241 .R4818 VOL. 3

— (1976b), "Methaphor and Symbol". *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press, pp. 45-69. ISBN 0-912646-59-4. P 302 .R53 76.

— (1981), "Appropriation". En: J. B. THOMPSON (ed.), *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Cambridge; Paris: Cambridge University Press, pp. 182-193. ISBN 978-0-521-28002-0.

— (2000), "Narratividad, fenomenología y hermenéutica". *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* [en línea], no. 25, pp. 189–207. [Consulta: 9 diciembre 2013]. ISSN 0211-2175. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72411

— (2004a), *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 968-23-1966-8.

Río, P. del; Álvarez, A., y Río, M. del (2004), *Pigmalión* [en línea]. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje. [Consulta: 24 abril 2015]. ISBN 84-95264-04-8. Disponible en: http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm

Rivière, Á. (1989), "Más a favor de la psicología popular". *Cognitiva* [en línea], vol. 2, no. 3, pp. 261–265. [Consulta: 16 junio 2016]. ISSN e 1579-3702. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2669768.pdf

Robinson, J. (2005), *Deeper than Reason: Emotion and its Role in Literature, Music, and Art*. Oxford; New York: Clarendon Press-Oxford. ISBN 978-0-19-926365-3.

Rodríguez Almodóvar, A. (1989), *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Murcia. ISBN 84-7684-194-9.

Rodríguez Díaz, S. (2012), "Consumismo y sociedad: Una visión crítica del homo consumens". *Nómadas*, vol. 34, no. 2, pp. 1-22. ISSN 1578-6730.

Róheim, G. (1992b), *Fire in the Dragon and Other Psychoanalytic Essays on Folklore*. Princeton, NJ: Princeton University Press. ISBN 978-0-691-02868-2.

Rong, J. (2008), *Wolf Totem: A Novel*. Kindle ed. New York: Penguin Books. ISBN 978-1-4406-3958-6.

Ross, M., y Q. Wang (2010), "Why We Remember and What We Remember Culture and Autobiographical Memory". *Perspectives on Psychological Science*, vol. 5, no. 4, pp. 401-409. ISSN 1745-6916, 1745-6924. DOI 10.1177/1745691610375555.

Roth, K. (1998), Crossing boundaries: the translation and cultural adaptation of folk narratives. *Fabula* [en línea], no. 3-4, pp. 243–255. [Consulta: 20 marzo 2014]. ISSN 1613-0464. Disponible en: http://epub.ub.uni-muenchen.de/17686/1/fabl.1998.39.3-4.243.pdf

Rubin, D. C. (1995), *Memory in Oral Traditions: The Cognitive Psychology of Epic, Ballads, and Counting-out Rhymes* [en línea]. New York, NY: Oxford University Press. ISBN 0-19-508211-7. Disponible en: http://rizayildirim.com/TUBITAK_PROJE_okumalar/Rubin_Memory%20in%20Oral%20Tradition%20original.pdf

Rubio Montaner, P. (1982), *Estructuras en cuentos populares castellanos: propuesta de un método de trabajo*. Doctorado. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones. FFL - 57268.

Ruiz Ágora, J. (1998), *La cultura española en la sociedad occidental: los españoles en la teoría y en la práctica*. Madrid: Huerga Y Fierro Editores. ISBN 978-84-89858-66-4.

Ruiz Campos, A. M. (2005), "Cuatro caperucitas. Cuánto cuenta un cuento: el problema de la vida en la literatura infantil". *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa* [en línea], no. 8, pp. 173-194. [Consulta: 25 mayo 2016]. ISSN 1138-6908. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457637

Rumelhart, D. E. (1975), "Notes on a Schema for Stories". En: D. G. BOBROW y A. COLLINS (eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York; London: Academic Press Inc., pp. 211-236. ISBN 0-12-108550-3.

Safina, C. (2015), "Tapping Your Inner Wolf". *The New York Times* [en línea]. online. New York, 5 junio 2015. [Consulta: 16 mayo 2016]. ISSN 0362-4331. Disponible en: http://www.nytimes.com/2015/06/06/opinion/tapping-your-inner-wolf.html

Said, E. W. (2008), *Orientalismo*. Segunda edición. Barcelona: Debolsillo. ISBN 978-84-9759-767-8.

Salamon, H., y H. E. Goldberg (2012), "Myth-Ritual-Symbol". En: R.F. BENDIX y G. HASAN-ROKEM (eds.), *A Companion to Folklore*. Chapter 6. First. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd., pp. 119-135. ISBN 978-1-4051-9499-0.

Salmerón-Vílchez, P. (2004), *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles* [en línea]. Doctorado en Educación. Granada: Universidad de Granada. [Consulta: 21 mayo 2016]. Disponible en: http://hdl.handle.net/10481/696

Sansone, B. P. (2015), *La Hora del Cuento: Enseñar a razonar a los niños a través de la lectura de cuentos*. Primera edición. Madrid: Ediciones de la Torre. ISBN 978-84-7960-746-3.

Sarbin, T. R. (1989), "Emotions as narrative emplotments". En: M. J. PACKER y R. B. ADDISON (eds.), *Entering the circle: Hermeneutic investigation in psychology*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 185-201. ISBN 0-7914-0014-X.

Segall, M. H.; Campbell, D. T., y M. J. Herskovits (1963), "Cultural Differences in the Perception of Geometric Illusions". *Science*, vol. 139, no. 3556, pp. 769-771. ISSN 0036-8075, 1095-9203. DOI 10.1126/science.139.3556.769.

Sharpe, A. (1993), "Not So Little Red Riding Hood 1985". En: J. ZIPES, *The Trials & Tribulations of Little Red Riding Hood: versions of the tale in sociocultural context*. Second. New York, EEUU/London, UK: Routledge, pp. 324-344. ISBN 0-415-90835-3.

Soriano, M. (1968), «Le Petit Chaperon rouge». *Nouvelle Revue Francaise*, vol. 16, pp. 429-443. ISSN 0029-4802.

Sperber, D. (1996), *Explaining Culture: A Naturalistic Approach* [en línea]. Digital print 2002. Oxford, UK; Malden, MA: Blackwell Publishing. [Consulta: 12 mayo 2015]. ISBN 0-631-20044-4. Disponible en: http://monoskop.org/File:Sperber_Dan_Explaining_Culture_A_Naturalistic_Approach_1996.pdf

Scalise Sugiyama, M. (2001a), "Food, foragers, and folklore: the role of narrative in human subsistence". *Evolution and Human Behavior*, vol. 22, no. 4, pp. 221-240. ISSN 10905138. DOI 10.1016/S1090-5138(01)00063-0.

Schroeder, M. J., y J. Vallverdú (2015), "Situated Phenomenology and Biological Systems: Eastern and Western Synthesis" *Progress in Biophysics and Molecular Biology* [en línea], [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0079-6107. DOI 10.1016/j.pbiomolbio.2015.06.019. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079610715000942

Schroeder, T. (2014), "Desire". En: E. N. ZALTA (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [en línea]. Spring 2014. [Consulta: 16 enero 2015]. Disponible en: http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/desire/

Schwitzgebel, E. (2014), "Belief". En: E. N. ZALTA (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [en línea]. Spring 2014. [Consulta: 16 enero 2015]. Disponible en: http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/belief/

Steadman, J. M. (1969), *The myth of Asia*. New York: Simon and Schuster. ISBN 0-671-20417-3.

Steffensen, M. S.; Jogdeo, C., y R. C. Anderson (1978), "A cross-cultural perspective on reading comprehension". *Center for the Study of Reading* [en línea], vol. No. 097, pp. 32. [Consulta: 29 marzo 2016]. Disponible en: http://hdl.handle.net/2142/17998. 5304925

Stein, N. L., y C. G. Glenn (1975), An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema. [en línea]. S.l.: National Institute of Education. [Consulta: 18 abril 2016]. ED 121 474. Disponible en: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED121474.pdf. ED121474

— (1979), "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children". En: R. O. FREEDLE (ed.), *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, Advances in Discourse Processes, pp. 53-120. ISBN 978-0-89391-003-7.

Stein, N. L., y T. Trabasso, T. (1981), What's in a story: An approach to comprehension and instruction. [en línea]. Champaing, IL and Cambridge MA: Center for the Study of Reading - The National Institute of Education. [Consulta: 8 noviembre 2015]. Teaching Reports, 200. Disponible en: http://hdl.handle.net/2142/18031. 5305049

Stephens, J., y R. Mccallum (1998), *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. New York; London: Psychology Press. ISBN 978-0-8153-1298-7.

Storr, C. (1993), "Little Polly Riding Hood 1955". En: J. ZIPES, *The Trials & Tribulations of Little Red Riding Hood: versions of the tale in sociocultural context*. Second. New York, EEUU/London, UK: Routledge, pp. 235-240. ISBN 0-415-90835-3.

Temporal Oleart, J. (1999), "La lección del finalismo moral en los cuentos maravillosos". *Anuario filosófico* [en línea], vol. 32, no. 64, pp. 543-. [Consulta: 27 mayo 2016]. ISSN 066-5215. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=29199

Ting, N. (1978), *A Type Index of Chinese Folktales in the Oral Tradition and Major Works of Non-Religious Classical Literature.* Helsinki: Academia Scientiarum Fennica. FF communications, 223. ISBN 951-41-0324-6.

Thompson, S. (1977), *The Folktale*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. ISBN 978-0-520-03537-9.

Thorndyke, P. W. (1977), "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse". *Cognitive Psychology*, vol. 9, no. 1, pp. 77-110. ISSN 0010-0285. DOI 10.1016/0010-0285(77)90005-6.

Tiffin, J. (2009), "Magical Illusion: Fairy-Tale Film". *Marvelous Geometry: Narrative and Metafiction in Modern Fairy Tale*. Detroit, MI: Wayne State University Press, pp. 179-218. ISBN 978-0-8143-3262-7.

Tocqueville, A. de (2010), *Democracy in America: Historical-Critical Edition, vol. 3* [en línea]. Indianapolis, Indiana: Liberty Fund, Inc. [Consulta: 28 abril 2015]. ISBN 978-0-86597-727-3. Disponible en: http://oll.libertyfund.org/titles/2285

Tolkien, J. R. R. (1947), "On Fairy-Stories". En: C. WILLIAMS y D .L. SAYERS (eds.), *Essays Presented to Charles Williams*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 38-89.

Tomasello, M. (2005), *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquistion*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-01764-1.

Triandis, H. C.; Bontempo, R.; Villareal, M. J.; Asai, M., y N. Lucca (1988), "Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships". *Journal of personality and social psychology*, vol. 54, no. 2, pp. 323. DOI 10.1037/0022-3514.54.2.323.

Tung-Sun, C. (1938), "A Chinese Philosophers´s Theory of Knowledge". *Sociological World* [en línea], vol. 10, pp. 23. [Consulta: 25 abril 2015]. Disponible en: http://www.vordenker.de/downloads/chang-tung-sun_thought-language-culture.pdf

Turner, M. (1996), *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Kindle edition. New York; Oxford: Oxford University Press, USA. ISBN 978-0-19-512667-9.

Turner, V. W. (1986), *The forest of symbols: aspects of Ndembu ritual*. 1st Cornell paperbacks ed. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. ISBN 0801491091. DT 963.42 .T8

Tylor, E. B. (1920), *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom* [en línea]. London: Murray. [Consulta: 8 enero 2014]. Disponible en: http://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft. AMO-0964

Urmeneta Garrido, A. R. (2009), *Reificación, reproducción y resistencia al mensaje disciplinario de los cuentos infantiles* [en línea]. Doctorado Sociología. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Consulta: 15 diciembre 2015]. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43017/7/06.ARUG_RESULTADOS_2.pdf

Uther, H. (2004), *The Types of international folktales: a classification and bibliography, based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. FF Communications, 284–286. ISBN 951-41-0956-2. H/D 82-91 UTH (V.1).

Vaz da Dilva, F. (2000), "Bengt Holbek and the Study of Meanings in Fairy Tales". *Cultural Analysis* [en línea], vol. 1, pp. 3. [Consulta: 29 agosto 2014]. Disponible en: http://socrates.berkeley.edu/~caforum/volume1/pdf/silva.pdf

Veiga Benatti, J. M. (2015), *Mejora de la convivencia escolar mediante la aplicación de un programa de intervención basada en cuentos interculturales para trabajar en primaria*. Doctorado Psicología evolutiva y de la educación. Almeria: Universidad de Almeria.

Vygotsky, L. (1925), "Art as a Catharsis". *Psychology of Art* [en línea]. web 1971. Cambridge, MA: MIT Press, [Consulta: 21 noviembre 2015]. Disponible en: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/ch09.htm

— (1978), *Mind in Society* [en línea]. second, 1979. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-57629-2. Disponible en: http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf

Vygotski, L. S. (1991a), «La conciencia como problema de la psicología del comportamiento". En: A. ÁLVAREZ y P. DEL RÍO (eds.), *Obras Escogidas de Vygotski I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. ebook 2015. Madrid: Antonio Machado Libros, Machado Nuevo Aprendizaje, pp. 183-251. ISBN 978-84-9114-090-0.

— (1991b), "La psique, la conciencia, el inconsciente". En: A. ÁLVAREZ y P. DEL RÍO (eds.), *Obras Escogidas de Vygotski I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. ebook 2015. Madrid: Antonio Machado Libros, Machado Nuevo Aprendizaje, pp. 357-410. ISBN 978-84-9114-090-0.

— (1995), *Obras escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor. (Aprendizaje ; 115). ISBN 978-84-7774-115-8. H/S 159.95 VYG

— (1997), "Tercera parte: Problemas colaterales de la defectología". *Obras escogidas de Vygotski V: Fundamentos de defectología*. 2015 ebook. Madrid: Antonio Machado Libros, Machado Nuevo Aprendizaje, pp. 614-1104. ISBN 978-84-9114-089-4

Wang, Q., y M. Ross (2005), "What we remember and what we tell: The effects of culture and self-priming on memory representations and narratives". *Memory*, vol. 13, no. 6, pp. 594-606. ISSN 09658211. DOI 10.1080/09658210444000223.

Warner, M. (1996), *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*. New York: Farrar, Straus and Giroux. ISBN 978-0-374-52487-6.

Waste, S. (2001), "Changing attitudes through art, literature, and artifacts: A China experience". *The Social Studies*, vol. 92, no. 1, pp. 4-9. ISSN 00377996.

Waters, M. V. (1914), *The adolescent girl among primitive peoples* [en línea]. Doctorado Anthropology. Worcester, MA: Clark University. [Consulta: 19 febrero 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/adolescentgirlam00vanw. 5895553

WATTS, A. (1975), *Tao: The Watercourse Way*. New York: Pantheon Books. ISBN 978-0-394-73311-1.

Weber, E. (1981), "Fairies and Hard Facts: The Reality of Folktales", *Journal of the History of Ideas* [en línea], vol. 42, no. 1, pp. 93-113. [Consulta: 27 marzo 2015]. ISSN 0022-5037. DOI 10.2307/2709419. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2709419

Webster, J. W. (2001), "Effects of ninth graders' culture-specific schemata on responses to multicultural literature". *The Journal of Educational Research*, vol. 95, no. 1, pp. 12. ISSN 00220671.

Wertsch, J. V. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente* [en línea]. Barcelona, Buenos Aires, México: Editorial Paidós. ISBN 978-84-7509-487-2. Disponible en: https://issuu.com/luisorbegoso/docs/wertsch_james_-_vygotsky_y_la_forma

— (2007), *Voices of Collective Remembering*. eBook. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-81050-0.

— (2008), "The Narrative Organization of Collective Memory". *Ethos* [en línea], vol. 36, no. 1, pp. 120-135. [Consulta: 30 marzo 2016]. ISSN 0091-2131. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20486564

— (2009), *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-04510-1.

West, M. L. (1969), "Near Eastern Material in Hellenistic and Roman Literature". *Harvard Studies in Classical Philology* [en línea], vol. 73, pp. 113-134. [Consulta: 11 febrero 2014]. ISSN 0073-0688. DOI 10.2307/311152. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/311152

Westen, D. (2001), "Beyond the binary opposition in psychological anthropology: integrating contemporary psychoanalysis and cognitive science". En: C. C. MOORE y H. F . MATHEWS (eds.), *The Psychology of Cultural Experience*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 21–47. ISBN 0-521-80319-5.

Williams, C. (2010), "The Shoe Still Fits: Ever After and the Pursuit of a Feminist Cinderella". En: P. Greenhill y S. E. Matrix (eds.), *Fairy Tale Films: visions of ambiguity*. Logan, Utah: Utah State University Press, pp. 99-115. ISBN 978-0-87421-781-0. PN1995.9. F34 F35 2010

Wood, K. D. (2010), "Review of reading comprehension: New directions for classroom practice". *Reading Research and Instruction*, vol. 26, no. 1, pp. 62-63. ISSN 0886-0246. DOI 10.1080/19388078609557896.

Wood, N. (1996), "Domesticating Dreams in Walt Disney's Cinderella". *The Lion and the Unicorn*, vol. 20, no. 1, pp. 25- 49,153-154. ISSN 01472593.

Wundt, W. (1916), *Elements of Folk Psychology: Outlines of a Psychological History of the Development of Mankind* [en línea]. London; New York: George Allen And Unwin Ltd.; The Macmillan Co. [Consulta: 21 septiembre 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/elementsoffolkps014744mbp. 14744

Yan, Y. (2010), "The Chinese path to individualization: The Chinese path to individualization". *The British Journal of Sociology*, vol. 61, no. 3, pp. 489-512. ISSN 00071315. DOI 10.1111/j.1468-4446.2010.01323.x.

Yang, K. (1986), "Chinese Personality and Its Change". En: M.H. BOND (ed.), *The Psychology of the Chinese people*. Hong Kong: Oxford University Press, pp. 106-170. ISBN 978-0-19-584279-1.

Ziolkowski, J. M. (1992), A fairy tale from before fairy tales: Egbert of Liege's "De puella a lupellis seruata" and the medieval background of "Little Red Riding Hood". *Speculum*, vol. 67, no. 03, pp. 549–575. DOI 10.2307/2863656.

Zipes, J. (1989), "«Little Red Riding Hood» as Male Creation and Projection". En: A. DUNDES (ed.), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ of Wisconsin Press, pp. 121-128. ISBN 978-0-299-12034-4.

— (1993), *The Trials & Tribulations of Little Red Riding Hood: versions of the tale in sociocultural context*. Second. New York, EEUU/London, UK: Routledge. ISBN 0-415-90835-3.

— (1997), *Happily Ever After: Fairy Tales, Children, and the Culture Industry*. New York and London: Routledge. ISBN 978-0-415-91851-0.

— (2002a), *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington, KY: University Press of Kentucky. ISBN 0-8131-3780-2.

— (2002b), "The Instrumentalization of Fantasy". *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington, KY: University Press of Kentucky, pp. 104-145. ISBN 0-8131-3780-2.

— (2006), *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. Second ed. New York, EEUU/London, UK: Routledge of Taylor & Francis Group. ISBN 0-415-97669-3.

— (2012), *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*. Princenton, NJ and Oxford, UK: Princeton University Press. ISBN 0-691-15338-8.

Zucker, C. (2000), "«Sweetest Tongue Has Sharpest Tooth»: The Dangers of Dreaming in Neil Jordan's «The Company of Wolves»". *Literature/Film Quarterly*, vol. 28, no. 1. ISSN 0090-4260.

PRIMERA PARTE

1 EL CAMINO DE LA CONCIENCIA INDIVIDUAL A LA CULTURA

Como hemos comentado en la introducción, nuestro propósito en la primera y segunda parte de la investigación es establecer las bases para desarrollar, posteriormente en la tercera parte, una metodología interpretativa sobre la que construir nuestro análisis comparativo entre cuentos populares europeos y de Extremo Oriente. De esta manera, esperamos reunir suficientes evidencias sobre la idoneidad de incluir en nuestras aulas un espacio educativo dedicado a la interpretación del cuento original de culturas no occidentales como parte de la reflexión sobre la conformación de la identidad personal. Ahora bien, dado que estamos trabajando en un área de estudio más allá del propio texto –ya sea este folclórico o literario– y que nuestro principal interés está relacionado con la influencia de este tipo de narraciones pudiera tener en el desarrollo infantil, nos parece de suma importancia clarificar antes algunos aspectos del proceso de aprendizaje humano y de la construcción del *Yo*. Los próximos capítulos están divididos en tres áreas principales de estudio:

- Nos adentramos en la teoría del conocimiento a partir de los descubrimientos de la neurología;
- Sobre esta base, luego vamos a tratar de entender el papel de la cultura en el desarrollo humano. Un proceso que según la psicología constructivista está socialmente contextualizado desde el nacimiento. Creemos que este proceder viene justificado por algunas de las voces de la ciencia, como la del neurobiólogo español Rafael Yuste, que auguran un cambio en la cultura y en la historia de la humanidad a partir de una mayor comprensión del cerebro[32]. "Cuando entendamos el cerebro", dice Yuste, "la humanidad se entenderá así misma por dentro por primera vez. No me extrañaría que esto revolucionase la cultura y cambie muchísimas cosas como la educación… Será un nuevo humanismo" (Jar Benabarre, 2015).
- Por último, nos preguntamos sobre la función de la narratividad en el aprendizaje humano, la formación del significado y la construcción del yo. En realidad, la narratividad es una facultad humana estrechamente ligada con el lenguaje como parece

[32] Rafael Yuste, investigador de la Universidad de Columbia en Nueva York, ha ideado el proyecto BRAIN, una multimillonaria inversión del gobierno norteamericano cuyo propósito es realizar mapas del cerebro humano.

sugerir J.R.R. Tolkien (1947: 47): "To ask what is the origin of stories is to ask what is the origin of language and of the mind".

Así pues, si tuviéramos que resumir el objetivo de esta primera parte de la investigación en una frase calculamos que podemos hacerlo dando respuesta al reto planteado por Jerome Bruner: "*how the meaning 'in' the text becomes a meaning 'in' the head of a reader*" (Bruner, 2009a: 153). Nosotros nos proponemos expandir el concepto de texto a todo tipo de narraciones, orales o escritas, además de comprender por qué el individuo se ve expuesto con más facilidad a determinados significados. De tal forma que, por otra parte, cuantas más veces un significado específico sea "compartido" por un mismo colectivo, más fácilmente se convertirá este significado en canon para ese grupo, lo que en consecuencia garantiza su repetida exposición a las mentes de las nuevas generaciones. Para nosotros la cuestión está en descubrir quién o qué determina la frecuencia de exposición de las mentes de las personas a esos significados concretos.

1.1. EL CEREBRO COMO GESTOR DE LA INTERACCIÓN DEL INDIVIDUO CON EL EXTERIOR

El antropólogo francés Dan Sperber (1996) y el neurólogo portugués Antonio Damásio (2010) coinciden en señalar a las interacciones del sujeto con el exterior como la pieza clave del aprendizaje humano. Sperber explica que sistemas cognitivos como el cerebro construyen representaciones internas de su ambiente en parte a partir de las interacciones físicas con el mismo. En este sentido, Damásio admite que nunca insistirá lo suficiente en destacar que el término importante aquí (cuando hablamos de la construcción de los mapas de la mente) es *interacción*. Concretamente y en referencia al aprendizaje, los expertos que han investigado el desarrollo humano concurren en que la explicación sobre la formación de los conocimientos pasa por examinar los cambios que se producen en el interior del individuo cuando este forma un nuevo conocimiento. De ahí que nos concentremos en estudiar muy especialmente la interacción entre el exterior (a la mente) y el sujeto para preguntarnos cómo el individuo crea su concepción de esa realidad externa a partir del contenido derivado de ese intercambio. Precisamente, este fue uno de los objetivos que se propuso Jean Piaget, gran impulsador de los estudios del desarrollo infantil. Su posición constructivista destaca que el niño, al actuar sobre la realidad, construye propiedades de la misma al tiempo que configura su propia mente (Delval, 1996). Por ejemplo, el suizo mostró que el razonamiento en grupos de niños es consecuencia del esfuerzo de cada miembro para probar su propio argumento, pero esto ocurre antes de que sea una actividad interna de cada sujeto. Es decir, la comunicación produce la necesidad de comprobar y confirmar pensamientos, un proceso característico del pensamiento adulto.

Observaciones que Lev S. Vygotsky recogió para construir su propia teoría sobre el aprendizaje infantil. El psicólogo ruso sostiene que de la misma forma que el habla interna y el pensamiento reflexivo se fundamentan en las interacciones entre el niño y las personas de su ambiente inmediato, estas mismas interacciones son la fuente del desarrollo del comportamiento voluntario del niño (Vygotsky, 1978). En línea con estas ideas, Bruner (2009b) defiende que nuestra comprensión del desarrollo de la personalidad se ha enriquecido con

el estudio de las psicodinámicas del desarrollo tal cual se manifiestan en distintas culturas. Sin embargo, este enfoque investigador encontró en su día resistencias significativas a las que Vygotsky fue una excepción. Bruner explica que el psicólogo ruso cree que la mente del sujeto "internaliza" la cultura en la que este ha crecido. La idea de la internalización[33] de la cultura estuvo influenciada por el enfoque de la teoría literaria post-revolucionaria de, entre otros, Mijaíl M. Bajtín[34] cuyo interés era entender cómo las representaciones literarias de la realidad creaban mundos posibles en la mente de los lectores. La gran aportación de Vygotsky en este sentido ha sido extender el concepto de la interacción humano-entorno tanto al uso de signos como de herramientas materiales. De hecho, en el transcurso de la historia humana, las sociedades han creado los sistemas de signos (lenguaje, escritura, sistemas de números) de la misma forma que los conjuntos de herramientas físicas, que además cambian con la forma de la sociedad y su nivel de desarrollo cultural. "Vygotsky believed that the internalization of culturally produced sign systems brings about behavioral transformations and forms the bridge between early and later forms of individual development" (Cole y Scribner, 1978: 7).

Ahora bien, comencemos por entender el diseño de la comprensión humana desde el cerebro, órgano donde se gesta este proceso psicológico. Damásio (2010) explica con gran claridad la fisiología de la interacción de las neuronas situadas en el cerebro, que además son las responsables de conformar la mente en un organismo a partir de estímulos externos. Estas células especiales, que poseen la mayoría de las características de cualquier otra célula aun cuando funcionan de manera muy distinta, crean la mente a través de su desenfrenada e incesante actividad. Su extrema sensibilidad a los cambios que se suceden a su alrededor les hace especialmente excitables y les permite comunicarse con otras neuronas gracias a la emisión de señales desde el apéndice de su axón, la punta de un alargamiento fibroso denominado sinapsis. El sistema nervioso central, el cerebro, es donde se concentran la mayoría de estas neuronas. Las señales también pueden llegar desde las neuronas a las células de los tejidos musculares, al cuerpo del organismo e incluso pueden intercambiar señales con el mundo exterior. El tejido neuronal está compuesto de miles de millones de estas células y los contactos sinápticos entre neuronas se contabilizan en miles de billones. Así pues, la mente es el resultado de la actividad de estos pequeños circuitos que interactúan y se organizan en grandes redes compuestas por patrones momentáneos. Estos patrones vienen a representar cosas y acontecimientos fuera del cerebro, tanto en el cuerpo mismo como en el exterior. Incluso pueden responder a formulaciones fruto del propio procesamiento cerebral. Damásio define el término «mapa» como todos *los patrones de representación de cualquier forma y definición, más o menos elaborados, concretos o abstractos, creados por esta actividad neuronal en el cerebro*. Estos mapas generados por el cerebro sobre el alrededor del organismo y también sobre su propia actividad se experimentan en la mente humana como una «imagen», que puede ser tanto visual como sensorial. Ahora bien, nos aclara que el término mapa es solo una abstrac-

[33] De Pablo, Rebollo y Lebres (1999) indican que las aportaciones de Vygotsky y Bajtín sobre el estudio de cons trucción de la conciencia y el papel de los instrumentos culturales en este proceso han contribuido a generar constructos clave de la teoría sociocultural que describen el proceso mental de una dimensión social (externa) a una dimensión individual (interna) de las ideas, además de conceptos y sistemas de relaciones. Uno de estos conceptos claves es el de la *internalización*, "que supone la incorporación al plano individual –*intrapsicológico*–, de lo que previamente ha pertenecido al ámbito de nuestras interacciones con los demás –*interpsicológico*" (*ibíd.*, p. 239).

[34] En inglés corresponde al nombre de Mikhail M. Bakhtin.

ción útil para explicar este proceso cerebral[35]. Cada abstracción soporta un número increíble de interconexiones neuronales que intervienen en cada región separada y que generan un enorme nivel de complejidad en las señales circulantes.

En general, las imágenes vienen a representar las propiedades físicas de entidades y las relaciones espaciales y temporales que se dan entre esas entidades, así como sus acciones. La mente es una combinación frágil pero fluida de imágenes, unas reales y otras recordadas, pero cambiantes constantemente. Damásio asegura que estas imágenes tienden a estar lógicamente interrelacionadas. Es decir, relacionadas a partir de la lógica establecida por las leyes de la física y de la biología que rigen los acontecimientos que se producen dentro del cuerpo o fuera del mismo. Por ejemplo, cuando se da rienda suelta a la imaginación, es posible que demos opción a la generación de imágenes "ilógicas". La sucesión lógica de imágenes está controlada por la mente consciente, que cuanto más perspicaz también más racionalizada. Ahora bien, estas imágenes de la mente tienen una mayor o menor preponderancia en el torrente mental de acuerdo con el valor que tengan para el individuo. Para este neurólogo, la fuente valorativa "proviene del conjunto original de disposiciones que orientan la regulación de nuestra vida, así como de los valores que se han asignado a todas las imágenes que hemos adquirido gradualmente a través de la experiencia. Unos valores basados en el conjunto original de disposiciones de valor durante nuestra historia pasada" (Damásio, 2010: 121-122). De alguna forma esto quiere decir que la mente no solo atiende a las imágenes, sino que además las edita a través de elecciones puntuales promovidas por el sistema biológico de valoración dominante en cada ser humano. El flujo de imágenes mentales, por tanto, se conforma de acuerdo con un sistema de selección en base a unos valores que se insertan de forma lógica a lo largo del tiempo.

El planteamiento de Damásio difiere de otros previos que tratan estas elaboraciones como exclusivamente cognitivas, pero apuntan a la existencia de puntos de referencia en nuestro recuerdo que siempre llevamos con nosotros y que nos permiten localizar nuestras remembranzas. En esta otra visión de la percepción, los objetos y los eventos son específicamente archivados en nuestra mente bien mediante un orden cronológico de aparición o bien de acuerdo con nombres y al significado que les otorgamos (Halbwachs, 1992). Ahora bien, como trataremos de explicar más adelante, creemos que conceder significación a algo es una capacidad principalmente valorativa. De esta habilidad se serviría la mente para ordenar en un marco lógico toda la información (ya sean datos concretos o experiencias), que le llega en forma de imágenes para ser procesada en mapas y, posteriormente, organizada y archivada de acuerdo con unas coordenadas específicas (tiempo y categoría), que estarían disponibles para su recuperación. Esta hipótesis de Damásio (2010) nos permite fundamentar nuestra tesis, ya que nos proponemos mostrar que el proceso de aprendizaje y el tipo de educación inciden de manera significativa en esta habilidad de valoración y edición mental del individuo. Precisamente, de la importancia de esta actividad mental en el proceso de compren-

[35] "Acostumbro utilizar el término «imagen» solo como sinónimo estrictamente de patrón mental o imagen mental, y el término «patrón neuronal» o «mapa» para referirme a un modo de actividad e*n el cerebro*, a diferencia de en la mente. Con ello intento que se reconozca que la mente, inherente para mí a la actividad de los tejidos cerebrales, merece su propia descripción debido a la naturaleza privada de su experiencia, y porque esa experiencia privada es precisamente el fenómeno que deseamos explicar… Pero ¿por qué complicar las cosas, a mí mismo y al lector, utilizando términos distintos para referirme a dos cosas que creo son equivalentes? A lo largo de todo el libro uso los términos «imagen», «mapa» y «patrón neuronal» como términos intercambiables" (Damásio, 2010: 111-112).

sión humana se desprende, en nuestra opinión, que las experiencias con una elevada carga emocional resultantes de la interacción con el ambiente sociocultural contribuyan de manera crítica al establecimiento de valoraciones y a la selección de esas mismas experiencias. Precisamente, de estas mismas experiencias por así decirlo codificadas valorativamente, luego se sirve la mente del sujeto en su proceso constante de ordenamiento y clasificación de imágenes y patrones, lo que conforma el conjunto de su conocimiento vital.

Así pues, el cerebro humano tiene una increíble capacidad de crear mapas, que se forman a través de la interacción con el exterior y que conlleva al mismo tiempo una actividad de planificación para gestionar está compleja acumulación de informaciones que, por otra parte, está íntimamente ligada a la gestión de la vida del individuo. El proceso de producción de mapas podría definirse como auto-informativo y esas informaciones pueden utilizarse de forma no-consciente, por ejemplo, cuando guían eficazmente la actividad motora del cuerpo. Lo que significa que esta actividad tiene el objetivo de que nuestras acciones garanticen nuestra supervivencia.

Ahora bien, la creación de mapas corresponde a la generación de imágenes, que es el referente principal de la mente humana, y que gracias a la mediación de la conciencia nos permite manipular esas imágenes a través del razonamiento. Mucho tiempo antes que este neurólogo, Maurice Halbwachs (1992) había afirmado que los recuerdos no son más que imágenes que existen tal cual desde el mismo momento en el que se instalan por primera vez en nuestra consciencia. No obstante, prosigue Damásio, el propósito de la creación de mapas es claramente la mejora de nuestras acciones orientadas a la supervivencia. De tal forma que los mapas también pueden elaborarse cuando recordamos, cuando nos conectamos con nuestros archivos de memoria. Dicho de otra forma, las imágenes son el resultado de los cambios originados en el cuerpo y en el cerebro durante el proceso de interacción física con el exterior. Esta actividad genera señales, que son transmitidas por los sensores localizados en todo el cuerpo. La interacción del organismo con el exterior se perfila mediante estas construcciones a partir de las pautas neuronales, que se acotan en mapas. Estas pautas se forman transitoriamente en diferentes regiones sensoriales y motoras del encéfalo que es un punto intermedio de conexión con las regiones corporales concretas. A partir de la selección de los circuitos neurales empleados por la interacción se produce el ensamblaje de los patrones neuronales temporales. Posteriormente, los mapas quedan archivados en la memoria y pueden ser retraídos en cualquier instante mediante el recuerdo para planificar y responder mejor a cualquier situación (Damásio, 2010). Es fundamental insistir en que estos mapas están constantemente sujetos a modificación ante la generación de nuevas interacciones, por eso el énfasis que ponemos en su cualidad temporal.

Damásio (2010) considera que las mentes pueden ser tanto conscientes como inconscientes y, por tanto, las imágenes se forman a través de la percepción y del recuerdo incluso cuando en ocasiones no seamos consciente de ellas o no hayan entrado en la zona de visión del radar que es la conciencia. A pesar de esta situación, muchas de las imágenes de las que no tenemos noticia consciente son muy capaces de influenciar tanto nuestro pensamiento como nuestras acciones. Carl G. Jung ya había llegado en su día a esta conclusión: "The unconscious is capable at times of manifesting an intelligence and purposiveness superior to the actual conscious insight" (1958: 39). A pesar de que Erich Fromm no reconoce al inconsciente tal

y como lo presenta Jung, ni tampoco cree que sea la sede de las fuerzas irracionales libidinosas que describe Freud, podría estar de acuerdo en parte con el suizo cuando escribe que el inconsciente debe ser entendido en función de la premisa: "*lo que pensamos y sentimos recibe la influencia de lo que hacemos*" [cursivas añadidas] (Fromm, 1966: 31). Es decir, nuestra acción va por delante y no sabemos que nos ha impulsado a ello. Se trata de la acción inconsciente como cientos de acciones que a diario realiza nuestro cuerpo de manera automática. "Por consiguiente, ya el propio carácter del inconsciente, que consiste en que influye en los procesos conscientes y en el comportamiento, exige que se le reconozca como un fenómeno psicofisiológico" (Vygotski, 1991b: 403).

Por otra parte, José A. Marina sostiene que cuando la mente está en modo consciente, lo que está funcionando es la inteligencia ejecutiva. Desde varios campos de la investigación científica se propone la idea de que esta *inteligencia ejecutiva* es la organizadora de las inteligencias cognitiva y emocional. Su principal propósito es *dirigir bien la acción*, ya sea mental o física, con base a los conocimientos y emociones humanas. Es decir, "no vivimos para conocer, sino que conocemos para vivir de la mejor manera posible" (Marina, 2012b: introducción). Este enfoque permite construir una teoría de la inteligencia que comienza en la neurología y termina en la ética, a través de un eje que es la acción. Una acción motivada por impulsos y objetivos biológicos, pero también por finalidades establecidas conscientemente. Una teoría que incluye igualmente la educación del inconsciente.

> "Es preciso considerar ésta (la psique) como parte integrante de un proceso complejo que no se limita en absoluto a su vertiente consciente; por eso consideramos que en psicología es completamente lícito hablar de lo psicológicamente consciente e inconsciente: lo inconsciente es potencialmente consciente" (Vygotski, 1991b: 402).

A finales del siglo XIX es cuando Friedrich Nietzsche debió escribir los fragmentos que componen de *Der Wille zur Macht*. En ellos, este autor ya plantea precisamente que la conciencia no es lo que tradicionalmente se sobreentiende que es, "*the general sensorium and supreme court*", sino que es únicamente un medio de comunicación que se desarrolló a través de la relación social y con la vista puesta en los intereses de la relación social[36]. "*Intercourse* here understood to include the influences of the outer world and the reactions they compel on our side; also our effect upon the outer world" [cursivas añadidas] (Nietzsche, 1968: 284). El filósofo alemán todavía se está refiriendo a la conciencia cuando añade en esa misma cita que esta no es el agente director, sino un órgano del agente director. George H. Mead (1990) nos muestra que el individuo tiene conciencia de sí en el marco de un proceso social. Solo se adquiere esa conciencia, enfatiza, en cuanto que es modificado por las reacciones y las interacciones con otros sujetos, incluso con las suyas propias, y en tanto y cuanto están sucediendo. Más tarde, el antropólogo Clifford Geertz ha seguido insistiendo en que "el pensamiento humano es esencialmente social: social en sus orígenes, social en sus funciones, social en su formas, social en sus aplicaciones" (Geertz, 2000: 299). En su opinión, las implicaciones de que "pensar" es una actividad pública no se habían valorado en su época convenientemente. De sus observaciones de campo sobre la cultura balinesa extrae datos que apuntan

[36] En la traducción inglesa que manejamos el término utilizado es "*social intercourse*" que traducimos al castellano como *relación social*.

a la conexión nada obvia entre la manera que las personas se contemplan, perciben a los demás o el modo que experimentan el tiempo y el tono afectivo de la vida en su comunidad de referencia.

Sin embargo, a diferencia de la posición de Mead (1990) que insiste en la reflexión como único medio para la internalización del proceso social en la experiencia de los individuos y propiciadora de la autoconciencia, las nuevas propuestas van más allá del aspecto puramente cognoscitivo. En este sentido, Marina (2012b) argumenta que, ciertamente, la inteligencia humana es la capacidad que nos permite la resolución de problemas tanto teóricos como prácticos, *la gran solucionadora*. Ahora bien, es una función que la inteligencia realiza a su vez tomando en consideración el entorno donde se sitúa el organismo. Y es que, observa, las funciones de la inteligencia humana son el conocimiento del entorno y el aprendizaje del control del organismo a partir de los posibles beneficios de las emociones, todo ello encaminado a la toma de decisiones adecuadas. Es, pues, una organización dinámica que dirige el comportamiento, pero que está contextualizada socialmente al mismo tiempo. El ser humano utiliza la inteligencia para convivir en el mundo tanto de la realidad como el de las posibilidades, el del presente y el del futuro. En el marco de esta particular teoría del conocimiento, se presenta un modelo de inteligencia estructurado en dos niveles: (1) El generador de ideas, sentimientos, deseos, imaginaciones e impulsos, denominado *inteligencia generadora* o *computacional* que se encarga de captar, elaborar y guardar la información, además de regular los sistemas cognitivo, motor y afectivo desde la no consciencia; y (2) el nivel ejecutivo a cargo del control, dirección, corrección, iniciación, apagado de todas esas operaciones mentales, que se denomina *inteligencia ejecutiva*, enclavada en la consciencia.

1.2. LA CONCIENCIA ES UNA MENTE DOTADA DE SUBJETIVIDAD

La simple presencia de imágenes, explica Antonio Damásio, organizadas y fluyendo en una corriente mental no produce una mente, pues esta se mantiene inconsciente a menos que se le añada un proceso complementario: "Creo que la conciencia surge cuando a un proceso básico de la mente se le añade un proceso como el sí mismo" (2010: 25). La creación de patrones neuronales que acotan las cosas de la experiencia en forma de imágenes es solo una parte del proceso del ser consciente. Sin embargo, esto no es lo mismo que conocer de forma explícita e inmediata que todas esas imágenes que existen dentro de mí son mías y procesables. Damásio aclara que la neurología aún no dispone de observaciones científicas contrastables sobre este proceso (de cómo el cerebro construye la conciencia y cuál es su base neuronal) y, por tanto, cualquier explicación es una representación hipotética construida a partir de conjeturas. Así pues, dada la dificultad para definir un *sí mismo*, lo que en su opinón es un paso indispensable, decide recurrir al rico legado histórico-filosófico como punto de partida para desentrañar este conocimiento. En su preámbulo antes de profundizar en los avances de la neurología en este campo, Damásio manifiesta su predilección por un filósofo y psicólogo, William James, cuyo pensamiento le sirve para fundamentar su tesis. Según Damásio, el trabajo de este norteamericano es esencial en su esfuerzo por definir el proceso de elaboración de un *sí mismo*. James escribe sobre la identidad personal y, sobre todo, se esfuerza en refor-

mular un concepto que se tenía como sutil e incluso evasivo en su época, por tanto, del que era difícil determinar sus consecuencias. En su crítica a la visión trascendentalista, James afirma: "I believe that *consciousness*, when once it has evaporated to this estate of pure diaphaneity, is on the point of disappearing altogether. It is the name of nonentity, and has no right to a place among first principles" [cursivas añadidas] (1904: 477).

Damásio también recurre a otro filósofo, John Searle (1993), para quien el cerebro se hace consciente al conseguir la propiedad de la subjetividad. La subjetividad, que se entendería como el sentimiento del que están provistas esas imágenes que experimentamos en primera persona, es el paso fundamental en la construcción de la conciencia. Un fenómeno que consiste básicamente en hacer propias las imágenes creadas por el cerebro. Así pues, dice Damásio, la conciencia es "una mente dotada de subjetividad" que está asentada firmemente en el cerebro. O dicho de otra forma, la subjetividad surge cuando el cerebro consigue insertar en la mente un sujeto que conoce, cualquier que sea su denominación, ya nos refiramos a este concepto como *sí mismo*, *yo*, *el que vive la experiencia* o *el protagonista* (Damásio, 2010).

> "I maintain the phenomenality of the inner world, too: everything of which we become conscious is arranged, simplified, schematized, interpreted through and through –the actual process of inner *perception*, the causal connection between thoughts, feelings, desires, between subject and object, are absolutely hidden from us– and are perhaps purely imaginary. The ´apparent *inner* world´ is governed by just the same forms and procedures as the ´outer´ world. We never encounter ´facts´: the pleasure and displeasure are subsequent and derivative intellectual phenomena" [cursivas añadidas] (Nietzsche, 1968: 263-264).

Este asunto de la *conciencia*, del *Yo* o del *sí mismo* –cualquier término que queramos utilizar– ha sido una cuestión central en el debate intelectual de la modernidad. Por lo menos así lo cree David Carr (1999) cuando escribe que la discusión sobre el ser y la naturaleza de la subjetividad se viene produciendo desde Descartes. En su trabajo sobre la subjetividad humana como paradoja, sostiene que la filosofía continental (europea) y en parte también anglosajona, han tratado de inaugurar una nueva edad filosófica *post-moderna* a partir de un ataque a las metafísicas del sujeto. Entre estos están los post-estructuralistas franceses como Michel Foucault y Jacques Derrida, tan críticos como algunos teóricos descendientes de la Escuela de Frankfurt que también se han sumado a esta corriente. Una curiosa ironía, insiste Carr, es que esta campaña anti-subjetividad ha contado con la colaboración de herederos positivistas de la tradición analítica, porque la subjetividad es una opción inaceptable para aquellos que reducen el mundo a lo que puede ser comprendido únicamente por las ciencias naturales. Al parecer tanto el conductismo filosófico de los años cuarenta del siglo pasado como los materialistas orientados neurológicamente más modernos se han propuesto eliminar la subjetividad porque no encaja en su ontología materialista. Uno de los resultados de este movimiento crítico-multifocal es que la cultura actual está construida sobre metafísicas que ven al sujeto universalmente a partir de la dicotomía mente (conciencia) y cuerpo (el sustrato causal de las funciones fisiológicas).

Una influencia que ha desembocado en lo que Fernando Broncano (2013) denomina políticas de objetividad, que además se perpetúan apoyadas por la filosofía de la dualidad subjetivo/objetivo en las diferentes dimensiones de la vida humana. Estas políticas de objeti-

vación y la crítica a la subjetividad confluyen originando la tensión constitutiva de la actividad intelectual actual.

> "(D)e un lado, la instancia subjetiva parecería garantizar la presencia de lo humano frente al creciente dominio del objetivismo tecnológico; del lado de lo subjetivo estarían todas las disciplinas humanísticas, las artes, las expresiones culturales. Por otra parte, lo subjetivo parecería garantizar la responsabilidad de las personas: la economía clásica, el liberalismo político que está en el fondo de las constituciones democráticas, etcétera, parecen exigir una fuerte presencia de la subjetividad como sustrato de la identidad…" (Broncano, 2013: 22).

Este filósofo español argumenta que la dicotomía "sujeto/objeto" es difícil de erradicar porque está relacionada con el carácter normativo de la identidad. Cuando estamos refiriéndonos a los individuos y a las comunidades, "la identidad está profundamente relacionada con la subjetividad" (Broncano, 2013: 24). De ahí, concluye, que el logro de una identidad robusta sea una muestra de la asimilación subjetiva de la realidad.

A la vista de este polémico e inmenso debate polarizado entre ciencias y humanidades, sorprende que Damásio (2010), un neurólogo, incida en la necesidad de la *subjetividad* como ese algo imprescindible para la existencia de la mente humana. Precisamente lo que intenta Damásio (2010), según confiesa, es naturalizar la mente. Establecer una relación estrecha entre la condición de persona y la biología, pues esto es lo que nos ayudaría a continuar este proceso de descubrimiento del cerebro humano y "a reconciliar el humanismo tradicional con la ciencia moderna". Afortunadamente, son muchos los que como John Searle o Tomas Nagel han utilizado estas *tesis anti-subjetividad* como estímulo para construir nuevos y valiosos enfoques sobre el concepto de conciencia que tienen seriamente en consideración a la subjetividad (Carr, 1999). Es por ello que juzgamos necesario asomarnos brevemente a algunas de estas consideraciones teóricas que parecen huir de la dicotomía y las tensiones intelectuales para conformar una visión que incluya los nuevos descubrimientos de la neurología y que, como veremos más adelante, nos conducen a una formulación de la comprensión humana que otorga un papel estelar a la subjetividad.

Para Searle "*consciousness has a first-person or subjective ontology*", es decir que los cerebros biológicos tienen una capacidad natural extraordinaria para producir experiencias que solo existen cuando son sentidas por un agente humano o animal. *Si estar consciente es que me parezca a mí que estoy consciente, entonces estoy consciente*. Por eso, cree que la ontología de la conciencia es subjetiva o de primera persona. Esto significa únicamente que la conciencia y la experiencia de esa conciencia por el individuo son la misma cosa (Searle, 1997). Insiste, por encima de todo, que la conciencia es un fenómeno biológico como pueden ser otros fenómenos ordinarios como la digestión, el crecimiento o la mitosis. Ahora bien, se trata de un fenómeno con unas propiedades distintas a las de otros fenómenos biológicos y cuya característica principal es lo que denomina "*subjectivity*" (Searle, 1993).

> "There is a sense in which each person's consciousness is private to that person, a sense in which he is related to his pains, tickles, itches, thoughts, and feelings in a way that is quite unlike the way that others are related to those pains, tickles, itches, thoughts, and feelings… it is sometimes described as that feature of consciousness by way of which there is something that it's like or something that it feels like to be in a certain conscious state" (Searle, 1993: 7-8).

Puesto de otra forma, los estados de consciencia tienen cierto carácter cualitativo, que se pueden describir también como *qualia*[37]. A partir de esta idea, Searle plantea una teoría de la conciencia que debe explicar cómo un conjunto de procesos neurobiológicos puede hacer que un sistema alcance un estado subjetivo de sensibilidad y consciencia. Trata de comprender, por otra parte, el porqué de esa resistencia de la ciencia a considerar la subjetividad como un fenómeno susceptible de observación científica. Searle propone buscar respuestas objetivas (epistemológicamente) de una realidad subjetiva (ontológicamente) teniendo en cuenta que la ciencia debe analizar cómo funciona el mundo, pero asumiendo que los estados subjetivos de conciencia son parte de ese mundo. En el caso de la subjetividad, este autor cree que se confunde la objetividad epistémica de la investigación científica con la objetividad ontológica de cuestiones típicamente de un sujeto de las ciencias en disciplinas como la física o la química. Muchos científicos sufren la tentación de concluir que la realidad investigada por la ciencia debe ser objetiva en el sentido de que exista independientemente de las experiencias en el individuo humano. Por eso, llega a la conclusión de que la objetividad ontológica no es una característica esencial de la ciencia (Searle, 1993).

En su exploración de la paradoja de la subjetividad humana, tal cual la formula Edmund Husserl "*being a subject for the world and at the same time being an object in the world*" [cursivas añadidas] (Husserl, 1970: 178), Carr describe la relación central de la filosofía transcendental entre la experiencia y el mundo objetivo o trascendente. A la pregunta de cómo funciona esta relación, este filósofo responde que tanto Husserl como Kant coinciden en un resultado: la distinción entre el sujeto trascedente y el empírico, cuya formulación no radica tanto en la existencia de "dos egos", sino en determinar cómo estos dos aspectos del sujeto se posicionan en su relación con el mundo. En el sujeto empírico, el "Yo" se aprehende en relación tanto causal como intencional con otras cosas, aunque lo más importante es que está dentro del mundo. De esta forma, puede caracterizarse como objeto de reflexión. El "Yo" es parte del mundo. Si reflexionamos de manera natural, explica Carr, entiendo que soy una persona entre todas las personas, una cosa entre todas las cosas: un objeto para mí y para otros, junto a otros objetos del mundo. Por el contrario, el sujeto trascendental se caracteriza exclusivamente en términos de intencionalidad. Por eso, su relación con las cosas y los estados de cosas en el mundo es una relación que da significado, que es independiente de la existencia de esas cosas. Para Husserl, dice Carr, se trata exclusivamente de un sujeto para el mundo. Al no estar en el mundo, este sujeto no es un objeto en el sentido usual del término. En su lugar, se trata de la *condición de posibilidad* de que existan objetos, e incluso de que exista un mundo.

---

[37] Thomas Nagel (1974) se refiere al carácter subjetivo de la experiencia cuando indica que fundamentalmente un organismo tiene estados mentales conscientes siempre y cuando existe algo que es como ser ese organismo, algo que es así para el organismo. En concreto, está escribiendo sobre el punto de vista subjetivo de cualquier observación, incluida la científica. Para explicar su teoría utiliza el argumento analógico de que aun sabiendo todo lo que se pueden conocer sobre el sistema de radar de un murciélago desde una perspectiva objetiva, parece que habrá ciertas cuestiones factuales que quedaran sin responder, porque todavía no sabemos lo que es percibir un objeto como lo hace el sistema de sonar de este animal (perspectiva subjetiva). De esta manera trata de ilustrar la conexión entre subjetividad y un punto de vista para destacar la importancia de las características subjetivas.

"*Qualia* indicators signal the 'feel' of a life –mood, pace, zest, weariness, or whatever. They are signs of the subjectivity of Selfhood and are, of course, different when experienced internally and when observed in others. When such signs are unsituated with respect to external events, as they usually are, they are notoriously subject to contextual interpretation" (Bruner y Kalmar, 1998: 311).

El "Yo" en esta relación no es el sujeto de la identidad personal que me distingue de otras personas, sino el "Yo" de la subjetividad que me distingue del resto de cosas, del mundo en su conjunto. Carr insiste que para ambos filósofos esta distinción corresponde a dos aspectos de la subjetividad, "*being subject for the world and being and object of the world*", que deben ser reconocidos y ninguno puede eliminar al otro (Carr, 1999).

Ahora bien, William James (1890) duda de la visión trascendentalista originada en Immanuel Kant, según la cual la conciencia reflexiva del "Yo" es esencial para el funcionamiento cognitivo del pensamiento. El psicólogo norteamericano recela abiertamente de quienes sostienen que un pensamiento para conocer cualquier cosa debe distinguir expresamente entre la cosa y el mismo. En su opinión, esta argumentación está substituyendo un objeto particular por todos los demás para denominarlo el objeto *par excellence*, posición que califica como *Psychologist´s Fallacy*[38]. James está de acuerdo con la existencia de un vehículo que claramente debe conocer, aunque entiende que pueda referirse de distintas maneras: Ego, Pensamiento, Psicosis, Alma, Inteligencia, Conciencia, Mente, Razón o Sentimiento. En su opinión, el término que mejor se adapta a este propósito de conocer es el de *Pensamiento presente* (con mayúsculas) que pasa o discurre en nuestra mente en un caudal interminable. A pesar de que Kant y James parten de la misma descripción de *Objeto*[39] ("a system of things, qualities or facts in relation"), el norteamericano llega a diferente conclusión. Para él, el vehículo del conocimiento conectado a un objeto, que adquiere la forma de lo que denomina "*the present Thought or section of the Stream of Consciousness*", sería el último hecho de estudio para la psicología. Sin embargo, Kant aparentemente niega esta observación e insiste en analizar el pensamiento en el contexto de un amplio número de elementos distintos pero todos ellos igualmente esenciales.

En su alocución en el V Congreso Internacional de Psicología de Roma en 1905, James manifiesta los problemas que le plantea la idea del "yo trascendental" de Kant, de la *Bewusstheit*, del que además y supuestamente dependen los estados de la conciencia. Le cuesta aceptar que la conciencia sea "poseedora de esencia propia, absolutamente distinta de la esencia de las cosas materiales, que tiene el don de representar y conocer". Reconoce que el "viejo dualismo de materia y pensamiento", por tanto, le resulta difícil de digerir. Sostiene que, por ejemplo, en la percepción exterior, la realidad y la apercepción misma son absolutamente idénticas. "Lo físico aquí, no tiene otro contenido que lo psíquico. El sujeto y el objeto se confunden". Añade que, si nos referimos a la imaginación, a la memoria o a las facultades de representación abstracta, también se puede aplicar la misma homogeneidad esencial. Concluye que aun siendo admisible un dualismo práctico derivado de que las imágenes se

[38] "The *great* snare of the psychologist is the *confusion of his own standpoint with that of the mental fact* about which he is making his report. I shall hereafter call this the 'psychologist's fallacy' *par excellence*. For some of the mischief, there too, language is to blame. The psychologist… stands outside of the mental state he speaks of. Both itself and its object are objects for him. No when it is a *cognitive* state (percept, thought, concept, etc.), he ordinarily has no other way of naming it than as the thought, percept, etc., *of that object*. He himself, meanwhile, knowing the self-same object in *his* way, gets easily led to suppose that the thought, which is *of* it, knows it in the same way in which he knows it, although this is often very far from being the case" (James, 1890: 196).

[39] "The object of every thought, then, is neither more nor less than all that the thought thinks, exactly as the thought thinks it, however complicated the matter, and however symbolic the matter of the thinking may be… *however complex the object may be, the thought of it is one undivided state of consciousness*" (James, 1890: 276).

distinguen de los objetos, tienen lugar y nos llevan a ellos, "no hay motivo para atribuirles una diferencia de naturaleza esencial". Está convencido que tanto el pensamiento como la actualidad física están construidos de un mismo tejido, al que se refiere como "el tejido de la experiencia en general". En consecuencia, cree que la representación de la conciencia como entidad es una ilusión, o sea describirla como actividad pura, fluida, inextensa, diáfana, vacía de todo contenido propio y capaz de conocerse a sí misma directamente, espiritualmente por así decirlo. En cambio, James describe la palabra "conciencia" como la susceptibilidad de que todas las partes de una misma experiencia sean relacionadas o conocidas. Este autor norteamericano cree que las experiencias de un individuo están relacionadas entre sí en una cadena interminable, puesto que primero pueden desempeñar el papel de la cosa conocida y después del sujeto cognoscente. De tal forma que se pueden definir sin salir de la trama de la experiencia misma.

> "Las atribuciones sujeto y objeto, representado y representativo, cosa y pensamiento, significan por tanto una distinción práctica que es de la máxima importancia, pero que es de orden FUNCIONAL solamente, y en absoluto ontológico como el dualismo clásico representa" (James, 1905: conclusión).

No obstante, Carr (1999) esgrime que los planteamientos tanto de Kant como de Husserl sobre los dos aspectos de la subjetividad –sujeto empírico y sujeto trascendental– han sido confundidos por sus críticos con una doctrina metafísica más. En general, se entiende que este planteamiento es una simple distinción entre el sujeto real y el sujeto meramente fenoménico. Pero estos dos filósofos, según Carr, están hablando de un mismo sujeto y sugiriendo que distintos contextos requieren de descripciones radicalmente distintas del mismo sujeto. Descripciones que están elaboradas a partir de los diferentes tipos de relaciones que se generan entre el sujeto y el mundo de los objetos. En ocasiones, cuando uno reflexiona requiere de describirse a sí mismo de manera radical e incompatiblemente distinta dependiendo del marco en el que esa reflexión está teniendo lugar. Por eso, para Kant y Husserl la línea divisoria entre lo trascedente y lo empírico no es el ser, sino la autoconciencia[40]. Ahora bien, como

---

[40] Sobre la autoconciencia: Kant comienza reflexionando sobre el sujeto del conocimiento y sobre su propia actividad o acción de combinar representaciones múltiples para preguntarse cómo obtenemos el conocimiento del mundo sensible. Según Carr, el filósofo prusiano distingue entre la *apercepción pura*, que define como el "Yo pienso" acompañando a todas mis representaciones, que también llama *original* o *unidad transcendental* de la autoconciencia, y la *apercepción empírica*. Carr cree que Kant utiliza "apercepción" para decir "autoconciencia". Así esta unidad de autoconciencia, que denomina transcendental, significa una condición de posibilidad de un conocimiento a priori. Es decir, la implícita autoconciencia puede hacerse explícita en cualquier momento y en principio expresarse como "Yo pienso". Lo importante, aduce Carr, es que la posibilidad de experiencia requiere que Yo sea autoconsciente de una manera especial, concretamente desde la distinción entre el sujeto transcendental y el empírico. Para entender cuáles son estos dos modos de autoconciencia a los que se refiere Kant, Carr descompone el mismo concepto en dos elementos básicos: el primero es "the self *of which* I am conscious", mientras que el segundo elemento es "the *consciousness* in which the self is thus represented". Cuando Kant escribe acerca del primero de estos dos componentes, la autoconciencia pura, se refiere a que uno es consciente de sí mismo en cuanto que piensa. Y, desde luego, piensa sobre algo. Y este difiere del segundo componente, el empírico, que alude al conocimiento del mundo sensible. La cuestión es descubrir cómo están estos dos componentes relacionados. Consecuentemente, Carr concluye que, en la apercepción pura, el ser es activo, espontáneo, pensador y relacionado intencionalmente con sus objetos y el mundo (no con sus representaciones). Es el sujeto de las categorías. Por su parte, en la apercepción empírica, el ser es portador de sus representaciones, sensaciones y pensamientos (a través del sentido interior), un objeto de categorías. En este caso, asegura este autor, el ser tiene una identidad personal, una historia, que es una individualidad que le distingue de otras personas. Sin embargo, son dos reali-

explica Carr, no se trata de dos formas de autoconciencia en la que una tenga prioridad sobre la otra, más bien son alternativas.

Por otra parte, Carr nos aclara que la filosofía transcendental (la misma que revisa y critica James para construir su propio discurso sobre el "Yo") reconoce que el mundo es posiblemente mucho más, e incluso otra cosa diferente a como en realidad se nos aparece. La relación entre el sujeto trascendental y el mundo no está determinada por la correspondencia *todo-partes*, sino que se trata exclusivamente de una relación intencional. En este sentido, la propuesta de Husserl supone una evolución del pensamiento de Kant, pues reconoce que la reflexión puede ir más allá de la esfera empírica y psicológica hasta hacerse trascendental. Es decir, para Husserl el *Ego* puro es un sujeto que puede convertirse en Objeto siempre y cuando no se limite el concepto de Objeto a un objeto natural, o sea un objeto mundano y real. Claro está que la forma en que Husserl observa la conversión del sujeto en objeto es única, ya que no puede compararse a una experiencia o describirla como una forma de intuición. El "Yo" de la subjetividad trascendental no está en el mundo y tampoco se sitúa en una relación con otros objetos u obedece a las normas aplicables a estos. Por tanto, no es un objeto de las categorías, como Kant diría. Este sujeto trascendental se convierte en objeto cuando es accesible directamente y solo para sí mismo. Emerge cuando el "Yo" reflexiona sobre sí mismo distinguiendo el sí mismo de su yo intencional. Es decir, surge de una conciencia que otorga significado a partir de un mundo significativo en su conjunto. O, dicho de otra forma, una reflexión sobre el punto de vista de la primera persona desde el punto de vista de la primera persona, que el "Yo" no puede por definición compartir con nadie. Por el contrario, el sujeto empírico es el yo mismo tal como lo pueden experimentar tanto otros como yo mismo. Por así decirlo es el "Yo" público. Carr admite que el sujeto trascendental no es un sujeto que nunca pueda convertirse en objeto, aunque sea cierto que la manera de convertirse en objeto y su estatus como objeto de reflexión no han sido descritos adecuadamente. Ahora que debe

---

dades del mismo sujeto, aunque parezcan difícil de reconciliar. En la apercepción empírica, en sentido interior, es un objeto de conocimiento empírico, lo que le hace parte de la naturaleza y de sus leyes. En la autoconciencia transcendental yo me represento a mí mismo como la actividad espontánea del pensamiento. En la apercepción pura me represento a mí mismo como relacionado intencionalmente a objetos de pensamiento (Carr, 1999).

En cambio, William James (1890: 303) no visualiza este doble componente con la misma nitidez que Kant, aunque explora en la misma dirección. Cita a Wilhelm Wundt quien también se refiere a los procesos de apercepción y destaca en particular un grupo de percepciones. Aquellas que surgen de nosotros mismos. Es un grupo permanente de imágenes de sentimientos que proceden de nuestro propio cuerpo, e incluso que son representaciones de nuestros propios movimientos. Para Wundt, concebimos esta masa permanente de sentimientos como sujetos inmediatamente o remotamente a nuestra voluntad y, de ahí que lo llamemos "*consciousness of ourself*". Por tanto, esta autoconciencia es desde el principio sensacional completamente. Posteriormente y de forma gradual, el sometimiento a la voluntad adquiere preponderancia. Nuestra autoconciencia se expande porque cada acto mental se dispone en relación con nuestra voluntad, al tiempo que también se contrae a sí misma cuando se concentra cada vez más en la actividad interior de la apercepción. A esta última, dice Wundt, le llamamos nuestro Ego. Por su parte, también está la apercepción de objetos mentales en general, a la que Leibniz confiere la función de elevar estos a nuestra autoconciencia. "The notion of his ego as such is, like every notion, derived from sensibility, for the process of apperception itself comes to our knowledge chiefly through those feelings of tension which accompany it" (Physiologische Psychologie, 2te Autl, Bd. II. Pp 217-19).

Fernando Broncano actualiza la definición de autoconciencia que "es la *conciencia de propiedad de la acción, de propiedad del pensamiento y de separación o desacoplamiento del mundo*. Se expresa en el *sentido de agencia*. Es una condición esencial en la autoridad de la primera persona, la que pone en cuestión el mito del zombi, el ser que hace/piensa careciendo del sentido de agencia" (2013: 115).

quedar suficientemente claro que tanto Kant como Husserl están convencidos de la necesidad de definir el sujeto desde distintos puntos de vista, con distintas subjetividades (Carr, 1999). A nosotros nos parece que James concentra precisamente sus críticas en el dualismo clásico por esta falta de definición de la relación de transformación desde el sujeto al objeto, que Carr está admitiendo.

Suplir esta deficiencia es quizás el propósito de la alternativa que presenta Bajtín cuando rebate las tesis *monologistas* sobre la autoconciencia del ser humano. "¿Coincide el sujeto de la conciencia con su objeto?", se pregunta. En su esfuerzo *dialogista*, responde que el acontecimiento del ser de la persona humana cambia efectivamente. En su opinión, entonces lo que aparece es algo totalmente nuevo que denomina *supra-hombre*. Un *supra-yo* que es testigo y juez del hombre *todo* y que, en consecuencia, ya no es el hombre (el *yo*), sino el otro. "El yo se refleja en el otro empírico, por el cual es necesario pasar para salir al *yo-para-mí*" (Bajtín, 2000a: 161). Este yo provisto de una libertad que no cambia materialmente el ser, pero que puede cambiar el sentido del ser. Una libertad que se expresa en la palabra. Añade que, al principio cuando somos niños, todo lo que conocemos de nuestra persona nos llega a través de los otros. Desde los brazos de la madre, tomamos conciencia del *mí mismo* por boca de los demás. Mediante sus palabras, sus formas, sus entonaciones conformamos la noción primordial acerca de nuestro *mí mismo*. Una construcción que permanece con nosotros por el resto de nuestras vidas. "Como el cuerpo se forma inicialmente en el seno (cuerpo) materno, así la conciencia del ser humano despierta inmersa en la conciencia ajena" (*ibíd*., p. 162). Quizás es por esto que para Mead (1990) el individuo autoconsciente solo es posible en su pertenencia a un grupo social. La hipótesis de Mead explora también este despertar gradual a la autoconciencia. Durante su etapa infantil, el yo es el de un niño/a que ocupa un lugar específico en el grupo familiar y en referencia al afecto de los padres, además de mediado por la psicología y la lingüística de este primer entorno social (Germani, 1999).

Así pues, Bajtín aboga definitivamente por la insuficiencia de una sola conciencia porque solo la rebeldía ante el otro, mediante el otro y con su ayuda, nos permite tomar conciencia del mí mismo. Es decir, el individuo mediante el otro se convierte en *sí mismo*. El ruso ve la oposición de Dostoievski a la cultura decadente e idealista de la soledad inexorable como un acierto del dialogismo, ya que la misma existencia es una profunda comunicación: "Ser significa ser para otro y a través de otro, para sí mismo" (Bajtín, 2000a: 163). Mead lo expresa sociológicamente, pero con un sentido muy próximo a esta formulación. El proceso de constitución de la persona es un fenómeno social en el que uno influye sobre los demás en un acto social para "luego adoptar la actitud de los otros que ha sido provocada por, el estímulo, y por fin reaccionar a su turno frente a esa reacción" (Mead, 1990: 199). Es decir, el yo viene a ser una reacción a las actitudes de los otros.

La propuesta de Broncano (2013) pasa por conjugar las dicotomías, "o tal vez de jugar-con ellas, de soslayarlas, de, simplemente, aprender a convivir con ellas". Su trabajo explora un camino de reequilibrio de las dicotomías de la identidad en pos de una convivencia a través de *ejercicios de distancia*. Se refiere a la distancia como condición humana que consiste en separar el yo y el otro, o en alejar la reflexión sobre sí o en el apartamiento de lo imaginario y de lo real. Argumenta que el niño, por ejemplo, alcanza su condición de sujeto al separarse de sí mismo y de lo real, precisamente cuando comienza a distinguir entre la realidad y la

apariencia. Las tensiones con el otro aparecen cuando comienza a comprender al otro como un sujeto distinto y sus problemas de identidad surgen del desacoplamiento de sus yoes ante las miradas propias y las de los demás. Mediante la distancia se gestionan las dicotomías de la misma manera que se manejan lo que llama "economía de sí" (razones y emociones, mente y cuerpo o yo y otros, por ejemplo). Insiste, y creemos que en esto coincide con lo que se plantea en estas páginas, la segunda naturaleza que constituye lo humano es la del desacoplamiento del en-sí y el para sí, del sí mismo y del otro, del lenguaje y lo real.

Damásio (2010: 26-27) construye su propia formulación de la conciencia también a partir de una "noción dual de la identidad subjetiva" que surge de la combinación de dos puntos de vista que se combinan en el *sí mismo* considerado como proceso y no como sustancia: primero está la visión del "observador que percibe y valora un «objeto» dinámico, esto es, el objeto dinámico constituido por ciertas formas de funcionar de las mentes, ciertos rasgos de nuestro comportamiento y una cierta historia acerca de nuestra vida"; y el segundo "es el del sí mismo como «sujeto que conoce», el proceso que da un enfoque a las experiencias que vivimos y, con el tiempo, nos permite reflexionar acerca de esas experiencias". En opinión de Damásio, estas dos nociones representan los dos niveles de desarrollo del *sí mismo*, el que conoce, y el *mí mismo* como objeto. El segundo es lógicamente mucho más sencillo como campo de acción, que precisamente para James era la suma total de todo aquello que un ser humano considera como suyo:

> "*In its widest possible sense,* however, *a man's Self is the sum total of all that he CAN call his,* not only his body and his psychic powers, but his clothes and his houses, his wife and children, his ancestors and friends, his reputation and works, his lands and horses, and yacht and bank-account. All these things give him the same emotions" (James, 1890: 291).

James se refiere en esta cita al "Yo" empírico *(the empirical self or me)*. Ante todo, admite que cuando hablamos del "Yo" estamos tratando con un material fluctuante. Parece que su planteamiento solo se puede enmarcar en uno de los dos aspectos que investigan los trascendentalistas. James concluye que la conciencia de uno mismo incluye una corriente de pensamiento en la que cada parte de ella como "Yo" puede: (1) recordar los pensamientos anteriores y conocer lo que sabe; y (2) enfatizar y querer de manera especial unas partes sobre las otras como propias, "mí mismo", y apropiarse estas del resto. El núcleo del "mí mismo" siempre es la existencia corporal sentida como presente en un momento dado. Este "mí mismo" es un agregado empírico de cosas conocidas objetivamente, es decir la *persona empírica*. Por su parte, el "Yo" que conoce estas cosas no puede ser, por tanto, un agregado en sí mismo, ni tampoco por cuestiones psicológicas se le puede considerar una entidad metafísica invariable como el alma, o un principio como el *Ego* puro. En cambio, es un *Pensamiento* juzgador, que en cada momento es distinto del anterior, pero que se apropia del último y junto a todos, el último les llama suyos (James, 1890).

> "The unity, the identity, the individuality, and the immateriality that appear in the psychic life are thus accounted for as phenomenal and temporal facts exclusively, and with no need of reference to any more simple or substantial agent than the present Thought or 'section' of the stream… But the Thought is a perishing and not an immortal or incorruptible thing" (James, 1890: 344-345).

Por su parte, Vygotsky (1991a), cuando escribe sobre la conciencia, señala como extraordinario e importante que sus conclusiones coinciden con las de James. El primero

suscribe la afirmación del segundo de que no se ha demostrado plenamente la existencia de los estados de conciencia como tales, sino que se trata más bien de un prejuicio incontestado. La diferencia entre la conciencia y el mundo radica en el contexto de los fenómenos, porque en el contexto de los excitantes estamos hablando del mundo y en el ámbito de los reflejos individuales estamos hablando de la conciencia, que no es más que un reflejo de reflejos. La conciencia resulta ser, pues, una complejísima estructura de comportamientos. El psicólogo ruso aboga desde el principio por construir un sistema psicológico que incluya el concepto de conciencia, porque es esencial investigar esas reacciones del individuo no manifiestas ni aparentes a simple vista, como por ejemplo los movimientos internos, el habla interna o las reacciones somáticas: "El sujeto siempre piensa para sí y eso no deja nunca de influir en su comportamiento" (*ibíd.*, p. 188). Ahora bien, que de la conciencia solo podamos identificar su reflejo en los comportamientos del individuo no excluye que además del pensamiento, por así decirlo consciente, también debamos considerar toda la actividad mental en su dimensión inconsciente, que probable también tenga algún tipo de lectura externa. Por otra parte, en nuestro caso particular, queremos comprender cuál es el papel del entorno social en el proceso de formación de esa actividad del sujeto que dirige su acción. En concreto, nos interesamos por comprender la influencia de ciertos productos culturales (los cuentos) en el desarrollo de la mentalidad individual durante la infancia.

Asimismo, Vygotsky entiende que nuestro cuerpo posee la capacidad de ser estimulante (mediante sus actos) de sí mismo (y frente a otros nuevos), lo que a su vez constituye la base de la conciencia. La propia conciencia puede entenderse en esta línea de argumentación como un sistema de mecanismos transmisores de unos reflejos a otros, que funciona en todo "momento consciente". O sea, podemos describirla como un proceso o como algo fluido y cambiante. Esto viene a significar concretamente que darse cuenta de algo conlleva transformar unos reflejos en otros. "La psicología debe pues plantear y resolver el problema de la conciencia en la perspectiva de considerarla como interacción, reflexión, excitación recíproca de diferentes sistemas reflejos" (Vygotski, 1991a: 219). La tesis de Vygotsky radica en que lo consciente se transmite a otros sistemas en calidad de excitante y provoca en ellos una respuesta, por lo que la conciencia es siempre un eco, un aparato de respuesta. Apoya esta formulación, entre otras ideas, en la reacción circular descrita previamente por N.N. Langue sobre la cadena de reacciones físicas que produce un primer reflejo y que se observa como una reacción que dirige y regula a otra reacción. De esta manera, dice Vygotsky, la conciencia posee un papel regulador respecto al comportamiento, lo que se constituye en un nuevo aspecto de su mecanismo.

Al mismo tiempo, el autor ruso cree resolver el problema de la autoconciencia y la introspección al describir este mecanismo como un *eco de las reacciones*, ya que estas son posibles gracias a la existencia del campo propioceptivo[41] y de los reflejos secundarios relacionados con él. Los límites de la introspección están determinados por lo que se produce dentro de la persona, por lo que uno vive como sujeto de la experiencia. Es decir, "únicamente yo y tan solo yo puedo observar y percibir mis reacciones secundarias, porque solo para mí mis reflejos sirven de nuevo excitante del campo propioceptivo" (Vygotski, 1991a: 223). Un

[41] Propioceptivo se refiere a cuando a través del propio organismo se provocan cambios experimentados en las distintas partes del cuerpo.

movimiento de cualquier parte del cuerpo es perceptible tanto para el ojo de este individuo como para el de los demás. Ahora bien, la conciencia de este movimiento, es decir las excitaciones propioceptivas que aparecen y generan reacciones secundarias, solo existe para este individuo concreto. Sin embargo, este enfoque no explica ni tampoco excluye que una parte tanto de nuestras percepciones como de nuestro comportamiento esté fuera del radar de la consciencia (Damásio, 2010).

Nos parece que no quedaría completo esta revisión sobre la subjetividad en el proceso consciente sin el cuestionamiento que Paul Ricoeur (1976a) hace de esta capacidad humana en conexión con el narcisismo. En primer lugar, el filósofo francés se refiere a la consciencia[42], pero desde la óptica de un concepto renovado por la influencia freudiana. En su opinión, la consciencia es la última realidad y no la primera; es algo a lo que debemos llegar y no de lo que partimos. Su línea argumental pasa, primero, por disputar el privilegio de la consciencia con base, curiosamente, en lo que califica "la ilusión de la consciencia", debido a su arraigo en el narcisismo[43]. Con esta descalificación de la consciencia lo que pone en duda es la pretensión por parte de esta de conocerse a sí misma desde el principio. Segundo, Ricoeur trata de reformular la idea de consciencia teniendo en consideración la aportación de Freud: "La consciencia no es inmediata sino mediata; no es una fuente sino una tarea, la tarea de llegar a ser más consciente" (*ibíd*., p. 64). Su idea es oponer la función de la consciencia a la predilección nociva por la repetición y a la regresión implícita en la interpretación freudiana de la ilusión, al regreso de la inhibición y a la recuperación eterna de la muerte del padre ancestral. En este punto, Ricoeur se pregunta por la salida de la infancia, por el proceso de transición que nos lleva a la edad adulta. Nos advierte que su exploración no se enmarca en la psicología del desarrollo, sino que su interés pasa por descubrir qué imágenes, figuras y símbolos presiden esta etapa de la maduración del individuo. "El crecimiento mismo aparece como la encrucijada donde se encuentran dos sistemas de interpretación" (*ibíd*., p. 64). Una afirmación premonitoria de los modernos enfoques de la psicología evolutiva en los que la representación simbólica es el vínculo que une a los seres humanos con sus mundos, ya sean reales o imaginarios, y también entre sí pues utilizan el simbolismo como medio de comunicación. "The ability to distill meaning… and to share the relevance of that meaning with others is a remarkable accomplishment of the species" (Callaghan y Corbit, 2015: 286).

Así pues, el argumento de Ricoeur (1976a) resulta un punto esencial para nuestro propósito, puesto que estamos tratando de reconstruir el puzle del crecimiento humano bajo la influencia narrativa a partir de un sistema comunicable de símbolos de donde brotan significados. Así, visualiza la consciencia como un proceso constitutivo en el que se descubren progresivamente distintos niveles de sentido de los que esta se apropia y que culmina en la formación de un Yo humano, adulto y ético. Ahora bien, el ámbito de este Yo no es el narcisismo, el *ego* psicológico, sino el del espíritu. Por tanto, el significado de la consciencia, subraya Ricoeur, se desarrolla mediante el giro hacia varias metapsicologías en vez de en la dirección de la psicología de la consciencia. Y ese camino se puede recorrer en dirección de la metapsicología freudiana o hacia el espíritu de la metapsicología hegeliana. En con-

[42] La traducción española que hemos consultado emplea el término "consciencia", donde nosotros venimos utilizando "conciencia".

[43] Hemos mencionado antes la opinión de James sobre lo ilusorio de describir la conciencia como entidad.

secuencia, las dos posibles interpretaciones de los símbolos se polarizan, por un lado, en el "movimiento analítico y regresivo hacia el inconsciente" o, por otro, en el "movimiento sintético y progresivo hacia el espíritu" (*ibíd*., p. 65). En la fenomenología hegeliana, la verdad de un momento determinado se encuentra en el siguiente momento. Podría decirse que la inteligibilidad siempre está determinada por un movimiento inverso desde el fin al comienzo. De esto se deduce, escribe el autor francés, que la consciencia es una tarea que debe avanzar en su proceso de comprensión hacia un final. En cambio, el recorrido que realiza el inconsciente se inicia en la infancia y continúa hacia la madurez. De hecho, el ser humano es el único animal con una infancia tan prolongada que a veces se convierte en un lastre para el individuo. Entonces, "el inconsciente es el principio de todas las regresiones y de todas las inercias" (*ibíd*., p. 65).

1.3. SUBJETIVIDAD Y EMOCIÓN: EL SENTIMIENTO DE *SÍ MISMO*

Nos parece clave para nuestro planteamiento que Damásio no solo utilice como base de su explicación sobre la conciencia la formulación que hace William James, sino además que siga otra idea destacada del norteamericano: las percepciones de la mente generan sentimientos y emociones. Damásio (1994) es un convencido de que las emociones y los sentimientos no se pueden considerar intrusos en el bastión de la razón. Este neurólogo escribe que "los sentimientos consuman la separación entre los contenidos que pertenecen al sí mismo y aquellos que no pertenecen al sí mismo" (Damásio, 2010: 27-28). Un siglo antes, James ya aseguraba que los pensamientos no vuelan libremente, sino que pertenecen a un pensador u a otro. ¿Pero cómo es posible, según James, que los pensamientos puedan identificar su origen en el sí mismo? "Each thought, out of a multitude of other thoughts of which it may think, is able to distinguish those which belong to its own Ego from those which do not. The former have a warmth and intimacy about them" (James, 1890: 331). Parece que la mente puede disociar los contenidos del torrente mental que pertenecen al sí mismo y los que no a través de los sentimientos de calidez e intimidad. James insiste que la identidad personal no existe como un hecho, sino como un sentimiento.

Para entender a qué se refiere el norteamericano cuando relaciona la conciencia con lo que denomina su "yo presente", o sea *el mismo* que un yo del pasado que se tiene en la mente. El "yo presente" es conocido por la mente, porque es un hecho que puede ser sentido con calidez e intimidad. Es decir, sentido a nivel corporal, físicamente, pero también es sentido el núcleo de "yo espiritual", en la forma de débiles ajustes fisiológicos o en la actividad pura de nuestros pensamientos al tiempo que toman forma en nuestra mente. "Our remoter spiritual, material, and social selves, so far as they are realized, come also with a glow and a warmth" (James, 1890: 333). Cualquier pensamiento sobre estos yoes, observa, vienen acompañados de algún grado de emoción orgánica, ya sea la aceleración del pulso, una respiración dificultosa u otra alteración física. En el "yo presente", la característica de calidez se reduce a dos fenómenos: por un lado, algo en el sentimiento que tenemos del mismo pensamiento cuando pensamos o, por otra parte, el sentimiento de existencia actual del cuerpo en ese preciso instante; o incluso ambas sensaciones al mismo tiempo. James concluye que cualquier yo distante que cumpla esta condición del "yo presente" será pensado de la misma forma, con calidez e intimidad. Presenta una evidencia muy útil cuando se pregunta qué sucede con la

identidad personal si ni la semejanza ni la continuidad de este yo siguen sintiéndose. Recurre por analogía a la situación que seguramente muchos hemos experimentado cuando nuestros padres relatan alguna anécdota de nuestra infancia de la que no guardamos memoria alguna. "That child is a foreign creature with which our present self is no more identified in feeling than it is with some stranger´s living child today" (*ibíd*., p. 335). La razón, continúa James, es en parte que el tiempo ha roto la continuidad de la memoria y en parte que la historia no trae ninguna representación de cómo se sentía ese niño. Sabemos lo que dijo e hizo, pero no tenemos idea del sentir de ese pequeño cuerpo, de sus emociones, de cómo le afectaban sus esfuerzos psíquicos en el momento de producirse. Pero nada de lo que oímos en la narración contribuye a ese elemento de calidez e intimidad necesario, de tal forma que el principal vínculo de unión con nuestro "yo presente" desaparece, sentencia este psicólogo.

> "*Resemblance among the parts of a continuum of feeling*… experienced along with things widely different in all other regards, *thus constitutes the real and verifiable ´personal identity´ which we feel*. There is no other identity than this in the ´stream´ of subjective consciousness" (James, 1890: 336).

Vygotsky (1991a) también construye su formulación de la conciencia, concretamente su interpretación de la conciencia de los sentimientos, teniendo en cuenta la teoría de las emociones de James. El autor norteamericano distingue los mismos tres componentes en un sentimiento identificados por la psicología clásica: (A) la percepción de un objeto o evento, o la representación del mismo; (B) el sentimiento propiamente inducido; y (C) la expresión física del mismo. Estos últimos pueden dividirse a su vez en tres subgrupos: las reacciones motoras emocionales, las reacciones somáticas y las reacciones secretorias. Ahora bien, en el planteamiento de James, la secuencia lógica se altera de tal forma que a la percepción del objeto estimulante le sigue el mimetismo físico en el cuerpo y de este, por último, brota el sentimiento de esos cambios, la emoción. James sugiere, por ejemplo, que el sentimiento de miedo no es otra cosa que una colección de varios cambios físicos reconocidos por y en el organismo como los temblores, la garganta reseca, la palidez o la alteración de la respiración. Quiere decir que es más correcto observar que cuando estamos en apuros surge el llanto, nos irritamos porque estamos discutiendo o tenemos miedo porque estamos temblando, y no al contrario. Lo que consideramos la causa de nuestros estados emocionales, en realidad es la consecuencia. Incluso aventura que una emoción determinada desaparece una vez que podemos controlar la expresión física de esa emoción. Concluye que la emoción es un conjunto de reacciones conectadas a través de los reflejos a un estímulo particular. En consecuencia, los sentimientos poseen una naturaleza subjetiva (James, 1891).

Con el fin de ampliar su capacidad explicativa, Damásio hace correcciones al planteamiento básico descrito por James que, de todas formas y a pesar de las críticas, ha sido apoyado en general por la investigación moderna. Concretamente, el neurólogo portugués enmienda la identificación entre emoción y sentimiento que se deriva de la redacción del norteamericano. "James rechaza que la emoción sea una afección mental que causa cambios corporales, solo para aceptar la emoción como una afección mental hecha de las sensaciones sentidas de ciertos cambios corporales, una postura por completo diferente de la que antes presenté", aclara Damásio (2010: 183). La falla se produce claramente en la noción de emoción como tal y su diferencia con la de sentimiento que el neurólogo portugués si contempla. La emoción es

una especie de programa de acciones, dice. Regularmente, el sistema nervioso humano como cualquier otro sistema nervioso forma parte de una serie de acciones para protegerse. Esto se realiza bien mediante la defensa frente a la amenaza o bien proporcionando una oportunidad para alimentarse o para el sexo. Por ejemplo, nos ayuda a evitar la muerte y nos mueve a cosas beneficiosas. No obstante, también existe lo que podríamos decir es la lectura de esa acción. Damásio insiste en que cuando percibes lo que está sucediendo en tu cuerpo, cuando tienes esa emoción, también surge un sentimiento. Viene a decir que emocionar es actuar, mientras que sentir es percibir, aunque claramente ambas cosas estén relacionadas. Ahora bien, aunque una emoción en líneas generales es un sentimiento, se refiere concretamente a una acción, mientras que el sentimiento es la percepción de esa acción. Por otra parte, también añade que en la actualidad ya se ha descubierto que desde la percepción hasta el desencadenamiento de la emoción se interponen varias etapas de valoración (algo que no hubiera podido imaginar James dada sus limitaciones tecnológicas). O sea, se produce una filtración y canalización del estímulo en su viaje hasta el cerebro desde donde es reconducido a la región desencadenante. Ciertamente, prosigue su argumento, esta etapa intermedia puede ser breve e incluso no consciente, pero es un hecho.

Lo valioso de la propuesta de James, explica Vygotsky, es que destaca el componente reflejo de este proceso. Según James, los tres elementos habituales (A, la causa de los sentimientos; B, el propio sentimiento; y C, su manifestación corporal) alteran el orden lógico para formularse como A-C-B: "(a) el carácter reflejo del sentimiento, el sentimiento como sistema de reflejos – A y B; (b) el carácter secundario de la conciencia de los sentimientos, cuando su propia reacción sirve de excitante a una reacción nueva, interna – B y C" (Vygotski, 1991a: 234). Sobre esta idea este psicólogo explica que es fácil de entender este funcionamiento a partir del hecho evidente de que la persona experimentando un sentimiento y la persona, que observa la expresión externa de la primera, tendrán muy diferentes ideas de ese mismo sentimiento. La realidad es que ambas personas están observando distintos componentes del mismo sentimiento. Mientras que la segunda persona se concentra en observar el componente C, la reacción emocional, el primer sujeto está concentrado en el estímulo propioceptivo que emana de su reacción, componente B (de acuerdo con el esquema de James más arriba). De esta forma, el sentimiento posee un valor biológico al ser una reacción evaluadora rápida que pone en marcha el organismo sobre su propio comportamiento en un instante concreto. Vygotsky recuerda que Wundt ya había realizado una propuesta sobre la tridimensionalidad de los sentidos con respecto principalmente a ese carácter valorativo de la emoción basada en la repercusión que su propia reacción tiene en todo el organismo. De ahí, concluye el ruso, que las emociones tengan un carácter irrepetible y exclusivo en cada nuevo suceso, precisamente un enfoque muy próximo al que Damásio (2010) realiza en su descripción de los marcadores somáticos.

El neurólogo portugués denomina marcadores somáticos a los sentimientos cuando se trata de señales basadas en la emoción, cuya misión es que la mente pueda discriminar entre los contenidos procedentes de las percepciones del cerebro. En caso de que estos contenidos, dice Damásio (2010), que se manifiestan en el torrente mental, pertenezcan al *sí mismo* aparece un marcador, que se une como una imagen a esa corriente continua y se adosa a la imagen que la generó. Son *sentimientos de conocer* que influyen directamente en algunos momentos de la construcción de la conciencia. Y este mecanismo es parte fundamental del

proceso valorativo (de edición) que realiza la mente al ordenar la hilera interminable de imágenes del que, como hemos señalado anteriormente, se ocupa constantemente. La idea clave de esta construcción teórica, que se conoce como *The Somatic Market Hypothesis* (Damásio, 1996), es que las señales de estos marcadores influencian los procesos de respuesta a estímulos en múltiples niveles de operación, tanto con la mente consciente como no consciente[44]. "(S)*omatic markers are a special instance of feelings generated from secondary* emotions" (Damásio, 1994: 174). Las emociones y los sentimientos han sido conectadas mediante el aprendizaje con el fin de predecir resultados futuros en determinados escenarios. Las *emociones primarias* son aquellas que operan físicamente a partir de un estímulo tal cual describe James y se experimentan principalmente durante los primeros años de vida, durante la infancia. Sin embargo, con el paso del tiempo y el incremento del archivo de sucesivas experiencias en la memoria, el adulto construye un sistema emocional con base a las emociones primarias ("scaffolding process") cuyo resultado es lo que este neurólogo denomina *emociones secundarias*. Así pues, el esfuerzo explicativo de Damásio va más allá de las formulaciones previas de James y Vygotsky cuando señala que es esencial el papel de las emociones en el proceso mental de la gestión de percepciones y su transformación en conocimiento humano orientado a la acción.

> "I conceptualize the essence of feelings as something you and I can see through a window that opens directly onto a continuously updated image of the structure and state of our body… By and large, a feeling is the momentary ´view´ of a part of that body landscape" (Damásio, 1994: xiv-xv).

[44] Las señales de los marcadores aparecen en procesos bioregulatorios, incluidos aquellos que se expresan en emociones y sentimientos. Si se denominan marcados somáticos es porque se relacionan con la estructura y regulación del estado del cuerpo incluso cuando no aparecen en el cuerpo propiamente dicho, sino que son el resultado de representaciones cerebrales. Damásio probó esta hipótesis en pacientes que tenían comprometido su habilidad de expresar emociones y experimentar sentimientos a pesar de que las demás funciones cerebrales estuvieran intactas. Este neurólogo cavila que la experiencia que adquirimos de situaciones complejas y de sus componentes se procesa en términos motores y de imágenes sensoriales para después grabarse en forma categorizada y ordenada para su posterior disposición. Ahora bien, la experiencia de algunos de estos componentes, de manera individual o en grupos, ha sido previamente asociada con respuestas emocionales. La propuesta de este investigador es que se establece una memoria a modo de nexo en la corteza prefrontal ventromedial entre cierto aspecto de una situación y la disposición hacía un tipo de emoción que en el pasado ha sido asociada a esta situación. Adicionalmente, este proceso de recuerdo unido a emociones específicas facilita la operación lógica de razonamiento, puesto que ciertos pares de opciones y resultados pueden aceptarse o rechazarse rápidamente de tal forma que los datos pertinentes pueden procesarse de manera más efectiva. Esta hipótesis sugiere que los marcadores somáticos normalmente ayudan a reducir el espacio de toma de decisiones al hacerlo más manejable para el análisis lógico y de coste-beneficio. En opinión de Damásio, estas señales somáticas son críticas en el proceso de razonamiento y de toma de decisión porque ciertas situaciones, especialmente las relaciones con temas personales y sociales, están frecuentemente unidas a relaciones de castigo y recompensa, con lo que también lo están con el dolor, el placer y la regulación de los estados homeostáticos, que incluyen aquella parte de la regulación personal que es expresada por la emoción y el sentimiento. Por otra parte, estima que el posible origen de estos marcados somáticos está en la esfera del comportamiento básico orientado a la supervivencia. En el proceso evolutivo, el cerebro siempre ha dispuesto de medios de selección de buenas y malas respuestas orientado a la supervivencia del organismo. De esta manera, se supone que este mecanismo ha sido readaptado para la gestión del comportamiento más allá de la supervivencia básica, puesto que una gran parte de problemas, como los derivados de nuestra actividad social, están indirectamente unidos al mismo marco referencia de supervivencia frente al peligro, de ventaja frente a desventaja, o ganancia y equilibrio frente a pérdida y desequilibrio. En conclusión, Damásio asegura que para los individuos normales ciertas situaciones requieren de memorias compuestas de datos y de estados corporales, que habitualmente acompañan a estos y son fruto de una experiencia individual específica.

Schroeder y Vallverdú (2015) también señalan la importante conexión existente entre los procesos cognitivos básicos o situados y los procesos emocionales. Alegan que los mecanismos simbólicos, esenciales en el concepto de conciencia que perfilan, no nos permiten saber por sí solos que en un momento determinado nos sentimos a nosotros mismos. El *sentimiento de sí mismo* es la clave diferencial con respecto a cualquier otro animal. Otros animales pueden reconocer al otro como un objeto con el que interactuar, pero nunca podrán pensarse a sí mismos porque no poseen el lenguaje simbólico para categorizar el mundo. Esta incapacidad de comprensión del propio yo no deniega la posibilidad de regulación social mediante mecanismos emocionales. No obstante, la conciencia humana no solo nos permite pensarnos, sino además sentirnos. De lo que se deriva la importancia de la combinación de las capacidades cognitivas y emocionales en el ser humano para disponer y utilizar la conciencia.

Vygotsky sostiene que las emociones son muy útiles para el ser humano. Si tenemos en cuenta que el comportamiento es un proceso de interacción entre el organismo y el entorno, deberíamos entender la emoción como una reacción que ocurre en un momento crítico o catastrófico de comportamiento. En estos puntos de desequilibrio, las emociones son los fines y los resultados del comportamiento, y tienen un impacto directo en la manera asumida por el comportamiento siguiente. Así pues, define la reacción emocional como evaluativa, secundaria, además de una reacción de retroalimentación del campo propioceptivo. El tono emocional de una sensación denota la involucración y la participación del organismo en conjunto en cada una de las reacciones de un órgano. Es decir, el organismo no puede mantenerse indiferente a cualquier percepción sensorial, de tal forma que debe identificarse con ella u oponerse a la misma. Consecuentemente, las emociones actúan como una poderosa regla de conducta. Ciertamente, insiste el psicólogo ruso, a lo largo del proceso evolutivo, las emociones han experimentado un cambio de funcionalidad para el ser humano y, aunque las formas externas de movimientos que acompañan normalmente a las emociones se han atenuado e incluso se han atrofiado gradualmente, mantienen su papel interno de guía de la conducta. En este sentido, la teoría tridimensional de las emociones de Wundt –una emoción puede ocurrir (1) en los ejes de placer y desagrado, (2) excitación y supresión, o (3) estrés y resolución–corrobora el carácter utilitario de estas. Cada emoción se constituye en un impulso a la acción o al rechazo de la acción. Estas premisas llevan a Vygotsky a insistir en la educación de las emociones. Porque además los efectos emocionales de un evento concreto, de una reacción específica, suelen convertirse en la causa de que aparezcan series completas de otras relaciones emocionales. Las emociones también, por tanto, se pueden considerar como un sistema anticipatorio de reacciones que informan al organismo de su comportamiento en el futuro próximo para así organizar las distintas maneras de este comportamiento. Incluso, se podría decir que no hay forma más enérgica de conducta que cuando esta se asocia con una emoción. Asegura por todo esto que una emoción es una herramienta tan importante como el pensamiento (Vygotsky, 1997).

Esto nos recuerda, por otra parte, la expresión de Baruch Spinoza, según la cual el pensamiento está al servicio de las emociones y el individuo que tiene inteligencia es dueño de sus emociones. El determinismo del filósofo holandés insiste en que el hombre tiene poder sobre los afectos a través de la razón y que mediante esta puede modificar y cambiar el orden y las conexiones de las emociones para que concuerden con su designio. Por ejemplo, "el que yo piense cosas que están fuera de mí no altera nada ellas, mientras que el que yo piense afec-

tos, que los sitúa en otras relaciones con mi intelecto y otras instancias, altera mucho mi vida psíquica" (Vygotski, 1991e: 337).

Damásio asegura que las pruebas sobre la existencia de un sujeto, un *sí mismo*, son inequívocas y concluyentes, aunque matiza que se trata de un proceso, no de una substancia. Cada vez que estamos conscientes estamos en presencia de esta evolución que denominamos sujeto. Hemos visto que este sujeto se puede enfocar desde dos ángulos: el «mí mismo material», el sujeto como objeto que Damásio (2010: 28) define como "una colección dinámica de procesos neuronales, centrados en la representación del cuerpo vivo, que hallan expresión en una colección dinámica de procesos mentales integrados"; y el «sí mismo como sujeto», mucho menos concreto y difícil de captar, que es el sujeto que conoce y cuya constitución ha sido un momento crucial de nuestra evolución biológica. El *sí mismo* como sujeto se apila sobre el *sí mismo* como objeto de una manera continua y progresiva que resulta en un conjunto de procesos neuronales, que a su vez crean un estrato de procesamiento mental. En resumen, Damásio cree que la subjetividad es una condición necesaria para el importante desarrollo de funciones mentales del ser humano, tales como la memoria y el razonamiento, así como el paso previo para llegar al lenguaje. Una subjetividad posible gracias al sentimiento de sí mismo. Una subjetividad que para el neurólogo portugués es la fuente de la creatividad y es la base sobre la que se desarrollan sentimientos humanos elementales como, por ejemplo, el amor y la amistad. Sin subjetividad, el dolor no se hubiera convertido en sufrimiento o el placer en gozo; no se hubiera podido acumular el conocimiento necesario para que su constancia se recogiese en la cultura y en su herencia. Así pues, este autor divisa una conexión larga y vital entre la mente consciente liberada, pero a su vez dependiente, y los reguladores elementales e inconscientes asentados en el valor biológico (Damásio, 2010).

Precisamente, Hubert J.M. Hermans (2001) reconoce que James apunta tanto la multiplicidad del yo como la tensión que se produce entre sus partes. Cree, además, que este planteamiento está de acuerdo con la visión de multitud de personajes implícita en la noción de la novela polifónica de Bajtín, que sirve como base para su enfoque dialógico del yo, al que hemos hecho referencia anteriormente. Esta cuestión de los distintos puntos de vista resuena de alguna forma a las explicaciones de Carr sobre la admisión que hacen Kant y Husserl de la necesidad de múltiples subjetividades a la hora de definir el yo. Ahora bien, Schroeder y Vallverdú subrayan que más allá del debate ontológico sobre la naturaleza y el alcance del "Yo", es evidente que el significado del "Yo" es su experiencia existencial como ser. Se trata de un sentimiento unificado en todas las culturas, religiones y racionalizaciones. Alegan que investigaciones recientes, incluida la aportación de Damásio (2012), son interpretaciones culturales pero no funcionales de la conciencia, porque están mediatizadas por el ángulo de observación desde el que se trate de analizar la experiencia del sujeto.

> "The experience of being can be felt and expressed only through a cultural, symbolic, or more generally 'informative' process, because otherwise it is just a big *quale*. Eastern thinker, as well as Western thinkers such as Descartes, Hume or Kant, with direct descendants in Husserl and Heidegger, express this misunderstanding, because they all thought that it was possible to experience consciousness beyond any symbolic (o informational) structure" (Schroeder y Vallverdú, 2015: 4).

1.4. LA CONCIENCIA SALVAGUARDA LA HOMEOSTASIS SOCIOCULTURAL

La conciencia humana es un todo único en el que tanto el pensamiento como el afecto representan sus partes (Vygotski, 1997: 868), dice categóricamente el psicólogo soviético en su investigación sobre las funciones superiores. El afecto y las funciones conectadas con este cambian la dependencia del hecho que estas se hagan conscientes para nosotros, aunque en sí no cambien porque hayamos pensado en ellas. La conciencia realmente surge de la vida y constituye uno de sus momentos. Ahora bien, una vez surgido el pensamiento también determina a su vez la vida. Dicho de otra forma, "la vida pensante se determina a sí misma a través de la conciencia" (*ibíd.*, p. 871), afirma Vygotsky. Ya hemos señalado antes, y en esto coincide también el psicólogo ruso, que la misión más importante del pensamiento es determinar el modo de vida y de conducta, modificar nuestros actos, orientarles y liberarles de la dominación de una situación específica. Recordemos igualmente la expresión de Geertz sobre la sociabilidad esencial del pensamiento, referida más arriba.

Este enfoque es capital para nuestro trabajo porque conecta directamente con la línea fundamental de esta tesis: los productos culturales (incluidos los cuentos), que son representaciones del entorno social, condicionan y perfilan el pensamiento individual. La forma de pensar, subraya también el psicólogo soviétivo (Vygotski, 1991e), nos viene impuesta por el entorno y ello incluye también a nuestros sentimientos. El sentimiento cuando acompaña al pensamiento adquiere un valor superior, pues añade algo más a la simple expresión de ese pensamiento. No obstante, la valoración del pensamiento junto con otros procesos no tiene una fuente individual. Vygotsky argumenta, como también lo hace Geertz, que el origen del pensamiento es social. El individuo extrae estos conceptos del medio social en el que vive y crea nuevas formas de comportamiento a partir de ellos. De tal forma que existe una conexión entre la ideología y el significado que poseen determinadas funciones psicológicas dentro de la conciencia de las personas. Concretamente, explica el autor ruso, es en la edad de transición cuando se formaliza definitivamente la función de pasar a pensar en conceptos a raíz de otro sistema de pensamiento, el de las conexiones complejas. Es en este momento cuando, aclara, se estructura la concepción del mundo y de la personalidad, cuando aparece la autoconciencia y las ideas coherentes sobre el mundo.

Varios autores además de Damásio parecen estar de acuerdo en que el paso fundamental en la evolución humana ha sido la conformación de una mente con conciencia, de una inteligencia que conscientemente puede determinar las acciones del individuo, incidir en el organismo y al interactuar con el exterior modificarlo. Un salto evolutivo que, como explica Broncano (2013), concede al sujeto la capacidad para expresar en una declaración la autodeterminación del propio estado cognitivo. Un logro práctico y epistémico de la propia subjetividad, que se objetiva al comunicarse. En este sentido el filósofo español coincide con Chistine Korsgaard quien escribe sobre el yo reflexivo. "The reflective structure of the mind is a source of 'self-consciousness' because it forces us to have a *conception* of ourselves" (Korsgaard, 1996: 100). Por otra parte, esta noción de diálogo interior es capital para Bajtín, porque este esfuerzo implica la posibilidad de diferenciar entre el mundo interior personal y el mismo individuo en la forma de una relación interpersonal. A partir de aquí, se produce una transformación del pensamiento interno del sujeto en una declaración que facilita una

relación dialógica que ocurre entre esta misma declaración y las declaraciones de otros imaginados (Hermans, 2001).

Broncano, al igual que Daniel D. Hutto (2008), cree que la determinación de los estados mentales propios y de los otros es un logro de la evolución humana. "Una de las trayectorias evolutivas esenciales en la mente primate fue la aparición de las capacidades de simulación mental (ajena y propia), de las capacidades de entender que los estados mentales son estados mentales" (Broncano, 2013: 78). La habilidad de acceder a los estados mentales propios y de los otros es un éxito reflexivo del ser humano. Ahora bien, Hutto defiende consistentemente que los homínidos no disponían todavía de los recursos cognitivos esenciales para conducir la *folk psychology*[45]. Y es que este tipo de conocimiento implica estar familiarizado con los conceptos mentales de las actitudes y, sobre todo, tener la capacidad de especificar y comprender cómo estas se relacionan entre sí. Es decir, se requiere la habilidad de elaborar representaciones, que conllevan un contenido proposicional y son formas estructuradas lógicamente. "To predict, explain, or understand intentional actions requires being able to characterize these complex states of mind (at least potentially)" (Hutto, 2008: 229). Dicho de otra forma, si somos capaces de comprender lo que significa actuar por una razón también deberíamos ser capaces de representar determinados estados mentales complejos. Una capacidad cognitiva que permite detallar las interrelaciones relevantes y las conexiones lógicas que se mantienen entre actitudes proposicionales, a lo que Hutto denomina *Intesional Representation Requirement* (IRR).

Precisamente, la exterioridad de la visión reflexiva es para Korsgaard (1996) el origen de que nos veamos irresistiblemente atraídos a la búsqueda de razones generales y justificaciones de nuestras acciones y creencias. La razón de esto es que la capacidad de la autoconciencia cambia la naturaleza del ser que toma decisiones (tanto para la acción como la creencia), pues introduce irrevocablemente la distinción entre apariencia y realidad, entre la percepción de las cosas desde nuestro punto de vista y el de cómo son verdaderamente. Esto nos obliga, continúa Korsgaard, a enfrentar la necesidad o quizás nos suministra la capacidad de llegar a una respuesta que pueda ser correcta, pero no solo desde nuestro punto de vista individual, sino además desde el punto de vista reflexivo que toma esta visión como su objeto. En pocas palabras, y en esto coincide con Broncano, el ser reflexivo es más universal por su naturaleza que el original (el ser no reflexivo), porque alcanza su autoconciencia al separarse de su propia perspectiva individual. Es decir, al observarnos a nosotros mismos desde fuera, en la distancia, a la manera que visualiza el *dialogismo bajtiano*. Ahora bien, nuestra elección se convierte no solo en lo que creer o hacer, sino en lo que *esta persona* (fuera de nosotros) debe creer o hacer. En este sentido, la visión externa no tiene en consideración el hecho de que esta persona soy yo, pues me describe de forma que me pone a disposición de alguien que está suficientemente informado sobre mí. Korsgaard está convencida que el objeto de la reflexión es precisamente llegar a razones, pero no de uno, sino en clave de generalidad. De ahí la importancia de investigar cómo esas razones, que aparentemente son nuestras, se han instalado en nosotros, pues realmente nosotros las tomaremos como generales y esto hará que las sigamos con mayor disciplina social.

---

[45] Práctica de los seres humanos que nos permite interpretar el sentido de las acciones intencionales, como mínimo apelando a los deseos y creencias motivacionales del agente (Hutto, 2008).

Como ya hemos visto al principio de este capítulo, el renovado concepto de la inteligencia ejecutiva vendría a ser una capacidad fundamental en la evolución humana, pues ha otorgado al ser humano la posibilidad de elegir y a actuar. El mismo Erich Fromm explicaba hace varias décadas que "la conciencia es la actividad mental realizada en nuestro estado de preocupación por la realidad externa, por la acción" (1966: 31). En cambio, continúa este psicoanalista, el inconsciente (situado en la inteligencia generacional) es un tipo de actividad mental durante la cual nos desconectamos del exterior y la preocupación se concentra en la autoactividad. Por tanto, las propiedades de la conciencia quedan determinadas por la naturaleza misma de la acción y, en especial, por la función de supervivencia del estado despierto.

> "The personal and immediate social domain is the one closest to our destiny and the one which involves the greatest uncertainty and complexity. Broadly speaking, within that domain, deciding well is selecting a response that will be ultimately advantageous to the organism in terms of its survival, and of the quality of that survival, directly or indirectly" (Damásio, 1994: 169).

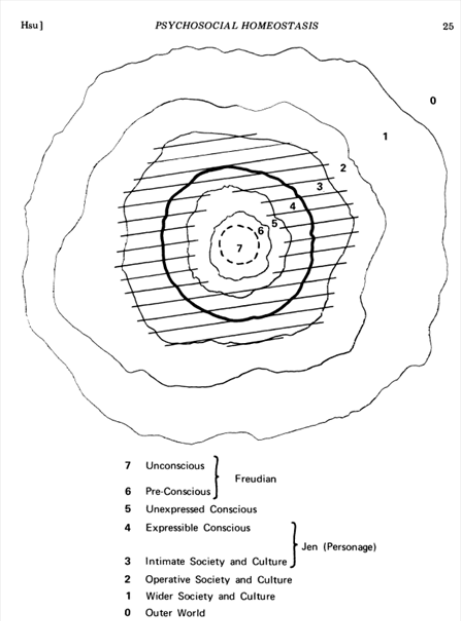
Según Damásio, el ser humano debe mantener una homeostasis en su relación interactiva con el exterior que opera como conservadora del valor biológico. Distingue claramente entre la *homeostasis básica*, que está guiada inconscientemente, y la *homeostasis sociocultural*, creada y dirigida por mentes conscientes y reflexivas. A pesar de que ambas persiguen la misma meta para el ser humano, su supervivencia, estas dos variedades de homeostasis están separadas por miles de millones de años de evolución y ciertamente se ubican en distintos espacios ecológicos. Damásio argumenta que, por ejemplo, la homeostasis sociocultural se extiende hasta abarcar algo más que la simple conservación vital, pues también se orienta a la búsqueda del bienestar. El cerebro humano gestiona la vida de tal forma que estos dos tipos de homeostasis están en constante interacción. La principal diferencia entre ambas es que, mientras el tipo básico es "una herencia consolidada" proporcionada por el genoma a cada uno de nosotros, la variedad sociocultural es mucho más delicada, pues aún está conformándose. Esta última es entre otras cosas "responsable del dramatismo, la locura y la esperanza de los seres humanos". En su opinión, y esta es una de las grandes ideas que influyen en nuestra tesis, las pruebas apuntan a que los avances culturales ocasionan cambios en el genoma en sucesivas y múltiples generaciones (Damásio, 2010). En nuestro caso, lo que queremos investigar concretamente son los efectos de una producción cultural como el cuento en el desarrollo del individuo y en la evolución de las distintas generaciones de una comunidad determinada. Quizás, este sea una de los medios a través de los que las *razones con vocación de generalidad* de Korsgaard se instalan en nosotros.

Ahora bien, el ser humano no es solo reflexión, no es solo diálogo interior, pues vive en una refriega constante entre acción inconsciente y decisión meditada, entre impulso o deseo y racionalidad, entre biología y cultura. Damásio explica que, para entender el funcionamiento de los dos tipos de homeostasis reguladas por el cerebro en beneficio del ser humano completo, debemos distinguir las funciones gestionadas por que cada una de estas dos variedades. La homeostasis básica está determinada genéticamente y gobierna, por ejemplo, los latidos del corazón, el sistema hormonal, la presión y la circulación de la sangre, las defensas del organismo, procesos tales como la digestión. Nos proporciona sensaciones de sueño, hambre, frio, etcétera en las que no interviene la conciencia. Por su parte, la homeostasis cultural es social y es la que ha generado conceptos que rigen la vida comunitaria como la justicia, la

prosperidad, la economía, la política o la tecnología. Claramente, insiste este neurólogo, sin conciencia nunca se hubiesen podido elaborar todas estas disciplinas y no existiría la cultura humana. Saber y disponer de la cultura es una posibilidad que nos ofrece la conciencia y que, por tanto, nos mejora como especie. Explica este autor que ello es la fuente de que tengamos un cerebro que podría denominarse "moral" (Ariza, 2010). De esta forma y a través de un gran avance, la homeostasis se expandió al espacio sociocultural y sus creaciones se convirtieron en nuevos dispositivos de regulación humana. Por eso, Damásio (2010) considera esencial el papel que juega la cultura en la generación de la mente humana. Una de las ideas que fundamentan este trabajo doctoral.

Para Francis L. K. Hsu, la homeostasis psicosocial se formula de acuerdo con la relación afectiva entre individuos. "*The process whereby every human individual tends to seek certain kinds of affective involvement with some of his fellow humans*" [cursivas añadidas] (Hsu, 1971a: 23). Este fenómeno se produce en el "*human constant*", una zona de la substancia central del ser humano que le convierte en un ser social y cultural[46]. Este antropólogo diseña un *psicosociograma* de la persona (gráfico 1), reminiscente de las enseñanzas del libro del *Gran Saber* de Confucio (Sun, 1991), para ilustrar estos procesos de la mente humana en su interacción con

Gráfico 1.[47]
Psicograma del ser humano por Francis L.K. Hsu



[46] El "*human constant*" es la zona sombreada del *psicosociograma* de Hsu (ver gráfico 1) comprimida entre los estratos 3 y 4, que invade ligeramente los estratos 5 (superior) y 2 (inferior) del mismo diagrama. El estrato 3 es el espacio íntimo de la sociedad y la cultura, mientras que el 4 es el consciente expresivo. Por otra parte, el nivel 5 es el consciente no expresado y el estrato 2 es la zona operativa de la sociedad y la cultura.

[47] (Hsu, 1971a: 25).

el exterior. Este esquema estaría compuesto por distintos niveles que van desde el estrato cero, que representa el mundo exterior, hasta el siete, el inconsciente freudiano. Este antropólogo estima que de esta forma puede construir una formulación más precisa de cómo la persona vive como un ser social y cultural.

Dentro del "*human constant*", cada individuo tiende a mantener un nivel satisfactorio de equilibrio psíquico e interpersonal. Las características básicas de esta operación de homeostasis psicosocial se refieren, en primer lugar y en el curso normal de eventos, a la fuente psíquica principal de interacción y comunicación del individuo con otros procede del estrato número cuatro (consciente expresivo). Si no activa el estrato cinco es simplemente porque ello crearía tensiones interpersonales, al tiempo que tampoco moviliza el contenido en los estratos más profundos (seis y siete), ya que las informaciones allí están reprimidas y no tendrían mucho significado para otras personas pues son idiosincrásicas.

> "Consequently the secret of culture change and stability, and the response of a majority of members in any society to stress, to oppression and conquest, to charity, to self-esteem, or to success cannot be unraveled without a knowledge of the nature of the individuals relationship with his layer 3" (Hsu, 1971a: 29).

Asimismo, Hsu (1971a) argumenta que todo individuo necesita disfrutar de una relación de intimidad con una o varias personas para que su existencia tenga sentido[48]. Estas relaciones se desarrollan en el estrato número tres, por lo que la necesidad en un individuo de esta zona es tan vital como el oxígeno, el agua o el alimento. El conjunto de estas operaciones localizadas en este estrato es el que suministra al ser humano la sensación de bienestar. Cuando se producen cambios importantes en este estrato, cuando estos son forzados, durante periodos de tiempo extenso y sin alternativas aceptables, se generan desequilibrios psicológicos graves en la persona. Sobre este asunto, Damásio también aduce que los problemas principales del individuo en la sociedad moderna, como las adicciones, están conectadas con presiones de la homeostasis. De hecho, las frustraciones, ansiedades y dificultades psicológicas que afectan al ser humano le alejan de ese estado de equilibrio y son la causa del malestar. La solución pasa por restaurar rápidamente el equilibrio perdido mediante el cambio de percepción de la imagen corporal que el cerebro tiene. Curiosamente, el mismo efecto en el cerebro que consiguen substancias químicas adictivas u otro tipo de actividades adictivas no tóxicas, como las nuevas tecnologías o el juego. La sensación de desequilibrio interior solo puede ser contrarrestada por una fuerza en sentido contrario tan poderosa y correctamente aplicada. De ahí que la mente consciente necesite entrenar el dispositivo inconsciente con el propósito de que pueda lanzar un contragolpe emocional cuando se producen estos desequilibrios (Marina, 2012b).

Para que el cerebro pudiese evaluar el nivel de necesidad en cada situación, Damásio señala que se requieren varios elementos: (1) La representación del estado actual del tejido

[48] Cuando Hsu escribe sobre intimidad se refiere a una relación en la que todas las partes pueden permitirse bajar la guardia, pueden comunicarse sus peores problemas sin miedo al rechazo y pueden contar con el confort, la comprensión y la ayuda de los demás sin cargar con la vergüenza de recibir limosna. Las personas con las que uno mantiene esta relación de intimidad están en el estrato 3. Estas personas pueden ser los padres, los hermanos, las esposas, aunque dependiendo de cada cultura este grupo puede ser más o menos extenso e incluir usos culturales, artefactos culturales, mascotas y materiales coleccionables. La característica principal del estrato 3 es, sin duda, el afecto, por tanto, las relaciones en este nivel son cuestión de sentimiento en vez de utilidad (Hsu, 1971a: 26).

correspondiente a la meta homeostática (sentir frio, calor, hambre o sueño); (2) La representación del estado deseable (el que subsanase la necesidad detectada); y (3) Una sencilla comparación para entender cómo actuar (cuál es la acción equilibradora). De acuerdo con esta explicación los agentes responsables de proveer esta información al cerebro son las hormonas y los neuromoduladores (Marina, 2012b). De tal forma que los cerebros al actuar conscientemente son capaces también de predecir consiguiendo respuestas más diferenciadas y eficaces, lo que supone la aparición de sistemas más complejos ahora conocidos como impulsos, motivaciones y emociones (Damásio, 1994). En un momento de nuestra evolución, al automatismo generalizado de una vida regida por un cerebro inconsciente siguió, después de la aparición del modo consciente, una vida que progresivamente se gobernó por las deliberaciones orientadas por el sujeto aun preservando los automatismos anteriores. Esto implicaría que los procesos conscientes están basados en los inconscientes. El ser humano permanece vivo gracias a las órdenes ciegas que gestionan las funciones metabólicas ubicadas en los núcleos del tronco encefálico y del hipotálamo, a los mandatos que transmiten recompensas y castigos y promueven impulsos, motivaciones y emociones; y al sistema que produce los mapas y genera las imágenes en la percepción y en el recuerdo. Sobre estos fundamentos se construye la consciencia

Por otra parte, Damásio (1994) sostienen que la clave en el paso del procesamiento inconsciente al consciente son las emociones, porque la capacidad de experimentar del ser humano está basada en un mecanismo pre-organizado que nos proporciona estas sensaciones, o sea señales transmitidas por distintos órganos del cuerpo que el cerebro puede procesar en mapas, primero, para convertirse en imágenes más tarde sobre las que se construye la información. Ahora bien, añade este neurólogo, es bien cierto que algunas de nuestras decisiones importantes involucran a sentimientos, pero otras no. "Quite simple, a signal body state or its surrogate may have been activated but not been made the focus of attention. Without attention, neither will be part of consciousness" (*ibíd.*, p. 185). Es decir, puede ocurrir también que nuestra conciencia nunca sepa que ha sido activada la maquinaria oculta detrás de estas comunicaciones en la que juegan un papel decisivo los marcadores somáticos. Precisamente, Ralph Ellis (1995a), que está de acuerdo con que todo conocimiento consciente están permeado y dirigido por la emoción, sostiene que una de las principales diferencias entre el procesamiento de información consciente y no consciente es que en el primero el acto imaginativo precede el evento perceptual como parte del mecanismo atencional y de excitación. Ellis (2005) trata de completar, en su opinión, el trabajo explicativo que proporciona el marco de comprensión de emociones y sentimientos construido por Damásio, porque este solo ofrece la mitad de la historia al simplificar en exceso o no ofrecer un desarrollo satisfactorio de los significados intencionales de los sentimientos.

> "But then the question arises: when we experience feelings, why are we so often *un*-aware of the body states that Damásio defines emotions, and about which interoception is presumably informing the brain?... Damásio´s answer here, of course, is that we are often unaware or unconscious of the interoceptive information that our brains are receiving. But this explanation seems to straightforwardly contradict Damásio´s definition of feelings as the awareness of emotions… The problem arises when Damásio wants to equate feeling with ´knowing that´ we have an emotion, and thus assume that the interoceptive information, plus the perceptual trigger with which it is associated, can add up to and exhaust the entire conscious content of the feeling… But in many instances, we lack understanding as to w*hy* we feel the way we do toward the trigger,

because we cannot focus clearly enough on what our bodies want to happen in all the various respects in which that particular trigger might be relevant… So the sense in which the brain is ´aware´ of emotions may or may not have anything to do with what the feelings are ´about´ in the conscious or intentional sense" (Ellis, 2005: 6-8).

Precisamente, en su exploración de la intencionalidad de los sentimientos, Ellis se refiere a un importante número de investigaciones empíricas centradas en probar que solo en el momento cuando el cerebro sabe lo que está buscando se produce una actividad occipital resultado de una estimulación óptica que se convierte en un registro consciente de una percepción. "(A) conscious registering of a perceptual object leads to much more extensive processing of the data than the non-conscious registering of it could possibly lead to" (1995a: 4). En otras palabras, ver conscientemente un objeto requiere no solo el proceso fisiológico y mecánico que traslada la percepción al cerebro, sino además nuestra atención en el objeto que nos enfocamos. Es por eso que, aunque cierto aprendizaje es posible sin que haya conciencia, una mayoría de aprendizajes y procesamiento de información no pueden ocurrir a menos que se vean asistidos por la atención consciente. Ahora bien y esto es un asunto capital en el planteamiento general de nuestra tesis, este filósofo argumenta al mismo tiempo que la selección de elementos perceptuales para su atención consciente es en parte un proceso motivacional que involucra juicios sobre lo que es y no es importante para los propósitos del organismo.

Asimismo, este autor subraya al igual que Damásio que muchos procesos mentales son inconscientes. Con el fin de clarificar cualquier ambigüedad sobre la diferenciación entre procesos conscientes y no conscientes, describe los segundos como procesos que pueden ser, por un lado, derivados de los primeros y, por otro lado, que pueden ser original y primitivamente inconscientes. "(P)rimitively unconscious processes which are not derivative from conscious ones, are not structured like conscious ones, and do not interrelate functionally with conscious ones in the same way as ´derivatively´ unconscious processes" (Ellis, 1995a: 17). Así pues, defiende que ambos procesos, conscientes e inconscientes, corresponden a dos procesos en el cerebro pero que son completamente distintos fisiológicamente hablando. Ahora bien, también sugiere que una representación dentro del campo del procesamiento de información no consciente se convierte en *representación* en sentido consciente cuando un sentimiento motivacional nos dirige a buscar aquello que se considera importante para el organismo. A este proceso lo denomina "*focusing*" (enfoque) en la dinámica que lleva a muchos de los deseos en el plano no consciente a interactuar entre sí y convertirse progresivamente en elementos identificables como *deseos* conscientes a medida, que pueden encontrar elementos del sustrato[49] y que permiten representaciones relevantes para otros despliegues deseados de la vida del organismo.

1.5. MARCO TRIDIMENSIONAL DE LA CULTURA

En este punto, parece legítimo preguntarnos cómo surge la cultura. Estamos de acuerdo que es un fenómeno que hace posible la conciencia humana, pero entonces, ¿acaso se trata del

[49] "Consciousness is a process, brain function is its substratum, and this does not necessarily mean that consciousness is *caused by* the actions of its substratum (the contrary arguments of Searle, 1984; Smart, 1959, and other epiphenomenalists notwithstanding). In living organisms, the form of the process often determines what happens to the substratum rather than the other way around" (Ellis, 1995a: 2).

resultado de una única conciencia? o ¿es el producto de un agregado de conciencias? Y si nos decidimos por establecer la cultura en la esfera colectiva, ¿de qué manera las actividades de la cultura extienden su influencia en la mente de cada individuo? Por otra parte, cabe preguntarse a qué cosa en el exterior del sí mismo se enfrenta la conciencia individual en su proceso de introspección. ¿Cómo o qué determina la realidad objetiva externa al sujeto? Esa realidad, ¿es la sociedad o es la cultura? O, en cambio, quizás se trata de una realidad exclusivamente física. No pudiera ser que esa realidad no es más que otra construcción artificial, es decir creada por la actividad cooperativa de mentes humanas. En esta misma línea de cuestionamiento, quizás también podríamos pensar que la cultura es el resultado de una interpretación de la externalidad puramente física con la que interactúa el ser humano. Aún más, podríamos especular que la cultura en su conjunto es tan solo una interpretación diseñada por convenio colectivo y, específicamente, motivada por la interacción de las fuerzas sociales en el seno de una comunidad humana. Recordemos que nuestra premisa es que los cuentos son una producción cultural, de ahí que nos planteemos su ubicación en el amplio engranaje de la cultura.

A juzgar por la complejidad del asunto y dado que no es el propósito específico de esta investigación, nos hemos decidido por explorar la cultura en el marco tridimensional propuesto por la antropología y las teorías semióticas (Erll, 2008). Desde este enfoque, la cultura abarca aspectos: (1) mentales, pues podemos definir culturalmente formas definidas de pensar, mentalidades; (2) sociales, en el que están las personas y sus relaciones sociales, así como las instituciones; (3) materiales, que incluyen artefactos y medios de comunicación. Para Astrid Erll, esta nítida distinción es, por supuesto, solo una herramienta heurística para abordar el complejo estudio del concepto de cultura. De hecho, como sugiere Jeffrey K. Olick (1999), podemos considerar la cultura, por un lado, como una categoría de significado exclusivamente subjetiva que está en la mente de las personas o, por otro lado, como patrones de símbolos accesibles públicamente y objetivados socialmente. Lo esencial es que este marco de análisis conecta a la cultura con la memoria, colectiva o social, que son fenómenos humanos a considerar cuando estudiamos el cuento.

Ahora bien, Émile Durkheim propone una interpretación sociológica del fenómeno cultural, que considera distinto en su naturaleza de los derivados exclusivamente de una mente individual y que, por tanto, no están sujetos específicamente a las leyes de la psicología. En otras palabras, el contenido de la vida social no puede explicarse mediante factores exclusivamente psicológicos. Las representaciones colectivas e individuales tienen sujetos y objetos distintos, por tanto, también causas diferentes. Este autor francés asegura que los hechos sociales difieren de los hechos físicos no solo en calidad, sino que además poseen un "substrato distinto", por lo que tampoco evolucionan en el mismo entorno y no dependen de las mismas condiciones. Esto no quiere decir que de alguna forma los hechos sociales no sean físicos, pues en realidad consisten en maneras de pensar y actuar. "But the states of the collective consciousness are of a different nature from the states of the individual consciousness; they are representations of another kind" (Durkheim, 1982: 40). De esta manera, enfatiza que estas son representaciones colectivas que expresan la forma en la que el grupo piensa de sí mismo en sus relaciones con aquellos objetos que le afectan, lo que implica explorar la naturaleza de la sociedad en vez de la del individuo. "The symbols in which it thinks of itself alter according to what it is… Myths, popular legends, religious conceptions of every kind, moral beliefs, etc., express a different reality from individual reality" (*ibíd*., pp. 40-41).

Por su parte, Dan Sperber (1996) trata de explicar la naturaleza de las representaciones pero en su caso desde el materialismo[50]. En su opinión, las representaciones juegan un papel esencial en la definición del fenómeno cultural. Entiende que existen dos tipos de representaciones en el nivel concreto, o sea consideradas como objetos localizadas en el espacio y el tiempo: las *representaciones mentales* de las que forman parte creencias, intenciones o preferencias, que en su mayoría se encuentran exclusivamente en el individuo y se reproducen en los millones de unidades; y las *representaciones públicas*, que son aquellas representaciones mentales que encuentran su camino hacia el exterior del sujeto. Es decir, estas últimas se comunican, primero, transformadas por el comunicador en públicas y, posteriormente, reelaboradas por otros individuos para convertirse de nuevo en representaciones mentales propias. Entre las representaciones públicas encontramos señales, expresiones, textos, imágenes o símbolos, por lo que podríamos considerar los cuentos como tales. Como ya hemos avanzado al principio de este capítulo, Sperber parte de que sistemas cognitivos como el cerebro humano construyen representaciones internas de su entorno en parte mediante la interacción física con el mismo, posiblemente de la manera que describe Damásio (2010). De tal forma que esas representaciones mentales están conectadas de alguna forma con lo que representan. "From a materialistic point of view, then, there are only mental representations, which are born, live and die within individual skulls, and public representations, which are plain material phenomena… in the environment of individuals" (Sperber, 1996: 81).

Este mismo asunto lo aborda Halbwachs (1992) desde el tema de la memoria. Nos hace ver que la asumida distinción entre lo interior y lo exterior al ser humano (interior y exterior a la mente) no tiene sentido si consideramos que no existen percepciones que podamos llamar puramente externas, dado que cuando un miembro del grupo percibe un objeto, le da un nombre y lo categoriza, realmente está conformando una percepción de acuerdo con la convención colectiva, que estructura su pensamiento tal como sucede con el pensamiento de los demás miembros de esa comunidad. En su opinión, cualquier percepción solo es posible a través de la memoria, primero, del grupo y, después, de la propia. La razón es que todas las percepciones requieren de palabras y conceptos previamente establecidos para ser no solo articuladas, pero además procesadas mentalmente. "There are hence no perceptions without recollections. But, inversely, there are no recollections which can be said to be purely interior, that is, which can be preserved only within individual memory" (*ibíd*., p. 168-169).

Por otro lado, Durkheim se refiere al término "*collective consciousness*" (conciencia colectiva), que está formado por las maneras de actuar, pensar e incluso sentir que aun siendo propias del individuo poseen la sorprendente propiedad común de existir fuera de la conciencia del mismo. Todo este conjunto que el sujeto acepta y siente como propios, aunque

[49] El enfoque *epidemiológico* de Sperber es estrictamente materialista, porque considera que las representaciones mentales son estados mentales en términos funcionales y es, precisamente, la interacción entre cerebros, organismos y entornos lo que explica la distribución de estas representaciones. Dentro de este esquema y teniendo en cuenta que tanto la memoria como la comunicación transforman la información, el tratar las representaciones como causas materiales implica basar el estudio del pensamiento y de la comunicación en la psicología cognitiva. Sperber vislumbra que los fenómenos socio-culturales son patrones ecológicos de fenómenos psicológicos. "Sociological facts are defined in terms of psychological facts, but do not reduce to them" (1996: 31). El objetivo de este tipo de investigación sería detallar la clase de factores causales que favorecen la transmisión de estas representaciones en determinadas circunstancias y su transformación en direcciones concretas.

incluso hayan sido originados internamente, en realidad, son fruto de un complejo exterior construido socialmente. Y lo más importante, se trata de un conocimiento que recibimos a través de la educación, formal o informal. Es decir, dentro del esquema multidimensional de cultura, la conciencia colectiva concierne no solo al aspecto mental de aquella, pero además a la dimensión material, aquellos vehículos que facilitan su propagación a distintas mentes.

> "This specificity arises because they are not formed from the same elements. Individual consciousness result from the nature of the organic and psychical being taken in isolation, collective consciousness from a plurality of beings of this kind. The results cannot therefore fail to be different, since the component parts differ to this extent" (Durkheim, 1982: 145).

Asimismo, Durkheim (1982) argumenta que la conciencia individual posee una capacidad de síntesis imperfecta que no tiene la posibilidad de reunir e integrar en sí todas las representaciones posibles del mundo, no importa cuan amplios sean nuestra experiencia y nuestro conocimiento y cuan extensa nuestra memoria individual. Esta limitación natural es la que hace de la conciencia colectiva un verdadero microcosmos. Un sistema perfectamente completo de representaciones humanas que en un momento determinado solo se puede realizar en la civilización de una era, o sea en la totalidad constituida por su religión, ciencia, lengua o moralidad. Claramente, la civilización es una cuestión social, de hecho, es el resultado de un esfuerzo cooperativo. "(An effort) which stretches out not only into space but into time as well; to make (collective representations), a multitude of minds have associated, united and combined their ideas and sentiments; for them, long generations have accumulated their experience and their knowledge" [paréntisis añadidos] (Durkheim, 1915: 16). Así pues, la conciencia colectiva es por así decirlo una forma de vida psíquica más elevada, porque está por encima de las conciencias individuales. Al estar fuera y por encima de las contingencias individuales y locales, ve las cosas solo en sus aspectos permanentes y esenciales. Además, va más allá de un momento determinado, pues abarca toda la realidad y, asimismo, se cristaliza en ideas comunicables. El sociólogo francés justifica sus planteamientos porque, dice, de otro modo si los hombres no se hubieran puesto de acuerdo en unas ideas esenciales en cada momento, si no hubieran convenido una misma concepción de tiempo, espacio, causa, número, etcétera, todo contacto entre mentes hubiera sido imposible. En suma, la vida al igual que el pensamiento social sería inconcebible sin uno o varios sistemas de convenciones (Halbwachs, 1992).

Además, explica Durkheim, estas representaciones cuentan con una característica adicional y específica, pues están investidas de un poder coercitivo, manifiesto o no, en virtud del cual ejercen un control sobre la persona. Ahora bien, continúa este autor, una vez aceptada esta diferente naturaleza de las representaciones individuales y de las colectivas, podemos tratar de estudiar cómo se interrelacionan pues, en este sentido, podrían comportarse en esa interacción de la misma forma que lo hacen los sentimientos, las imágenes y las ideas dentro del individuo. En consecuencia, sugiere el método comparativo aplicado a todas estas producciones culturales: mitos, leyendas, tradiciones populares y lenguas (Durkheim, 1982). Precisamente, Wilhelm Wundt (1916: 3) define este conjunto de manifestaciones en la forma que nosotros vamos a tratar los cuentos en este trabajo: "(T)hose mental products which are created by a community of human life and are, therefore, inexplicable in terms merely of individual consciousness, since they presuppose the reciprocal action of many". Paralela-

mente y a priori, estas representaciones también forman parte de la memoria cultural que, como señala Halbwachs (1992), no se construye por la simple combinación de recuerdos individuales, sino que se trata más bien de un conjunto de instrumentos cuyo propósito es reconstruir una imagen, en este caso específico, del pasado de la sociedad. Por supuesto, este sociólogo de la escuela durkheimiana enfatiza que los denominados "*collective frameworks of memory*" (marcos colectivos de memoria) crean una proyección de acuerdo con una época y al pensamiento dominante en ese momento.

En consecuencia, podemos decir que los géneros del folklore surgidos del proceso de comunicación en el entorno social son algunas de las prácticas discursivas provistas de significado cultural que constituyen la memoria colectiva de un grupo particular. Es por ello que, si además de saber lo que dicen estas manifestaciones culturales, queremos entender qué cuentan, debemos ampliar nuestra mira de estudio e incluir un análisis de las creencias, los valores y las actitudes, las emociones y las experiencias memorizadas que contienen (Siikala, 2002). Precisamente, el propósito del trabajo de Wundt, *Die Elemente der Völkerpsychologie,* que indudablemente influye en Durkheim (Hendy, 2001), es el estudio de la *folk psychology*. Esta es una rama de la psicología concerniente a los problemas relacionados con estos productos mentales de categoría cultural. Wundt se impone en esta obra el objetivo de realizar una historia del desarrollo humano en términos de la *folk psychology*. Esta disciplina presupone hacer de la psicología individual una referencia, de igual forma que no puede haber comunidad, "*folk*", sin individuos que mantengan relaciones recíprocas. Según Wundt, se trata de una relación de complementariedad entre ambos enfoques académicos en la que, por ejemplo, la psicología suministra principios de interpretación de los procesos más complejos de la conciencia individual. Sin embargo, este investigador alemán también advierte que el estudio de la conciencia individual es por sí solo incapaz de ofrecernos una historia del desarrollo del pensamiento humano, ya que este ha sido condicionado por una historia anterior de la que desafortunadamente no puede proveer ningún conocimiento. Nos presenta esta evidencia por analogía: "Among cultural peoples, the child is surrounded by influences inseparable from the process that arise spontaneously within its own consciousness" (Wundt, 1916: 4).

Por su parte, la propuesta de Sperber también trata de dar solución al vínculo que conecta los planos sociológico y psicológico. Este antropólogo asume que a las representaciones públicas se les atribuye generalmente un significado que es similar para los productores como los usuarios de estas, porque de otra manera, y en esto coincide con Durkheim, no podrían servir al objeto de la comunicación. "In order to account for the fact that public representations are interpretable, one must assume the existence of an underlying system: for example, a language, a code, or an ideology" (Sperber, 1996: 24). El método de análisis que este autor concibe le permita entender cómo funciona la interacción de las mentes de los individuos sobre la base de sus representaciones comunes. Concretamente, estudia la distribución de las representaciones culturales (dimensión material), aquellas que han alcanzado un grado suficiente de difusión entre una población concreta.

> "(T)ake a mother telling her daughter the story of 'Little Red Riding Hood'. We have here a public representation, in this case a sound pattern which causes the child to construct a mental representation, which she may remember, forget, transform and tell in her turn… At this concrete level, there are millions… of tokens of ´Little Red Riding Hood´ –millions, that is, of both public and mental representations" Sperber, 1996: 61-62).

Una epidemiología de representaciones, como la que construye Sperber (1996), se concentra en el análisis de la cadena de causas en las que estas representaciones mentales y públicas están involucradas. Este autor considera dos clases de procesos que son relevantes en este tipo de análisis dado que estas representaciones originalmente de naturaleza cultural, que se regeneran en el cerebro humano (dimensión mental), pueden ser a su vez almacenadas y posteriormente recuperadas para su empleo, posiblemente para su comunicación (dimensión material). Por un lado, contempla los procesos *intra-individuales* de pensamiento y memoria, que son puramente psicológicos. Por otro lado, se detiene en los procesos *inter-individuales*, pues las representaciones de un sujeto afectan las de otros mediante la modificación de su entorno físico común[51]. Como están relacionadas con el interfaz entre el cerebro y el entorno son parcialmente psicológicas y parcialmente ecológicas. Desde el punto de vista de relaciones causales, que es el interés de su investigación, Sperber se concentra en la dimensión concreta de estas representaciones.

Por ejemplo, lo que causa el miedo de la niña al escuchar la historia de Caperucita roja no es el cuento en abstracción, sino la comprensión de las palabras de su madre cuando le narra el relato. Lo que causa que este cuento se haya convertido en una representación cultural, ampliamente difundido y repetido a lo largo de distintas generaciones, es la construcción de millones de representaciones mentales enlazadas causalmente mediante millones de representaciones públicas. O sea, en opinión de Sperber, existe una relación entre los procesos concretos y las propiedades formales de las representaciones procesadas. Estas propiedades formales pueden considerarse como si fueran las características de objetos abstractos o como si fuesen las de un mecanismo procesador. En este caso, esa máquina es la mente humana. Desde este segundo punto de vista, se puede inferir que algunas de las propiedades de estas representaciones pueden considerarse como propiedades potencialmente psicológicas. De esta forma, añade este investigador, uno puede preguntarse por las propiedades formales que han hecho del cuento de *Caperucita roja* un relato más fácilmente comprensible y recordado y, consecuentemente, que le han convertido probablemente en una representación cultural (Sperber, 1996).

Además, Sperber sugiere que, en estas transformaciones, las representaciones se transmutan en la dirección que el contenido requiera de menor esfuerzo mental y provea un mayor efecto cognitivo: "This tendency to optimize the effect-effort ratio… drives the progressive transformation of representations within a given society towards contents that are relevant in the context of one another" (1996: 53). Uno de los objetivos de este enfoque es, según su creador, hacer más manejable el problema metodológico que suscita el hecho de que nuestro acceso al contenido de las representaciones es inevitablemente interpretativo. Su solución radica simplemente en facilitar que nuestra habilidad ordinaria de entender lo que personas como nosotros piensan sea más fidedigna. Es decir, el propósito es mejorar la confiabilidad de nuestra *folk psychology*. Para ello, este método explicativo hace que las representaciones relevantes estén al mismo nivel concreto que aquellas que causan nuestras interpretaciones en las relaciones diarias.

En su explicación sobre el tipo de relación que existe entre la estructura social y la cultural, Edmund R. Leach (1977) nos ofrece una explicación antropológica muy gráfica que

[51] En el plano individual –*intrapsicológico*– y en el ámbito de nuestras interacciones con los demás –*interpsicológico*.

arroja alguna luz a este intrincado fenómeno de la homeostasis sociocultural. En su opinión, la cultura provee de la forma, o sea podríamos decir que suministra el "vestido" a la situación social. Por tanto, la situación cultural sería un factor establecido, un producto y un accidente de la historia. Ahora bien, la estructura de una situación social concreta es claramente independiente de su forma cultural. Como un vestido puede intercambiarse dependiendo de determinadas circunstancias. Distintas culturas pueden simbolizar de manera diferente una misma relación estructural del entorno social. El objetivo de este mecanismo es obviamente el mismo que el propósito de la homeostasis sociocultural de Damásio. Ya que, como precisamente también reconoce este antropólogo británico, el sistema social está en desequilibrio constantemente y requiere de medios que palien esta situación.

> "If anarchy is to be avoided, the individuals who make up a society must from time to time be reminded at least in symbol, of the underlying order that is supposed to guide their social activities. Ritual performances have this function for the participating group as a whole, they momentarily make explicit what is otherwise a fiction" (Leach, 1977: 16).

Ahora bien, Nisbett *et al.* (2001) van más allá y sostienen que los sistemas de pensamiento humano existen en homeostasis con las prácticas sociales que les rodean. Para ellos, la mera inercia no puede ser la causa de las diferencias contemporáneas en las maneras de pensar de los seres humanos. En su investigación, estos autores tratan de mostrar cómo las prácticas sociales y los procesos cognitivos pueden apoyarse o privilegiarse mutuamente. De esta manera, reformulan la intersección entre las tres dimensiones de la cultura. Destacan, entre otros ejemplos, que las lenguas del Este Asiático están altamente contextualizadas, porque de entre su multitud de significados las palabras deben entenderse únicamente en el contexto de una frase específica. El contexto es importante para entender las frases consecuencia de la naturaleza mínima de sintaxis en las lenguas siníticas (Freeman y Habermann, 1996). Por el contrario, también enfatizan que el lenguaje de socialización de los niños norteamericanos de clase media se descontextualiza deliberadamente. De hecho, los padres tratan de hacer entender a sus hijos palabras independientemente del contexto verbal, así como ayudarles a comprender expresiones independientemente de su situación contextual (Heath, 1982). Por otra parte, Nisbett y su equipo también apuntan otras evidencias como que los niños occidentales aprenden nombres (palabras referidas a objetos) a un ritmo muy superior al que aprenden verbos (palabras referidas a relaciones), mientras que ocurre justo lo opuesto con los niños chinos. De hecho, algunas investigaciones recogidas en su artículo concluyen que los niños occidentales escuchan de sus madres más frases con nombres, al tiempo que los niños chinos escuchan frases con más verbos. En su opinión, estás y otras pruebas que comentan a lo largo de su estudio, son suficientes y también buenas razones para creer que las prácticas sociales y las cognitivas mantienen un estado de equilibrio. En particular, las prácticas cognitivas podrían ser tan estables a causa de su acomodación en sistemas más amplios de creencias y prácticas sociales.

Así pues, Damásio (2010) supone que una vez las mentes conscientes estuvieron provistas de sus *sí mismos* y gracias al apoyo de las capacidades mayores del cerebro como el lenguaje, la memoria y el razonamiento (dimensión mental), se pudieron generar instrumentos de la cultura para abrir nuevos medios de homeostasis a nivel social y cultural (dimensión material). Es por esto que las culturas aparecen y se desarrollan desde el esfuerzo colectivo de

los cerebros humanos durante varias generaciones (dimensión social). Ahora bien, para ello las culturas necesitan de cerebros que hayan sido moldeados por efectos culturales anteriores, una observación que ya había hecho Wundt. Por eso, Damásio cree que la cultura no es algo estable y definido conceptualmente, se trata más bien de un proceso evolutivo constante y fluido. Si la influencia de la cultura es esencial en la conciencia –en la experiencia subjetiva–, entonces es posible admitir que no necesariamente el concepto de subjetividad ha de ser claramente identificado, como hemos visto, con un individuo. Es decir, se sobreentiende en la tradición de pensamiento occidental que la experiencia del Yo es un proceso individual.

Para Marcin J. Schroeder y Jordi Vallverdú (2015), por ejemplo, que la experiencia subjetiva requiera de ser expresada adecuadamente a través del lenguaje y analizada convenientemente mediante la lógica es principalmente un prejuicio cultural. En este sentido, afirman que, si el conocimiento es el resultado de un proyecto colectivo, entonces quizás la experiencia subjetiva pudiese responder a otros parámetros no necesariamente en términos del individuo. Observación que Schroeder y Vallverdú apoyan en las ideas sobre la diversidad cultural presentadas por Hazel R. Markus y Shinobu Kitayama (1991)[52], que estudian las implicaciones en cognición, emoción y motivación derivadas de muy distintas maneras de construir el yo. Schroeder y Vallverdú defienden que subjetividad no debe identificarse obligatoriamente con individualidad. En este sentido, su argumento se nutre también de las tesis socioculturales más próximas a Lev Vygotsky, que subrayan que la experiencia subjetiva es inherentemente dependiente del entorno colectivo cultural. Esto implica, por tanto, que es importante tomar en consideración las consecuencias de las diferencias culturales en la construcción del yo y también en la experiencia subjetiva.

En este sentido, nos parece que la aportación de Katherine Nelson (2007) tiene importantes paralelismos con la visión evolutiva que hemos comentado hasta aquí. En su descripción del desarrollo infantil, observa varios niveles de consciencia del individuo, entre los que destaca especialmente la integración del individuo en su entorno socio-cultural. Para esta psicóloga, sin embargo, su propuesta no delinea un proceso con etapas subsiguientes e independientes entre sí, sino que todos los niveles se integran y coexisten una vez logrados para continuar estando disponibles para el niño/a en distintas funciones. El mecanismo ha sido definido por Merlin Donald como una "*hybrid mind*" (mente híbrida). Nelson específica que todos estos niveles son fácilmente reconocibles individualmente en lo/as niño/as. Están estimulados por la misma complejidad de auto-organización derivada de los mismos procesos, que impulsa la dinámica experiencial y significativa de continuos cambios a través de la interacción del organismo con su entono. Estos niveles están basados en la idea de que la expansión de la conciencia individual que acompaña o, incluso, instiga cambios psicológicos fundamentales, especialmente cognitivos.

El nivel básico de conciencia coincidiría, según Nelson, con los instantes de vigilia del bebé, por lo que está limitado a los aspectos sensoriales, perceptivos y memorísticos del organismo humano en ese momento que probablemente genere en modo inconsciente patrones y estructuras perceptuales básicas que servirán en el futuro como antecedentes cognitivos. Un segundo nivel, denominado de *conciencia social* porque está dominado por la relación

[52] Se puede consultar un resumen de la tesis de Markus y Kitayama en el Apéndice 1.

de intersubjetividad *yo-otro*, aparecería en torno a los nueve meses de edad. Nelson explica que el bebé está atento a sus socios sociales debido a razones afectivas, cognitivas y de seguridad básica. La atención a su entorno lleva al niño a un espacio experiencial que incluye la comprensión de los esfuerzos comunicativos y el uso del lenguaje. En el siguiente nivel, se desarrolla la *conciencia cognitiva* que permite al niño reconocerse como persona-objeto. La externalización intencional del significado mediante esquemas se materializa en el juego y en el empleo de sus primeras palabras. "Awareness of the self as an object of other's attention provokes feelings of self-consciousness" (Nelson, 2007a: chapter 9). De esta manera, el sentimiento de uno mismo como objeto al que se refiere Damásio también está presente en la descripción evolutiva de Nelson. Este nivel facilita la emergencia de la siguiente etapa de *conciencia reflexiva*, que normalmente comienza en torno a los tres años de edad. En ese instante, ya se pueden compartir actividades y discursos con otras personas. Podríamos decir que el significado se externaliza en un espacio público. Entonces, el niño nutre su propio sistema de memoria-significado de representaciones públicas.

En la siguiente fase y a partir de los cinco años de edad, Nelson subraya que la *conciencia* narrativa del niño hace explícita la diferenciación del yo en distintos momentos y del yo y el otro en su mente. La memoria personal comienza a expandirse desde un pasado exclusivamente episódico hacia un futuro incierto. Ahora bien, continúa, la reflexión sobre la memoria personal provoca que la conciencia diferencie entre la memoria de los otros y la propia, o sea, entre la memoria semántica y la episódica. Finalmente, Nelson estima que este proceso del desarrollo humano concluye con una etapa de *conciencia cultural* que se abre gracias al concurso de las conciencias reflexivas y narrativas: "This is the process I call ´entering the community of mind,´ which expands the child´s previously restricted view to encompass an infinite variety of people in the world" (2007a: chapter 9).

BIBLIOGRAFÍA

Ariza, L. M. (2010), El mago del cerebro. Antonio Damasio. *EL PAÍS* [en línea]. Madrid, 7 noviembre 2010. [Consulta: 10 abril 2015]. ISSN 0213-4608. Disponible en: http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814_850215.html

Bajtín, M. (2000a), La cultura. Nosotros y los otros. *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)* [en línea]. Primera. México: Taurus, La huella del otro, pp. 147-170. ISBN 968-19-0721-3. Disponible en: http://132.248.101.21/filoblog/bubnova/files/2009/10/bajtin-yo-tambien-soy.pdf

Broncano, F. (2013), *Sujetos en la niebla: narrativas sobre la identidad*. Barcelona: Herder. ISBN 978-84-254-2950-7.

Bruner, J. S. (2009b), "Culture and Mind: Their fruitful incommensurability". *Psicologia Culturale*, no. Gennaio/Giugno, pp. 43-62. DOI 10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x.

Bruner, J. S., y D. A. Kalmar (1998), "Narrative and metanarrative in the construction of self". En: M. FERRARI y R. J. STERNBERG (eds.), *Self-awareness: Its nature and development*. New York: Guilford Press, pp. 308–331. ISBN 1-57230-317-4.

Callaghan, T., y J. Corbit (2015), "The Development of Symbolic Representation". En: L.S. LIBEN y U. MUELLER (eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes: Cognitive Processes*. 7th edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 250-294. ISBN 978-1-118-95384-6.

Carr, D. (1999), *The Paradox of Subjectivity: the Self in the Transcendental Tradition*. New York ; Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-512690-7.

Damásio, A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books. ISBN 0-380-72647-5.

— (1996), "The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex". *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, vol. 351, no. 1346, pp. 1413–1420.

— (2010), *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino. Colección Imago Mundi. ISBN 978-84-233-4305-8

— (2012), *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. EEUU: Vintage Books.

De Pablos, J.; Rebollo, M. Á., y M. L. Lebres (1999), "Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la Teoría sociocultural. Una aproximación educativa". *Revista de educación* [en línea], no. 320, pp. 223-253. [Consulta: 31 marzo 2015]. ISSN 0034-8082. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre320/re3201107982.pdf?documentId=0901e72b81270866

Delval, J. (1996), "¿Cómo se construye el conocimiento?". *Universidad Autónoma de* [en línea], vol. 42-43, pp. 44-54. [Consulta: 19 mayo 2015]. ISSN 1133-0589. Disponible en: http://www.researchgate.net/profile/Juan_Delval/publication/242634749_CMO_SE_CONSTRUYE_EL_CONOCIMIENTO/links/00b7d52ae087a43b34000000.pdf

Durkheim, E. (1915), *The elementary forms of the religious life, a study in religious sociology* [en línea]. S.l.: London : G. Allen & Unwin; New York, Macmillan. [Consulta: 24 junio 2018]. Disponible en: http://archive.org/details/elementaryformso00durkrich. nrlf_ucb:GLAD-187683

— (1982), *The Rules of Sociological Method* [en línea]. First American Edition. New York: The Free Press. [Consulta: 20 julio 2015]. ISBN 978-0-02-907930-0. Disponible en: http://www.gutenberg.org/ebooks/41360?msg=welcome_stranger

Ellis, R. D. (1995a), Differences between Conscious and Non-conscious Processing: Why They Make a Difference. *Questioning Consciousness: The Interplay of Imagery, Cognition, and Emotion in the Human Brain*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 1-31. ISBN 1-55619-182-0.

— (2005), *Curious Emotions: Roots of Consciousness and Personality in Motivated Action*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing. ISBN 90-272-5197-5.

Erll, A. (2008), "Cultural Memory Studies: An Introduction". En: A. NÜNNING y A. ERLL (eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, Media and cultural memory ; Medien und kulturelle Erinnerung, 8 = 8, pp. 1-15. ISBN 978-3-11-018860-8. HM621. C8534 2008

Freeman, N. H., y G. M. Habermann (1996), "Linguistic socialization: A Chinese perspective". *The handbook of Chinese psychology*. New York, NY, US: Oxford University Press, pp. 79-92. ISBN 0-19-586598-7.

Fromm, E. (1966), *El lenguaje olvidado: introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas*. 3ª ed. Buenos Aires: Hachette. (Saber ; 16). FR/30065

Geertz, C. (2000), *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial. ISBN 84-7432-090-9.

Germani, G. (1999), Presentación de la edición castellana. En: G.H. MEAD, *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social* [en línea]. Barcelona: Grupo Planeta Spain, pp. 9-18. [Consulta: 7 abril 2016]. ISBN 84-493-0715-5. Disponible en: https://www.uploady.com/#!/download/G~A2DD1vgC0/knT5Kn5_~Re1BfjA

Halbwachs, M. (1992), *On Collective Memory 1992* [en línea]. Chicago and London: The University of Chicago Press. [Consulta: 28 marzo 2016]. ISBN 0-226-11594-1. Disponible en: https://vk.com/doc2323632_258215069?hash=088d0a68dc307ebe8b&dl=085736d4624aa83fc3

Heath, S. B. (1982), "What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School". *Language in Society* [en línea], vol. 11, no. 1, pp. 49-76. [Consulta: 26 mayo 2015]. ISSN 0047-4045. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/4167291

Hendy, A. von (2001), *The Modern Construction of Myth*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-33996-0.

Hermans, H. J. M. (2001), "The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning". *Culture & Psychology*, vol. 7, no. 3, pp. 243-281. ISSN 1354-067X. DOI 10.1177/1354067X0173001.

Hsu, F. L. K. (1971a), "Psychosocial Homeostasis and Jen: Conceptual Tools for Advancing Psychological Anthropology". *American Anthropologist* [en línea], vol. 73, no. 1, pp. 23-44. ISSN 00027294. DOI 10.2307/671810. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/671810

Husserl, E. (1970), *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. S.l.: Northwestern University Press. ISBN 978-0-8101-0458-7.

Hutto, D. D. (2008), *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 978-0-262-08367-6.

James, W. (1890), *The principles of psychology. vol. I* [en línea]. 1918. New York: Henry Holt & Co. [Consulta: 2 junio 2015]. American Science Series. Disponible en: https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft.

— (1904), Does `Consciousness' Exist?, *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* [en línea], vol. 1, no. 18, pp. 477-491. [Consulta: 28 septiembre 2015]. ISSN 0160-9335. DOI 10.2307/2011942. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2011942

— (1905), "La noción de Conciencia". *Conferencia V Congreso Internacional de Psicología, Roma* [en línea]. Roma: s.n., [Consulta: 28 septiembre 2015]. Disponible en: http://www.unav.es/gep/NocionConciencia.html

Jar Benabarre, N. (2015), "Cuando entendamos el cerebro, la humanidad se entenderá a sí misma", en "Entrevista a Rafael Yuste", *EL PAÍS* [en línea]. online. Madrid, 25 mayo 2015. [Consulta: 25 mayo 2015]. ISSN 0213-4608. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2015/05/21/ciencia/1432224592_729117.html

Jung, C. G. (1958), *The collected works of C. G. Jung: Psychology and Religion: West and East*. New York: Bolingen Foundation, Pantheon Books, Inc. Bollingen Series XX.

Korsgaard, C. M. (1996), *The Sources of Normativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-55960-7.

Leach, E. (1977), *Political systems of highland Burma*. London: Athlone Press. (Monograph on Social Anthroplogy/ London School of Economics; 44). ISBN 0-485-19644-1. DS 528.2 .K3 L4

Marina, J. A. (2012b), *La inteligencia ejecutiva: Lo que los padres y docentes deben saber*. Barcelona, España: Editorial Ariel. ISBN 978-84-344-0168-6.

Markus, H. R., y S. Kitayama (1991), "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation", *Psychological review*, vol. 98, no. 2, pp. 224. DOI 10.1037/0033-295X.98.2.224.

Mead, G. H. (1990), *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. 1ª ed. México: Paidós. (Paidós studio-básica ; 5). ISBN 978-968-853-134-1. AR/ 9863.

Nelson, K. (2007), *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02335-2.

Nietzsche, F. (1968), *The Will to Power* [en línea]. New York: Vintage Books. Disponible en: http://cnqzu.com/library/Philosophy/neoreaction/Friedrich%20Nietzsche/Friedrich_Nietzsche%20-%20The_Will_to_Power_(1968).pdf

Nisbett, R. E.; Peng, K.; Choi, I., y A. Norenzayan (2001), "Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition". *Psychological review*, vol. 108, no. 2, pp. 291. DOI 10.1037/0033-295X.108.2.291.

Olick, J. K. (1999), "Collective memory: The two cultures". *Sociological theory* [en línea], vol. 17, no. 3, pp. 333–348. [Consulta: 2 abril 2016]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/pdf/370189.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents

Ricoeur, P. (1976a), *Introducción a la simbólica del mal*. 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones Meg*polis. BD 241 .R4818 VOL. 3.

Schroeder, M. J., y J. Vallverdú (2015), "Situated Phenomenology and Biological Systems: Eastern and Western Synthesis". *Progress in Biophysics and Molecular Biology* [en línea], [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0079-6107. DOI 10.1016/j.pbiomolbio.2015.06.019. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/

S0079610715000942

Searle, J. R. (1984), The Structure of Action. *Minds, Brains, and Science*. Cambridge, Masschusetts: Harvard University Press, pp. 57-70. ISBN 978-0-674-57633-9.

— (1993), "The Problem of Consciousness". *Social Research*, vol. 60, no. 1, pp. 3-16. ISSN 0037-783X. DOI 10.1006/ccog.1993.1026.

— (1997), *The Mystery of Consciousness*. Seventh. New York, NY: New York Review of Books. ISBN 978-0-940322-06-6.

Siikala, A.-L. (2002), *Myth and mentality: studies in folklore and popular thought*. Helsinki: Finnish Literature Society. Studia Fennica.

Sperber, D. (1996), *Explaining Culture: A Naturalistic Approach* [en línea]. Digital print 2002. Oxford, UK; Malden, MA: Blackwell Publishing. [Consulta: 12 mayo 2015]. ISBN 0-631-20044-4. Disponible en: http://monoskop.org/File:Sperber_Dan_Explaining_Culture_A_Naturalistic_Approach_1996.pdf

Sun, L. (1991), "Contemporary Chinese Culture: Structure and Emotionality". *The Australian Journal of Chinese Affairs* [en línea], no. 26, pp. 1. [Consulta: 28 febrero 2015]. ISSN 01567365. DOI 10.2307/2949867. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2949867?origin=crossref

Tolkien, J. R. R. (1947), "On Fairy-Stories". En: C. Williams y D .L. Sayers (eds.), *Essays Presented to Charles Williams*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 38-89.

Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society* [en línea]. second, 1979. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-57629-2. Disponible en: http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf

— (1991a), «La conciencia como problema de la psicología del comportamiento". En: A. Álvarez y P. del Río (eds.), *Obras Escogidas de Vygotski I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. ebook 2015. Madrid: Antonio Machado Libros, Machado Nuevo Aprendizaje, pp. 183-251. ISBN 978-84-9114-090-0.

— (1991b), "La psique, la conciencia, el inconsciente". En: A. Álvarez y P. del Río (eds.), *Obras Escogidas de Vygotski I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. ebook 2015. Madrid: Antonio Machado Libros, Machado Nuevo Aprendizaje, pp. 357-410. ISBN 978-84-9114-090-0.

— (1991e), "Sobre los sistemas psicológicos". En: A. Álvarez y P. del Río (eds.), *Obras Escogidas de Vygotski I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. ebook 2015. Madrid: Antonio Machado Libros, Machado Nuevo Aprendizaje, pp. 284-356. ISBN 978-84-9114-090-0.

— (1997), *Educational Psychology*. Boca Ratón, FL: St. Lucie Press. ISBN 1-878205-15-3.

Wundt, W. (1916), *Elements of Folk Psychology: Outlines of a Psychological History of the Development of Mankind* [en línea]. London; New York: George Allen And Unwin Ltd.; The Macmillan Co. [Consulta: 21 septiembre 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/elementsoffolkps014744mbp. 14744

2 LA EXPERIENCIA HUMANA A PARTIR DE LA NARRATIVIDAD

El lenguaje no es el descubrimiento accidental de un individuo, nos recuerda Wilhelm Wundt (1916), sino que es el producto de los pueblos. Por tanto, como se trata de un fenómeno importante de la comunidad es objeto de estudio de la *folk psychology* que, como en el caso de cualquier otra manifestación cultural, rastreará su desarrollo siguiendo el patrón habitual de la psicología general en su análisis de la conciencia individual. De aquí que, desde su origen, el lenguaje se ha convertido en característica esencial de nuestra especie y ha estado determinado dinámica y colectivamente (Donald, 1993a). Lev S. Vygotsky denomina al lenguaje "reflejo reversible", porque las palabras escuchadas resultan un estímulo para el receptor, pero al mismo tiempo las palabras pronunciadas son un reflejo creado por ese mismo acicate. En estos reflejos reversibles encontramos la base del comportamiento social, porque además éstos sirven de coordinación colectiva de la acción. Por otra parte, el psicólogo soviético subraya que también existen de entre todos los estimulantes unos que son específicamente sociales porque provienen de las personas. Mediante estos reflejos reversibles que, en ocasiones también actúan como estímulos sociales, no solo determinamos el comportamiento individual, sino que además nos asemejamos a los demás. De esta forma, hacemos nuestros actos idénticos a los de otros. "(E)s en el habla donde reside la fuente del comportamiento y de la conciencia. El habla constituye, por un lado, un sistema de reflejos de contacto social y, por otro, el sistema preferente de los reflejos de la conciencia" (Vygotski, 1991c: 99).

En ese sentido, Wundt justifica enteramente el interés de la psicología por participar en el estudio de los orígenes del lenguaje, ya que en su opinión el lenguaje está vinculado al pensamiento. Es decir, la consecuencia es que se pueden establecer inferencias sobre las características más generales de nuestro pensamiento mediante el análisis del fenómeno del lenguaje. Ahora bien, Wundt advierte, que esto no quiere decir necesariamente que de la existencia de distintas lenguas se pueda concluir directamente que también existen diferencias cuantitativas en la cultura mental. "They do imply, however, that there are divergent directions and forms of thought" (Wundt, 1916: 53). Donald también visualiza esta estrecha relación entre lenguaje y pensamiento hasta el punto que en su investigación sobre la evolución cognitiva humana destaca que el lenguaje es de alguna forma fruto del desarrollo de otras habilidades cognitivas fundamentales. "Moreover, thought and language are so closely related as to be two sides of the same coin; there are many forms of thought that are literally unthinkable without language and other semiotic devices" (Donald, 1993a: 233). De ser así, nuestra breve

inmersión en los orígenes del lenguaje con el fin de entender la conexión entre narratividad, pensamiento y lenguaje está justificada por dos razones: primero, por la estrecha relación que existe entre pensamiento y lenguaje y, segundo, por la posibilidad de que existan maneras distintas de pensamientos al igual que, por ejemplo, hay diferentes idiomas.

Desde del terreno educativo, que es el área principal de aplicación de nuestra investigación, Marina asegura que con el lenguaje se reestructuran todas las funciones mentales del niño. El lenguaje es la herramienta central que permite al niño pasar del control del estímulo a dominar sus pensamientos gracias a la atención. Y es que no se trata solamente de poder comunicarnos con otros, sino además con nosotros mismos a través del denominado *habla interna*. "Al obedecer una orden, el niño aprende a dirigir su comportamiento no mediante emociones o deseos, sino atendiendo a mensajes simbólicos, a signos" (Marina, 2012b: cap. 3, sec. 5), lo que se convierte en una de las mejores herramientas de la inteligencia ejecutiva. Este autor calcula que el periodo de mayor desarrollo de la función ejecutiva de la mente se produce entre los seis y ocho años, justo cuando el niño ya es capaz de controlar su comportamiento, entiende lo que son los objetivos y puede anticiparse a los eventos. Precisamente, este es un progreso que es paralelo a la expansión del *habla interna* y que nos facilita tomar conciencia de las cosas. Ideas que podemos rastrear hasta la discusión de Vygotsky (1991b) sobre la estrecha conexión entre verbalización, conciencia y comportamiento. En este sentido, el psicólogo bieloruso nos recuerda que Freud ya había planteado que las representaciones inconscientes son ajenas a las palabras. Es más, mediante el lenguaje lo inconsciente se hace consciente. De ahí que el lenguaje se erija en el factor determinante para la construcción de la cultura humana, pues media en la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores. Entonces y tal como sugiere Damásio, el lenguaje conecta las mentes conscientes.

Según Joseph Carroll (2006), valedor del darwinismo literario, el lenguaje es el principal medio para transmitir información de manera no genética. Es una de las tres peculiaridades distintivas del ser humano junto a la autoconciencia y a la teoría de la mente. A este tipo de transmisión informativa se le denomina "cultura". Y a través de la cultura, los humanos organizamos disposiciones de comportamiento transmitidas genéticamente en sistemas elaborados que regulan el comportamiento público e informan de los pensamientos privados. De acuerdo con este planteamiento, la cultura traduce la naturaleza humana en normas sociales y estructuras imaginativas compartidas, como las estructuras de significado de las narraciones, los mitos o el arte, además de los elementos de la *folk psychology* a los que se refiere Wundt (1916). Ahora bien, la cuestión es entender cómo hemos desarrollado, primero, el lenguaje y, luego, antes, paralela o posteriormente, nuestro modo de pensamiento en el que el carácter narrativo tiene un peso específico en nuestra experiencia subjetiva de la realidad y en nuestras comunicaciones con los demás. En este capítulo, nos proponemos descubrir, por ejemplo, si el lenguaje y esta capacidad narrativa son procesos biológicos, heredados genéticamente, esenciales del cerebro humano o, en cambio, son mecanismos fruto de la interacción social y la evolución cultural.

2.1. EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EN LA EVOLUCIÓN COGNITIVA

El trabajo de Merlin Donald (1993b) explora nuestros orígenes cognitivos para lo que se vale de investigaciones previas procedentes de distintas disciplinas científicas en su creen-

cia de que la mente humana evoluciona conjuntamente a partir de la interacción del cerebro humano en el entorno denominado *cultura*. Este autor utiliza los principales descubrimientos de la arqueología antropológica sobre los cambios de la anatomía homínida, así como multitud de vestigios culturales dejados por estos grupos primitivos, para reinterpretarlos en clave cognitiva. Selecciona especialmente aquellos hitos que han sido centrales para la emergencia del pensamiento y el lenguaje. La tesis central de este psicólogo evolucionista es que la mente humana moderna surge como resultado de tres grandes transformaciones cognitivas durante un proceso que ha durado varios millones de años y que comenzó con una especie cuyo complejo de habilidades era probablemente similar al de los chimpancés. En relación con nuestro trabajo, de esta serie de transformaciones cognitivas que se han producido durante la evolución homínida, nos interesa entender el salto que según Donald se produjo desde una cultura episódica a una cultura mimética[53]. A pesar de que está probado que el chimpancé tiene la capacidad de aprender y manejar símbolos gracias a su memoria episódica, lo que le permite mantener y atender complejas relaciones sociales, estos animales no disponen de la capacidad de inventar representaciones y mucho menos de reflexionar sobre ellas.

> "The difference between an ape and a human child apparently resides in how event perceptions are encoded and remembered. In the ape, where episodic memory is the dominant device, the event can only be remembered in a literal, situation-specific manner… The human child eventually breaks out of this episodic world and develops completely different semantic representations" (Donald, 1993a: 154-155).

Donald describe tres periodos de cambios significativos que conllevaron, por un lado, tres sistemas exclusivamente humanos de representación memorística y, por otra parte, tres estratos de cultura humana entrelazados entre sí, cada uno de ellos apoyado en su conjunto correspondiente de representaciones. Está de acuerdo con Plotkin en que las presiones de la selección natural en cada uno de estos estadios fueron expresados y probados al nivel sociocultural, de tal forma que le lleva a describir un escenario evolutivo en la forma de una serie de adaptaciones culturales, que aun afectando principalmente a la cognición individual nos suministra el vínculo entre la evolución física y cultural. Su objetivo principal es entender cuántos niveles evolutivos existen entre los animales cuya cognición es no simbólica y el ser humano que dispone de una capacidad de representación totalmente simbólica, que además se ha constituido en el rasgo diferencial con aquellos (Donald, 1993b).

Según las especulaciones de Donald dos son las especies homínidas mejor colocadas como candidatas a haber protagonizado un primer momento clave de la evolución cognitiva, cuestión en la que coincide con varios autores (Bickerton, 1990; Lieberman, 1993; Corballis, 1993; Donald, 1993a). Esta primera transformación radical podría haber coincidido con la aparición del "*Homo erectus*", hace alrededor un millón y medio de años, o bien con la emergencia del denominado "*Homo sapiens*" arcaico, del que nos separan unos 300.000 años. Un dato esencial a favor del "*Homo erectus*" es que su cerebro tenía un tamaño superior al de sus antecesores. De hecho, el suyo es un periodo marcado por una rápida aceleración de la

[53] El término episódico se refiere a la experiencia que se vive enteramente en el presente, como una serie de episodios concretos en el que el elemento más elevado en este este sistema de representación memorística parece estar en el nivel de la representación de un evento. En cambio, los humanos disponemos de representaciones memorísticas abstractas y simbólicas (Donald, 1993a).

tendencia al incremento de la masa cerebral que continúa hasta el "*Homo sapiens*". El cerebro del "*erectus*" llegó a exceder el 60 por ciento del tamaño del nuestro. Adicionalmente, Donald insiste que la evidencia cultural dejada por el "*Homo erectus*" confirma positivamente la presencia de una evolución cognitiva importante. Esta primera transición trajo principalmente dos cambios cognitivos. Primero, el "mimetismo" o capacidad supramodal de modelación motora, que creó representaciones con la propiedad esencial de su recuperación voluntaria. En este sentido, propone que ya en esta primera fase de evolución cognitiva los homínidos fueron capaces de romper con la estrecheces del entorno gracias únicamente a cambios en su comportamiento motor (Donald, 1993b).

Donald denomina "*mimetic skill*" a estas habilidades humanas no verbales que nos permitieron acceder progresivamente a nuevos medios de representación de la realidad, por ejemplo, utilizando el propio cuerpo como instrumento expresivo[54]. Esta habilidad se habría desarrollado paralelamente a la capacidad para recuperar voluntariamente (*autocueing*) las memorias motoras almacenadas en esta primitiva mente de manera independiente de las referencias en el entorno del sujeto. La otra importante característica de este sistema mimético, añade Donald, fue la capacidad del individuo para modelar y modificar activa y voluntariamente su propio movimiento, lo que concedería al cuerpo del homínido la posibilidad de ser medio de representación frente a otros individuos. Este autor sugiere que el acto mimético es una manifestación de un proceso de modelaje altamente abstracto, que se fundamenta en un principio de parecido que puede ser muy elaborado e indirecto hasta el punto que podría calificarse de un proceso metafórico (Donald, 1993b).

Cien años antes de Donald, el fisiólogo y psicólogo Wilhelm Wundt (1916) ya había considerado de gran importancia la investigación sobre el origen del lenguaje del hombre primitivo dada la mutua y constante influencia entre lenguaje y pensamiento. En ese afán, su línea de investigación le lleva a sugerir que el lenguaje gestual, uno basado en movimientos expresivos, imitación y pantomima, hubiera permitido a sus usuarios el intercambio de pensamientos y, por tanto, podría haber sido el paso previo a la comunicación verbal. A partir

---

[54] "A distinction can be made between mimicry, imitation, and mímesis. Mimicry is literal, an attempt to render as exact a duplicate as possible… Imitation is not so literal as mimicry; the offspring copying it parent´s behavior imitates, but does not mimic, the parent´s ways of doing things… Mímesis adds a representational dimension to imitation… Thus, mímesis is fundamentally different from imitation and mimicry in that it involves the invention of intentional representations. Where there is an audience to interpret the action, mímesis also serves the purposes of social communication" (Donald, 1993a: 168-169).

El mimetismo está basado en un sistema de memoria que puede repetir y refinar el movimiento voluntaria y sistemáticamente, guiado por un modelo perceptual del cuerpo en su entorno inmediato, además de archivar y recuperar los productos de esta repetición. Se trata, por tanto, de una ruta de acceso a la memoria inherentemente voluntaria dado que el producto de este modelo es una imagen propia autoejecutable. "Autocueing is perhaps the most critical unifying feature of mimetic skill. Only humans can recall memories at will" (Donald, 1993b: 5). Este autor asegura que cambios en las habilidades motoras de los primates de esta magnitud resultarían inevitablemente en importantes transformaciones en los patrones de expresión social de estos individuos. Estos mecanismos de repetición y refinamiento, de habilidades construccionales e instrumentales, habrían impulsado el desarrollo a otro estadio de complejidad a través del intercambio y la difusión cultural. "Improved toolmaking was in many ways the most notable achievement of Homo erectus, but it is important to realize that the manufacture of the new kind of tool implies a perceived need for that tool, and corresponding advances in both tool use and pedagogy… In addition to toolmaking and emotional expression, motor mímesis would have allowed some degree of quasi-symbolic communication in that it would have allowed hominids to create a very simple share semantic environment" (ibíd., p. 6-7).

de una revisión de culturas nativas contemporáneas de varios continentes, establece algunos elementos comunes de su comunicación gestual sobre los que desarrolla su hipótesis. Wundt concluye que a diferencia de la creencia generalizada no estaríamos hablando de un proceso comunicativo que permitiese transmitir los contenidos de la conciencia de un individuo a otro. "This mode of communication is not the result of intellectual reflections or conscious purposes, but of emotion and the involuntary expressive movements that accompany emotion" (*ibíd.,* p. 60). Sin embargo, este autor también admite la posibilidad de que además de emociones estos movimientos miméticos, especialmente los del rostro, pudieran conllevar la representación de ideas básicas. En su opinión, la clave estaría en que estas expresiones miméticas cargadas de emoción habrían tenido la capacidad de estimular la misma emoción y mediante estas a su vez habrían plantado la misma idea en la mente de otros individuos. Es decir, no solo este código gesticular hubiese sido fuente de expresión, pero también habría sido un instrumento de comunicación al haber generado la réplica por parte de los demás. Si su hipótesis es correcta, Wundt cree que entonces se hubiese podido desarrollar un pensamiento común en el que los movimientos impulsivos iniciales hubieran dado paso a acciones voluntarias con contenidos ideáticos que conjuntamente con los correspondientes gestos hubiesen generado la atención de los otros. "The communication of an individual´s experiences to other results in an exchange of thought –that is, in language" (*ibíd.,* p. 61). En opinión de este antropólogo la característica más importante de este lenguaje gestual, así como la más distintiva de un lenguaje primitivo, es el hecho de que no exista huella de conceptos abstractos, pues estaría basado exclusivamente en simples representaciones perceptuales. Ahora bien, algunas de estas representaciones habrían terminado adquiriendo un significado simbólico consecuencia de la misma naturaleza del pensamiento humano, incluso en sus principios. Claro que, añade Wundt, este medio de comunicación hubiese estado restringido a signos perceptuales que expresasen ideas capaces de representación perceptual, además de que cada signo necesita que sea comprensible en sí mismo o a través del que le precediese. A pesar de que el psicólogo alemán no estuviera del todo desencaminado, el progreso científico ha clarificado enormemente los presupuestos a los que se refiere su planteamiento teórico.

> "Recent trends in neuroscience, perceptual psychology, philosophical analysis of the concept of consciousness, and biochemical work on the theory of self-organization increasingly suggest that emotional process, in a broad senses of that term, play a crucial role in distinguishing between conscious and nonconscious information processing" (Ellis y Newton, 2000: 1).

Esta afirmación no significa, aclaran Ellis y Newton (2000), que todos los estados emocionales sean conscientes. La clave de su argumento, esencial para nuestros planteamientos, es que todos los estados emocionales tienen el potencial de convertirse en conscientes, puesto que involucran representaciones que están en principio disponibles para ser empleadas por el organismo como imágenes conscientes. Aseguran que el principal propósito de este conjunto de imágenes es el de motivar, seleccionar y guiar la acción dirigida a un objetivo que, por otra parte, es la función esencial del cerebro, como se ha descrito en el primer capítulo. De una manera similar discurre el pensamiento de Damásio en este asunto, lo que además sirve muy bien al propósito que originalmente divisaba Wundt.

> "The imagetic level of ´self in the act of knowing´ is advantageous for the organism because it orients the entire apparatus of behavior and cognition toward self-preservation as Spinoza would have wished, and eventually toward cooperation with the other, as we must wish" (Damásio, 1999: 305).

Por otra parte, Ellis y Newton subrayan fundamental en este contexto teórico la distinción entre actividad auto-motivada y la simple reacción de los organismos, pero también el hecho de que las emociones y la conciencia están integradas y forman parte de las características de los sistemas auto-organizados, que parecen ser el tipo operativo en las criaturas vivas. Lo que intentan explicar estos autores es que las emociones, entendidas como actividades auto-motivadas de sistemas dinámicos, están causadas por la estructura total del comportamiento de organismos auto-organizados. El organismo utiliza objetos del entorno tal cual los encuentra, porque son más o menos útiles a los propósitos generales de mantenimiento futuro de los patrones definitivos de organización del organismo. Así pues, el estímulo incitador de la emoción sirve a menudo solo como llamada de atención del organismo para cubrir la necesidad o el deseo de cierto tipo de actividad del organismo.

Esto implica que, aunque el argumento de Wundt respecto al papel de las emociones en la emergencia del lenguaje gestual como medio de comunicación primitiva tenga cierto sentido, sería necesario además un procesamiento consciente de esa emoción, por muy básico que este hubiera sido. Algo así a lo que Damásio se refiere con su noción de sentimiento (ver primer capítulo). Ello requeriría únicamente una motivación específica, o sea la intención en la respuesta, lo que ya implica una complejidad superior a la simple reacción emocional inconsciente ante un estímulo externo. Precisamente, Ellis y Newton consideran que la emoción es un estado del organismo que tiene las siguientes características: (a) el estado surge de un impulso auto-motivado para conseguir un equilibrio holístico específico ante circunstancias del entorno que pueden ser reales o imaginarias; y (b) este estado incluye o está asociado con una representación implícita o explícita de las condiciones necesarias para alcanzar el objetivo deseado. Advierten que en esta definición consideran la posibilidad de que las emociones conlleven tanto representaciones implícitas como explícitas, pues en su opinión las emociones son al menos potencialmente conscientes. Según ellos, la diferencia esencial entre las actividades auto-organizadas y las que son genuinamente emociones parece que se centra en el uso de representaciones concernientes al contenido de la emoción, o sea de lo que trata dicha emoción que a su vez incluye su intencionalidad, sus objetos y sus propósitos frente al entorno (Ellis y Newton, 2000).

Asimismo y en una línea próxima a esta, Donald (1993b) cree que la mímesis se basa en la habilidad de producir actos representacionales de manera consciente y por iniciativa propia que son intencionales, pero no lingüísticos. Dan Sperber (1996) aclara que normalmente las producciones comunitarias que están involucradas en una comunicación son *representaciones públicas* como las expresiones lingüísticas. Estas representaciones públicas son artefactos cuya función es asegurar una similitud de contenido entre una de las causas mentales en el comunicador y una de los efectos mentales en la audiencia. Ahora bien, la comunicación es solo uno de los dos mecanismos principales para esta transmisión, pues el otro es la imitación. Una transmisión que a su parecer es un proceso que puede ser intencional o no, cooperativo o no, pero que permite cerrar la cadena causal entre representaciones mentales de varios individuos.

A pesar de que no conocemos exactamente cómo se gestó inicialmente este proceso de transmisión –de emociones o ideas– entre las mentes de los homínidos, tanto Merlin Donald como Daniel D. Hutto (2008), en consonancia con la esencia de las ideas de Wundt sobre el

lenguaje gestual, están de acuerdo que una capacidad mimética de esta magnitud hubiera tenido un impacto directo en los patrones de expresión social de esta especie. "Previously stereotyped emotional expressions would become rehearsable, refinable, and employable in intentional communication" (Donald, 1993b: 7). En opinión de Donald, la fuente original de símbolos arbitrarios más probable en una cultura mimética hubiese sido la estandarización de las actuaciones miméticas, o sea el gesto. A su vez, insiste que este mecanismo habría aumentado su grado de complejidad mediante la difusión y el intercambio cultural, pues las representaciones miméticas pueden compartirse y de esta forma crear un único conjunto compartido de representaciones (Donald, 1993a). Por otra parte, Hutto (2008) advierte que la comunicación mimética requiere de que otros individuos establezcan las conexiones apropiadas para reconocer la significación de ese acto comunicativo, lo que a falta de convenciones hubiese implicado inicialmente su dependencia de asociaciones firmes y relaciones de parecido. No hay duda del elevado grado de ambigüedad que se deriva de esta forma de comunicación, por lo que estos grupos de homínidos hubieron de recurrir a un paciente proceso de prueba y error, al ajuste y la negociación constante de estos métodos hasta alcanzar algún tipo de estándar público, cuyo objetivo fuese satisfacer las necesidades de aclaración solicitadas por los interlocutores. El filósofo norteamericano considera que el paso crucial en el camino desde una comunicación totalmente contextualizada e indicativa a un verdadero uso simbólico predicativo fue que los participantes en este proceso consiguieran una comprensión común a partir de convenciones en ciertas expresiones.

> "In sum, although mimetic communions are certainly *intentional* acts in some sense, they do not rest on a prior ability to convey or interpret propositional attitudes, rather by enabling the formation and use of stable symbols they make this possible" (Hutto, 2008: 227).

Es evidente que la expansión cerebral del "*Homo erectus*" estuvo acompañada de logros tales como una clara mejora de las técnicas de manufactura de herramientas, que se puede observar en el paso de los utensilios de piedra del tipo *olduvayense* al más sofisticado de la cultura *achínela*. Esto conllevó seguramente el apoyo de una capacidad pedagógica mínima que dio lugar a la transmisión generacional de estas habilidades. Ahora bien, lo más interesante de destacar para Donald no es solo su pericia técnica, sino que además estos homínidos percibiesen la necesidad de fabricar útiles mejorados. Por su parte, Hutto (2008) cree que las impresionantes técnicas de producción de herramientas de estos homínidos hubiesen requerido únicamente una buena sensibilidad de las dinámicas fractales, además de una sólida coordinación visual y manual, capacidades que van más allá de la posibilidad de repetir acciones sencillas. Su habilidad imaginativa para recrear y practicar rutinas complejas propias hubiese sido imprescindible no solo para conseguir un elevado dominio técnico en la producción, sino además para la recogida y preparación de los materiales básicos. En consecuencia, asegura Hutto, los actos de imaginación basados en la recreación perceptual fueron básicos para la manufactura de estos útiles y, consecuentemente, estos homínidos pudieron llevar a cabo esta labor sin disponer siquiera de unas habilidades básicas vinculadas a una teoría de la mente. Este autor denomina "*Mimetic Ability Hypothesis* (MAH)" al argumento que rechaza la implicación de una teoría de la mente en el mantenimiento de esta industria manual de herramientas de piedra o en la base de las capacidades miméticas de estos homínidos, que describe Donald. Su argumento es que la mejora cognitiva probada del "*Homo erectus*" está justificada únicamente por la *mímesis*, que indudablemente fue responsable a su vez de una

nueva y más compleja forma de coordinación social como se desprende de algunas de sus actividades grupales.

Precisamente, Donald (1993a) vincula la evolución cognitiva en este periodo a importantes cambios de comportamiento documentados por la arqueología, por ejemplo, en la dieta o en la construcción de asentamiento estacionales con refugios donde se usaba el fuego, lo que generó una estructura social estable y permitió el empleo de estrategias cooperativa para la caza de grandes mamíferos. Esta evolución también incidió en su movilidad que originó grandes emigraciones desde África. Donald concluye que los homínidos no podrían haber evolucionado una capacidad para el proto-lenguaje sin al menos dos precondiciones: (1) la evolución previa de una poderosa facultad motora central que les habría permitido un elevado grado de control voluntario de sus movimientos o mímesis, que les facilitó una importante invención morfológica limitada a la acción metafórica, el mimo y el gesto y sirvió de base a costumbres expresivas compartidas; y (2) la evolución de una capacidad más abstracta para el modelado expresivo que ya no estuviera basada enteramente en la metáfora perceptual como vehículo del significado convencional, una idea que también comparte Wundt (1916), pues permitió al individuo "*sapiens*" definir y parcializar la realidad empleado clases específicas fruto de la invención morfológica en la forma de etiquetas de memoria (Donald, 1999).

La segunda fase de transición cognitiva importante debió iniciarse justo antes de la aparición del "*Homo sapiens*" como especie. Esta etapa está marcada por una nueva y destacable expansión del cerebro y por la modificación de la laringe descendente típica de nuestra especie. Donald concurre con otros expertos en que esta última transformación biológica coincide con el surgimiento del habla tal y como lo conocemos hoy. Es en este instante cuando emerge un sistema de comunicación vocal de alta velocidad impulsado por la invención de un léxico de miles de entradas. Este psicólogo sostiene que este aparato fonológico de alta velocidad vendría a ser el resultado de un subsistema mimético más especializado (Donald, 1993b). Su argumento clave es que el aparato fonológico por sí solo, aun siendo complejo y eficiente, no podría generar un lenguaje significativo y gramatical. A diferencia de otros enfoques evolutivos, Donald se decanta por la hipótesis de la invención del léxico después de revisar ampliamente la investigación neurolingüística, ya que esta facultad es la única adaptación posible capaz de evolucionar en un instrumento con el poder suficiente para cimentar todos los aspectos elevados del lenguaje. En su opinión, el lado del proceso de un léxico basado en la impresión de un significado en la forma de un símbolo, ya sea este fonológico o manual, conlleva mucho más que la asociación de un significante discreto, o forma, con un significado discreto. Argumenta que la fonología, como cualquier sistema mimético, funciona de acuerdo con un principio metafórico, pero lo mismo sucede con la invención del léxico si tienen razón tanto Wittgenstein como Johson-Laird. Y es que el pensamiento simbólico es primario, es la fuerza impulsora de un motor invisible detrás del uso de palabras (Donald, 1993a).

En realidad, explica Donald (1993b), tanto las *formas-palabras* como los significados suelen ser ambiguos de tal forma que ninguna parte de la entrada en un léxico es discreta o está claramente definida. "All original lexical invention is difficult and collective", dice. No obstante, esta tensión entre la *forma-palabra* y el significado es creativa, lo que incrementa a su vez el abanico de cosas que pueden ser representadas. Precisamente, una de las conclusiones más importantes de la investigación de Donald para nuestro propósito es que la

invención de un símbolo es un proceso complejo que implica diferenciar y etiquetar nuestras percepciones y concepciones del mundo exterior, lo que incluye otros símbolos como partes de ese mismo mundo. Asímismo, la forma se impresiona en el significado y el significado a su vez es definido por este mismo proceso en una tensión recíproca. Donald apunta que aún hoy las lenguas están sometidas a un cambio constante como resultado de esta continua tensión entre forma y significado.

Ahora bien, es precisamente este incesante patrón de transformación el que sugiere en opinión de este autor que la fuerza impulsora detrás de la invención léxica es mucho más importante y considerablemente menos rígida que las formas y normas específicas de cada lengua en un momento determinado. Si además añadimos a esta formulación que para Donald (1993b) el producto colectivo natural del lenguaje es el pensamiento narrativo, esencialmente la narración de historias, que evolucionó por propósitos sociales específicos, esto nos obliga indudablemente a realizar una constante reinterpretación de las producciones culturales basadas en estos sistemas lingüísticos dinámicos y metamórficos.

De aquí, la necesidad de una flexible y multidimensional metodología interpretativa de la narración, especialmente útil para el educador si esta tiene en cuenta el nivel de comprensión infantil. En este sentido, el niño también evoluciona en su nivel de relación con el exterior a partir de una comunicación con los demás exclusivamente basada en la mímesis, la gesticulación e imitación, como reconoce Donald y también observan Wundt (1916) y Vygotsky (1995). De esta forma, se llega a emplear el lenguaje verbal gracias a una adaptación fonológica heredada que requiere necesariamente de un desarrollo rápido del léxico propio de la lengua de su entorno cultural, cuyo proceso implica un desarrollo neuronal. Es un hecho que el córtex asociado del cerebro infantil no está siquiera próximo a su maduración total incluso cuando el habla ya se ha adquirido. Donald insiste de manera similar a la tesis de Vygotsky que el niño adquiere palabras individuales –forma su léxico– como herramientas de pensamiento cuyo manejo y acumulación son, por otra parte, la evidencia más directa y visible de su progreso social y cultural.

Por su parte, Hutto (2008) sostiene que comprender las razones de los otros requiere la capacidad de manipular representaciones con formas lingüísticas complejas. Argumenta que existen suficientes evidencias para dudar de que nuestros predecesores más antiguos –los homínidos anteriores al "*Homo sapiens*"– necesitasen de las habilidades sofisticadas de la *folk psychology* para la gestión de sus relaciones sociales. Probablemente, añade, la cohesión social se habría podido garantizar simplemente mediante recreaciones dramáticas estables y convenciones no lingüísticas. A partir de la mímesis se hubiese podido alcanzar seguramente al establecimiento de costumbres y hábitos comunes en el grupo. Esto implicaría que nuestros ancestros más antiguos habrían sido incapaces de actuar por razones, porque carecían precisamente de las formas lingüísticas necesarias para soportar un pensamiento verdaderamente *súper-mental*. Concretamente, no hubieran dispuesto de un lenguaje que imprescindiblemente debe contar con una sintaxis y semántica combinatoria suficientemente sofisticada para facilitar un razonamiento práctico y lógico. Hutto argumenta que las complejas habilidades de la teoría de la mente humana solo aparecen una vez que se ha establecido un lenguaje con significados simbólicos estables, además de apropiadas estructuras de predicado-argumento. Subraya que solo aquellos seres que poseen la capacidad de utilizar un

lenguaje complejo tienen la posibilidad de expresar y explicar sus propias razones para actuar. Básicamente, la super-mente humana utiliza los vehículos públicos del lenguaje para ampliar radicalmente nuestras capacidades cognitivas. Por eso, cree que es más verosímil suponer que las habilidades humanas derivadas de la teoría de la mente se desarrollasen después de que se establecieran prácticas discursivas como la conversación y la narración. A partir de este razonamiento, Hutto sostiene que los niños solo pueden adquirir la comprensión de los términos y las formas de las actitudes proposicionales (*folk psychology*) una vez que dominan ciertas formas lingüísticas complejas al tiempo que construyen una sensibilidad natural hacia las actitudes intencionales de los otros y aumentan su capacidad de respuesta a todas estas actitudes durante encuentros cara a cara con otras personas.

Un argumento que parece justificar Donald cuando escribe: "Language and advanced conceptual development on the symbolic level are so closely interdependent in the brain that they appear to be inseparable; they must have taken the great leap together" (1993a: 237). Este autor explica que desconocemos el linaje exacto del ser humano moderno, pero es posible que nuestra especie apareciese hace algo más de 45.000 años. A partir del dominio total del habla, nuestros ancestros directos desarrollaron complejas culturas orales que ya incorporaron el mito, la religión y el ritual, lo que hace suponer un último periodo de grandes cambios biológicos que se podría haber extendido entre el final del Paleolítico Medio y el principio del Superior (Donald, 1993b). También considera que el lenguaje es de alguna forma secundario a la evolución de habilidades cognitivas fundamentales por lo que el debate sobre el origen del lenguaje es también un debate sobre la aparición de todos los estilos de representación exclusivamente humanos (Donald, 1993a).

Ahora bien, Donald (1993b) añade una tercera transición cognitiva en su planteamiento que ya no sería un salto evolutivo puramente biológico, sino tecnológico. Su argumento se apoya en los importantes y rápidos cambios cognitivos que se han producido desde el Paleolítico Superior y cuyos mecanismos específicos no son genéticos porque están fundamentados en una creciente plasticidad neo-cortical ligada a la expansión final del cerebro humano. Transformaciones que se pueden observar principalmente en los artefactos culturales desarrollados por el ser humano, entre los que destacan los sistemas simbólicos y aquellos soportes externos de memoria para el archivo y recuperación de grandes volúmenes de información, que antes solo podían procesarse mediante la limitada memoria de trabajo del cerebro individual y a través de instrumentos colectivos exclusivamente de transmisión oral.

> "The first was *visuosymbolic invention*, which advanced through various well-documented stages, culminating in a variety of complex graphic and numerical conventions, as writing systems. The second was e*xternal memory*, which evolved to the point where external memory records, mediated by a 'literate' class, started to play a governing role. The third was the emergence of vary large externally-nested cultural products called *theories*" [cursivas añadidas] (Donald, 1993b: 13).

Por su parte, Damásio (2010) también subraya el hecho de que el progreso de los sistemas de archivo de memoria, pero no solo los orgánicos propios del cerebro, sino aquellos que la inteligencia humana ha sido capaz de fabricar, han sido capitales en la evolución de la mente humana para su aprendizaje al garantizar la trasmisión del conocimiento acumulado por la

especie. Sistemas externos de memoria que han venido manejando información paralelamente a los que ya poseía el cerebro. Desde un momento muy temprano, el hombre primitivo preserva la memoria de su cultura en representaciones pictóricas, tallas, esculturas e incluso útiles, herramientas, adornos y, por supuesto, en las construcciones funerarias que hoy podemos contemplar. "Folk tales, according to Roberts, Sutton-Smith and their colleagues are part of an array of cultural models… available to culture user as a means of external information storage… Through such involvement behavioral styles can be vicariously internalized" (Colby, 1966: 385). Después llegaría la escritura en documentos sobre distintas clases de soportes físicos, algunos con varios miles de años que hemos recuperado, en los que podemos descubrir el pensamiento de estos pueblos antiguos. Precisamente, Donald (1993b) justifica el inicio de la tercera transición cognitiva a partir de la evidencia suministrada por estos instrumentos representacionales que hemos recuperado de los homínidos del Paleolítico Superior:

> "The structural arrangement of these uniquely human representational systems is hierarchical, with mimetic skill serving as a necessary but no sufficient condition for language, while language capacity is a necessary condition for the invention of external memory devices" (Donald, 1993b: 3).

Donald (1993b) argumenta que el uso masivo de la memoria externa ha modificado el papel de la memoria biológica. En nuestra opinión, si su enfoque es correcto, esta evolución ha permitido la manipulación cultural de la mente individual a gran escala. Precisamente, Halbwachs (1992; 2004), el primero en estudiar sistemáticamente la memoria cultural, articula la idea de que las memorias del individuo están inherentemente formadas y son activadas a menudo por contextos o marcos socioculturales, propuesta que ya apuntaba a las teorías de esquemas culturales que han sido desarrolladas posteriormente (Erll, 2008: 8) y a las que hacemos referencia más adelante.

Donald parte de la premisa generalmente aceptada de que la memoria de trabajo se concibe como un sistema concentrado en la conciencia. Utiliza para su análisis el modelo de estructura tripartita de la memoria de trabajo proporcionado por A. Baddeley. En principio, esta memoria suministra el cimiento de la conciencia y, aunque no todo aquello que se mantiene en esta memoria ha sido experimentado conscientemente, si es fácilmente accesible para la conciencia. En las culturas sin alfabetizar, la memoria humana está limitada por la capacidad de cada individuo para retener información, lo que lleva a la invención de herramientas nemotécnicas colectivas para difundir y mantener el conocimiento. Seguramente, las primeras narraciones (mitos, cuentos) y los rituales cumplen entre otras con esta doble función cognitiva y social (Donald, 1993b).

Sin embargo, explica Donald, la aparición constante de cada vez más tecnológicamente evolucionados soportes externos de memoria ha llevado a que la estructura de la memoria humana interna se refleje ahora en un entorno externo: "There is now an external memory field that serves as the real *working memory* for many mental operations, and there is also an external *long-term* store" [cursivas añadidas] (1993b: 16). Cuando el individuo se conecta a algún lugar de este almacenamiento externo, esa interacción está mediatizada por ciertos elementos muy diversos que se muestran en el campo de la memoria externa como, por ejemplo, impresiones o gráficos, generalmente en el espacio visual. Así pues, la mente consciente está yuxtapuesta entre dos estructuras memorísti-

cas, una interna y otra externa. El monitor externo proyecta directamente en las regiones visuales que se convierten en el *locus* de una nueva clase de memoria de trabajo interna que utiliza el poder de los sistemas perceptuales. El hecho es que el cerebro del usuario puede moverse a través de un *espacio informativo* de la misma forma que siempre se ha movido a través del entorno natural porque los sistemas perceptuales muestran representaciones, en vez de objetos no simbólicos, con la diferencia de que ahora el procesamiento cerebral ocurre en dos niveles en vez de en uno solo. Los objetos mostrados en el campo de la memoria externa se tratan primero como objetos y eventos naturales para, en un segundo nivel, procesarse como representaciones de la memoria que pueden programar externamente el cerebro del usuario. Es decir, el creador del aparato externo que se visualiza puede generar intencionalmente estados de conocimiento específicos. De hecho, este segundo nivel de análisis, que es prerrequisito de los individuos alfabetizados, impone una elevada carga en el procesamiento tanto visual como semántico, como es el caso cuando se lee un libro. Este segundo nivel de procesamiento totalmente automatizado para los lectores expertos requiere de un rápido acceso a miles de códigos (pictóricos, ideográficos, visual-léxicos) almacenados internamente, además de gramáticas especializadas y convenciones escaneadas, así como una gran cantidad de conocimiento interpretativo. En suma, este segundo nivel de sistema visual produce estados de conocimiento que están directamente dirigidos por el campo de memoria externa, lo que le convierte en el mecanismo de proyección interna para un complejo rastro de memoria externo. "The literate brain thus becomes externally programmable" (*ibíd.,* p. 16).

Por otra parte, de ser esto así, el fenómeno tiene importantes implicaciones que diferencian claramente entre el efecto en el individuo de un cuento transmitido oralmente desde una fuente popular directa y el impacto de un relato literario publicado o reproducido en un medio de consumo masivo. Donald (1993b) acepta que la accesibilidad a la memoria externa ha amplificado el número y variedad de representaciones disponibles en la cultura humana e incrementado el grado en el que nuestras mentes comparten representaciones y apoyan el proceso mismo de pensamiento en estos mecanismos externos. Por tanto, este mecanismo ilustra como la conciencia del individuo en una sociedad alfabetizada se conforma mediatizada por el contenido de la memoria externa de esa cultura específica, que puede construirse y reconstruirse deliberadamente. James Wertsch (2008) también reconoce por esta misma causa cambios importantes tanto en la dimensión psicológica, en la mente interior y subjetiva, como en la dimensión social, en la cultura externa y superorgánica, que implican nuevos hábitos mentales así como la aparición de nuevos esquemas que perfilan la memoria individual.

Precisamente, dado estos condicionamientos generados por los soportes de memoria externa, uno de los intereses más importantes de nuestro trabajo doctoral es exponer que la interpretación cuidadosa de un cuento debe tener en consideración desde el principio no solo el soporte y el medio de transmisión del relato, sino además el proceso evolutivo de este producto cultural desde su contexto socio-histórico original hasta nuestros días. Es decir, debemos clarificar las diferencias en el marco sociocultural y morfológico de los cuentos populares de transmisión oral frente a los cuentos de hadas que forman parte de las colecciones clásicas literarias. El mismo Wertsch (2008) aconseja el análisis tanto de los recursos materiales que

forman parte de la versión distribuida de la memoria colectiva (los textos o en nuestro caso los cuentos) como los usos específicos de los agentes activos que los emplean[55].

Por su parte, Damásio (2010) admite igualmente que el momento histórico en el que se produce la creación de una mente humana evolucionada a partir de la aparición de la conciencia es difícil de precisar. Es un proceso que debió sobrevenir precedido de un largo periodo de desarrollo, como pudo ser el Pleistoceno, durante el cual el cerebro humano habría adquirido la base suficiente para dar este salto exponencial. Condiciones fisiológicas, posiblemente algunas de las que menciona Donald, imprescindibles para que el cerebro humano pueda por ejemplo manejar amplios archivos de memoria que registren no solo las habilidades motoras del organismo, pero también hechos y acontecimientos. La gestión en particular de experiencias personales que poseen una mayor carga emocional y que son el material básico que constituye la biografía, la personalidad y la identidad individual. Damásio cree que es más que evidente el desarrollo de la conciencia a partir de la competencia individual para reconstruir y manipular archivos de memoria a velocidades sorprendentes y paralelamente a otras funciones como las perceptivas. Una habilidad adicional que permitió además el incremento del conocimiento acumulado por nuestra especie. Según Schroeder y Vallverdú (2015), prácticamente nada ha cambiado en el *homo sapiens* a nivel del organismo, aunque eso sí el ritmo de la población humana se ha acelerado increíblemente. Esto no quiere decir, añaden, que la conciencia del *homo sapiens* y la nuestra sean idénticas. Los cambios de conciencia de una colectividad se pueden observar definitivamente en la evolución de la expresión narrativa de esa cultura particular, por ejemplo, a partir de la evolución de las manifestaciones artísticas primitivas. Por su puesto, los cuentos populares son parte de estas producciones culturales. De aquí nuestro interés en emplearlos en una investigación sobre el origen y el desarrollo de la conciencia.

Algunas evidencias de la arqueología pueden orientar esta búsqueda del instante en el que la conciencia emerge. Katherine Nelson (2003) sitúa la transición al lenguaje simbólico con la aparición del *Homo sapiens* hace unos 35.000 años (otros autores apuntan 45.000 años). Insiste en que la creciente capacidad para el procesamiento rápido del habla durante este periodo de la evolución hizo posible una comunicación e información más amplia dentro de una comunidad de usuarios de lenguaje. El habla y su producto, la narración, contribuyeron a aumentar la cohesión de las estructuras de grupo. Sobre estas bases, incluso se puede proyectar una nueva y emergente conciencia cultural. El *sí mismo* desarrollado en cada individuo depende, insiste Damásio, no solo de representaciones mentales que imiten la realidad fielmente, pero además de representaciones que simbolicen actos, objetos e individuos. Esto a su vez ha facilitado un cambio radical de la regulación de la vida en comunidad**.** Según este autor, podemos observar el procesamiento simbólico del que era capaz la mente humana, por ejemplo, en el arte prehistórico de la cueva de Lascaux donde hace 17.000 años ancestros de nuestra especie pintaron las imágenes que aún hoy persisten. Damásio relaciona la aparición del lenguaje con la explosión de la expresión artística prehistórica y la extendida industria

[55] A diferencia de la versión fuerte de memoria colectiva, la versión distribuida permite la posibilidad de que existan diferentes variantes de memoria colectiva. Se trata también de una representación del pasado distribuida entre los miembros de un grupo determinado, pero no establece un compromiso con una teórica mente colectiva (Wertsch, 2007). Como Halbwachs razona son los miembros del grupo los que recuerdan, no un ente colectivo abstracto (Coser, 1992).

de herramientas básicas que caracterizó al *Homo sapiens*. Otro elemento esencial a tener en cuenta al estudiar la evolución de la mente humana es que, hace decenas de miles de años, el ser humano comenzó a tener costumbres funerarias sofisticadas cuyos resultados podemos comprobar todavía. En opinión de este neurólogo, estas prácticas están relacionadas con un interés concreto a nivel social por interpretar la vida humana y conferirle un valor especial tanto intelectual como emocionalmente.

De acuerdo con algunas de las ideas del tercer estadio de transición cognitiva descrito por Donald (1993b), Schroeder y Vallverdú (2015) también subrayan la importancia de las mejoras evolutivas que se han producido en nuestra manera de integrar en objetos la información necesaria para la organización del estímulo sensorial y así establecer relaciones mutuas, lo que seguramente ha afectado específicamente al desarrollo de la autoconciencia. Para estos dos autores, la conciencia es un producto social que emerge solo cuanto fue posible para nuestros antecesores comunicar sentimientos internos más allá de cosas básicas como el tono de voz, los gestos del cuerpo y las emociones mediante expresiones faciales. Asimismo, aseguran en respuesta a las propuestas de Heidegger y de las investigaciones en inteligencia artificial que para crear conciencia es necesaria: "a cyberphenomenology that follows the integration of morphology, collective sharing of information and internal processing of several layers of information" (*ibíd*., p. 8). Por otra parte, Nicholas Humphrey (1984) argumenta que la complejidad de una comunidad humana interactiva requirió de una inteligencia social, la aparición de lo que denomina "*homo psychologicus*", un ser con habilidades específicas como la capacidad de calcular y planificar, el razonamiento abstracto, el ingenio y, sobre todo, la comprensión profunda de uno mismo y de los demás.

> "The emergence of man to the full status of natural psychologist has come about as a result of both biological and cultural evolution. It has required fundamental changes to the human brain, and later,… the creation of special institutions within human culture" (Humphrey, 1984: 5).

A partir de las ideas de Damásio sobre el mecanismo homeostático del que está dotado el cerebro que se expandió con el desarrollo de la conciencia, Marina explica cómo se acelera nuestro proceso evolutivo. Y es que la información que recibe el cerebro a través de su interacción con el exterior, al procesarla, también le modifica. En este intercambio se aumentan la complejidad de los sistemas que dependen del cerebro y este genera respuestas más diferenciadas y eficaces que a su vez también pueden afectar el entorno. En este sentido, Vygotsky fue el primero en distinguir entre el «desarrollo natural» y el «desarrollo cultural». Según el psicólogo ruso la cultura transfiguraba las funciones naturales a través de varios procedimientos: primero, mediante la transferencia del control del entorno al individuo o regulación voluntaria; segundo, por la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores que están mediadas principalmente por el lenguaje y también por otras herramientas psicológicas como la escritura, la anotación algebraica y la musical (Marina, 2012b).

> "We understand culture as a system of non-biological determinants of human behavior (overt or covert) acquired through communication. Communication in turn is understood as a behavior, which integrates individual behavior of the members of the group into a group behavior. Transmission of information encoded in a symbolic form is just one of possible modes of integration. Example is another, but involves information as well. The concept of communication here is much more general than Shannonian transmission of messages. In the present approach the cultural values,

together with the cultural norms, myths, etc. are components of culture. They all determine what humans do and how. However, norms and myths usually can be encoded into a 'message', but values are acquired in much more complicated way. In this approach 'communicating' cultural values, i.e., psychological internalization of cultural values, is the entire process of enculturation, which lasts years. The acquisition is not based on a singular, or even multiple transmissions of messages, but rather on experience of participation in the collective behavior. However, definitely it is an informational process not only because of the way of acquisition involving observation, reflection, learning, but also because the cultural values, as well as all other determinants of human behavior function as tools for the choice" (Schroeder y Vallverdú, 2015: 9).

Jerome Bruner (2009a) asegura que la cultura humana junto al genoma humano son los dos medios intergeneracionales de transmisión de las instrucciones de cómo los seres humanos debemos crecer. No podemos librarnos ni de uno ni del otro. La cultura humana simplemente nos provee de algunos caminos de desarrollo entre todos los que pone a nuestra disposición la herencia genética. Este psicólogo cognitivo también recurre a Vygotsky para insistir en que el desarrollo mental humano requiere sobre todo de la asistencia del entorno inmediato del sujeto. Por otra parte, Bruner está de acuerdo con quienes asignan al lenguaje un papel relevante en este proceso. El rol del lenguaje en la teoría del desarrollo humano es especialmente interesante porque conlleva una visión sobre el entorno simbólico y además articula cómo este opera presumiblemente. Vygotsky aboga por dos corrientes de desarrollo que fluyen paralelamente: el torrente del pensamiento y el torrente del lenguaje. En este sentido, el habla interna resulta ser un proceso regulatorio que ayuda a organizar los pensamientos propios sobre el mundo, pero al mismo tiempo el lenguaje encarna la historia cultural. "Spoken language increased the number and complexity of available words and grammars, and altered human culture by introducing a new level of shared representation" (Donald, 1993b: 13). En consecuencia, el lenguaje es un instrumento vital por su papel progresivo que facilita la transmisión educativa y también como cultivador de la conciencia.

A su vez, Nicholas Humphrey (1984) sostiene la tesis de que los seres humanos poseemos de forma natural tanto el poder como la inclinación a usar una imagen privilegiada de nosotros mismos como modelo para saber lo que es otra persona. En otras palabras, como psicólogos naturales que somos, tenemos la capacidad de acceder a la mente de otros mediante nuestra experiencia subjetiva. Una habilidad que comienza con la observación interior, que es el desarrollo más distintivo y sofisticado en el proceso evolutivo de la mente humana, y que denomina "*reflexive consciousness*". Una idea que podría avalar Enmanuel Kant, pero no William James. Adicionalmente, el modelo elaborado por Schroeder y Vallverdú describe una noción muy próxima a esta idea de Humphrey. "*Consciousness tools*, the social symbolic tools transmitted culturally that allow the possibility of the *experience and sharing* of the own experience" (Schroeder y Vallverdú, 2015: 8). Sin duda, una vez que estos mecanismos culturales surgen en su forma más arcaica, los grupos humanos se preguntan cómo hacer que esta sabiduría emergente fuese transmisible, además de persuasiva e incluso, cuando referida a la regulación de la vida social, cómo hacer que se cumpliese. La solución para dejar grabado todo este conocimiento humano era contar historias, porque en principio el invento de la escritura solo fue accesible a un grupo muy reducido de individuos.

En este sentido, Bruner propone una visión renovada de la relación biología y cultura. La primera no es la causa de la acción y la experiencia humanas, sino que impone restriccio-

nes a la acción. Las culturas inventan instrumentos prostéticos que permitan al ser humano trascender los límites básicos impuestos por la biología, como por ejemplo la creación de almacenes externos de memoria que hemos venido discutiendo en esta sección. Para este psicólogo también, la cultura y no la biología da forma a la vida y a la mente humana. Asimismo, confiere el sentido a la acción al situar los estados intencionales fundamentales del individuo en un sistema interpretativo. "It does this by imposing the patterns inherent in the culture's symbolic systems" (Bruner, 1990: 34). Lo que no cabe duda, explica Marina (2012b), es que somos una especie híbrida de naturaleza y cultura, de sistemas neuronales de control interno y de control externo. Las culturas precisamente inventan procedimientos con más o menos éxito para promover el comportamiento responsable, previsible y controlado de sus miembros. A su juicio no hay cultura sin moral, que define como un sistema de sentimientos, normas y valores que sirvan para solucionar los conflictos derivados de la convivencia social. Algo similar a esta hibridación es lo que ha planteado Bruner, quien concibe la realidad de la mayoría de los seres humanos constituida por dos esferas: una natural y otra de los asuntos humanos. Precisamente, la primera de estas dos esferas se estructura principalmente a través del modo paradigmático de pensamiento, mientras que la esfera humana corresponde a lo que él denomina el modo narrativo de pensamiento. Bruner concluye que la realidad subjetiva que constituye el sentido que un individuo tiene de su mundo está más o menos dividido entre estas dos esferas, la natural y la humana. "(P)sychological reality is revealed when a distinction made in one domain —language, modes of organizing human knowledge, whatever— can be shown to have a base in the psychological processes that people use in negotiating their transactions with the world" (Bruner, 2009a: 92). A partir de este planteamiento, dibuja una estructura de la interacción entre mente humana y cultura que está claramente dominado por la cuestión de la internalización:

> "1. Membership in a culture can be characterized as the sharing with others of conceptions about what can be taken as *ordinary* in the round of living. 2. Such shared ordinariness is engendered and supported by institutionalized forms needed to promote and maintain a society's *systems of exchange*. A society could not long exist, as Claude Levi-Strauss has reminded us, without institutionalized, stabilizing systems of exchange. 3. A shared sense of the ordinary is highly rewarding psychologically. It supports and furthers the distinctively human, innate gift of *intersubjectivity*, being able to ' 'know" and share each other's mental lives. It is a distinctively human capacity. 4. Yet a culture must also provide its members with means for understanding and tolerating deviations from shared ordinariness. One of the principal ways in which it does so is by framing its representations of the world in a way that renders *deviations* from shared ordinariness both conventional and manageable. One of its means for doing so is through *narrative*" (Bruner, 2009b: 50-51).

Con base en algunos de los planteamientos de Bruner, como que las historias son la forma más eficiente y natural que los humanos tenemos de comunicarnos, Kirsten Dautenhahn avanza la hipótesis de la inteligencia narrativa (*Narrative Intelligence Hypothesis*) que defiende el origen evolucionario de la comunicación mediante un formato narrativo a partir del lenguaje cuyo desarrollo fue paralelo y estuvo impulsado por las dinámicas sociales progresivamente más complejas de nuestros ancestros. Su investigación suministra detalles sobre la estructura y el formato canónico de la narrativa que puede encontrarse en distintas formas de interacción social tanto verbal como no verbal, así como en la comunicación preverbal infantil. Uno de sus argumentos es que el lenguaje narrativo fue un factor decisivo en

la evolución humana que dio forma a la evolución de la cognición humana, de la sociedad y de la cultura. "The use of language in a narrative format provided an efficient means of *social grooming*" [cursivas añadidas] (Dautenhahn, 2001: 249). Parte precisamente de las hipótesis que suponen a los primates, incluidos el hombre, la necesidad de preservar coherencia social y gestionar la cooperación y competición entre los miembros de una sociedad individualizada, lo que implica medios de interacción y comunicación. Podríamos decir que su concepto de "*primate politics*" como el conjunto de habilidades sociales que permite mantener la integridad de estos grupos sociales de primates es equivalente a la *folk psychology*, exclusiva de la sociedad humana. En su opinión, las culturas humanas, que son fundamentalmente narrativas por naturaleza, proveen al niño la posibilidad no solo de desarrollar sus habilidades comunicativas como cuentacuentos, sino además de desarrollar un *Yo autobiográfico*. Ahora bien, la tendencia evolucionaria que divisa y parte del contacto físico propio de los primates no-humanos, continúa con la comunicación y el lenguaje vocal de los homínidos hasta llegar a la comunicación mediante historias, distintiva de las sociedades humanas más complejas y culturizadas. Sin embargo, omite el paso de la mímesis que es esencial tanto para Donald (1993a) como para Hutto (2008).

En esta misma línea, Damásio (2010) trata de imaginar cómo eran los primeros grupos humanos dotados de lenguaje. Posiblemente, especula, poseyeran un nivel de desarrollo cerebral próximo al nuestro y tuvieran unas necesidades físicas y sociales también cercanas a las actuales, aunque por supuesto estuvieran sometidos a tensiones muy distintas de las que dominan nuestra vida moderna. Sin duda, el incremento de la capacidad memorística de nuestros antepasados y su deseo de dar respuestas a sus necesidades no solo les hiciera mejorar su vida material, pero al mismo también les condujo a explorarse a sí mismos. Por otra parte, fruto de una incipiente práctica comunicativa surgió seguramente una habilidad adicional y fundamental: el contar relatos, sobre todo acerca de sus orígenes y de su destino como unidad social. Damásio argumenta que la sofisticación de la mente y el progreso de su vida material probablemente permitieron a este ser humano, ya dotado de lenguaje, descubrir sistemáticamente el drama de la existencia.

> "The natural product of language is narrative thought; in this sense language, like mímesis, evolved primarily as a method of modeling reality… day-to-day storytelling in a shared oral culture eventually produces collective, standardized narrative versions of reality, particularly of past events; and these become what we call the dominant 'myths' of a society" (Donald, 1993b: 13).

Damásio (2010) supone también que los mitos propios de la condición humana, que todos conocemos, tienen su origen en el intento de dar respuestas a esas preguntas. A partir de entonces se comienzan a elaborar convenciones sociales y reglas, cuyas evidencias nos ha llegado a través de los relatos míticos y religiosos primitivos. Está convencido de que el motor de todos estos avances culturales fue el impulso homeostático. Lógicamente, para que esas narraciones socioculturales primitivas tuvieran la autoridad suficiente para los miembros de la comunidad necesitarían que su poder y conocimiento emanase de seres míticos, cuya existencia explicase sus dificultades y fueran al mismo tiempo fuente de sosiego.

> "It is interesting that all documented human societies, even the most technologically primitive, have elaborate systems of myth, which appears to reflect the earliest form of integrative thought… I have suggested that many cultures might be labelled 'mythic,' after their governing representations" (Donald, 1993b: 13).

Damásio especula que al principio solo un pequeño grupo de individuos poseían un cerebro capaz de inventar y utilizar estas narraciones para mejorarse a sí mismos y su entorno social. Sin embargo, alcanzaron tal grado de eficacia en esta labor que los rasgos arquitectónicos de sus cerebros fueron seleccionados en el proceso evolutivo, tanto individualmente como a escala de grupo, y su frecuencia en la escala genética fue más frecuente a lo largo de las generaciones (2010). Por su parte, Schroeder y Vallverdú (2015) también creen que el proceso de selección natural se produjo al nivel de grupo para promocionar aquellos con mejores sistemas de comunicación y solo indirectamente en los individuos con rasgos preferibles para formas específicas de comunicación.

Todo esto es esencial porque, según Damásio (2010), los aspectos de la conciencia de sí, que nos permiten formular interpretaciones acerca de nuestra existencia y del mundo, todavía están evolucionando, con toda certeza en el plano cultural y, posiblemente, a nivel biológico. De hecho, la cultura es el resultado de la revolución biológica instigada a partir del protagonismo que un vigoroso *sí mismo* tiene en la mente humana. Las interacciones sociales y culturales influyen en el pensamiento, el tramo superior de la conciencia. Ejemplos de esta afluencia de interacciones son algunos productos culturales modernos como el cine, las producciones de los medios de comunicación y, más recientemente, la interminable oferta cultural surgida de la revolución digital. Asimismo, nuevos conocimientos científicos sobre el funcionamiento del cerebro también tienen su impacto en este proceso.

2.2. CONCIENCIA, IDENTIDAD Y YO NARRATIVO

Contar historias es "algo que el cerebro ya hace de una manera natural e implícita" (Damásio, 2010: 438). Es más, este neurólogo asegura que una narración implícita es la creadora de la conciencia reflexiva. La evolución de la narrativa ha tenido una influencia extraordinaria en el desarrollo del *sí mismo autobiográfico* que con el paso del tiempo también se ha perfeccionado, porque ha permitido vincular las necesidades biológicas individuales a la sabiduría acumulada por el grupo social. Así surgió, por ejemplo, la investigación y la reflexión humana para dar respuesta a las preguntas humanas por excelencia y que de alguna forma ha quedado plasmada en mitos, en los vestigios de las religiones e incluso en las producciones artísticas. Un paso previo a la creación de muy variadas estructuras culturales necesarias para gobernar el comportamiento humano en grandes concentraciones sociales a las que el aumento de la población condujo y que están encarnadas por la moralidad, la justicia, la economía, la política, etcétera (Damásio, 2010). Ahora bien, para este autor el hito que más pruebas aporta a la visión sobre la evolución hacia una mente humana como la que poseemos actualmente es la invención de la escritura hace unos 5.000 años. En su opinión, marca además el momento en el que el *sí mismo autobiográfico*[56] comienza a cobrar pleno sentido

[56] Damásio (2010) define este concepto como autobiografías hechas conscientes que se basan en el campo de acción de la propia historia memorizada, tanto de los sucesos más recientes como de los recuerdos del pasado más lejano. En esta historia se incluyen desde las experiencias sociales de las que somos parte o deseamos ser hasta los recuerdos de nuestras experiencias emocionales, incluidas aquellas que se pueden considerar espirituales. Tiene un doble componente, porque el sí mismo autobiográfico puede ser público y abierto, cuando lo comunicamos, o simplemente puede permanecer latente procesándose en lo más profundo de nuestra memoria mediante la reflexión consciente o no consciente.

en la mente. Una fase que nos ha dejado muestras como la obra de Homero datada hace casi 3.000 años. Precisamente, Yuri M. Lotman (1988) sostiene que el arte ha ayudado al hombre a resolver el problema de la determinación de su propio yo, uno de los retos psicológicos fundamentales. Así pues, el arte crea para el individuo una posibilidad convencional de hablar consigo mismo en diferentes lenguajes y codificando distintos yoes posibles, a través del juego de los distintos planos de conducta en los que la persona se puede situar.

A principio de los noventa, Jerome Bruner se hace eco de la tendencia iniciada con la publicación en 1981 de un conjunto de ensayos titulado *On Narrative*, donde desde distintas disciplinas académicas se comienza a considerar la posibilidad de la narrativa como una forma no solo de representar la realidad, sino de constituirla. Bruner empieza por preguntarse dónde encaja la narrativa en el complejo proceso de *interiorización* individual de la cultura al que se refiere Vygotsky y concluye:

> "We organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative –stories, excuses, myths, reasons for doing and no doing, and so on. Narrative is a conventional form, transmitted culturally and constrained by each individual's level of mastery and by his conglomerate of prosthetic devices, colleagues, and mentors" (Bruner, 1991b: 4).

Sin embargo, la corriente intelectual que profundiza en la relación mente y narrativa se había hecho patente tiempo antes. Ya en los años sesenta, la crítica literaria Barbara Hardy sostenía que la narrativa, al igual que otros géneros artísticos, debe considerarse un acto primario de la mente transferido desde la vida al arte, en vez de una invención estética de los artistas para controlar, manipular y ordenar la experiencia. En su caso, lo que le interesa comparar son las cualidades que la ficción narrativa comparte con el relato interno y externo:

> "For we dream in narrative, daydream in narrative, remember, anticipate, hope, despair, believe, doubt, plan, revise, criticize, construct, gossip, learn, hate, and love by narrative. In order really to live, we make up stories about ourselves and others, about the personal as well as the social past and future" (Hardy, 1968: 5).

Por su parte, Broncano (2013) también está de acuerdo en que la narración está en los orígenes del yo y la conciencia, según la tradición intelectual que emana de la psicología cognitiva de Vygotsky y adquiere distintas formas posteriores, por ejemplo, en la psicología cognitiva de Jerome Bruner o en la actitud «*heterofenomenológica*» de Daniel C. Dennett. Este último sugiere que el yo es una abstracción necesaria de las teorías fenomenológica o hermenéutica como en la física newtoniana puede serlo el concepto de gravedad. Estos planteamientos teóricos requieren del yo para organizar entorno a esta ficción teórica su interpretación del mundo. Y es que, según Dennett (1992), es un error categórico buscar el yo en el cerebro humano. Para componer su visión se apoya en los argumentos de Michael Gazzaniga, que describe a la mente humana normal como una colección de sistemas parcialmente autónomos reunidos problemáticamente en un mismo paquete y que se comunican entre sí para construir proyecciones externas unificadas. Esto quiere decir que el pensamiento consciente no es más que el resultado coordinado de estas comunicaciones internas. Ahora bien, esta hipótesis implica problemas internos de comunicación, pero sobre todo la imposibilidad de localizar físicamente en un punto concreto el yo. Al igual que el centro de gravedad físico, el yo no podemos verlo.

Con base en las ideas de Julian Jaynes sobre el proceso evolutivo humano, Dennet (1992) también argumenta que la comunicación consciente requiere previamente del lenguaje. La conciencia es el producto del descubrimiento humano de que no solo puede hablar con sus semejantes, pero además consigo mismo. Cuando el individuo entiende que puede escuchar sus propias preguntas, se da cuenta que también puede responderse a sí mismo. A esto lo llamamos *habla interna* o pensamiento consciente. Y ello es posible, precisamente, porque entre las distintas partes del cerebro existe una conexión comunicativa. Sin embargo, explica Dennett, estamos desunidos internamente de alguna forma. Esto obliga a que los módulos componentes del cerebro se vean forzados a actuar ingeniosa y sorprendentemente para producir una unidad mínima de comportamiento, que posteriormente se intensifica mediante la ilusión de una mayor unidad:

> "That is, it does seem that we are all virtuoso novelists, who find ourselves engaged in all sorts of behavior, more or less unified, but sometimes disunified, and we always put the best 'faces' on it we can. We try to make all our material cohere into a single good story. And that story is our autobiography. The chief fictional character at the center of that autobiography is one's self" (Dennett, 1992).

En su estudio sobre las virtudes en la sociedad moderna publicado originalmente en 1981, Alasdair C. Macintyre hace referencia al concepto de individualidad cuya unidad reside específicamente en la unidad de una narrativa, porque en su opinión conecta el periodo desde el nacimiento hasta la muerte de la persona de la misma manera que un relato tiene principio, desarrollo y final. Mientras explora la acción humana y la identidad individual, este experto en filosofía moral explica cuan natural es pensar en el yo en modo narrativo. Y es que al caracterizar el comportamiento debemos observar también las intenciones, que siempre están en función de un escenario. Este marco hace inteligibles las intenciones tanto para los agentes de las mismas como para lo demás. De tal forma que es como estar involucrado en escribir una historia narrativa, porque las intenciones deben organizarse casual y temporalmente para que puedan ser inteligibles. "Narrative history of a certain kind turns out to be the basic and essential genre for the characterization of human actions" (MacIntyre, 2007: 208). Además, escribe que la forma narrativa no es ni disfraz ni decoración, en lo que parece estar de acuerdo con Hardy. Añade que cuando tratamos de Identificar y comprender lo que alguien está haciendo, siempre procedemos buscando el lugar que un episodio particular tiene en el contexto de un conjunto de historias narrativas tanto del individuo en cuestión como de los escenarios donde actúa. "It is now becoming clear that we render the actions of others intelligible in this way because action itself has a basically historical character. It is because we all live out narratives in our lives and because we understand our own lives in terms of the narratives that we live out…" (*ibíd*., p. 211-212). Esto le sugiere que los relatos son vividos antes que contados, excepto claro en el caso de la ficción.

Paul Ricoeur (1994) se congratula del encuentro entre el análisis de MacIntyre en *After Virtue* y el suyo propio en *Time and Narrative* (título original *temps et récit. i: l´histoire et le récit*, 1985). El autor francés también explora la relación entre narración y vida para lo que toma como punto de partida la expresión socrática: "una vida no *examinada* no es digna de ser vivida" (Ricoeur, 2006: 9). Explica que la narración es una operación que además de presentar los acontecimientos en un orden sucesivo los organiza en un todo. Esta actividad configuradora se realiza mediante la trama, cuya construcción es una síntesis de elementos

heterogéneos y diacrónicos en la que además de los sucesos se conjugan los agentes de la acción, los medios y, sobre todo, la dimensión temporal. Está convencido de que relato y vida pueden ser reconciliados, dado que el acto de la lectura es en sí mismo una forma de vivir en el mundo ficticio que plantea la narración. Y es que el acto-lectura forma parte del proceso narrativo. En consecuencia, "las historias se narran, y también se viven *imaginariamente*" (*ibíd*., p. 17). Es más, asegura en otro trabajo que las narrativas literarias y las historias vitales no solo no se excluyen mutuamente, sino que son complementarias a pesar de su aparente contraste. La unidad narrativa de la vida tiene su coherencia en tanto en cuanto aprendemos a articular narrativamente la retrospección y la prospección bajo el signo de las narrativas. Y es que esta dialéctica nos recuerda que la narrativa es parte de la vida antes de ser exiliada de la vida en la escritura, para luego regresar a la vida a través de los múltiples senderos de la apropiación del lector (Ricoeur, 1994).

En cuanto al otro lado de la *paradoja vida-narración*, Ricoeur pone en duda el falso argumento de aquellos que dicen que la vida se vive, pero no se narra. Su refutación se construye a partir de lo que denomina *capacidad pre-narrativa* de la vida, es decir, "*una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada*" (2006: 17). Asegura que además el relato tiende a imitar de manera creativa la combinación de acción y sufrimiento, que es la esencia de la trama misma de la vida. Por otra parte, la comprensión de la acción humana y la comprensión del relato están sometidos a la guía de la misma inteligencia *fronética*[57], que es un conjunto de lecciones de la poesía que nos enseñan a vincular las excelencias con la felicidad y la infelicidad, pero que es diferente del pensamiento teórico y lógico. Por otro lado, si la acción puede ser narrada, es porque está *mediatizada simbólicamente*. Esto quiere decir que podemos interpretar gestos específicos gracias al contexto establecido previamente por una convención simbólica. Pero además es que la experiencia humana posee una *cualidad pre-narrativa*. O sea, la comprensión de la acción también incluye el reconocimiento de estructuras temporales en ella que recuerdan la narración. Por eso, hablamos con familiaridad de la historia de la vida. En resumen, alega el filósofo francés, "si es cierto que la ficción solo se completa en la vida y que la vida solo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada, en el sentido de la palabra que tomamos prestada al principio a Sócrates, es una vida narrada" (*ibíd*., p. 20).

> "La identidad narrativa es, pues, más un modo de ordenar lo diverso que ocurre en los largos periodos en los que se encadenan las acciones, los planes, las personas, los lugares y los tiempos, y emerge un sentido posible, aquel del que la persona en cuestión se apropia como suyo, como una identificación de que ese curso es su propia vida, haya sido contada por sí mismo o, como Ulises, oída en el canto del aedo. El punto normativo es que el orden se vive como el orden propio" (Broncano, 2013: 183-184).

Ahora bien, son muchos quienes se oponen a esta visión de la relación entre vida y narración, como Louis O. Mink, Jean Paul Sartre y otros. "We do not *live* stories, even if we give our lives meaning by retrospectively casting them in the form of stories. And so too with nations and whole cultures" (White, 1978b: 90). Este punto de vista propone que en realidad en la vida nos limitamos a continuar por un mismo camino y las narrativas son simplemente defensas, estrategias de ficción, para auto-convencernos de que nuestras vidas en verdad tie-

[57] Viene de frónesis (del griego phrónesis), que los latinos tradujeron por prudentia (Pereda, 2002; Ricoeur, 2006: 12).

nen algo de sentido (Freeman, 2001). Ciertamente, estas narrativas sobre nosotros mismos tienen una gran influencia en nuestras vidas y personalidad. Ahora bien, dice Peter Goldie (2004a), una cosa es que pensemos en nuestra vida como una narrativa y otra muy distinta, como han indicado algunos, que nuestras vidas sean una narrativa. Y es que este autor ve que las narrativas simulan más a la vida que de la otra forma, porque poseen estructuras que surgen de la misma vida. No es lo mismo una "narrativa" que una "narrativa de". Por eso, no está enteramente de acuerdo con MacIntyre (quizás tampoco con Ricoeur), ya que el planteamiento de que *las vidas tienen una estructura narrativa* es una expresión ambigua. En su opinión, la manera correcta de interpretar esta proposición es que las vidas se revelan de una manera característica que puede relacionarse con la forma de una narración, aunque no lo sean de facto. El contraargumento de MacIntyre es que la única diferencia entre los personajes reales y ficticios no radica en la forma narrativa de lo que hacen, sino en el grado de autoría de esa forma y de sus actos. En la realidad, dice, cada actor (cada uno de nosotros) también está constreñido por las acciones de otros y por el marco social presupuesto. Su tesis puede resumirse en una simple frase. "(M)an is in his actions and practice, as well as in his fictions, essentially a story-telling animal" (MacIntyre, 2007: 216).

Mark Freeman añade que en este debate debemos considerar una cualificación importante, precisamente, que aporta el mismo MacIntyre sobre el yo moderno como un yo sobre todo "*emotivista*"[58]. Se trataría de un yo que no encuentra límites establecidos sobre los que apoyar sus juicios. Sus criterios son aquellos que cada cual profese. Así, cualquiera puede ser agente moral porque es en el yo, y no en los roles y prácticas sociales, donde reside la agencia moral. Es, pues, un ser sin historia racional y sin continuidad (MacIntyre, 2007). El resultado, asegura, Freeman es la desaparición de conexiones entre un estado de compromiso moral y otro, la desaparición de los patrones. Un yo moderno que aparece como una simple sucesión de momentos sin relación entre sí, que viene a justificar la posición crítica de autores como Sartre o White. La falta de *narratividad* ofrece la visión de una vida informe. Freeman entiende que no se puede negar la existencia de vidas sin forma, sin historia, aunque no podemos presumir que este es el orden "real" de las cosas. Estas dudas nos obligan, eso sí, a explorar profundamente cómo encajar la vida misma en la narrativa (Freeman, 2001).

MacIntyre insiste que la vida humana nos convierte en narradores de cuentos que aspiran a la verdad, ya que no nacemos de esta manera, sino que en realidad nos hacemos. Es cierto que, en el instante que entramos en la sociedad humana, debemos identificar qué lugar ocupamos o debemos ocupar. Este filósofo escocés define su concepto de identidad en dos sentidos: por un lado, uno es lo que justificadamente es según los otros en el transcurso de la vida que se vive entre el nacimiento y la muerte, es decir, somos el sujeto de una historia, que es nuestra y de nadie más con su significado particular. La identidad personal es simplemente la identidad presupuesta por la unidad del personaje que la unidad narrativa requiere. Por otro lado, la correlación es el segundo aspecto de la identidad narrativa. No solo somos responsables, pero además podemos pedir responsabilidad a los demás, podemos interpelarles por ello. Somos parte tanto de su historia como ellos de la nuestra. "The narrative of any one

[58] "Emotivism is the doctrine that all evaluative judgments and more specifically all moral judgments are nothing but expressions of preference, expressions of attitude or feeling, insofar as they are moral or evaluative in character" (MacIntyre, 2007: 11-12)

life is part of an interlocking set of narratives. Moreover this asking for and giving of accounts itself plays an important part in constituting narratives" (MacIntyre, 2007: 218). El argumento de este autor es, precisamente, que el concepto de narrativa, la inteligibilidad y la responsabilidad presuponen la aplicabilidad del concepto de identidad personal. La unidad de una vida individual consiste en la unidad de una narrativa encarnada en esta vida que se refleja en una búsqueda. Desde otro ángulo, Mark Freeman (2001) considera igualmente que la identidad no puede separarse de las condiciones discursivas locales, pero además se produce y reproduce de nuevo mediante la interacción comunicativa. En suma, hemos de reconocer que la identidad es *cambiante* en el espacio, el tiempo e incluso según distintos contextos. Ahora bien, parece claro que la conexión narrativa ayuda a la construcción de una nueva visión de la idea de identidad en la que el autor/agente es la misma fuente narrativa. De alguna forma y hasta cierto nivel, concluye Freeman: "*narrative is itself the source of the self's identity*" (*ibíd.*, p. 296).

Por su parte, Goldie (2004a) reformula la esencia de esta posición para plantear la identidad narrativa como un proceso que puede adoptar dos dimensiones. Está convencido que la experiencia individual de la conciencia resulta ser una combinación de lo que denomina, por un lado, *Woolfian inside view* (por Virginia Woolf) y, por otro, *Augustinian inside view* (San Agustín). Con respecto a la primera de estas dos perspectivas del yo, escribe que se trata de una multiplicidad de pensamientos ocurrentes, sentimientos, emociones, memorias que el habla habitual de la personalidad trata de captar en una única palabra. Viene a ser, explica, lo que William James (1890: 488) llamó: "*one great blooming buzz* and confusion of the stream of consciousness" [cursivas añadidas]. Es el efecto de que el mundo alrededor cambia, pero uno no lo hace, de tal forma que vivimos con nosotros mismos, con los rasgos de nuestra propia personalidad, aunque estos ni siquiera queden registrados en nuestra conciencia. Para Goldie este enfoque no capta suficientemente la experiencia personal que converge en nuestra conciencia. Hay otra parte de esta experiencia que, podría decirse es como volver hacia el exterior la *visión interior wolfsiana*. En este caso (*Augustinian inside view*), uno toma la perspectiva del yo como otro. De esta manera la propia personalidad y el carácter reemergen en segunda persona en la forma de un diálogo constante. Una propuesta que a nosotros nos parece de la misma manera dialógica, en la que Bajtín observa la relación del individuo con el entorno. Así pues, recordar el pasado y considerar el futuro se convierte en maneras reflexivas del pensamiento que implican poseer un sentido narrativo del sí mismo.

Sobre la cuestión del discurso dialógico entre el individuo, el otro y la cultura, Bruner y David A. Kalmar (1998) han planteado también un modelo de *Yo*, de organización del *Yo*, como producto de la narrativa. Un *Yo* que tiene dos funciones: promover tanto la subjetividad como la individuación. El relato que hacemos de nuestro *Yo* está limitado por la reticencia y por los tabús, ya se traten de pequeñas excusas o justificaciones, o de la redacción de memorias que dan cuenta de nuestras vidas. Siempre nos vemos empujados a proyectar un *Yo* decoroso ajustado a las convenciones de lo que debe ser un individuo. Y al final esta práctica se convierte en un aprendizaje en el que nos instruimos a nosotros mismos para pensar y sentir de acuerdo con esa norma. Precisamente, Hermans sostiene que el sistema de significado de la persona está construido en un campo de tensión entre su posición social y una o más de sus posiciones personales. "Meanings are organized and colored by the societal positions represented by the collectivities to which they belong. Because collective voices are not only outside but

also in a particular individual self…" (Hermans, 2001: 263). De alguna forma, esta idea posee reminiscencias del psicograma elaborado por Hsu, que vimos en el capítulo anterior.

Hermans también se refiere a la complejidad cultural como el resultado tanto de la multiplicidad de significados y de las prácticas compartidas por una comunidad como de las formas de externalización y de los medios en los que estos significados, prácticas y formas son distribuidos a la población. Está escribiendo, entre otras cuestiones, de la influencia de los medios de comunicación en la formación del significado y las prácticas de muchos individuos en la sociedad moderna. ¿Pero quién selecciona estos contenidos? Quizás, lo importante no sea quién, ni siquiera por qué se eligen estos contenidos, sino entender si en verdad el individuo es consciente de que la formación de su propia conciencia está mediatizada por este proceso. En caso de que esto sea así, ello le debería hacer dudar al menos teóricamente de sus propias convicciones, creencias y deseos, ya que es posible que ni siquiera éstos sean propios.

Ahora bien, lo que Bruner y Kalmar destacan es el diálogo constante en el que se forma el *Yo*, a través del que el individuo realiza una auto-elaboración con base en su propia percepción y en la percepción que tiene de los otros, al modo que Korsgaard (1996) y Broncano (2013) descubren. Aparentemente, este diálogo promueve tanto la individuación como la conformidad intersubjetiva. Es una visión que se nutre de las reveladoras propuestas de Mijaíl Bajtín:

> "The task consists in forcing the *thinglike* environment, which mechanically influences the personality, to begin to speak, that is to reveal in it the potential word and tone, to transform it into a semantic context for the thinking, speaking, and acting (as well as creating) personality. In essence any serious and probing self-examination/confession, autobiography, pure lyric, and so forth, does this" (Bakhtin, 1986b: 164).

Bruner y Kalmar, por otra parte, observan que nos hablamos (*habla interna*) sobre nosotros mismos y sobre otras personas en forma de relato. Estas historias parecen coincidir con los géneros narrativos. Se preguntan si se trata de una simple convención o de la condición necesaria de relato sobre el *Yo*. Comprueban que la lista que elaboran previamente de indicadores[59] para detectar la presencia del *Yo* coincide en muchos casos con las características de las narrativas construidas correctamente, por ejemplo a partir de las funciones establecidas por Vladimir Propp (2010) en su análisis morfológico del cuento maravilloso. De acuerdo con este análisis narrativo, el protagonista del relato debe llevar a cabo los actos apropiados que le conduzcan hacia los objetivos deseados, para lo que debe gestionar apropiadamente los compromisos, superar los obstáculos y aliarse con los personajes ideales, así como desplegar sus recursos adecuadamente. Estos autores no tienen dudas en declarar que el *Yo* es una

[59] "Indicators: (1) of agency that signal voluntary acts of free choice, initiatives freely undertaken in pursuit of a goal; (2) of commitment that are about an agent´s adherence to an intended or actual line of action; (3) of resources that speak to the powers, privileges, and goods that an agent seems willing to bring or actually brings to bear on his commitments; (4) of social reference signaling that an agent is looking to others to share, legitimize, or evaluate experience, goals, commitments, and resource allocation; (5) of evaluation that provide signs of how we or others value the prospects, outcomes, or progress of intened, actual, or completed lines of endeavor; (6) of qualia; (7) of reflection, speaking to the more metacognitive side of Self, to the reflective activity invested in self-examination, self-construction, and self-evaluation; (8) of coherence that refer to the apparent integrity of one´s acts, commitments, resource investments, self-evaluations, and so on; (9) positional ones are presumed to reveal how an individual locates himself in the coordinates of the social order" (Bruner y Kalmar, 1998: 310-311).

construcción narrativa y, por tanto, opera bajo las mismas limitaciones que una construcción narrativa en general. Sostienen que elaborar una versión de individualidad requiere cierto distanciamiento de la inmediatez de la vida y cada cultura ofrece fórmulas distintas o preferidas para alcanzar este propósito, que probablemente expresan singularidades profundas de esa misma cultura. Para ellos, el *Yo* es tanto exterior como interior, público como privado, innato y adquirido, el producto de la evolución y el resultado de la narrativa modelada culturalmente (Bruner y Kalmar, 1998).

En coincidencia con algunas de estas ideas, Toril Moen (2008) argumenta que las experiencias, derivadas de interacciones dialógicas durante nuestra etapa de crecimiento, se organizan en unidades de significado. Una de estas unidades es el relato o la narración. Es decir, para la mayor parte de las personas relatar historias es una manera natural de contar la experiencia propia, de poner en orden esa experiencia e incluso también una ayuda para interpretar el comportamiento de los otros. Moen utiliza la narrativa como unidad de análisis para examinar y comprender cómo las acciones humanas están relacionadas con el contexto social en el que ocurren y cómo y cuándo suceden durante el crecimiento del individuo. Estas dos ideas estarían en consonancia con las funciones referencial (los relatos socioculturalmente situados) y dialógica (relación entre distintos relatos) que James Wertsch (2007) divisa en las narrativas.

Ahora bien, según Mark Freeman (2001) la historia de cada uno no puede ser simple y enteramente nuestra, porque definimos y articulamos nuestra existencia con y entre otros, a través de los distintos modelos narrativos que provee nuestra cultura. Es decir, existe una estrecha conexión entre los relatos culturales, las historias personales y, en definitiva, la fibra interpretativa misma del pensamiento. Claramente, nuestras historias personales están profundamente condicionadas por nuestro mundo cultural, aunque no se trata de una influencia directa. De hecho, se podría decir que, en la región literaria circunscrita por el canon de la *folk psychology* propio de cada cultura, siempre hay una variación considerable en el género, la estructura de la trama, los temas, etcétera[60]. Consecuentemente, existe cierto nivel de libertad narrativa incluso a pesar de las limitaciones culturales impuestas por cada grupo social. Este autor también sugiere la posibilidad de que la imaginación narrativa tenga la suficiente capacidad de iniciativa para poder soltarse de estos amarres culturales. No obstante, Freeman reconoce con Bruner que incluso el pensamiento o la forma de vida más revolucionarios mantienen un contacto con las ideas que prevalecen sobre la vida individual y social de una determinada cultura[61]. Desde luego es una posibilidad que la imaginación se imponga a la convención, pero seguro que no se privilegia la imaginación.

Precisamente, el origen de esta tesis doctoral surge de observar que ese distanciamiento del yo, aquellos momentos en los que damos rienda suelta al habla interna para permitir la reflexión consciente con el fin de acotar la influencia del medio socio-cultural, no es algo que el ser humano realiza habitualmente en nuestra sociedad. Esta labor personal requiere de un esfuerzo y de un conocimiento que, creemos, el sistema educativo y la estructura social for-

[60] "Folk psychology is invested in canonicality. It focuses upon the expectable and/or the usual in the human condition. It endows these with legitimacy or authority" (Bruner, 1990: 47).

[61] "Stories achieve their meanings by explicating deviations from the ordinary in a comprehensible form" (Bruner, 1990: 47).

mativa realmente no promueven. En nuestra opinión, el ciudadano moderno vive en tensión (aunque no lo acepte o no lo asuma), precisamente, porque no sabe o no puede mantener un diálogo honesto consigo mismo como primer paso para comprender cómo funciona el mecanismo homeostático que supuestamente es su tabla de salvación para reducir esa presión.

Un *yo narrado* requiere de la adquisición de la capacidad de autoexpresión, asegura Broncano (2013), lo que a su vez denota una madurez autobiográfica. Esta competencia nos permite situar el relato vital ante nosotros y ante otros desde la primera persona. Pero esta perspectiva de la primera persona tiene unas condiciones psicológicas y otras normativas que, no obstante, coinciden en que la *narratividad* es la solución al problema de encontrar significado a la existencia tanto personal como social a partir de la elaboración de los puntos de vista de la primera, segunda y tercera persona. La *narratividad*, dice el autor español, vendría a ser la manera de reconocimiento del sí mismo y del otro que tenemos los seres humanos. Dicho de otra forma, la construcción del yo requiere de la *narratividad* que vendría a ser una disposición humana que nos permite convertir la interacción con el exterior en experiencia. Una experiencia entendida en su acepción más amplia, lejos de la restricción perceptual, situada entre la realidad y la posibilidad, que por cierto como ya hemos visto es el espacio natural en el que se mueve la inteligencia. Mediante la narración, el autorelato, nos situamos en un espacio híbrido, un terreno intermedio entre la realidad y la imaginación, entre el tiempo vivido y el tiempo del mundo y de los otros. Podríamos decir que es la respuesta a un conjunto de dificultades derivados de la ordenación de los sucesos que componen nuestra existencia. Broncano lo expresa así: "La *narratividad* es una capacidad de proyección de los sujetos en un orden ontológicamente heterogéneo de sucesos que articula intenciones, acciones y consecuencias" [cursivas añadidas] (*ibíd*., p. 187).

Precisamente, hemos tratado de subrayar a lo largo de estos primeros tres capítulos que las interacciones, –del yo con el exterior, entre las distintas dimensiones del yo, entre el narrador, el texto y la audiencia–, son esenciales en el proceso de conformación de nuestra identidad desde la mente tanto consciente como inconsciente. Pero, sobre todo, es una interacción que afecta nuestra manera de aprehender el mundo y adquirir nuestro conocimiento. Por eso, la relevancia que adquiere la *narratividad* como concepto esencial y la necesidad que conlleva entender su influencia, sus funciones y su funcionamiento.

Para Ricoeur, la *narratividad* debe señalar, articular y aclarar la experiencia temporal. Con ese fin, se busca en el lenguaje un patrón de medida que cumpla con este requisito de delimitación, ordenación y explicación de la experiencia. Esa unidad lingüística es el texto que se erige como el mediador ideal entre la vivencia temporal y el acto narrativo. Por tanto, la función de la *narratividad* es hacer de la experiencia humana un relato mediante la transformación de un texto en narración. Precisamente, insiste Ricoeur, Aristóteles ya había encontrado una actividad con similar objetivo, la composición verbal que denominaba *mŷthos*[62]. Se trata de una operación cuya estructuración implica que hablemos de la «elaboración de la trama» y que consiste esencialmente en la elección y en la organización de los sucesos y de las acciones narradas que hacen de la trama una historia completa y entera. Ahora bien, aclara Ricoeur, su propuesta traslada el principio formal del *mŷthos* aristotélico más allá de las

[62] "Término que se ha traducido por «fábula» o por «trama»" (Ricoeur, 2000: 191).

representaciones particulares en géneros y tipos literarios, pues pretende trasladarlo desde la literatura a la historia e incluso aplicarlo a la vida misma (Ricoeur, 2000).

Por otra parte, Ricoeur (2004a) considera que existe una relación entre lo que denomina *inteligencia narrativa*[63] y la inteligencia práctica. Nos explica que la inteligencia narrativa supone, por un lado, el conocimiento profundo de "la red conceptual constitutiva de la semántica de la acción" y, por otro, implica estar familiarizado con "las reglas de composición que gobiernan el orden diacrónico de la historia"[64]. Se está refiriendo a comprender qué es la trama y cómo se aborda su elaboración, pero por supuesto también al concepto amplio de trama que Ricoeur defiende. Una trama que es "el equivalente literario del orden sintagmático que la narración introduce en el campo práctico" (*ibíd*., p. 119). Entonces, al dar el salto del orden paradigmático de la acción al sintagmático de la narración, los términos semánticos adquieren tanto integración como actualidad. En resumen, insiste este autor, la comprensión de un relato pasa por entender tanto el lenguaje de la composición como la tradición cultural que ha originado esos tipos de tramas.

Sin embargo, lo más destacable de este concepto de inteligencia narrativa de Ricoeur para nuestra línea argumental es el estatuto de inteligibilidad que confiere a la construcción de la trama. Este autor nos recuerda que Aristóteles ya aludió a que una buena narración *enseña* o al menos revela aspectos universales de la condición humana. O sea que desde siempre se ha asumido que las narraciones aportan algún tipo de conocimiento. Ricoeur denomina *inteligencia narrativa* precisamente al conocimiento producido por los géneros (narrativos), que además está más próximo a la sabiduría práctica y al juicio moral que a la sapiencia científica y que, por tanto, se aleja de la razón teórica. Una idea que se nutre del sentido que Aristóteles dio a la *frónesis*, concepto al que ya hemos aludido anteriormente.

> "Aprendemos por medio de la poesía cómo los cambios de fortuna son consecuencia de tal o cual conducta, tal y como es construida por la trama en el relato. Es gracias a la familiaridad que tenemos contraída con los tipos de trama recibidos de nuestra cultura, como aprendemos a vincular las virtudes, o mejor dicho las excelencias, con la felicidad y la infelicidad" (Ricoeur, 2006: 12).

Michael Carrithers (1991) profundiza en el concepto de *narratividad* con argumentos filogenéticos y sociológicos. Define la *narratividad* como una capacidad para el conocimiento no solo de las relaciones inmediatas entre uno mismo y los demás, sino además de multitud de interacciones humanas multilaterales durante un periodo de tiempo considerable. Ahora bien, Carrithers no cree que la *narratividad* consista únicamente en contar historias, aunque admite que sus componentes sean los personajes y las tramas, pues es también una manera de comprender redes complejas de acciones y actitudes. "By means of stories humans cognize not just thoughts and not just situations, but the metamorphosis of thoughts and situations in a flow of action" (*ibíd*., p. 310-311).

---

[63] Ricoeur defiende la tesis de la antelación de la inteligencia narrativa sobre la racionalidad narratológica. Viene a explicar que en la construcción de la trama se observa la correlación de una auténtica inteligencia narrativa que es anterior, "de hecho y de derecho", a todo análisis reconstructivo de la narración mediante la racionalidad. "Así se hallaba confirmado el carácter universal del principio formal de configuración narrativa en la medida en que aquello a lo que la inteligencia hace frente es la construcción de la trama, tomada en su formalidad máxima: la síntesis temporal de lo heterogéneo" (Ricoeur, 2008: 624).

[64] En el siguiente capítulo, profundizaremos en este aspecto, pero baste por el momento subrayar que la narrativa nos presenta un conjunto de eventos que ocurren a lo largo del tiempo (Bruner, 1991b).

Peter Goldie también reflexiona sobre la naturaleza de estos mensajes de generación propia que describen cómo somos, nuestra personalidad o, por así decirlo, de qué madera estamos hechos, en los que también revelamos a los demás nuestras razones. Se trata de ejercicios declarativos en los que tienen la misma importancia el qué se dice y el cómo se dice. Estas historias (autodeterminaciones públicas) por pequeñas que sean se pueden entender como acciones expresivas que conllevan típicamente un gran significado social y ético. "Relating a narrative is, after all, just a kind of action, done for reasons" (Goldie, 2004b: 123). Y, por ello, como sucede con cualquier otro tipo de acciones, otros pueden pedirnos explicaciones al respecto. Goldie no tiene duda de que hay una conexión íntima entre narrativa y personalidad. Broncano (2013), por su parte, se manifiesta sobre este tipo de declaraciones que hacemos de nuestro propio estado mental, aunque su enfoque tiene un matiz más reflexivo. En su opinión, la asunción de un compromiso y la adopción de una perspectiva de sí mismo como agente es lo que permite al sujeto evaluar la acción propia. Así, en tanto que agente, dentro de él se produce un doble proceso. Por una parte, todos sus recursos cognitivos y capacidades se movilizan para constituir el sujeto en una unidad práctica, lo que a su vez le permite tomar conciencia de su propia declaración. Es decir, la autoconciencia es consecuencia de la movilización y resultado de adoptar esta perspectiva. Por otra parte, existe el momento en el que el sujeto descubre su habilitación para acometer esa declaración o, dicho de otra forma, el agente reflexiona sobre sus capacidades para asumir el compromiso derivado de su revelación pública. De esta forma, el sujeto no solo se descubre así mismo, sino que además se abre a los demás, al mundo, lo que implica una madurez psicológica pues de esta forma consigue establecerse como sujeto en el espacio abierto de la comunidad donde se desarrollan las prácticas y las relaciones sociales. Paul Ricoeur había hecho previamente la siguiente reflexión que nos parece conecta muy bien con estos planteamientos:

> "El *poder contar* ocupa un lugar eminente entre las capacidades en la medida en que los acontecimientos de cualquier origen solo se vuelven legibles e inteligibles cuando se cuentan dentro de una historia; el arte milenario de contar historias, cuando se aplica a uno mismo, produce relatos de vida que la historia de los historiadores articula. La puesta en relato marca una bifurcación en la identidad misma –que ya no es solo la de yo mismo– y en la identidad de sí, que integra el cambio como peripecia. Entonces, podemos hablar de una identidad narrativa: la de la intriga del relato que permanece inacabado y abierto a la posibilidad de contar de otro modo y de dejarse contar por los otros" [cursivas añadidas] (Ricoeur, 2004b: 1-2).

Por otra parte, Hutto establece una conexión similar entre lo que llama *narraciones comunales* y estas declaraciones personales, que poseen un rol similar, aunque es posible que sean más venerables para el conjunto social y en el marco histórico. Por ejemplo, un elevado número de mitos antiguos son explicativos y seguramente contribuyeron a la coherencia y la cohesión de la comunidad en su momento. Es evidente que estas narrativas, también en la actualidad, tienen una clara función social. "Canonical texts, myths, fables, yarns, legends, parables, and traditional tales all play their parts in this. These cultural artifacts constitute a powerful normative force both in first weaving and maintaining the social fabric" (Hutto, 2008: 243). Asimismo, Birgit Neumann (2008) reconoce que las leyendas, los cuentos, los mitos y otras historias, aunque de dudosa autenticidad histórica, deben ser tratados como documentos culturales independientes por derecho, puesto que nos muestran lo que realmente se recuerda del pasado cultural.

Por estas razones, nos queremos concentrar específicamente en este tipo de narraciones (los cuentos, los relatos populares) y saber más de su función social, aunque lo que más nos interese es descubrir cómo se articula su influencia en el proceso de aprendizaje individual desde el punto de vista psicológico y dentro del contexto social.

Por el momento, sabemos que Jerome Bruner fue uno de los primeros en subrayar el componente autorrealizativo que se encuentra en la idea del yo narrativo (Broncano, 2013). Este psicólogo parte de la idea de que existe otra clase de pensamiento distinto al lógico, aunque de hecho no se trata ni mucho menos de un modo de pensamiento universalizado. El narrativo es una forma de pensar necesaria para la construcción de historias. Una idea que se hace ostensible a los relatos de la propia vida, de las autobiografías. La premisa central de esta visión es que la principal función de la mente es crear el mundo, "*world making*", así las autobiografías deberían considerarse como un conjunto de procedimientos para construir la vida, "*life making*". Esta tesis se apoya en dos argumentos básicos: por un lado, solo tenemos una forma de describir el tiempo vivido que es en forma de narrativa, un planteamiento poderosamente expuesto, dice Bruner, por Paul Ricoeur; por otro lado, el mimetismo entre la vida y la narrativa, que es una relación de influencia recíproca, es decir tanto la narrativa imita a la vida como la vida a la narrativa.

Sin embargo, la capacidad imaginativa, la posibilidad de crear nuevas posibilidades no es una enseñanza habitual en nuestro sistema educativo. De hecho, una de las ideas más interesantes del planteamiento de Bruner es que, en su opinión, las narrativas de la vida reflejan la visión imperante en una sociedad determinada consecuencia de esta naturaleza constructiva y de su dependencia de convenciones culturales y usos del lenguaje. O sea, se puede caracterizar una cultura a partir de los modos narrativos de los que disponen sus miembros. Así pues, cada cultura dispone de un conjunto de herramientas en las que se incluyen un inventario de narrativas canónicas de la vida y otros constituyentes formales de los que el individuo se sirve para crear sus propias (solo de título, pero no de hecho) narrativas vitales:

> "The heart of my argument is this: eventually the culturally shaped cognitive and linguistic processes that guide the self-telling of life narratives achieve the power to structure perceptual experience, to organize memory, to segment and purpose-build the very 'events' of a life. In the end, we *become* the autobiographical narratives by which we 'tell about' our live" (Bruner, 1987: 15).

2.3. LA HIPÓTESIS DE LA MENTE PARABÓLICA DE MARK TURNER

Si las estructuras narrativas poseen una realidad psicológica que conforman la *folk* psychology, como supone Fernando Broncano (2013), entonces es posible que la hipótesis de Mark Turner quizás confirme que estos mismos esquemas sean posiblemente aún más profundos de lo que creemos. En su teoría, Turner (1996) defiende que las estructuras narrativas están en el origen más antiguo de la mente humana e incluso bien pudieran ser el cimiento de nuestras capacidades gramaticales y lingüísticas. Argumenta que la mente literaria no es una actividad periférica, dispensable y para especialistas, sino que es la base del pensamiento. La historia (*story*), que equivale a la imaginación narrativa, es el principio central de nuestra experiencia y conocimiento, el instrumento fundamental de nuestro pensamiento. Por otra

parte, este autor también está convencido de que la conciencia es un instrumento maravilloso para ayudarnos a enfocarnos, para tomar decisiones y establecer ciertas discriminaciones, e incluso para crear distintos tipos de memorias. Un enfoque que coincide con los testimonios recogidos en las páginas anteriores.

De hecho, Turner no es el único que apunta específicamente en esta dirección investigadora. Damásio (1999) escribe que la conciencia permite que los organismos puedan establecer una conexión entre el mundo de la regulación automática (*proto-self*) y el mundo de la imaginación –el mundo de la planificación, la creación de escenarios y la predicción de resultados. Por otra parte, el filósofo norteamericano Ralph Ellis argumenta que la clave del procesamiento consciente de información está en que utiliza procesos de pensamiento construidos a partir de elementos que son imaginativos en su naturaleza. "Imagination is the basic building block of all consciousness. I. e., all contents of consciousness involve a subjunctive and imaginative element" (Ellis, 1995a: 2). Estas ideas llevan al neurólogo portugués a concluir que la conciencia en su actual diseño constituye el mundo de la imaginación, pero que trata primero y ante todo acerca del individuo, de un organismo individual, del yo en el sentido más amplio (Damásio, 1999: 304).

Hasta aquí las premisas de Mark Turner coinciden con las ideas que fundamentan nuestro trabajo y que hemos recopilado a lo largo de estos primeros capítulos. Ahora bien, este autor desarrolla su tesis a partir del concepto de *parábola*[65]. Turner utiliza como punto de partida una dimensión de este concepto que equivaldría a la palabra griega, παραβολή, del verbo παραβάλλειν (en latín *projicere,* en castellano proyectar) y que significa lanzar o proyectar algo hacia otra cosa. Así, Turner asigna a la palabra *parábola* un sentido más específico que el habitual. En su opinión, *parábola* es el resultado de la combinación de historia y de proyección. Su utilidad para *proyectar una historia* es la condición que le convierte en una herramienta indispensable del pensamiento humano. De tal forma que la proyección de una historia en otra se convierte en la mecánica básica del funcionamiento mental. Así pues, el resultado es que la mente no funcionaría de la manera que todos suponemos. Según este autor, la conciencia nos da una visión errónea de la mente, porque se representa a sí misma como un todo completo y capaz de gobierno, cuando de hecho parte del trabajo que supuestamente realiza se lleva a cabo en otro lugar del cerebro, donde se realiza con mayor rapidez y eficiencia.

Básicamente, Turner presenta un escenario en el que los términos *historia*, *proyección* y *parábola* trabajan a nuestro servicio como procesos mentales haciendo posible nuestra vida tal como la experimentamos. De esta forma, la creación de historias para ser contadas (*storytelling*) se convierte en una actividad mental constante y esencial que nos ayuda a producir la experiencia. Por eso, no nos preocupamos sobre nuestros movimientos o interacciones con el mundo, porque tenemos absoluta confianza en el conocimiento que en todo momento estas pequeñas historias nos proporcionan. Ahora bien, insiste este autor, apenas nos damos cuenta del número de veces que en un día recurrimos a esta actividad para aprehender la realidad. En consecuencia, se trata de una capacidad que no reconocemos dado el poco esfuerzo que requiere y la sencillez con que opera dentro de nosotros. "They (stories) are so essential to

[65] "Parabola" en inglés.

life that our mastery of them must be entirely unconscious; from a biological point of view, we cannot be trusted to run them consciously" [paréntesis añadido] (Turner, 1996: 13).

Es decir, tal cual se describe, nosotros creemos, que se trata de una actividad habitualmente inconsciente. Esta idea podría explicarse con mayor claridad con la descripción que hace Marina del funcionamiento complementario de la mente consciente (inteligencia ejecutiva) y la mente inconsciente (inteligencia generadora), al que nos hemos referido en el primer capítulo. Esta observación es importante para nuestro planteamiento, porque de alguna forma nos abre a la posibilidad de que la conciencia nos dé una visión de la realidad distorsionada, pero sobre todo una visión que la conciencia cree haber elaborado por sí sola cuando, quizás, esté mediatizada por otros agentes que también operan en nuestra mente, aunque no lo sepamos.

2.3.1. Imágenes, esquema-imagen y esquemas

Este planteamiento de Mark Turner implica que los seres humanos debemos ser capaces de distinguir objetos de eventos y unos objetos de otros, así como distintos eventos entre sí, en el contexto de esas pequeñas historias. Esto le lleva a preguntarse cómo podemos reconocer los objetos, los eventos y esas pequeñas historias. Cree que parte de la respuesta reside en el concepto cognitivo denominado *esquema-imagen*. "Image schemas are skeletal patterns that recur in our sensory and motor experience" (Turner, 1996: 15). A partir de la combinación de unos *esquema-imagen* simples se construyen otros más complejos. Estos *esquema-imagen* se emplean para estructurar nuestra experiencia y para reconocer los objetos, los eventos y ordenarlos en categorías. Una categoría surge del reconocimiento de un mismo *esquema-imagen* que estructura distintos eventos. De alguna forma, en la misma línea que la concepción de *imagen* de Damásio (a la que nos hemos referido en el capítulo anterior, secciones 1.1. y 1.2.), estos *esquema-imagen* son producto tanto de la percepción como de la interacción humana. Por otra parte, distintos objetos y eventos pueden compartir un *esquema-imagen* de forma, así como tan solo parte o toda su estructura. Lo que parece claro es que debe haber consistencia entre nuestros *esquema-imagen* para interactuar con un objeto o evento y los *esquema-imagen* para percibir si esta ha de suministrar la información básica para la acción.

Nos parece fundamental ahondar en la diferencia entre las distintas nociones que estamos manejando: *imagen* (Damásio), *imagen-esquema* (Turner) y *esquema* (gramática del relato). Como punto de partida, tomemos la aclaración propuesta por Mandler y Pagán Cánovas (2014) quienes divisan tres clases de estructuras cognitivas: los primitivos espaciales (*primitive spatial*), los esquemas-imagen (*image-schemas*) y las integraciones esquemáticas (*schematic integrations*). Los primitivos espaciales serían los primeros bloques conceptuales de construcción que se forman en la infancia, mientras que los esquemas-imagen son sencillas historias espaciales desarrollados a partir de aquellos. En cambio, las integraciones esquemáticas utilizan los otros dos tipos de estructuras para construir conceptos que incluyen elementos no espaciales, como pueden ser fuerza y emoción. Ahora bien, también explican que todos ellos se suelen agrupar bajo el paraguas teórico de *esquema-imagen*.

Es importante aclarar estos conceptos porque, según Damásio, no podemos negar que el pensamiento incluye palabras y símbolos arbitrarios, además de imágenes. Recordemos

que el objetivo de nuestra tesis es explorar los cuentos, que al fin y al cabo son representaciones compartidas compuestas, precisamente, por palabras y por símbolos, que proyectan imágenes en la mente del receptor. Sin embargo, para este neurólogo tanto las palabras como los símbolos están basados en representaciones topográficamente organizados en el cerebro que se convierten en imágenes. "If they did not become images, however fleetingly, they would not be anything we could know" (Damásio, 1994: 106). Como hemos visto en el primer capítulo, Damásio explica que la característica esencial del cerebro humano es su habilidad para crear mapas. Esta actividad permite que el cerebro se *informe* a sí mismo. La información queda contenida en los mapas y sirve para que el cerebro gestione las actividades de todo el organismo en modo consciente o inconsciente. "Pero cuando los cerebros crean mapas están creando también imágenes, la principal divisa de nuestra mente. La conciencia nos permite percibir mapas como imágenes, manipular esas imágenes y aplicarles al razonamiento" (Damásio, 2010: 109). Ahora bien, las imágenes creadas, por ejemplo, en el recuerdo no son una reproducción exacta del original, sino más bien una interpretación. En este punto, Damásio sigue la idea del psicólogo británico Frederic Bartlett (1967: 205), para quien la memoria es constructiva, o sea sus representaciones son versiones reconstruidas del modelo inicial. No obstante, Bartlett difiere claramente de este enfoque porque piensa que las *imágenes* son solo aspectos determinados, aunque sobresalientes de los *esquemas*.

Según Katherine Nelson (2007), la *imagen-esquema,* así como las percepciones, vendrían a ser representaciones entendidas como construcciones mentales, lo que estaría en consonancia con la posición más arriba de Damásio. Ahora bien, también se puede utilizar la noción de representación de una construcción mental. En este segundo caso, sería un modo funcional de cognición, que no es un mecanismo básico del sistema cognitivo como los mencionados antes. Así pues, hablaríamos de representación como una función de la inteligencia humana, que es una de las características más avanzadas de nuestra capacidad racional e implica intencionalidad. Con este mismo propósito clarificador, Nelson diferencia los siguientes niveles de contenidos y operaciones mentales: (1) procesos de percepción y esquemas de acción; (2) esquemas, guiones, categorías, conceptos y marcos conceptuales organizados a partir de la experiencia; (3) representaciones construidas de los contenidos mentales con propósitos específicos; y (4) representaciones simbólicas formadas a partir de símbolos para la comunicación o para operaciones mentales con la ayuda de apoyos externos. Si tratamos de hacer compatible esta clasificación con las ideas de Damásio, entendemos que los «mapas» son un elemento intermedio entre el evento percibido (percepción) y la «imagen» producida por la mente. Estas últimas podrían ubicarse en el primer nivel de Nelson, por lo que este primer escalón debiera descomponerse en diferentes fases siguiendo la hipótesis de Damásio.

Por otra parte, Jean M. Mandler (2008) nos aclara la crucial diferencia entre imágenes e *imagen-esquema*. Sostiene que la única forma de traer información accesible al pensamiento consciente es mediante el lenguaje y las imágenes. Ahora bien, las imágenes dependen de las representaciones de un conocimiento subyacente. Es decir, en su opinión, las representaciones subyacentes son algo así como un *esquema-imagen* que pueden tanto representar conceptos como formar la base de esas imágenes, lo cual es todo operado conscientemente.

> "Image-schemas are analog and often kinetic representations, but like topological representations they consist of only certain kinds of spatial information, and furthermore are not conscious as

images are. Clearly, how concepts are represented in the mind is not available to consciousness" (Mandler, 2008: 213).

Por su parte, Turner especifica que la evidencia más consistente sobre la existencia de lo que denomina *esquema-imagen* en el cerebro procede de investigaciones sobre el fenómeno neurológico conocido como "*orientation tuning columns*". Dentro del cerebro, cada una de estas barras o columnas movibles de luz constituye un grupo neuronal de células que se activan de forma organizada en un momento determinado para reconocer una línea en un ángulo concreto de preferencia. Distintas orientaciones prefieren diferentes ángulos, de tal forma que cada columna funciona como un *esquema-imagen* neurobiológico para estructurar determinados tipos de experiencia visual y comprenderlos (Turner, 1996).

Las teorías sobre las conexiones entre estos *esquema-imagen* son muy especulativas. No obstante, y esta es la parte de la argumentación de Turner que más nos llama la atención, su propuesta está fundamentada en el trabajo de neurólogos como Damásio. Precisamente, hemos dedicado anteriormente un espacio destacado a los trabajos de este investigador sobre la mente humana a partir del funcionamiento del cerebro. De alguna forma, entendemos que estos *esquema-imagen* podrían corresponder, por una parte, con las *imágenes* que según Damásio crea la mente a partir de los mapas generados por el cerebro y, por otra parte, vendría a ser la base de los conjuntos que se conocen como *esquemas* en teoría cognitiva y gramática del relato (Bartlett, 1967; Rumelhart, 1975; Puente Ferreras, 1991b; Mandler y Pagán Cánovas, 2014). Es posible que el término "*imagen*" empleado por Damásio sea un tanto confuso por la implicación simbólica que la idea de imagen ya tiene en nuestros idiomas (inglés y español). Por otra parte, como esgrimimos a continuación el concepto de *esquema* pudiera ser insuficiente para describir las construcciones más básicas que elabora nuestro cerebro a partir de estímulos externos y de recuerdos propios.

Los *esquemas* (*schemata*) se describen como representaciones de conocimientos caracterizadas por ser estructuras interactivas (Rumelhart y Ortony, 1977) o vehículos para la comprensión y el almacenamiento y recuperación de información (Rice, 1980). Es, precisamente, Bartlett el primero en introducir este término en la psicología moderna (Rumelhart y Ortony, 1977; Stein y Glenn, 1979; Rice, 1980; Gárate Larrea, 1991; Cortazzi, 2002; Straub, 2008; Witte, 2014) en un intento de definir las estructuras mentales activadas durante procesos como la comprensión y el recuerdo de narraciones. Ahora bien, Rumelhart y Ortony avanzan una concepción de *esquema* que en muchos aspectos es similar a la noción de *esquemas* utilizada por Kant (1958) en su trabajo *Crítica de la razón pura*, originalmente publicado en 1787. Para Kant, el *esquema* del concepto es la condición formal y pura de sensibilidad a la que está restringida el concepto de compresión. Las condiciones de sensibilidad constituyen la condición universal bajo la cual únicamente la categoría puede ser aplicada a cualquier objeto. Asimismo, concede el nombre de *esquematismo* de la comprensión pura al proceso de entendimiento en estos *esquemas*. Tal cual lo concibe Kant, el *esquema* en sí mismo es siempre un producto de la imaginación. En cuanto a la diferencia entre *imagen* y *esquema*, el segundo es una representación de un proceso universal de imaginación que suministra una *imagen* para un concepto. Es decir, los esquemas y no las imágenes de los objetos son los que subrayan nuestros conceptos puros y sensibles.

> "This much we can assert: the *image* is a product of the empirical faculty of reproductive imagination; the *schema* of sensible concepts… is a product, and, as it were, a monogram, of pure *a priori* imagination, through which, and in accordance with which, images themselves first become possible" (Kant, 1958: 111).

A partir de las ideas de Henry Head (1920), para quien el esquema es el estándar combinado contra el que se miden todos los cambios de postura subsiguientes antes de que entren en la conciencia[66], Bartlett elabora su propia definición de este término al que, no obstante, se refiere con insatisfacción, porque en su opinión es al mismo tiempo demasiado definido y demasiado incompleto. Por ello, sin poder desvincularse de este concepto, este autor norteamericano termina caracterizando el *esquema* como una organización activa de reacciones pasadas o de experiencias pasadas, que supuestamente deben operar siempre en cualquier respuesta orgánica correctamente adaptada. Así pues, todos los impulsos, que llegan al cerebro de una determinada clase o modo, se unen para construir un marco activo y organizado, así como todas las experiencias conectadas por un interés común. Sin embargo, no se trata de grupos aislados almacenados en el organismo, sino de constituyentes de marcos vivos y momentáneos que pertenecen al organismo o a cualquier parte del mismo involucrado en generar una respuesta. En cuanto a la diferencia entre *esquema* e *imagen*, este psicólogo explica que las imágenes o, en su defecto, algunas palabras clave actúan como rasgos dominantes del conjunto de un recuerdo determinado. "Images are, then, literally details picked out of *schemes* and used to facilitate some necessary response to immediate environmental conditions" [cursivas añadidas] (Bartlett, 1967: 303). Esto solo es posible mediante el concurso de la conciencia.

En suma, podríamos decir que los *esquemas* no son más que estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria que contienen una red de interrelaciones y que, a su vez, posiblemente se mantienen entre los constituyentes de los conceptos de un conjunto determinado (Rumelhart y Ortony, 1977). La pregunta es cómo afectan estos *esquemas* a la interpretación de la realidad que hacemos los humanos.

Para Puente Ferreras, el significado atribuido a las percepciones estaría construido a partir tanto de la realidad objetiva como del modelo de organización interno de la información. "El proceso de organización se encuentra afectado por los *esquemas* que se aportan a la

---

[66] En su estudio del recuerdo, Bartlett toma como referencia algunas ideas de sus predecesores, como es el caso de las derivadas de las investigaciones de Henry Head sobre la naturaleza y las funciones de la sensibilidad. En las observaciones de Head sobre las sensaciones que produce la estimulación de los nervios finales de la piel y en los que comienzan con la contracción y relajación de los músculos, aparecen cierto grupo de impulsos formados por aquellos que facilitan el reconocimiento de las posturas del cuerpo y el movimiento pasivo. Para Head, cada cambio reconocible de postura (del cuerpo) entra en la conciencia cargado de antemano por la relación con algo que le ha precedido. "For this combined standard, against which all subsequent changes of posture are measured before they enter consciousness, we propose the word *schema*… Every new posture of movement is recorded on this plastic schema, and the activity of the cortex brings every fresh group of sensations evoked by altered posture into relation with it" [cursivas añadidas] (Head, 1920: 605-606). Y, más adelante, este neurólogo añade: "To sum up, we believe that the cerebral cortex is the organ by which we are able to focus attention upon the changes evoked by sensory impulses… but, in addition to its function as an organ of local attention, the sensory cortex is also the storehouse of past impressions. These may rise into consciousness as images, but more often, as in the case of special impressions, remain outside central consciousness. Here they form organized models of ourselves which may be called schemata" (*ibíd.,* 1920: 607).

experiencia" (1991b: 81). Sin embargo, este enfoque exclusivamente cognitivo no termina de aclarar cuál es la base de auto-organización de la mente y tampoco de identificar los criterios que llevan a la codificación y archivado de estos *esquemas* en la memoria. Parece evidente que la experiencia no solo es un proceso puramente cognitivo, sino que además tiene un elevado contenido emocional y responde a una construcción narrativa de la realidad, por lo que su reactivación mediante el recuerdo debería tener en consideración estos elementos. En esta línea, Jürgen Straub opina que las representaciones fruto del recuerdo no se deben considerar reproducciones naturales de estados o eventos, sino los resultados de acciones epistémicas productivas que están saturadas cognitiva, emocional y motivacionalmente a un mismo tiempo. Acciones que están ejecutadas en un medio simbólico, el lenguaje, que lógicamente las conforma. Por lo tanto, estas representaciones (intencionales) se consideran formas simbólicas constitutivas sin las que la memoria y el recuerdo serían impensables. "The fact that the attainments of memory are regarded as specific *active constructions* has a great deal to do with the narrative character of many recollections" (Straub, 2008: 220).

En nuestra opinión, la hipótesis de Damásio supera al concepto de *esquema* genuinamente cognitivo, porque al añadir la calidad valorativa aportada por las emociones se enriquece la descripción del funcionamiento mental[67]. Es más, el mismo Bartlett asegura que la reconstrucción de recuerdos está determinada por la actitud del sujeto, un complejo estado o proceso psicológico difícil de describir en términos elementales[68]. "It is, however, as I have often indicated, very largely a matter of feeling, or affect" (Bartlett, 1967: 207-208). En este sentido, Arnd Witte (2014) sostiene que los esquemas no son solo módulos de cognición intensamente conectados, pero además de emoción y comportamiento, que son constitutivos de la mente humana.

Desde este enfoque cognitivo y emotivo de los *esquemas*, podemos entender mejor cuál es el criterio básico para que unos componentes del relato se recuerden y se aprendan mejor que otros, lo que a su vez completaría la tesis de la lectura selectiva de Anderson y Pearson a la que hace referencia Puentes Ferreras (1991b). Es decir, las personas transformamos un determinado acto de percepción y recepción (de una narrativa) en un fenómeno que puede ser y merece la pena ser memorizado; una experiencia significativa (para nosotros) que, por tanto, es comunicable (Straub, 2008). Precisamente, de las investigaciones de Bartlett se desprende el importante papel que juegan la memoria, la afectividad, las actitudes y las imágenes del individuo durante el procesamiento y la comprensión de relatos (Gárate Larrea, 1991). De esta manera, la memoria es significado y, al mismo tiempo, todo contenido mental deriva de la relación experiencial del individuo experimentador, cualquiera que sea esa experiencia (incluida la recepción o lectura de un relato). Así pues, no hay información neutral, porque todo significado compartido y cultural pasa a formar parte del sujeto en cada encuentro de

[67] Para Piaget, por ejemplo, "el concepto de esquema designa el marco cognitivo que emplean los individuos con el propósito de organizar las percepciones y las experiencias del entorno… En síntesis, se podría definir el esquema como un sistema de representación constituido por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados que interviene en los siguientes procesos: interpretación del dato sensorial (lingüístico y no lingüístico), recuperación de la información de la memoria, organización de la acción, establecimiento de metas y submetas, ubicación y búsqueda de los recursos para la acción" (Puente Ferreras, 1991b: 76,78).

[68] "The attitude is best described as an orientation of the agent towards the image and its less articulated ´schematic´ surroundings" (Bartlett, 1967: 303).

este con el mundo social y cultural (Nelson, 2007). En consecuencia, Bartlett defiende que los *esquemas* son estables en el tiempo y, sobre todo, son compartidos por la mayoría de miembros de una cultura determinada. Ahora bien, no todos los *esquemas* son compartidos por todos y cada uno de los participantes en una comunidad de habla, aunque la distribución de los *esquemas* más destacados entre los integrantes de ese grupo contribuyen a la coherencia de esa red cultural (Witte, 2014: 84).

Después de este breve inciso sobre los esquemas, queremos hacer hincapié en que Turner utiliza en su hipótesis el modelo neurobiológico de zonas de convergencia de Damásio. En su opinión, esta propuesta podría ser la solución al enigma de cómo se produce la integración de los *esquema-imagen* (o Imágenes) para producir resultados mentales específicos, ya sean pensamientos, acciones, verbalizaciones u otros. Damásio rechaza que sea una zona específica del cerebro donde se opera la integración de los procesos motores y de memoria o donde se archiva el significado de entidades o eventos. "Meaning is reached by time-locked multiregional retroactivation of widespread fragment records. Only the latter records can become contents of consciousness" (Turner, 1996: 23). Damásio llama *nodos* a las zonas de convergencia-divergencia (ZCD) que registran una actividad simultánea cuando neuronas en distintas partes del cerebro producen señales activadas para la formación de mapas de un determinado objeto. Se trata, pues, de una arquitectura neural de conexiones corticales cuyas propiedades convergentes y divergentes permiten la coordinación de señales de muy distintas neuronas cerebrales. Añade que un elemento fundamental de esta estructura ZCD es la división del trabajo entre dos sistemas cerebrales: (1) el espacio que gestiona los mapas e imágenes explícitos de objetos y eventos fruto de la percepción que son la fuente de la memoria; y (2) el espacio donde se albergan las disposiciones[69], que no son mapas y sí fórmulas implícitas que indican cómo reconstruir los mapas en imágenes para su uso por la mente (Damásio, 2010).

Es importante remarcar que este autor utiliza el concepto de patrones neuronales de disposición para explicar la construcción de representaciones organizadas topográficamente en el cerebro imprescindibles para recordar imágenes. "Dispositional representations exist as potential patterns of neuron activity in small ensembles of neurons I call *convergence zones*; that is, they consist of a set of neuron firing dispositions within the ensemble" (Damásio, 1994: 102). Debe quedar claro que las representaciones disposicionales que se mantienen archivadas en la pequeña comunidad de sinapsis no son imágenes en sí mismas, sino que se trata del medio de reconstrucción de una imagen específica. De esta indeterminada descripción se desprenden las diferencias en la terminología aplicable a este constructo teórico y las posibilidades de elección entre imagen, *esquema-imagen* y esquema.

Por otra parte, estas representaciones disposicionales constituyen todo nuestro repertorio de conocimiento que está compuesto tanto por el conocimiento innato como el adquirido a través de la experiencia. El primer tipo de conocimiento controla la mayoría de los procesos

[69] Todos los archivos de la memoria, los recuerdos, existen en el cerebro como disposiciones que esperan se reclamadas en forma de imagen o para convertirse en una acción concreta. Ahora bien, "las disposiciones no son palabras, son registros abstractos de potencialidades. Las palabras o los signos susceptibles de designar cualquier entidad, acontecimiento o relación, así como las reglas por medio de las que unimos las palabras y los signos, la gramática de un lenguaje, existen también como disposiciones antes de cobrar vida como imágenes o actos, como en el habla o en el lenguaje de signos" (Damásio, 2010: 225).

del organismo (casi todos desde la inteligencia computacional), pero no se convierten generalmente en imágenes en la mente. Sin embargo, la adquisición de conocimiento (segundo tipo) se consigue gracias a la continua modificación de las representaciones disposicionales que, en gran parte, pero no exclusivamente, se opera en la inteligencia ejecutiva. Damásio explica este procesamiento cerebral con un sencillo ejemplo. A veces estamos en medio de una intensa conversación con varias personas, aunque concentrados en lo que uno de los interlocutores está diciendo. Al cabo del tiempo, nos sorprende el hecho de que no hemos escuchado una de las afirmaciones de otra persona de la que finalmente nos damos cuenta en un instante posterior. El neurólogo portugués sostiene que esto se debe a que nuestra mente consciente estaba enfocada en el discurso del primer interlocutor, mientras y al mismo tiempo nuestro cerebro estaba procediendo a registrar (*mapping*) representaciones correspondientes a la conversación de la otra persona. O sea, solo se estaba generando en el cerebro una memoria que queda disponible (*dispositional memory*) de lo dicho por el segundo interlocutor para activación posterior si es el caso. Una vez que la concentración en el primer individuo se relaja, y siempre y cuando la afirmación de la segunda persona fuese relevante para nosotros, la representación disponible y regenerada previamente en una representación organizada topográficamente en un córtex sensorial anterior se activa, de tal forma que al ser consciente de la misma se convierte en una imagen. Este asunto es de vital importante en el contexto de nuestra tesis, porque sirve de base a la posibilidad de que exista un aprendizaje y de aprehensión de la realidad tanto en el modo consciente como inconsciente, por ejemplo, cuando lo/as niño/as escuchan o leen cuentos.

Asimismo, Turner también hace referencia al trabajo de Gerald Edelman quien sostiene que los objetos y sus propiedades se perciben como una experiencia unitaria consecuencia de la actividad paralela en el cerebro de muchos y diferentes mapas, cada uno con un distinto grado de segregación funcional.

> "Damásio sees his speculative proposal for explaining *convergence* as generally compatible with the theory of Neuronal Group Selection proposed by Gerald Edelman and his associates, who have made an attempt to solve the binding problem (and more generally the problem of integration) by invoking a conjectural neurobiological process called *reentrant signaling*" [cursivas añadidas] (Turner, 1996: 111).

Por otra parte, señala Turner, existen estudios de psicología como los de Eleanor Rosch y Carolyn Mervis que han realizado descubrimientos sobre las categorías conceptuales de objetos concretos, los cuales se organizan informativamente en torno a un nivel de abstracción que denominan "básico". En este estrato es en el que dividimos nuestros entornos en objetos con los que interactuamos en pequeñas historias espaciales. Es el nivel más elevado donde miembros de la misma categoría comparten formas percibidas y en el que estos participantes suscitan la interacción de patrones motores similares. El trabajo de Rosch suministra la evidencia del papel de los *esquema-imagen* en la estructuración perceptual y conceptual de las categorías, si tenemos en cuenta que esas formas e interacciones de patrones en el nivel *básico* son realmente *esquema-imagen*. Precisamente, Jean Mandler (1992) en su artículo *How to build a Baby: II. Conceptual Primitives* presenta evidencias procedentes de experimentos clínicos sobre los *esquema-imagen*, a partir de éstos los bebés desarrollan conceptos de vitalidad y agencia. "Mandler, in essence, proposes a general psychological process whereby perceptual

experience is redescribed 'into an image-schematic form of representation' used in building concepts" (Turner, 1996: 22).

No obstante, como reconocen todos estos autores, estas son solo construcciones hipotéticas basadas en algunas evidencias, pero no son suficientemente conclusivas sobre cómo verdaderamente las imágenes de la mente producidas por la percepción e interacción del cerebro construyen el conocimiento humano. Ahora bien, esta incertidumbre abre la posibilidad de un amplio debate respecto al modo de pensamiento en el que se enmarca o que emerge de la producción resultante de esta actividad combinatoria de las percepciones convertidas en imágenes en el interior del cerebro.

Turner especula que el significado no se gesta en una zona específica de la mente, ya que es fruto de un patrón de conectividad dinámico y variable de muchos elementos en varias áreas del cerebro (ZCD de Damásio) instigado por un proceso básico conocido como "*blending*" (mezclar, combinar o armonizar). Este mismo año, investigadores de la universidad norteamericana de Berkeley han profundizado en el estudio de las regiones de la corteza cerebral donde se representa el significado del lenguaje conocidas en su conjunto con el nombre de sistema semántico. A partir de un modelo generativo crearon un atlas semántico sobre los datos obtenidos de la actividad cerebral de individuos que escucharon narraciones y que fue captada por un aparato de resonancia magnética funcional (fMRI). La diferencia con estudios previos fue, precisamente, el empleo de estímulos narrativos en vez de palabras o frases sueltas. Pudieron comprobar que la actividad cerebral en estas zonas semánticas se repartía por los dos hemisferios del cerebro de los participantes en vez de en el lado izquierdo como se suponía anteriormente. El sistema semántico organiza complejos patrones que parecen mantener su consistencia en todos los individuos de la muestra. Ahora bien, también subrayan que esto pudiera deberse a las experiencias vitales comunes de estos sujetos, que han crecido y se han educado en sociedades industriales occidentales (Huth *et al.,* 2016).

El principio combinatorio que deduce Turner de otras teorías estaría presente en nuestra actividad mental, tanto en la percepción como en la concepción, lo que confiere una apariencia completa, localizada y unitaria a nuestra experiencia consciente, aunque no sea realmente así. Este psicólogo sostiene que combinamos varios *esquema-imagen* con partes de una percepción específica para conseguir lo que a nosotros nos parece un mismo evento. "Blending abstract image schemas together is a basic conceptual operation; blending abstract image schemas with specific perceptual experience is a basic conceptual operation" (Turner, 1996: 113). Las historias agrupan (combinan) elementos. Por ejemplo, los diferentes *esquema-imagen*, que forman parte de una acción compuesta de acciones más sencillas, nos parecen una acción unitaria. Una vez formada, la historia se puede proyectar en otra más compleja, que puede ser útil para comprender otro conjunto de percepciones posteriores.

Por otra parte, Turner asegura que hay suficiente evidencia de que esta práctica combinatoria es fundamental en el pensamiento de la primera infancia. Ilustra esta afirmación con la "proyección" de como un niño de dos años que lleva en la mano el hilo de un globo puede referirse a este como su "perro imaginario" al que sujeta de su correa. Para Turner, este ejemplo muestra la complicada mezcla de atributos que comparten un perro atado a una correa y un globo retenido en un cordel. Es una construcción dinámica, temporal cuyo objetivo es específico, formada a partir de varios *esquema-imagen*, lo que en su opinión muestra una

capacidad extraordinariamente impresionante para un niño de dos años. Curiosamente, se trata de una actividad recurrente y constante en el quehacer diario de un niño de esta edad. Precisamente, esta actividad combinatoria viene a ser lo que Turner denomina *parábola*, o sea historias proyectadas que nos permiten entender nuestra experiencia y una función esencial del pensamiento. Nos alerta de que el proceder científico que explica el pensamiento humano se ha limitado a excluir opciones como esta que implicarían aceptar la integración y la combinación imaginativas como bases del pensamiento. Y es que la suposición convencional es que el pensamiento cotidiano está construido solo sobre conceptos estables y el razonamiento literal (Turner, 1996).

2.3.2. ¿Es lo mismo una *historia* que una *narración*?

A partir de esta premisa sobre la *parábola* como capacidad mental que toma del término *historia* (en su acepción de relación o narración inventada) su estructura y toda una serie de procesos cognitivos[70], Turner avanza su hipótesis de que la *parábola* ha generado el lenguaje. Nos presenta una visión parabólica del lenguaje, según la cual la estructura narrativa no es una sola cosa, sino más bien una actividad mental que coordina muchas historias en distintos niveles. En consecuencia, la estructura gramatical que proviene de la narrativa también es una actividad mental que coordina muchas actividades gramaticales en distintos niveles. Por tanto, el origen de la gramática es el establecimiento de una dinámica coordinada con complejos de diferentes, pero relacionadas estructuras gramaticales, que emergen de proyecciones de la estructura de la *historia*. Así pues, su *parábola* es el punto de partida del lenguaje. La gramática rudimentaria es un repertorio de construcciones gramaticales relacionadas y establecidas mediante la *parábola*. Es decir, la columna vertebral de las construcciones gramaticales surge de la proyección de historias abstractas elementales. Esto también significa, por otro lado, que la estructura narrativa o en general la estructura conceptual es incomparablemente más complicada que la estructura gramatical. No obstante, una vez establecida la narrativa gramatical a partir de la narrativa se puede adaptar esta para expresar amplias series de estructuras conceptuales más allá de la estructura original. Entre sus evidencias, asegura Turner, está el entendimiento aristotélico de que la gramática surge de la proyección de una estructura conceptual y no de la realidad; la base de esta proyección son esas *historias* abstractas que utilizamos como medio para comprender la realidad. Asimismo, se refiere a las ideas de Pinker y Bloom para quienes la gramática comienza por el significado. El lenguaje en su esquema es un sistema de muchas partes, cada una de las cuales está diseñada para modelar (*mapping*) una clase característica de funciones semánticas y pragmáticas en una clase característica de secuencias de símbolos (Turner, 1996)[71].

---

[70] "Story involves spatiality, motor capacities, the sensory modalities (sight, hearing, touch, smell, taste) and submodalities, patterns that run across sensory modalities and submodalities, perceptual and conceptual categorization, image schemas, and our other basic cognitive instruments" (Turner, 1996: 141).

[71] "*Mapping*" es un término con un difícil equivalente en castellano que vendría a significar codificar, modelar, cartografiar o dibujar ciertas estructuras y al que Turner se refiere como "projection", que es una poderosa competencia mental que requiere de explicación: "We are instead discussing the projection of vast systems of narrative structure in such a way that complex categories of *event* correspond to grammatical categories of *verb phase*… This is not a matter of giving a particular object an arbitrary label but of projecting structural categories to impart structural categories" (Turner, 1996: 163-164).

El deseo de Turner es revertir con esta exposición la visión de que el lenguaje se construye a partir de la sobriedad y hacia lo exótico; que el lenguaje se construye a partir de estructuras sintácticas de la frase; que la narrativa se construye a partir del lenguaje; que de la narrativa surge la literatura narrativa como una actividad de representación y entretenimiento especial; y que a partir de la literatura aparece la parábola. Por el contrario, defiende la tesis de que el proceso dinámico de la *parábola* es básico para la construcción del significado y la construcción del lenguaje. Su propósito es probar que la *parábola* está en la raíz de la mente humana, el pensamiento, el conocimiento, la acción, la creación e incluso del habla. Ahora bien, este planteamiento, asegura el propio Turner, solo tiene el propósito de explicar por así decirlo el alumbramiento del lenguaje, porque no le cabe duda que el lenguaje se desarrolla una vez aparece en su forma más rudimentaria para ampliar sus funciones comunicativas y contribuir a la evolución del individuo y del grupo. Ello, subraya Turner, tampoco significa que haya dudas de que la adquisición del lenguaje ayuda al desarrollo mental del niño, pues hace posible que este exprese su pensamiento y comprenda las expresiones generadas por el pensamiento de los otros. "The learning of a language may quite literally change the neurobiology of the infant in ways that are influential over cognition… thinking may be affected abidingly by experience with language" (Turner, 1996: 159).

Nosotros estamos de acuerdo, por un lado, en que la *narratividad*, (utilizamos esta noción prestada de Ricoeur en vez de la *parábola* sugerida por Turner), es parte constitutiva del pensamiento humano. Incluso vamos más allá y quizás, como defiende Bruner, existe un modo de pensamiento narrativo. Ahora bien, esto no significa que como sostiene Turner necesariamente el pensamiento narrativo sea la fuente del lenguaje. No parece haber dudas de que mediante el lenguaje somos capaces de perfilar una realidad que primero percibimos a través de los cinco sentidos, que después procesamos de alguna forma en nuestra mente y que, por supuesto, interpretamos para nosotros mismos y para poder compartir esa visión con los demás. Hemos referido anteriormente que el primero que confiere al lenguaje un papel relevante como herramienta cultural fundamental para el desarrollo humano y el aprendizaje infantil fue Vygotsky. Asimismo, creemos que hemos reunido suficientes referencias para apoyar la precedencia del lenguaje sobre la narración (Dennett, 1992; Nelson, 2003; Carroll, 2006; Hutto, 2008; Bruner, 2009a; Damásio, 2010; Schroeder y Vallverdú, 2015).

> "I can sum up the message this way. Language not only transmits; it creates or constitutes knowledge or 'reality'. Part of that reality is the stance that the language implies toward knowledge and reflection, and the generalized set of stances one negotiates creates in time a sense of one's self" (Bruner, 2009a: 132-133).

No obstante, también estamos convencidos de que la *narratividad* como base del pensamiento humano no es incompatible con el argumento de que la capacidad narrativa requiere funcionalmente del lenguaje. Entendemos, primero y como apunta Bruner (2009a), que el narrativo no es el único modo de pensamiento humano. Por otra parte, recordemos que Ricoeur (2004a) hace compatibles la inteligencia narrativa con lo que denomina inteligencia práctica. Parece evidente que nuestra mente también es capaz de combinar (*blending*) imágenes constitutivas de los conceptos previamente elaboradas por nuestro cerebro en forma de mapas de acuerdo con otras reglas distintas de las derivadas de esta capacidad narrativa cuasi-

innata. Pero la mente podría llevar a cabo esa operativa combinatoria, por ejemplo, mediante la lógica, la matemática o simplemente de acuerdo con principios elementales de racionalidad. Por eso, no creemos que esté demostrada suficientemente la ascensión de la *parábola* sobre el lenguaje u otras fórmulas operacionales del cerebro humano, tal como entiende Turner. Cuestionamos esta idea de la misma forma que Edmund R. Leach (1967) mantuvo en su día que, aunque la tendencia del cerebro a operar con contadores binarios en toda clase de situaciones estaba probada incuestionablemente, como por otra parte sostenía Claude Lévi-Strauss en sus estudios sobre el pensamiento primitivo, no necesariamente esta debía ser la única operativa mental[72].

Adicionalmente, nos parece necesario clarificar la distinción entre los terminos *historia* y *narración*. Nos sirve el razonamiento de Hutto cuando escribe que es incuestionable que historias sobre las acciones de nuestros más antiguos ancestros pudieron ser contadas. Posiblemente, añade, sus vidas no estuvieran exentas de drama. Ahora bien, sostiene que carecían del medio apropiado y de una práctica establecida para poder contar estas historias. "We must be clear about the order of appearance: narratives could not have been related orally or conversationally in the early stages of our prehistory on the assumption that *there can be no narrative without narration*" [cursivas añadidas] (Hutto, 2008: 222). En realidad, las historias no se encuentran, sino que se narran y para ello es requisito indispensable el lenguaje. Esto nos llevaría a preguntar cómo hemos desarrollado la función parabólica a la que Turner alude en nuestra mente; ¿tiene un origen biológico o es una evolución ecológica y cultural?

Quisiéramos volver por un instante al ejemplo del niño de dos años que Turner utiliza para ilustrar la capacidad combinatoria de nuestra mente y su idea de imaginación narrativa. No cabe duda que la expresión imaginativa del niño aun perteneciendo al terreno de la fantasía habla de la gran capacidad relacional (capacidad de proyección) de la mente de un niño tan pequeño. No obstante, cuando un niño crea esta proyección en su mente y luego la comunica a otros requiere previamente de haber asimilado varios conceptos claramente (Mandler, 2008) sobre lo que es un globo, un perro, así como debería saber que supone la acción de sostener cualquiera de ambos o bien por un hilo o bien por una correa. Todos estos son supuestamente *esquema-imagen* más o menos complejos formados en la mente del individuo, pero que necesariamente se denominan de esta forma porque poseen un significado convenido socialmente. Es decir, forman parte de un sistema simbólico establecido por acuerdo de un grupo social que es previo a la actividad parabólica de la mente del niño. "Symbols enable us to distance ourselves from concrete experience… Communication is the ultimate goal of symbolic systems, and it is in part through sharing of meaning that infants come to learn about the world" (Callaghan y Corbit, 2015: 250).

Por esto mismo, nos plantea serias dudas el que cualquier niño de dos años en cualquier época histórica haya podido crear esta misma proyección en su mente a pesar de la capacidad

[72] A la afirmación de que el esquema total del pensamiento primitivo es binario, que Lévi-Strauss desarrolla influenciado por la teoría lingüística de Jakobson y la mecánica de los ordenadores digitales, Leach responde: "a fully satisfactory mechanical model of the human mind would certainly contain many analog features which do *not* occur in digital computers" (1967: 8). A pesar de que los humanos hacemos muchas distinciones del tipo binario "esto o aquello", Leach nos recuerda, también podemos realizar diferenciaciones de intensidad, como "mejor/peor, más claro/más oscuro, más alto/más bajo", que no son discriminaciones binarias.

parabólica que tuviera de manera innata. Sostenemos que esta proyección mental, así como su externalización por parte de un niño de dos años durante una conversación, no son posibles si no se cumplen al menos las siguientes condiciones: (1) se hayan inventado los globos; (2) se hubiera extendido entre los seres humanos la costumbre de domesticar animales[73], así como atarlos con correas para salir a pasear con ellos; y por supuesto (3), la existencia del lenguaje, es decir un sistema simbólico, que hubiera permitido al niño relacionar estos *esquema-imagen* con los conceptos traducidos en palabras a los que corresponden tanto *globo* como *perro*, así como la acción de sostener el hilo o la correa, para poder comunicar su representación mental a otros. Por encima de esta argumentación está la cuestión de cómo forma el niño de dos años estas proyecciones en su mente, si antes no ha visto a alguien sosteniendo la correa de un perro para poder relacionar esta imagen con su propia acción de sostener el globo del cordel. Es más, esto nos obliga a preguntar: ¿cuándo y cómo el primer ser humano utilizó el mecanismo *parabólico* descrito por Mark Turner?

A pesar de que no estamos en condiciones de refrendar todo el proceso argumentado por Turner, si queremos destacar su propuesta de que la *parábola*, la creación de historias y su proyección, están en la base de la percepción y el pensamiento humano. Nos interesa en particular su descripción del proceso interno de reconocimiento en nuestra mente de objetos, eventos e historias. La respuesta pasa, específica este matemático y lingüista, por lo que denomina el *esquema-imagen*, un concepto que ha sido analizado lingüísticamente por varios autores. Recordemos: "Image schemas are skeletal patterns that recur in our sensory and motor experience" (Turner, 1996: 16). Por tanto, la mente utiliza la información de cada uno de estos *esquema-imagen*, que pueden ser combinados o proyectados para crear nuevos *esquema-imagen*. Unos más sencillos generan otros más complejos. Es decir, que son fruto tanto de la percepción como de la interacción. La *parábola* se dedica a proyectar estos *esquema-imagen* mediante un proceso básico y previo en el cerebro de producción de mapas. A través del *esquema-imagen* podemos reconocer espacio, tiempo, todo tipo de acciones que nos rodean y, según Turner, categorizarlos para su utilización posterior. Las lagunas que el modelo teórico de este autor presenta nos devuelven al estadio de la percepción que los organismos tienen del exterior. Para ello, recurrimos nuevamente a las observaciones de Damásio sobre conciencia, subjetividad y emociones.

En su búsqueda del lugar dónde o el cómo comienza la conciencia, de cómo llega el yo a tener sentido de sí mismo en el acto de conocer, Damásio decide empezar por reconstruir lo que sucede en el organismo cuando este interactúa con un objeto externo, ya sea una percepción directa o una recolección, ya se produzca dentro de las fronteras del propio cuerpo o fuera del mismo: "This account is a simple narrative without words" (1999: 168). Los personajes de esta narrativa, explica, son el organismo y el objeto en cuestión. Se trata de un relato (de esta interacción) que se sucede en un espacio de tiempo específico y que cuenta con al menos tres momentos: un principio, que corresponde con el estado inicial del organismo; un desarrollo en el que aparece el objeto percibido por lo sentidos y recuperado de la memoria; y un final constituido por las reacciones resultantes de la modificación del estado del organismo.

---

[73] Probablemente, el perro fue domesticado por nuestros antepasados en Occidente y Oriente casi simultáneamente hace más de 12.500 años (Frantz *et al.*, 2016).

> "We become conscious, then, when our organisms internally construct and internally exhibit a specific kind of wordless knowledge that our organism has been changed by an object –and when such knowledge occurs along with the salient internal exhibit of an object" (Damásio, 1999: 168-169).

Para este neurólogo la forma más simple en que este conocimiento se nos presenta es el sentimiento de conocer. En este esfuerzo de reconstrucción del proceso llega a la siguiente hipótesis: lo que denomina "*core consciousness*" (conciencia nuclear) ocurre cuando los instrumentos representacionales del cerebro generan un relato o registro sin palabras en forma de imagen de cómo el estado del organismo ha sido afectado por el procesamiento que ese organismo hace de un objeto, al tiempo que este mismo proceso mejora la imagen de objeto causativo para de esta manera colocarlo en un contexto espacial y temporal destacado. Es un mecanismo que según este autor se fundamenta en dos componentes: primero, la generación de relatos o registros no verbales en forma de imagen de la relación objeto-organismo, que es la fuente del sentido de yo en el acto de conocer; y, segundo, la mejora de las imágenes del objeto. En suma, el organismo como unidad queda constituido en mapa dentro del cerebro del mismo organismo, así como el objeto con el que este interactúa. A estos patrones neuronales que se pueden convertir en imágenes, Damásio les denomina *mapas de primer orden* . Ahora bien, este investigador insiste en que los cambios experimentados por el organismo al interactuar con el objeto pueden ser *re-representados* a su vez en nuevos mapas, a los que identifica como *mapas de segundo orden*, que de esta manera vienen a representar la relación del objeto y el organismo. Asimismo, los patrones neuronales transitoriamente formados en *mapas de segundo orden* pueden convertirse en imágenes mentales, de la misma forma que puede ocurrirles a los *mapas de primer orden*[74]. Por otra parte, asegura que las imágenes mentales que describen esta relación son sentimientos dada la naturaleza relacionada con el cuerpo tanto de los mapas del organismo como de los mapas de segundo orden. (Damásio, 1999).

> "Looking back, with the license of metaphor, one might say that the swift, second-order nonverbal account narrates a story: *that of the organism caught in the act of representing its own changing state as it goes about representing something else*. But the astonishing fact is that the knowable entity of the catcher has just been created in the narrative of the catching process" (Damásio, 1999: 170).

En esta hipotética reconstrucción de Damásio nos parece más sencillo vislumbrar la naturaleza básicamente narrativa del procesamiento mental que se sucede en el cerebro humano y que de alguna manera nos parece vendría a justificar la tesis de Mark Turner presentada más arriba. En resumen, podríamos decir que la conciencia es un proceso mental dinámico compuesto de interminables actos esencialmente narrativos generados a partir de las percepciones del cerebro mediante la interacción del organismo con el exterior o consigo mismo y que transformadas en imágenes de primer orden y segundo orden se hacen conscientes para el organismo cuando las emociones que este experimenta en ese proceso se ven reconocidas como sentimientos. "The images in the consciousness narrative flow like shadows along with the images of the object for which they are providing an unwitting, unsolicited comment" (Damásio, 1999: 171). Esta trama básica que describe Damásio para

[74] Hemos elaborado un resumen de la descripción que Damásio realiza de estos procesos de creación de mapas e imágenes en el primer capítulo.

cada interacción o percepción interna se repite interminable. Lógicamente, esta incesante actividad no resulta para la mente un esfuerzo e, incluso, podría resultar en un mecanismo automático, como subraya Turner (1996). De esta manera, Damásio y Turner coinciden en que el conocer –el acto de conciencia– surge a la vida en la historia, que es inherente en cada recién construido patrón neuronal constituido en un relato no verbal.

Damásio (1999) añade que si apenas podemos percibir la narración de estas historias es porque las imágenes que dominan nuestra pantalla mental son todas esas cosas de las que somos conscientes en ese instante en vez de aquellas que tan sigilosa y rápidamente constituyen el sentimiento de uno en el acto de conocer. Sin embargo, nos parece que lo más importante de esta formulación del neurólogo portugués es que estas narrativas no verbales de segundo orden de la conciencia pueden convertirse inmediatamente en lenguaje:

> "Telling stories... probably being relatively early both in terms of evolution and in terms of the complexity of the neural structures required to create narratives. Telling stories precedes language, since it is, in fact, a condition for language, and it is based not just in the cerebral cortex but elsewhere in the brain and in the right hemisphere as well as the left" (Damásio, 1999: 189).

Aquí estaría la justificación de Turner a su hipótesis de que estas estructuras mentales básicamente narrativas preceden al lenguaje. De hecho, Damásio no solo menciona el trabajo que venimos revisando de este experto en ciencia cognitiva, pero además hace referencia a los investigadores Daniel Dennet (1993), quien describe su modelo de conciencia empleando como base implícita narraciones verbales, y a Michael Gazzaniga (1998), quien ha destacado las tendencias fabulísticas del lenguaje en el hemisferio izquierdo del cerebro de pacientes con daños en la conexión entre ambos hemisferios. Esta estrecha relación entre estructura narrativa y lenguaje, especula Damásio, quizás haya sido la causa de que algunos supongan (como Freud) que la conciencia solo sea explicable por el lenguaje. Un enfoque con el que lógicamente este neurólogo no comulga, pues en su opinión despojaría de conciencia a aquellos sin dominio del lenguaje. Ahora bien, nosotros creemos que nuestra capacidad de estructurar el conocimiento previamente percibido en forma de historia existe gracias a nuestra profunda comprensión innata de la acción humana (narratividad) que, a su vez, nos permite escenificar elaborados rituales o reconstruir y transmitir historias mediante la mímesis. Esto no implica, sin embargo, que los resultados de esta actividad mental sean "narraciones" propiamente dichas, porque para narrar requerimos del lenguaje, como indica Hutto (2008).

BIBLIOGRAFÍA

Bakhtin, M. M. (1986b), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8. [Consulta: 6 julio 2015] ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pd

Bartlett, F. C. (1967), *Remembering: a study in experimental and social psychology*. 1st pbk. ed. Cambridge, MA: Cambridge University Press. REL 17766.

Bickerton, D. (1990), *Language and Species*. Chicago and London: The University of Chicago Press. ISBN 0-226-04610-9.

Broncano, F. (2013), *Sujetos en la niebla: narrativas sobre la identidad*. Barcelona: Herder. ISBN 978-84-254-2950-7.

Bruner, J. S. (1987), «Life as narrative". *Social research* [en línea], pp. 11–32. [Consulta: 7 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/40970444

— (1990), *Acts of Meaning (Four Lectures on Mind and Culture)*. Cambridge, London, England: Cambridge University Press. Jerusalem-Harvard Lectures. ISBN 0-674-00361-6.

— (1991a), "Self-Making and World-Making". *Journal of Aesthetic Education* [en línea], vol. 25, no. 1, pp. 67-78. [Consulta: 8 julio 2015]. ISSN 0021-8510. DOI 10.2307/3333092. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/3333092

— (1991b), "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* [en línea], vol. 18, no. 1, pp. 1-21. [Consulta: 5 abril 2015]. ISSN 0093-1896. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1343711

— (2009a), Actual Minds, Possible Worlds. Boston, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02901-9.

— (2009b), "Culture and Mind: Their fruitful incommensurability". Psicologia Culturale, no. Gennaio/Giugno, pp. 43-62. DOI 10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x.

Bruner, J. S., y D. A. Kalmar (1998), "Narrative and metanarrative in the construction of self". En: M. FERRARI y R. J. STERNBERG (eds.), Self-awareness: Its nature and development. New York: Guilford Press, pp. 308–331. ISBN 1-57230-317-4.

Callaghan, T., y J. Corbit (2015), "The Development of Symbolic Representation". En: L.S. LIBEN y U. MUELLER (eds.), Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes: Cognitive Processes. 7th edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 250-294. ISBN 978-1-118-95384-6.

Carrithers, M. (1991), "Narrativity: Mindreading and making societies". En: A. WHITEN (ed.), Natural Theories of Mind: Evolution, Development, and Simulation of Everyday Mindreading. Oxford, GB: B. Blackwell, pp. 317-331. ISBN 978-0-631-17194-2.

Carroll, J. (2006), "Adaptationist Literary Study: An Introductory Guide". Ometeca [en línea], vol. 10, pp. 18–40. [Consulta: 5 diciembre 2014]. Disponible en: http://www.umsl.edu/~carrolljc/Documents%20linked%20to%20indiex/Ometeca.pdf

Colby, B. N. (1966), "The Analysis of Culture Content and the Patterning of Narrative Concern in Texts1". American Anthropologist [en línea], vol. 68, no. 2, pp. 374–388. [Consulta: 7 noviembre 2013]. ISSN 1548-1433. DOI 10.1525/aa.1966.68.2.02a00050. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1966.68.2.02a00050/abstract

Corballis, M.C. (1993), The Lopsided Ape: Evolution of the Generative Mind. New York: Oxford University Press.

Cortazzi, M. (2002), "Chapter 4: Psychological Models of Narrative·. Narrative Analysis. London; New York: Routledge, Social Research and Educational Studies Series, 12, pp. 60-83. ISBN 978-1-85000-9627.

Coser, L.A. (1992), "Introducción: Maurice Halbwachs 1877-1945". En: M. HALBWACHS, On Collective Memory 1992 [en línea]. Chicago and London: The University of Chicago Press, pp. 1-34. [Consulta: 28 marzo 2016]. ISBN 0-226-11594-1. Disponible en: https://vk.com/doc2323632_258215069?hash=088d0a68dc307ebe8b&dl=085736d4624aa83fc3

Damásio, A. (1994), Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain. New York: Avon Books. ISBN 0-380-72647-5.

— (1999), The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness. New York: Harcourt Brace. ISBN 0-15-601075-5. H/D 159.95 DAM.

— (2010), Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo? Barcelona, España: Ediciones Destino. Colección Imago Mundi. ISBN 978-84-233-4305-8.

Dautenhahn, K. (2001), "The Narrative Intelligence Hypothesis: In Search of the Transactional Format of Narratives in Humans and Other Social Animals". En: M. BEYNON, C.L. NEHANIV y K. DAUTENHAHN (eds.), Cognitive Technology: Instruments of Mind. 4th International Coference, CT 2001. Coventry, UK: Springer Berlin Heidelberg, Lecture Notes in Computer Science, 2117, pp. 248-266. ISBN 978-3-540-42406-2.

Dennett, D. C. (1992), "The Self as a Center of Narrative Gravity". En: F. KESSEL, P. COLE y D. JOHNSON (eds.), Self and Consciousness: Multiple Perspectives [en línea]. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 275-288. [Consulta: 11 julio 2015]. ISBN 0-8058-0532-X. Disponible en: http://cogprints.org/266/

— (1993), Consciousness Explained. New York; London: Penguin Adult. ISBN 978-0-14-012867-3.

Donald, M. (1993a), Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition. Cambridge, Mass.; London, England: Harvard University Press. ISBN 0-674-64484-0.

— (1993b), "Précis of Origins of the Modern Mind with Multiple Reviews and Author's Response". Behavioral and Brain Sciences, vol. 16, no. 4, pp. 737–91. DOI 10.1017/S0140525X00032647.

— (1999), "Preconditions for the evolution of protolanguages". En: M.C. CORBALLIS y S.E.G. LEA (eds.), The Descent of Mind: Psychological Perspectives on Hominid Evolution. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 138-154. ISBN 978-0-19-263259-3.

Ellis, R. D. (1995a), "Differences between Conscious and Non-conscious Processing: Why They Make a Difference". Questioning Consciousness: The Interplay of Imagery, Cognition, and Emotion in the Human Brain. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 1-31. ISBN 1-55619-182-0.

Ellis, R. D., y N. Newton (2000), "The interdependence of consciousness and emotion". Consciousness and emotion [en línea], vol. 1, no. 1, pp. 1–10. [Consulta: 27 noviembre 2015]. DOI 10.1075/ce.1.1.01ell. Disponible en: http://www.researchgate.net/profile/Ralph_Ellis/publication/247917663_The_interdependence_of_consciousness_and_emotion/links/54f773520cf2ccffe9db423b.pdf

Erll, A. (2008), "Cultural Memory Studies: An Introduction". En: A. NÜNNING y A. ERLL (eds.), Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook. Berlin; New York: Walter de Gruyter, Media and cultural memory ; Medien und kulturelle Erinnerung, 8 = 8, pp. 1-15. ISBN 978-3-11-018860-8. HM621. C8534 2008.

Frantz, L.A.F.; Mullin, V.E.; Pionnier-Capitan, M.; Lebrasseur, O.; Ollivier, M.; Perri, A.; Linderholm, A.; Mattiangeli, V.; Teasdale, M.D.; Dimopoulos, E.A.; Tresset, A.; Duffraisse, M.; Mccormick, F.; Bartosiewicz, L.; Gál, E.; Nyerges, É.A.; Sablin, M.V.; Bréhard, S.; Mashkour, M.; Bălăşescu, A.; Gillet, B.; Hughes, S.; Chassaing, O.; Hitte, C.; Vigne, J.-D.; Dobney, K.; Hänni, C.; Bradley, D.G., y G. Larson (2016), "Genomic and archaeological evidence suggest a dual origin of domestic dogs". Science [en línea], vol. 352, no. 6290, pp. 1228-1231. [Consulta: 3 junio 2016]. ISSN 0036-8075, 1095-9203. DOI 10.1126/science.aaf3161. Disponible en: http://science.sciencemag.org/content/352/6290/1228

Freeman, M. (2001), "From substance to story: Narrative, identity, and the reconstruction of the self". En: J. BROCKMEIER y D. CARBAUGH (eds.), Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 283-298. ISBN 978-1-58811-056-5.

Gárate Larrea, M. (1991), La comprensión de cuentos en los niños: La influencia de un contexto rural aislado. Microforma. Madrid: Nacional de Educación a Distancia.

Gazzaniga, M. S. (1998), The Mind's Past. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. ISBN 978-0-520-92548-9.

Goldie, P. (2004a), "Chapter Five: Personality, Narrative and Living a Life". On Personality. 1 edition. London and New York: Routledge of Taylor & Francis Group, pp. 104-128. ISBN 978-0-415-30514-3.

— (2004b), On Personality. 1 edition. London; New York: Routledge. ISBN 978-0-415-30514-3.

Halbwachs, M. (1992), On Collective Memory 1992 [en línea]. Chicago and London: The University of Chicago Press. [Consulta: 28 marzo 2016]. ISBN 0-226-11594-1. Disponible en: https://vk.com/doc2323632_258215069?hash=088d0a68dc307ebe8b&dl=085736d4624aa83fc3

Hardy, B. (1968), "Towards a Poetics of Fiction: 3) An Approach through Narrative". NOVEL: A Forum on Fiction [en línea], vol. 2, no. 1, pp. 5-14. [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0029-5132. DOI 10.2307/1344792. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1344792

Head, H. (1920), Studies in neurology. vol II [en línea]. London: H. Frowde; Hodder & Stoughton. [Consulta: 11 abril 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/studiesinneurolo02headiala. SRLF:LAGE-98510

Hermans, H. J. M. (2001), "The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning". Culture & Psychology, vol. 7, no. 3, pp. 243-281. ISSN 1354-067X. DOI 10.1177/1354067X0173001.

Humphrey, N. (1984), Consciousness Regained: Chapters in the Development of Mind. Oxford, GB: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-286052-1.

Huth, A.; De Heer, W.; Griffiths, T.; Theunissen, F., y J. Gallant (2016), "Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex". Nature, vol. 532, no. 7600, pp. 453-458. ISSN 0028-0836. DOI 10.1038/nature17637.

Hutto, D. D. (2008), *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 978-0-262-08367-6.

James, W. (1890), *The principles of psychology. vol. I* [en línea]. 1918. New York: Henry Holt & Co. [Consulta: 2 junio 2015]. American Science Series. Disponible en: https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft

Kant, I. (1958), *Critique of Pure Reason* [en línea]. Abridged ed. New York: Random House. [Consulta: 11 abril 2016]. The Modern Library of the World´s Best Books. Disponible en: http://www.filosofia.it/images/download/ebook/KempSmithKantCritiqueofPureReason.pdf

Korsgaard, C. M. (1996), *The Sources of Normativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-55960-7.

Leach, E. (1967), "Brain-twister". *The New York Review of Books*, vol. IX, no. 6, pp. 6-8, 10. ISSN 0028-7504.

Lieberman, P. (1993), *Uniquely Human*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-92183-2.

Lotman, I. M. (1988), *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo. (Fundamentos ; 58). ISBN 84-7090-088-9. H/S 82.0 LOT.

Macintyre, A. C. (2007), *After virtue: a study in moral theory*. 3rd. ed. Notre Dame, Ind: University of Notre Dame Press. ISBN 978-0-268-03504-4. BJ1012 .M325 2007.

Mandler, J. M. (1992), "How to build a baby: II. Conceptual primitives". *Psychological review*, vol. 99, no. 4, pp. 587. DOI 10.1037/0033-295X.99.4.587.

— (2008), "On the Birth and Growth of Concepts". *Philosophical Psychology*, vol. 21, no. 2, pp. 207-230. ISSN 0951-5089, 1465-394X. DOI 10.1080/09515080801980179.

Mandler, J. M., y C. Pagán Cánovas (2014), "On defining image schemas". *Language and Cognition*, vol. 6, no. 4, pp. 510-52. DOI 10.1017/langcog.2014.14.

Marina, J. A. (2012b), *La inteligencia ejecutiva: Lo que los padres y docentes deben saber*. Barcelona, España: Editorial Ariel. ISBN 978-84-344-0168-6.

Moen, T. (2008), "Reflections on the Narrative Research Approach". *International Journal of Qualitative Methods* [en línea], vol. 5, no. 4, pp. 56-69. [Consulta: 8 julio 2015]. ISSN 1609-4069. Disponible en: http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4360

Nelson, K. (2003), "Narrative and the Emergence of a Consciousness of Self". En: G.D. FIREMAN, T.E. MCVAY y O.J. FLANAGAN (eds.), *Narrative and Consciousness: Literature, Psychology, and the Brain*. New York, EEUU: Oxford University Press, pp. 17-36. ISBN 978-0-19-516172-4.

— (2007), *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02335-2.

Neumann, B. (2008), "The Literary Representation of Memory". En: A. ERLL y A. NÜNNING (eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, Media and cultural memory ; Medien und kulturelle Erinnerung, 8 = 8, pp. 333-343. ISBN 978-3-11-018860-8. HM621. C8534 2008

Pereda, C. (2002), "Sobre el concepto de Phrónesis". *Thémata, revista de filosofía* [en línea], no. 28, pp. 175-186. [Consulta: 11 abril 2016]. ISSN 0212-8365. Disponible en: https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/27606

Propp, V. (2010), *Morphology of the Folk Tale*. 2nd edition. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press. ISBN 978-0-292-78376-8.

Puente Ferreras, A. (1991b), "Teoría del esquema y comprensión de la lectura". *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, (Biblioteca del libro), pp. 73-109. ISBN 84-86168-56-2. H/D 028 COM.

Rice, G. E. (1980), "On Cultural Schemata". *American Ethnologist* [en línea], vol. 7, no. 1, pp. 152-171. [Consulta: 12 abril 2016]. ISSN 0094-0496. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/643431

Ricoeur, P. (1994), *One Self as Another*. Paperback edition. Chicago and London: The University of Chicago Press. ISBN 0-226-71329-6.

— (2000), "Narratividad, fenomenología y hermenéutica". *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* [en línea], no. 25, pp. 189–207. [Consulta: 9 diciembre 2013]. ISSN 0211-2175. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72411

— (2004a), *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 968-23-1966-8.

— (2004b), "Volverse capaz, ser reconocido". *Discurso recepción del Premio Kluge. Washington. Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.[Links]*. Washington, D.C.: Centre Culturel et de Coopération de Mexico – Institut Français d'Amérique Latine, pp. 1-5.

— (2006), "La vida: un relato en busca de narrador". *Ágora, papeles de filosofía* [en línea], vol. 25, no. 2, pp. 9-22. [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0211-6642. Disponible en: http://201.147.150.252:8080/jspui/handle/123456789/1066

— (2008), *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 978-968-23-1967-9.

Rumelhart, D. E. (1975), "Notes on a Schema for Stories". En: D.G. Bobrow y A. Collins (eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York; London: Academic Press Inc., pp. 211-236. ISBN 0-12-108550-3.

Rumelhart, D. E., y A. Ortony (1977), "The Representation of Knowledge in Memory". En: R.C. Anderson, R.J. Spiro y W.E. Montague (eds.), *Schooling and acquisition of knowledge* [en línea]. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 99-135. [Consulta: 24 marzo 2016]. ISBN 0-470-99293-X. Disponible en: http://www.cs.northwestern.edu/~ortony/Andrew_Ortony_files/1977-02%20-%20Rumelhart-Ortony.pdf

Schroeder, M. J., y J. Vallverdú (2015), "Situated Phenomenology and Biological Systems: Eastern and Western Synthesis". Progress in Biophysics and Molecular Biology [en línea], [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0079-6107. DOI 10.1016/j.pbiomolbio.2015.06.019. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079610715000942

Sperber, D. (1996), Explaining Culture: A Naturalistic Approach [en línea]. Digital print 2002. Oxford, UK; Malden, MA: Blackwell Publishing. [Consulta: 12 mayo 2015]. ISBN 0-631-20044-4. Disponible en: http://monoskop.org/File:Sperber_Dan_Explaining_Culture_A_Naturalistic_Approach_1996.pdf

Stein, N. L., y C. G. Glenn (1975), "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema". [en línea]. S.l.: National Institute of Education. [Consulta: 18 abril 2016]. ED 121 474. Disponible en: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED121474.pdf. ED121474

Straub, J. (2008), "Psychology, Narrative, and Cultural Memory: Past and Present". En: A. Erll y A. Nünning (eds.), Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook. Berlin ; New York: Walter de Gruyter, Media and cultural memory ; Medien und kulturelle Erinnerung, 8 = 8, pp. 215-228. ISBN 978-3-11-018860-8. HM621 .C8534 2008.

Turner, M. (1996), The Literary Mind: The Origins of Thought and Language. Kindle edition. New York; Oxford: Oxford University Press, USA. ISBN 978-0-19-512667-9.

Vygotski, L. S. (1991b), "La psique, la conciencia, el inconsciente". En: A. Álvarez y P. del Río (eds.), Obras Escogidas de Vygotski I: El significado histórico de la crisis de la Psicología. ebook 2015. Madrid: Antonio Machado Libros, Machado Nuevo Aprendizaje, pp. 357-410. ISBN 978-84-9114-090-0.

— (1991c), "Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos". En: A. Álvarez y P. del Río (eds.), Obras Escogidas de Vygotski I: El significado histórico de la crisis de la Psicología. ebook 2015. Madrid: Antonio Machado Libros, Machado Nuevo Aprendizaje, pp. 67-134. ISBN 978-84-9114-090-0.

— (1995), *Obras escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor. (Aprendizaje ; 115). ISBN 978-84-7774-115-8. H/S 159.95 VYG.

Wertsch, J. V. (2007), *Voices of Collective Remembering*. eBook. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-81050-0.

— (2008), "The Narrative Organization of Collective Memory". *Ethos* [en línea], vol. 36, no. 1, pp. 120-135. [Consulta: 30 marzo 2016]. ISSN 0091-2131. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20486564

White, H. V. (1978b), *Tropics of Discourse Essays in Cultural Criticism*. Baltimore and London: Monograph Collection (Matt - Pseudo). ISBN 0-8018-2127-4.

Witte, A. (2014), *Blending Spaces: Mediating and Assessing Intercultural Competence in the L2 Classroom*. Boston; Berlin: Walter de Gruyter Inc. ISBN 978-1-61451-123-6.

Wundt, W. (1916), *Elements of Folk Psychology: Outlines of a Psychological History of the Development of Mankind* [en línea]. London; New York: George Allen And Unwin Ltd.; The Macmillan Co. [Consulta: 21 septiembre 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/elementsoffolkps014744mbp. 14744

3 *NARRATIVIDAD* Y APRENDIZAJE HUMANO

Como estamos viendo, el propósito final de esta investigación nos está llevando a explorar los vericuetos de la construcción narrativa del yo que, según Fernando Broncano (2013), debe tener un sedimento psicológico. De otra forma, nuestro trabajo se quedará en una simple herramienta hermenéutica. Y no es que, como explica Ricoeur, tengamos ninguna hostilidad respecto a estas disciplinas (hermenéutica y narratología), pero es que "la narratología es un discurso de segundo grado que siempre está precedido por una *inteligencia narrativa* que surge de la imaginación creadora" [cursivas añadidas] (Ricoeur, 2006: 13). Hemos visto cómo para Mark Turner la imaginación narrativa concentrada en el relato (*story*) es la unidad original de nuestra experiencia y conocimiento y, por tanto, la herramienta fundamental del pensamiento humano. Dado que nuestro esfuerzo en esta investigación es desarrollar un modelo interpretativo del cuento para su aplicación educativa, en este capítulo, vamos a profundizar en la dimensión psicológica de la *narratividad*.

Como veremos de inmediato, la idea de inteligencia narrativa evoca de alguna manera los presupuestos de la *folk psychology*, cuya tradición más radical es, escribe Broncano (2013), la propuesta de Daniel D. Hutto. El filósofo norteamericano investiga en profundidad el papel de ciertas narrativas especialmente idóneas en la transmisión de esta *psicología del común*. En nuestra opinión, a través del concurso de la *folk psychology* (dimensión social de la cultura), los grupos articulan la capacidad narrativa del individuo (dimensión mental) para que sus miembros se entiendan y la vida en comunidad sea posible. Los instrumentos de articulación de esta capacidad narrativa son las narraciones de la *folk psychology* (dimensión material), entre las que se encuentran los cuentos.

3.1. EL MODO DE PENSAMIENTO NARRATIVO EN EL APRENDIZAJE INFANTIL

¡Recapitulemos! Nuestra propuesta educativa para la interpretación del cuento se fundamenta en la idea de que el individuo construye durante su infancia, desde una conciencia *protésica* y gracias a la *narratividad* un *Yo* culturalmente producido bajo la singular influencia de su sociedad de referencia. Katherine Nelson (2003) sostiene que un nuevo nivel de

conciencia emerge en los primeros años de la infancia, precisamente, fundamentado en la diferenciación entre la conciencia del sí mismo y la conciencia del *yo* y del *otro*, durante lo que identifica como *periodo de transición*. Su hipótesis es que este nuevo nivel de conciencia es posible gracias al discurso comunicativo humano, específicamente al lingüístico y especialmente al narrativo. Se trata de un enfoque que tiene en consideración la perspectiva de la experiencia del niño, por eso lo denomina "*the experiential* child". Nelson supone que esta conciencia conlleva un cambio radical tanto en la estructura como en la función de la mente durante el tiempo de desarrollo, que está influenciado por capacidades específicamente humanas como la afiliación, la comunicación, las relaciones sociales, las convenciones culturales y los géneros lingüísticos. Su planteamiento está apoyado en el novedoso énfasis que ahora se hace del desarrollo y la organización neurobiológica postnatal. Un crecimiento neurológico que aparentemente continúa durante los primeros años de la infancia. Esta psicóloga sugiere que la solución interactiva propuesta por Piaget y el concepto de internalización de Vygotsky resultan o bien inadecuados o al menos discutibles para explicar este proceso. Su objetivo es superar las limitaciones de estas proposiciones mediante la ayuda de los principios de sistemas de pensamiento. No obstante, toma en consideración los planteamientos de estos dos psicólogos a la hora de modelar el desarrollo infantil en un mundo social, lingüístico, cultural y comunicativo. Su principal innovación es considerar al *individuo-niño* como un sistema inteligente auto-organizativo que incorpora y responde a distintas fuentes de información y diferentes desafíos. De esta forma, propone que el niño busca entender el fenómeno relevante para él dentro de su propia experiencia de los eventos del mundo en el que se encuentra circunscrito, en su contexto particular y limitado.

Lo que más nos interesa del planteamiento de Nelson (2003) es el importante papel que otorga a la *narratividad* en la emergencia de la conciencia humana durante la infancia. Coincide en general con los presupuestos de Bruner, aunque desconfía del adjetivo "innato" con el que este califica la disposición humana a la *narrativización* de los eventos y su concesión de significado a las acciones de las personas, así como a la atribución de estados mentales, o sea a una teoría de la mente. En su visión del desarrollo de la conciencia desde la narratividad, Nelson utiliza la propuesta de Merlin Donald (1993a) sobre los niveles de representación que componen la mente híbrida del hombre moderno y al que nos hemos referido anteriormente. Ya sabemos que, para Donald, el nivel de memoria o representación surge con la capacidad del lenguaje para formar narrativas. Una capacidad que está unida, por otra parte, a la competencia para la formación de grupos sociales grandes y complejidades culturales. Un planteamiento que no está muy alejado de las ideas que hemos revisado en los capítulos anteriores de Bruner, Damásio, Hutto, Schroeder y Vallverdú, Vygotsky o Wertsch. De alguna manera podríamos especular que la narratividad, radicada en la dimensión mental de la cultura, es condición necesaria para la creación de narrativas (dimensión material) que facilitan la comunicación cultural entre los miembros del grupo (dimensión social). Dicho de otra forma, estamos hablando de la narrativa como medio simbólico que facilita la comunicación y de su papel en el aprendizaje infantil como instrumento representacional de la realidad (Hicks, 1993).

Asimismo, desde el psicoanálisis se afirma que unido al efecto mediador de las historias, las narraciones populares se integran en los esquemas de conocimiento y de memoria de los niños. Mario Aller Vázquez explica que "los esquemas son estructuras abstractas de carácter

individual que representan lo que cada uno piensa del mundo" (2003: 19-20). Es decir, estos esquemas se constituyen en conjuntos organizados de información cuya función es la de representar los conceptos generales archivados en la memoria humana y además relacionar estos con nuevas informaciones adquiridas en subsiguientes interacciones. Y añade: "Un esquema sería algo parecido a una ´plantilla mental´, una estructura cognitiva o de conocimiento, que se utiliza cuando necesitemos interpretar alguna experiencia" (Aller Vázquez, 2003: 49). Por tanto, una idea de esquema que se aproximaría al concepto de *imagen* de Damásio (2010) o al de *esquema-imagen* de Turner (1996)[75].

En este sentido, la elaboración de James Wertsch (2007) nos aclara la función del cuento como herramienta cultural. Su explicación ofrece una hipótesis para conectar la idea de narratividad (dimensión mental) con las narrativas (dimensión material) en el contexto sociocultural, que venimos desarrollando. Este psicólogo norteamericano establece una nítida distinción entre "*specific narratives*" (narrativas específicas) y "*schematic narrative templates*" (plantillas narrativas esquemáticas). A las primeras se refiere como aquellos relatos de la tradición occidental que contienen escenarios, personajes y eventos específicos, que MacIntyre (2007) describe como historias con malvadas madrastas, niños perdidos, reyes equivocados, etcétera, a través de las cuales aprendemos. En cambio, añade Wertsch, también existen formas más generalizadas y abstractas, denominadas *plantillas narrativas esquemáticas*, que están conectadas con la noción extraída de la morfología del cuento de Propp (2010). "I am concerned with the notion that a generalized narrative form may underlie a range of narratives in a cultural tradition. This changes the focus … to analyzing an underlying pattern that is instantiated in many of (specific narratives)" [paréntesis añadido] (Wertsch, 2007: 61 [posición 959]).

Si cambiamos del terreno folclorista a la psicología, según Wertsch, también podemos encontrar una línea análoga de razonamiento en los trabajos de Bartlett sobre la memoria. En su opinión, el psicólogo británico desarrolla una noción equiparable a la tesis narrativa de Propp. Y es que, como ya hemos señalado, Bartlett (1967: 312) considera que el funcionamiento cognitivo humano es normalmente un proceso constructivo. La única diferencia entre el constructivismo del recuerdo, la imaginación o el pensamiento es la clase de material sobre los que se mueven cada uno y la manera precisa en la que ejercen su respectivo control. Ahora bien, según Bartlett, todos estos procesos se desarrollan en torno a patrones de *esquemas* activados por el sujeto que realiza la construcción de los mismos. De este planteamiento se desprende que los esquemas juegan un papel central en procesos cognitivos esenciales como la percepción, la imaginación, el recuerdo, el pensamiento o el razonamiento, que se convierten en el fondo en un esfuerzo por adquirir significado (*ibíd*., p. 44)[76].

Wertsch cree que las investigaciones de Propp, Bartlett y Ross contribuyen en conjunto a formular lo que él entiende por estas *plantillas narrativas esquemáticas*. Estas formas son esquemáticas en el sentido de que se refieren a funciones generalizadas y abstractas similares a las definidas por Propp a partir de los cuentos o analizadas por Bartlett y Ross como estructuras esquemáticas de conocimiento. "(C)ollective remembering is grounded in a generalized

[75] En el capítulo anterior hemos dedicado un breve apartado a la definición de *esquema.*

[76] Hemos profundizado en la definición de *esquema* elaborada por Bartlett en la sección 2.3. del capítulo segundo.

narrative tradition defined in terms of schematic narrative templates" (Wertsch, 2007: 62 [posición 977]). Ahora bien, este autor también es muy cuidadoso al señalar que estas organizaciones esquemáticas no son los arquetipos universales divisados en el psicoanálisis, sino que corresponden a tradiciones culturales específicas y, sobre todo, no son accesibles automáticamente a la conciencia individual. De hecho, son patrones o esquemas empleados de manera completamente irreflexiva, no analítica e involuntaria, como afirma Bartlett (1967: 45).

Así pues, la novedad de la exposición sobre el aprendizaje infantil de Nelson (2003) radica en que la comprensión de narrativas es parte de un amplio abanico de avances que se producen durante los años más críticos en el crecimiento del niño, concretamente cuando este entra de lleno en el mundo lingüístico. Estos desarrollos específicos afectan a su mente, tanto a la conciencia de sí como a la conciencia sobre los otros, e incluyen la teoría de la mente, la toma de perspectiva, la memoria autobiográfica y el concepto de yo. En esta construcción teórica, Nelson se sirve de la concepción de la *narratividad* que formula Bruner, según la cual los relatos incorporan dos dimensiones:

> "Perhaps one of the reasons for this is that story must construct two landscapes simultaneously. One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument, something corresponding to a 'story grammar.' The other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action know, think, or feel, or do not know, think or feel. The two landscapes are essential and distinct: it is the difference between Oedipus sharing Jocasta's bed before and after he learns from the messenger that she is his mother" (Bruner, 2009a: 14)[77].

En opinión de Nelson, el *landscape of action* (escenario de acción) es equivalente a la secuencia de eventos descrita por el análisis narrativo de Labov y Waletsky (1967), mientras que el *landscape of consciousness* (escenario de conciencia) está conectado con la idea que subraya la importancia de la evaluación en la narración. De esta forma, se puede distinguir entre la trama y las motivaciones que inspiran y surgen de las acciones dentro de esa misma trama. Nelson trata de clarificar aún más estos dos aspectos y apunta que la trama involucra motivaciones y evaluaciones de acciones. Es decir, valoraciones que pueden ser reveladas a través del lenguaje que se utiliza tanto para describir la acción como para resumir su significado. Así pues, el *escenario de acción* se refiere a la secuencia de acciones que produce un evento coherente y cohesionado, mientras que cuando nos referimos al *escenario de conciencia* estamos hablando de desvelar los estados mentales de los actores asociados con una acción particular, que incluye los objetivos, las perspectivas, las creencias y las emociones de estos actores. Nuevamente, nos gustaría destacar, primero, el papel de las emociones en este doble escenario que teóricamente crean las narrativas y, segundo, la función valorativa de emociones y sentimientos en la interpretación narrativa gracias a la mediación del lenguaje y de acuerdo con su operatividad mental. Hemos visto en páginas anteriores como Damásio (1994; 1996; 2010) otorga una funcionalidad valorativa a las emociones cuando la mente crea

[77] Precisamente, Lévi-Strauss produce su análisis narrativo para llegar a su estructura paradigmática, en el que trata de encontrar una secuencia lógica a la trama más allá de la linealidad temporal de los acontecimientos, a partir de esta historia mitológica de Edipo Rey. Más adelante dedicaremos una sección a las propuestas de análisis estructural del relato, en particular del mito y del cuento.

y archiva las imágenes que nuestro cerebro para producir la base de nuestro conocimiento y de nuestra memoria.

Asimismo, nos interesa la afirmación de Nelson cuando se refiere a que existen sólidas evidencias de que los niños en torno al año ya pueden entender y representar una secuencia familiar de eventos repetidos, que impliquen distintas acciones. A partir de las distintas investigaciones a las que hace referencia esta autora puede asegurar que las bases del *escenario de acción* están establecidas en el niño entre el primer y el tercer año de edad. Esto no significa que ya comprendamos exactamente cuál es la relación de este nivel de conocimiento de eventos basado en la experiencia directa infantil con el nivel de conocimientos de eventos a partir únicamente del lenguaje. De hecho, Nelson (2003) advierte que aún no sabemos cómo el *escenario de conciencia* entra en las representaciones y narrativas de los niños. Al principio de este capítulo nos propusimos el objetivo de entender cómo el significado de un relato (oral o escrito) se incorpora a la mente de la audiencia o el lector, es decir cómo funciona nuestro pensamiento narrativamente. A partir de las aportaciones de Bruner y Nelson, parece que las acciones se podrían organizar en una secuencia de esquemas dentro de una estructura narrativa, en la forma que Mark Turner propone. Estos esquemas y secuencias de acciones son lo primero que el niño adquiriría mentalmente. Seguramente, en base a su reconocimiento en sus primeros años de su mundo inmediato y mediante sus interacciones constantes con otras personas y con su entorno material. Estos contactos generarían percepciones transformadas por el cerebro infantil en imágenes o esquemas tal cual Damásio especula. De esta manera y de forma repetitiva, la mente infantil es capaz de crear su propio entendimiento, primero, de las propias acciones del organismo, para inmediatamente después o al mismo tiempo establecer el valor que tienen para él. Posteriormente, el individuo debe aprender a realizar este mismo proceso, pero para las acciones de los otros con respecto a él, primero, y en un entorno generalizado más tarde. Sin embargo, a partir de aquí aún nos queda por comprender cómo se adquiere el contenido del *escenario de conciencia*.

A este planteamiento de Nelson, tenemos que hacer una objeción en lo que respecta a la auto-organización neurológica que el niño supuestamente aborda a partir de la narratividad en el marco cultural. En nuestra opinión, Nelson no hace mención a una idea de Donald que nosotros si consideramos esencial en este planteamiento. Se trata de la posibilidad de que el cerebro humano pueda ser programado externamente desde los soportes externos de memoria inventados por la sociedad moderna, más allá de las conversaciones y de las narraciones que escucha habitualmente de sus mayores (*folk psychology*), nos preguntamos cuál es la función en este proceso del contenido de productos culturales específicos como la literatura infantil, el cine, la televisión o los videojuegos.

En conexión con la aprehensión del contenido del *escenario de conciencia*, Kieran Egan y Natalia Gajdamaschko (2003) dedican un espacio en su artículo sobre las herramientas cognitivas de la alfabetización y la mente narrativa a propósito de la importancia de las emociones durante el aprendizaje humano. En su opinión, la concepción de la mente como un asunto narrativo está apoyada en multitud de investigaciones recientes, aunque señalan a Bruner como quien ha popularizado dentro de los estudios educativos un concepto de mente en el que tiene un papel destacado la narrativa para la comprensión del mundo y de la experiencia. Estos dos autores sostienen que las emociones no son susceptibles de una categorización

ordenada, sino que se expresan solo en las narrativas. Y en este sentido la principal narrativa para transmitir un significado con mayor claridad es el relato. Recordemos que algunas de las investigaciones que hemos repasado hasta aquí ponen énfasis precisamente en la importancia de las emociones para la elaboración y archivo de nuestro conocimiento, por su papel valorativo y también por su aportación a la aparición de la conciencia en la mente humana (James, 1890; Vygotski, 1991d; Damásio, 1994, 1996, 2010; Schroeder y Vallverdú, 2015). Sin duda, este asunto de las emociones humanas en el contexto del aprendizaje es algo que debemos subrayar en nuestra agenda para su incorporación al modelo de interpretación del cuento en el que estamos trabajando. Concretamente, hemos visto que Damásio (1996) señala cómo las señales de los marcadores somáticos influencian los procesos de respuesta a estímulos en múltiples niveles de operación, y esto es crucial en nuestra línea de argumentación, tanto a nivel consciente como inconsciente[78]. Como hemos visto en el capítulo anterior, Frederic Bartlett (1967) también se refiere al componente afectivo en la actitud del sujeto que recuerda.

> "The capacity to think increasingly of the world and experience in narrative terms represents a further constitutive cognitive tool of literacy. Narrative provides us with one of the main tools for orienting our emotions to the contents of our narrative and consequently gives us the power to make increasingly complex meaning of our lives and of the world around us" (Egan y Gajdamaschko, 2003: 96).

Por otra parte, si aceptamos la visión de que existen dominios específicos de conocimiento y habilidades humanas, que están apoyados y organizados por conjuntos de herramientas culturales, una primera conclusión, escribe Bruner (2009b), sería que para comprender la naturaleza y el desarrollo de la mente en cualquier contexto no podemos considerar como unidad de análisis una operativa aislada dentro del individuo como si de un vacío cultural se tratara. Por el contrario, debemos aceptar que la mente humana no puede expresar sus crecientes poderes sin la habilitación de los sistemas simbólicos de la cultura.

> "If one takes the view that human mental activity depends for its full expression upon being linked to a cultural tool kit… then we are well advised when studying mental activity to take into account the tools employed in that activity" (Bruner, 2009a: 15).

En consecuencia, la realidad en la que vivimos determinada por nuestro entorno social no puede existir sin un sistema simbólico que permita la existencia de ese mundo, lo que a su vez nos parece que subraya el papel central de la narratividad en la conciencia humana (Egan, 1988; Bruner, 1990; Donald, 1993a; MacIntyre, 2007; Nelson, 2007; Wertsch, 2008; Callaghan y Corbit, 2015; Schroeder y Vallverdú, 2015). Como ya hemos sugerido, "de un modo u otro, todos los sistemas simbólicos contribuyen a *configurar* la realidad" (Ricoeur, 2000: 194). Y al igual que otros dominios, como el lenguaje o las creencias y procedimientos sociales (lo que pensamos sobre los otros y cómo debemos relacionarnos entre nosotros, también denominado *folk psychology*), estos deben ser compartidos ampliamente dentro de la comunidad social para que sean efectivos. Lo mismo ocurre con nuestras ideas sobre el mundo natural, porque nuestra experiencia del mismo también se ha dibujado a partir de las concepciones formadas en la conversación con los demás (Bruner, 2009a).

---

[78] El tema de las emociones en el contexto narrativo lo desarrollamos en la sección 8.5.2. del capítulo octavo.

Asimismo y desde el campo de la antropología, Clifford Geertz afirma que el pensamiento "consiste en un tráfico de símbolos significativos –objetos de la experiencia (ritos y herramientas, ídolos grabados y pozos de agua; gestos, marcas, imágenes y sonidos a los cuales los hombres imprimieron una significación)" (Geertz, 2000: 300-301). Concretamente, este autor reconoce que las significaciones ofrecidas por los símbolos (los vehículos materiales del pensamiento) son vagas, inestables e incluso evasivas, pero son susceptibles de un proceso de descubrimiento empírico y sistemático. Así pues, para este antropólogo, a través de los esquemas culturales, es decir de conjuntos ordenados de símbolos significantes, el ser humano descubre el sentido de los hechos que se producen a su alrededor. En este sentido, un amplio grupo de investigadores aboga porque la comprensión individual está condicionado por la cultura de referencia (Bartlett, 1967; Steffensen, Jogdeo y Anderson, 1978; Rice, 1980; Reynolds *et al.*, 1982; Pritchard, 1990; Webster, 2001; Ross y Wang, 2010; Mandler y Pagán Cánovas, 2014), así como por el conocimiento previo del sujeto (Andersson y Barnitz, 1984), que se encuentra organizado en estructuras cognitivas conocidas como *esquemas*[79]. Específicamente, G. Elizabeth Rice (1980) sostiene que los componentes cognitivos de la cultura pueden definirse como un sistema de procesamiento de información que está basado en un complejo de *esquemas* aprendidos. Así pues, un *esquema* se describe mucho mejor como estructura y proceso al mismo tiempo, o sea como un conjunto de normas que se emplean en la percepción, la memoria y el recuerdo. De acuerdo con Rice, los esquemas culturales estarían en el espectro de *esquemas* posibles entre los universales, del tipo que Piaget reconoce en los esquemas cognitivos en los niños, y los idiosincráticos, que son desarrollados durante la experiencia personal de cada individuo. Los esquemas culturales se caracterizan por tener una amplia distribución pues operan socialmente para producir una visión del mundo reconocible por los miembros de una comunidad, aunque se desarrollen mediante la experiencia individual.

Por su parte, Geertz también reconoce que se pueden encontrar ciertas clases de estructuras y de relaciones que se repiten de una sociedad a otra, consecuencia de que las exigencias de orientación a las que sirven son genéricamente humanas: "los problemas, siendo existenciales, son universales, sus soluciones, siendo humanas, son diversas" (2000: 301). Y esta máxima se convierte en una nueva pieza esencial del puzle que estamos tratando de componer a lo largo de este trabajo doctoral. Para comprender los problemas subyacentes, este antropólogo propone analizar las soluciones que son únicas para cada caso, aunque puedan ser respuestas comparables a las de otros grupos sociales. Por ejemplo, la caracterización de los individuos es una de las necesidades generales que tiene las comunidades humanas. Esto ha llevado al desarrollo de estructuras simbólicas que permiten percibir a las personas como representantes de ciertas pero evidentes categorías contextualizadas socialmente. Por eso, es inevitable que se reproduzcan estas estructuras con matices muy diversos en distintas comunidades en base a distintos elementos de conexión como pueden ser: las relaciones de parentesco dentro del grupo; los subsistemas de la sociedad en función de la posición de cada actor individual (rangos de nobleza, estatus según la edad, ocupaciones); e incluso aquellas de marcado carácter informal (nombres personales y apodos); o, todo lo contrario –formales y estandarizados– como la casta o el título burocrático. Ahora bien, los sistemas de símbo-

[79] Se puede consultar el capítulo anterior en referencia a este tema.

los que definen estas categorías son construidos históricamente y mantenidos socialmente, aunque aplicados a nivel individual. El estudio de este antropólogo implica volver nuestra atención a la fuente de donde mana la vida del símbolo, a su uso social (Geertz, 2000). Una idea en la que este autor no está solo:

> "Every sign *by itself* seems dead. *What* gives it life? –In use it is *alive*. Is life breathed into it there? –Or is the *use* its life?" (Wittgenstein, 1953: 128).

Así pues, las narrativas componen una versión de la realidad cuya aceptabilidad está sometida al gobierno de la convención y la necesidad narrativa, en vez de a una verificación empírica y lógica (Bruner, 1991b). Por ello, Bruner nos plantea la tesis de que existen dos modos cognitivos de funcionamiento, dos modos de pensamiento humano: el paradigmático y el narrativo. Cada uno de los cuales se distingue claramente por la forma de ordenar la experiencia y construir la realidad. Ninguno puede substituir al otro porque son complementarios. Al primero, Bruner lo denomina modo paradigmático o lógico-científico y su propósito es responder a la idea de un sistema de descripción y explicación formal y matemático. Su lenguaje está regulado por normas que promueven la consistencia y eviten las contradicciones. Su aplicación de la imaginación conduce a teorías sólidas, análisis precisos, pruebas lógicas, argumentos razonables y el descubrimiento empírico mediante razonadas hipótesis. Claramente, la imaginación científica no es lo mismo que la imaginación del escritor, dice Bruner, porque en el segundo caso lleva a la creación de buenas historias, dramas fascinantes y, sobre todo, relatos históricos creíbles, aunque no necesariamente verdaderos. La diferencia está claramente en sus respectivos procedimientos de verificación, puesto que una buena historia y un argumento sólidamente formado responden a naturalezas diferentes, aunque ambos puedan ser utilizados como instrumentos de persuasión (Bruner, 2009a). En resumen, ambos modos de pensamiento apelan a cualidades muy distintas: los argumentos quieren convencer por su verdad, mientras que las historias por su realismo.

> "Narrative skill develops early and naturally in children, whereas the logical-scientific skills that support paradigmatic thought emerge only after systematic education… There is little doubt that narrative thought developed earlier in human history than scientific and logical thought… Group narrative skills lead to a collective version of reality; the narrative is almost always public" (Donald, 1993a: 256-257).

Sin duda, estamos más interesados para esta investigación doctoral en este modo de pensamiento de desarrollo más temprano, porque se refiere a la intencionalidad y a la acción humana, a sus vicisitudes y a sus consecuencias. Y, sobre todo, porque atañe a la forma de las experiencias humanas con las que podemos conectar emocionalmente, de todo lo que depende la homeostasis sociocultural. Experiencias localizadas espacial y temporalmente, pero significativas más allá de su contenido estrictamente intelectual. Bruner cita a Ricoeur, quien escribió que la narrativa está construida sobre la preocupación por la condición humana. Un interés que, nos parece, solo puede surgir de una mente consciente, curiosa y necesitada de conocerse a sí misma al estar inmersa, obligadamente, en un entramado de relaciones sociales que genera tensiones con los demás. Una mente abocada también a saber, por otra parte, de su pasado para así orientar sus decisiones vitales de una manera correcta, porque, como hemos visto en las páginas anteriores, el pensamiento no solo responde a los principios de la lógica y de la razón. En los siguientes capítulos, vamos a tratar de entender desde este enfoque

cómo los cuentos hacen su aportación al desarrollo individual, al conocimiento de la vida comunitaria, a comprender las acciones, intenciones y motivaciones de los otros y también a conformar nuestra propia conciencia e incluso a influir en nuestra propia conducta, sea esta consciente o no.

> "The language and lore, fantasy narratives, metaphoric play, and games of young children constitute an oral culture that persists from generation to generation, sustained by the techniques of the poetic imagination and the psychological capacities evoked, stimulated, and developed initially by the need to remember and increasingly by the satisfaction the enlargement of our power over language give us" (Egan, 2010: 69).

3.2. LAS NARRATIVAS DE LA *FOLK PSYCHOLOGY*

Para Bruner (1990) está claro que la narrativa es el vehículo natural para la *folk psychology*, puesto que gestiona el material de la acción e intencionalidad humana. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Joseph Carroll (2006) escribe que podemos hablar razonablemente de esta como una capacidad adaptativa y evolucionada que nos permite comprender intuitivamente cómo funcionan los mecanismos de la naturaleza humana. Explica que esta competencia es consecuencia necesaria de que somos animales sociales con relaciones socio-sexuales extraordinariamente complejas y altamente desarrolladas y, por eso, requerimos de esta habilidad para negociar eficazmente con otros seres humanos. Una disposición que se ha convertido en una de las más importantes para nuestra supervivencia y reproducción.

> "That adaptive capacity constitutes a *folk psychology*, and it is in literature that folk psychology receives its most complete and adequate articulation… And finally, it is human nature to create narratives that display the workings of human nature, explain the larger order of things, and locate humans within that order" [cursivas añadidas] (Carroll, 2006: 25-26).

En este sentido, la *folk psychology* juega un doble papel: primero, como fuente generadora especulativa sobre las razones que otros tienen de actuar para predecir y explicar el comportamiento humano; y, segundo, como una especie de argamasa social que nos facilita la conducción de las formas más sofisticadas de relación y unión interpersonal. Una actividad complementaria a nuestra capacidad de supervisar y regularnos unos a otros como parte de una necesaria corresponsabilidad (Hutto, 2008). Podríamos decir, por tanto, que la *folk psychology* es una herramienta del ser humano que contribuye a mantener la homeostasis social y que, sin duda, se fundamenta en la conciencia del individuo. Hutto defiende la idea de que la capacidad humana para comprender acciones intencionales de acuerdo con las razones que las motivan tiene claramente una base socio-cultural. Un argumento que choca frontalmente con el de quienes abogan que este es un conocimiento transferido genéticamente desde nuestros más antiguos ancestros. Ahora bien, cuando tratamos de entender las acciones de una persona, lo que estamos buscando es una narrativa que de cuerpo a los detalles relevantes de la historia de esa persona. Esta es la clave de la comprensión que nos ofrece la *folk psychology*. Por eso, este autor considera que la práctica de explicar acciones de acuerdo con razones es en esencia una clase diferente de práctica narrativa. Asimismo, considera que explicar las razones de la propia actuación, práctica que también forma parte

de la *folk psychology* (ya sea o no en la forma de autorelato), no solo nos sirve para analizar el pasado, sino que además al tener la forma de una declaración pública nos sirve igualmente como compromiso de futuro, pues establece expectativas de los otros sobre nuestro propio comportamiento.

Así pues, la *folk psychology* participa de la forma de evaluación de la cultura, así como como medio de acceso al conocimiento, puesto que es un reflejo de esa misma cultura. De hecho, insiste Bruner (1990), las instituciones de la cultura orientadas normativamente (leyes, instituciones educativas, estructuras familiares) sirven para hacer cumplir la *folk psychology*, al tiempo que esta también refuerza el cumplimiento de aquellas. Una de sus propiedades fundamentales, continúa, es que cambia para responder a las transformaciones del mundo y de las personas que viven en él. Tiempo antes, Halbwachs (1992) había expuesto que una sociedad solo puede existir si existe suficiente unidad entre las actitudes de los individuos y de los grupos que la componen. Como la diversidad y la multiplicidad de los grupos humanos resulta de un incremento de las necesidades y de las facultades organizativas e intelectuales del conjunto, la sociedad debe acomodarse a las nuevas condiciones. De ahí que se produzcan cambios de perspectiva en el esfuerzo de adaptación a las nuevas situaciones bajo la premisa de mantener la unidad del grupo. Esta es, en consecuencia, la causa de que la sociedad en cada nuevo periodo tienda a reorganizar incluso sus recuerdos del pasado con el fin de ajustarlos a estas condiciones variables en pos del equilibrio general.

Ahora bien, del planteamiento de Bruner (1990) queremos destacar que el principio organizativo de la *folk psychology* es narrativo en vez de conceptual, por lo tanto, está ligado a la manera que la narrativa organiza la experiencia, cuestión a la que nos hemos referido al principio de esta sección. Por su parte, Hutto explica que la adquisición de esta habilidad psicológica es fruto de un proceso de aprendizaje narrativo al que están expuestos los niños desde su nacimiento, propuesta que ha articulado en lo que denomina *Narrative Practice Hypothesis*.

> "Its core claim is that direct encounters with stories about persons who act for reasons –those supplied in interactive contexts by responsive caregivers– is the normal route through which children become familiar with both (1) the basic structure of folk psychology and (2) the norm-governed possibilities for wielding it in practice, thus learning both how and when to use it" (Hutto, 2008: x).

Hipótesis que refrenda la idea de Bruner sobre la interacción del individuo con estas narrativas, que ayudan a cimentar las actividades socioculturales comunes para permitir que naveguemos socialmente de una manera irreflexiva. Es decir, en su opinión, se trata de "instrumentos de la cultura" que operan de una forma específica:

> "*The function of the story is to find an intentional state that mitigates or at least makes comprehensible a deviation from a canonical cultural pattern*. It is this achievement that gives a story verisimilitude. It may also give it a peacekeeping function…" (Bruner, 1990: 49-50).

En el contexto de nuestro trabajo doctoral, nos parece coincidente con nuestros presupuestos esta tesis de Hutto (2008), según la cual las habilidades interpretativas humanas podrían tener perfectamente una base socio-cultural. En su opinión, ciertas clases de narrativas poseen tanto la forma como el contenido apropiados para presentar al niño esta psico-

logía popular e incluso facilitar su comprensión a lo largo del periodo de formación. Una idea próxima a la opinión de Alan Dundes (2007c: 123) de que el folclore, como el lenguaje, se adquiere durante la infancia, así como sus estructuras que, una vez aprendidas, permiten la generación de variaciones. Hutto denomina a estos relatos y conversaciones "*folk psychological narratives*". Su principal argumento es que esta capacidad de comprensión de acciones intencionales dentro de un marco que incorpora las actitudes proposicionales centrales –creencia y deseo– se desarrolla a través de la participación infantil en la práctica narrativa durante la cual la audiencia entra en contacto con historias en las que los personajes actúan por razones específicas. Se trata, por así decirlo, de narrativas del pueblo:

> "*People-narratives*, by which I mean simply narratives in which people feature as people…, the narrative should also present what happened in a way that enables the audience or the reader to make sense of the thoughts, feelings and actions of those people who are internal to the narrative" [cursivas añadidas] (Goldie, 2004a: 115).

La clave para Hutto (2008) es que estas narraciones son el cimiento de una práctica esencial necesaria para entender las razones por las que las personas actuamos de una manera determinada. Estos relatos poseen las características apropiadas para fomentar una comprensión precisa de las formas y normas de la *folk psychology*. Por otra parte, nos revelan cómo las actitudes proposicionales fundamentales se interrelacionan entre sí y con sus socios más conocidos: emociones, percepciones y demás. Hutto insiste que estas complejas representaciones también son objetos públicos de atención mutua. Es decir, son ejemplarizantes y sirven como herramientas de instrucción, puesto que no solo permiten entender las actitudes proposicionales esenciales, sino que además facilitan la comprensión del proceso de interacción entre ellas. Además, estos principios de la *NPH* no se presentan como un conjunto teórico de normas, sino que se muestran en acción, a través de narrativas y de su contexto operativo habitual. De esta forma, estas narrativas identifican tanto las características que permanecen constantes en estas explicaciones psicológicas como aquellas variaciones que se pueden producir en estos acontecimientos. Hutto específica que estas narraciones descubren los deseos y creencias de una persona concreta e, incluso, cómo estas actitudes cambian con el paso del tiempo. También nos informan de cómo el carácter, la historia y otros compromisos pueden determinar por qué las personas actuamos de una forma concreta. Así pues, dice Hutto, los niños aprenden *folk psychology* tratando de entender el sentido de estas historias. Precisamente, este es el propósito esencial de la metodología interpretativa que queremos elaborar para su aplicación al cuento popular.

Por otra parte, Bruner (1990) explica que la *folk psychology* posee un estatus canónico porque no solo resume como son las cosas, sino que de una manera implícita muestra como debieran ser. Hutto (2008) explica que la *FP* es una etiqueta del filósofo que se refiere a la práctica humana y diaria que nos ayuda a comprender las acciones de un agente de acuerdo con las razones que las motivan y en base a las creencias y los deseos del mismo. Se podría decir que viene a ser el sentido común, la psicología del común de los mortales o como Bruner también lo califica "*folk social science*". Los constituyentes elementales de la *folk psychology* son, por tanto, las creencias y los deseos, que al hacerse suficientemente coherentes y organizados se convierten en "compromisos" o "formas de vida" que se perciben a su vez como "disposiciones" y caracterizan a las personas. "Personhood is itself a constituent concept of our folk

psychology, and as Charles Taylor notes, it is attributed selectively, often withheld from those in an outgroup" (Bruner, 1990: 39)[80].

Ahora bien, la aceptación de la *folk psychology*, o en muchas ocasiones el desconocimiento de su existencia, tiene un precio para el individuo. Friedrich Nietzsche (1989) aporta varias observaciones muy profundas en el marco de esta discusión acerca de las pautas sociales o la normalización de la vida en comunidad cuando reflexiona sobre lo que es el concepto de verdad. Por un lado, se refiere a la *verdad* como un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, o sea de relaciones humanas que han sido poética y retóricamente aumentadas, transferidas y adornadas y que, después de haber sido usadas por un largo tiempo, tienen un efecto sólido, canónico y vinculante para una nación. En su opinión, las verdades no son más que ilusiones de las que hemos olvidado que en realidad son *ilusiones*, o lo que es lo mismo metáforas gastadas sin impacto sensorial. A este propósito, Halbwachs (1992) afirma que el presente, considerado como el área de pensamientos colectivos que ocupa, pesa más bien poco en comparación con el pasado. Es más, asegura que las representaciones antiguas se nos imponen con toda la prescripción adquirida de las sociedades ancestrales en las que asumieron forma colectiva, hasta el punto que cuanto más antiguas son más fuertes parecen. En este sentido, Nietzsche se pregunta casi frustrado dónde se origina el deseo por la verdad del ser humano, pues lo único que escuchamos con relación a la verdad es la idea de *obligación* con la sociedad. La obligación moral de acatar las convenciones establecidas, un mandato colectivo. Sin embargo, insiste el filósofo alemán, el individuo olvida que esta es la situación y se guía *inconscientemente* de acuerdo con hábitos centenarios. Curiosamente, en su opinión, el ser racional somete sus acciones a la norma de abstracciones, lo que evita que se deje llevar por impresiones repentinas o por intuiciones, puesto que universaliza estas impresiones en conceptos más fríos y descoloridos con el fin de regir su vida. "And precisely *by this unconsciousness*, by this forgetting, he arrives at his sense of truth" (Nietzsche, 1989: 250).

En este sentido, Hutto (2008) cree que la cualidad canónica que Bruner otorga a la *folk psychology* se articula en estas narrativas ya que trabajan no solo explicando, pero además regulando nuestras acciones. Resultan ser medios potentes para establecer estándares locales sobre las acciones que son aceptables, los eventos que son importantes e incluso cuáles son buenas razones para actuar en una comunidad determinada. De esta forma, contribuyen a desarrollar un sentido común de lo que es obvio, significativo y ético, sobre el que nuestra comprensión se fundamenta. Lo natural es suponer que el desarrollo de la competencia de la *folk Psychology* y el dominio del conocimiento narrativo crezcan de una manera paralela y complementaria. El proceso de producir y consumir estas narrativas más complejas es autoalimentado y ayuda al mismo tiempo a ampliar la competencia de la *folk psychology* para enriquecerla aún más si cabe:

> "Modifying a claim by Scalise Sugiyama, the basic idea is that there exists 'a feedback loop between storytelling and [FP competence]: storytelling may help build or strengthen [FP competence], which in turn enriches storytelling, which further enriches [FP competence], and so on' (Scalise Sugiyama, 2005: 189)" (Hutto, 2009: 23).

[80] Bruner cita el trabajo de Charles Taylor, *Sources of the Self* (1992).

En definitiva, las narrativas de la *folk psychology* ayudan a regular la vida en sociedad ilustrando los comportamientos, los pensamientos y los sentimientos aceptables por el grupo en distintas circunstancias. En el primer capítulo, hacíamos referencia a la inteligencia humana como una habilidad del cerebro cuyo objetivo es la regulación de nuestro comportamiento y la toma de decisiones correctas para nuestra supervivencia individual y para nuestra convivencia social. De esta manera, podríamos concluir que las narrativas de la *folk psychology* son productos culturales en los que se plasman las condiciones de convivencia del grupo, elaboradas desde la inteligencia compartida que, como Damásio (2010) explica, es fruto de la colaboración de cerebros humanos durante varias generaciones.

La existencia de estas narrativas es fundamental cuando son necesarias explicaciones en términos de *folk psychology*. Estas narraciones se constituyen en una fuente esencial de lo que en una sociedad determinada se establece como culturalmente normal o canon (Bruner, 1990; Freeman, 2001), o sea lo que se espera del individuo en determinadas circunstancias. Estas historias nos enseñan lo que otros esperan de nosotros, al igual que lo que nosotros podemos esperar de los otros en contextos específicos. Instruyen sobre lo que todos los individuos de una determinada comunidad deben hacer, e incluso cómo deben pensar y sentir en situaciones concretas (Hutto, 2008). "The active dimension of cultural memory supports a collective identity… built on a small number of normative and formative texts… myths which are meant to be actively circulated and communicated in ever-new presentations and performances" (Assmann, 2008: 100). Este proceso se denomina *canonización* y viene a significar "santificación", es decir la concesión a determinados productos culturales de un estatus que les diferencia del resto y les inyecta del más elevado valor y significado posible. Ahora bien, insiste Aleida Assman, el canon no se construye totalmente desde cero en cada nueva generación, sino que, al contrario, suele extenderse a las nuevas generaciones quienes se limitan a reinterpretarlo de acuerdo con su época, como también sugiere Halbwachs (1992). En el primer capítulo, vimos cómo este tipo de práctica sobre convenciones extensible a todos los niveles de la vida cultural hace posible la continuidad social (Halbwachs, 1992, 2004; Durkheim, 1915).

De ser esto así, este tipo de instrucción convencionalizada pudieran convertirse (y de hecho ocurre) en una forma de adoctrinamiento del pensamiento y del sentimiento para hacer del valor comunitario el único aceptable y, por consiguiente, impuesto al grupo. En estos casos, nos parece tan peligrosa su capacidad manipulativa que por eso se hace imprescindible entender mejor el funcionamiento preciso de estas narrativas en la mente humana. Quizás, la programación del cerebro desde los soportes externos de memoria propuesta por Donald (1993b) explicaría este funcionamiento. En especial, nos interesa entender su efecto en las mentes de los niños que son las a priori más maleables.

El planteamiento de Hutto nos ilustra con bastante claridad qué efectos tienen estas narraciones en el entendimiento del ser humano de tal forma que condiciona o dirige su comportamiento y al mismo tiempo le permite decodificar el de los otros. Desafortunadamente, su hipótesis presupone que la *folk psychology* es una práctica narrativa que los humanos desarrollamos a partir de la adquisición del lenguaje. "All told, a child's first competence with folk psychological narratives rests on their having a sophisticated command of language, a range

of specialized imaginative and interactive abilities, and a prior grasp of the core propositional attitudes" (Hutto, 2008: 180). Ahora bien, su formulación se concentra en todos los aspectos externos de la interacción individuo-entorno, pero no aclara cómo se produce exactamente el proceso de transferencia, interiorización o apropiación de los contenidos narrativos en la mente del individuo. "The NPH makes no offer to explain how children come into possession of such understanding prior to their acquisition of folk psychological skills. It simply assumes that the basic components needed for playing the understanding-reasons game are mastered in advance" (*ibíd.*, 129). Por tanto, todavía no hemos descubierto qué sucede en el interior de la mente del sujeto con las percepciones derivadas de esta práctica social y de qué forma aparece lo que podríamos llamar *mente narrativa* o cómo se manifiesta esa *inteligencia narrativa* a la que nos venimos refiriendo. En este sentido, es importante destacar que nos habíamos propuesto al principio de este capítulo tratar de comprender ante todo cómo el significado de la narración (texto o relato) pasa a ser significado en la mente del lector o del oyente. Creemos que la clave para comprender la dimensión psicológica de la *narratividad* está en responder a este dilema.

3.3. PARTICULARISMO CULTURAL Y *FOLK PSYCHOLOGY*

A veces es común quedar desconcertados, explica MacIntyre, cuando entramos en contacto con culturas distintas o simplemente con estructuras sociales dentro de nuestra misma cultura que nos son extrañas. La realidad es que nos enfrentamos en esas situaciones a acciones ininteligibles para nosotros. Es decir, observamos acciones intencionales de otro agente humano que no tienen sentido para nosotros. Entonces no sabemos cómo responder, porque no sabemos explicarlas. Ni siquiera podemos caracterizarlas mínimamente. La distinción entre lo humanamente responsable y lo meramente natural parece haber quedado eliminada. Nuestro modo narrativo conocido no nos ayuda a interpretar el significado de estas acciones observadas (MacIntyre, 2007). Así lo han constatado investigaciones socioculturales como las de Reynolds *et al.* (1982: 353), quienes confirmaron que los esquemas específicos de una cultura, e incluso de una subcultura dentro de la misma sociedad, pueden influir directamente en la interpretación que el individuo hace de hechos reales y ficticios: "The evidence shows that cultural schemata can influence how prose material is interpreted". De una manera, similar Laura Bohanan (1966) nos manifiesta su turbación al comprobar cómo los miembros de una tribu de África occidental interpretaban los eventos dramáticos de *Hamlet* de acuerdo con su propio contexto cultural, muy diferente del suyo.

La *folk psychology*, escribe Bruner, es uno de los instrumentos constitutivos más poderosos que tienen todas las culturas. Es un conjunto más o menos conectado de descripciones normativas que nos informan de cómo son y cómo funcionan las mentes propias y las de los demás. Cada uno adquiere desde pequeño la *folk psychology* de su cultura igual que aprende su idioma, de tal forma que podemos conducir las transacciones interpersonales requeridas en nuestra vida comunitaria (Bruner, 1990). Cada cultura y subcultura tiene su propio código de inteligibilidad de las acciones humanas. Por ejemplo, cada cultura establece de manera característica guías para la auto-presentación del individuo en el diálogo,

que están adaptadas y resultan suficientemente atractivas para que sus miembros las respeten. Bruner (1991a) explica que en nuestra autobiografía nos presentamos a otros (y a nosotros mismos) como individuos típicos de acuerdo a la pauta social, una especie de confirmación cultural de la regla. De hecho, se trata de una narrativa en la que nuestros estados y acciones intencionales son comprensibles de acuerdo con el prisma de la *folk psychology* intrínseca a nuestra cultura.

Para ilustrar este argumento, Bruner y Kalmar recurren a los trabajos de Markus y Kitayama (1991) en los que se detallan comparaciones directas sobre la auto-descripción que hacen de sí mismos sujetos en Japón y Estados Unidos, en las que se pueden observar cómo cada lengua subraya cuestiones culturales de la construcción del *Yo* en función de valores sociales[81]. Concluyen que parece obvio que las demandas del discurso dialógico provean el microclima social en el que el *Yo* se construye. A pesar de que existen distintos grados en los que se promueven los cánones sociales de individuación e intersubjetividad, parece común a todos estos códigos la existencia del estímulo a la reflexión, a la *metacognición*. Es decir, una peculiaridad que lleva a los participantes a cuidar no solo al referente de lo que se discute, pero igualmente a los procesos de pensamiento y habla que están involucrados. Este tipo de actividad *metacognitiva* se fomenta en los intercambios con personas allegadas, a través de la terapia psicoanalítica y en otras situaciones (Bruner y Kalmar, 1998).

No obstante, MacIntyre (2007) no parece completamente convencido de este argumento, pues asegura que pensar la vida humana como una unidad narrativa es una manera de pensar extraña para el modo de pensamiento dominantemente individualista y burocrático de la cultura moderna. Precisamente, observa un claro empeño en oponer arte (narrativa) y vida en la sociedad contemporánea de tal forma que las artes quedan exentas de su objetivo moral. Cuando la modernidad relega el arte a una actividad e interés esencialmente minoritarios, entonces se nos aleja de la auto-comprensión narrativa de nosotros mismos (*metacognición*). En su opinión, nuestra sociedad ha hecho del manager burócrata el personaje central, con lo que ha conseguido marginar a la comprensión narrativa de la unidad de la vida humana.

Bruner asegura que no existe cultura en la tierra que no disponga de géneros narrativos para relatar en la forma de historias cómo lo ordinario es desplazado por lo inesperado, qué pasos se dan para hacer frente a esta situación y finalmente qué ocurre y de qué manera. La universalidad de las narraciones es fruto de su empleo social en forma de fábulas, mitos, cuentos para estandarizar los conflictos e inconsistencias en el seno de una comunidad, para hacerlos de alguna forma más manejables, más ordinarios (Bruner, 2009b). Precisamente, para Yuri M. Lotman (1988: 323), todo texto está inmerso en una estructura determinada que denomina extratextual y cuyo estadio más abstracto podría definirse como "«tipo de concepción del mundo», «imagen del mundo», «modelo de cultura»". Ahora bien, aclara este autor en ese mismo punto, el modelo de cultura posee una orientación concreta que se manifiesta en "una determinada escala de valores, en la relación entre verdadero y falso, entre alto y bajo". Precisamente esta imagen del

[81] En el Apéndice 1, se puede encontrar un resumen de la teoría de Markus y Kitayama sobre la construcción del yo.

mundo específico de cada cultura en su nivel más abstracto se expresa en el punto de vista del texto[82].

En las culturales orales, los grandes mitos versaban sobre las formas arquetípicas de una violación. A través de estas narraciones, se suavizan y formalizan progresivamente, incluso se congelan en el tiempo, como Propp (2010) sugiere en su estudio sobre el cuento maravilloso. En culturas literarias más modernas, el alcance y la variación de estos relatos aumenta considerablemente fruto de la complejidad y amplitud de las posibilidades que ofrece la alfabetización. En este sentido, todavía más opciones se presentan con la emergencia de las culturas de masas y la difusión informativa a través de los medios de comunicación (Bruner, 1991a). Esta idea está conectada con la concepción que Claude Lévi-Strauss propone de cultura como un sistema de intercambios, de afecto y respeto, de conocimiento, de mercancías y servicios. Cada uno de estos sistemas genera su propia noción de lo ordinario e incluso ofrece modelos para dibujar lo posible. Ahora bien, estos sistemas coexistentes engendran conflictos, inconsistencias e inconmensurables. La narrativa parece ser la forma natural que tenemos los humanos de reconciliar lo ordinario y lo inesperado (polos de una dialéctica interminable en la que está atrapada la vida de la mente) en una forma más manejable cultural y cognitivamente. Bruner está convencido que la forma narrativa nos protege de las excepciones inesperadas e indeseadas. La forma narrativa se convierte así en un amortiguador, un regulador, contra lo inesperado (Bruner, 2009b).

Igualmente, Mark Freeman (2001) se pregunta si existen algunos elementos de la relación entre narrativa e identidad que sean trans-históricos, universales, teniendo en consideración que existen y han existido distintas concepciones de identidad, de individualidad y de la vida misma. Sin un afán universalista y con toda la precaución requerida, este autor plantea la posibilidad de que existan algunos principios básicos que merecen ser mencionados. Como ya hemos visto, la vida humana tiene un principio y un final, y entre medias existen ciertos ritmos vitales y, quizás, ciertas dinámicas experienciales que simplemente son parte de la vida humana. Sin duda, hay una existencia temporal de la que todas las culturas se hacen eco. Esto nos ha de conducir, dice, a favorecer la exploración de otras culturas, tanto en el espacio como en el tiempo, porque este esfuerzo puede ser extremadamente valioso para alertarnos de las amplias posibilidades que existen de experimentar la humanidad. Ciertamente, este es uno de los propósitos de este estudio. Queremos profundizar a través del cuento popular en las maneras que distintas culturas contribuyen a la construcción del yo de acuerdo con las particularidades de su entorno social, a su confección peculiar de la *folk psychology*.

Por otra parte, este tipo, podríamos decir, de "posibilidad nociva" que trae consigo la *FP* nos obliga a preguntamos si todas las culturas responden de igual manera ante situaciones similares o si, por otra parte, codifican el mismo tipo de desviaciones del comportamiento individual y sus respuestas correspondientes. Acaso, ¿las culturas comparten una *folk psychology*

[82] Lotman (1988: 323) explica que el punto de vista del texto se descubre en la relación del creador y la creación. Una posición que queda plasmada en "el complejo de problemas filosóficos generales concernientes al origen del mundo y a su racionalidad… la relación entre la orientación del texto de la cultura y el punto de vista de los textos concretos que lo componen se percibe como una relación verdadera o falsa… (de) coincidencia total y oposición absoluta" [paréntesis añadido]. En la sección 8.5.3. del capítulo octavo, abordamos este aspecto de las distintas perspectivas del texto en el marco de la cultura.

universal? Inmediatamente, como ya hemos avanzado antes, podemos encontrar algunas respuestas a esta pregunta.

> "Las nociones de lo mental, los términos de la *folk psychology*, las concepciones en general asociadas a las explicaciones psicológicas, etcétera, pueden varias mucho de cultural a cultura" (Broncano, 2013: 81).

En su esquemático resumen histórico de cómo aparece la *folk psychology*, Bruner también se refiere al resurgimiento de un interés por estudiar la "mente salvaje" y la estructura de los sistemas de clasificación indígenas. Diferentes estudios etnográficos llevaron a varios antropólogos a preguntarse precisamente si la formación de la conciencia y la experiencia del ser humano en distintas culturas difería en manera y grado, lo que supuso un verdadero problema de traducción e interpretación entre aquellas culturas y la nuestra. En este sentido, varias soluciones comenzaron a surgir desde distintas disciplinas hasta que el psicólogo Fritz Heider argumentó persuasivamente que los seres humanos reaccionamos ante los otros en términos de nuestra propia psicología. En consecuencia, Bruner sugiere: "we might do better to study the nature and origins of the 'naive' psychology that gave meaning to their experience" (1990: 38).

Por otra parte, Lillard (1997) sostiene que en este proceso diario de comprensión común de la mente y del comportamiento, el individuo suele extraer información principalmente de su base de datos experiencial determinada culturalmente. Es evidente que nuestra tendencia a interpretar a los otros en términos de *folk psychology* o teoría de la mente nos permite comprender más fácilmente a los otros e incluso de esta forma los otros nos resultan más predecibles e interesantes. Por eso, dedicamos gran parte de nuestro tiempo a considerar los estados mentales de los otros y a descifrar las razones detrás de su comportamiento. En nuestro caso (se refiere a nuestra fuente experiencial como occidentales), especifica Lillard, recurrimos a lo que se podría denominar "*European-American experience*". Según esta investigadora, una denominación que probablemente hace que ambas sociedades compartan gran parte del conocimiento extraído de una misma o de una *folk psychology* muy próxima.

Por su parte, Hutto (2008) parece aprobar esta observación cuando escribe que las similitudes en las habilidades y tendencias de *folk psychology* de individuos norteamericanos y europeos se explican muy probablemente por el hecho de que en su primera infancia se encuentran con el mismo tipo de narrativas de la *folk psychology*. Pero no solo se trata de las mismas narrativas en su forma, contenido y enfoque, hasta el punto que comparten los mismos textos canónicos, sino que además son sociedades que tienen las mismas prácticas educativas y de socialización durante la infancia.

Esta es una de las razones por las que entendemos necesario investigar cuál es la *folk psychology* en culturas distantes del mundo occidental. Queremos saber cómo es su *folk psychology* y, sobre todo, de qué manera se transmite a través del cuento popular que presumimos es fuente principal de acceso al conocimiento socio-cultural durante la infancia. Lillard, por ejemplo, también se refiere al trabajo de investigación de Hazel R. Markus y Shinobu Kitayama (1991), quienes argumentan que extrapolaciones basadas en un grupo cultural determinado posiblemente no se puedan mantener para otras culturas. En el Apéndice 1, ofrecemos un breve repaso a las propuestas teóricas de Markus y Kitayama, que

como hemos referido en la introducción de esta tesis han sido fuente de inspiración para este trabajo doctoral.

3.4. ¿POR QUÉ ALGUNAS NARRACIONES SE CONVIERTEN EN PATRIMONIO DE UN PUEBLO?

En esta sección nos preguntamos por qué algunas variaciones culturales, entre otras los cuentos de hadas y determinados símbolos, sobreviven durante décadas e incluso siglos y siguen empleándose. ¿Cuáles son las razones de que algunas de las representaciones públicas se difundan ampliamente y a través de una comunicación repetitiva en una población humana incluso más allá de una sola generación? Este es el caso, por ejemplo, del cuento europeo de Caperucita roja que se ha convertido en una "representación cultural" (Sperber, 1996) en las sociedades occidentales. Las respuestas son variadas, pero tienen un denominador común.

En los años sesenta el psicólogo Donald Campbell identificó a los mecanismos evolucionarios formados por la variación aleatoria y la retención selectiva como dos fuerzas que dirigen la selección social y cultural del conocimiento. Definió la retención selectiva como el proceso que filtra las variantes culturales que se transmiten con éxito a otras generaciones. "Successfully tapping the cognitive, emotional and communication systems of humans allows cultural variants to be noticed, understood, communicated, and retained over time" (Dutton y Heath, 2011: 54). Por otra parte, a raíz de sus estudios sobre la memoria en el proceso de lectura y comprensión, Bartlett propone que los recuerdos no están determinados exclusivamente por los estímulos externos, sino que además influyen en ellos "el contexto, el ambiente preexistente, la estructura de conocimiento del lector y las experiencias previas activas y organizadas", que se engloban, como ya hemos señalado, "en un constructo denominado esquema" (Puente Ferreras, 1991b: 75). De hecho, para Bartlett las organizaciones sociales ofrecen un marco referencial persistente en el que deben encajar el recuerdo individual, lo que sugiere una importante influencia tanto en la forma como en el contenido de los recuerdos. "Moreover, this persistent framework helps to provide those ´schemata´ which are a basis for the imaginative reconstruction called memory" (Bartlett, 1967: 296). En base a esta hipótesis, diversos estudios experimentales han explorado la influencia cultural en el nivel individual de esquemas cognitivos, las estrategias de la memoria y la comprensión (Rice, 1980; Wang y Ross, 2005; Wang, 2009; Ross y Wang, 2010).

> "If a story is not written down but is preserved only through retelling, it must respect the limitations on memory. We assume that an orally transmitted story will survive only if it conforms to an ideal schema in the first place or has gradually attained such a structure through repeated retelling. Thus, the structure of a folkstory must be one which has been influenced by what people can remember" (Mandler y Johnson, 1977: 113).

David C. Rubin (1995) también está de acuerdo con la importancia de la memoria en la persistencia de los productos de la tradición oral. En su opinión, las tradiciones orales deben de haber desarrollado formas de organización y estrategias con el fin de reducir los cambios que la memoria humana impone en la transmisión más casual del material verbal. Dadas las diferencias en capacidad memorística entre unos individuos y otros, Rubin argumenta que

sin duda esto obligó a que las tradiciones orales fueran desarrolladas apoyándose en las fortalezas y evitando las debilidades de la memoria humana. En consecuencia, entiende que las tradiciones orales se constituyen en sistemas de restricciones, que incluyen la organización del significado en estructuras (guiones y esquemas comunes a una comunidad), la imaginería (seguramente el factor más poderoso y extendido de los sistemas nemotécnicos) y los patrones de sonidos, incluidas herramientas poéticas como la rima, la aliteración y la asonancia, además del ritmo y de la música. Por ejemplo, sus observaciones sobre imágenes y psicología cognitiva en historias épicas le llevan a concluir que estas obras están conformadas por numerosos pero concretos eventos cuyas acciones son fácilmente imaginables por la audiencia, puesto que al mismo tiempo también son más fácilmente recordables.

Ahora bien, más allá del enfoque puramente cognitivo de la teoría del esquema, existen otros elementos igualmente destacables en este proceso. Egan entiende que una consecuencia del desarrollo del lenguaje fue el descubrimiento de que las palabras puede ser empleadas para evocar imágenes en las mentes de los receptores y estas pueden tener un efecto tan poderoso y emocional como los eventos reales. "Like rhythm, images performed in traditional oral cultures the crucial social role of aiding memorization… Images achieved this end by stimulating a range of psychological effects, which continue today in quite different circumstances" (Egan, 2010: 61). De hecho, una de las características esenciales de las imágenes es su carga afectiva ligada a las emociones humanas.

Sobre los procesos cognitivos de almacenamiento y recuperación de memoria, Dan Sperber formula su visión que plasma en la siguiente *ley epidemiológica de representaciones*: "In oral tradition, all cultural representations are easily remembered ones: hard-to-remember representations are forgotten, or transformed into more easily remembered ones, before reaching a cultural level of distribution" (1996: 74). Este autor asegura que este *test de memoria* tiene una aplicación inmediata en el estudio de narrativas orales. Por ello, cuentos y mitos son objetos óptimos de la memoria humana, pues de otra forma hubieran sido olvidados. Norenzayan *et al.* (2006) se refieren a esta capacidad como "*mnemonic resilience*", que es uno de los factores más importantes a la hora de que una narración mantenga una prolongada popularidad en una cultura. Los resultados de su investigación resultaron consistentes con su hipótesis de que los cuentos que combinan una mayoría de conceptos intuitivos con una minoría de conceptos contra-intuitivos poseen una ventaja memorística y, consecuentemente, un mayor éxito cultural. Asimismo, este estudio concluyó que narraciones con este tipo de estructura son más fácilmente comprensibles y más fáciles de transmitir.

> "In the Grimm Brothers folktales, the tale of 'Little Red Riding Hood' –one of the most celebrated folktales of Western culture– is mostly a series of mundane occurrences, seasoned with only two counterintuitive ones (the talking wolf, and Grandmother and the little girl coming out of the wolf´s belly alive)" (Norenzayan *et al.*, 2006: 535).

Como hemos visto en la sección 1.2. del capítulo primero, Sperber (1996) desarrolla un tipo de *epidemiología* de las representaciones que se centra en investigar la difusión de las representaciones. Define su metodología como una explicación causal de hechos culturales con el fin de desentrañar el secreto, que denomina "*paradigmatic cases of cultural representations*". Para este autor, cada explicación de una cadena causal conlleva un modelo en el que parti-

cipan tanto factores psicológicos como ecológicos[83]. El autor argumenta que la interacción entre estos dos factores explicaría por qué una narrativa concreta con una estructura fácilmente memorizable se transmitiría con una variación mínima en esta tradición oral.

> "Psychological factors interact with ecological factors at several levels, corresponding to different time-scales: that of biological evolution, that of social and cultural history, that of the cognitive and affective development of individuals, and that of micro-process of transmission" (Sperber, 1996: 113).

¿Pero qué entiende Sperber por una cadena causal? Explica que, por ejemplo, en el caso del estudio de los mitos que es extrapolable a cualquier narración popular, su perspectiva epidemiológica puede ayudar a clarificar cuál es el valor de analizar las relaciones de transformación entre distintas versiones de un mismo mito. Precisamente, Lévi-Strauss hace esta misma propuesta en respuesta al enfoque tradicional que se centra en una versión canónica del mismo. Para el antropólogo belga estudiar un conjunto de distintas versiones de un mismo mito tiene el objeto de descubrir patrones de similitudes y diferencias para obtener su estructura paradigmática y permitir su correcta interpretación (Lévi-Strauss, 1996b). Inspirado en esta idea, el análisis epidemiológico que Sperber hace del mito se propone modelar la cadena causal que une a las distintas versiones en vez de comparar el conjunto de las versiones como hizo Lévi-Strauss. En este esfuerzo, Sperber parte de tres objetos materiales: (1) las narrativas, es decir representaciones públicas que pueden ser observadas y grabadas, pero que solo pueden ser interpretadas; (2) las historias, que serían las representaciones mentales de los sucesos, que pueden ser a su vez expresadas o reconstruidas en narrativas; y (3) la cadena causal entre historias, narraciones, historias, narraciones y así sucesivamente. Cada instancia narrativa sería un evento acústico específico en una lengua exclusivamente oral. Cada muestra de historia correspondería a un estado cerebral concreto y cada cadena vincularía casualmente a cada uno de estos objetos materiales.

La motivación de Sperber es comprender cómo es posible que podamos recordar fácilmente algunas representaciones, como por ejemplo el cuento de *Caperucita roja*, y no lo hagamos con un número de veinte dígitos, o por qué al ser humano le resulta más sencillo recordar una historia que un texto. Está convencido que no se trata de la complejidad lo que influye en esta capacidad. En cambio, cree que, para llegar a una explicación satisfactoria de estas preguntas, además de tener en consideración las causas culturales esgrimidas por antropólogos y sociólogos, es imprescindible considerar aquello que realmente afecta a un cerebro humano. "There are only two ways, one cognitive, the other non-cognitive, in which human minds can be affected" (Sperber, 1996: 64). Pueden afectar a nuestras mentes, por un lado, el estímulo mediante unas modificaciones específicas del entorno físico del cerebro y, por otro, los cambios físicos no-cognitivas y químicos del cerebro. Sperber apunta que las

[83] Así pues, en el caso de la transmisión narrativa oral, un factor ecológico crucial sería la ausencia de cualquier tipo de almacenamiento externo de memoria, mientras que un factor psicológico sería la organización espontánea de la memoria humana o la mayor facilidad para que una narración sea recordada frente a la menor retención en la memoria de las descripciones. Entre las características psicológicas pertinentes podrían estar perfectamente incluidas las del contenido del fenómeno cultural en cuestión. Esto implicaría que aquellas representaciones que compartiesen alguna característica de contenido común podrían interpretarse de la misma forma desde un punto de vista concreto, y puede conducir a una clase de fenómeno que quizás esté afectado por los mismos factores causales (Sperber, 1996).

habilidades cognitivas humanas actúan entre otras como filtro de las representaciones que serán capaces de alcanzar una mayor difusión en una población concreta, o sea de convertirse en representaciones culturales. Se está refiriendo principalmente al criterio de racionalidad de un contexto cultural determinado, en el sentido de cierto grado de consistencia entre creencias y experiencia y entre las propias creencias. "Rationality, then, presupposes cognitive mechanisms which tend to prevent or to eliminate empirical inconsistencies and logical contradictions" (*ibíd.,* p. 70).

Sin embargo, este autor también reconoce que existen ideas que solo se comprenden a medias pero que en general se aceptan socialmente en base al conocido argumento de autoridad. Por otra parte, están aquellas ideas misteriosas, envueltas en un aire de pseudo-racionalidad, que alcanzan gran éxito social por su capacidad evocativa y, consecuentemente, por su mayor facilidad para ser recordadas. Sperber observa que la evocación se puede considerar como una forma de resolución de problemas que provee una interpretación más precisa de aquella idea solo entendida a medias. Este mecanismo trata de encontrar asunciones y creencias propias de ese contexto cultural (que conforman la *folk psychology* de esa comunidad) en el baúl de la memoria con las que se puedan relacionar estos para de esta forma convertirse en lo que denomina *misterios relevantes*. Y es que, por ejemplo, las creencias sociales, cualquiera que sea su origen, tienen un carácter doble. Son a un tiempo tradiciones o memorias colectivas y también ideas o convenciones que resultan de un conocimiento del presente (Halbwachs, 1992).

Por otra parte, Dutton y Heath (2011) sostienen que aunque la información concreta es seleccionada de acuerdo con procesos cognitivos básicos comunes a toda la especie humana, también es posible que la retención selectiva se apoye en una infraestructura memorística que es particular y ampliamente compartida por los miembros de una misma cultura. Así pues, variantes culturales podrían ser más fácilmente recordables cuando evocan guiones o esquemas culturalmente comunes, es decir pertenecen a un mismo sistema de *folk psychology*. Esta proposición vendría a coincidir con la conclusión de Bartlett, porque descubre que los relatos reconstruidos por los participantes suelen ser más coherentes que la versión original. De hecho, se adaptan "a la perspectiva cultural de los diversos grupos de lectores" y además contienen reelaboraciones e inferencias que van más allá de la narración original (Puente Ferreras, 1991b: 75).

En general, Sperber ve dos razones por las que es fácil discernir tipos culturales estables entre las representaciones mentales y producciones públicas de un grupo humano específico y su entorno común: (1) porque tenemos la tendencia a exagerar similitudes y distinciones entre diferentes motivos culturales mediante mecanismos interpretativos que son parte de nuestra competencia social; y (2) porque todos los miembros de una misma población en cierta medida, cuando forman representaciones mentales y producciones culturales, suelen sentirse atraídos en la misma dirección en un mismo momento.

Sin duda, el éxito cultural de un relato en una sociedad oral está determinado por este factor psicológico esencial, la capacidad de la memorística humana. No obstante, este asunto hay que enfocarlo de diferente ángulo cuando estemos hablando de una narración popular que haya pasado a formar parte del entramado literario infantil de una sociedad alfabetizada,

como hemos señalado en el capítulo anterior. En ese caso, los medios externos de memoria, que son considerados como un factor ecológico, adquieren un papel definitivo y entonces debemos tener en cuenta: primero, quién posee los canales de distribución comercial o ideológica y quién decide qué cuentos se van a difundir; y, segundo, la facilidad o no de acceso (tanto educativo como económico) a estos por parte de una gran audiencia.

> "La globalización cultural y la audiovisualización con nuevos medios protagonistas nos confronta con que nuevas profesiones y nuevas industrias culturales… están rediseñando en poco tiempo el marco retórico de la humanidad, eligiendo qué salvan y qué descartan, qué lenguas se hablarán, qué historias existirán, qué cuentos se contarán y cuáles son los escenarios y roles, los argumentos y valores de la pequeña vida cotidiana y de las grandes narrativas trascedentes" (del Río, Álvarez y del Río, 2004: 193-194).

Ahora bien, Norenzayan *et al.* (2006) consideran igualmente que la persistencia de estas narraciones no solo se debe a los aspectos puramente cognitivos y de factores ecológicos, sino además a otros emocionales. Precisamente, estos últimos son los que más echamos en falta en el planteamiento de Sperber. Asimismo, Dutton y Heath (2011) consideran que los factores emocionales son tan importantes como los cognitivos en la retención selectiva de manifestaciones culturales. Las razones que argumentan son: (1) las emociones proveen una guía relevante para la supervivencia; (2) la información emocional tiende a captar la atención de las personas y (3) a recordarse fácilmente. Por otra parte, algunos estudios indican que aquellas personas que experimentan intensas emociones suelen hablar más de estas experiencias. Por otra parte, las emociones mejoran la memoria de la información esencial de un evento determinado y disminuyen la información periférica. Curiosamente, algunas investigaciones apuntan que las emociones negativas tienden a tener una mayor relevancia en la retención selectiva y la información cultural que se transmite. En una investigación sobre la difusión de leyendas urbanas, Heath *et al.* (2001) comprobaron que no solo las historias más fácilmente transmisibles son aquellas que evocan interés y sorpresa de acuerdo con la hipótesis de selección emocional, sino que además los sujetos preferían las versiones de una misma historia que producía el mayor nivel de aversión. "They were also passing along stories that produced higher mean levels of other negative emotions (i.e. anger and sadness) and were passing along stories that they admitted were less plausible" (*ibíd.*, p. 1037). Quizás esta sea una de las razones por la que el cuento de *Caperucita roja*, en principio un relato macabro de una niña devorada por un lobo, se haya convertido en un referente de la literatura infantil occidental de los últimos dos siglos.

Al describir cómo funciona la memoria de hechos emocionalmente relevantes para el individuo, aquellos que hacen temblar las escalas de valor, Antonio Damásio explica "que a condición de que una escena tenga algún valor, con tal de que haya suficiente emoción en el momento, el cerebro aprehenderá, utilizando de manera conjunta y simultánea diversiones medios" (2010: 206)[84]. Pero además hay algo más sobre las emociones y el cerebro. Este neurólogo narra que, junto a su esposa Hanna y a Mary Helen Immordino-Yang, idearon un estudio en el que se propusieron investigar cómo los relatos pueden inducir sentimientos de admiración o de compasión en los seres humanos, utilizando imágenes del cerebro obtenidas

[84] En el capítulo primero, hemos introducido las principales ideas de este neurólogo sobre las emociones y el cerebro humano.

por resonancia magnética funcional. El objetivo era generar este tipo de respuestas evocadas por determinadas clases de comportamientos que estuvieran presentes en la narración. El resultado de la primera de su hipótesis de trabajo corroboró que las emociones sociales (inducidas por los relatos) hacen que intervenga la maquinaria de la regulación de la vida en la misma medida que las emociones básicas, aquellas que surgen de experiencias físicas personales (Damásio, 2010). Una prueba que vendría a apoyar la idea de Egan (2010) sobre la carga emocional de las imágenes que plagan las historias míticas.

Desde el punto de vista del interés narrativo, Bruner defiende que cualquier relato debe incluir al menos dos elementos básicos: uno es contar lo que sucede a los personajes de acuerdo con el orden en que los acontecimientos ocurren (estructura); y el segundo es explicar por qué ese relato merece la pena contarse (atractivo). Es decir, una narrativa (real o ficticia) no puede limitarse a una secuencia de eventos en el tiempo, estructurados de acuerdo con un canon cultural concreto, sino que además debe contener algo que le dote de singularidad (Bruner, 1991a). Este psicólogo define a las narrativas como historias que relatan la intrusión de lo inesperado en lo convencional. "Many students of narrative have noted – notably Kenneth Burke (1945), Hayden White (1981), and William Labov (Labov & Walezky, 1967)– that the *engine* of narrative is Trouble, or what we referred to earlier as *jeopardy*" (Bruner y Kalmar, 1998: 324). Se trata de relatos sobre violaciones del *ordinario compartido* (de lo convencional) y de cómo se resuelven estas transgresiones. Una historia comienza típicamente con una versión presupuesta de esa norma compartida para después introducir la violación (a lo que Aristóteles se refiere como *peripeteia*). Entonces, posteriormente, se refieren las acciones cuyo propósito es la restauración de la normalidad inicial o la creación de una nueva versión. Finalmente, se ofrece una solución, a veces seguida de una *coda* en la forma de moral (Bruner, 2009b). A partir de sus estudios sobre las estructuras narrativas, Algirdas Julien Greimas (1973) considera que los cuentos revelan la existencia de un orden social basado en el reconocimiento de la autoridad y, por tanto, se integran en una determinada moral. Lo interesante es que, en su opinión, el desarrollo de la trama implica la transgresión de ese orden original, de lo que surge la desdicha.

El caso es que, al parecer, las personas recordamos mejor cuando un hecho viola juiciosamente un esquema, es decir lo rompe o interrumpe. Este evento nos genera sorpresa, una emoción diseñada para interrumpir el flujo de la información procesada, captar la atención y liberar recursos cognitivos para evaluar si el hecho inesperado es relevante para aquellas actividades en las que estamos inmersos. "Thus, cultural variants that produce surprise draw on both cognition and emotion" (Dutton y Heath, 2011: 52).

En este sentido, MacIntyre (2007) también aboga por cierta impredecibilidad como requisito de la estructura narrativa de la vida humana. Lo imprevisible coexiste con una segunda característica de las narrativas vividas, un carácter teleológico. Es decir, vivimos nuestras vidas, tanto a nivel individual como en nuestra relación con los demás, bajo el prisma de la concepción de un futuro compartido posible. Este autor insiste que no hay presente que no esté conformado con algunas imágenes de algún futuro y por una imagen de un futuro que siempre se presenta en la forma de un *telos* (o diversidad de fines u objetivos) hacia el que o bien nos movemos o no en el presente. Recordemos, la inteligencia humana nos permite convivir en el mundo tanto de la realidad como el de las posibilidades, el del presente y el

del futuro. Por tanto, parece lógico que MacIntyre insista en esta coexistencia como parte de nuestras vidas, porque como cualquier personaje de ficción no sabemos lo que va a suceder a continuación, aunque eso sí nuestras vidas tengan una proyección hacia nuestro futuro. Con el fin de que nuestras vidas, tanto en el plano individual como social, continúen siendo inteligibles siempre existirán limitaciones (teleológicas) o prescripciones de cómo debe de continuar la historia y dentro de estas restricciones, habrá siempre un número indefinido de formas (imprevistos) en que pueda continuar.

Ahora bien, a diferencia de otras narraciones, el final feliz es exclusivamente característico y parte esencial para el éxito de los cuentos de hadas o maravillosos, que componen un género propiamente infantil. "It is true, as Jan de Vries has very rightly stressed, that the tale always comes to a happy conclusion" (Eliade, 1998: 201). Concretamente, Vladimir Propp (2010) concluye después de analizar más de una centena de cuentos rusos que la función final de estas estructuras es la del matrimonio. En Occidente, este posible cierre narrativo se ha convertido en el estereotipo por excelencia de finales felices, que además sirve para distinguirse de las narraciones populares, propias de un tiempo anterior al de la literatura infantil masiva. Esta feliz conclusión narrativa ha sido adoptada además por la industria cinematográfica de Hollywood como etiqueta identificativa (MacDowell, 2013). Sobre el final de los cuentos clásicos reflexiona J.R.R. Tolkien:

> "It is the mark of a good fairy-story, of the higher or more complete kind, that however wild its events, however fantastic or terrible the adventures, it can give to child or man that hears it, when the ´turn´ comes, a catch of the breath, a beat and lifting of the heart, near to (or indeed accompanied by) tears, as keen as that given by any form of literary art, and having a peculiar quality… The verbal ending –usually held to be as typical of the end of fairy-stories as ´once upon a time´ is of the beginning– ´and they lived happily ever after´ is an artificial device. It does not deceive anybody. End-phrases of this kind are to be compared to the margins and frames of pictures… Endings of this sort suit fairy-stories, because such tales have a greater sense and grasp of the endlessness of the World of Story than most modern ´realistic´ stories, already hemmed within the narrow confines of their own small time" (Tolkien, 1947: 81, 89).

Quizás, esta es la razón de que la versión del cuento de *Caperucita roja* publicada por los hermanos Grimm en 1812, que finaliza con el rescate de la niña y la abuela de la barriga del lobo, se haya reproducido más veces que la primera historia publicada por el francés Charles Perrault en 1697, en la que su protagonista fenece devorada por el malvado animal.

Ahora bien, no es tan evidente que el *final feliz* sea una cualidad universal del cuento (Kawai, 1991, 1998a; Petkova, 2009b, 2012). En este sentido, Elizabeth Rice (1980) sugiere que el final feliz como conclusión narrativa es un valor por defecto culturalmente asumido por los norteamericanos. En su investigación, Rice observa que los sujetos dan por sentado un final feliz aun cuando esto implica modificar la historia para suministrar uno. Argumenta que la mayor parte de la substancia de un esquema particular depende de la representación abstracta de sus variables mediante valores típicos determinados culturalmente, a los que Marvin Minsky (1974) se refiere como "valores por defecto". Este fenómeno garantiza, según Rice, que casi todos los esquemas con contenidos específicos incluyen aspectos culturales. De tal forma que incluso los esquemas más abstractos poseen formas típicamente culturales. En consecuencia, podríamos decir que existen esquemas de historias culturalmente confor-

mados cuya forma y contenido facilita su recuerdo y comprensión para los miembros de ese grupo cultural.

Por su parte, Sperber (1996) explica que hay una tendencia a que las versiones públicas que subsistan de un cuento, por ejemplo de Caperucita roja, sean aquellas consideradas como mejores formas del relato. La razón reside en la fidelidad de reproducción de la trama estándar, por lo que resulta más atractivas y fácil de recordar. No obstante, Sperber también reconoce que los factores que hacen buena una forma determinada de un cuento dependen en parte de la psicología humana universal y en parte del contexto cultural local.

BIBLIOGRAFÍA

Aller Vázquez, M. (2003), *Cuentos populares, lengua y escuela*. España: Ministerio de Educación. ISBN 978-84-369-3661-2.

Andersson, B. V., y J. G. Barnitz (1984), "Cross-Cultural Schemata and Reading Comprehension Instruction". *Journal of Reading*, vol. 28, no. 2, pp. 102-108. ISSN 0022-4103.

Assmann, A. (2008), "Canon and Archive". En: A. ERLL y A. NÜNNING (eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin ; New York: Walter de Gruyter, Media and cultural memory ; Medien und kulturelle Erinnerung, 8 = 8, pp. 97-107. ISBN 978-3-11-018860-8. HM621 .C8534 2008.

Bartlett, F. C. (1967), *Remembering: a study in experimental and social psychology*. 1st pbk. ed. Cambridge, MA: Cambridge University Press. REL 17766.

Bohannan, L. (1966), "Shakespeare in the Bush". *Natural History* [en línea], vol. 75, no. 7, pp. 28–33. [Consulta: 30 noviembre 2015]. Disponible en: http://stuy.enschool.org/ourpages/auto/2012/10/29/67457272/IRC_Shakespeare_in_the_Bush1.pdf

Broncano, F. (2013), *Sujetos en la niebla: narrativas sobre la identidad*. Barcelona: Herder. ISBN 978-84-254-2950-7.

Bruner, J. S. (1990), *Acts of Meaning (Four Lectures on Mind and Culture)*. Cambridge, London, England: Cambridge University Press. Jerusalem-Harvard Lectures. ISBN 0-674-00361-6.

— (1991a), "Self-Making and World-Making". *Journal of Aesthetic Education* [en línea], vol. 25, no. 1, pp. 67-78. [Consulta: 8 julio 2015]. ISSN 0021-8510. DOI 10.2307/3333092. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/3333092

— (1991b), "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* [en línea], vol. 18, no. 1, pp. 1-21. [Consulta: 5 abril 2015]. ISSN 0093-1896. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1343711

— (2009a), *Actual Minds, Possible Worlds*. Boston, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02901-9.

— (2009b), "Culture and Mind: Their fruitful incommensurability". *Psicologia Culturale*, no. Gennaio/Giugno, pp. 43-62. DOI 10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x.

Bruner, J. S., y D. A. Kalmar (1998), "Narrative and metanarrative in the construction of self". En: M. FERRARI y R. J. STERNBERG (eds.), *Self-awareness: Its nature and development*. New York: Guilford Press, pp. 308–331. ISBN 1-57230-317-4.

Burke, K. (1945), *Grammar of motives,* [en línea]. S.l.: New York, Prentice-Hall, inc., 1945. [Consulta: 25 octubre 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/grammarofmotives1945burk. B945.B773 G7 1945

Callaghan, T., y J. Corbit (2015), The Development of Symbolic Representation. En: L. S. LIBEN y U. MUELLER (eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes: Cognitive Processes*. 7th edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 250-294. ISBN 978-1-118-95384-6.

Carroll, J. (2006), "Adaptationist Literary Study: An Introductory Guide". *Ometeca* [en línea], vol. 10, pp. 18–40. [Consulta: 5 diciembre 2014]. Disponible en: http://www.umsl.edu/~carrolljc/Documents%20linked%20to%20indiex/Ometeca.pdf

Damásio, A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books. ISBN 0-380-72647-5.

— (1996), "The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex". *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, vol. 351, no. 1346, pp. 1413–1420.

— (2010), *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino. Colección Imago Mundi. ISBN 978-84-233-4305-8.

Del Río, P.; Álvarez, A., y del Río, M. (2004), *Pigmalión* [en línea]. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje. [Consulta: 24 abril 2015]. ISBN 84-95264-04-8. Disponible en: http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm

Donald, M. (1993a), *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, Mass.; London, England: Harvard University Press. ISBN 0-674-64484-0.

— (1993b), "Précis of Origins of the Modern Mind with Multiple Reviews and Author's Response". *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 16, no. 4, pp. 737–91. DOI 10.1017/S0140525X00032647.

Dundes, A. (2007c), *The meaning of folklore the analytical essays of Alan Dundes* [en línea]. Logan: Utah State University Press. [Consulta: 27 agosto 2014]. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

Durkheim, E. (1915), *The elementary forms of the religious life, a study in religious sociology* [en línea]. S.l.: London : G. Allen & Unwin; New York, Macmillan. [Consulta: 24 junio 2018]. Disponible en: http://archive.org/details/elementaryformso00durkrich. nrlf_ucb:GLAD-187683

Dutton, Y. C., y C. Heath (2011), "Cultural Evolution: Why are Some Cultural Variants More Successful than Others?" En: M. SCHALLER, A. NORENZAYAN, S. J. HEINE, T. YAMAGISHI y T. KAMEDA (eds.), *Evolution, Culture, and the Human Mind*. New York: Psychology Press, pp. 49-70. ISBN 978-1-136-95050-6.

Egan, K. (1988), *Primary understanding: education in early childhood*. London and New York: Routledge, Chapman & Hall, Incorporated. Critical Social Thought Series. ISBN 978-0-415-90003-4.

— (2010), *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Paperback ed. Chicago, IL. [u.a.]: Univ. of Chicago Press. ISBN 978-0-226-19039-6.

Egan, K., y N. Gajdamaschko (2003), "Chapter 4: Some Cognitive Tools of Literacy". *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. S.l.: Cambridge University Press, pp. 83-98. ISBN 978-0-521-52883-2.

Eliade, M. (1998), *Myth and Reality*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc. ISBN 1-57766-009-9.

Freeman, M. (2001), "From substance to story: Narrative, identity, and the reconstruction of the self". En: J. BROCKMEIER y D. CARBAUGH (eds.), *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 283-298. ISBN 978-1-58811-056-5.

Geertz, C. (2000), *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial. ISBN 84-7432-090-9.

Goldie, P. (2004a), "Chapter Five: Personality, Narrative and Living a Life". *On Personality*. 1 edition. London and New York: Routledge of Taylor & Francis Group, pp. 104-128. ISBN 978-0-415-30514-3.

Greimas, A. J. (1973), *En torno al sentido: ensayos semioticos*. Madrid: Fragua. (Lingüística, epistemología y semiótica ; 1). ISBN 978-84-7074-010-7. H/D 81'22 GRE

Halbwachs, M. (1992), *On Collective Memory 1992* [en línea]. Chicago and London: The University of Chicago Press. [Consulta: 28 marzo 2016]. ISBN 0-226-11594-1. Disponible en: https://vk.com/doc2323632_258215069?hash=088d0a68dc307ebe8b&dl=085736d4624aa83fc3

Halbwachs, M. (2004), *Los marcos sociales de la memoria*. S.l.: Anthropos Editorial. ISBN 978-84-7658-692-1.

Heath, C.; Sternberg, E., y C. Bell (2001), "Emotional selection in memes: the case of urban legends". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 81, no. 6, pp. 1028-1041. ISSN 0022-3514.

Hicks, D. (1993), "Narrative discourse and classroom learning: An essay response to Egan's 'narrative and learning: A voyage of implications'". *Linguistics and Education*, vol. 5, no. 2, pp. 127–148. ISSN 0898-5898.

Hutto, D. D. (2008), *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 978-0-262-08367-6.

— (2009), "Folk psychology as narrative practice". *Journal of Consciousness Studies*, vol. 16, no. 6-8, pp. 9–39.

James, W. (1890), *The principles of psychology. vol. I* [en línea]. 1918. New York: Henry Holt & Co. [Consulta: 2 junio 2015]. American Science Series. Disponible en: https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft

Kawai, H. (1991), "The «Forbidden Chamber» Motif in a Japanese Fairy Tale". *The Empire of Signs: Semiotic Essays on Japanese Culture*, pp. 157-180. DOI 10.1075/fos.8.08kaw.

— (1998a), *Japanese Psyche: Major Motifs in the Fairy Tales of Japan*. Dallas, TX, EEUU: Spring Publications, Incorporated. ISBN 0-88214-336-0.

Lavob, W., y J. Waletzky (1967), "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience". En: A. E. SOCIETY y J. HELM (eds.), *Essays on the verbal and visual arts* [en línea]. Seattle: Distributed by the University of Washington Press, pp. 12-44. ISBN 0-295-74005-1. Disponible en: http://www.ling.upenn.edu/~rnoyer/courses/103/narrative.pdf

Lévi-Strauss, C. (1996b), "The Structural Study of Myth". En: R. A. SEGAL (ed.), *Structuralism in Myth: Lévi-Strauss, Barthes, Dumézil, and Propp*. New York, EEUU/London, UK: Garland Publishiing, Inc., Theories of Myth, pp. 118-134. ISBN 0-8253-2260-7.

Lillard, A. S. (1997), "Other folks' theories of mind and behavior". *Psychological Science*, vol. 8, no. 4, pp. 268–274. DOI 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00437.x.

Lotman, I. M. (1988), *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo. (Fundamentos ; 58). ISBN 84-7090-088-9. H/S 82.0 LOT.

Macdowell, J. (2013), *Happy Endings in Hollywood Cinema: Cliché, Convention and the Final Couple*. S.l.: s.n. ISBN 978-0-7486-8017-7.

Macintyre, A. C. (2007), *After virtue: a study in moral theory*. 3rd. ed. Notre Dame, Ind: University of Notre Dame Press. ISBN 978-0-268-03504-4. BJ1012 .M325 2007

Mandler, J. M., y N. S. Johnson (1977), "Remembrance of things parsed: Story structure and recall", *Cognitive Psychology*, vol. 9, no. 1, pp. 111-151. ISSN 00100285. DOI 10.1016/0010-0285(77)90006-8.

Mandler, J. M., y C. Pagán Cánovas (2014), "On defining image schemas". *Language and Cognition*, vol. 6, no. 4, pp. 510-52. DOI 10.1017/langcog.2014.14.

Markus, H. R., y S. Kitayama (1991), "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation". *Psychological review*, vol. 98, no. 2, pp. 224. DOI 10.1037/0033-295X.98.2.224.

Minsky, M. (1974), A framework for representing knowledge. [en línea]. S.l.: MIT. [Consulta: 16 abril 2016]. AI Laboratory Memo, 306. Disponible en: http://18.7.29.232/handle/1721.1/6089

Nelson, K. (2003), "Narrative and the Emergence of a Consciousness of Self". En: G. D. FIREMAN, T. E. MCVAY y O. J. FLANAGAN (eds.), *Narrative and Consciousness: Literature, Psychology, and the Brain*. New York, EEUU: Oxford University Press, pp. 17-36. ISBN 978-0-19-516172-4.

— (2007), *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02335-2.

Nietzsche, F. W. (1989), "On Truth and Lie in the Extra-Moral Sense". En: S. L. GILMAN, C. BLAIR y D. J. PARENT (eds.), *Friedrich Wilhelm Nietzsche on Rhetoric and Language*. New York; Oxford: Oxford University Press, pp. 246-257. ISBN 0-19-505159-9.

Norenzayan, A.; Atran, S.; Faulkner, J., y M. Schaller (2006), "Memory and mystery: the cultural selection of minimally counterintuitive narratives". *Cognitive Science*, vol. 30, no. 3, pp. 531-553. ISSN 0364-0213. DOI 10.1207/s15516709cog0000_68

Petkova, G. (2009b), "The Japanese fairy tale: theories of reception in the light of Propp´s «Morphology of the folktale»". *Asiatische Studien*, vol. LXIII, no. 3, pp. 597-618.

— (2012), *Promotion and Reception of Japanese Culture in Bulgaria* [en línea]. Seijo University: Center for Global Studies. ISBN 2186-926X; 978-4-906845-00-2 C3339. Disponible en: http://www.seijo.ac.jp/research/glocal-center/publications/cgs-reports/jtmo420000000tqi-att/jtmo420000002j1l.pdf

Pritchard, R. (1990), «The effects of cultural schemata on reading processing strategies". *Reading Research Quarterly* [en línea], pp. 273–295. [Consulta: 29 marzo 2016]. DOI 10.2307/747692. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/747692

Propp, V. (2010), *Morphology of the Folk Tale*. 2nd edition. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press. ISBN 978-0-292-78376-8.

Puente Ferreras, A. (1991b), Teoría del esquema y comprensión de la lectura. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, (Biblioteca del libro), pp. 73-109. ISBN 84-86168-56-2. H/D 028 COM

Reynolds, R. E.; Taylor, M. A.; Steffensen, M. S.; Shirey, L. L., y R. C. Anderson (1982), "Cultural Schemata and Reading Comprehension". *Reading Research Quarterly* [en línea], vol. 17, no. 3, pp. 353-366. [Consulta: 9 diciembre 2015]. ISSN 0034-0553. DOI 10.2307/747524. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/747524

Rice, G. E. (1980), «On Cultural Schemata". *American Ethnologist* [en línea], vol. 7, no. 1, pp. 152-171. [Consulta: 12 abril 2016]. ISSN 0094-0496. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/643431

Ricoeur, P. (2000), "Narratividad, fenomenología y hermenéutica". *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* [en línea], no. 25, pp. 189–207. [Consulta: 9 diciembre 2013]. ISSN 0211-2175. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72411

— (2006), "La vida: un relato en busca de narrador". *Ágora, papeles de filosofía* [en línea], vol. 25, no. 2, pp. 9-22. [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0211-6642. Disponible en: http://201.147.150.252:8080/jspui/handle/123456789/1066

Ross, M., y Q. Wang (2010), "Why We Remember and What We Remember Culture and Autobiographical Memory". *Perspectives on Psychological Science*, vol. 5, no. 4, pp. 401-409. ISSN 1745-6916, 1745-6924. DOI 10.1177/1745691610375555.

Rubin, D. C. (1995), *Memory in Oral Traditions: The Cognitive Psychology of Epic, Ballads, and Counting-out Rhymes* [en línea]. New York, NY: Oxford University Press. ISBN 0-19-508211-7. Disponible en: http://rizayildirim.com/TUBITAK_PROJE_okumalar/Rubin_Memory%20in%20Oral%20Tradition%20original.pdf

Scalise Sugiyama, M. (2005), «Reverse-Engineering Narrative: Evidence of Special Design". En: J. GOTTSCHALL y D. S. WILSON (eds.), *The Literary Animal: Evolution and the Nature of Narrative*. Evanston, IL: Northwestern University Press, pp. 177-196. ISBN 978-0-8101-2287-1.

Schroeder, M. J., y J. Vallverdú (2015), "Situated Phenomenology and Biological Systems: Eastern and Western Synthesis" *Progress in Biophysics and Molecular Biology* [en línea], [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0079-6107. DOI 10.1016/j.pbiomolbio.2015.06.019. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079610715000942

Sperber, D. (1996), *Explaining Culture: A Naturalistic Approach* [en línea]. Digital print 2002. Oxford, UK; Malden, MA: Blackwell Publishing. [Consulta: 12 mayo 2015]. ISBN 0-631-20044-4. Disponible en: http://monoskop.org/File:Sperber_Dan_Explaining_Culture_A_Naturalistic_Approach_1996.pdf

Steffensen, M. S.; Jogdeo, C., y R. C. Anderson (1978), "A cross-cultural perspective on reading comprehension". *Center for the Study of Reading* [en línea], vol. No. 097, pp. 32. [Consulta: 29 marzo 2016]. Disponible en: http://hdl.handle.net/2142/17998. 5304925

Tolkien, J. R. R. (1947), "On Fairy-Stories". En: C. WILLIAMS y D .L. SAYERS (eds.), *Essays Presented to Charles Williams*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 38-89.

Turner, M. (1996), *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Kindle edition. New York; Oxford: Oxford University Press, USA. ISBN 978-0-19-512667-9.

Vygotski, L. S. (1991d), *Obras Escogidas de Vygotski I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. ebook 2015. Madrid: Antonio Machado Libros. Machado Nuevo Aprendizaje. ISBN 978-84-9114-090-0.

Wang, Q. (2009), "Are Asians forgetful? Perception, retention, and recall in episodic remembering". *Cognition*, vol. 111, no. 1, pp. 123-131. ISSN 00100277. DOI 10.1016/j.cognition.2009.01.004

Wang, Q., y M. Ross (2005), "What we remember and what we tell: The effects of culture and self-priming on memory representations and narratives". *Memory*, vol. 13, no. 6, pp. 594-606. ISSN 09658211. DOI 10.1080/09658210444000223.

Webster, J.W. (2001), "Effects of ninth graders' culture-specific schemata on responses to multicultural literature". *The Journal of Educational Research*, vol. 95, no. 1, pp. 12. ISSN 00220671.

Wertsch, J. V. (2007), *Voices of Collective Remembering*. eBook. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-81050-0.

— (2008), "The Narrative Organization of Collective Memory". *Ethos* [en línea], vol. 36, no. 1, pp. 120-135. [Consulta: 30 marzo 2016]. ISSN 0091-2131. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20486564

Wittgenstein, L. (1953), *Philosophical investigations;* Third. Oxford, UK: Basil Blackwell. ISBN 0-631-11900-0.

CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE

Desde el principio de esta investigación venimos haciendo hincapié en la importancia que tiene para nuestro trabajo doctoral el establecer que la mente humana también puede procesar narrativamente la realidad, es decir interpretar nuestro mundo a partir de estructuras narrativas. Entendemos que el camino más apropiado para desarrollar esta idea es aceptar el reto de Bruner y averiguar cómo el significado de las comunicaciones humanas, particularmente de las manifestaciones culturales como los cuentos, pasan del texto –en formato oral o literario– a la mente del receptor. "The central concern is not how narrative as text is constructed, but rather how it operates as an instrument of mind in the construction or reality" (Bruner, 1991b: 5-6). Suponemos que las narrativas ejercen una influencia importante en el desarrollo de la conciencia y en la conformación de la identidad individual, así como en la adquisición de la *folk pyschology* (Hutto, 2008). Estas narraciones constituyen el imaginario del que se nutre culturalmente el individuo desde su nacimiento. Nos proponemos desentrañar este mecanismo mediante la interpretación multidimensional de estos relatos –cualquiera que sea su formato. Un análisis de los cuentos que incluye conocer su evolución desde su posible origen en los albores de la civilización humana, así como un estudio del contexto histórico de las audiencias que han acogido continuas readaptaciones. Además, suponemos que estas narraciones portan la codificación de la *psicología del común* de un grupo y de una época histórica determinada. Ahora bien, nuestro objetivo último es la aplicación de este modelo interpretativo del cuento a la educación. Por eso, creemos que este esfuerzo implica tener en consideración no solo como el ser humano percibe, reflexiona e interpreta la realidad, sino además cómo funciona cognitiva y emocionalmente el niño en el marco de una constante interacción social.

En consecuencia, hemos revisado las hipótesis de la neurología que explican el proceso de percepción de la realidad del cerebro humano y cómo se sirve la mente de estas construcciones para gestionar el equilibrio del organismo (Damásio, 1994, 1999, 2010; Ellis, 1995b; Ellis y Newton, 2000). Ahora bien, estas ideas nos han llevado a estudiar la actividad individual en un marco tridimensional de la cultura (Erll, 2008), en el que cobran importancia las teorías sobre la elaboración de representaciones mentales y públicas o colectivas (Durkheim, 1982; Sperber, 1996), la memoria social (Halbwachs, 1992), así como algunos aspectos importantes del aprendizaje humano socialmente mediado por sistemas simbólicos (Vygotsky, 1978;

1997; Nelson, 2003; 2006; Wertsch, 2009; Callaghan y Corbit, 2015), que subrayan la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje (Donald, 1993a; Vygotsky, 1995; Turner, 1996; Turner y Whitehead, 2008). El resultado de este esfuerzo nos ha llevado a tratar de describir el papel de la narrativa en la comprensión humana del mundo.

En nuestra opinión, podemos delimitar claramente la función narrativa, a la que nos referimos como *narratividad*, y el producto de esa actividad narrativa, o sea las *narraciones*. En este proceso hemos contado con significativas aportaciones previas: (1) la idea de *inteligencia narrativa* que Ricoeur (2004a) define como capacidad innata humana que nos facilita la interpretación de la realidad; (2) la construcción teórica de Bruner (2009a) que considera perfectamente compatibles dos modos de pensamiento humano, el narrativo que organiza nuestra experiencia y nuestra memoria de los sucesos humanos en forma de relato, y el paradigmático, el de las matemáticas, la lógica y los ordenadores; (3) la hipótesis de la *parábola* como actividad mental sobre la que Mark Turner (1996) fundamenta toda su argumentación acerca de la estructura narrativa que cimienta el pensamiento humano; y (4) la hipótesis de la práctica narrativa (*NPH* siglas en inglés) defendida por Hutto (2007a; 2009).

Ciertamente, el empleo que Turner hace de este concepto de *parábola*, no como género o figura narrativa, sino en un sentido más amplio, nos parece próximo a las dos propuestas anteriores. "Narrative imagining –story– is the fundamental instrument of thought" (Turner, 1996: 4). Una afirmación que suscita la duda de si Turner está de acuerdo con Ricoeur cuando este último afirma que la *inteligencia narrativa* surge de la imaginación creadora. "La imaginación es esta competencia, esta capacidad de producir nuevas especies lógicas por asimilación predicativa y para producirlas a pesar de y gracias a la diferencia inicial entre términos que se resisten a ser asimilados" (Ricoeur, 2000: 197). ¿No es acaso esto a lo que Turner denomina *imaginación narrativa* en el contexto de su teoría parabólica de la mente? Creemos que en realidad la propuesta de Turner trata de desvelar cómo funciona la supuesta capacidad de la mente para descifrar la *semántica de la acción* que es, según Ricoeur (2004a), el propósito de la inteligencia narrativa. Hacer como Turner de la parábola el mecanismo básico y primero de la estructura sobre la que se articulan otras potencialidades de la mente confiere a este fenómeno una naturaleza genética, o sea biológica más que sociocultural.

En cambio, nosotros argüimos con Donald (1993a) que la memoria semántica nos separa de otros primates. En estos aún domina la memoria episódica, capacidad de la que también disponemos nosotros que permite reproducir representaciones. Según esta tesis, es en la capacidad semántica donde se produce el salto evolutivo de nuestra especie, puesto que esta habilidad semántica es la que permite al ser humano producir representaciones e inventar sistemas de símbolos. Ahora bien, Donald también afirma que su aparición en la evolución homínida es el resultado combinado de adaptaciones evolutivas biológicas y socioculturales. Las teorías clásicas del desarrollo comparten la idea de que se ha producido un cambio fundamental en la existencia humana instigado por el desarrollo de la representación simbólica. "Abstract symbolic systems, regardless of how entrenched they are in the lives of humans, are not immediately grasped as a result only of our biological heritage" (Callaghan y Corbit, 2015: 287).

Por otra parte, queremos subrayar que la *acción* es al fin y al cabo el motor de la actividad humana, precisamente el objetivo central de la gestión que realiza nuestra inteligencia *eje-*

cutiva. Por tanto, podríamos situar perfectamente a la *acción* en el origen de nuestro proceso de comprensión de la realidad. "Even the perceptual consciousness of an infant, according to Piaget, involves imagining what could be *done* with the object *if* the infant *were* to reach out, grasp it, throw it, beat on it, etc." (Ellis 1995a: 2). Así pues, ser conscientes de nuestra propia acción, de nuestro movimiento y, posteriormente, de las acciones de los demás puede ser el primer paso del procesamiento mental consciente. Sin embargo, este es solo el primer paso en una dinámica que en el niño, diría Vygotsky (1978), va desde un nivel inicial de experiencia directa con el mundo perceptual inmediato y de las acciones, que a su vez son inducidas por ese entorno, a otro nivel posterior. En esta segunda dimensión, la experiencia infantil comienza a estar mediada por símbolos como ocurre con los adultos. Un hecho que amplia de manera efectiva la vida mental más allá de la percepción de la acción y de los objetos.

Especulamos entonces que, a partir de reconocer perceptualmente una sucesión sincrónica en la combinación de acciones, podemos realizar representaciones mentalmente denominadas *historias* (*stories*) que al ser comunicadas verbalmente se convierten en narraciones. Por eso, "no existe análisis estructural de la narración que no recurra a la fenomenología implícita o explícita del *hacer*", asegura Ricoeur (2004a: 118). En consecuencia, parece lógico entender que nuestro mecanismo perceptivo condicione las elaboraciones que realizamos de situaciones inductoras de la realidad constituida por nuestra mente y, sobre todo, que este proceso esté dominado por la acción. Sin embargo, a diferencia de lo que piensa Mark Turner, el que la mente acote e interprete la realidad de una forma determinada no es en sí razón suficiente para asumir que la realidad tenga esa estructura narrativa específica o que dispongamos de una capacidad *narrativa* cuasi-fisiológica en nuestro cerebro sobre la que se cimienta nuestro pensamiento. Nosotros creemos que tenemos una disposición natural a observar la acción y, posteriormente, a reconstruir mentalmente esa percepción de acuerdo con una estructuración narrativa que, una vez dominamos cualquier lenguaje, nos permite comunicar esa representación subjetiva.

Es más, Ricoeur (2006: 12), explica que los géneros literarios, a los que se refiere Aristóteles, "desarrollan una clase de inteligencia que podemos denominar inteligencia narrativa". De ser así, entonces podríamos entender la *narratividad* como una estrategia mental para abordar de manera eficaz el proceso de comprensión de la realidad, que es fundamental y previo para llevar a cabo cualquier acción. Es decir, la narratividad nos permite procesar subjetivamente y más fácilmente la realidad previamente percibida, que descomponemos principalmente en acciones, objetos y sus relaciones. En este sentido, Broncano (2013) también se refiere a la *narratividad* como esa competencia de delimitar la realidad mediante la organización de elementos heterogéneos, que bien podrían ser acciones y sus componentes.

Por eso, añade Ricoeur, la inteligencia narrativa implica conocer "las reglas de composición que gobiernan el orden diacrónico de la historia" (Ricoeur, 2004a: 119). Esto conlleva una doble relación entre la inteligencia narrativa y la práctica. Los términos de la semántica adquieren actualidad porque su significado virtual en el orden paradigmático se ve transformado en significado efectivo gracias a la secuencia de acciones. Al mismo tiempo también se integran aun siendo originalmente heterogéneos, porque se vuelven compatibles para operar conjuntamente dentro de una nueva totalidad temporal. "Comprender una historia es comprender a la vez el lenguaje del 'hacer' y la tradición cultural de la que procede la tipología

de las tramas" (*ibíd*., p. 119). En otro lugar, el filósofo francés insiste en que aprendemos a relacionar las excelencias con la felicidad y la infelicidad mediante el conocimiento que nos proporcionan los tipos de trama de nuestra cultura (Ricoeur, 2006).

De acuerdo con la hipótesis de Damásio (2010), sabemos que la mente se aprovecha de conjugar los *esquema-imagen* (en su caso los denomina imágenes) archivados en la memoria al tiempo que constantemente busca y encuentra algún tipo de patrón para relacionar eventos, objetos, acciones de los otros y acotar estas percepciones externas en nuevos mapas que se traducen en nuevas imágenes mentales o *esquema-imagen*. Entonces, podemos asumir que esos patrones pueden ser de tipo narrativo, es decir que estén basados en la combinación de pequeñas *historias* y puedan ser proyectados. A este fenómeno Turner lo denomina "*parabola*". Sin embargo, una *historia* implica algún tipo de acción y, aunque ciertamente la percepción humana implica la habilidad para captar los conjuntos y patrones de estímulos complejos usualmente en movimiento como una misma unidad, también se refiere a captar objetos únicos además de eventos (Donald, 1993a).

En nuestra opinión, este enfoque es compatible con observar el desarrollo de una capacidad de proyección (*parabola*), crecientemente creativa entre situaciones complejas, como parte del despliegue de la mente y del origen del pensamiento conceptual (Broncano, 2013). Esta actividad repetida constantemente y hasta el infinito se traduce en una ejecución inconsciente por parte del individuo. Precisamente, la actividad inconsciente de la mente es el camino para conseguir una mayor eficiencia energética del organismo al realizar este trabajo en pos de sus objetivos con el menor esfuerzo posible. Por eso, creemos que a este proceso se está refiriendo Turner cuando habla de que las pequeñas *historias* (*stories*), que elaboramos en la mente a partir de percepciones. nos pasan desapercibidas. Cuestión en la que hemos visto Damásio (1999) estaría de acuerdo[85]. Posiblemente, en este caso no tenemos referencia consciente de esta actividad interminable. Por eso, precisamente, creemos que nos resulta muy fácil, aunque lo que sucede es que es una labor profundamente interiorizada y automatizada desde que éramos bebés y que ahora desarrollamos de modo inconsciente como una función esencial de la denominada inteligencia generadora (Marina, 2012a). Esto no significa necesariamente que esta actividad sea un fenómeno innato sobre el que se construya todo un mecanismo mental biológicamente heredado, aunque si pudiese ser que requiere de un instrumento básico en el cerebro genéticamente transmitido.

De acuerdo con nuestra hipótesis, pudiese ocurrir que esta capacidad de la que hablamos se adquiriese a través del aprendizaje, aunque con base a una funcionalidad del cerebro humano biológicamente heredada, aunque desarrollada a partir de algún nivel de consciencia primitivo. Por ejemplo, este sería el caso de la habilidad mimética de reconstrucción de episodios sobre la que se asienta la capacidad de generar sistemas simbólicos y el lenguaje mismo (Donald, 1993a). Sobre este último asunto, Callaghan y Corbit indican que esta tendencia se ha consolidado de manera destacada en las investigaciones de la psicología del desarrollo. Esta tesis sostiene que la actividad simbólica mediada tiene su origen en la acción sensomotora. En su día, explican estos autores, Piaget había sugerido este origen para los significantes, al suponer que los bebés confieren significado a los objetos con los que actúan

[85] Ver sección 2.3. del segundo capítulo.

a partir de esquemas sensomotores para, después, hacerlo en una forma mediada como símbolos cuando aquellos ya no están presentes. "Thus, early representations are considered to be action-based, implicitly held, and influential upon infant´s behavior, but not yet symbolic… Symbolic representation is seen to emerge out of sensorimotor acts of meaning" (Callaghan y Corbit, 2015: 257). Estos autores añaden que el salto cualitativo hacia la comunicación simbólica se produce cuando aparecen unidos la comprensión intencional, la imitación y un motivo para compartir con los otros. Elementos que son fundamentales como sugieren las evidencias aportadas por estudios culturales comparativos. "I now prefer to reserve the term *representation* for intentional representations that emerge with mimetic processes" (Nelson, 2007: cap. 4). Así pues y sobre el mismo principio, el desarrollo de la facultad narrativa, como actividad eminentemente simbólica y comunicativa, requeriría indudablemente de la intencionalidad del sujeto en vez de la simple reactividad emocional a un estímulo externo (Ellis, 1995a), sin importar que el motivador de esta intencionalidad fuese la supervivencia del organismo individual o, como sugiere Damásio (1999), la cooperación con los otros.

A nuestro juicio, la *narratividad* como componente estructural o capacidad desarrollada del pensamiento humano requiere indudablemente del lenguaje, entendido este como un sistema representacional a partir de símbolos que faciliten articular la realidad en la mente humana. Es decir, no es imprescindible un lenguaje verbal. De hecho, Vygotsky se refiere a sistemas de signos, entre los que se encuentra el lenguaje verbal, como mediadores de la acción humana (Wertsch, 2009). Por otra parte, "si, en efecto, la acción puede contarse, es que ya está articulada en signos, reglas, normas: desde siempre está *mediatizada simbólicamente*" (Ricoeur, 2004a: 119). Precisamente, una de las ideas más provechosas del planteamiento de Ralph Ellis (1995a) basado en sus consideraciones sobre los procesos de información consciente y no consciente del cerebro y otros estudios neurológicos es que el comportamiento simbólico utiliza un proceso de atención y amplificación similar al del cerebro en general[86].

> "The use of symbols is a way for consciousness to grow to include more and more substratum elements, thus expanding the process that appropriates that substratum. The symbolic behavior serves both to ´amplify´ and to ´equalize´ the pattern which is the state of consciousness" (Ellis, 1995a: 7).

Ellis argumenta que un símbolo sobre un estado de conciencia es una representación que funciona especialmente bien para ayudar a proveer de sustrato para ese estado de conciencia. Explica que verbalizar una palabra ayuda a que representemos el correspondiente conocimiento consciente en nosotros mismos. Ahora bien, no podríamos decir esta palabra (cualquier cosa que sea) si antes no hubiéramos deseado (intención) representar el correspondiente patrón de consciencia o al menos uno similar o relacionado con ese patrón de consciencia. Precisamente, una de las descripciones más recurrentes en las investigaciones recientes sobre psicología del aprendizaje infantil es que el desarrollo de representaciones simbólicas está marcado por el giro desde un nivel implícito de comprensión de la función simbólica a otro nivel explícito. Según Callaghan y Corbit (2015), la comprensión implícita de un símbolo permite que acciones simples puedan ser dirigidas hacia un objetivo que no podría ser formulado de otra forma. Por otro lado, la

[86] Ver sección 1.3. del primer capítulo.

comprensión explícita proveería tanto el conocimiento de que un sistema simbólico se comparte con otros como los medios para emplear esos símbolos con el fin de ajustar los objetivos y las perspectivas de los otros. Una herramienta esencial para la puesta en práctica del mecanismo de la *folk psychology*.

Por otra parte, Carrithers (1991) sugiere un concepto de *narratividad* como capacidad que ha facilitado la evolución de la vida humana en grandes comunidades, pero que no es exclusivamente una habilidad lingüística, aunque en verdad esté conectada con el lenguaje en los adultos humanos actuales.

> "The Narrative Intelligence Hypothesis suggest that the evolution of human societies might have gone through these different stages, not replacing preceding stages, but adding additional strategies that extend an individual´s repertoire of social interaction, ranging from physical contact… to preverbal ´narrative´ communication in transactions with others… to developing into a skilled story-teller within the first years of life and refining these skills throughout one´s life" (Dautenhahn, 2001: 253).

Nosotros no vemos que para abordar la interpretación de la realidad narrativamente sea imprescindible un lenguaje "verbal", aunque sí lo sea para narrar la realidad. En este punto es conveniente recordar la diferencia entre *historia* y *narración* que hemos discutido en la sección 2.3. del segundo capítulo. El hecho es que, según recogen Callaghan y Corbit (2015: 288), algunas teorías e investigaciones contemporáneas apuntan que el lenguaje (verbal) no es el sistema simbólico primordial: "Its origins may lie in the gestural communicative acts that precede first words". De hecho, Damásio (1999) se refiere a relatos sin palabras en forma de imágenes surgidos del proceso de percepción que permite al cerebro hacer mapas de estas con el fin de que se conviertan en imágenes sobre las que construimos el lenguaje. Por eso, no entendemos justificada suficientemente la tesis de Turner cuando se refiere al lenguaje verbal como el resultado de la capacidad humana que denomina *parábola*. En efecto, este autor estima que esta capacidad es previa al lenguaje. Por nuestra parte, insistimos que una capacidad representacional mediatizada mínimamente por el símbolo es necesaria para que la recuperación imágenes archivadas en la memoria puedan componerse en otras más complejas, sea o no mediante el mecanismo de la *parábola* tal cual él lo describe, pero especialmente si han de ser comunicadas posteriormente a otros.

En este punto de nuestro argumento es muy útil revisar la secuencia evolutiva de las capacidades cognitivas del ser humano que propone Merlin Donald (1993a; 1993b; 1999). Una teoría estructural que trata de reconocer cuántos niveles de evolución deben interponerse entre la cognición no simbólica de los animales y las representaciones totalmente simbólicas de los humanos. "Symbolic representation is the principal cognitive signature of humans" (Donald, 1993b: 1). Hemos visto que Donald postula una adaptación motora temprana como paso intermedio entre la cognición típica del simio, cuya base es la percepción y que se limita a una memoria episódica, y el lenguaje humano que requiere de la capacidad de invención simbólica. Lo más relevante de esta teoría para nuestro trabajo es que esta secuencia de la evolución humana fundamentada sobre tres transiciones cognitivas revolucionarias guarda un estrecho parecido con la proyección del desarrollo infantil que hace Katherine Nelson (2007). No obstante, en opinión de Nelson y aparentemente, estos distintos estadios evolutivos no están claramente definidos y se desarrollan más o menos

simultáneamente desde la infancia a la niñez, o sea, en el tiempo que va desde los nueve meses a los tres años de edad.

En una primera fase de transición cognitiva humana, explica Donald, primaron las habilidades motoras y cognitivas no verbales como la mímesis y la auto-señalización. Se sitúa cronológicamente en torno al desarrollo del "*homo erectus*". Esta revolución en las habilidades motoras y miméticas permitió a los homínidos utilizar su cuerpo como un instrumento representacional. La actividad mimética es un talento que permite la traducción de evento-percepciones en acción, cuyo principio de modelado subyacente es la metáfora perceptual. "It is the most basic human thought-skill, and remains fundamentally independent of our truly linguistic modes of representation" (Donald, 1993b: 5). Paralelamente, según Nelson, estos cambios también se suceden de una manera similar en una primera fase infantil, que coincide en parte con la descripción que Piaget hace del final del *periodo sensomotor* y los inicios del pensamiento representacional. Ahora bien, Nelson aclara que su propuesta reconsidera el significado de las actividades comunes en esta etapa (imitación, gesticulación, juego y primeras palabras) para encajarlas con la hipótesis propuesta por Donald sobre el desarrollo cognitivo y del lenguaje a partir de una fase previa mimética. Una idea con la que seguramente también podría coincidir Piaget, que ya destacó el papel crucial de la imitación en la emergencia de la inteligencia representacional. Asimismo, Vygotsky (1995) observa el valor del gesto indicativo o de la imitación con entendimiento del niño muy pequeño cuando describe el desarrollo infantil.

> "The emergence of *intentional representation* is at the heart of mimetic cognition" (Nelson, 2007: cap. 4).

La capacidad mimética resultante de esta primera fase evolutiva estaría basada en un sistema de memoria que puede acceder y recuperar voluntariamente los resultados previamente obtenidos a través de este proceso del propio cuerpo (*autocueing*). "Retrievable body-memories were thus the first true representations, and also the most basic form of reflection, since the mimetic motor act itself represents something" (Donald, 1993b: 5). De igual forma, argumenta Nelson, la memoria se establece en el primer año y medio de vida del niño, aunque su operatividad está dominada por un uso inconsistente vinculado a cortos espacios de tiempo. El caso es que inicialmente, aclara esta psicóloga, la memoria infantil es implícita y no es accesible voluntariamente, por tanto, sus contenidos son no conscientes y no están disponibles para su representación intencional. "(I)nfancy and toddlerhood are still governed by the basic system that discards or overwrites memories that are no longer relevant" (Nelson, 2007: cap. 4). Ahora bien, señala que algunas investigaciones sobre imitación retardada de secuencias de acción con bebés de apenas nueves meses indican que la memoria explícita podría aparecer al final del primer año de edad, aunque todavía y durante un tiempo prolongado estaría dominada por su inconsistencia. Por eso, no es habitual que los adultos retengamos recuerdos de esa etapa de nuestras vidas.

> "The main distinction between implicit and explicit memory is that the former is not available to consciousness and is not accessible to intentional recall, whereas explicit memory may appear in consciousness and can be recalled in the absence of specific external cues. That is, it may be represented in the mind or in the world" (Nelson, 2007: cap. 4).

La transición se produciría cuando algunos de los *esquema-evento* inicialmente formados mediante un proceso cognitivo inconsciente, o sea en modo no reflexivo y que sirven de guía a la participación en la vida diaria, se hicieran accesibles explícitamente durante un proceso conocido como "*explicitation*" (Nelson, 2007)[87]. Nosotros también vemos en la actividad voluntaria, intencional, el inicio de la consciencia humana, que permite al niño no solo percibir su propio movimiento, sino además controlar y recuperar información de su memoria para imitar gracias a su capacidad de atención y observación. De esta manera y según el esquema evolutivo de Donald, la capacidad mimética se puede extender a secuencias temporales más amplias e incluso a secuencias específicas de amplios movimientos corporales durante periodos más largos de tiempo. Esto supuso que los homínidos hubiesen dispuesto de una amplia imaginación mimética capaz de proyectar una serie de acciones en el contexto del entorno. En base a un supuesto control mimético por encima del sistema de percepción por eventos (episódico), este autor argumenta que los homínidos en este periodo podrían haber realizado recreaciones complejas de sucesos una vez que el sistema motor tuviera capacidad de modelar acciones a gran escala. En consecuencia, Donald defiende que, por ejemplo, expresiones corporales derivadas de emociones podrían ensayarse, refinarse e incluso emplearse en una comunicación intencional. Asimismo, las capacidades para construir herramientas junto a la expresión emocional y la mimética habrían permitido cierto grado de comunicación casi simbólica para constituir una base semántica compartida. "The 'meaning' of mimed versions of perceptual events is transparent to anyone possessing the same event-perception capabilities as the actor" (Donald, 1993b: 7). El incremento de las interacciones y su correspondiente significado aumentarían exponencialmente. A partir de la capacidad representacional del cuerpo se podrían haber desarrollado actividades comunes basadas en la imitación y, quizás dice Donald, constituir las primeras costumbres sociales.

> "The mimetic level sets the stage for the emergence of complex human language and the movement to the symbolic/linguistic/narrative level, which again is social in nature and provides the basis for myth and other cultural and social narrative forms" (Nelson, 2007: cap. 4).

Asimismo, hemos visto como Donald (1993b) aborda la cuestión del lenguaje para que el "*Homo erectus*" pudiese haber alcanzado el grado de desarrollo cognitivo que los

[87] Donald (1993a) y Nelson (1998) coinciden en que la unidad básica de experiencia y, por tanto, de memoria es el evento. Con el paso del tiempo, estos eventos se pueden combinar de una manera generalizada en complejos significativos llamados esquemas o guiones, conceptos o categorías. Según Nelson, estas organizaciones de eventos tendrían la potencial función de guiar la acción física y mental, así como la interpretación perceptual. Serían la base para los procesos de estructuración del contenido significativo y el elemento que permite a la memoria ser fuente de significado derivado de la experiencia. De esta tesis, continúa Nelson, se deducen dos principios: (1) todo lo que entra en la memoria es significativo para el individuo, "memory is meaning"; y (2) no existe información neutral u objetiva aguardando hasta que sea reconocida para encajar en algún tipo de concepto o relacionada con estructura de conocimiento, que la organización memorística suministra. De esta manera, Nelson se alinea con la idea de la subjetividad de la cognición que venimos apoyando a lo largo de estas páginas. Precisamente, este enfoque coincidiría con la propuesta original de Frederic Bartlett (1967) para quien el recuerdo es un proceso de construcción más que de reproducción. Ahora bien, debemos recordar que este psicólogo británico específica que la unidad constitutiva de la memoria es el esquema, al que se refiere como una organización activa de reacciones o experiencias pasadas (eventos), que supuestamente operan en cualquier respuesta adaptada del organismo. "Determination by schemata is the most fundamental of all the ways in which we can, be influenced by reactions and experiences which occurred some time in the past" (*ibíd*., p. 201).

vestigios arqueológicos atestiguan[88]. Su argumentación pasa porque las habilidades miméticas fueron esencialmente una pre-adaptación para la posterior llegada del lenguaje y el desarrollo de la cultura, tesis con la que están de acuerdo Michael Tomasello (1999) y Nelson (2007). Con el tiempo y la práctica, describe detalladamente Donald, la complejidad de las costumbres y expresiones de los homínidos provocarían cierto nivel de ambigüedad y confusión en las representaciones miméticas, lo que haría necesario algún tipo de método de resolución de estos conflictos interpretativos y favorecería un nuevo cambio evolutivo. De esta manera, habría surgido el lenguaje verbal, un instrumento de comunicación con mayor velocidad y poder.

Por otra parte, para que un acto motor tan complejo como el habla sea posible es imprescindible que el principio de autorecuperación voluntaria de representaciones estuviera establecido en el cerebro. "Language per se is layered on top of a mimetically-skilled phonological system" (Donald, 1993b: 9). Ahora bien, el lenguaje no se reduce al sistema fonológico, pues existen otros subsistemas de la habilidad mimética de los que se sirve el sistema del lenguaje cuando este falla. Parte de esta especulación se basa en los estudios sobre los balbuceos de los bebés, una actividad que está demostrado no se confina a la fonología. Y es que el balbuceo es totalmente representacional, aunque no tenga significado lingüístico. Por analogía, argumenta Donald, esto hace suponer que una adaptación mimética supramodal evolucionó primero en los homínidos para que, posteriormente, llegara la fonología como un subsistema especializado de la capacidad mimética.

Precisamente, en opinión de Donald (1993a), el último paso antes de la aparición del lenguaje humano es la invención del léxico, que funciona de acuerdo con un principio metafórico de la misma manera que sucede con el sistema mimético y la fonología. Una idea que habrían avanzado ya Wittgenstein and Johnson-Laird. Lo que quiere decir, escribe Donald, es que la tensión entre la forma palabra y el significado es creativa pues amplia inmensamente el abanico de cosas que pueden ser representadas:

> "The invention of a symbol is a complex process that involves labelling and differentiating our perceptions and conceptions of the world, including other symbols as parts of the world. Form is mapped onto meaning, but meaning is defined by the same process in a reciprocal tension" (Donald, 1993b: 10).

Sin embargo, Donald (1993b) no puede definir con claridad todo el proceso evolutivo del lenguaje dada la falta de teorías suficientemente probadas y, por eso, opta por un modelo de lenguaje dirigido por el léxico, que no necesita de una segunda adaptación genética específica para la gramática, y se acopla mejor a su escenario evolucionista, además de que es la conjetura más viable de acuerdo con las investigaciones neurolingüísticas actuales. Ahora bien, Donald también tiene claro que es más fácil la transmisión de un concepto una vez

[88] Todo apunta a que el lenguaje no fuera necesario en ese punto de la evolución. Ahora bien, en opinión de Donald, un mecanismo memorístico voluntario como el mencionado unido a la capacidad de modelar y modificar activamente sus propios movimientos es imprescindible para que los homínidos pudiesen abordar la invención de un léxico en una etapa posterior. La clave está en que el sistema debe permitir el control de sus propios resultados antes de poder crear un léxico y de construir un marco gramatical que gobierne el uso de ese léxico. Gracias al desarrollo de una habilidad motora no verbal se produjeron importantísimos cambios en las áreas de representación y expresión social, que justifican las habilidades documentadas del "*Homo erectus*" (Donald, 1993b).

captado en el léxico que su invención original. Por otra parte, añade que parece demostrado que la invención de conceptos es un proceso colectivo. En realidad, cada nuevo término debe ser sometido para su aprobación a la comunidad lingüística que lo comparte. En este sentido, Nelson (2007) explica que hacía el final del primer año el infante es más sensible a determinadas palabras utilizadas en el contexto familiar, lo que a su vez se constituye el principio de la comprensión lingüística. Ahora bien, lo que diferencia al bebé de otras criaturas con esta capacidad de respuesta a las palabras humanas es que este paso es una fase previa para que el niño produzca sus propias palabras. Este esfuerzo comunicativo inicial del niño tiene el potencial de revelar las distintas perspectivas sobre la experiencia y el significado personal que puede ser compartido.

En suma, nos parece que el concepto de *parábola* de Mark Turner requiere de algún tipo de elaboración simbólica que facilite su transmisión, como mecanismo relacional que conecte las historias entre sí. A priori, no parece tener mucho sentido que las representaciones creadas mentalmente mediante este mecanismo tengan el objetivo de quedarse recluidas en la memoria del individuo sin ninguna utilidad ulterior. "Rather, we must accept the view that the human mind cannot express its nascent powers without the enablement of the symbolic systems of culture" (Bruner, 1991b: 20). En este sentido, Bruner insiste que entender la naturaleza y el crecimiento de la mente humana no puede hacerse a partir de una unidad de análisis operando aisladamente dentro del individuo. De hecho, cualquier capacidad adaptativa del organismo, incluida una situada en el cerebro, debe estar orientada a un funcionamiento más eficaz del organismo en su conjunto (*theory of self-organized organism*). Y, sobre todo, debe perseguir la supervivencia de la especie, que en el caso del ser humano está ligada directamente a la vida en grupo.

Lo que no cabe duda es que estemos hablando de la *parábola* en el sentido amplio de Turner, de la inteligencia narrativa de Ricoeur o del modo de pensamiento narrativo de Bruner, cualquier interpretación de la realidad requiere de ser articulada con el objetivo de mejorar la vida del individuo y del grupo, aunque no sabemos si esto se produce a nivel interno del sujeto primero y externo –cultura– después o viceversa. En el primer caso, parece imprescindible disponer de al menos una habilidad básica, como podría ser la capacidad mimética humana. Esta capacidad incluye a su vez un sistema memorístico de retracción voluntaria y además está dirigida por el principio metafórico para que la comunicación posterior sea efectiva.

Ahora bien, la transmisión de la realidad interpretada en forma de concepto (esquema de Bartlett, representación mental de Sperber o cultura semántica de Donald) de una mente a otra requiere sin duda del lenguaje. Mark Turner (1996) sostiene que la biología y la experiencia de cualquier bebé produce inevitablemente que tenga la capacidad para crear *historias* y, por tanto, le confiere la habilidad para elaborar cualquier concepto en su mente. En este punto, solo estamos de acuerdo de que el cerebro del bebé, como sugiere Damásio, está equipado para crear mapas, que potencialmente y a su vez pueden convertirse en imágenes (o *esquema-imagen*) dentro de su mente, aunque esta mente esté todavía en fase de desarrollo. Sin embargo, a nosotros no nos resulta tan evidente que estas *imágenes* puedan naturalmente elaborarse más allá para transmutarse en conceptos o constituirse en pequeñas *historias* espaciales susceptibles de proyectarse y mucho menos comunicarse sin la mediación de un sistema simbólico, como subrayan específicamente Vygotsky o Wertsch. Concretamente, no

nos convence la asunción de Turner de que el reconocimiento y la ejecución de estas pequeñas *historias* especiales es uno de los valores-objetivo particulares que porta como mínimo nuestra especie en el genotipo. Valores-objetivo específicos, que según él son necesarios para el cerebro en desarrollo y que además están implícitamente suministrados por los genes y derivan implícitamente de la historia de la selección en nuestros ancestros. En todo caso, nos parece más obvio aceptar que el niño no maneja con la misma suficiencia que el adulto esta facultad de *historia más proyección* que Turner denomina *parábola*. Ser capaz de observar una acción, percibirla, no implica que ya pueda ser reconstruida mentalmente en una representación susceptible de ser imitada o comunicada. En nuestra opinión, se requiere de una práctica, de una experiencia, que fija y desarrolla el proceso de comprensión de esa percepción. Comprensión que implica reconstrucción e interpretación en la mente individual.

> "The combined operation of genetic influence and necessary experience of the sort inevitable for any normal human infant with a human body in a human environment leads to the ability to recognize and execute small spatial stories. Seen in this way, narrative imagining, often thought of as literary and optional, appears instead to be inseparable from our evolutionary past and our necessary personal experience. It also appears to be a fundamental target value for the developing human mind" (Turner, 1996: 25).

Ahora bien, si nos parece evidente que el niño no tiene la misma pericia que el adulto, por ejemplo, en el manejo de conceptos opuestos, la noción de temporalidad del mundo o la proyección de imágenes inconexas. Todo ello a pesar de que a los dos años un niño disponga de una imaginación que haga de un globo que pende de un hilo un perro al que sostiene por la correa. El caso es que no todos los niños del mundo podrían imaginar lo mismo y con el mismo nivel de dominio imaginativo. Por otra parte, no cabe duda que se requiere experiencia para transformar esta potencialidad innata en capacidad realizada. Por eso, sugerimos de acuerdo con las ideas de Vygotsky que la interacción con el entorno mediante el proceso de enculturización es el camino para el aprendizaje que permite al niño desarrollar conceptualizaciones (esquemas, imágenes, etcétera) mediante su capacidad natural de producir mapas en el cerebro a partir de sus percepciones.

Por otra parte, nos resulta más factible que la capacidad de representación, o sea de la formulación mental de conceptos a partir de la elaboración de imágenes recientes o recordadas, combinadas en manera narrativa (parábola) o no, esté también marcada por esa interacción. Desde el momento del nacimiento, el bebé se ve sometido a un "entrenamiento" que comienza en la auto-observación, continúa con la observación del entorno inmediato y sigue por la observación y la comprensión de los otros. Para este propósito se sirve de todos sus sentidos que, como sabemos unos están más despiertos que otros, pero también de la experiencia que le proporciona su interacción constante con otras personas. Los sentidos le suministran percepciones que permiten al cerebro crear mapas y a la mente elaborar imágenes (Damásio, 2010), a las que además asigna valoraciones emocionales, gracias a que la capacidad emocional está perfectamente activada desde el primer día de vida[89]. Todo ello en su conjunto facilita a su vez la maduración de la mente mediante la modificación constante de su entramado neuronal en un cerebro que, por otra parte, aún no ha adquirido su formación final. Se trata de un proceso constante de reelaboración de la realidad a partir de la actividad cerebral (Nelson,

[89] Lo que no es lo mismo que entender o conceptualizar las emociones y los sentimientos.

2003) y mediante la práctica narrativa o no de la mente, pues suponemos con Bruner que puede operar mediante distintos modos de pensamiento.

Ahora bien, una cosa es la capacidad narrativa y otra la práctica narrativa. A partir de una habilidad que se desarrolla sobre un tipo de estructura original, llamase por ejemplo *narratividad*, se crea un instrumento de comunicación vital en las relaciones constantes que el individuo establece con otros. En segundo lugar, la práctica narrativa a partir del lenguaje produce narraciones.

Por ello, creemos que el planteamiento de Mark Turner deja de hacer una importante consideración. Como hemos tratado de recoger en capítulos anteriores, el pensamiento humano no es exclusivamente un proceso cognitivo, sino que las emociones también juegan un papel destacado (Damásio, 1994; 1999; 2010; Ellis 1995b; 2005) como argumenta Damásio (1996) en su hipótesis de los marcadores somáticos. Asimismo, las emociones son el elemento esencial de la subjetivación que es la base de la conciencia (James, 1890, 1891; Vygotski, 1991d; Damásio, 1999; Ellis y Newton, 2000; Schroeder y Vallverdú, 2015).

> "Generally, the aim of any emotion is distinguishable from the psychophysical events that trigger it… the aim, again, is to maintain a self-organizational pattern of self-initiated and ongoing activity, with the specific object functioning only as a helpful or thwarting element that may be appropriated for the organism´s purposes… as a better symbolization vehicle to help concretize the feelings… helping to get the feelings ´pulled up´ into consciousness" (Ellis, 2005: 38).

Ahora bien, algo especialmente interesante de este enfoque emocional en los procesamientos mentales que permiten la emergencia de la conciencia es la narratividad del sentimiento. "Some theorist of feeling have taken another approach to anticipation which calls for separate consideration: they regard a feeling as an implicit narrative" (Miall, 2011: 337). En el capítulo segundo, sección 2.3., hemos referido que Damásio entiende el acto consciente como el momento en el que nuestro organismo es capaz de reconstruir internamente en una simple historia sin palabras y en forma de imagen los cambios que ocurren en él ante la presencia de un objeto (externo o imaginado), o sea lo que se conoce como la emoción generada por un inductor. Ahora bien y en opinión de Miall, Damásio no es el único que escribe sobre esta narratividad del sentimiento como propiedad esencial en nuestro procesamiento mental de los contenidos de la realidad y de nuestra memoria. Este crítico literario, que sostiene la primacía emocional de las respuestas humanas, subraya que las emociones también han sido identificadas como narrativas en su forma. "(A)n emotion situates us in relation to both our past and possible future" (*ibíd*., p. 344). En su opinión, la descripción que Damásio realiza de las respuestas de los organismos más primitivos ante el encuentro con un objeto, que le genera un cambio básico con respecto a dónde estaba antes del suceso, concede legitimidad a la afirmación de que las emociones y los sentimientos son intrínsecamente narrativos. Miall argumenta que este encuentro elemental, así como el cambio consiguiente, pueden considerarse con el núcleo de la narración. Damásio (1999) denomina a esta habilidad de los cerebros que precede al lenguaje "contar historias".

De una manera similar, en *Passion and Reason: Making Sense of Our Emotions* (1996), Lazarus y Lazarus argumentan las emociones son productos del significado personal, que a su vez depende de lo que es importante para nosotros (deseos) y de las cosas en las que cree-

mos (creencias). Deseos y creencias que son las dos actitudes proposicionales básicas (Hutto, 2008). Su tesis es que construimos significados vitales con el propósito de poner orden en donde de otra forma solo habría caos. "(E)ach emotion has a distinctive dramatic plot we all can readily recognize. The plot defines what we believe is happening to us and its significance for our individual well-being" (Lazarus y Lazarus, 1996: 5). Desde la óptica de la psicología, estos investigadores identifican quince emociones y sus correspondientes dramas característicos o historias específicas, que transmiten el significado personal que el sujeto asigna a cada una de estas experiencias. "For each of the emotions, a plot unfolds, each distinct, revealing the way we have characterized a situation. If we are to understand how an emotion comes about, we must study the plotline that distinguishes it from other emotions" (*ibíd*., p. 6).

Parte de sus conclusiones tienen que ver con la apreciación de Sperber (1996) respecto al rasgo diferencial de las representaciones públicas. En su opinión, a pesar de que cada persona tiene una agenda individual, las manifestaciones culturales más populares, como películas o dramas, usualmente excitan emociones que son compartidas por una amplia parte de la audiencia[90]. En la misma línea argumental se sitúa el trabajo de Patrick Colm Hogan, para quien las emociones son *micronarrativas* y las historias prototípicas de las culturas del mundo se desarrollan sobre la base de estas narrativas: "(O)ur ideas about, evaluations of, and most crucially our emotive responses to all sorts of things are guide and organized by a limited number of standard narrative structures… they are also a matter of emplotment" (2003: 5). Hogan también señala específicamente que la emoción es una función de la narrativa, pero no la emoción en la literatura, sino la emoción tal cual la experimentamos y la comprendemos en la vida habitual. Por un lado, argumenta que las condiciones inductoras, los resultados en términos de acción e, incluso, el tono fenomenológico de las emociones están conformados y orientados por historias y prototipos léxicos. Por otro lado, sostiene que los componentes biológicos y sociales de las emociones (su génesis física y su conformación social) están relacionados con la narrativa. Identificamos, dice, más fácil las emociones no solo en base a claves que nos ofrece nuestra propia experiencia, sino además a la perspectiva que nos proporcionan los prototipos narrativos sobre los que elaboramos juicios comparativos. Una vez más, parece que podemos construir nuestras propias representaciones, incluso de procesos individuales, solo a partir del conocimiento adquirido a través de la interacción con el entorno exterior.

Sin embargo, Ellis no cree que la asignación de inductores a las emociones sea un asunto tan sencillo de dilucidar y mucho menos de estandarizar socialmente a partir de las narrativas más populares. Argumenta que identificar el objeto (Damásio, 1999) o la causa de un sentimiento afectivo es algo más complejo de lo que parece a simple vista. En este asunto, incluso Hogan (2003) admite que la experiencia emocional conlleva un componente interpretativo en el que se conjugan, primero, la relación entre un sentimiento básico y las condiciones que los inducen y, segundo, los resultados posibles en forma de acción y/o expresión. Parece claro, reconoce, que la inferencia racional sobre nuestras propias emociones no es simplemente una cuestión de etiquetado, pero de experiencias subjetivas que acompañan a esos identificadores estándares[91].

---

[90] Sobre este asunto se puede consultar la sección 3.4. de capítulo tercero.

[91] En el capítulo octavo, sección 8.5.2. vamos a profundizar en las cuestiones relacionadas con las emociones y las narraciones en el marco de nuestra metodología de interpretación del cuento.

> "Cognitively, it may seem that the motorist who cut me off caused my anger; in reality, his behavior was only a convenient vehicle through which to express an anger that was already present on an unconscious basis" (Ellis, 2005: 35).

De regreso al contexto del desarrollo infantil de la *narratividad*, precisamente, las psicólogas Janette Pelletier y Janet W. Astington (2004) han estudiado en niños pequeños el proceso de comprensión de los planos de acción y conciencia de la narración propuestos por Bruner. Para estas autoras, existe una relación evidente entre la edad del niño, su habilidad lingüística, su inteligencia no-verbal, el desarrollo de su teoría de la mente y su destreza para coordinar conciencia y acción en historias. Para Astington, un cambio crucial se produce entre los tres y los cinco años, que permite al niño diferenciar entre estos dos escenarios narrativos (Carrithers, 1991). O sea que, aun estando predispuestos de una manera natural al modo de pensamiento narrativo, no se trata de una habilidad humana genéticamente heredada, sino más bien de una práctica socio-cultural que podemos empezar a comprender desde el primer momento que interactuamos con otros.

> "The exercise of the recreative imagination would have prepared the grooves for and oiled the wheels of instrumental thinking using only nonsentential vehicles. This suggest a plausible explanation of how the wetware of the ancestral brain –which is not ready-made for logical reasoning but only imagistically grounded protological thought– so easily accommodates supermental thinking" (Hutto, 2008: 100).

Así pues, nuestra tesis se alinea con la propuesta defendida por Hutto y conocida como *Natural Language Hypothesis* (*TNL hypothesis*). "Supporters of this view assume that linguistic symbols are required for properly logical, honest-to-God systematic and productive modes of reasoning. In its strongest form, which I endorse, the public symbol systems of natural languages make bona fide inferential thinking possible because they have a compositional semantics" (Hutto, 2008: 96). La cuestión sería determinar si la capacidad mental básica que Turner denomina *parábola* (*historia más proyección*) se puede o debe considerar como un equivalente a pensar o razonar proposicionalmente. Si se tratara de una forma de razonar a través de inferencias narrativas con base en proposiciones, es del todo imprescindible el apoyo de sistemas externos de símbolos propios de las lenguas naturales utilizados de la forma apropiada, como sostiene Hutto. "The meaningful components of natural-language sentences provide the necessary structures needed for open-ended, context-invariant, and systematic modes of thought" (*ibíd*., p. 97). Esta hipótesis implica que aprendemos a pensar en nuestra mente utilizando el habla interna como medio y esto solo ocurre una vez que hemos conseguido dominar formas simbólicas externas del lenguaje natural. Un proceso que, como hemos señalado anteriormente, requiere de un paso cognitivo previo, la mímesis (Donald, 1993a; Tomasello, 1999; Nelson, 2007). Asimismo, recordemos los experimentos de Piaget que demostraron cómo los niños razonan en grupo mediante el habla que después produce una actividad interna similar en cada sujeto consecuencia del esfuerzo de defender públicamente sus argumentos (Delval, 1996).

Un último tema en el que deseamos insistir es la ascendencia de la *parábola* sobre el lenguaje –verbal– que defiende Turner (1996) en *Literary Mind*. En primer lugar, como Donald (1993a) nos recuerda, el habla no es el único medio de lenguaje humano, pues también está el

lenguaje de las señas, el escrito e incluso el *braille*, que permiten operaciones cognitivas verdaderamente lingüísticas. Soportes simbólicos que sirven de puente entre las mentes de distintos individuos para difundir un significado a través de una comunicación. "While Barthes, in the tradition of narratology identified narrative in what was thought to be a multitude of forms such as myth, legend, fable, novella, tale, epic, history, tragedy, drama, comedy, mime, painting, stained glass windows, cinema, comics, news items and conversation…" (Cobley, 2014: 213-214). El mismo Vygotsky incluye entre los sistemas de signos equivalentes al lenguaje a los diagramas o la aritmética y parte de la premisa sobre la relación entre semiótica y otras formas de acción. "Vygotsky approached language and other sign systems in terms of how they are part of and *mediated* human action" (Wertsch, 2009: 29).

En segundo lugar, el planteamiento de Turner no aclara si la *parábola,* aunque pueda ser una historia constituye verdaderamente una narración. La dificultad se plantea porque su argumentación como ya hemos indicado supone una equivalencia entre *historia* e *imaginación narrativa*.

Para Dautenhahn, la *historia* gracias a sus personajes, trama e inusuales eventos en los que se centra parecen dar al lenguaje una estructura que se parece, incluso va más allá, del acicalado físico entre primates, de tal forma que sustituye la presencia y las acciones físicas por la creación de una imagen mental de acciones físicas. La *narración* de relatos se extiende más allá de una relación binómica, porque puede incluir a muchos más miembros en un solo instante, lo que contribuye más eficientemente a la cohesión social. "The format of a story can provide sensual, emotional, and meaningful aspects to otherwise ´factual´ information, e.g. people often clearly remember works of literature that elicited strong emotional responses" (Dautenhahn, 2001: 253). Por otra parte, Barbara Kirshenblatt-Gimblett explica que la importancia de la parábola no reside específicamente en la idea de *historia*: "The narrative is not an autonomous entity which encapsulates one kernel of wisdom or a single 'moral' –but in the particular and variable meaning which the participants give it in specific social contexts" (1975: 130). Asimismo, la definición de Paul Cobley destaca que la narrativa mantiene una frágil distinción entre lo que son el mostrar y el contar.

> "(H)ow narrative is different from 'story' and 'plot'. Put very simply, 'story' consists of all the events which are to be depicted. 'Plot' is the chain of causation which dictates that these events are somehow linked and that they are therefore to be depicted in relation to each other. 'Narrative' is the showing or the telling of these events and the mode selected for that to take place" (Cobley, 2014: 5).

Lo más crucial en el proceso narrativo, insiste este autor, es el hecho de seleccionar lo que se describe y además apunta que la *representación* es fundamental porque permite incluir unas cosas y no otras en lo que describe la narración, por lo que disponen de un poder valorativo previamente establecido por el criterio del narrador. De esta forma, las narrativas son tipos especiales de representaciones, pero no son principalmente representaciones mentales, sino más bien artefactos, representacionales, públicos y socio-culturales (Hutto y Kirchhoff, 2015) al modo que Sperber (1996) describe, aunque con base lógicamente en representaciones mentales fruto de la imaginación individual.

Por su parte, Turner escribe que "parabolic projections occur in literature because they are already indispensable in the everyday mind" (Turner, 1996: 27). Es decir, tenemos la necesidad de crear representaciones parabólicamente para entender la realidad que describe de la siguiente forma:

> "We appear to understand an event as having its own 'internal' structure: It can be punctual or drawn out; single or repeating; closed or open; preserving, creating, or destroying entities; cyclic or not cyclic, and so on. This internal structure is image-schematic: it is rooted in our understanding of small spatial stories. Technically, this internal structure of an event is called its "aspect." I will refer to it loosely as its "event shape." We think of a season as coming around again, time as progressing along a line, a search as going on, a sale as closed, a blink as punctual (like a spatial point). None of these events has the literal spatial or bodily form we associate with it, but we use these image schemas to structure and recognize these events"(Turner, 1996: 27).

Ante esta visión de Turner, nos preguntamos si estos eventos descritos en una *historia* específica siempre son los mismos. Es decir, ¿generamos las mismas proyecciones mentales siempre que observamos una misma acción o un mismo evento en un instante distinto? O, por el contrario, en cada nueva situación, seleccionemos unos eventos para dejar fuera otros dependiendo de qué parte de la mente esté llevando a cabo este proceso valorativo. Turner insiste en muchos ejemplos de parábolas, curiosamente extraídos del lenguaje cotidiano del idioma inglés. Los utiliza para ilustrar cómo se relacionan los eventos en acciones aparentemente inconexas. Nos preguntamos si la proyección es siempre la misma ante el mismo evento. Por ejemplo, ¿una proyección específica puede cambiar dependiendo del momento vital del individuo? Dicho de otra forma, ¿una proyección será la misma cuando el sujeto tiene diez años o cuando tenga cuarenta? En el caso de la narratividad de las emociones, Lazarus y Lazarus (1996) afirman que la trama de una emoción y sus significación personal están construidas por la persona que vive ese drama, por eso pueden ser perfectamente diferentes de un individuo a otro.

Por otra parte, ¿qué sucede en mentes de culturas distintas con respecto al mismo evento? Quizás, la cultura de origen incide en la manera que una mente determinada tiene de proyectar una historia. En su libro, Turner toma de la literatura, prácticamente, todos sus ejemplos, con el fin de ilustrar la mecánica narrativa en la mente humana en el marco de las relaciones sociales de los individuos. En principio, nos parece evidente que cualquier producción literaria utiliza figuras, giros y metáforas determinados culturalmente.

Así, por ejemplo, el tiempo que a los occidentales nos parece progresar en una línea, para algunos pueblos primitivos y no occidentales discurre circularmente sin principio ni fin. "(P)rimitives do not see time as we do, stretching out like a straight line indefinitely before us. They therefore cannot give an exact location to future events on this line of time" (Lévy-Bruhl, 1923: 198). Algunos psicólogos insisten en que personas de diferentes culturas ven el desarrollo de los eventos de distinta forma. Aparentemente, para los chinos contemplar el cambio es algo no lineal e incluso cíclico. De hecho, para ellos las situaciones estarían cambiando constantemente de manera cíclica y unos eventos y otros están relacionados entre sí. En cambio, los europeos y los norteamericanos tienden a mantener una teoría del cambio lineal, es decir o no cambia nada o si este se produce es de una manera lineal (Ji, Lee y Guo, 2010).

Asimismo, nos preguntamos cómo resolvería Turner la paradoja que representa el carácter chino "crisis"[92], palabra que en inglés significa urgencia, dificultad o situación peligrosa[93], un significado similar en castellano, desde un punto de vista parabólico. Entonces, ¿es posible o no que tanto las mentes anglosajonas como las chinas creen las mismas parábolas ante un evento tildado de crítico?

Por otra parte, parece claro que la *narratividad* es una manera de construcción de la realidad más amplia. Cuando hablamos de narración debemos pensar en todos sus elementos constitutivos, tanto la historia (*story*) como la trama (*plot*), o sea los hechos y la sucesión ordenada de los mismos. A partir de estos fundamentos, las narraciones se pueden definir como representaciones concretas de historias, que son las manifestaciones materiales particulares y específicas de estas. Por eso, las narrativas de la *folk psychology*, bajo la consideración de artefactos culturales, son aquellas que mencionan y muestran cómo se manifiestan los estados mentales de sus dueños (protagonistas) en el marco de su vida, historia o proyecto vital. Como cualquier otra narrativa presentan sucesiones específicas de acontecimientos en las vidas de estos protagonistas. No obstante, se distinguen de las demás clases de narraciones porque estas relatan en detalle los distintos estados y actitudes psicológicas que están involucradas en los eventos de su trama (Hutto y Kirchhoff, 2015).

En conclusión, nuestro interés en esta investigación pasa por estudiar un grupo muy específico de artefactos culturales desde el punto de vista antropológico, social y psicológico, a los que Bruner (2009a) denomina productos lingüísticos de gran escala: los cuentos populares. Como ya hemos indicado, estos forman parte también del catálogo de las narrativas de la *folk psychology* (Hutto, 2009). Ahora bien, el análisis de una forma narrativa determinada no puede ocultar una idea básica que se ha convertido en una constante a lo largo de las últimas páginas: la mente humana se vale de la *narratividad* para procesar las interacciones del individuo con el entorno y así interpretar la realidad. Una interacción que orienta la gestión que el cerebro hace del organismo en su búsqueda de la homeostasis tanto biológica como socio-cultural (Damásio, 2010).

Por ello, deberemos tener en cuenta que la racionalidad humana que produce la sucesión de eventos de un relato establecida a partir de un análisis narrativo estructural mediante la fragmentación del objeto cultural (cuento original) solo genera un "proto-cuento". Este no puede sustituir a la inteligencia narrativa inherente a la producción y a la recepción de ese cuento original, porque precisamente la fragmentación que da lugar a la sucesión se sirve constantemente de esta inteligencia para hacerse a sí misma (Ricoeur, 2004a: 435). Asimismo, hemos de reflexionar ineludiblemente sobre el hecho de que la producción narrativa se mueve entre la tradición y la innovación en un amplísimo abanico de soluciones limitado por estos dos extremos. Sin embargo, "los cuentos populares, los mitos, los relatos tradicionales en general, se encuentran más cerca del polo de la repetición" servil que de la "desviación calculada" (Ricoeur, 2006: 14). Dicho de otra forma, si las historias en general producen su signi-

[92] La palabra china que equivale al vocablo "crisis" es 危机, weiji, donde *wei* significa "peligro" y *ji* "oportunidad". Esto no quiere decir que simplemente traduzcamos "crisis" como "oportunidad" en chino. La palabra "crisis" en chino implica también o contiene el concepto de oportunidad. La visión china es esencialmente "ambos-y" en vez de "uno-u-otro".

[93] Desde el punto de vista médico, se refiere al instante en el que una enfermedad comienza a mejorar o empeorar.

ficado mediante explicaciones que se debaten entre lo canónico y lo excepcional, los cuentos populares más bien describen, en algunos casos sutilmente, cómo el grupo social gestiona las desviaciones del canon (Bruner, 1990).

En estos tres primeros capítulos, hemos tratado de establecer firmemente el papel de la *narratividad* en el pensamiento y el aprendizaje humano, así como la importancia del lenguaje en el desarrollo infantil como condición pre-narrativa. Estos procesos están marcados inevitablemente por la interacción social. A continuación, vamos a estudiar si los cuentos en distintas culturas tienen una función social concreta y, en ese caso, de qué forma se articula en la formación del individuo y la cohesión del grupo. En las próximas páginas, exploramos el cuento en tres aspectos: producto cultural específico, construcción simbólica y fuente de conocimiento antropológico de las comunidades humanas. Todo ello a partir de su origen y de su evolución histórica con el fin de sentar las bases de una metodología para su interpretación multidimensional.

BIBLIOGRAFÍA

Bartlett, F. C. (1967), *Remembering: a study in experimental and social psychology*. 1st pbk. ed. Cambridge, MA: Cambridge University Press. REL 17766.

Broncano, F. (2013), *Sujetos en la niebla: narrativas sobre la identidad*. Barcelona: Herder. ISBN 978-84-254-2950-7.

Bruner, J. S. (1990), *Acts of Meaning (Four Lectures on Mind and Culture)*. Cambridge, London, England: Cambridge University Press. Jerusalem-Harvard Lectures. ISBN 0-674-00361-6.

— (1991b), "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* [en línea], vol. 18, no. 1, pp. 1-21. [Consulta: 5 abril 2015]. ISSN 0093-1896. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1343711

— (2009a), *Actual Minds, Possible Worlds*. Boston, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02901-9.

Callaghan, T., y J. Corbit (2015), "The Development of Symbolic Representation". En: L. S. LIBEN y U. MUELLER (eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes: Cognitive Processes*. 7th edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 250-294. ISBN 978-1-118-95384-6.

Carrithers, M. (1991), "Narrativity: Mindreading and making societies". En: A. WHITEN (ed.), *Natural Theories of Mind: Evolution, Development, and Simulation of Everyday Mindreading*. Oxford, GB: B. Blackwell, pp. 317-331. ISBN 978-0-631-17194-2.

Cobley, P. (2014), *Narrative*. Abingdon, OX and New York, NY: Routledge. ISBN 978-0-203-49492-9.

Damásio, A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books. ISBN 0-380-72647-5.

— (1996), "The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex". *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, vol. 351, no. 1346, pp. 1413–1420.

— (1999), *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace. ISBN 0-15-601075-5. H/D 159.95 DAM.

— (2010), *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino. Colección Imago Mundi. ISBN 978-84-233-4305-8.

Dautenhahn, K. (2001), "The Narrative Intelligence Hypothesis: In Search of the Transactional Format of Narratives in Humans and Other Social Animals". En: M. BEYNON, C. L. NEHANIV y K. DAUTENHAHN (eds.), *Cognitive Technology: Instruments of Mind. 4th International Coference, CT 2001*. Coventry, UK: Springer Berlin Heidelberg, Lecture Notes in Computer Science, 2117, pp. 248-266. ISBN 978-3-540-42406-2.

Delval, J. (1996), "¿Cómo se construye el conocimiento?", *Universidad Autónoma de* [en línea], vol. 42-43, pp. 44-54. [Consulta: 19 mayo 2015]. ISSN 1133-0589. Disponible en: http://www.researchgate.net/profile/Juan_Delval/publication/242634749_CMO_SE_CONSTRUYE_EL_CONOCIMIENTO/links/00b7d52ae087a43b34000000.pdf

Donald, M. (1993a), *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, Mass.; London, England: Harvard University Press. ISBN 0-674-64484-0.

— (1993b), "Précis of Origins of the Modern Mind with Multiple Reviews and Author's Response". *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 16, no. 4, pp. 737–91. DOI 10.1017/S0140525X00032647.

— (1999), "Preconditions for the evolution of protolanguages". En: M. C. CORBALLIS y S. E. G. LEA (eds.), *The Descent of Mind: Psychological Perspectives on Hominid Evolution*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 138-154. ISBN 978-0-19-263259-3.

Durkheim, E. (1982), *The Rules of Sociological Method* [en línea]. First American Edition. New York: The Free Press. [Consulta: 20 julio 2015]. ISBN 978-0-02-907930-0. Disponible en: http://www.gutenberg.org/ebooks/41360?msg=welcome_stranger

Ellis, R. D. (1995ª), "Differences between Conscious and Non-conscious Processing: Why They Make a Difference". *Questioning Consciousness: The Interplay of Imagery, Cognition, and Emotion in the Human Brain*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 1-31. ISBN 1-55619-182-0.

— (1995b), *Questioning Consciousness: The Interplay of Imagery, Cognition, and Emotion in the Human Brain*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing. ISBN 1-55619-182-0.

— (2005), *Curious Emotions: Roots of Consciousness and Personality in Motivated Action*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing. ISBN 90-272-5197-5.

Ellis, R. D., y N. Newton (2000), "The interdependence of consciousness and emotion". *Consciousness and emotion* [en línea], vol. 1, no. 1, pp. 1–10. [Consulta: 27 noviembre 2015]. DOI 10.1075/ce.1.1.01ell. Disponible en: http://www.researchgate.net/profile/Ralph_Ellis/publication/247917663_The_interdependence_of_consciousness_and_emotion/links/54f773520cf2ccffe9db423b.pdf

Erll, A. (2008), "Cultural Memory Studies: An Introduction". En: A. NÜNNING y A. ERLL (eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, Media and cultural memory ; Medien und kulturelle Erinnerung, 8 = 8, pp. 1-15. ISBN 978-3-11-018860-8. HM621 .C8534 2008.

Halbwachs, M. (1992), *On Collective Memory 1992* [en línea]. Chicago and London: The University of Chicago Press. [Consulta: 28 marzo 2016]. ISBN 0-226-11594-1. Disponible en: https://vk.com/doc2323632_258215069?hash=088d0a68dc307ebe8b&dl=085736d4624aa83fc3

Hogan, P. C. (2003), *The Mind and its Stories: Narrative Universals and Human Emotion*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-1-139-44070-7.

Hutto, D. D. (2007a), "The narrative practice hypothesis: origins and applications of folk psychology". *Royal Institute of Philosophy Supplement*, vol. 60, pp. 43–68. DOI 10.1017/S1358246107000033.

— (2008), *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 978-0-262-08367-6.

Hutto, D. D., y M. D. Kirchhoff (2015), „Looking Beyond the Brain: Social Neuroscience meets Narrative Practice". *Cognitive Systems Research*, vol. 34-35, pp. 5-17. ISSN doi:10.1016/j.cogsys.2015.07.001.

James, W. (1890), *The principles of psychology. vol. I* [en línea]. 1918. New York: Henry Holt & Co. [Consulta: 2 junio 2015]. American Science Series. Disponible en: https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft

— (1891), *The principles of psychology. vol. II* [en línea]. London: Macmillan and Co. [Consulta: 31 agosto 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/principlesofpsyc02jameuoft. AWV-4627

Ji, L. J.; Lee, A., y T. Guo (2010), "The thinking styles of Chinese people" En: M. H. BOND (ed.), *The Psychology of the Chinese people*. Oxford, GB: Oxford University Press, pp. 155-167. ISBN 978-0-19-954185-0.

Kirshenblatt-Gimblett, B. (1975), "A parable in context: a social interactional analysis of storytelling performance". En: K. S. Goldstein y D. Ben-Amos (eds.), *Folklore: performance and communication*. The Hague: Mouton, Approaches to semiotics.40, pp. 105-130.

Lazarus, R. S., y B. N. Lazarus (1996), *Passion and Reason: Making Sense of Our Emotions*. New York; Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-510461-5.

Lévy-Bruhl, L. (1923), *Primitive mentality* [en línea]. London, Great Britain: George Allen & Unwin Ltd. [Consulta: 23 julio 2015]. Disponible en: https://archive.org/details/primitivementali00lvuoft. AAE-4318

Marina, J. A. (2012a), "La Educación del Inconsciente". *José Antonio Marina - Web oficial* [en línea]. [Consulta: 13 abril 2015]. Disponible en: http://www.joseantoniomarina.net/articulo/la-educacion-del-inconsciente/

Miall, D. S. (2011), "Emotions and the structuring of narrative responses". *Poetics Today*, vol. 32, no. 2, pp. 323–348. ISSN 0333-5372.

Nelson, K. (1998), *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-62987-4.

— (2003), "Narrative and the Emergence of a Consciousness of Self". En: G. D. FIREMAN, T. E. MCVAY y O. J. FLANAGAN (eds.), *Narrative and Consciousness: Literature, Psychology, and the Brain*. New York, EEUU: Oxford University Press, pp. 17-36. ISBN 978-0-19-516172-4.

— (2006), *Narratives from the Crib*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02363-5.

— (2007), *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02335-2.

Pelletier, J., y J. W. Astington (2004), "Action, Consciousness and Theory of Mind: Children's Ability to Coordinate Story Characters' Actions and Thoughts". *Early Education and Development*, vol. 15, no. 1, pp. 5. DOI 10.1207/s15566935eed1501_1.

Ricoeur, P. (2000), "Narratividad, fenomenología y hermenéutica". *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* [en línea], no. 25, pp. 189–207. [Consulta: 9 diciembre 2013]. ISSN 0211-2175. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72411

— (2004a), *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 968-23-1966-8.

— (2006), "La vida: un relato en busca de narrador". *Ágora, papeles de filosofía* [en línea], vol. 25, no. 2, pp. 9-22. [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0211-6642. Disponible en: http://201.147.150.252:8080/jspui/handle/123456789/1066.

Schroeder, M. J., y J. Vallverdú (2015), "Situated Phenomenology and Biological Systems: Eastern and Western Synthesis". *Progress in Biophysics and Molecular Biology* [en línea], [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0079-6107. DOI 10.1016/j.pbiomolbio.2015.06.019. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079610715000942

Sperber, D. (1996), Explaining Culture: *A Naturalistic Approach* [en línea]. Digital print 2002. Oxford, UK; Malden, MA: Blackwell Publishing. [Consulta: 12 mayo 2015]. ISBN 0-631-20044-4. Disponible en: http://monoskop.org/File:Sperber_Dan_Explaining_Culture_A_Naturalistic_Approach_1996.pdf

Tomasello, M. (1999), The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 0-674-00070-6.

Turner, M. (1996), The Literary Mind: *The Origins of Thought and Language*. Kindle edition. New York; Oxford: Oxford University Press, USA. ISBN 978-0-19-512667-9.

Vygotsky, L. (1978), Mind in Society [en línea]. second, 1979. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-57629-2. Disponible en: http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf

— (1997), Educational Psychology. Boca Ratón, FL: St. Lucie Press. ISBN 1-878205-15-3.

Vygotski, L. S. (1995), Obras escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor. (Aprendizaje ; 115). ISBN 978-84-7774-115-8. H/S 159.95 VYG.

Wertsch, J. V. (2009), Voices of the Mind: *A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-04510-1.

SEGUNDA PARTE

4 SÍMBOLOS COMO IMÁGENES DE LA MENTE CARGADAS DE EMOTIVIDAD

Los literatos decimonónicos David H. Lawrence y William B. Yeats comparten la convicción romántica de que las culturas prehistóricas poseían una sabiduría esotérica que se ha perdido, pero cuyos fragmentos rotos y oscuros nos han llegado a través de las tradiciones folclóricas de algunos pueblos no occidentales antiguos. Fragmentos que emiten en el "símbolo" y la "imagen" un reclamo afectivo que elude la simple cognición (Hendy, 2001).

> "(A)nd some, like Druids or Etruscans or Chaldeans or Amerindians or Chinese, refused to forget, but taught the old wisdom, only in its half-forgotten, symbolic forms. More or less forgotten, as knowledge: remembered as ritual, gesture, and myth-story. And so, the intense potency of symbols is part at least memory" (Lawrence, 2007: Foreword).

Esta conjetura literaria de Lawrence nos sirve de preámbulo para esta segunda parte de nuestra investigación en la que vamos a explorar las raíces y la evolución del cuento popular. Nosotros no estamos tan seguros que esa sabiduría ancestral de la que solo restan vestigios inconexos en las narrativas populares se haya desvanecido. De hecho, el estudio de las instituciones humanas más primitivas puede ayudarnos a desentrañar este conocimiento, así como su función social, lo que al mismo tiempo nos puede ofrecer claves no solo para penetrar distintos planos interpretativos de la narración popular, sino además entender mejor los mecanismos socioculturales modernos que modelan nuestra conciencia y esculpen la identidad individual.

¿De dónde surgen las temáticas que aborda el cuento popular?, ¿cómo y cuándo se ha construido su estructura narrativa? y lo más importante, ¿por qué algunas de estas historias aún siguen contándose?, ¿acaso mantienen un valor cultural que aún apreciamos? Nuestra intención en los próximos tres capítulos es conocer mejor cómo los componentes del cuento conforman un todo con el que interactúa la psique infantil, tanto en la dimensión consciente, pero sobre todo a nivel inconsciente, porque los cuentos como señala Bettelheim (1994) se dirigen simultáneamente a todos los niveles de la personalidad humana. Ello quizás nos ofrezca pistas sobre el papel en el desarrollo del niño que le otorgan quienes ven en estas narraciones populares, ante todo, un medio de la transmisión de la *folk psychology* (Bruner, 1990; Hutto, 2008). "Al hacer referencia a los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño, estas historias hablan a su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo" (Bettelheim, 1994: 10).

En la sección anterior, hemos establecido con suficiente claridad que los cuentos como otras narraciones próximas, los mitos, las leyendas o las sagas épicas, se nutren del modo de pensamiento narrativo distintivo de los seres humanos, pero además se construyen a partir del lenguaje que, por otra parte, permite su difusión. En ambos casos, tanto en la actividad de la inteligencia narrativa que posibilita al individuo interpretar la realidad como a la hora de producir relatos transmisibles a otros, nos encontramos con varios componentes básicos: las acciones, los personajes y la trama que articula la actividad del protagonista en una sucesión comprensible por la mente y es susceptible, además, de ser almacenada en la memoria individual y en la colectiva. Estas narraciones están repletas de imágenes que se proyectan en las acciones de los personajes, en los sucesos significativos de la historia o aparecen encarnadas simbólicamente en los atributos de los protagonistas, en sus decisiones, en los colaboradores que les ayudan a conseguir sus metas o en los objetos mágicos de los que se sirven para conseguir sus propósitos.

En los capítulos precedentes, por otra parte, hemos revisado la propuesta de Mark Turner quien, a partir de ideas tanto de la neurología como de la psicología, argumenta que una estructura elemental denominada *esquema-imagen* está en la base del funcionamiento mental. Turner (1996) sostiene que la combinación de los *esquema-imagen* mediante la *parábola*, es decir conjugando historia y su proyección, podemos generar otros *esquema-imagen* más complejos cuya función principal es la estructuración de categorías perceptuales y conceptuales en la mente humana. En consecuencia, Turner afirma que estos *esquema-imagen*, cuyo origen y función están muy próximos a la idea de "imagen" del neurólogo Antonio Damásio (2010), constituyen la base sobre la que se estructura todo nuestro pensamiento. Ahora bien, aceptemos o no que el intelecto puede procesar la realidad narrativamente, estos *esquema-imagen* permiten definitivamente la construcción de conceptos de los que la mente se sirve para aprehender la realidad y actuar sobre ella. Asimismo, Turner defiende que esta estructura mental parabólica es el origen del lenguaje pues ha generado la gramática y, por tanto, también es clave en la producción narrativa. Como hemos dejado sentado no estamos convencidos de esta precedencia, pero sí de la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje que defienden varios autores (Donald, 1993a; Vygotsky, 1995; Hutto, 2008; Damásio, 2010).

Así pues, una de las líneas de estudio que vamos a abordar en las próximas páginas es entender si estos *esquema-imagen*, en el nivel básico de nuestro procesamiento mental, tienen alguna conexión con las imágenes simbólicas que, según Lawrence y Yeats, plagan las narraciones de pueblos antiguos y, además, si pudieran ser fragmentos sin descifrar de la sabiduría del hombre primitivo. Precisamente, la relación entre los símbolos (en los sueños, los mitos o los cuentos) y los conceptos es parte de una importante polémica en la que Erich Fromm participa al tratar de reconciliar las dos posturas principales de la psicología simbólica. Sigmund Freud sitúa al símbolo por debajo del concepto, mientras que Carl G. Jung defiende que el símbolo supuestamente transpira algo que sobrepasa los límites del concepto (Aína Maurel, 2012). Por eso, vamos a dedicar este capítulo a responder las siguientes preguntas: ¿qué es un símbolo?, ¿cómo y dónde se forma?, ¿cómo se transmite? y ¿qué relación mantiene con la narración popular y, en particular, con el cuento?

Hagar Salamon y Harvey E. Goldberg (2012) sostienen que la noción de "símbolo" tiene su raíz en los estudios de literatura y religión, aunque posteriormente se convirtió en un tema

central de los enfoques contemporáneos de etnólogos y folcloristas que analizan la cultura. Disciplinas que han puesto de manifiesto que tanto la "cultura" como el "símbolo" son dos componentes esenciales de la acción humana. Por otra parte, y paralelamente, los símbolos han tenido un papel importante en las investigaciones sobre semiótica y en el estudio de la comunicación a partir de la emergencia de la lingüística moderna. Esta multiplicidad de disciplinas académicas que se han ocupado del símbolo constituye una primera dificultad importante para su estudio (Ricoeur, 1976b). Sin embargo, a priori nosotros no vemos en esto un obstáculo, porque lo que nos interesa es considerar el símbolo en el marco de una investigación multidimensional del cuento. Ya hemos visto como la inteligencia narrativa se articula sobre la acción y, al mismo tiempo, la reconstruye mediante el lenguaje en calidad este de sistema simbólico, como herramienta previa y necesaria para la emergencia del relato popular. En consecuencia, el símbolo como elaboración exclusivamente humana que permite la conexión entre las mentes y la interacción de estas con su entorno es un estadio de la evolución humana esencial para el desarrollo de la *folk psychology*. Por eso, entendemos que dedicar un espacio al estudio del símbolo es fundamental porque: (1) subraya el papel central de la comunicación y el lenguaje en las actividades humanas; (2) muestra que el pensamiento y la vida mental son procesos sociales; y (3) apunta el destacado lugar de la transmisión cultural en el aprendizaje social, pues este no tiene una base biológica o un origen instintivo (Salamon y Goldberg, 2012).

Antes de nada, clarifiquemos que los signos son un grupo de símbolos necesarios para representar algo, aunque su forma sea totalmente arbitraria, especialmente en el caso de los símbolos lingüísticos. Cuando entre estos últimos y lo que se representa se produce una conexión generada por la combinación de la tradición y la fuerza de la convención social, su transmisión es automática y cada generación lo aprende de nuevo hasta el punto que esa conexión entre el símbolo y lo que representa se convierte en algo natural (Salamon y Goldberg, 2012). A este grupo de símbolos, cuyo rasgo característico es que pueden compartirse, Fromm les denomina *símbolos convencionales*, puesto que tienen un uso cotidiano en el lenguaje. La palabra que simbolice a un objeto determinado es resultado de un convenio. Este psicólogo coincide en que aprendemos la relación de estos símbolos desde niños a través de su empleo frecuente hasta que se convierten en una asociación permanente en nuestra mente por lo que ni siquiera hemos de pensar en el vocablo correspondiente. Asimismo, Fromm insiste en que además de las palabras hay otros símbolos convencionales como las figuras y los emblemas que se utilizan para representar a las naciones, comunidades o instituciones (Fromm, 1966), o también como la cruz o las banderas nacionales, a los que Norton Frye (1973b) denomina *símbolos extrínsecos* porque en sí mismos no tienen valor, aun cuando son indicadores de algo existencial en un contexto determinado. Esta descripción es próxima a la que hace Edward Sapir (1934) en *Encyclopaedia of the Social Sciences* al referirse a los símbolos "referenciales". Estos últimos símbolos son el resultado de un acuerdo y son instrumentos que mediante la economía de medios tienen el objetivo de servir de referencia. Al igual que los signos de Jung, estos símbolos referenciales son predominantemente cognitivos y se refieren a datos conocidos, aunque no por ello dejan de tener una base emocional que ha podido perderse por el desuso durante su evolución histórica (Turner, 1986).

Paul Ricoeur parece no estar muy conforme con la tipología básica del símbolo propuesta por Fromm. Es mucho más preciso en su distinción, cuando en su exploración de la

fenomenología de la religión escribe que "tal es la plenitud del símbolo, por oposición al vacío de los signos" (1976a: 59). Solo los signos (o función semiótica), dice, poseen un "carácter arbitrario de la convención que relaciona el significante con el significado" (*ibíd*., p. 58). En cambio, la característica del símbolo es el "no ser jamás completamente arbitrario", porque siempre se da en un mínimo la relación natural entre significante y significado. Ernst Cassirer también enfatiza la distinción entre el signo y el símbolo, pues mientras el primero forma parte de los sistemas de comunicación de la gran mayoría de especies animales incluida la nuestra, el segundo es exclusivo del ser humano: "Symbols –in the proper sense of this term– cannot be reduced to mere signals… a signal is a part of the physical word of being; a symbol is part of the human world of meaning" (1944: 51). A los que Ricoeur designa exclusivamente *símbolos*, Fromm califica de *símbolos universales* porque según él existe una relación intrínseca entre el mismo y lo que representa. En esta misma línea, Victor W. Turner censura a algunos de sus colegas por precisamente no distinguir el concepto de símbolo del mero signo. Este antropólogo social estudia en profundidad la simbología ritual y toma como referencia la distinción entre símbolo y signo ofrecida por Jung en *Psychological Types*, que radica en que mientras el signo es una expresión análoga de algo conocido, el símbolo siempre es la mejor expresión posible de un hecho relativamente desconocido cuya existencia, sin embargo, se reconoce o se supone (Turner, 1986). La posibilidad de representación con un fin interpretativo es lo que define al símbolo del signo, así como que es una invención exclusivamente humana.

Esta multiplicidad de definiciones del símbolo derivada del esfuerzo de todas aquellas disciplinas a las que incumbe su estudio incide a su vez en la manera que debemos interpretarlos. Por ejemplo, cabe preguntarse si se trata de figuras persistentes con las que una cultura concreta se reconoce y se identifica o bien son imágenes arquetípicas básicas y comunes a todas las culturas[94]. Con el propósito de clarificar esta discusión vamos a tomar como referencia el planteamiento de Ricoeur. El filósofo francés parte de una teoría de la metáfora que fundamenta en la tensión entre significados, por su a priori proximidad al símbolo, aunque aclara que, mientras la primera es una estructura puramente semántica, el símbolo posee una doble y distintiva estructura significativa:

> "Within the symbol, it now seems to me, there is something non-semantic as well as something semantic,… a better hypothesis would be to approach the symbol in terms of a structure of double-meaning, which is not a purely semantic structure" (Ricoeur, 1976b: 45-46).

En seguida, el autor francés trata de apartarse de la lógica positivista que considera la distinción entre los niveles explícito e implícito de la metáfora como una distinción entre lenguaje cognitivo y emotivo. Ahora bien, el análisis de la metáfora y, en particular, de la relación entre los significados literal y figurativo de la misma le lleva a encontrar un modelo de significación del símbolo. Así su noción de símbolo conecta estas dos dimensiones, semántica y no semántica. La primera se reconoce en la posibilidad de construir una semántica de los símbolos, o sea una teoría que identifique su estructura en términos de significado. En este sentido, dice Ricoeur que el símbolo funciona como un "excedente de significación". Esto implica entender que, a partir del significado literal, y solo así, podemos acceder a un sig-

[94] El lector recordará que nuestra propuesta de emplear cuentos de otras culturas en las aulas españolas como instrumento didáctico implica clarificar nuestra posición en la polémica teórica "universalidad versus particularismo cultural" (ver introducción).

nificado adicional. Ahora bien, en su opinión no es que existan dos niveles de significación, sino que se trata de un solo movimiento que transfiere al símbolo de un primer nivel a otro distinto en el que este queda asimilado. Fundamental en este planteamiento es que el lenguaje conceptual no puede tratar exhaustivamente el símbolo, porque el símbolo contiene mucho más de lo contenido por sus equivalentes conceptuales. Esta es una característica del símbolo esencial para entender la hipótesis que vamos a defender en estas páginas sobre la conexión del símbolo con los procesos mentales.

Precisamente, el filósofo galo sugiere que esta teoría tensional de la metáfora ofrece nuevas posibilidades para articular y conceptualizar la realidad mediante la asimilación de campos semánticos separados hasta ahora. "There is no need to deny the concept in order to admit that symbols give rise to endless exegesis" (Ricoeur, 1976b: 57). Esto simplemente implica que ninguna categorización puede abarcar todas las posibilidades semánticas de un símbolo, aunque es solo a través de la funcionalidad del concepto que podemos testificar del excedente de significado de este. Asimismo, este enfoque determina la actividad simbólica: "It is a bound activity, and it is the task of many disciplines to reveal the lines that attach the symbolic function to this or that non-symbolic or pre-linguistic activity" (*ibíd*., p. 58). En consecuencia, el filósofo francés revisa su propuesta en busca de ese significado ulterior del símbolo mediante las soluciones que aportan: (1) el psicoanálisis, que considera a la actividad simbólica como un fenómeno limítrofe entre deseo y cultura, o sea fruto de la oculta tensión entre impulsos y sus representantes afectivos[95]; (2) la crítica literaria que entiende el símbolo como una figura privilegiada del poema, de las obras literarias o de las culturas; y (3) la historia de las religiones que se refiere al símbolo en términos trascendentales.

4.1. UNIVERSALISMO FRENTE A PARTICULARISMO CULTURAL EN EL SÍMBOLO

Cuando Fromm (1966) defiende la *universalidad del símbolo* no quiere decir que su conocimiento sea innato para cualquier individuo y en cualquier contexto cultural. Es cierto, explica, que muchos de estos símbolos se encuentran arraigados en la vida del ser humano. En particular, esto les sucede a aquellos símbolos relacionados con fenómenos naturales o sustancias físicas, que son esenciales para la supervivencia de nuestra especie como pudieran ser el fuego o el agua. Para este autor la clave de esta clase de símbolos reside en que expresan con mucha claridad experiencias internas humanas como si fueran sensoriales. La expresión mediante el cuerpo de los estados emocionales internos es uno de los rasgos esenciales y comunes a toda la especie humana. Precisamente esta es la base sobre la que surge la mímesis entre los homínidos tal cual la concibe Donald (1993a). El cuerpo se convierte así en un símbolo para la mente, porque se utiliza como medio de representación y comunicación. "Toda emoción profunda y auténticamente sentida, y hasta todo pensamiento genuinamente sentido, se expresa en nuestro organismo. En el caso del símbolo universal encontramos la misma relación entre la experiencia mental y la física" (Fromm, 1966: 22). A partir de esta noción, Fromm deduce que el lenguaje simbólico, que se basa en esas propiedades comunes a todos los seres humanos, es universal, pues no entiende de credos, razas, culturas o expe-

[95] Cuestión que nos recuerda al concepto de homeostasis cultural descrito por Antonio Damásio (2010) y referido en el primer capítulo.

riencias personales. Todos los seres humanos mostramos físicamente nuestras emociones y lo hacemos de una forma similar. Por eso, asegura, este lenguaje simbólico se emplea en mitos y sueños, y lo encontramos en todas las culturas, tanto en las primitivas como en las civilizaciones más avanzadas. Si los símbolos que forman parte de este lenguaje simbólico son notablemente similares es debido a que su origen está en esas experiencias básicas tanto sensoriales como sentimentales compartidas por todos los miembros de nuestra especie.

Sin embargo, no podemos obviar que cada cultura también codifica y normaliza las expresiones físicas, es decir qué, cómo y cuándo se puede mostrar socialmente y qué interpretación se puede hacer de estas. "The Freudian notions of symbolism, displacement, condensation, projection, etc. may be operative in all cultures, but the particular symbols and the specific projections will be culturally relative" (Dundes, 1984: 270). Asimismo, Bengt Holbek (1987) disiente con el enfoque universalista de Fromm, principalmente en lo que se refiere a las emociones y a los sentimientos comunes en los seres humanos. Aparentemente, dice, es normal para los símbolos sean portadores de varios significados al mismo tiempo, aunque más que ambivalentes, los símbolos son "polivalentes", dado que sus significados mantienen cierta relación, por lo que no se trata de una exclusión mutua. En su opinión, este rasgo es esencial a la hora de abordar la interpretación del símbolo. Por otra parte, la misma idea puede estar condensada en diferentes símbolos. Es por eso que Freud y Jung comparten la convicción del primero de que un número muy limitado de ideas podría expresarse en una gran variedad de símbolos. En realidad, dice el folclorista danés, deberíamos considerar la posibilidad de que las experiencias internas a las que Fromm se refiere podrían ser tan polimorfas como los símbolos son polivalentes.

> "Fromm may be right in asserting that 'when we use fire as a symbol, we describe the inner experience characterized by the same elements which we note in the sensory experience of fire', but the trouble is that what is the 'same' to Fromm may not be so to someone else, not only because we may perceive different aspects of the same phenomenon, but also because what we perceive may evoke different associations in our different minds" (Holbek, 1987: 211).

En sintonía con esta última observación, Edmund R. Leach no cree que, por ejemplo, exista una relación intrínseca entre los símbolos elegidos por las sociedades *kachin* y europea, un turbante y una alianza respectivamente, para distinguir a las mujeres casadas y las restricciones en la libertad sexual impuestas a las mujeres por el matrimonio mediante una forma de atadura física. "The same kind of structural relationship may exist in many different cultures and be symbolized in correspondingly different ways" (Leach, 1977: 16). Su planteamiento pasa porque las estructuras simbólicas son verdaderamente universales en vez de los símbolos concretos. Estas estructuras se reproducen dentro de las comunidades para representar aspectos comunes de la vida social que componen las tradiciones de una cultura específica. En este sentido, Victor Turner (1986) escribe sobre una importante propiedad de muchos símbolos rituales que denomina "*polisemy*" o "*muti-vocality*" y se refiere a que un mismo símbolo puede representar muchas cosas. El objetivo de esta característica en los símbolos dominantes es permitir la representación de una manera económica de aspectos clave de su cultura y creencias. "In studying the distribution of motifs, one finds that the same object in different cultures may hold vastly different meanings" (Garry y El-Shamy, 2005: xvii). Esta característica de símbolo hace que este sea origen de infinitas exégesis, según Ricoeur (Ricoeur, 1976b).

Precisamente, la teoría de los símbolos de Norton Frye parte de esta noción polisémica. Cuando este crítico literario se refiere a los símbolos universales no quiere decir, aclara, que exista un libro con un código arquetípico que todas las sociedades humanas sin excepción hayan memorizado. En cambio, existen arquetipos que son símbolos comunicables y también existe un núcleo de arquetipos[96]. Esto hace posible encontrar en ese núcleo al grupo de símbolos universales. "I mean that some symbols are images of things common to all men, and therefore have a communicable power which is potentially unlimited" (Frye, 1973b: 118). Entre estas asociaciones con carácter universal están aquellas que se refieren a los alimentos, las bebidas, la conquista, el viaje, la luz y la oscuridad, la sexualidad o el matrimonio. Ahora bien, no es aconsejable, explica Frye, que ciertos símbolos como la serpiente y el falo, por ejemplo, se califiquen de universales, puesto que surgiría un importante problema si encontramos alguna cultura para la que esta imagen no tiene ningún significado. Es decir, existen grupos de símbolos que son universales por su alcance, pero no por su inteligibilidad.

En nuestra opinión, una posición muy clara sobre este asunto es la propuesta por John L. Fischer (1963), quien hace una lectura del simbolismo universal de Fromm ligada a la contextualización social del símbolo. Si un miembro de una comunidad en el mundo, dice, se familiariza con una imagen concreta, automáticamente le asignará, probablemente de forma inconsciente, el mismo significado de igual manera que haría cualquier otra persona en el mismo contexto simbólico. No cabe duda que Fischer está tratando de reconciliar esta posición universalista con la opinión más crítica de Leach quien prima el convencionalismo sobre el universalismo del simbolismo, especialmente religioso, puesto que el principal problema es su arbitrariedad.

A pesar de que Fromm (1966) defiende la universalidad del símbolo, también es consciente de la existencia de ciertos límites. Entiende que existen claras diferencias entre el significado de un mismo símbolo para distintas comunidades de acuerdo con diferencias del entorno e incluso de la tradición cultural. Así pues, reconoce que la acción solar en la vida de los pueblos no se percibe de la misma manera en regiones norteñas, que ansían de su efecto benefactor, en comparación con zonas próximas al ecuador donde el calor del sol se percibe mucho más intensamente y consiguientemente representa un aspecto amenazador del astro rey. De manera inversa, podríamos describir el significado simbólico del agua para los pueblos del norte y del sur. Por eso, Fromm idea la noción de "dialectos simbólicos" con el fin de reconocer la multitud de interpretaciones que pueden tener muchos símbolos. Por ejemplo, escribe, en el simbolismo mítico, las variaciones están más ligadas a las diferencias en el entorno físico. Según la importancia que los fenómenos naturales tienen para ese grupo humano determinado, esta se verá reflejada en la personificación de estos sucesos físicos que, en ocasiones, se convierten en protagonistas de las narraciones populares. Por eso, Fischer (1963) cree que no es necesario privilegiar un significado particular de un símbolo sobre otro

[96] "For our purposes this term is apposite and helpful, because it tells us that so far as the collective unconscious contents are concerned we are dealing with archaic or –I would say– primordial types, that is, with universal images that have existed since the remotest times… Another well-known expression of the archetypes is myth and fairytale. But here too we are dealing with forms that have received a specific stamp and have been handed down through long period of time. The term ´archetype´ thus applies only indirectly to the ´représentations collectives,´ since it designates only those psychic contents which have not yet been submitted to conscious elaboration and are therefore an immediate datum of psychic experience" (Jung, 1981: 4-5).

sentido del mismo. Incluso se podría decir que es característico tanto en los cuentos populares como en otras formas expresivas de la cultura que distintos significados se encuentren concentrados en un mismo símbolo o imagen. Algunas veces las cosas no son lo que aparentan y, por tanto, dice este autor, también cabe la posibilidad de que los símbolos que aparecen en mitos y cuentos se correspondan con el mecanismo psicológico descubierto por los psicoanalistas en pacientes neuróticos que se sirven de los símbolos en fenómenos tales como la condensación o el desplazamiento y actúan como medios de transformación.

Esta ambigüedad o polivalencia del símbolo, argumenta Holbek, tiene una implicación directa en las narraciones que los contienen, pero no porque en sí estos relatos sean ambiguos, sino porque esta problemática está marcada por el esfuerzo de interpretación de la audiencia o del folclorista. No cabe duda que para quienes producen la narración el significado de las imágenes contenidas en estas es inequívoco. Por tanto, en un esfuerzo interpretativo es muy importante tener en cuenta todas las perspectivas posibles que son la fuente de la variación en los significados simbólicos, así como el contexto original de la narración en cuestión (Holbek, 1987).

En conexión con esta interpretación simbólica, Leach plantea desde sus estudios de antropología una alternativa a la lectura del folclorista danés: "Cultural attributes such as language, dress and ritual procedure are merely symbolic labels denoting the different sectors of a single extensive structural system" (1977: 17). En su opinión, las acciones simbólicas o representaciones son el conjunto de detalles de las costumbres o usos habituales relevantes para los indígenas, pues hacen de un acto social un evento cultural genuino de ese grupo que forman parte de su sistema de comunicaciones interpersonales. Ahora bien, la diferencia radica en que mientras el antropólogo está obligado a traducir todo ello a un lenguaje científico que implica la invención de una terminología rigurosa, el nativo que carece de herramientas mentales de esta precisión describe esa misma estructura social en su propio lenguaje, intrínsecamente poético, pero inconsistente y ambiguo para el foráneo. "In matters which seem to him really important, such as rice agriculture, the Kachin has a vocabulary of the utmost precision, whereas English has practically no vocabulary at all. But in matter social, it is English which is usually the more precise language" (*ibíd*., p. 105).

Por su parte, Fischer (1963) explica que los problemas de ambigüedad y de ambivalencia están relacionados entre sí. Es posible que un componente (personaje, acción, objeto) de un relato pueda significar una u otra cosa en un sentido cognitivo (ambigüedad), pero también en algunas ocasiones de este mismo elemento se puede hacer uso (los narradores) con significados cognitivos opuestos para provocar respuestas emocionales contrarias, aunque esto no suceda siempre o necesariamente con símbolos ambiguos. Así pues, los significados múltiples pueden tanto reforzarse como contradecirse entre ellos. Según este antropólogo, algunos expertos insinúan que las narraciones requieren de cierto nivel de ambivalencia para que estos adquieran verdaderamente la calidad de un buen cuento. Fischer incluso insiste en que aquellos roles sociales o acciones que generan mayor confusión a la gente son precisamente los que requieren de ser simbolizados en los mitos y cuentos. Una idea que conecta con el concepto de sorpresa al que se refieren Dutto y Heath (2011) cuando escriben sobre lo que hace memorable una narración popular o la referencia de Bruner a la intrusión de lo inesperado y la transgresión del canon en el relato para que este adquiere su estatus (1991a; Bruner y Kalmar, 1998).

> "It seems to me that the confrontation, expression, and (imperfect) resolution of human ambivalence (personal) and ambiguity (social) is a major, if not the major, function of folktales, and perhaps even of ceremonial life generally… Here again, we see a most significant distinction between the repressive character of contemporary civilization and the expressive character of 'folk' society" (Diamond, 1963: 276).

Por otra parte, Fischer (1963) asegura que estas posibles y diferentes interpretaciones son en parte resultado del énfasis cultural que un grupo pone en distintos aspectos de la imagen en cuestión y tiene, en consecuencia, claramente un propósito simbólico específico. Por eso, podemos observar en una misma imagen un nivel simbólico primario que, en ocasiones, también puede llevar adosado un segundo significado y todo ello tiene su razón de ser. Según este autor, muchos símbolos universales de la literatura psicoanalítica pueden ser interpretados como potencialmente ambiguos de acuerdo con que su significado esté asociado al contexto social o bien a la asociación que realiza el paciente. Por otra parte, estos mismos estudios también reconocen que estos significados pueden aplicarse al mismo símbolo simultáneamente en un mismo instante, pero en diferentes "niveles". La solución desde luego, subraya Fischer, pasa por ampliar el campo de apreciación de las posibles ambigüedades y ambivalencias asociadas con el material mítico.

Benjamin N. Colby sugiere que la ubicuidad de muchos símbolos en todo el mundo no es el resultado de una única interpretación para cada uno de ellos, sino más bien es consecuencia de un conjunto de interpretaciones proporcionadas por varios individuos de una misma cultura que tienen diferentes visiones del mismo símbolo en el mismo relato. Ahora bien, para este antropólogo lo verdaderamente destacable es que la supervivencia del símbolo después de innumerables narraciones del mismo relato durante varias generaciones depende de su elevada carga simbólica o gran capacidad de significación. El símbolo que perdure en el tiempo podrá tener diversos significados, pero además deberá poseer un significado personalmente importante para un número importante de miembros de la comunidad en cuestión (Fischer, 1963: 275).

Respecto a la preservación de los símbolos en el tiempo y su significado polifónico, Mircea Eliade aporta una interesante hipótesis en el marco de estudio del cuento europeo. En su opinión, la fe cristiana no destruyó el significado de los símbolos pre-cristianos, sino que simplemente les añadió valor. Claro está, explica, que para el creyente este nuevo significado eclipsó el anterior y fue lo que revalorizó al símbolo. Sin embargo, también argumenta que esta revalorización estuvo condicionada de alguna forma por la misma estructura del simbolismo (en lo que coincidiría con Leach). Por ejemplo, es el caso de los símbolos acuáticos que no fueron abolidos por el cristianismo, sino que experimentaron una renovación evidente a través de los nuevos valores aportados por el bautismo. "History cannot basically modify the structure of an archaic symbolism. History constantly adds new meanings, but they do not destroy the structure of the symbol" (Eliade, 1959b: 137). En una dirección similar, Carl G. Jung argumenta en su discusión sobre la naturaleza del arquetipo que este es capaz de interminables desarrollos y diferenciaciones. Es posible, sostiene, que el arquetipo sea idéntico a determinadas ideas externas, aunque permanezca inconsciente como un factor de la psique. Y pone un ejemplo que establece una conexión entre los arquetipos primigenios y su proyección moderna bajo el filtro del cristianismo. "His (a Christian) deciding motives, his ruling

interests and impulses, do not spring from the sphere of Christianity but from the unconscious and undeveloped psyche, which is as pagan and archaic as ever" [paréntesis añadido] (Jung, 2014: 11).

En suma, estamos convencidos de que la respuesta más apropiada a la problemática causada por la ambigüedad del símbolo es su contextualización (Fromm, 1966; Lévi-Strauss, 1984; Holbek, 1987). Lévi-Strauss insiste que la comprensión del significado de un elemento en una narración popular requiere de contextualizarlo. En la literatura oral, estos contextos se manifiestan en muchas variantes que corresponden a un completo sistema de compatibilidades e incompatibilidades, pero además si este material se está considerando desde una óptica etnográfica, entonces existen otros contextos que también deben considerarse como son: el ritual, las creencias religiosas y las supersticiones, así como el conocimiento factual que posee esa comunidad. El antropólogo franco-belga sugiere que a través de una correcta y meticulosa interpretación de estos elementos simbólicos (personajes, acciones, objetos, animales y otros seres vivos) se consigue definir el "universo de la historia", que es analizable en pares de oposiciones entrelazados dentro de cada elemento. Esta es la base de su propuesta estructural que revisaremos más adelante. Ahora bien, este inventario de contextos revela que desde un punto de vista filosófico los nativos tienen perfectamente definidos el significado de cada elemento, pero no en función del elemento general, sino de la clase específica de elemento que es, puesto que la simbología puede variar en función de un mínimo detalle. De esta forma, es necesario ser prudente ante la existencia de distinciones falsas (Lévi-Strauss, 1984).

El principio del significado polisémico del símbolo es lo que, precisamente, motivó a Northrop Frye la elaboración de una teoría del símbolo en la que existen diferentes tipos de símbolos según los distintos enfoques, corrientes y disciplinas científicas y, por tanto, que la crítica literaria debe tener en consideración en su trabajo. Una labor que no es una sencilla actividad de estudio en un solo nivel, en lo que coincide con Ricoeur (1976b). En consecuencia, Frye visualiza una secuencia de contextos en la que la totalidad del trabajo literario puede ubicarse. "The meaning of a literary work forms a part of larger whole" (Frye, 1973b: 73). Para este profesor canadiense, cada contexto o fase posee su propio *mŷthos* (narrativa), *ethos* (caracterización) y *dianoia* o significado. Cada una de estas fases del símbolo corresponde con un tipo de significado que explica cómo se comunica, que aísla su estructura típica del uso de la metáfora y que se relaciona con el modo histórico apropiado (Hendy, 2001). Frye aclara que cualquier lectura orienta nuestra atención en dos direcciones: una externa o centrífuga y otra interna o centrípeta.

- De ello, se deduce que, en su primera fase, el símbolo es literal, o sea su dirección es hacia el interior. A estos elementos se refiere como "*motifs*". "The word's meaning is therefore, from the centripetal o inward-meaning point of view, variable or ambiguous" (Frye, 1973b: 78). En este plano, podríamos calificar la narrativa como una corriente de sonidos distintivos y de significado dentro de un ambiguo y complejo patrón verbal.

- La segunda fase, denominada también descriptiva, se refiere al proceso de adherir un significado externo a cada palabra, por lo que además del símbolo verbal tenemos la cosa representada. A los símbolos entendidos de esta manera se les denomina, como

hemos visto antes, *signos* porque son fruto de la convención y la arbitrariedad. En esta fase, la narrativa es una imitación de eventos reales y significado que reproducen objetos actuales o proposiciones. Ahora bien, Frye insiste que estos dos modos de comprensión se producen simultáneamente, en el mismo acto de lectura. En literatura, la cuestión de los hechos y de la verdad están subordinados al objetivo literario principal de producir una estructura de palabras por sí misma, por lo que los "*sign-values of symbols*" están subordinados a su papel como estructura de "*motifs*" interconectados.

- En el tercer contexto, encontramos la forma que parece combinar estos aspectos iniciales contradictorios que comunica la imagen imitada. Por un lado, la forma implica el significado literal, o unidad de la estructura, y, por otro lado, también implica términos complementarios como contenido y materia. Esto último nos lleva a pensar en la forma como el principio conformador y al mismo tiempo el principio contenedor. En el primer caso, forma es narrativa, mientras que en el segundo debemos pensar en forma como significado.

"When the formal critic comes to deal with symbols, therefore, the units he isolates are those which show an analogy of proportion between the poem and the nature which it imitates. The symbol in this aspect may best be called the image" (Frye, 1973b: 84).

En resumen, la poesía existe entre el ejemplo, cuyo elemento característico es la recurrencia, y el precepto. Una afirmación que nos lleva a lo que debe ser y en la que existe un fuerte componente de deseo o de pensamiento-deseo.

- La cuarta fase del símbolo es el arquetipo, cuyas unidades son recurrentes y asociativas, y se agrupan comunicadas por el mito en un género que unifica el ritual y el sueño (Hendy, 2001). "The symbol in this phase is the communicable unit… a typical recurring image… which connects one poem with another and thereby helps to unify and integrate our literary experience" (Frye, 1973b: 99). Estas asociaciones difieren de los signos especialmente porque son variables. Ahora bien, dentro de este vasto complejo solo hay un número concreto de agrupaciones aprendidas que son comunicables porque solo un número importante de personas de una cultura concreta resultan estar familiarizados con ellas. Estos arquetipos son a los que nos referimos como símbolos comúnmente aceptados y reconocidos por una comunidad cultural. De hecho, los arquetipos son los elementos más fácilmente estudiados en una literatura altamente convencionalizada, es decir una literatura cándida, primitiva y popular como son los cuentos. Por otra parte, añade Frye, y esta es una observación esencial para nuestra tesis sobre la que volveremos más adelante, este proceso en el que encontramos imágenes que se proyectan en arquetipos convencionales de la literatura se produce inconscientemente durante la lectura. Por tanto, el aspecto narrativo de la literatura es un acto recurrente de comunicación simbólica, un ritual.

"Narrative is studied by the archetypal critic as ritual or imitation of human action as a whole, and not simply as a *mímesis praxeos* or imitation of *an* action... the significant content is the conflict of desire and reality which has for its basis the work of the dream" (Frye, 1973b: 105).

La fase analógica es la última en la que cada unidad de significado representa al todo y la comunión del ritual es total, –acción social–, con el sueño total, –deseo privado (Hendy, 2001). "Anagogical meaning was essentially metaphysical in character, and ultimately religious and metaphysical truth coincide" (Urban, 2014: 597). Este enfoque del símbolo está conectado directamente con una realidad en la que los símbolos arquetípicos universales ya no son las formas deseadas que el hombre construye en la naturaleza, sino que se han convertido en las mismas formas de la naturaleza. La *dianoia* del arte se ha convertido en el mismo *Logos* (Frye, 1973b).

4.2. DOBLE ESTRUCTURA DE SIGNIFICACIÓN DEL SÍMBOLO

Victor Turner (1986) estudia los símbolos del ritual en el marco de series temporales relacionadas con otros eventos, puesto que en su opinión los símbolos están involucrados en procesos sociales. Define el símbolo como la unidad más pequeña del rito que todavía retiene las propiedades específicas del comportamiento ritual y que forma parte de la estructura concreta de un contexto ritualizado. Para este antropólogo, que llega a sus conclusiones teóricas a partir del estudio de los rituales de la tribu africana Ndembu, la contextualización del símbolo ritual[97] es esencial para entender su significado. Esto le conduce a examinar el contexto más amplio de acciones de las que el ritual forma parte como una fase más. "A symbol, then, is a blaze or landmark, something that connects the unknown with the known" (*ibíd*., p. 49). Cada uno de estos rituales dispone de un símbolo dominante y de otros símbolos instrumentales. El rasgo principal de un símbolo dominante es aquel que hace referencia a valores que son fines en sí mismos, por lo que no se trata de un simple medio de consecución de los objetivos de un ritual concreto. Además, este tipo de símbolo posee tres propiedades claramente diferenciadas: (i) la *condensación* que permite la representación de varias cosas y acciones en única formación; (ii) la *unificación* en el símbolo dominante de significantes dispares, que están interconectados mediante cualidades análogas comunes; y (iii) la *polarización* del significado. Esta última propiedad es la observación que nos parece más crucial en el análisis de Victor Turner. Y es que, de acuerdo con sus observaciones, se distinguen claramente en los símbolos rituales dos polos de significado:

- En uno de ellos se reúne un grupo de significados (*significata*) que están relacionados con componentes de los órdenes moral y social de la sociedad Ndembu, con

[97] En la lengua vernácula de los Ndembu símbolo se traduce como chinjikijilu que procede de la expresión *ku-jikijila*, traducido como "abrir un camino", operación típica cuando van de caza que consiste en realizar hendiduras con un hacha en los troncos de los árboles para marcar el sendero y poder regresar. Turner observa que los Ndembu utilizan la expresión *ku-solola* al hablar de los símbolos que se puede traducir como "hacer visible" o "revelar". Con estas apreciaciones, Victor Turner (1986) nos informa de que para este pueblo un aspecto importante del proceso ritual es hacer visible, audible y tangible las creencias, ideas, valores, sentimientos y disposiciones psicológicas que no pueden percibirse directamente. Unido a este rasgo, el ritual también aporta la posibilidad de hacer público aquello que es personal, lo que no puede exponerse, puesto que esto es potencialmente peligroso para la continuidad y la cohesión social desde la perspectiva Ndembu. Por tanto, en su rituales, cada símbolo hace accesible a la acción pública ciertos elementos de la cultura y sociedad Ndembu, que además están relacionados con fenómenos naturales o fisiológicos. Precisamente en una línea similar, Mircea Eliade (1959b) se refiere al simbolismo como una parte esencial de la vida religiosa humana, puesto que es a través de los símbolos como el mundo se hace transparente y es capaz de mostrar su transcendencia.

los principios de la organización social y con las normas y valores inherentes a las relaciones estructurales, por lo que le denomina "ideológico".

- Al otro polo le llama "sensorial", ya que los significados están usualmente relacionados con los fenómenos y procesos naturales y fisiológicos. En este segundo polo, el contenido de estos significados es más cercano a la forma exterior del símbolo. Consecuentemente, los significados concentrados en este polo supuestamente deben estimular los deseos y los sentimientos de los participantes en el ritual.

En cambio, los significados del polo ideológico son una combinación de normas y valores que guían y controlan a los miembros de un grupo social. Una cuestión especialmente significativa es la descripción que Turner hace de los significados sensoriales o emocionales que se presentan en bruto, sin una detallada o precisa descripción de cualidades de la emoción. A pesar de que este polo del símbolo apela a los más bajos denominadores comunes del sentimiento humano, el símbolo en sí no pierde su característica social como representación colectiva. Por otra parte, este aspecto del símbolo es tosco porque habitualmente es muy gráfico y fisiológico e incluyen temas como la sangre, los genitales masculinos y femeninos o las segregaciones de los organismos humanos. De acuerdo con la nomenclatura de Fromm, esta es la materia básica de los símbolos de carácter universal. A diferencia de los signos, añade Turner, los símbolos rituales no representan simplemente cosas conocidas, sino que están imbuidos de un poder procedente de fuentes desconocidas y son capaces de generar que las personas y los grupos actúen al entrar en contacto con ellos de tal manera que se consigue el cambio de comportamiento o actitud en la dirección deseada. En consecuencia, los símbolos rituales tienen una doble función: una cognitiva y otra *oréctico-expresiva*[98] (o afectiva), puesto que provocan la emoción y expresan y movilizan el deseo.

Las ideas que explora Eliade del símbolo también trascienden el aspecto cognitivo. "A religious symbol conveys its message even if it is no longer *consciously* understood in every part. For a symbol speaks to the whole human being and not only to the intelligence" (Eliade, 1959b: 129). En este sentido y en su intento de interpretación del comportamiento simbólico, Leach (2000) precisamente distingue en los símbolos dos tipos de contenidos: "*pragmatic or operational content*" y "*communication content*". Con base en las ideas de Bronislaw Malinowski sobre los lenguajes, Leach entiende que los símbolos poseen un aspecto pragmático, pues su empleo conlleva consecuencias al alterar el estado de las cosas. Una cualidad dual, explica Leach, que no es exclusiva de los símbolos verbales, sino que es propia de los símbolos en general: "Symbolic behavior not only 'says' something, it also arouses emotions and consequently 'does' something" (*ibíd.*, p. 178). El problema que plantea al antropólogo esta doble naturaleza del símbolo, continúa el autor británico, es determinar de dónde viene su contenido emocional. Esta argumentación le lleva a suponer que las consecuencias del símbolo también tienen distintos efectos. La esencia del comportamiento simbólico público es que es un medio de comunicación en base a un lenguaje común que comparten los actores y al que se une un conjunto de convenciones para identificar el significado de los diferentes elementos de ese lenguaje. Es decir, una comunicación que se articula en base a la cultura que comparten los participantes. En cambio, la cualidad característica del simbolismo privado es

[98] "Nivel oréctico-expresivo: expresión de las necesidades y pulsiones del sujeto" (Núñez-Delgado, 2006: 177).

su poder psicológico de estimular la emoción y alterar el estado de las cosas. La emoción se excita mediante una acción concreta que sirve de detonador en el subconsciente de la mente humana, no a través del atractivo del símbolo para las facultades racionales del individuo.

Por otra parte, la naturaleza dinámica del símbolo como una unidad de acción con estas propiedades lleva a Victor Turner a afirmar que es un objeto de estudio tanto para la antropología como para la psicología: "Both disciplines, in so far as they are concerned with human actions must conceptualize the ritual symbol in the same way" (1986: 36). Cuestión en la que parece coincidir con Paul Ricoeur: "Mi hipótesis es que ambas son legítimas (la interpretación del simbolismo de lo Sagrado y la psicoanalítica del símbolo)" [paréntesis añadido] (1976a: 62). Precisamente, Ricoeur elabora su propia idea del símbolo en su nivel primario a partir del concepto freudiano por el que la energía mental del símbolo está ligado a una base material, a la que Ricoeur denomina componente no semántico. Está ubicado entre el *bio* y el *logos* y nace donde coinciden la fuerza y la forma. Así el símbolo es una especie de signo natural o semi-natural que se comunica con lo sagrado, argumento relacionado con la posición transcendental kantiana, como también lo es la implicación de que existe por ello la posibilidad de un modo emotivo de saber fuera de los límites de la razón pura (Hendy, 2001).

Una de las tendencias psicológicas que estudian los símbolos surge de los postulados de Carl G. Jung, quien construye su posición simbolista a partir de lo que denomina "*collective uncoscious*"[99] y está ligado a nuestra naturaleza biológica. Un enfoque que, por ejemplo, Fromm (1966) no aprueba y Fry (1973b) considera una hipótesis innecesaria en crítica literaria. Según Jung, el inconsciente colectivo es un estrato profundo de la mente humana que está asociado con nuestra existencia como seres físicos. "The elementary forces at this level, the archetypes, will thrust themselves upon our awareness in forms that are culturally and individually determined, but essentially alike because of their common origin" (Holbek, 1987: 208). Philip Wheelwright asigna el calificativo de arquetipo al símbolo con mayor profundidad en función de su amplitud social, es decir tiene un significado idéntico o similar para un número importante de personas (Hendy, 2001).

Supuestamente, el inconsciente no posee una facultad analítica similar al consciente, pero si nos ofrece revelaciones que intenta hacernos llegar mediante imágenes, *símbolos*, que se manifiestan en el consciente de distintas formas como por ejemplo mediante los sueños. Una de sus principales funciones es la compensación, puesto que expresan sugerencias, inspiraciones o advertencias. "Symbols are powerful expressions of psychic energy and the more so, the more energy has been held up in the clogged circuits of the

[99] A diferencia de la posición freudiana, la concepción del inconsciente que tiene Jung le confiere un papel influyente como guía. A partir de la idea general del inconsciente propuesta por Freud, el psiquiatra suizo construye su propia visión sobre el inconsciente que está compuesto por dos estratos básicos: por un lado, el inconsciente personal que está formado como el descrito por Freud por material reprimido, descuidado u olvidado en la mente del sujeto; ahora bien, este primero está sedimentado sobre otro nivel aún más profundo, que ni ha sido generado por la experiencia personal ni ha sido adquirido, sino que es parte de la equipación biológica con la que nacemos, al que denomina *inconsciente colectivo*. Jung elige este adjetivo porque en su opinión este inconsciente no es individual sino universal. A diferencia de la psique personal, este estadio de la mente posee contenidos y modos de comportamiento que más o menos son los mismos para cualquier individuo en cualquier lugar. Se podría decir que se trata del substrato psíquico común de una naturaleza suprapersonal que está presente en cada individuo (Jung, 1981).

unconscious. The symbols is *numinosum et fascinosum*" (Holbek, 1987: 294). Este enfoque se aleja del determinismo sexual impuesto por Freud al símbolo y redefine el concepto de *libido* como energía psíquica en un sentido más amplio. La otra diferencia entre ambos es la lectura hermenéutica de fantasía frente a la semiótica que domina en Jung y supone la interpretación tentativa de un proceso incesante en el que los significantes nos refieren al presente y a la condición futura del sujeto que fantasea (Hendy, 2001). En cambio, Freud considera que la relación entre el símbolo y el inconsciente es causal. Los símbolos son el efecto de los procesos inconscientes[100]. Por tanto, a diferencia de una señal de tráfico y por esta conexión con el significado y la energía inconscientes, el símbolo requiere de una examinación cuidadosa. Una actividad de ponderación que a menudo resulta en un cambio o el principio de un cambio. Si nada ocurre, el símbolo seguirá reapareciendo con formas más poderosas y amenazantes, puesto que aparentemente el Yo inconsciente es incapaz de abandonar su plan original. El objetivo del analista es, pues, profundizar en este proceso para conocer cómo los contenidos inconscientes se hacen conscientes (Holbek, 1987).

Por su parte, Victor Turner (1986) afirma que la mayoría de los símbolos rituales son símbolos de condensación tal cual los define Edward Sapir: "(F)or it is a highly condensed form of substitutive behavior for direct expression, allowing for the ready release of emotional tension in conscious or unconscious form" (1934: 493). Precisamente, la condensación es uno de los procesos psicológicos descritos por Freud en la interpretación de los sueños junto al desplazamiento y a la descomposición (Ricoeur, 1976b). Para Sapir es muy probable que todos los símbolos (incluidos los referenciales, que hemos mencionados más arriba) tengan su origen en simbolismos inconscientemente evolucionados saturados con una calidad emocional que gradualmente han tomado un carácter puramente referencial a medida que la conexión emocional fue desligándose del comportamiento en cuestión. Así pues, de alguna forma todos los símbolos tienen alguna carga emocional. Ahora bien, la diferenciación principal entre estos *símbolos condensados* y los *símbolos referenciales* radica en que los primeros hunden sus raíces en lo más profundo del inconsciente y difunden su carga emocional hacia comportamientos y situaciones aparentemente muy lejanos al significado original del símbolo, mientras que los segundos son el resultado de una elaboración formal en el consciente (Sapir, 1934). A partir de esta consideración Turner concluye: "rituals symbols are at one and the same time referential and condensation symbols, though each symbol is multireferential rather than unireferential. Their essential quality consists in their juxtaposition of the grossly physical and the structurally normative, of the organic and the social" (1986: 29).

Esta visión que propone Turner vendría a coincidir con una de nuestras conclusiones al final de la primera parte de esta investigación según la cual la actividad de la inteligencia es dirigir bien la acción humana. Una acción que en principio está motivada por impulsos y objetivos biológicos, derivados de la actividad inconsciente individual, pero también por finalidades establecidas conscientemente, en general a partir de las prescripciones sociales en

[100] Por tanto, el símbolo se convierte en un substituto de la idea primaria que surge de la tensión entre las tendencias del complejo inconsciente y los factores inhibidores. En otras palabras, aquello que está reprimido es lo que se simboliza. Para interpretar los símbolos, entonces, se deduce que debemos buscar esa fuente de energía psíquica, aquello que está contenido, cohibido y es el origen del impulso que el símbolo representa (Holbek, 1987).

un entorno cultural. Asimismo en esas conclusiones, hemos recogido la hipótesis de Antonio Damásio (2010) de que las emociones juegan un papel valorativo esencial durante la gestión de las percepciones que procesa constantemente el cerebro al facilitar su archivo y transformación en conocimiento humano orientado a la acción[101]. Una acción que, por otro lado, tiene la misión de ayudarnos a mantener nuestra homeostasis tanto "básica", si está dirigida inconscientemente, como "sociocultural" si está guiada por la mente consciente.

En esta misma línea de pensamiento, Cassirer argumenta que en los humanos encontramos, además de las normas biológicas que gobiernan la vida en los organismos, una característica que parece ser distintiva de nuestra especie. Se trata de un cambio cualitativo, un nuevo método de adaptación humana al entorno. Una adquisición que ha trasformado completamente la vida humana. "Between the receptor system and the effector system, which are to be found in all animal species, we find in man a third link which we may describe as the *symbolic system*" (Cassirer, 1944:. 42-43). En suma, la razón de que en esta tesis dediquemos un apartado especial al estudio del símbolo es porque este aparece en ritos, mitos y cuentos como parte de la representación colectiva elaborada a partir de imágenes mentales que combinan aspectos cognitivos y emocionales, los cuales, como si fueran pilares, soportan la estructura de nuestro pensamiento narrativo. Símbolos que forman parte de esas manifestaciones culturales dirigidas a estimular la acción social en una dirección concreta con el objetivo de alcanzar el equilibrio tanto a nivel individual, sujeto-entorno, como a nivel social entre los miembros e instituciones del colectivo. Los avances tanto en ciencia cognitiva como en psicoanálisis en las últimas décadas parecen refrendar este enfoque:

> "(The) view of affect regulation has important implications for cognitive science because it suggests that representations are not independent of the wishes, fears, and values posited by psychoanalysis. Affects are not only associatively linked to ideas but also shape them" [paréntesis añadido] (Westen, 2001: 36).

4.3. EL SIMBOLISMO EN LOS CUENTOS

Eric Fromm asegura que los sueños y los mitos tienen algo en común a pesar de sus diferencias: "todos ellos son *escritos* en el mismo idioma, el *lenguaje simbólico*… Un lenguaje que es preciso entender si se quiere conocer el significado de los mitos, los cuentos de hadas y los sueños" [cursivas añadidas] (1966: 14). Sin embargo, donde Fromm habla de comprensión, nosotros vamos a referirnos a interpretación. Es decir, posibles explicaciones a partir de la propia inteligibilidad de los símbolos que plagan la narración. Una labor que estará claramente determinada por cómo consideremos sus respectivos polos de significado, además de su contextualización tanto de la narración en relación a su cultura de procedencia como dentro de la misma estructura narrativa. En este segundo caso, el lugar que ocupan cada uno de estos símbolos en la sucesión de eventos de la trama tiene también un valor propio. Podemos estar de acuerdo con Fromm en que el simbolismo es un lenguaje universal, pero solo porque cada símbolo estructuralmente comparte una función

[101] Hipótesis de los marcadores somáticos. Ver capítulo I, sección 1.2.

determinada en todas las culturas. Que el lenguaje simbólico tenga una articulación sobre una gramática y sintaxis propias, como insiste Fromm, es una afirmación que no podemos compartir. Él mismo busca una salida a su mermada construcción teórica cuando con los dialectos simbólicos busca justificar la naturaleza multicultural del símbolo. Por eso, es probable que el símbolo responda a una morfología común que facilite su interpretación.

Ahora bien, el resultado de este trabajo interpretativo nos conduce a distintos significados ante símbolos aparentemente iguales o similares, que lógicamente estarán matizados por la diversidad de contextos culturales donde se manifiestan. "Fairy tales may conceivably be based upon some kind of common structure and still have different meanings in the eyes of different beholders" (Holbek, 1987: 212). Por otra parte, nos parece que esta prescripción interpretativa es perfectamente compatible con la premisa de Paul Ricoeur (2004a) para quien la interpretación narrativa (hermenéutica) pasa por entender no solo el lenguaje de la composición en cuestión, sino además el estudio de la tradición cultural donde se gesta esa trama específica.

Estas consideraciones nos llevan a concluir, como insisten Salamon y Goldberg (2012), que no se puede enfocar el estudio del símbolo como una mera lista de un diccionario asignado un significado o varios a cada entrada individual. Precisamente, esta dificultad en interpretar el símbolo se deriva: (1) de sus múltiples significados y las posibles funciones que se le otorgan dependiendo de contextos sociales específicos; y (2) del lenguaje que como instrumento general de comunicación a través de símbolos que ayuda, pero al mismo tiempo limita. Precisamente, otros canales de comunicación, como el rito y el mito, ofrecen la opción de combinar un número mayor de sentidos humanos y capacidades motoras, que como está de acuerdo Fromm están también en la fuente del símbolo, y así pueden contribuir a enriquecer la experiencia simbólica del individuo en su participación comunitaria. "It has always been the primer function of mythology and rite to supply the symbols that carry the human spirit forward, in counteraction to those constant human fantasies that tend to tie it back" (Campbell, 2004: 10).

Ahora bien, Ricoeur va mucho más allá a la hora de explicar esta correspondencia entre el símbolo y el mito. Von Hendy afirma que para este filósofo el símbolo siempre está mediado por el lenguaje, característica que le distingue de las posturas románticas sobre el símbolo. El segundo rasgo distintivo del símbolo se deriva de la propuesta de Ricoeur de fusionar este con el mito, de tal forma que el primero siempre está mediado por la narrativa: "In symbol we experience and express the immanence of the sacred, but in myth we signify the gap between its infinite promise and our finite attainment of it" (Hendy, 2001: 311). Es por ello que Ricoeur (1976b) asegura que el mito constituye una segunda fase de los "símbolos primarios". Estos vendrían a componer un lenguaje elemental, irremplazable del campo de la experiencia del "reconocimiento", ya que el hombre se reconoce a sí mismo a través de la simbólica. Estos que Ricoeur denomina símbolos primarios portan además la estructura intencional del símbolo. Es decir, apuntan a algo más allá de la cosa determinada de lo que se desprende su opacidad inagotable, pues el primer sentido del símbolo, literal o patente, muestra por analogía otro sentido no tan visible pero que no está dado fuera del mismo. En este movimiento del primer sentido al segundo es donde se constituye el símbolo. Como hemos

señalado anteriormente, Ricoeur se sirve de otros mecanismos no semánticos para tratar de explicar el segundo nivel de significación del símbolo.

Hemos visto también que una parte de la búsqueda está guiada por el psicoanálisis. El filósofo francés no cree que esta línea interpretativa sea suficiente y esto le lleva a buscar una respuesta interpretativa que no supedite la comprensión a la consciencia misma[102]. En consecuencia, se empeña en reconocer otra naturaleza del símbolo que no esté subordinada a un origen libidinal y que además fuerce a la conciencia a ir hacia adelante, fuera de su infancia. Ahora bien, Ricoeur intenta demostrar que ambos planteamientos (freudiano y hegeliano)

[102] En su opinión, la única alternativa a Freud estaría en la filosofía de la consciencia relacionada con la fenomenología hegeliana del espíritu. Y en este sentido, plantea que "el hombre se hace adulto, se hace *consciente*, si y cuando llega a ser capaz de esas nuevas figuras cuya sucesión constituye el ´espíritu´, en el sentido hegeliano de la palabra" [cursivas añadidas] (Ricoeur, 1976a: 64).

[¿Qué es el sentido hegeliano? R.C. Solomon (1970) explica que el término en alemán "*Geist*" es central en la concepción de la filosofía madura de Hegel. La dificultad de este concepto reside en encontrar la correspondiente traducción, que aparentemente vendría a ser *espíritu* en castellano (*Spirit* en inglés). Para este autor, "*Geist*" se refiere a alguna clase de *conciencia universal*, que representaría a una mente única y común a todos los seres humanos. La Fenomenología del Espíritu rompe con las concepciones disonantes de los seres humanos como individuos para sustituirlas con la idea de todos los hombres como uno. Hegel propone resolver la dicotomía del yo y el otro, desde la ética, al concebir al sí mismo como miembro de una familia, de una comunidad, al ciudadano como parte del estado, y desde la religión identificando al sí mismo como "parte" de Dios y de una comunidad religiosa. "Absolute consciousness is the explicit recognition of one´s identity as universal Spirit. The concept of *Geist* is the hallmark of a theory of self-identity –a theory in which *I am* something other than a *person*" (*ibíd*., p. 642). A través de este concepto esencialmente religioso, Hegel se propone resolver las incompatibilidades del cristianismo tradicional. Solomon se pregunta cómo se puede encajar este concepto hegeliano con las apabullantes evidencias que señalan al sentido de privacidad como el rasgo principal de la mente humana. Claramente, Hegel no puede negar la subjetividad de la experiencia en la mente de cada persona. Cuestión sobre la que hemos reflexionado extensamente en el primer capítulo. El caso es que Hegel no niega las diferencias individuales de cada mente, pero opta por ignorarlas. Ahora bien, Solomon sostiene que "*Geist*" no puede explicarse solamente como el nombre de una *entidad abstracta*, que se desliga de las particularidades individuales de cada mente para centrarse en las similitudes. Por eso, supone que "*Geist*" se refiere a alguna clase de conciencia más allá de las manifestaciones particulares de la conciencia con el fin de comprender la "*mente universal*" sin negar las obvias diferencias entre individuos que tienen distintas experiencias y conocimientos. No obstante, Solomon insiste que Hegel no confunde "*Geist*" con el concepto de alma. De hecho, los diferencia con claridad: el alma es el término intermedio entre el cuerpo y el espíritu, o el vínculo entre ambos. Por otra parte, "*Geist*" no es algo estable como el alma que además no puede separarse de sus manifestaciones. En contra de la prescripción hegeliana de analizar un concepto aisladamente del sistema filosófico en el que se integra, Solomon argumenta que "*Geist*" es el concepto sucesor tanto del *Ego transcendental* de Kant como del Cogito de Descartes. Como el primero, "*Geist*" está sujeto a todas las experiencias posibles, por lo que no es una cosa a la que se le pueden aplicar categorías. Y como el "*Yo pienso*" se trata de una actividad no de algo con alma que está detrás de nuestros pensamientos. "*Geist* is simply the underlying unifying principle of consciousness and, at the same time, the underlying rational will ´behind´ all practical reason and action" (*ibíd*., p. 660)]. La única salvedad es que Ricoeur a diferencia de Hegel no cree que se culmina el proceso hacia el espíritu con la consecución del conocimiento absoluto. Y es que, para el francés, lo *Sagrado* ocupa el lugar del saber absoluto, pero no por ello lo sustituye. Como su significado sigue siendo escatológico no puede transformarse jamás en conocimiento y en gnosis. [Ricoeur explica que "El fracaso de todas las teodiceas, de todos los sistemas relacionados con el mal, demuestra el fracaso del saber absoluto en el sentido hegeliano. Todos los símbolos incitan a pensar, pero los símbolos del mal muestran de manera ejemplar que en los mitos y en los símbolos siempre hay más que en toda nuestra filosofía y que una interpretación filosófica de los símbolos jamás alcanzará el nivel de un conocimiento absoluto. Los símbolos del mal en los cuales leemos el fracaso de nuestra existencia declaran, al mismo tiempo, el fracaso de todos los sistemas de pensamiento que pretenden abarcar todos símbolos en un *saber absoluto*" (1976a: 72)].

no solo son legítimos, sino que además son compatibles[103]. Por ello, se propone articular su propia visión mostrando las funciones complementarias de estas dos interpretaciones de los símbolos para lo que comienza reelaborando la relación consciencia e inconsciencia, cuestión a la que también nos hemos referido en el capítulo primero. Así pues, este autor defiende la compatibilidad de lo que llama la recuperación de las imágenes que siempre están "detrás" con, por otro lado, la emergencia de figuras que siempre están "adelante". La comprensión del problema hermenéutico depende, asegura, de que captemos la doble dependencia del yo tanto del inconsciente como de lo *Sagrado*, pero además es que "esta doble dependencia se manifiesta únicamente de un modo simbólico" (Ricoeur, 1976a: 72). Con el fin de entender este doble enfoque, la reflexión debe postergar la consciencia e interpretarla a través de los significados simbólicos, ya procedan estos del inconsciente o del espíritu.

Por ello, Ricoeur comienza la búsqueda de las raíces del discurso desde una dimensión no semántica a partir del simbolismo de lo *Sagrado* propuesto, entre otros, por Mircae Eliade. La primera realización es que existe un poder que se le escapa al mismísimo habla, que no puede ser captado por el lenguaje. Ya nos hemos referido antes a las limitaciones conceptuales del lenguaje para articular una interpretación del símbolo. Y es que lo *Sagrado*, a lo que el símbolo está ligado en esta dimensión trascendental, se puede manifestar en cualquier objeto y, por tanto, en esta esfera la palabra no tiene ningún privilegio. El rasgo pre-verbal de esta experiencia se adivina en el tiempo y el espacio sagrados que están inscritos debajo del lenguaje al nivel estético de esa experiencia, en el sentido kantiano de la expresión. Esta idea tendría sentido si aceptamos que la evolución cognitiva del ser humano estuvo determinada por una fase previa al lenguaje verbal y dominada por la *mímesis* en la que se desarrolla la capacidad de representar, o sea de inventar símbolos utilizando el mismo cuerpo del homínido (Donald, 1993a, 1993b).

> "The bond between myth and ritual attests in another way to this non-linguistic dimension of the Sacred. It functions as a logic of correspondences, which characterize the sacred universe and indicate the specificity of homo religious' s vision of the world" (Ricoeur, 1976b: 61).

La lógica de correspondencias, que emana de la misma estructura del universo sagrado, relaciona la creación intemporal del universo con el orden natural de las apariencias y de

---

[103] Ricoeur sugiere que "la consciencia es el lugar donde se separan las dos interpretaciones del símbolo" (1976a: 63). Se refiere a la interpretación que provee, por un lado, la fenomenología de lo *Sagrado* y, por otro, la hermenéutica propuesta por el psicoanálisis freudiano. El punto de mayor disputa entre ambos enfoques es que mientras la interpretación del simbolismo religioso aparece como una renovación de la antigua reminiscencia ["La filosofía implícita en la fenomenología de la religión es una renovación de la teoría de la reminiscencia. El deseo moderno de los símbolos implica un nuevo contacto con lo Sagrado, más allá del olvido del ser del cual da testimonio la manipulación de los signos vacíos, de los lenguajes formales" (*ibíd.*, p. 59)], en el psicoanálisis esta reminiscencia corresponde al criterio de la génesis de la ´ilusión´ religiosa ["es el otro medio que emplea la civilización cuando fracasa la lucha contra la naturaleza. Entonces inventa los dioses para exorcizar el miedo, para reconciliar al hombre con la crueldad del destino y para compensar el ´malestar´ que el instinto de la muerte hace incurable" (*ibíd.*, p. 61)] comienza en los símbolos y en los fantasmas que proyectan los conflictos iniciales de los hombres primitivos y del niño. Ricoeur argumenta que si en realidad las representaciones religiosas no están fundamentadas en la verdad, porque son simples ilusiones, solo se las puede conocer por su origen [Una génesis postulada por Freud que comienza en la muerte del padre, conlleva la institución de la ley del incesto y de la exogamia por los hermanos, para posteriormente proyectar la imagen paterna en el tótem animal y en consecuencia mantener el recuerdo en la repetición del ritual, que finalmente da paso a la creación de los dioses como figura también del padre].

En estas citas, hemos cambiado la palabra *Santo por Sagrado*, para mejor conexión con el resto del texto.

las actividades humanas en el presente. Ricoeur asegura que esta lógica de correspondencias podemos observarla, por ejemplo, en el cuerpo, las casas y el cosmos: los pilares del templo, las vigas de una vivienda y nuestra espina dorsal; los tejados y nuestro cráneo; o nuestra respiración y el viento. Esta lógica vincula el discurso al universo de lo sagrado. Se podría decir, continúa, que esta lógica se manifiesta por medio del discurso (la parte semántica del símbolo) porque lo *Sagrado* hubiera quedado sin manifestación sin la mediación de la narración de los mitos o la escenificación de los ritos. Asimismo, el ritual quedaría sin el poder de organizar el espacio y el tiempo sin la palabra institucionalizada, sin el discurso que indica cómo se debe actuar en respuesta a la manifestación de ese poder. Al mismo tiempo, el simbolismo presente en todos los elementos del mundo también pone en juego todo el trabajo del lenguaje. De hecho, Ricoeur asegura que el simbolismo solo funciona cuando su estructura es interpretada. Ahora bien, la articulación lingüística no suprime lo que denomina "adherencia al simbolismo" característico del universo sagrado, sino que realmente lo presupone. "The sacredness of nature reveals itself in saying itself symbolically" (Ricoeur, 1976b: 63). Concluye que aquello que pedimos al lenguaje que traiga del símbolo, pero que nunca nos llega completamente, es siempre algo poderoso, eficaz y vigoroso:

> "The power of impulses which haunt our phantasies, of imaginary modes of being which ignite the poetic word, and of the all-embracing, that most powerful something which menaces so long as we feel unloved, in all these registers and perhaps in others as well, the dialectic of power and form takes place, which insures that language only captures the foam on the surface of life" (Ricoeur, 1976b: 63).

Al mismo tiempo, una de las funciones del mito es explorar "la falla de la realidad humana", es decir dar cuenta del drama del hombre, por lo que "el mito no puede ejercer su función simbólica más que por el medio específico del relato" (Ricoeur, 1976a: 32). Paralelamente, el mito echa sus raíces en una gran diversidad de relatos que es la razón por la que nos hemos de enfrentar a sistemas simbólicos distintos, un efecto comparable a las diferentes lenguas, pero en este caso vinculado a lo *Sagrado*. Von Hendy destaca que para Ricoeur los símbolos requieren del rico mundo de los mitos que son su medio, de la misma manera que la desgracia, el pecado o la culpabilidad requieren de la mediación de los símbolos. Tanto quienes se expresan en el lenguaje simbólico como los intérpretes del mismo operan dentro del círculo hermenéutico estándar[104] que condiciona la adquisición de significado. En consecuencia, Ricoeur sostiene que el símbolo y el mito son indispensables porque cada uno necesita del otro para su traducción. El mito añade al símbolo una *trama* que podría resumirse en el objetivo de la humanidad que le lleva a un destino del que está actualmente alienada. Así, el filósofo francés argumenta, según von Hendy, que el mito narrativiza el símbolo, lo desarrolla discursivamente, mientras que el símbolo motiva y valoriza el mito, de tal forma que el mito es problema y solución a un tiempo. "Ricoeur's conception of the place of myth is original in its insistence that the language of expressive symbol cannot be properly grasped apart from

[104] Ricoeur enuncia así este círculo de la hermenéutica: "Es necesario comprender para creer, pero hay que creer para comprender" (1976a: 37). Se trata de un círculo vivo y estimulante, porque el intérprete solo puede acercarse a lo que dice el texto siempre que viva la *anticipación* del sentido que busca. "Pues la segunda inmediatez que buscamos, la segunda ingenuidad que esperamos no nos resultan accesibles fuera de una hermenéutica: solo podemos creer si interpretamos. Tal es el estilo 'moderno' de la creencia en los símbolos: expresión de la angustia de la modernidad y remedio para dicha angustia" (*ibíd.,* p. 37).

its deployment in the diachronic, syntagmatic dimension of narrative called myth" (Hendy, 2001: 311).

Sin embargo, Holbek nos advierte que no siempre los símbolos de los cuentos se pueden interpretar de la misma forma que los símbolos mitológicos. "Again and again, we have seen the shortcomings of analogical reasoning. Tales are not dreams, nor are they literary texts. They are neither myths nor a transpersonal language" (Holbek, 1987: 408). Sin duda, entender la diferencia entre el mito y el cuento popular es una cuestión polémica en la que estamos obligados a profundizar. En el siguiente capítulo, tendremos oportunidad de considerar los orígenes históricos del cuento popular siguiendo la tesis de Vladimir Propp, lo que nos llevará a conectar estas narraciones con otras manifestaciones culturales antiguas, tales como el lenguaje, el rito y el mito. Y esto implica conocer su proceso de producción y establecer sus funciones sociales para así entender el significado de los símbolos que aparecen en ellos.

Salamon y Goldberg afirman que la asociación tan estrecha de los símbolos con los ritos y los mitos es consecuencia de que los primeros están tejidos mediante los segundos. Los ritos y los mitos preservan información cultural y permiten su transmisión concentrada en mensajes con un propósito práctico y concreto cargados de un elevado valor emocional y espiritual. A través de ellos se interrelacionan temáticas en diferentes niveles de la vida de una comunidad. "Symbols took on significance within fields made up of other symbols, of realms of cultural production such as myths and especially rituals, and of wider social contexts" (Salamon y Goldberg, 2012: 128). Una descripción de la operativa del símbolo que nos recuerda a la idea de *parábola* (proyección) de Mark Turner (1996). Recordemos que se trata de un mecanismo mental que permite construir interpretaciones de la realidad mediante *esquema-imagen* complejos, que son elaborados a partir de la combinación de otros más simples o deducir nuevos tomando como referencia otros ya establecidos y archivados en nuestra memoria. Ahora bien, por lo que hemos visto el símbolo además de tener la capacidad representativa original propia del *esquema-imagen* y su misma funcionalidad para operar narrativamente (historia más proyección), contiene una carga psico-emocional que le confiere un valor esotérico dentro de una comunidad cultural específica.

Cassirer nos ofrece una razón de este hecho. "In the beginning of human culture myth is not yet sharply differentiated from other cultural forms" (Bidney, 1955: 382). El motivo de esta confluencia original, dice, es que el hombre no vive meramente en un universo físico, sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte, la religión son partes de este universo. Esto es consecuencia de que el ser humano no solo manipula las cosas, sino que además está conversando constantemente consigo mismo. El lenguaje como el mito preserva una completa equivalencia con el mundo y solo de manera gradual adquiere su propia forma espiritual y función significativa. A pesar de todas las formas culturales se interpretaban mutuamente en estas culturas primitivas, un progresivo desarrollo lleva al ser humano a comprender la diversidad y autonomía de los símbolos que ha creado. Ahora bien, sigue Cassirer, el ser humano se ha rodeado de tal número de formas lingüísticas, imágenes artísticas, símbolos míticos y ritos religiosos que no puede ver o no conoce otra cosa excepto la interposición de este medio artificial. Formas simbólicas, que no son solo conceptuales, racionales, sino que aportan esencialmente emocionalidad, pues sirven para expresar sentimientos y afecciones (polarización del símbolo). Para Cassirer, la razón solamente es un término inadecuado para comprender

la amplia variedad y riqueza de estos productos de la vida cultural humana. Desde este punto de vista, el hombre no es solo un animal racional, sino que debería definirse como "*animal symbolicum*". Esto significa que el pensamiento y el comportamiento simbólicos son características específicas de la vida humana y, por tanto, el progreso de la cultura está basado incuestionablemente en estas condiciones (Cassirer, 1944). Precisamente, Donald (1993a) insiste en que mientras otros primates pueden utilizar símbolos, nosotros somos los únicos que podemos inventarlos.

> "The three vehicles of expression –symbol, myth and ritual– are linked to one another, at the level of aesthetics as well as being regulatory and communicative elements in what may be grasped as an expanded 'language of culture" (Salamon y Goldberg, 2012: 121).

Sin responder a una estricta analogía con el lenguaje, pero apoyados en su comparación, podemos descubrir la dimensión comunicativa del símbolo, el mito y el ritual. Los tres transmiten de manera efectiva el significado en virtud de una estructura interna sistemática. En este sentido, Salamon y Goldberg creen que mecanismos como la metáfora y la metonimia habilitan parcialmente esta red de interrelaciones entre los tres elementos. La metáfora es una figura mediante la que un término (una acción o un objeto) es enriquecido simbólicamente mediante la referencia a otro objeto, que es diferente y distinto del original, pero con el que comparte cierta característica que posibilita la conexión. Por su parte, la metonimia amplifica el valor simbólico a través de la inmediación entre el objeto de origen y el de destino, por ejemplo, mediante una cadena verbal o un vínculo muy próximo dentro del espacio físico o el tiempo. En resumen, estaríamos hablando de engranajes asociativos que facilitan la elaboración interna de sistemas de símbolos y muestran al mismo tiempo su capacidad de reflejar y penetrar los contextos sociales que les rodean dentro de estructuras como el rito o el mito. Se mueven entre las referencias circunscritas por la expresión cultural condensada en el lenguaje y en la actuación social, y los retos constantes, cambiantes e ilimitados de la vida diaria. Un planteamiento que estaría, a nuestro juicio, en sincronía con la idea de Ricoeur (1976b) de que existe algo más en el símbolo que en la metáfora. Hemos visto como el autor francés insiste en que el símbolo es una estructura de doble significado, semántico y no semántico, mientras que la metáfora solo es un procedimiento lingüístico dentro del que el poder simbólico es depositado. El aspecto semántico del símbolo refiere al no semántico, porque el símbolo está vinculado de una forma que la metáfora no lo está:

> "The symbol is bound in a way that the metaphor is not. Symbols have roots. Symbols plunge us into the shadowy experience of power. Metaphors are just the linguistic surface of symbols, and they owe their power to relate the semantic surface to the presemantic surface in the depths of human experience to the two-dimensional structure of the symbol" (Ricoeur, 1976b: 69).

Norton Frye (1973b) también se refiere al hecho de que los símbolos no aparecen de manera aislada en los trabajos literarios, por tanto, dice, debe existir una manera de conexión entre ellos. Explica que los críticos literarios desde Aristóteles han señalado que la unidad de relación es la metáfora. De esta forma, añade, la metáfora se revela contra el significado descriptivo ordinario y presenta una estructura que literalmente es irónica y paradójica, en la que cada uno de los términos de la proposición se puede identificar mutuamente aun conservando su forma original. En la fase literal del significado de los símbolos, la metáfora aparece en su forma literal, lo que es una simple yuxtaposición. En el contexto descriptivo, se obtiene

una doble perspectiva de la estructura verbal y del fenómeno con el que está relacionada. Aquí todas las metáforas son símiles. Los símbolos son imágenes o fenómenos naturales concebidos como materia o contenido en la fase formal, lo que supone que la metáfora sea una analogía de proporción natural. En cuanto al arquetipo, la metáfora une dos imágenes individuales, cada una de las cuales representa a una clase. Esto implica que la metáfora arquetípica involucra el uso de lo que Frye denomina "*concrete universal*", el individuo identificado con su clase. En la última fase, el aspecto analógico del significado se consigue con la forma radical de metáfora, por la que los símbolos participantes de la proposición se identifican totalmente. Un universo literario en el que todas las cosas son potenciales e identificables con cualquier otra cosa. La identidad es lo opuesto de la similitud o semejanza, aunque la identidad total no signifique para Frye uniformidad o monotonía, sino la unidad de varias cosas.

En cambio, Holbek sostiene que los cuentos de hadas no se adaptan al uso metafórico y tampoco parece que estén relacionados con los géneros metafóricos, especialmente en cuanto a su relación con el contexto social. Por un lado, a diferencia de los géneros metafóricos, no ilustran un argumento o transmiten un mensaje específico en un contexto más amplio que debe ser descodificado como es el caso de un debate, sermón o lección. La metáfora sirve para circunscribir o disfrazar un mensaje o incluso suavizar su impacto con el fin de proteger al hablante de las consecuencias derivadas de su opinión. Al mismo tiempo, estos géneros también apelan a la imaginación para que el mensaje sea más vivo y poderoso. Ahora bien, si los cuentos están inmersos en un mundo de imaginación, también es cierto que crean sus propios contextos. La única realidad que interesa a estos cuentos es la suya propia. En segundo lugar, los cuentos suelen ser relatos mucho más extensos que aquellos reconocidos como géneros metafóricos. Por último, y esta parece ser la cuestión determinante, el material que forma parte de los géneros metafóricos no se parece a los elementos maravillosos de los que están salpicados estos cuentos. Para el autor danés, las metáforas no se ajustan al estilo de los cuentos de hadas. La razón es que mientras el proceso de decodificación de la metáfora es reflexivo, la experiencia que tenemos de los cuentos es mucho más espontánea. "If this true, if the marvelous elements of fairy tales function primarily by their appeal to spontaneous feelings, we shall need a designation which will distinguish this function from that of the metaphors. We shall describe it as *symbolic*" (Holbek, 1987: 206).

Desde los hermanos Grimm, los folcloristas y otros investigadores del cuento han perseguido dar con el código secreto, solo conocido por los iniciados, que nos ayuden a interpretar el significado profundo y verdadero de estas narraciones determinantes en la vida cultural de los pueblos durante siglos. "A través de los siglos (si no milenios), al ser repetidos una y otra vez, los cuentos se han ido refinando y han llegado a transmitir, al mismo tiempo, sentidos evidentes y ocultos" (Bettelheim, 1994: 10). Holbek también admite la posibilidad de su existencia (los mensajes), aunque no se haya encontrado evidencia firme hasta ahora que desvele este lenguaje oculto.

No obstante, el estudioso danés acepta que está suficientemente probada la existencia de numerosos paralelismos entre los elementos fantásticos de los cuentos y algunas imágenes irreales en sueños, mitos y obras literarias que se pueden agrupar bajo la denominación de símbolos. Ahora bien, también subraya perspicazmente que podemos utilizar la terminología simbólica elaborada por otras disciplinas aun a riesgo de que se produzcan confusiones,

pero siempre y cuando seamos capaces de no dejarnos engañar. Este folclorista también es categórico a la hora de separar el proceso interpretativo del sueño y del cuento. "We concede that dreams are produced by the unconscious in a manner that is beyond voluntary control, but it does not follow that the same is true of fairy tales" (Holbek, 1987: 316). Por tanto, los cuentos no son análogos a los sueños, porque los cuentacuentos no necesariamente producen sus relatos para una audiencia de la misma forma que generan sus propios sueños. Todo lo contrario, la representación del cuento es completamente consciente. "We should recall, moreover, that folktales unlike dreams, are social products and in the long run only what is significant to a sizable segment of the society will be retained in a tale" (Fischer, 1963: 248). Y este es precisamente uno de los argumentos del autor danés para censurar la interpretación psicológica del cuento: ni los seguidores de Freud, ni los de Jung extraen sus consideraciones sobre la simbólica cuentística del texto narrado.

En consecuencia, Holbek (1987) no está convencido de la interpretación que la psicología aporta a la simbólica del cuento que, como hemos visto, recurre principalmente a sus descubrimientos en el mundo onírico (Fromm, 1966) y prefiere no descuidar su posible lectura sociológica. Ricoeur opina algo parecido respecto a la dimensión psicológica del símbolo y se decanta por una dimensión más trascendental del mismo. Para ello, como también ha quedado recogido anteriormente, se apoya en la fenomenología de la religión. Con esto, tanto Holbek como Ricoeur no quieren desestimar las aportaciones de la psicología al simbolismo, aunque son prudentes respecto a las radicales conclusiones de los psicoanalistas. Por ejemplo, Holbek es partidario de que en los cuentos se manifiesten las crisis y conflictos que discuten frecuentemente los analistas freudianos. Ello, señala, no implica que se puedan probar todas las temáticas descritas por estos autores. Desde luego, algunas cuestiones psicológicas son plausibles y muy actuales en los cuentos: la existencia de conflictos idílicos o generacionales, las crisis generadas por el proceso de independencia de los adolescentes y el aprendizaje sexual. En consecuencia, Holbek decide tomar a los cuentos de hadas por lo que son: simplemente relatos en los que los eventos sucedidos forman parte de un contenido manifiesto (no le preocupa inicialmente el aspecto latente) que en muchos casos describen el periodo de desarrollo que va desde una infancia dependiente a una mayoría de edad independiente. Cualquier significado "inconsciente" que sus símbolos contengan debe estar relacionado con este contexto, de acuerdo con el principio que se conoce como "*Funktionsdetermination*". Por supuesto, este planteamiento tampoco rechaza automáticamente que sueños y cuentos compartan algunos motivos, como los motivos fantásticos, pero claramente los relatos populares tienen un propósito muy diferente a los sueños.

Por otra parte, parece evidente que los cuentos populares son fruto de la compilación de innumerables eventos narrativos durante varias generaciones y, por tanto, es prácticamente inverosímil adscribir un origen inconsciente a un relato específico tal como sucede en el proceso de producción individual del sueño. En todo caso, que los símbolos del relato surjan de lo más profundo del ser humano sería aplicable solo para la obra artística fruto de una sola mente, a menos que estemos de acuerdo con la existencia de un "*collective unconscious*" como el imaginado por Jung. Ahora bien, explica Holbek (1987), los símbolos utilizados en los cuentos son, por así decirlo, elementos prefabricados que se han mantenido vivos por milenios, lo mismo que sucede con su organización secundaria en estructuras de patrones

narrativos propios de cuentos de hadas[105]. En este caso, una hipótesis no verificada sería la que describe estos símbolos y patrones "tradicionales" como elementos del colectivo que formarían parte del "*Canevas aktueller Tradition*", denominación de Bogatyrev y Jackobson empleada en su publicación de 1980. Se trataría de una especie de lienzo de simbolismo del que narrador y audiencia extraen lo que les atrae para utilizar en la construcción de su mapa de pensamientos y deseos latentes. El folclorista danés insiste que estos elementos que se han convertido en tradición no pueden ser considerados de la misma forma que los impulsos y deseos inconscientes de un individuo concreto, pues no tenemos forma de saber si a lo largo del tiempo estas producciones del inconsciente de un narrador han persistido en el relato de la misma forma que fueron producidos en su momento.

Además, es evidente que un mismo símbolo resulta atractivo a distintas personas por diferentes razones. Y es que, durante los incontables siglos de transmisión oral de estos relatos, las mentes fértiles de muchos narradores han tenido la oportunidad de moldear y rehacer las historias heredadas de sus mayores abrumados por la presión de las expectativas generadas en audiencias exigentes. A Holbek no le parece posible que las mismas contradicciones psicológicas heredadas de otras épocas pudieran mantenerse sin alteración durante mucho tiempo. Parece obvio igualmente que ya fuera consciente o inconscientemente, los narradores las habrían modificado para adaptarlas a sus intereses. Es más probable que este proceso de transmisión implique un constante ajuste de los contenidos narrativos, incluidos los símbolos, para adecuarlos a los cambios sociales y de mentalidad que se produjesen. "At least, the conflicts and problems expressed in the tales would tend to be reflections of current 'collective' (social, communal) conflicts and problems rather that individual ones of a bygone age" (Holbek, 1987: 319). Quizás, se trata del mismo proceso que han transformado los símbolos específicamente religiosos a lo largo de la historia, tal cual describe Mircae Eliade (1959b), y muy de acuerdo con el pensamiento de Ricoeur. "A symbol never dies, it is only transformed" (1976b: 64). El folclorista danés concluye que, si aceptamos la premisa de que los contenidos de los cuentos están relacionados con las condiciones de vida de los narradores y sus audiencias, entonces los elementos "maravillosos" corresponden a rasgos del mundo real pero tal cual los experimentan los miembros de estas comunidades, porque de otra forma no habría motivo para preservar estos relatos.

Sin embargo, la proposición de Holbek de que cada época trae cambios de percepción, nuevas costumbres y valores morales no es justificación suficiente para que estos cuentos hayan perdurado durante tantas generaciones con una misma estructura y temática. Podríamos argumentar que estos relatos al igual que las personas han cambiado lo suficiente y al ser substituidos por otros ya no son los mismos. Pero el caso es que, sin duda, estos relatos del pueblo han sido preservados por el esfuerzo de narradores anónimos durante siglos que, eso sí, los revistieron de acuerdo con la moda y las preocupaciones sociales de distintas épocas. No obstante, también podríamos argumentar que solo se han conservado los motivos que dan pie a estas historias, mientras que han evolucionado tanto la trama como el signifi-

[105] "References have repeatedly been made in the foregoing to a characteristic pattern of events in fairy tales. We are learning that symbols are somehow 'kept in place' by the patterns of which they are parts and that this is the reason why they cannot be interpreted without their context. The depth psychologist understand this, but the patterns they transfer from their studies of the human mind differ considerably from the pattern of events observable at the manifest level of fairy tales" (Holbek, 1987: 323).

cado de sus símbolos, con lo que han cambiado tanto su intención como su interpretación. "Interpretation of a symbol is, indeed, development of its unexpressed reference, but that reference includes not only what is *has* meant but what it means now" (Urban, 2014: 594-595). Asimismo, también parece claro que, en un momento histórico concreto, estos relatos del pueblo fueron presa de ávidos escritores, representantes de los valores más tradicionales de las clases pudientes, que los convierten en productos literarios de consumo masivo con un evidente propósito moralista. Entonces, dejaron de ser patrimonio exclusivo del pueblo y, por tanto, de tener el mismo sentido popular para convertirse en una obra literaria destinada a la infancia.

> "Y de un modo particular las (apropiaciones) de los moralistas burgueses, que desde mediados del XIX sobre todo, han cercenado, silenciado y modificado a placer lo que la sabiduría popular había ido acumulando pacientemente a lo largo de siglos, y también transformando con arreglo a sus propias necesidades en cada etapa histórica" (Rodríguez Almodóvar, 1989: 6).

En ese caso, los autores europeos de los cuentos clásicos, a diferencia de los narradores profesionales de los cuentos populares, son escritores y en algunos casos de renombre. Por lo tanto, son personas con un efervescente inconsciente cuya impronta ha podido quedar claramente plasmada y trasladada al renovado simbolismo que salpica sus reformuladas tramas de motivos populares. En este caso, Holbek podría admitir la relación que Norton Frye (1973b) supone en la fase arquetípica entre el ritual y el sueño mediante la narración, el mito[106]. Si aplicamos el argumento de Holbek a la inversa, es posible, entonces, que la respuesta a este dilema esté en esta misma evolución desde el cuento oral al literario. De ser así, será esencial considerar este asunto con detalle para dar una acertada interpretación al cuento popular, pues el mismo folclorista europeo así reconoce su influencia en la cuentística literaria moderna.

> "The internalization of the fairy tales, their separation from the social reality that produced them, which is explained by Ritcher & Merket and Zipes as a result of their transposition from an oral tradition among adults of the rural proletariat into a literature for children of the bourgeoisie, has deprived them of much of their original cultural function… the method we shall eventually propound as an alternative must take cognizance of the social dimension of the fairy tales – without losing sight of their psychological dimensions" [cursivas añadidas] (Holbek, 1987: 322).

No obstante, esta línea de argumentación, en nuestra opinión, no excluye necesariamente que los símbolos de los cuentos contengan una carga emocional concentrada en su polo sensorial de significado. El que no hayamos podido articular de manera precisa hasta el momento cómo los cuentacuentos usan sus relatos para expresar los más profundos pensamientos y sentimientos humanos, no significa que R.M. Dawkins no esté en lo cierto cuando afirma que las narraciones populares contienen tanto un significado superficial como otro menos explícito, posiblemente inconsciente, que se puede calificar de simbólico (Holbek, 1987).

> "Erraríamos sí, con todo lo dicho, sacáramos la conclusión de que solo hay mensajes sociales en la narrativa popular. Ni mucho menos. Junto a ello, y directamente relacionados con ello, hay que situar los contenidos psicológicos, que constituyen la aportación más moderna a la interpretación de los cuentos" (Rodríguez Almodóvar, 1989: 7).

De hecho, ya hemos mencionado que el folclorista danés reconoce que los símbolos funcionan principalmente atrayendo sentimientos espontáneos en el individuo. Esto sí es

[106] Ver *Teoría del símbolo* de Frye en la sección 4.1. de este mismo capítulo.

importante: los símbolos a diferencia de las metáforas transmiten sentimientos en vez de pensamientos porque su misma imagen puede desencadenar emociones propias en la audiencia o en los lectores. Asunto que creemos ha quedado suficientemente desarrollado con la tesis de Ricoeur (1976b) sobre la doble estructura de significación del símbolo. Adicionalmente, Holbek Ilustra esta misma idea con el ejemplo del cuento de *Caperucita roja*, cuyo personaje siniestro, el lobo, no tenemos muy claro lo que representa (a juzgar por las múltiples interpretaciones sobre su simbolismo que vamos a referir en la tercera parte de este trabajo doctoral). No obstante, parecen más que evidentes los sentimientos que nos suscita. "We believe that this is how the symbols of fairy tales function: they convey vivid emotional impressions" (Holbek, 1987: 409). Este aspecto psicológico del símbolo derivado de su carga emocional es el que más nos interesa. El efecto que los elementos simbólicos generan a nivel inconsciente en la audiencia o en el lector.

Precisamente, Fischer (1963) a la hora de hablar de simbolismo en el cuento se concentra en los elementos fantásticos y deja de un lado los hechos verosímiles que estas narraciones aportan, los mismos factores que Holbek denomina maravillosos. "(Symbols) of fairy tales are *in themselves* causes of wonder and awe. It may be said about them that the medium is the message… They appeal to imagination and emotion rather than to intellectual reflection" [paréntesis añadido] (Holbek, 1987: 205-206). Según Fischer, en la mayor parte de las investigaciones antropológicas, los indígenas no se sienten atraídos por la información ya conocida y curiosamente subrayan la importancia y veracidad de aquellos acontecimientos menos realistas. En su opinión, es obvio que además estos sucesos extraordinarios tienen un mayor peso y relevancia para las audiencias porque se recuerdan mejor por su impresionabilidad. En el capítulo tercero, sección 3.4., hemos desarrollado en detalle las condiciones que hacen memorable un cuento. Sin embargo, el que se trate de historias para el entretenimiento como los cuentos o mitos (relatos serios) no es un factor decisivo, pues en general los segundos suelen contener más material fantástico que los primeros. Esto lleva a este antropólogo a preguntarse por la función que el simbolismo tiene en estas historias populares. Fischer (1963) subraya dos razones principales:

- Enmascaramiento a través de los símbolos. Es decir, la substitución de las palabras por imágenes, que tiene el objetivo de atenuar el impacto psicológico social e individual del conflicto que se discute en la narración. Bruner (1991b; Bruner y Kalmar, 1998) también insiste en la transgresión del canon como factor clave de una narración. Por su parte, Holbek está de acuerdo con esta posición, aunque lo denomina "censura externa" consecuencia de que los relatos tratan sobre temas dolorosos de los que no se puede hablar abiertamente, puesto que las pequeñas comunidades donde se desarrolla la tradición oral del cuento necesitan de una constante cooperación de todos sus miembros y, por ello, estas ideas han de expresarse con cuidado. Pero es que, además, estamos hablando de que estos cuentos proceden de épocas de la historia en las que el control del poder era férreo y las condiciones sociales muy duras. "Its 'mythological' imagery, a device the function of which evidently is to let the storyteller express his real feelings in a fictionalized frame" (Holbek, 1987: 394). De esta manera, el narrador transmite velados consejos y construye los aspectos compensatorios y emancipadores de la historia.

- Al mismo tiempo, el empleo de imágenes concretas puede incrementar su impacto emocional para así conseguir una mayor efectividad comunicativa del mensaje contenido en el relato.

Finalmente, recordemos que las emociones se generan en la inteligencia generacional donde supuestamente la actividad inconsciente se desarrolla y tienen junto a los sentimientos una función específica en el proceso de marcación somática[107]. Las imágenes archivadas en la mente a partir de los mapas del cerebro facilitan la actividad inteligente. "Las emociones son las albaceas respetuosas y las servidoras del principio del valor, las descendientes más inteligentes no obstante del valor biológico" (Damásio, 2010: 173). Además las emociones, las cogniciones y las acciones no operan aisladamente, sino que son aspectos de un todo más amplio que consigue su integración solo dentro de un sistema cultural (Bruner, 2009a). Entonces, es posible que el contenido emotivo del polo sensorial de significado del símbolo pueda establecer un acceso directo al inconsciente humano generando reacciones emocionales (incluso causando acciones) en el individuo, sin que la mente consciente esté al tanto de ellas. Recordemos la aseveración de Norton Frye: "we shall find that expanding images into conventional archetypes of literature is a process that takes place unconsciously in all our reading" (1973b: 100). Emociones y sentimientos que a un tiempo son determinadas y diversas dependiendo de cada persona, lo que no impedirían que también pudiesen ser compartidas consciente o inconscientemente por varios miembros de una misma audiencia en un momento dado, pero partiendo de un esquema cultural básico y común. Y es que las emociones como los pensamientos, es decir tanto el contenido inconsciente como la actividad consciente, constituyen el material de nuestra mente humana y nutren a la inteligencia para que actuemos en consecuencia.

BIBLIOGRAFÍA

Aína Maurel, P. (2012), *Teorías sobre el cuento folclórico: Historia e interpretación* [en línea]. Zaragoza, España: Institución «Fernando el Católico». Colección Estudios: Filología, 3.140. ISBN 978-84-9911-170-4. Disponible en: http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/31/98/_ebook.pdf

Bettelheim, B. (1994), *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Primera edición. Barcelona, España: CRITICA (Grijalbo Mondadori, S.A.). ISBN 94-7423-692-4.

Bidney, D. (1955), "Myth, Symbolism, and Truth". *The Journal of American Folklore* [en línea], vol. 68, no. 270, pp. 379. [Consulta: 2 septiembre 2014]. ISSN 00218715. DOI 10.2307/536765. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/536765?origin=crossref

Bruner, J. S. (1990), *Acts of Meaning (Four Lectures on Mind and Culture)*. Cambridge, London, England: Cambridge University Press. Jerusalem-Harvard Lectures. ISBN 0-674-00361-6.

— (1991a), "Self-Making and World-Making". *Journal of Aesthetic Education* [en línea], vol. 25, no. 1, pp. 67-78. [Consulta: 8 julio 2015]. ISSN 0021-8510. DOI 10.2307/3333092. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/3333092

[107] Hemos visto como Antonio Damásio (1996) argumenta que los marcadores somáticos son señales que influencian los procesos de respuesta a estímulos en distintos niveles. Algunos ocurren abiertamente a nivel consciente y otros, que se generan encubiertamente, se producen no conscientemente. Estas señales de marcación emergen en procesos bioregulatorios que incluyen aquellos que se expresan en emociones y sentimientos, aunque no están limitados a estos.

— (1991b), "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* [en línea], vol. 18, no. 1, pp. 1-21. [Consulta: 5 abril 2015]. ISSN 0093-1896. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1343711

— (2009a), *Actual Minds, Possible Worlds*. Boston, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02901-9.

Bruner, J. S., y D. A. Kalmar (1998), "Narrative and metanarrative in the construction of self". En: M. FERRARI y R. J. STERNBERG (eds.), *Self-awareness: Its nature and development*. New York: Guilford Press, pp. 308–331. ISBN 1-57230-317-4.

Campbell, J. (2004), *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton, NJ: University Press Princeton. Bo I. Ling En, XVII. ISBN 0-691-11924-4.

Cassirer, E. (1944), *An essay on man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven, CT: Yale University Press.

Damásio, A. (1996), "The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex". *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, vol. 351, no. 1346, pp. 1413–1420.

— (2010), *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino. Colección Imago Mundi. ISBN 978-84-233-4305-8.

Diamond, S. (1963), "Letter in response to J.L. Fischer". En: J. L. FISCHER (ed.), *The Sociopsychological Analysis of Folktales* [en línea]. S.l.: s.n., pp. 275-276. [Consulta: 19 enero 2014]. ISBN 0011-3204. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2739608

Donald, M. (1993a), *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, Mass.; London, England: Harvard University Press. ISBN 0-674-64484-0.

— (1993b), "Précis of Origins of the Modern Mind with Multiple Reviews and Author's Response". *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 16, no. 4, pp. 737–91. DOI 10.1017/S0140525X00032647.

Dundes, A. (1984), "Earth-Diver: Creation of the Mythopoeic Male". *Sacred Narrative, Readings in the Theory of Myth*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, pp. 270-294. ISBN 978-0-520-05192-8.

Dutton, Y. C., y C. Heath (2011), "Cultural Evolution: Why are Some Cultural Variants More Successful than Others?". En: M. SCHALLER, A. NORENZAYAN, S. J. HEINE, T. YAMAGISHI y T. KAMEDA (eds.), *Evolution, Culture, and the Human Mind*. New York: Psychology Press, pp. 49-70. ISBN 978-1-136-95050-6.

Eliade, M. (1959b), *The sacred and the profane* [en línea]. New York, EEUU: Harcourt Brace Jovanovich London. [Consulta: 5 marzo 2015]. Disponible en: http://loghyrt.tripod.com/Files/TheSacredandProfane.rtf

Fischer, J. L. (1963), "The Sociopsychological Analysis of Folktales". *Current Anthropology* [en línea], vol. 4, no. 3, pp. 235-295. [Consulta: 19 enero 2014]. ISSN 0011-3204. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2739608

Fromm, E. (1966), *El lenguaje olvidado: introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas*. 3ª ed. Buenos Aires: Hachette. (Saber ; 16). FR/30065.

Frye, N. (1973b), "Second Essay. Ethical Criticism: Theory of Symbols". *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Third Edition. Princeton, NJ: Princeton University Press, pp. 71-128. ISBN 06910123989.

Garry, J., y H. El-Shamy (2005), *Archetypes and Motifs in Folklore and Literature: A Handbook*. New York, EEUU: M.E. Sharpe, Inc. ISBN 0-7656-1260-7.

Hendy, A. von (2001), *The Modern Construction of Myth*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-33996-0.

Holbek, B. (1987), *Interpretation of Fairy Tales: Danish Folklore in a European Perspective*. Denmark: Acad. Scientiarum Fennica. Folklore Fellows' Communications~~FFC~~239. ISBN 951-41-0548-6. MLA International Bibliography: 55372492; 1987080026

Hutto, D. D. (2008), *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 978-0-262-08367-6.

Jung, C. G. (2014), *Psychology and Alchemy*. 2nd edition. New York: Routledge. The Collected Works of C.G. Jung. ISBN 978-0-415-09119-0.

Lawrence, D. H. (2007), *Fantasia of the Unconscious* [en línea]. 1922. New York, EEUU: Thomas Seltzer, Inc. [Consulta: 27 febrero 2015]. ISBN 20654. Disponible en: http://www.gutenberg.org/ebooks/20654

Leach, E. (1977), *Political systems of highland Burma*. London: Athlone Press. (Monograph on Social Anthroplogy/ London School of Economics; 44). ISBN 0-485-19644-1. DS 528.2 .K3 L4

— (2000), *The Essential Edmund Leach: Culture and human nature*. New Haven, CT: Yale University Press. ISBN 978-0-300-08508-2.

Lévi-Strauss, C. (1984), "Structure and Form: Reflections on a Work by Vladimir Propp". En: A. LIBERMAN (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 167-188. ISBN 0-8166-1180-7.

Ricoeur, P. (1976a), *Introducción a la simbólica del mal*. 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones Meg*polis. BD 241. R4818 VOL. 3

— (1976b), Methaphor and Symbol. *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press, pp. 45-69. ISBN 0-912646-59-4. P 302 .R53 76

— (2004a), *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 968-23-1966-8.

Rodríguez Almodóvar, A. (1989), *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Murcia. ISBN 84-7684-194-9.

Salamon, H., y H. E. Goldberg (2012), "Chapter 6: Myth-Ritual-Symbol". En: R. F. BENDIX y G. HASAN-ROKEM (eds.), *A Companion to Folklore*. First. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd., pp. 119-135. ISBN 978-1-4051-9499-0.

Sapir, E. (1934), "Symbolism". *Encyclopaedia of the Social Sciences* [en línea]. New York: Macmillan And Co. [Consulta: 7 noviembre 2015]. Disponible en: https://www.brocku.ca/MeadProject/Sapir/Sapir_1934_a.html

Solomon, R. C. (1970), "Hegel's Concept of 'Geist'". *The Review of Metaphysics* [en línea], vol. 23, no. 4, pp. 642-661. [Consulta: 21 febrero 2015]. ISSN 0034-6632. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20125667

Turner, M. (1996), *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Kindle edition. New York; Oxford: Oxford University Press, USA. ISBN 978-0-19-512667-9.

Turner, V. W. (1986), *The forest of symbols: aspects of Ndembu ritual*. 1st Cornell paperbacks ed. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. ISBN 0801491091. DT 963.42 .T8

Urban, W. M. (2014), *Language and Reality. The Philosophy of Language and the Principles of Symbolism*. London and New York: Routledge. ISBN 1-317-85196-X.

Vygotski, L. S. (1995), *Obras escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.

Westen, D. (2001), "Beyond the binary opposition in psychological anthropology: integrating contemporary psychoanalysis and cognitive science". En: C. C. MOORE y H. F. MATHEWS (eds.), *The Psychology of Cultural Experience*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 21–47. ISBN 0-521-80319-5.

5 LAS RAÍCES DEL CUENTO ESTÁN EN LAS INSTITUCIONES SOCIALES PRIMITIVAS

Vladimir Propp afirma en *Historical Roots of the Wondertale* (1984a) que los motivos de muchos de los cuentos maravillosos derivan de instituciones sociales del pasado ancestral, entre los que ocupan un lugar destacado el rito de iniciación y las ideas sobre el más allá o los viajes de ultratumba[108]. Este folclorista insiste en que las combinaciones de estas dos secuencias producen prácticamente todos los elementos básicos del cuento maravilloso. En su opinión, si uno se imagina todo lo que sucedía durante la iniciación y lo narra en secuencia, el resultado será la base composicional del cuento maravilloso. De igual forma ocurriría si representamos el viaje que sigue cualquier difunto al mundo de los espíritus de acuerdo con las culturas primitivas. Por tanto, lo que ahora se relata en una historia, hace mucho tiempo se representaba, y aquello que no se actuaba se imaginaba. Cuando el ritual deja de representarse, sus ideas sobre la iniciación del individuo o la muerte sobreviven, se desarrollan y cambian, e incluso se separan del ritual. Por otra parte, explica que también podemos interpretar que cuando nuevos rituales y costumbres aparecen en momentos posteriores de la evolución humana, estos se pueden haber incorporado a las tramas del cuento como nuevos motivos. Asimismo, Eliade (1998) comenta sobre el enfoque de Propp que la estructura iniciática de los cuentos populares es obvia, aunque el problema está en determinar si la narración describe un sistema de ritos que pertenecen a un estado cultural específico o si, por el contrario, el escenario iniciático es "imaginario" en el sentido de que no está vinculado a un contexto histórico-cultural. Este autor sostiene que en los cuentos no se encuentra una memoria exacta de un estadio de desarrollo cultural concreto, sino que más bien los estilos culturales y los ciclos

[108] Para Cassirer (1983) también es incontestable el hecho que la religión desde el principio fue una cuestión "*of life and death*". Cree que todos los fenómenos relacionados con las creencias sobre otra vida después de la muerte y los elementos espirituales del universo tienen sus raíces en la actitud integral del ser humano hacia la muerte. Malinowski (1936) se refiere a la muerte como el hecho que siempre desconcierta la comprensión humana y que perturba su constitución emocional. En consecuencia, cualquier revelación religiosa que ofrezca una vida en el más allá, la inmortalidad del espíritu o la posibilidad de comunicación entre los vivos y los muertos confieren sentido a nuestra existencia y resuelven las contradicciones y conflictos relacionados con la trascendencia del ser humano. Según Otto Huth en *Märchen und Megalithreligion* (Paideuma, V, 1950), los dos motivos dominantes en los cuentos populares son tanto el viaje al otro mundo como las ceremonias matrimoniales reales que pertenecen a lo que denomina "*Megalithic religion*" (Eliade, 1998: 197).

históricos aparecen telescópicamente en estos. Es decir, todo lo que queda es la estructura de un comportamiento ejemplar, que puede ser experimentado vitalmente en un número importante de ciclos culturales en distintos momentos históricos. Una idea similar a la potencial transformación histórica que experimentan los símbolos en su evolución (Ricoeur, 1976b).

En este capítulo vamos a recorrer las investigaciones filológicas, antropológicas, psicológicas y literarias que contribuyen a apoyar o refutar esta hipótesis de Propp que hacemos nuestra para este trabajo. Nuestra posición es muy sencilla: si queremos interpretar el cuento coherentemente debemos tener en consideración no solo su estructura y sus contenidos actuales, sino además las sucesivas variaciones que una misma historia ha podido experimentar en distintos momentos históricos y también en diferentes contextos culturales de tal forma que podamos descubrir si ha quedado algún substrato de distintos comportamientos sociales en determinados contextos culturales a lo largo de su evolución. Es más, este proceder debiera ayudarnos a identificar qué se ha transformado y qué se ha adherido más tarde. A nuestro juicio, esto implica entender no solo la función que esta clase de narración pueda tener ahora, sino su papel social y su función psicológica para culturas primitivas, porque estos factores han podido influir en el desarrollo de la trama y de los motivos que constituyen un tipo de cuento específico.

Sin embargo, la tesis de Propp no es de cuño propio ni tampoco él ha sido su único defensor. De hecho, Propp retoma y desarrolla las ideas del escritor y folclorista francés Pierre Saintyves, pseudónimo de Emilie Nourry, quien aplica la teoría ritualista en su estudio de los cuentos de Perrault[109] (Meletinsky, 2014). A Saintyves se le da crédito por reconocer en el cuento los motivos de los rituales que sobreviven en las instituciones religiosas de los primitivos, aunque la elección de los cuentos de su compatriota se pone en cuestión, pues no resultan material apropiado para un estudio comparativo (Eliade, 1998). En la tercera parte de esta investigación tendremos oportunidad de revisar la interpretación de Saintyves del cuento de *Caperucita roja* que ha generado críticas significativas de investigadores posteriores.

Esta línea de investigación ritualista está influenciada por los estudios sobre el papel de rito en las culturas primitivas del belga Arnold van Gennep quien articula la tesis de los ritos de paso. De acuerdo con su visión, estas ceremonias coincidirían y señalarían las fases más importantes del desarrollo individual en el marco social como la pubertad, el matrimonio o la maternidad. "I think is legitimate to single out *rites of passage* as a special category, which under further analysis may be divided into *rites of separation*, *transition rites*, and *rites of incorporation*. These three subcategories are not developed to the same extent by all peoples" (Gennep, 1960: 10-11). Ernst Cassirer (1983: 39) es de la opinión que para los pueblos primitivos preservar la vida conlleva ineludiblemente una renovación constante. Ahora bien, no se trata de una renovación que se conciba en términos exclusivamente biológicos: "Even here the persistence of the human race depends upon social and not upon physiological acts. The clearest expression of this general conviction is to be found in the rites of initiation".

Para van Gennep, esta regeneración constituida en ley de la vida y del universo se plasma precisamente en el mundo social mediante los rituales de paso cuyo objetivo es facilitar una renovación energética del individuo en el seno del grupo. Consecuentemente, los ritos de paso

[106] *Les contes de Perrault et les recits paralleles* (1923).

son especialmente importantes con respecto a la función principal de esta manifestación cultural: "The transformation of psycho-physiological chaos into social order, social repression, and the regulating of personal emotions" (Meletinsky, 2014: 204). A partir de la observación de las ceremonias del pueblo Ndembu, hemos recogido antes que Turner comprobó la existencia de estos rituales que marcan transiciones y que denomina "*life-crisis*". Eventos que se ven complementados con otro tipo de ritos a los que se refiere como "*rituals of afliction*" y que comparten una misma característica: "By *ritual* I mean prescribed formal behavior for occasions not given over to technological routine, having reference to beliefs in mystical beings or power" [cursivas añadidas] (Turner, 1986: 19). Según este antropólogo, la importancia de los primeros reside en, por un lado, marcar claramente una transición en la vida del individuo afectado y, por otro, conciernen al resto de la comunidad puesto que este proceso también transforma la relación del interesado con los otros miembros de la comunidad en términos de sangre, matrimonio, riqueza, control político, etcétera. Según Eleazar M. Meletinsky, el rito de paso típico y más importante es el de iniciación que purifica al iniciado despojándole de su antigua personalidad para ofrecerle un nuevo comienzo y, sobre todo, un nuevo estatus: "a cleansing; death and rebirth that is not, however, really a resurrection" (2014: 204).

La obra de Lord Raglan es la que con mayor profundidad desarrolla la difusión de los ritos y los mitos asociados a ellos. En su trabajo *The Hero: a Study in Tradition, Myth and Drama* publicada por primera vez en 1936, el británico estudia concretamente el papel del héroe masculino. "Raglan argues that the consistency with which the heroic life pattern centers upon the great liminal moments –birth, initiation, marriage, death– demonstrates its descent from early *rite of passage*" [cursivas añadidas] (Hendy, 2001: 194). Por otra parte, Joseph Campbell (2004) también explora la figura del héroe que resume en su fórmula del *monomito*, fundamentada en un patrón tripartito: marcha, iniciación y regreso. Una secuencia que también está inspirada en la clasificación sistemática de los ritos primitivos de van Gennep, aunque elaborada a partir de las aportaciones de Carl G. Jung sobre las etapas del desarrollo psicológico del ser humano. Estas, explica el mitólogo norteamericano (Campbell y Moyers, 1991), son las mismas hoy que antiguamente. Al niño se le cría en un mundo de disciplina, de obediencia y de dependencia de los otros. El proceso de maduración nos lleva desde la dependencia a la auto-responsabilidad, pero si uno no es capaz de cruzar este umbral, asegura, está poniendo las bases de una neurosis. Por eso, "una buena educación supone pasar de la disciplina a la autodisciplina" (Marina, 2012b: capítulo tercero, sección I, apartado 4).

> "(N)umerous strange rituals that have been reported from primitive tribes and great civilizations of the past, it becomes apparent that the purpose and actual effect of these was to conduct people across those difficult thresholds of transformation that demand a change in the patterns not only of conscious but also of unconscious life" (Campbell, 2004: 5).

Los ritos de paso, en particular los iniciáticos, que ocupan un lugar prominente en la vida de estas sociedades primitivas, tienen entre otras una función educativa, tanto del consciente –normativización– como del inconsciente –emocional–, mediante actos formales claramente definidos que implican unos ejercicios estrictos de ruptura y cambio. En ellos, explica Campbell, se trata de desligar de forma radical a la mente de actitudes, vínculos y patrones de comportamiento del estadio que se deja detrás. Durante un retiro más o menos

prolongado, se recrean rituales cuyo objetivo es presentar al sujeto las formas y los sentimientos apropiados en el nuevo estado en el que va a entrar. Finalmente, una vez finalizada esta simbólica maduración, el iniciado puede regresar al grupo como si de un segundo nacimiento se tratara. De alguna forma, insiste este autor, tanto las pruebas como las imágenes de estos rituales corresponden a muchos de los que aparecen en los sueños, cuando el paciente trata de abandonar sus fijaciones infantiles y progresar hacia la madurez. Este autor concurre con la idea junguiana de que la función de la mitología y el ritualismo es suministrar los símbolos que llevan al espíritu humano hacia adelante. Algo así como hace la naturaleza del símbolo primario con la conciencia del individuo, tal como sostiene Ricoeur (1976b).

> "Apparently, there is something in these initiatory images so necessary to the psyche that if they are not supplied from without, through myth and ritual, they will have to be announced again, through dream, from within" (Campbell, 2004: 8).

Es así, escribe von Hendy, como este mitólogo norteamericano conecta la historia junguiana del arquetipo de la búsqueda con las experiencias de los ritos de paso, aunque de alguna manera con el evidente propósito de humanizar a su *héroe*. "Whereas 'the Hero' of Rank and Raglan is the larger-than-life protagonist of legend, Campbell's is, in theory at least, the ordinary human being who has known how to take advantage of universally available enlightenment" (Hendy, 2001: 198).

El giro que nos propone aquí el simbolismo psicológico al analizar los ritos de paso de culturas primitivas y su influencia en la mitología nos permite recalar en nuestra principal línea argumental. Precisamente, Vygotsky nos recuerda que "todo lo que Freud denomina inconsciente es, en esencia, no verbal" (Vygotski, 1991b: 406). En el caso del hombre primitivo, nos dice este psicoanalista, la acción es el sustituto del pensamiento. "And that is why, without laying claim to any finality of judgment, I think that in the case before us it may safely be assumed that *in the beginning was the Deed*" (Freud, 1950: 161). En esta anterioridad al lenguaje, lo externo es elaborado por la mente humana primitiva mediante la proyección de lo interno, una experiencia dominada por el placer y el dolor. Este hombre primitivo construyó una imagen del mundo externo gracias a la proyección hacia el exterior de sus percepciones internas. Un proceso que nosotros hemos revertido en una traducción a la psicología gracias a nuestra percepción consciente intensificada (Kristeva, 1982). En este sentido, Freud insiste en que siempre podemos asignar dos conjuntos de razones a cada evento psíquico, aunque lo juzguemos conscientemente, y uno de estos conjuntos es real pero inconsciente. Y añade: "the projected creations of primitive men resemble the personifications constructed by creative writers; for the latter externalize in the form of separate individuals the opposing instinctual impulses struggling within them" (Freud, 1950: 65).

El aparente efecto de estos productos culturales primitivos tanto sobre el consciente como el inconsciente individual también parece apoyar la estrategia educativa que incide en la necesidad y posibilidad de educar el inconsciente. Se trata, sobre todo, de educar la atención para estimular la acción consciente. "Lo que parece confirmado es que las capacidades atencionales y de autorregulación están parcialmente determinadas por el temperamento del niño, pero que pueden ser modificadas por la educación y el entrenamiento" (Marina, 2012b: capítulo tercero, sección II). Hemos señalado en el primer capítulo de esta tesis que la estruc-

tura cultural de cualquier sociedad está orientada a la resolución de los conflictos que al individuo se le plantean a medida que crece y madura con el fin de restablecer su homeostasis con el exterior (Damásio, 2010). Quizás, uno de los mecanismos más efectivos para lograr este objetivo sea el ofertado por ritos y mitos, si atendemos a su profusión y permanencia históricamente.

A partir de las investigaciones antropológicas iniciadas en el siglo XIX, los folcloristas han establecido un paralelismo entre los *ritos de paso* y los cuentos, que a priori parece preservan la misma estructura que caracteriza los rituales humanos que se refieren a los momentos de transición en la vida. Van Gennep mantiene un enfoque antropológico, pero alejado del evolucionismo predominante en los investigadores decimonónicos, que aplicado al cuento resulta utilitarista porque destaca el servicio a la comunidad que hace la literatura popular. Este autor cree que el cuento es una forma de enseñar lecciones de conducta y, por eso, concluye que el cuento ha de ser posterior al mito y a la leyenda, que son géneros más prácticos. Según van Gennep, la relación entre los cuentos y los ritos totémicos es muy importante, especialmente aquellos que destacan las transiciones tanto de la vida humana como de la naturaleza. Originalmente, las narraciones vendrían a servir para hacer más eficaces las ceremonias rituales, lo que significa que tanto el narrador como las figuras de los animales en estas historias tendrían un papel destacado en ellas (Aína Maurel, 2012).

> "En théorie générale, je crois que les récits explicatifs sont tels intentionnellement dès le début. Le récit primitif est utilitaire et proposer une explication d'un phénomène naturel ou social, c'est se livrer à une activité mentale nullement désintéressée. Il convient de savoir comment fonctionnent l'univers pour s'en rendre maître, et la société pour pouvoir y vivre" (Gennep, 1910: 72).

Dentro de la corriente ritualista Will-Elrich Peuckert ofrece una propuesta diferente. Está convencido que la búsqueda del origen del cuento debería llevarnos a las culturas neolíticas del Este Mediterráneo, ya que el cuento de hadas muestra relación con el derecho materno, la pubertad, la iniciación de las esposas y el matrimonio de los plantadores, que son elementos definitorios de la cultura de una sociedad matriarcal. En este escenario, las mujeres se quedan en casa cultivando los campos con medios muy primitivos mientras los hombres cazan. Se trata de un estadio cultural que no ocurrió en todos los lugares. Por ejemplo, se desconoce en el Norte de Europa, de tal forma que el origen del cuento de hadas no puede estar allí. Esta conclusión es a la que también llegará Propp, aunque siguiendo un camino distinto, en su caso el iniciado por Saintyves (Holbek, 1987). Según el folclorista ruso, los cuentos tienen sus raíces en la fase de la evolución humana dominada por una cultura matriarcal, por lo que estos relatos reflejan los ritos de iniciación totémicos de estas comunidades (Propp, 1984d). Más avanzado el siglo XX, Jack Zipes (2002a) y Gerhard Kahlo concurren con este enfoque, aunque añaden que las narraciones también reflejan los cambios producidos por la revolución patriarcal posterior, y no son los únicos que mantienen este argumento:

> "(L)os cuentos maravillosos… contienen en su propia estructura los indicios de autodestrucción, correspondientes a la etapa de transición entre el Bajo Neolítico y el asentamiento de las sociedades agrarias con sus nuevos valores: familia nuclear exógama, vitalicia y transmisora de bienes, propiedad privada, y estratificación de la sociedad en clases conflictivas" (Rodríguez Almodóvar, 1989: 6-7).

5.1. LOS ARGUMENTOS QUE VINCULAN AL MITO CON EL RITO

Bengt Holbek (1987) explica que la corriente evolucionista que desde la antropología llega a los estudios del cuento a finales del siglo XIX no tuvo continuidad en el periodo siguiente, puesto que los antropólogos dejaron de lado la teoría de la evolución cultural unilineal, una transferencia de los descubrimientos biológicos de Darwin, en favor del enfoque funcionalista o de teorías como la *Kulturkreislebre*[110]. No obstante, esta escuela sí llegó a tener cierta influencia en algunos folcloristas posteriores y en los primeros psicoanalistas. Para sus primeros representantes, el ritual juega un papel relevante en los estudios sobre el mito y el folclore, inspirados por el breve escarceo de Friedrich Nietzsche con la teoría folclórica en la que apunta el origen ritualista de la tragedia griega (Hendy, 2001). Por ejemplo, Andrew Lang estableció una relación estrecha entre los mitos y los rituales, mientras James G. Frazer en su obra *The Golden Bough* (1911) cuya primera edición data de 1890, escribió que los mitos son los homólogos verbales de los rituales.

Por otra parte, todos ellos encontraron un punto de referencia en la obra de Edward B. Tylor, impulsador del evolucionismo antropológico, quien estableció un principio general casi a modo de ley según el que los vestigios son importantes porque encarnan el uso que se le dieron en etapas primitivas. Sobre este fundamento aplicado a la cultura inmaterial, que le confiere una significación especial, el británico construye sus conclusiones. "(I)n nonmaterial culture, it meant that myths were based on rites, although, like many rationalists before him, Tylor believed that they had been consciously devised as explanations" (Hyman, 1955: 462). Ahora bien, esta importante cuestión de la relación entre el mito y la ceremonia depende principalmente del sentido que demos al concepto de mitología (Kluckhohn, 1942). Por ello y porque existe escasa nitidez en la frontera entre el mito y el cuento, nos vemos en la necesidad de entender mejor si la relación entre el mito y el ritual es una relación causal en el que uno dependen del otro o quizás es de interdependencia. Pero sobre todo queremos saber de qué forma el mito influye en el resto de las narrativas consideradas populares.

Aparentemente, escribe Stanley E. Hyman (1955), Frazer, fundador de la corriente ritualista trata de reconciliar la propuesta evolucionista de Tylor con la metodología comparativa en los estudios de religión de William Robertson Smith. Este último no tiene dudas de que las religiones antiguas consistían casi exclusivamente en instituciones y prácticas, es decir no tenían un credo. A pesar de que la práctica era fija y rigurosa, el significado que los feligreses le asignaban era extremadamente vago hasta el punto que un mismo rito podría ser explicado de diferentes maneras. Cada una podría ser una historia distinta de las posibles circunstancias bajo las que el ritual fue establecido originalmente. "The rite, in short, was connected not with a dogma but with a myth" (Smith, 1927: 17). Esta misma línea enfocada a la ejecución del acto es la que sigue Émile Durkheim, para quien las representaciones religiosas son representaciones colectivas que expresan realidades colectivas. "The rites are a manner of acting which take rise in the midst of the assembled groups and which are destined to excite, maintain or recreate certain mental states in these groups" (Durkheim, 1915: 10).

---

[110] Teorías de antropólogos neo-románticos como Leo Frobenius y su alumno Adophe Jensen, que proceden de las ideas sobre geografía cultural de Ratzel que distingue entre las culturas de agricultores (mitos de plantas y madre-diosas de la tierra) y las culturas de cazadores (mitos de animales y dioses masculinos del cielo).

Así pues, la corriente ritualista es un enfoque de la antropología evolutiva, cuya fuente son las ideas de Darwin, y que ha generado una línea interpretativa del cuento aún vigente en nuestros días. Aína Maurel (2012) explica que la rama británica de esta escuela antropológica tuvo reflejo a su vez en el continente europeo en dos grupos de investigadores: la escuela de antropólogos alemanes Ludwing Laistner y Friedrich von der Leyen, que hicieron una aportación vital para estudios posteriores sobre la aportación de los sueños y su significado a la compresión de la literatura popular; y otra vía de investigación que se aproxima al cuento a partir del comportamiento humano, en concreto mediante el estudio de los ritos, y en la que participan Lord Raglan, Arnold van Gennep, Pierre Saintyves y Hans Naumann. Sin embargo, cualquier de los dos caminos apuntan a que la conexión *rito-cuento* está intermediada por narraciones de una naturaleza distinta, muy probablemente sagrada y no secular como es el cuento. Es decir, mediada por los mitos. Precisamente, la aceptación de la sacralidad o no del mito es el punto esencial de discordia en la polémica acerca de la verdadera extensión del concepto mitológico de la que Clyde Kluckhohn se hace eco:

> "Granting that there are sometimes both secular and sacred versions of the same tale… But defining 'myth' as strictly as 'sacred tale' does not carry with it by implication a warrant for considering mythology purely as a description of correlative rituals" (1942: 47-48).

Otra posible fórmula de diferenciación, añade este autor, es la sugerida por el profesor Arthur Nock que se basa en separar claramente la mitología oral de la teología escrita, pues un mito realmente nunca se formuló originalmente para preservarse en papel. Para establecer claramente esta diferenciación, Edmund R. Leach (1966) recurre a la definición del ritual que formulan tanto etnólogos[111] como antropólogos y que radica en el comportamiento ocasional de miembros específicos de una misma cultura. Es decir, el ritual en el sentido antropológico no es bajo ningún concepto una dotación genética de las especies. Leach se refiere a los tres tipos de comportamientos humanos de los que se ocupan los antropólogos: (1) comportamiento racional técnico es aquel que tiene objetivos concretos y que produce resultados en un sentido estrictamente mecánico; (2) comportamiento comunicativo que forma parte de un sistema de señalización y que sirve para transmitir información en base a un código de comunicación definido; y (3) comportamiento mágico cuyo poder reside en los términos establecidos por convenciones culturales y alternativamente un comportamiento que está dirigido a evocar las fuerzas de poderes ocultos, aunque en sí mismo no se presume que tenga fuerza alguna. Ahora bien, este autor no cree necesaria la distinción entre los comportamientos de las clases (2) y (3), por lo que el término ritual agruparía a ambos. Así, un rito sería *una representación prolongada y compleja que posee una estructura*.

Leach (1966) añade que cuando la secuencia ritual se ejecuta completamente tiende a ser muy repetitiva, sin importar cuál sea el mensaje. En este sentido, el factor redundante que es muy elevado puede estar compuesto tanto por acciones como por palabras. Sin embargo, Lévi-Strauss recrimina la posición del británico, especialmente porque cree que es el resultado de no haber abordado el estudio del rito comenzando por remover lo que denomina "mitología implícita". Un adherido al concepto de rito que no es parte constituyente del mismo. En conexión con la posición crítica del antropólogo franco-belga encontramos que la principal

[111] "For the ethologist, ritual is adaptive repetitive behavior which is characteristic of a whole species" (Leach, 1966: 403).

objeción de Bascom (1957) a la posición mitológico-ritualista es precisamente la falta de claridad en su definición de "mito". Este autor considera esencial delimitar este concepto al que se le otorgan hasta cuatro acepciones diferentes: (1) una narrativa que se recita como parte de un ritual; (2) un relato de los eventos que se recrean en un ritual; (3) una narrativa que tanto se recita como se representa en el rito; o (4) una narrativa que está asociada a un rito indirectamente y de manera secundaria.

Raglan afirma que cuando el mito se analiza lo suficiente, descubrimos que son rastreables hasta un rito con el que mantiene un orden, aunque al principio aparentemente no viésemos esa conexión (Cohen, 1969). Raglan está convencido que todas las narrativas tradicionales se originan en un rito. "I do not suggest that this (every myth has its associated rite) can be proved, but I do suggest that it can be shown to be probable" [paréntesis añadido] (1955: 80). Esta teoría está fundamentada en cinco puntos:

> "1. That there is no other satisfactory way in which they can be explained… 2. That these narratives are concerned primarily and chiefly with supernatural beings, kings, and heroes. 3. That miracles play a large part in them. 4. That the same scenes and incidents appear in many parts of the world. 5. That many of these scenes and incidents are explicable in terms of known rituals" (Raglan, 2003:141).

Evans-Pritchard, por ejemplo, ha estudiado dos tribus del sudeste de Sudán, los Zande y los Nuer. Los primeros tienen muy pocos mitos y el investigador no encuentra conexión alguna de estos con ritos, mientras que los Nuer poseen muchos mitos, algunos de los cuales explican las relaciones mitológicas de los linajes y también los símbolos rituales. En opinión de Raglan (1955), es muy probable que los mitos de los Zande se perdiesen o se desvincularan de los ritos con el paso del tiempo, aunque por otra parte los mitos y los ritos de los Nuer podrían haberse originado independientemente para después encajarse. Bronislaw Malinowski también señala que el verdadero rasgo del mito pudiera ser rastreable incluso a eventos de un mítico pasado prehistórico. Ahora bien, lo esencial de esta propuesta es que la realidad psicológica de los mitos para aquellos seres primitivos se mantiene cuando los mitos son reproducidos en rituales a los que se les adhiere una significación mágica. "Malinowski makes a strong case for tracing myth to magic and ritual, and his clearly articulated view of the function of myth in primitive societies is still relevant today" (Meletinsky, 2014: 25).

Esta visión de Raglan (2003) que enfatiza la dependencia ritualista del mito viene precedida de los trabajos de otros investigadores de su época como Arthur M. Hocart, Jane Harrison o Samuel H. Hooke quien, por ejemplo, identifica el mito con la parte hablada del ritual o la historia que el ritual representa. Harrison, contemporánea de James G. Frazer en la Universidad de Cambridge donde comienza a escribir sobre la mitología y el arte helenos, también apunta esta dimensión del mito. En su opinión, para los antiguos griegos el mito era principalmente aquello que se habla[112]. Ahora bien, Harrison confiere prioridad al ritual sobre el mito o la teología, aunque no descarta que en algunos casos rito y mito hayan aparecido al mismo tiempo. Su concepción evolucionista sobre el rito queda perfectamente reflejada en su obra *Themis*. Observa un proceso dinámico en el que cuando el rito desaparece, el mito conti-

[112] "A mythos to the Greek was primarily just a thing spoken, uttered by the *mouth*. Its antithesis or rather correlative is the thing done, enacted, the *ergon* or work" (Harrison, 1912: 328).

núa vivo en la religión, la literatura, el arte y otras formas simbólicas que llevan a una progresiva incomprensión del rito antiguo mediante una transformación compensatoria en busca de otra inteligibilidad en nuevos términos. "It is this collective sanction and solemn purpose that differentiate the myth alike from the historical narrative and the *mere conte* or fairy-tale: a myth becomes practically a story of magical intent and potency" (Harrison, 1912: 330). En consecuencia, los mitos no pueden ser nunca testimonios históricos de eventos o pueblos, aunque la confusión puede venir porque una vez desligados de sus orígenes rituales se pueden haber vinculado con eventos específicos o pueblos en general. Igualmente, aunque nunca se originaron como explicación etiológica, los mitos desligados del rito podrían haberse utilizado con este fin (Raglan, 2003). Por su parte, Harrison ve en el mito el equivalente verbal (*legomenon*) de un acto cultural (*dromenon*) (Meletinsky, 2014).

5.2. CONTRARGUMENTOS A LA POSICIÓN MÍTICO-RITUALISTA

Sin embargo, Percy S. Cohen asegura que no se puede generalizar de la manera que lo hace Raglan, puesto que hay muchos mitos que no tienen correspondencia específica con un rito como las narraciones de la génesis de la creación del mundo. Ahora bien, esto no quiere decir que no exista una estrecha relación entre ambos, aunque esta no sea necesariamente interpretativa o explicativa. Por ejemplo, Robert Graves propone que algunos mitos encriptan mensajes, que no se derivan de un ritual, pero sí de eventos históricos en los que un rito dominó a otro muy distinto motivado seguramente por el cambio de una sociedad matriarcal a otra patriarcal (Cohen, 1969). "Similarities between myth and ritual in primitive cultures are beyond question, but even in the most archaic societies there are many myths that do not act as a script for rituals but exist independently" (Meletinsky, 2014: 23). Asimismo, Bascom (1957) es muy crítico con la argumentación que Raglan utiliza para defender su tesis de que tanto los mitos como otras narraciones tradiciones tienen su origen en el ritual. Bascom desestima en particular dos de los puntos fundamentales esgrimidos por Raglan: (1) el hombre primitivo no tenía nuestra concepción histórica porque sus intereses eran otros[113]; y (2) no contaba con la imaginación suficiente.

[113] La visión del mito que Raglan construye se fundamenta en la negativa a atribuir cualquier atisbo de historicismo a estas narraciones. Por un lado, subraya las innumerables inexactitudes históricas que estas narraciones contienen y, por otro, se refiere a la cuestión de la memoria histórica del pueblo llano en general. En cuanto a esto último aduce como ejemplo, el poco conocimiento que el pueblo francés tiene de la figura de Napoleón tan solo unas décadas después de su muerte. Incluso se atreve a asegurar que la memoria popular no sobrevive más de tres generaciones o unos ciento cincuenta años. Para Raglan es un hecho que las comunidades sin escritura desestiman cualquier esfuerzo que no esté directamente encaminado a la supervivencia del grupo. Por tanto, a falta de soportes externos de memoria estos primeros humanos solo retienen las informaciones más prácticas que permiten su continuidad física. Las explicaciones de este autor sobre la primera cuestión tienen su razón de ser. Parece evidente que las culturas no alfabetizadas y sin otros medios de transmisión de conocimiento no tuvieran el mismo interés que nosotros en preservar en la mente colectiva los hechos significativos del pasado. "In Illiterate communities all transmitted knowledge is traditional, and tradition is strictly utilitarian" (Raglan, 2003: 7). En favor de este argumento utilitarista podemos añadir que incluso en sociedades con escritura, especialmente en la Edad Media, es común que los sucesivos grupos humanos no han dudado en espoliar verdaderas obras de la arquitectura antigua para reutilizar sus materiales en nuevas construcciones. Un proceso que la arqueología moderna viene descubriendo desde hace décadas. Raglan justifica esta actitud economicista en la necesidad del hombre primitivo de administrar su capacidad memorística, ya que ésta habría de emplearse principalmente en retener los conocimientos más necesarios para su supervivencia: procurar, almacenar y preparar comida; la

"I should state clearly that I do not maintain either that all tales have a historical basis or that any of them are completely accurate. But I do believe that some tales can have their origins in human social situations or other historical events, and that some historical facts are transmitted in verbal tradition" (Bascom, 1957: 103-104).

A nosotros también nos parece que la línea argumental que Raglan utiliza para demostrar la conexión del rito y el mito no necesariamente prueba su hipótesis. Especialmente, sus alegaciones acerca de que los mitos no son producto de la imaginación creativa de nuestros ancestros[114]. Sin embargo, la incorrección de su método probatorio tampoco debe ser obstáculo para estimar en su justa medida la posibilidad de la tesis que trata de demostrar. De hecho, el que no se hayan encontrados vestigios físicos en número suficiente sobre la relación entre ritos y mitos primitivos o que muchas pruebas señalen en la dirección contraria, no necesariamente desestima esta tesis ritualista. Tengamos en cuenta que esta propuesta destaca principalmente que su propio desarrollo ha podido transfigurar la naturaleza de la relación entre rito y mito que una vez pudo existir. Además, los mismos eventos históricos o las situaciones sociales a las que hace referencia Bascom podrían haber dado lugar a prácticas rituales conmemorativas.

A raíz de sus investigaciones sobre el pueblo Navajo de los Estados Unidos, Kluckhohn (1942), concluye que los mitos de estos nativos en su sentido amplio, como historias sagradas, suelen estar desasociados de rituales, aunque acepta reticente la formulación general de Harrison sobre las características que distinguen al mito de otras narraciones populares. Precisamente, este antropólogo norteamericano dedica parte de su trabajo sobre el rito y el mito a reunir evidencias tanto de la existencia de mitos determinados por ritos como pruebas que apoyen justo la posición contraria. La realidad, insiste, es que lo importante de esta discusión no es tanto quién fue antes, "el huevo o la gallina", sino cómo se desarrolla la probada y consolidada interdependencia entre el rito y el mito. De la misma opinión es su contemporáneo Cassirer, para quien no tiene sentido tratar de entender cuál de estos dos aspectos de la vida religiosa primitiva, rito y mito, es anterior, puesto que de todas formas a su entender estos dos no pueden existir separadamente. "They are correlative and interdependent; they support and explain each other" (Cassirer, 1983: 28).

A pesar del esfuerzo para justificar su tesis, Raglan (1955) termina reconociendo que las evidencias compiladas por sí solas no justifican que todo rito haya estado asociado alguna vez a un mito, aunque esté convencido de que muy probablemente así fuera en algún instante. Es obvio, escribe, que nos han llegado mitos sin una conexión aparente a un rito específico,

---

construcción de casas y canoas; la elaboración de armas, utensilios, vestidos y decoraciones; la ejecución de ritos mágicos, canciones, bailes, sacrificios y purificaciones; y, por supuesto, el reconocimiento de las relaciones básicas de las que dependerían el matrimonio, la herencia y las obligaciones sociales en su grupo. En el capítulo segundo de este trabajo, hemos hecho referencia extensa a la teoría sobre la evolución cognitiva de Merlin Donald (1993a) que hace hincapié en la estrecha relación entre la memoria orgánica y sus limitaciones, el progreso cognitivo homínido y la invención de soportes externos de memoria.

[114] "The argument presented here is that the teller of a folktale, like the architect who designs a house and the literary poet or author, largely reworks familiar materials. I agree with this, but not with Raglan's conclusions that genius and true originality are restricted to the literates, and that it is absurd to suppose the unlettered rustic capable of composing the story of Cinderella… If the aborigines of the Americas could invent the igloo, snowshoe, toboggan, smoking, *cire perdue* casting, the zero concept, and so forth, could they not also have composed a folktale?" (Bascom, 1957: 108).

posiblemente porque, como también piensa Harrison, aun cuando estuvieran asociados a un rito en un tiempo pasado la práctica de ese rito decayó posteriormente y estos mitos han sobrevivido en forma de historias. "Having become divorced from their rites and recited for other purposes, they gradually changed their character" (*ibíd*., p. 80).

Por otra parte, Meletinsky insiste que la posición sobre la interrelación entre el mito y el rito subestima consistentemente el significado intelectual y su importancia en la constitución de significado, cuestión que queda especialmente clara en los argumentos del grupo de Cambridge al que pertenece Harrison: "Myth is not action masked by words or even a reflection of ritual" (2014: 24). Sin embargo, el folclorista ucraniano también reconoce que no se pueden negar sus similitudes: (1) ambos se complementan en culturas primitivas y arcaicas; (2) los dos expresan una visión común del mundo; (3) ambos poseen una función cultural similar; (4) también comparten una misma estructura; (5) algunos rituales recrean un pasado mítico; e incluso (6) mito y ritual representan momentos distintos –verbal y activo, teórico y práctico– del mismo problema cultural. A nosotros, todos estos factores nos parecen suficientes razones para reconocer la posible conexión entre el rito y el mito en sus inicios. Ahora bien, nuestro propósito aquí no es encontrar respuestas al origen de estas formas culturales, sino entender de qué forma ambos contribuyeron a moldear los contextos culturales donde originalmente se desarrollaron y, especialmente, si como sostiene Vladimir Propp algunos de sus elementos han podido ser transferidos a otros productos culturales, como el cuento. De hecho, el profesor ruso argumenta que el origen de algunas temáticas de los cuentos maravillosos se encuentra en las instituciones del pasado, lo que nos hace suponer que los cuentos aún preservan parte de las mismas funciones sociales de aquellos o suministran algún tipo de impronta psicológica al individuo de una manera similar a cómo sucedió en su momento. Recordemos que estamos hablando de fenómenos que son objeto de las ciencias mentales, pero que en el fondo son creaciones de la comunidad social y, por tanto, elementos de la *folk psychology* (Wundt, 1916).

Precisamente, Lévi-Strauss comienza su crítica del enfoque ritualista concibiendo la mitología en dos modalidades claramente diferenciadas: "Sometimes it is explicit and consists of stories which… rank as works in the own right. Sometimes, on the contrary, the mythic text is fragmentary… explicit mythology and implicit mythology are two different modes of an identical reality" (1990a: 669). En ambos casos, se trata de representaciones míticas. El error, insiste, es que los teóricos del rito no distinguen entre estas dos formas, pues mientras denominan arbitrariamente a la mitología explícita como simplemente mitología, confunden los fragmentos del mito con el ritual. Acusa a quienes abogan por la interdependencia del rito y el mito, pues estudian una entidad que, en realidad, es híbrida al ser tanto verbal como no verbal. En su opinión, la naturaleza del rito está formada: primero, por actividades cotidianas como pronunciar palabras, gesticular y manipular objetos; segundo y al mismo tiempo, por todas estas operaciones, que difieren claramente de la manera en que se realizan en la vida diaria. Está de acuerdo en que tanto los gestos como los objetos se emplean en el ritual con una función adicional a la que se les asigna cotidianamente y además substituyen a las palabras. Ahora bien, se pregunta, si esto es así, entonces cómo definimos el habla que forma parte de algunos rituales en forma de recitación extensa y principal. La cuestión es, propone, analizar el cómo se dice en vez del qué se dice, lo que implica reconocer que los rituales emplean constantemente dos procedimientos aparentemente opuestos: "Parcelling out and repetition".

Podemos entender que, como sugiere, una fragmentación minúscula de distintas acciones y su constante recomposición con un ritmo mayor o menor provoquen su equivalencia y que una operación sea el desarrollo extremo de la otra.

Sin embargo, nos parece que su argumentación sobre este asunto se convierte en digresión difícilmente comprensible. Lévi-Strauss aduce que la razón por la que el ritual recurre sistemáticamente a procedimientos complementarios como estos dos es la supuesta existencia de una oposición binaria entre dioses mayores y menores dentro del panteón de las divinidades primitivas y antiguas. Está convencido que estas dos categorías de dioses son el resultado del movimiento del pensamiento humano en dos direcciones distintas, aunque complementarias.

> "Ritual… takes upon itself the laborious task of patching up holes and stopping gaps, and it thus encourages the illusion that it is possible to run counter to myth, and to move back from the discontinuous to the continuous" (Lévi-Strauss, 1990a: 674).

Asimismo, Leví- Strauss añade que la oposición entre rito y mito es la misma que entre vivir y pensar, pues el ritual representa una adulteración del pensamiento provocado por las constricciones de la vida que trata de reducir hasta el extremo las demandas del pensamiento, lo que es un imposible. "This desperate… attempt to re-establish the continuity of lived experience, segmented through the schematism by which mythic speculation has replaced it, is the essence of ritual" (1990a: 675). Como podrá comprobar el lector en los siguientes párrafos, nuestra visión es más próxima a la que sugiere la teoría de la evolución cognitiva de Donald (1993b). Existe una clara intersección entre acciones no verbales y el habla en el ritual, que es a su vez el origen de esta interdependencia entre este y el mito. Una génesis que no está basada en la naturaleza mítica del pensamiento primitivo construido sobre la oposición binaria, sino en la evolución de las capacidades mentales de estos hombres primitivos desde la mímesis a la invención de un sistema simbólico con base en el verbo.

5.3. EL RITUAL SE REVISTE DEL PODER DE LA PALABRA PARA PRESERVAR LA MEMORIA COLECTIVA

Una posible línea evolutiva que conecte los distintos productos culturales desde las primeras manifestaciones del hombre primitivo hasta nuestros días es la secuencia de cuatro fases propuesta por W.J. Gruffydd: mitológica, histórica, folclórica y literaria. Una deidad o figura ritual se convierte sucesivamente en un personaje pseudo-histórico y, más tarde, en un príncipe de cuento de hadas, el héroe de una saga o de una novela. No hay duda que son muchos los ejemplos que podemos encontrar. Frazer se refiere al mito construido sobre los sucesos en la ciudad de Taza entre 1664 y 1665 durante el reinado de Mulai Rasheed II de esta forma. "The narrative has all the air of fiction devised to explain an old custom, of which the real meaning and origin had been forgotten" (Frazer, 1911: 153). Este antropólogo añade que esta misma lógica evolucionista también puede aplicarse a la búsqueda del origen de una costumbre en un ritual primitivo del que se olvida su verdadero sentido con el paso del tiempo. "Those who best know the tenacity of life possessed by folk-custom and its tendency, with the growth of civilization, to dwindle from solemn ritual into mere pageant and pastime" (*ibíd.*, p. 214).

Curiosamente, Lord Raglan (2003), firme defensor de la relación entre el rito y el mito, nos recuerda que muchos hemos olvidado el verdadero significado de un apretón de manos que se acompaña con la despedida en inglés de la expresión "*goodbye*", que es una simplificación de "*God be with you*"[115]. Erich Fromm también explica que todos empleamos en la vida diaria lo que denomina *rituales simbólicos*[116]. "Cuando nos quitamos el sombrero en señal de respeto, o inclinamos la cabeza en señal de deferencia, o estrechamos las manos como expresión de sentimientos amistosos, actuamos –más que hablamos– simbólicamente" (Fromm, 1966: 179). Por su parte, Campbell (1991) cita numerosos actos rituales en nuestra sociedad: desde la ceremonia matrimonial a los funerales, pasando por la inauguración de un presidente o el enfundarnos un uniforme militar hasta levantarnos en presencia de un juez cuya toga reverenciamos respetuosa y simbólicamente de esta manera por lo que representa.

> "In Western cultures, where rituals… are not so obvious outside explicitly religious occasions, they are still plentiful (Goffman, 1982) and provide, often without our conscious awareness, continual reinforcement of the apparently stable cognitive features that define a culture and a way of life" (Turner y Whitehead, 2008: 53).

De la misma forma que hemos olvidado el sentido de muchos rituales, algunos mitos se han podido desligar de sus ritos originales para después terminar convirtiéndose en simples narraciones populares. Por supuesto, la dependencia del mito y el rito no excluye que algunas narraciones míticas se hayan originado independientemente de cualquier práctica ritual. Raglan postula que la divergencia y no la convergencia es la impulsora de esta evolución cultural, de ahí la amplia variedad de resultados: "Myths are similar because they arise in connection with similar rites. Ritual has been, at most times and for most people, the most important thing in the world" (1955: 83). Por tanto, el británico ve el ritual como la esencia del mito, característica que le diferencia de las fábulas y de las leyendas, aunque estas se hayan nutrido de aquél. La muerte ritual vendría a ser el rito universal por excelencia y el primero de todos, posiblemente originado en el Neolítico y procedente de Mesopotamia o Egipto desde donde se expandió a la cuenca mediterránea. El mito prototípico que perfila es muy próximo al *mitema* del rey (la renovación de la dignidad real) que descubriera Frazer: el mito estaría orientado a la destrucción simbólica de lo viejo por medio del agua o del fuego, la representación cómica de una batalla y la muerte del rey, pero de sus miembros descuartizados surgiría un nuevo mundo (Aína Maurel, 2012). Un ángulo distinto de la misma temática de la muerte a la que hace referencia Propp (1984d) cuando escribe sobre el origen histórico del cuento.

Ahora quisiéramos esbozar nuestra hipótesis sobre la transformación del rito en mito como una transición consecuencia de la evolución cognitiva del ser humano desde una fase dominada por las habilidades miméticas hasta una estadio de desarrollo superior en el que una vez inventado el lenguaje se introducen y consolidan los sistemas de almacenamiento externo de la memoria humana y aparece una nueva arquitectura de la memoria de trabajo (Donald, 1993b). A raíz de estas ideas, Hutto (2008) defiende la *Mimetic Abilities Hypothesis* (MAH). Integrando estas dos posiciones, sostenemos que la primera capacidad cognitiva

[115] En castellano el equivale es "adiós", que tiene un significado etimológico similar: "vaya con Dios" o "vaya a Dios".

[116] "Me refiero a los rituales simbólicos en los que no son las palabras ni las imágenes sino las acciones que representan las experiencias internas" (Fromm, 1966: 179).

homínida conocida como *mimética* permitió la comunicación y la socialización de los primeros grupos. Esto haría factible entonces considerar el rito como una de las primeras manifestaciones colectivas, o sea capaz de producir representaciones cargadas de significación y emotividad más allá de esa operación ejecutada en una mente única. Vendría a ser una descripción del proceso original en el que la representación mental se transforma en una representación pública (Sperber, 1996). Donald subraya que la transformación clave en este proceso evolutivo es la capacidad humana de inventar símbolos, considerado con un acto creativo que es un componente elemental de la construcción modular humana. "It is the representational intelligence underlying the symbol that defines its power and leads to its invention" (Donald, 1993a: 219).

En este sentido, Donald sostiene que el salto de la mimética al lenguaje se articula a partir de la estandarización de las representaciones gestuales en las que el homínido utiliza su propio cuerpo como instrumento comunicativo. Es decir, el origen es una progresiva transformación del gesto en vehículo semiótico. De esta manera, la gesticulación hubiese sido la fuente inicial de símbolos arbitrarios. En esta hipótesis coincide con Wundt (1916) quien también escribe sobre el lenguaje-gesticular. Donald basa su argumento en los estudios experimentales sobre gesticulación de los humanos modernos llevados a cabo por David McNeill, quien ha identificado que utilizamos elementos gesticulares unidos al habla y otros independientes de esta. A estos últimos los denomina "emblemas". Se trata de signos estereotipados que se pueden interpretar fuera del lenguaje verbal, como por ejemplo el signo de "*okay*" que hacemos con el pulgar hacia arriba y el puño cerrado. Ahora bien y a partir de las propuestas de Michael Tomasello en este campo, Callaghan y Corbit concluyen sobre la gesticulación en el desarrollo infantil: "Deictic gestures (*e.g.,* pointing) appear to be the earliest communicative symbols" (2015: 264)[117]. Para Tomasello (2005), el hecho de que los gestos se sitúen en un amplio abanico de opciones que va desde aquellos no simbólicos a los simbólicos es una importante evidencia de que la habilidad infantil de comunicación simbólicamente no está vinculada específicamente al lenguaje, sino que más bien emana de un conjunto esencial de capacidades socio-cognitivas. Un enfoque que también recoge Katherine Nelson (2007) en su modelo del desarrollo infantil, aunque subraya específicamente que la clave está en la naturaleza intencional de la interacción gestual. Creemos que Vygotsky (1995) también podría sancionar esta línea argumental sobre la gesticulación infantil.

[117] Tomasello (2005) observa tres tipos principales de gestos en los bebés humanos: ritualizados, deícticos y simbólicos. En su opinión, el primer grupo no es simbólico y el tercero sí lo es, mientras que los pertenecientes al segundo tipo pueden o no serlo. Los gestos ritualizados constituyen un medio eficaz de los bebés para conseguir cosas. Sin embargo, estos gestos específicos no son simbólicos si se analiza el proceso de aprendizaje que implica, pues éste no conlleva la comprensión comunicativa de intenciones o un aprendizaje cultural (imitativo) y, por tanto, no crea un símbolo compartido en la interacción. Los gestos deícticos, por otro lado, están diseñados a dirigir la atención de los adultos a entidades externas. Este autor explica que los prototipos de estos gestos se concentran en mostrar cosas e indicar con el dedo. La observación más importante es que, a diferencia de los gestos ritualizados, éstos gestos requieren de una triada, dos interlocutores y un tercer objeto. Ciertamente, aclara Tomasello, las investigaciones empíricas no han podido comprobar hasta ahora la verdadera intención del infante al utilizar estos gestos deícticos, de ahí que puedan o no ser simbólicos. El tercer grupo de gestos son simbólicos o referenciales, porque son actos comunicativos que están asociados con un referente tanto metonímicamente como icónicamente. Este autor estima que muy probablemente estos gestos son adquiridos por el niño vía imitación.

Por otra parte, Donald (1993a) asegura que los niños aprenden a gesticular justo antes de ser capaces de dominar el habla y, posteriormente, tienen la comprensión suficiente para combinar comunicativamente gesto y habla. No obstante, en este paralelismo entre el desarrollo gesticular comunicativo homínido y el de los niños actuales, Donald se ve obligado a aceptar la limitación teórica de su propuesta. El cerebro mimético del hombre primitivo pudo tener esta capacidad de gesticulación como instrumento comunicativo, aunque no necesariamente estuviese tan desarrollada como la nuestra. En este sentido y como algunos críticos a este argumento señalan, es evidente que los niños se forman en un entorno dominado por la comunicación verbal, aunque ellos se sirvan de los gestos y aprendan mediante la imitación. Sin embargo, en opinión de Donald, las conclusiones de las investigaciones contemporáneas sobre gesticulación infantil no imposibilitan que sistemas bastante elaborados de simbolismo gesticular hubiesen precedido a la adaptación verbal de los homínidos, especialmente durante lo que denomina *segunda transición cognitiva*.

Asimismo, Donald se hace eco de la idea de McNeill según la cual cada cultura hace uso de esta gesticulación emblemática de distintas maneras y en diferentes grados, aunque todas poseen algún tipo de sistema de expresión a partir de actitudes faciales y posturales. Argumenta que en su momento fueron reacciones emocionales espontáneas típicas de una cultura con capacidad mimética que se fueron expandiendo hasta convertirse en estereotipo. "Such forms of expression are probably elaborations of the most ancient human uses of symbols. Gestures may have started out as variants on emotional expressions" (Donald, 1993a: 221). Precisamente, la variación gestual de una cultura a otra demuestra su arbitrariedad, según Donald. Incluso a un nivel rudimentario, las mismas funciones representacionales pueden describirse con distintos gestos, que no son solo útiles en intercambios sencillos, sino además como complemento en grandes representaciones miméticas. "In group ritual, emblematic gesture is often combined with re-enactive mime, group chanting, and dance; but it does not represent much of a break from mimetic cognition" (*ibid*., pp. 221-222).

En consecuencia, podemos considerar al ritual como una sucesión de acciones en el que se trata de recrear un evento del pasado, o del futuro, con gran carga emocional para los participantes por su supuesta conexión con la fuente energética original de la actividad representada. Podría haberse desarrollado ya en aquella primera transición homínida de la que habla Donald y en la que estos individuos disponían de la mimética para entender la realidad y comenzar a comunicarse. Una posibilidad que está en la base de la definición más común del ritual. "When anthropologists talk about ritual they are usually thinking, primarily, of behaviours of a non-verbal kind… non-verbal ritual is simply a signal system of a different, less specialized, kind" (Leach, 1966: 404). En consecuencia, la pregunta que nos hacemos es ¿qué posibilidades reales existen de que a falta de otro medio externo de memoria el ritual fuese para estos homínidos sin lenguaje verbal un medio de preservación de un conocimiento exotérico beneficioso para la cohesión y fortaleza del grupo y por tanto para su supervivencia?

> "Human mimetic capacity can model complex events that extend over fairly long time-scales, to include the sequencing of more complex patterns of action in context. Thus, if hominids could comprehend and remember a complex event, such as the killing of an animal or the manufacture of a tool, they should have been capable of re-enacting such events, individually or in groups, once mimetic capacity was established. Such re-enactments would have served the elementary

pedagogical function of transmitting the sequence: Thus hunting and tool-making techniques could be extended and transmitted throughout the group" (Donald, 1999: 146).

Por su parte, Hutto (2008) sostiene que una cultura mimética podría haber producido un tipo de narrativa primitia en el seno de estos grupos homínidos basada únicamente en la recreación dramática de la que hubieran participado elementos básicos como formas canónicas, roles y personajes. En este sentido, estas representaciones hubieran sido los precursores del mito y del relato oral, aunque no se puedan identificar completamente con ellos. Habrían sido historias recreadas a modo de juego en situaciones sociales con un formato y estructura pre-narrativos reconocibles y listos para su representación verbal.

"Regular reenactments of events of special significance may have eventually become deeply ingrained in the social fabric, thus supporting the establishment of common customs and habits. Established dramatic reenactments and nonlinguistic conventions would have been a powerful substitute means of ensuring social cohesion, supplanting or at least supplementing the physical grooming of individuals. Mimetic interactions of this kind would have helped to solidify within-group identities, obviating the need for more direct and physically taxing forms of one-one social maintenance" (Hutto, 2008: 221)[118].

En *Themis*, Harrison (1912) explora la religión primitiva antes de la consolidación de los dioses olímpicos a partir del origen del *Himno de las coribantes*, antiguas sacerdotisas danzarinas de la diosa Cibeles. En el segundo capítulo dedicado al análisis psicológico del himno, nos ofrece muchos detalles sobre el aspecto puramente ritual de estas ceremonias anteriores a la época de máximo esplendor de la civilización clásica. Escribe que el término griego "δρώμενα" se refiere a las cosas hechas. "In the specialized sense of 'rites' δρώμενα consist of two factors (a) the thing done, the δρώμεναν proper, and (b) the thing said, τό λεγόμενον" (*ibíd*., p. 42). Harrison viene a decir que el ritual no es simplemente la realización de algo, ni siquiera de algo que se hace entusiástica y socialmente, sino que en realidad se trata de eventos donde se re-hace (conmemorativo) o se pre-hace (anticipatorio), se recrea y se representa. La psicología, escribe Harrison, nos explica que las representaciones, las ideas, las imaginaciones, en definitiva, todos los factores conceptuales e intelectuales de nuestra vida están relacionados con el aplazamiento de las reacciones, o sea con la opción de diferir la satisfacción. Como ya hemos visto en el primer capítulo, esta es una capacidad propia y exclusiva del cerebro humano, de la inteligencia. "If we were utterly, instantly satisfied, if we were a mass of well contrived instincts, we should have no representations, no memory no μίμησις, no δρώμενα, no drama" (*ibid*., p. 44). Con esta afirmación Harrison se refiere a que una repetida conmemoración dramática de estas acciones llevaría a una generalización del hecho celebrado, a su abstracción, de tal forma que estos eventos se convertirían en juegos de niños, por así decirlo, repetidos hasta la saciedad. Ideas con las que coincide Eric Alfred Havelock cuando escribe:

"Para su enseñanza (de la tradición) las sociedades orales deben procurarse un contexto adecuado para la actuación… La inclinación de los seres humanos a divertirse –y aquí entra de nuevo en

[118] "This may explain why, being in the same form as the dramatic reenactments of our ancient ancestors" (Hutto, 2008: 288). "Children's first narrative productions occur in action, episodes of symbolic play by groups of peers, accompanied by—rather than solely through—language. Play is an important developmental source of narrative" (Nelson, 2003: 28).

acción el principio de placer para socorrer a la necesidad social– suscita fiestas comunes y sentimientos comunes, sentimientos compartidos por todas las sociedades orales y centrales para su funcionamiento exitoso, en cuanto proporcionan las necesarias situaciones de instrucción. La fiesta se convirtió para la recitación épica, el canto coral y la danza" [paréntesis añadido] (Havelock, 1996: 111-112).

Ahora bien, el carácter religioso de *μίμησις* sería más bien fruto de la acción cuando está en su fase pre-realizada, relacionada con el componente anticipatorio del ritual y más próximo a la magia[119]. "This form of mime, to which we can trace all dramatic art, is never a mere aesthetic play; it is tragic and serious… of the sacred action itself" (Cassirer, 1965: 39-40). Antes de un importante evento, argumenta Harrison, se representaría una pantomima del mismo, durante el que el drama (o *λεγόμενον*) se genera a partir del deseo aparentemente precipitado como la descarga de una emoción reprimida. Por ejemplo, ante la inminencia de una cacería, estaríamos hablando del deseo de conseguir la presa, de matar al enemigo, cuya expresión se reprime lógicamente hasta que no llegue el acto mismo de cazar. "These mimetic rites, whether commemorative or anticipatory or magical, though they cover a large portion

[119] Consideraciones sobre la diferencia entre magia y religión: Para Lord Raglan, Frazer y sus seguidores adoptan la visión de que la magia era, dicho de manera sencilla, una religión primitiva. Consecuencia de que los ritos mágicos no se acompañan de mitos, Frazer infirió que el ritual es anterior al mito. Una de las innovaciones de Frazer es la sugerencia de que el ritualista se dirige a fuerzas sobrenaturales en vez de a los espíritus como es el caso en el animismo. Por otra parte, está convencido que la magia es un complejo de asociaciones basado en la analogía, por ejemplo, homeopático o imitativo, y en la contigüidad, es decir en el contacto o el contagio. En resumen, los sacrificios, el totemismo y los cultos estacionales son todas prácticas derivadas casi enteramente de la magia que, asimismo, tienen un papel positivo en las comunidades primitivas reforzando las relaciones existentes y manteniendo el *estatus quo* sobre el matrimonio, la propiedad y el orden social (Meletinsky, 2014).

Por su parte, Aína Maurel añade que la magia vendría a ser el germen de la ley natural en nuestra terminología moderna. En cambio, la religión tiene su origen en la percepción de que existe un mundo invisible impregnado de fuerzas espirituales, en las que el ser humano sí puede influir mediante oraciones, promesas o amenazas. El autor español nos recuerda que para Frazer esta relación con los agentes sobrenaturales tiene a su vez dos elementos: uno teórico, que vendría a ser la teología; y otro práctico por el que hombre trata de condicionar esos poderes y que está compuesto por las ceremonias y los ritos. En base a estas ideas, Frazer especula que las sociedades pasan por tres etapas de desarrollo: la mágica, la religiosa y la científica. El tránsito de una fase a otra lógicamente depende del grado de desarrollo intelectual de los individuos de esa comunidad, que es precisamente donde radica la diferencia de mentalidad entre el hombre primitivo y el moderno (Aína Maurel, 2012). Sin embargo, Raglan explica que la magia, lejos de ser una religión primitiva, es en realidad la degeneración de la religión. Es una forma de ésta en la que los individuos representan ritos, aunque han olvidado el por qué. En nuestros días, algunas reminiscencias de estos rituales podrían ser la costumbres prejuiciosas que muchos aún siguen practicando para evitar la mala suerte o atraer la fortuna (Raglan, 1955). En este sentido, la magia, que se puede definir como un orden constante, existe en la naturaleza y no admite intervenciones personales, tiene dos componentes: uno positivo que se identifica con la hechicería; y otro negativo que trata de evitar la fuente del miedo, o el tabú.

"Cassirer is inclined to accept… that primitive religion began with an entirely undifferentiated intuition of a magical, extraordinary power inherent in things… Myth is the first expression of a spiritual process of liberation which is effected in the progress from the magical-mythical world view to the truly religious view" (Bidney, 1955: 381-382).

Solon T. Kimball escribe a este respecto: "Van Gennep makes a sharp distinction in the difference between religion and magic. The latter comprises the techniques –ceremonies, rites, services– which, when accompanied by metaphysical theory, constitutes religion" (Gennep, 1960: ix). Así pues, Según van Gennep, los ritos formarían parte de las técnicas religiosas, serían magia. Ahora bien, nos quedaría por entender si verdaderamente el mito forma parte del rito como una sección de una misma unidad o tiene vida propia y, por tanto, al ser una construcción simbólica transmitida exclusivamente mediante el lenguaje correspondería a la teoría metafísica, o sea específicamente a la religión.

of the ceremonies that when practised by savage peoples we call religious" (Harrison, 1912: 45). Esta autora supone de esta manera que el ritual evoluciona desde la *cosa hecha*, representada miméticamente, hasta el momento en el que a la danza se une el habla o el canto, como es el caso del *Himno de las coribantes*.

Para Yuri M. Lotman, "la historia demuestra que el discurso en verso (al igual que la cantinela, la canción) fue originariamente la única forma posible de discurso del *arte* verbal" (1988: 123-124). Si asistimos a una ópera hoy en día, una sola escenificación nos permite comprobar de manera muy gráfica y sensorial la evolución cognitiva humana desde la mímesis al verbo, que pasa por el ritual y confluye en el mito. Ese mismo proceso que al hombre le llevó cientos de miles de años podemos experimentarlo en apenas tres horas de representación[120]. A esta evolución del mito y de su definición con relación a la mimética se refiere también Ricoeur, aunque de otra forma:

> "El *mythos* se pone como complemento de un verbo que quiere decir componer. La poética se identifica de este modo, sin otra forma de proceso, como el arte de ´componer las tramas´ (47a, 2). El mismo criterio debe emplearse en la traducción de *mímesis*: dígase imitación o representación… lo que hay que entender es la actividad mimética, el proceso activo de imitar o de representar. Se trata, pues, de imitación o representación en su sentido dinámico de puesta en escena, de trasposición en obras de representación. Y siguiendo la misma exigencia, cuando Aristóteles enumera y define… las ´partes´ de la tragedia, habrá que entender no las ´partes´ del poema, sino las del arte de componer" (Ricoeur, 2004a: 82-83).

Como hemos señalado en el segundo capítulo, a partir de su hipótesis sobre las tres sucesivas transiciones cognitivas del ser humano, Donald (1999) insiste en que la mimética es una condición necesaria pero no suficiente para que se produjese la evolución hasta el lenguaje verbal. "Darwin proposed that the earliest form of song might have simply been a series of variations on existing vocal cries with a very important improvization: voluntary modulation. The advantage of the proposal is that it builds upon the available repertoire of apes, finding adaptive significance for every step of its acquisition" (Donald, 1993a: 41). Posteriormente, para inventar un léxico primitivo, incluso uno titubeante y sin gramática como el de un niño de dos años, el individuo debe ser capaz de un nivel considerable de invención y refinamiento miméticos. "To be more precise, one must be able to produce *retrievable action-schemata*" (Donald, 1999: 148). Sin duda, esto implica una importante capacidad de recuperación de estos esquemas motores de la propia memoria en el cerebro. Asimismo, esta nueva capacidad habría cambiado el marco cultural de la humanidad, insiste Donald, como sin duda cambia el del niño menor de dos años. Precisamente, Cassirer escribe que la mente primitiva comtempla al mito y al lenguaje como si fueran hermanos gemelos, pues ambos están basados en una experiencia humana marcadamente social más que física.

---

[120] Creemos que Batjín apunta en esta misma dirección argumental sobre el dramatismo de la acción cuando se refiere al análisis de las tragedias de Shakespeare en las que se pueden observar transformaciones secuenciales de toda la realidad que afecta a los héroes en el contexto semántico de sus acciones, pensamientos y experiencias; ya sean en sus palabras pautadas por el libreto o en eventos y circunstancias traducidas al lenguaje de la palabra potencial interpretable. En una reseña escrita en la primavera de 1970 sobre el escenario del teatro shakesperiano afirma: "(I)s a direct legacy of the medieval theater and forms of public spectacles, determining the evaluative-cosmic coloring of above and below… the main thing is the perception (or, more precisely, the living sense unaccompanied by any clear awareness) of all action in the theater as some kind of special symbolic ritual" (Bakhtin, 1986d: 164, 171).

> "The shift from mímesis towards protolanguage, which we can see in two-year-old children, is therefore a shift from motor homology and perceptual metaphor towards analysis and differentiation… A linguistic-able mind must be able even to parse its own representations, and those of others" (Donald, 1999: 151).

Así pues, el bebé comienza a comprender que el llanto, ya sea motivado por la desazón, el dolor, el hambre, el miedo o el frío, que en principio son reacciones instintivas, puede emplearse también de una manera más consciente y deliberada. Es una herramienta de comunicación para reclamar la atención del adulto. "Long before a child learns to talk it has discovered other and simpler means of communication with other persons" (Cassirer, 1944: 143). En este sentido, Donald (1999) se refiere al balbuceo infantil como paso intermedio para llegar al habla, una práctica que requiere de esta capacidad mimética motora que en el sentido lingüístico estrictamente no tiene referencias, es decir no contiene significado, pero es auténticamente representacional. Nelson (2007) aclara que el uso deliberado de señales vocales y motoras para externalizar significados y emociones por parte del niño pequeño puede servir tanto de comunicación intencional como de representación intencional auto-dirigida.

> "For the very young infant these expressions are involuntary (not representational), but increasingly they come under greater voluntary control as the infant uses them intentionally to communicate and thus to bring about the sharing of the experience to a greater or lesser degree" (Nelson, 2007: chapter 4).

Ahora bien, argumenta Donald, la construcción de un léxico, de un lenguaje completamente desarrollado, requiere de un segundo nivel evolutivo –la semántica y gramática del léxico–, que no son necesarias en el estrato anterior, la mimética. Entonces, se requiere de un segundo nivel de modelación mental que permita el control de las habilidades morfológicas fundamentales de la mente con el fin de construir declaraciones y proposiciones. Este psicólogo cognitivo asegura que este proceso integrativo requiere de una actividad social inherente. O sea, no se puede realizar en un cerebro aislado como por ejemplo ha propuesto Chomsky. "Rather, the emergence of language depends on a community of brains in interaction" (Donald, 1999: 150). O como afirma Antonio Damásio (2010), la cultura es un esfuerzo colectivo de cerebros humanos durante varias generaciones. Quizás por eso cuando un bebé pronuncia alto y claro la primera palabra, de la que los demás podemos no solo captar su vibración sino además comprender su significado gracias a su nitidez, descubrimos que tanto el emisor como el receptor no pueden dejar de sorprenderse como si de un milagro se tratara[121]. El primero porque finalmente domina una acción en la que ha venido practicando interminablemente horas durante meses a modo de juego que, sin embargo, ha supuesto un proceso arduo y lleno de frustraciones hasta conseguir una correcta articulación verbal que

[121] Ayer mismo, cuando comenzaba a escribir estos párrafos, recibí un WhatsApp grupal enviado por mi hermano que es padre de dos niñas, de cinco años y de uno y medio. El mensaje era muy explícito, una muy breve grabación de la más pequeña. Tan solo una palabra: "papa". Eso sí, su primera palabra o una de las primeras, pronunciada con gran claridad y una gran fortaleza gutural para un ser tan diminuto. Diría yo que incluso el sonido está cargado, porque ha quedado grabado, de un halo especial, entre la solemnidad de un acto conmemorativo que no por sus interminables repeticiones ha perdido su significación y la magia de aquello a lo que no damos crédito por lo extraordinario que nos resulta al escucharlo por primera vez. Sin embargo, el hecho no tiene nada de mágico, aunque posiblemente sí de revolucionario en el desarrollo de la pequeña criatura.

provoque el asentimiento del otro. El segundo porque este nuevo hablante le recuerda lo excepcional de las capacidades de nuestra especie, de las suyas propias, pues el lenguaje verbal es una habilidad exclusivamente humana. Cassirer describe este momento elocuentemente: "the decisive step leading from the use of signs and pantomime to the use of words, that is, of symbols" (1944: 54).

Ahora, imaginemos por un instante cómo debió ser la irrupción del lenguaje hablado por primera vez en las vidas de los homínidos que, quizás, ya hubieran participado en recreaciones colectivas hasta entonces mediadas únicamente por el mimo. ¿Acaso la novedad de emitir sonidos guturales comprensibles para todos en mitad de aquellas ceremonias cuasi-sagradas no hubiera contribuido a revestir estas de un toque mágico o sobrenatural? "Certainly the connection between language use in oral societies and mythic thinking has long been obvious, if puzzling. Herder… suggested that words must at first have appeared magical and their potency sacred" (Egan, 2010: 33-34). Con un planteamiento similar, S. J. Tambiah asegura que ningún estudio sobre religión o los orígenes del lenguaje deja de hacer referencia a la creencia ancestral en el poder creativo de la *Palabra*: "It would be possible to confirm this belief in the classical literature (Vedic hymns; Parsi religion; ancient Egypt, the Semites and the Sumerians; the Greek doctrine of logos; even in the Bible and Buddhism)" [paréntesis añadido] (1968: 182-183). Este autor sugiere que el mítico poder de la *Palabra* podría explicarse: (1) porque de alguna forma el lenguaje está fuera de nosotros al formar parte de nuestra herencia histórico-cultural: (2) al mismo tiempo, el lenguaje también está dentro de nosotros y nos hace agentes activos en el proceso comunicativo; (3) además, las palabras existen como agentes propios en cierto sentido y sirven para establecer conexiones entre seres humanos, así como entre el ser humano y el mundo; o sea son capaces de actuar sobre ellos y, por tanto, son una de las representaciones más realistas que poseemos del concepto de fuerza que o no es directamente observable o bien es una noción metafísica que necesitamos emplear.

Cassirer asegura que los psicólogos son unánimes al subrayar que nuestro conocimiento sobre el desarrollo de la mente humana pasa por descubrir la naturaleza verdadera del proceso del habla. En su opinión, como hemos visto en capítulos anteriores que sostiene Hutto, el paso de una criatura sin habla al individuo con dominio total del lenguaje implica una actitud mental totalmente distinta. Sería el paso del lenguaje exclusivamente emocional al proposicional. En su trabajo *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture* (1944), Cassirer dedica un amplio espacio para informarnos de los casos de Helen Keller y Laura Bridgman, dos niñas ciegas y sordomudas, cuyas capacidades de comunicación básicas se desarrollan tremendamente una vez que descubren el lenguaje. Gracias al apoyo de sus profesores, aprendieron el valor de la palabra, de un sistema agregado de signos en normas que se convierte en lenguaje mediante el acto del discurso. "With the first understanding of the symbolism of speech a real revolution takes place in the life of the child" (*ibíd*., pp. 169-170). A partir de este momento que se sucede en la vida de cualquier niño, su vida personal e intelectual adquiere una nueva forma. Básicamente el niño/a pasa de un estado más subjetivo a otro más objetivo, la actitud meramente emocional se ve reforzada por otra teórica. El niño/a comienza a darse cuenta de la importancia de disponer un nuevo instrumento para su desarrollo. Deja de estar satisfecho con la adquisición de información mediante una forma puramente receptiva y asume una participación activa en el proceso del habla, que según Cassirer es un proceso de objetivación. El rasgo más característico de esta fase del aprendizaje infantil es, sin duda, el querer conocer los nombres de las cosas que forman parte de su pequeño mundo. "Universal applicability, owing to the fact that everything has a name, is one of the greatest prerogatives of human symbolism" (*ibíd*., p. 56). Este proceso, que Cassirer califica de "*hunger for names*", no consiste en la acumulación mnemónica de un vocabulario organizado, sino que permite al niño aprender a formar conceptos de esos objetos que reconoce de tal forma que comienza a entender el mundo objetivo. Un proceso que parece exclusivo del sujeto en su fase de desarrollo, ya que parece muy diferente de aquel por el que pasamos los adultos cuando estamos aprendiendo un idioma extranjero.

Por su parte, Cassirer compara la evolución lingüística del bebé con la integración del hombre primitivo en el mundo natural. De hecho, en su visión, este transfiere su experiencia social elemental a la totalidad de la naturaleza. De tal forma que para el primitivo la naturaleza y la sociedad no solo están interconectados estrechamente, sino que forman un todo coherente e indistinguible. La naturaleza vendría a ser como una gran sociedad. Este es el enfoque que Cassirer adopta para comprender de una manera sencilla el uso y la función específica de la palabra mágica en estos primeros grupos humanos. "The belief in magic is based upon a deep conviction of the solidarity of life" (Cassirer, 1944: 144). Es decir, para el primitivo el poder social de la palabra que se experimenta en innumerables ocasiones se convierte en una fuerza sobrenatural. Recordemos que el ser humano vivía en un mundo rodeado de peligros a los que no podía enfrentarse solo con medios físicos, por lo que reclamaba los poderes de la naturaleza para que le asistieran. Eso sí, esa llamada debía realizarse en los términos correctos para que la naturaleza no rechazará ayudarle y, de ahí, la importancia de la palabra mágica.

> "In the mere sensuous matter of language, in the mere sound of the human voice, there resides a peculiar power over things. Primitive peoples 'exorcise' threatening events and catastrophe, seek to avert eclipses, storms, etc. by song and loud outcry and noise-making. But the mythical-magical power of language is truly manifested in articulated sound" (Cassirer, 1965: 40).

No obstante, Cassirer también sostiene que en un momento posterior el ser humano se dio cuenta de que la naturaleza no respondía a sus demandas como la madre sí lo hace con su retoño. Una crisis intelectual y moral que le debió sumir en un profundo sentimiento de soledad e incluso desesperanza. Ahora bien, aunque todas sus esperanzas de someter a la naturaleza mediante la palabra se hubieran frustrado, el hombre comenzó a ver una relación entre el lenguaje y la realidad desde una nueva perspectiva. "The magic functions of the word was eclipsed and replaced by its semantic function" (1944: 144). Este camino de transformación le llevó a descubrir que el poder de la palabra residía en su carácter lógico y, entonces, elevó el lenguaje a un nivel superior. "The *Logos* becomes the principle of the universe and the first principle of human knowledge" (*ibíd.,* pp. 144-145).

Precisamente, Donald (1993a) también nos ofrece una visión evolucionista de la relación entre lenguaje y mitología en el pensamiento primitivo algo alejada de las argumentaciones metafísicas de Herder o Cassirer. Su hipótesis parte de preguntarse por el tipo de adaptaciones que llevaron a la mente humana de las culturas primitivas desde la fase mimética y a lo largo del Alto Paleolítico a experimentar una verdadera revolución en su tecnología y estructuras socio-políticas. En su opinión, la respuesta más evidente pudiera ser el habla y el lenguaje. Estos factores hubieran estimulado esos cambios que permitieron romper con las constricciones de la cultura mimética. Además, explicarían todas las características cognitivas novedosas de la cultura oral-semiótica. Las palabras permitirían indudablemente compartir informaciones muy específicas, acumular conocimientos colectivamente y regular todos los aspectos del comportamiento. De la comparación del grado de desarrollo lingüístico y tecnológico en las comunidades primitivas modernas, podríamos concluir que el lenguaje ha conseguido un nivel de complejidad próximo al nuestro, aunque no haya sucedido así en otros campos.

Ahora bien, en este punto Donald argumenta que el grado más elevado del uso del lenguaje por parte de estos grupos estancados en el paleolítico tecnológico se ha producido en el

área de la invención mítica, es decir en la construcción de modelos conceptuales del universo humano. Así pues, este autor sugiere que la mente humana amplía su alcance más allá de la percepción episódica de los eventos, de la reconstrucción mimética de los mismos, para llegar a una comprensión de todo el universo humano mediante modelos. "Causal explanation, prediction, control –myth constitutes an attempt to all three, and every aspect of life is permeated by myth" (Donald, 1993a: 214). De hecho, el estudio de distintas de estas tribus cazadoras y recolectoras poseedoras de elaborados mitos, en un principio similares, ha llevado a la conclusión de que el pensamiento mítico, desde nuestra óptica de conocimiento, puede ser considerado como un sistema unificado y colectivo de metáforas explicativas y regulatorias. "Thus, although language was first and foremost a social device… it was used to construct conceptual models of the human universe" (*ibíd*., p. 215). En consecuencia, asegura este autor, su función habría estado unida al desarrollo del pensamiento integrativo con el objetivo de convertirse en una síntesis de retazos informativos temporales formados sin conexión entre ellos. Precisamente, mientras la representación mimética está limitada a estos episodios específicos y aislados, el pensamiento metafórico permite la comparación de distintos episodios, de lo que se pueden inferir principios generales y extraer contenidos temáticos.

> "The myth is the prototypal, fundamental, integrative mind tool… The pre-eminence of myth in early human society is testimony that humans were using language for a totally new kind of integrative thought. Therefore, the possibility must be entertained that the primary adaptation was no language *qua* language but rather integrative, initially mythical, thought" (Donald, 1993a: 215).

5.4. IMPLICACIONES PSICO-SOCIALES DE LA INTERDEPENDENCIA ENTRE EL RITO Y EL MITO

Por tanto, la práctica ritual necesita no solo de una experiencia, sino además de una memoria que se pueda transmitir más allá de la simple acción. La mitología vendría a ser el saber secreto de sacerdotes que asumen la forma de historias sobre los dioses y se constituyen al mismo tiempo en la única explicación ofrecida sobre los preceptos de la religión en cuestión y de las normas de la práctica ritual. Una conexión tal cual la define William Robertson Smith que también reconocen Sigmund Freud y Theodor Reik (Kluckhohn, 1942). Adicionalmente, como ya hemos señalado, Smith especula que la creencia, la fe, no era esencial en la práctica religiosa antigua. En cambio, sí era esencial y obligatorio la representación exacta de ciertos actos sagrados tal cual estaban prescritos por la tradición en el mito. En este marco, el mito tenía una función secundaria. "For the ritual was fixed and the myth was variable, the ritual was obligatory and faith in the myth was at discretion of the worshipper" (Smith, 1927: 18). Por otro lado, este profesor escocés de lenguas orientales reconoce que no sería justo calificar a los mitos como meras explicaciones de prácticas tradicionales. Exhiben también un carácter secundario como productos de filosofías antiguas que reflejan la naturaleza del universo o la política y cuyo propósito hubiese sido suministrar una solución a la reunificación de distintas creencias religiosas con el fin de cohesionar una comunidad social y políticamente.

Mircea Eliade también añade a la lógica explicativa del mito, su papel como salvaguarda de la memoria colectiva. "For the man of archaic societies… what happened *ab origine* can

be repeated by the power of rites" (1998: 13). Lo esencial del mito para ellos era que podían regresar al origen y repetir las acciones de dioses, héroes y ancestros mediante el recuerdo y representación de los mitos. "A rite cannot be performed unless is 'origin' is known, that is, the myth that tells how it was performed for the first time" (*ibíd*., p. 17). Así pues, subraya Eliade, el conocer el mito es igual que conocer el secreto del origen de las cosas, pero se trata de un conocimiento exotérico porque está acompañado de un poder mágico-religioso. De una forma similar, Frazer también considera el mito más bien como el guión del ritual en vez de como un producto del intento consciente del hombre primitivo para entender el mundo. No obstante, comenta Meletinsky (2014), dada su particular visión de la magia tiende a subestimar el componente del contenido que forma parte del mito, o sea el posible conocimiento que transmite.

Por su parte, Cassirer también admite la tesis de Smith, aunque en su caso considera que el pensamiento mítico carece de la categoría de ideal. Es decir, el mito no es una representación que esconda una misteriosa verdad, sino que se trata de una forma auto-contenida de interpretación de la realidad (Bidney, 1955). No existe distinción entre lo real y lo ideal, la imagen es la cosa en sí. Esto se manifiesta con mayor intensidad, precisamente, en la acción mítica, en la que el sujeto del rito se transforma en un dios o un demonio al que representa. Esto explicaría por qué los ritos se toman como algo muy serio en la religión primitiva y por qué se cree que la continuidad de la vida humana y la supervivencia del mundo dependen de una correcta representación de los ritos. "This transposition of reality into magical-mythical action as well as the immediate reaction of this practice upon reality occurs in both a subjective and objective sense" (Cassirer, 1965: 39). A partir de estas ideas, este filósofo nacido en Silesia construye su teoría anti-intelectualista según la cual el mito como narrativa es una elaboración secundaria de un acto realizado, de un ritual representado (Hendy, 2001).

> "Rites cannot be explained as a mere representation of beliefs; on the contrary, the part of myth which belongs to the world of theoretical representation, which is mere record or accredited narrative, must be understood as a mediate interpretation of the part which resides immediately in the activity of man and in his feelings and will" (Cassirer, 1965: 39).

Leach (1966) nos ofrece una línea argumental alternativa a los autores ritualistas del siglo XIX, aunque esta consista simplemente en la reelaboración de algunos presupuestos de la mitología romántica. Considera del todo posible que pueblos primitivos sin escritura u otro soporte externo de memoria e instrucción formal pudiesen haber utilizado la representación de rituales para perpetuar el conocimiento necesario para la supervivencia de su grupo. El proceso que describe Leach se hubiese consolidado gracias a varios factores:

- Es comúnmente aceptado que en estas comunidades arcaicas solo dispusieran de nombre aquellas cosas estrictamente útiles, por lo que su vocabulario y clasificación de conceptos sería muy limitado y sencillo. Esto implicaría que si un objeto no tuviese denominación tampoco tendría existencia en un sentido social, lo que hubiese reducido considerablemente el mundo de experiencias del individuo primitivo con respecto al nuestro. Por tanto y a consecuencia de esta construcción del conocimiento, es típico en muchas secuencias rituales y mitológicas de sociedades primitivas que los actores recapitulen su contenido mediante listas de nombres de personas, lugares, animales y cosas, porque mediante su clasificación y su repeti-

ción se estaría perpetuando el conocimiento que incorporan. Ya en el siglo XVIII, el alemán Johann Gottfried Herder, había sugerido que en los mitos, los dioses y los ancestros sagrados crearon el mundo dando nombre a las cosas que había en él, una por una, de tal forma que adquirieron una cualidad numinosa (Egan, 2010: 34). Este discípulo de Kant y precursor junto a Goethe de la *Naturphilosphen* está convencido de que el primer lenguaje humano es casi un canto[122], una fuerza resonante derivada de la exclamación sensorial que requiere además para su generación de la asignación de nombres a cada criatura del entorno inmediato, otorgando así sonido a la naturaleza como primer paso para su comprensión (Herder, 1827). "Myth and language are inseparable and mutually condition each other. Word and name magic are, like image magic, an integral part of the magical word view" (Cassirer, 1965: 40). Es decir, explica este filósofo influenciado por Kant y Goethe, la palabra y el nombre no solo describen o representan, sino que también contienen el objeto y sus poderes reales. No designan y significan, sino que son y actúan.

- Según Leach, el hombre primitivo manejaría pocos conceptos puramente abstractos, aunque no significa que no fuese capaz de aprehender estas nociones abstractas. Por ejemplo, asegura que aunque los conceptos de naturaleza y cultura no formasen parte de los lenguajes primitivos, no cabe duda de que esta distinción hubiese tenido un lugar central en su conocimiento, aun cuando fuese solo para diferenciar entre el hombre y lo que no era hombre (Leach, 1996). De la misma forma, Cassirer argumenta que el habla humana evoluciona desde un primer estado basado en comparaciones concretas a otro más abstracto: "Our first names are concrete ones. They attach themselves to the apprehension of particular facts or actions" (1944: 174). Cassirer asegura que el interés en los aspectos concretos y particulares de las cosas necesariamente prevalecía en la civilización primitiva. "An interest in mere 'universals' is neither possible nor necessary in and Indian tribe. It is enough, and it is more important, to distinguish objects by certain visible and palpable characteristics" (*ibíd*., p. 175). Quizás, añade por otra parte Leach siguiendo las ideas de Lévi-Strauss[123], el hombre primitivo construiría su lenguaje mediante contrastes en sus actividades diarias que se refiriesen a los modos de transformación, por un lado, de la naturaleza y, por otro, de la cultura. Este sería el tipo de contraste que, por ejemplo, se produce entre la carne fresca y la carne cocinada, los vegetales frescos y los putrefactos que el antropólogo belga describe en *Le Cru Et Le Cuit* (1964). Estos contrastes explícitos colocados en patrones de pocas categorías podrían servir para

[122] "Johann Gottfried Herder… argues that the primitive man, like animals, was unified with nature. Unlike the artificial language of the developed society, his language was the language of nature… Language, in its full sense, is the creation of logical thinking. Instead of such a kind of language, the language or the primitive man is minimal and it consists of sounds, signs and utterances that have a direct relationship to his experience… Like Rousseau, Herder *conceives of primitive man thinking in symbols, and connects metaphor with the beginning of speech itself*" [cursivas añadidas] (Karadas, 2008. 32-33).

[123] Para Meletinski (2001: 69), Lévi-Strauss está influenciado por el análisis de Jung, aunque éste se refiera al plano psicológico y el antropólogo franco-belga al plano lógico. De hecho, añade, la relación junguiana entre "lo instintivo y lo consciente" se corresponde con la establecida por Lévi-Strauss "entre naturaleza y *cultura*". Asimismo, la entropía que Jung define como energía psíquica se correspondería con el concepto de información del antropólogo.

expresar ideas altamente abstractas como la oposición entre los procesos culturales y naturales (Leach, 1996). Este es el tipo de patrón que el propio Leach encuentra en el mito de la creación en el *Génesis* aplicando la teoría estructural. "However, the pattern *is* there; I did not invent it, I have merely demonstrated that it exists… at least throws new light on the mysterious workings of what Durkheim used to call the *collective conscience*[124]" [cursivas añadidas] (*ibíd*., p. 395). Merlin Donald también se refiere a una estrategia asociativa que podría generar igualmente patrones basada en el principio de economía nemotécnica atribuido al pensamiento primitivo:

"The contents of our long-term store were accessible only by means of the limited associative strategies available to biological memory, such as similarity and contiguity; thus the need for oral mnemonics, extensive literal oral recitation, and a dependence on specialized individuals, like shamans, to preserve particularly important memory material" (Donald, 1993b: 14).

- Leach añade que podemos establecer una analogía entre los medios utilizados por el hombre primitivo y los nuestros, por ejemplo, en cuanto al almacenaje de información en pequeños conjuntos de números o signos sencillos marcados en papel o agujereados en tarjetas del tipo de ordenador. Es decir, el mensaje no se transmite mediante los mismos objetos, pero mediante conjunto de patrones segmentados en un orden. El incentivo para economizar en el uso de mensajes que contienen información vital hubiese impulsado al individuo primitivo a incorporar en historias y rituales el conocimiento en las mismas categorías verbales utilizadas para otros propósitos. Lo que quiere decir Leach es que la información almacenada, que puede ser principalmente de dos clases, bien sobre la naturaleza (topografía, clima, plantas, animales, etcétera) o bien sobre la sociedad (relaciones con otros humanos, la organización del grupo, normas y restricciones de la vida social), aun perteneciendo a dos campos separados se podrían expresar en el mismo tipo de lenguaje sin introducir una gran ambigüedad[125]. De manera similar, ocurre que en estas prácticas primitivas hubiese sido difícil distinguir entre informaciones expresadas en forma verbal e informaciones expresadas en acciones no verbales. Algo que parece lógico si tenemos en cuenta la teoría evolutiva de la mimética de Donald comentada anteriormente, de acuerdo con la cual la fase mimética es previa y necesaria para la aparición del lenguaje verbal.

  En este sentido, Leach desea elaborar la excesiva sencillez de la relación entre rito y mito dibujada por Harrison o Malinowski en el que el segundo es la dramatización del primero. En su opinión, el ritual está compuesto por un complejo de palabras y acciones, dentro del cual habría acciones que son ritual, palabras que son conjuros y palabras que son mito, aunque esto no quiere decir que las palabras sean una cosa y el rito otra. Es categórico cuando escribe: "the uttering of the words is itself a ritual" (Leach, 1966: 407). Esto estaría justificado porque es habitual entre individuos sin alfabetización que mucha información no verbalizada sea expresada en acciones. De hecho, Donald (1993b) mantiene la tesis de que la habilidad mimética ha conti-

[124] Referencia a este concepto en capítulo primero, apartado 1.2.

[125] Para una explicación más amplia de este argumento consultar las páginas 406 y 407 (Leach, 1966).

> nuado siendo utilizada históricamente hasta llegar a nuestros días con su tradicional propósito social, por ejemplo en la danza, el teatro o el ritual. A pesar de que el lenguaje oral haya asumido progresivamente un papel dominante desde su evolución en culturas miméticas, el ser humano nunca ha eliminado su dependencia básica de la expresión mimética. En suma, el antropólogo británico cree que las palabras más las acciones en un contexto determinado forman parte de un complejo integrado y significativo, el ritual (Leach, 1966).

Por otra parte, Leach también describe la evolución del ritual y el mito desde la expresión ritual condensada y apoyada en la acción hasta la expresión gramatical ordenada y completa como el paso entre el pensamiento del hombre analfabeto y con capacidad verbal parcial al pensamiento del hombre letrado con capacidad verbal completa. Un proceso por el que pasa cualquier niño durante su desarrollo en la sociedad occidental moderna. En el primer modo de pensamiento, los conceptos se basan en relaciones de cosas, personas, personas y cosas, de tal forma que las palabras tan solo son una amalgama que une personas y cosas. Asimismo, el nombre de una cosa o de una acción no se puede separar de aquello a lo que se refiere y las cosas y las personas que pertenecen a la misma categoría verbal están por tanto unidas de una manera que para nosotros es ilógica o mística. En cambio, en el segundo modo, el nuestro, los conceptos se aprenden en palabras que existen como entidades abstractas distintivas capaces de ser manipuladas en sí mismas sin ningún referente particular. Ahora bien, el modo de pensamiento primitivo es para Leach un *pensamiento económico*, en el sentido que todo el conocimiento del grupo debe ser encapsulado en conjuntos formalizados de acciones y frases asociadas fácilmente memorizables. A partir de esta teoría, Leach asigna las siguientes características básicas al ritual:

> "(1) In ritual, the verbal part and the behavioral part are not separable… (2) the 'language' of ritual is enormously condensed… Primitive thought is transformational in the sense that mathematics is transformational… (3) In any event in ritual sequences the ambiguity latent in the symbolic condensation tends to be eliminated again by the device of thematic repetition and variation" (1966: 408).

Por otro lado, Raglan (1955) desestima el papel que algunos antropólogos clásicos que le preceden asignan al mito como explicación para el hombre primitivo de los hechos naturales, que se conoce como la cuestión del *mito etiológico*. Apoyado en los argumentos que Malinowski reúne en *Myth in Primitive Psychology* (1932), Raglan aduce el poco interés que mostrarían estos primeros humanos en tratar de explicar o especular sobre fenómenos por muy familiar que estos fuesen para ellos, ya que su interés primordial pasaría por aquello que incidiese en los sentidos. La prioridad de estas primeras comunidades estaría en el control de la naturaleza que parece ser el objetivo de gran parte de los ritos, por la misma razón económica y nemotécnica que no se preocupa de recopilar los eventos históricos. Es más, insiste, aquellos primeros pueblos seguramente careciesen del lenguaje apropiado para especular y elaborar explicaciones sobre la vida o su medio ambiente. Este es un hecho comprobado en las lenguas de los nativos estudiados por el mismo Malinowski que no disponen de conceptos abstractos como "creación", "muerte", etcétera. En la cuestión de la economía memorística, Leach estaría de acuerdo con Raglan, aunque no así en el asunto de la capacidad de abstracción primitiva. El segundo rechaza la visión clásica que asigna al mito la intención de explicar mediante lo

concreto e inteligible lo abstracto. Un rechazo que se convierte en generalizado a partir de la obra de Malinowski. Enfoque que no necesariamente se opondría a que la mitología y el rito tuvieran una función de transmisión de conocimientos.

Ahora bien, explica Raglan (1955), Malinowski se refiere a un importante número de investigadores[126] de distintas disciplinas que comprenden y comparten al menos una idea: la íntima asociación entre el mito y el rito, entre la tradición sagrada y las normas de la estructura social. "Myth as it exists in a savage community, that is, in its living primitive form, is not merely a story told but a reality lived" (Malinowski, 1932: 72). La concepción que este antropólogo presenta del mito es funcional, pragmática y afectiva. Influenciado por Wilhelm Wundt, con quien estudia en Leipzig, está de acuerdo en que el mito como cualquier otro elemento de la *folk psychology* es ante todo comunal y está cargado de afectividad, cuyo conocimiento debe experimentarse en su contexto real. Su intención es elaborar los principios de lo que podría denominarse "*sociological theory of myth*" (Hendy, 2001). Raglan utiliza algunas de las caracterizaciones de esta teoría sociológica del mito para construir su propia explicación:

> "Study alive, myth… is not symbolic, but a direct expression of its subject-matter… Myth fulfils in primitive culture an indispensable function: it expresses, enhances, and codifies belief; it safeguards and enforces morality; it vouches for the efficiency of ritual and contains practical rules for the guidance of man" (Malinowski, 1932: 73).

Para el autor polaco, este tipo de narrativas viene a satisfacer una profunda necesidad religiosa, los anhelos morales, las sumisiones sociales, afirmaciones e incluso los requisitos prácticos de los pueblos primitivos. De esta forma, se convierten en un ingrediente vital de la civilización humana, en una fuerza activa, en una especie de constitución pragmática de la fe primitiva y la sabiduría moral. Von Hendy (2001) especula que con este lenguaje Malinowski intenta identificar el mito, al igual que otras instituciones sociales, con la expresión de una necesidad biológica. El funcionalismo de Malinowski parece evolucionar hacia el determinismo biológico de estos fenómenos. Algunas de estas adjetivaciones con las que etiqueta al mito serían el resultado de poner en primer plano la psicología del creyente individual como base de cualquier construcción social aun cuando investiga un fenómeno sociológico.

No cabe duda, dice Raglan (2003) por otra parte, que el propósito del ritual en la mente del hombre primitivo es conferir beneficios o evitar desgracias a quienes lo practican mediante acciones y palabras. Desde un punto de vista científico, muy probablemente esto solo tendrá algún efecto psicológico en los participantes. Sin embargo, dado que los supuestos efectos del ritual no suelen tener una clara apariencia, Raglan argumenta que se requiere un sistema más complejo de fe para que la creencia mantenga su eficacia. En consecuencia, asigna está función al mito que se convierte a su vez en un vínculo que identifica el presente en su aspecto ritual con un pasado concebido exclusivamente en términos ritualistas. Si ampliamos esta descripción incluso podríamos decir que el mito valida al ritual, hasta el punto que el primero recoge los detalles precisos para la ejecución del segundo (Cohen, 1969). Cassirer también contempla la opción de que el mito explique y valide los actos rituales. Entiende que

[126] "Psychologists like Wundt, sociologists like Durkheim, Hubert, and Mauss, anthropologists like Crawley, classical scholars like Miss Jane Harrison" (Malinowski, 1932: 70).

el impulso metabiológico del ser humano le conduce a identificarse y a participar de la vida natural como un todo, lo que expresa directamente en los ritos simbólicos con un carácter mágico-religioso, cuyo fin es asegurar la supervivencia y el bienestar del grupo. "Thus myth is a unique form of symbolism which supervenes upon the symbolism of ritual in order to validate and perpetuate it" (Bidney, 1955: 386).

Ahora bien, la validación a la que se refiere Raglan (2003) está relacionada, primero, con el origen del mito, que se atribuye a una autoridad antigua y sagrada y, segundo, con el papel que la palabra hablada tiene en cada nueva recreación. Para Raglan, quien no cree que el mito aporte una verdad histórica por muy anclado que esté en el pasado, su importancia es religiosa. Es decir, es un soporte emocional más que intelectual. A pesar de que define el mito simplemente como una narrativa asociada a un rito, y si tenemos en consideración que para el primitivo el ritual está supuestamente cargado de un poder sagrado dador de vida, entonces el mito además de ser una narración y estar asociada al rito, también ostenta la capacidad de generar vitalidad. Por eso, Raglan está de acuerdo con el argumento de J.A.K. Thompson para quien el ritual tiene tal trascendencia entre los pueblos primitivos que es imprescindible seguirlo exactamente. En este sentido es fundamental el mito, a modo por así decirlo de manual de instrucciones.

Así pues, tanto el mito como la más alta autoridad del grupo, normalmente el más viejo de la tribu (el albacea de la clave sagrada), juegan un papel esencial en la salvaguarda del mito en sí y en cada nueva ejecución del rito. Esto es lo que verdaderamente hace que el mito valide al rito. En comunidades orales han sido tradicionalmente los mayores, los abuelos, quienes poseen la autoridad de la edad, los encargados de transmitir los cuentos populares. Hoy son los padres, las madres y los educadores quienes realizan esta labor pedagógica utilizando el cuento literario.

Por otra parte, Raglan (1955) busca reforzar su idea de la validación repasando los trabajos antropológicos de tribus actuales que llevaron a cabo Malinowski o Haimendorf e inician las aportaciones del enfoque funcionalista. Precisamente, estos antropólogos descubren que los mitos no solo refieren los orígenes de sus pueblos, sino que además vienen a sancionar las instituciones sociales sobre las que se construyen estas sociedades. Donde Malinowski ve una función social explicativa, Haimendorf en cambio infiere que mito y rito mantienen un vínculo de vivificación mutua en el que el primero le presta poder al segundo. Asimismo, Leach explica que, por ejemplo, la narración de tradiciones del pueblo Kachin se produce en contadas ocasiones para justificar una disputa, validar una costumbre social o acompañar una representación religiosa. "The story-telling therefore has a purpose: it serves to validate the status of the individual who tells the story, or rather of the individual who hires a bard to tell the story" (Leach, 1977: 265) [127].

[127] Entre los Kachin, la de narrador es una ocupación profesional que llevan a cabo sacerdotes y poetas, como la que tienen guionistas y escritores de Hollywood hoy en día. Y, precisamente, como suele ocurrir en nuestra misma sociedad, la validación del estatus de una persona implica casi automáticamente la denigración del estatus de otro individuo. "Every traditional tale will occur in several different versions, each tending to uphold the claim of a different vested interest" (Leach, 1977: 266). De esta forma, realmente no existen versiones auténticas de la tradición popular Kachin, sino más bien distintas historias que se refieren más o menos a los mismos personajes míticos y que hacen uso del mismo simbolismo estructural. Principio aplicable a la cuestión de la universalidad vs particularismo de los cuentos que estamos abordando a lo largo de esta investigación doctoral. Cada versión

Ahora bien, Leach, que ve en el mito simplemente otro modo de la expresión ritual de una estructura social, discrepa de Harrison, Durkheim o Malinowski, ya que para ellos el mito y el rito son dos entidades separadas conceptualmente que se perpetúan mutuamente mediante interdependencia funcional. Leach no está convencido que el rito sea simplemente una dramatización del mito y el mito una sanción del rito. Por el contrario, su planteamiento es rigurosamente funcional y materialista. Supone que tanto rito como mito vienen a decir lo mismo. Por eso, Leach está expresamente en desacuerdo con la posición que avanzan Malinowski y Firth sobre la función del mito como armonizador social. Dice que para nada las tensiones y las oposiciones locales que se expresan en estas narraciones se reestablecen en un equilibrio social más amplio (Hendy, 2001). En este esquema, los distintos aspectos de una cultura determinada necesariamente quedarían integrados para formar un todo coherente, lo que significaría que los mitos de un mismo pueblo deberían ser mutuamente consistentes. Para cada grupo social solo habría una cultura, un sistema estructural y un conjunto consolidado de narraciones. Pero como bien sabemos esto no es así, subraya Leach. De hecho, cree que es innecesario abogar por este tipo de consistencia, porque está convencido que esta tendencia a describir sistemas cohesionados es resultado del prejuicio del etnólogo cuando considera el mito como un tipo de historia. De esta forma, los expertos discriminan constantemente entre aquellas versiones de un mismo relato que son correctas y las que no lo son. Un asunto particularmente importante para nuestra investigación, pues recordemos nuestro propósito pasa por comparar distintas variaciones de narraciones populares similares o muy próximas, algunas de las cuales han sido sancionadas como versiones originales simplemente como consecuencia de su reconocida popularidad a raíz de su amplia difusión mediante los canales editoriales occidentales de consumo masivo.

Leach insiste en una visión más dinámica de la mitología y el ritual indígena. "In the case of Kachin mythology there can be no possibility of eliminating the contradictions and inconsistencies. They are fundamental… I hold that the contradictions are more significant than uniformities" (1977: 265). Cuando hay versiones rivales de la misma historia ninguna se puede calificar de correcta en perjuicio de las otras. Así pues, entiende que el ritual y el mito son homólogos. "Myth regarded as a statement in words 'says' the same thing as ritual regarded as a statement in action" (*ibíd.*, p. 13-14). Ambos expresan declaraciones sobre relaciones estructurales de la comunidad en cuestión. Su propósito desde un principio, nos aclara, es comprender cómo estructuras sociales específicas pueden asumir diversas interpretaciones culturales y cómo diferentes estructuras sociales pueden representar el mismo grupo de símbolos culturales. Un objetivo muy próximo al que nos hemos propuesto en esta tesis doctoral clarificando entre las versiones canónicas literarias de los cuentos occidentales y el papel del cuento en sociedades orales, que aun compartiendo tramas y motivos hacen muy distinta

de un mismo relato corresponde a un punto de vista distinto de contar la misma historia, ya proceda este de: (1) el mismo *cuentista* individual; (2) la contextualización social que le imprime un grupo concreto en un momento histórico determinado; (3) la respuesta de una comunidad a una versión foránea. Todas estas versiones, sin duda, estarán impregnadas de una ideología, de una moral, de una comprensión del mundo y del ser humano determinada, que puede mantener similitudes o diferencias con la de otras versiones. De ahí la importancia para el niño/a en formación, como miembro de un grupo, en conocer historias desde distintos puntos de vista, con el fin de saber de las posibilidades que existen para enfrentar conflictos, contradicciones, establecer normas morales y formas de vida y, sobre todo, muy distintas a las que defiende y promociona su comunidad de referencia.

reformulación del mundo. Este enfoque de Leach sobre el papel social del mito y el rito primitivo se aproxima más a la labor de la literatura alternativa en nuestra sociedad que ofrece interpretaciones contrapuestas a la producción literaria patrocinada por las multinacionales del libro. Por ejemplo, en el terreno de la cuentística, la reinterpretación de los cuentos clásicos ha generado una gran ola de nuevas y críticas redacciones de los personajes de siempre (Stephens y McCallum, 1998; Zipes, 2002a; Bobby, 2009; Joosen, 2011; Bacchilega, 2013).

Leach descubre que la población de los Kachin en las colinas no es uniforme culturalmente, aunque lo que este antropólogo denomina "*ritual action*" sí lo es en toda la región. Ahora bien, grupos con distintas lenguas, diferentes vestimentas, casas y organizaciones, pueden entender los rituales de los otros. "Ritual acts are ways of 'saying things' about social status, and the 'language' in which these things are said is common to the whole Kachin Hills Area" (Leach, 1977: 279). El autor británico concluye que, en el contexto de estas acciones rituales, dos individuos o dos grupos en este entorno nativo pueden aceptar la validez de un conjunto de rituales aun cuando no estén de acuerdo de ninguna forma en lo que se expresa en estas acciones.

Por su parte, Clyde Kluckhohn parte también de los presupuestos sociológicos sobre el rito y el mito de Malinowski, aunque incluye otro tipo de aportaciones acerca de la estrecha y mutua interdependencia de estas dos formas culturales. Su trabajo representa sobre todo un giro antropológico hacía la ruta iniciada por Freud (Hendy, 2001). Y este asunto es de vital importancia porque, desde el capítulo anterior, podemos atisbar la estrecha conexión de estos recursos simbólicos con la psicología individual y con el funcionamiento colectivo. Lo cual nos parece enteramente razonable si atendemos al constante esfuerzo de la persona por recuperar su homeostasis tanto a nivel básico como socio-cultural (Hsu, 1971a; Damasio, 2010). En opinión de Kluckhohn, los mitos, estén o no vinculados a rituales, son representaciones simbólicas de las configuraciones dominantes en una cultura particular[128]. En este preciso punto, el norteamericano está en total desacuerdo con la afirmación de Malinoswki de que el mito no es simbólico. Los datos que apunta a esta interdependencia entre mito y rito le llevan a establecer claramente una premisa propia de la *folk psychology*. "Man, as a symbol-using animal, appears to feel the need not only to act but almost equally to give verbal or other symbolic 'reasons' for his acts" (Kluckhohn, 1942: 56). Ahora bien, insiste, no quiere decir que apruebe la misión etiológica que algunos atribuyen al mito. De alguna forma, podríamos justificar su aseveración porque, como defiende la *folk psychology,* el ser humano tiene la necesidad natural de explicar su comportamiento.

En conclusión, rito y mito asumen la función de satisfacer las necesidades de una comunidad, aunque su posición relativa con respecto al otro en el contexto cultural dependerá de las necesidades particulares, tanto conscientes como inconscientes, de los individuos de ese grupo en un momento concreto. Ahora bien, a Kluckhohn le interesa construir su teoría reforzando el aspecto más débil de la visión funcionalista que no presta atención a los detalles tanto del mito como del ritual, cuestión que como hemos señalado también crítica Leach. Aquí es donde, las propuestas psicoanalistas tienen más sentido para este antropólogo

[128] "A configuration is a principle which structures widely varying contexts of culture content but of which the culture carriers are minimally aware. By 'configuration' I mean something fairly similar to what some authors have mean by 'latent culture pattern' as distinguished from 'manifest culture pattern" (Kluckhohn, 1942: 54).

a la hora de entender cómo estas formas culturales refuerzan el comportamiento individual y, por ende, la estabilidad del grupo. En este sentido, entiende que los rituales y los mitos son adaptativos desde el punto de vista social, ya que promueven la solidaridad, refuerzan la integración, permiten la transmisión de los valores culturales y protegen la continuidad de la tradición y la estabilidad de la comunidad. Sin embargo, sostiene que se han preservado porque tienen también un elevado valor para cada persona: "providing a cultural storehouse of adjustative responses for individuals" (Kluckhohn, 1942: 65). Respuestas a amenazas del medio ambiente, de otros grupos humanos, de los cambios y aflicciones individuales suficientemente extendidas hasta convertirse en una ansiedad neurótica o a las tensiones interpersonales. En especial, ritos y mitos por su carácter repetitivo se constituyen en costumbre y los hábitos son tendencia fundamental del funcionamiento del organismo humano (Goldstein, 1995), en particular en su modo inconsciente, para su mantenimiento saludable. A pesar de que estas respuestas varían de un momento histórico del mismo grupo a otro, o de una cultura a otra, Kluckhohn identifica en los mitos y ritos navajos cuatro de los diez mecanismos de defensa del ego sugeridos por Anna Freud, que esta comunidad emplea a través de medios institucionalizados:

> "Reaction-formation… Myths supply abundant materials for introjection and likewise (in the form of witchcraft myths) suggest an easy and culturally acceptable method of projection of hostile impulses. Finally, rituals provide ways of sublimation of aggression and other socially disapproved tendencies" (Kluckhohn, 1942: 71)[129].

5.5. CARGA EMOCIONAL DEL SIMBOLISMO RITUAL Y MITOLÓGICO

Los autores Harrison, Hocart y Hooke coinciden en el carácter emocional del ritual. Para el último la verdad esencial del mito realmente reside en el hecho de que encarna una situación de un profundo significado emocional, que además es recurrente y que por eso exige la repetición del rito para facilitar la exposición a esa situación y la satisfacción de la necesidad que evoca (Raglan, 1955).

> "Ritual is the utterance of an emotion, a thing felt, in *action*, myth in words or thoughts. They arise *pari passu*. The myth is not at first aetiological, it does not arise to give a reason; it is representative, another form of utterance, of expression. When the emotion that started the ritual has died down and the ritual though hallowed by tradition seems unmeaning, a reason is sought in the myth and it is regarded as aetiological" (Harrison, 1912: 16).

De ahí que Harrison describe una sencilla transición entre el rito y el mito, que va desde los sonidos emitidos por la boca a las palabras habladas y de allí a la narración o el relato de la historia, sobre la que nosotros hemos descrito nuestra propia hipótesis (sección 5.3. de este capítulo). Siempre se produce la misma antítesis entre habla y acción,

[129] Según Kluckhohn (1942), esto se refiere a que lo ritos insisten en la representación minuciosa de su secuencia y el mito en la preservación estricta de cada palabra, lo que es además característico del comportamiento religioso. Con el objetivo de compensar la intransigencia, la religión se empeña en controlar hasta el mínimo detalle en estos eventos. Una obsesiva pulcritud repetitiva que es consecuencia de que ambos aluden a áreas de la experiencia que no parecen muy sensibles al control racional y, por tanto, donde los seres humanos podemos tolerar menos la inseguridad.

que no son más que dos formas de expresar emoción, dos maneras de reacción. "The *mŷthos*, the tale told, the action recounted, is contrasted with the action actually done. It is from this antithesis that the sense of unreality, non-existence gradually arises" (Harrison, 1912: 328). El factor activo en el rito desde un punto de vista religioso no es solo la cosa que se hace, sino es además la que se re-hace o se pre-hace, como conmemoración o acto mágico. El ritual permite que una emoción individual crezca, que el cuerpo de cada participante se contagie hasta que, finalmente, imposibilitados de contenerse más, rompan en una acción mimética, anticipatoria, de lo que en realidad el individuo desea realizar, por ejemplo "cazar a su presa". Harrison insiste que la emoción sentida por el participante se transmuta en algo más que una experiencia propia, pues realmente se trata de una emoción colectiva, que se hace dominante y externa al individuo. Estos no solo se sumergen en la intensidad energética generada por la situación, sino que tratan de contribuir a amplificar su efecto. El entusiasmo compartido les hace convertirse emocionalmente en uno, una verdadera comunidad en vez de una colección de individuos. "A high emotional tension is best caused and maintained by a thing felt socially" (*ibíd*., p. 43).

Esta misma emoción colectiva es descrita por Cassirer de otra forma: "A deep and ardent desire of the individuals to identify themselves with the life of the community and with the life of nature" (Cassirer, 1983: 38). Un deseo, añade, que se satisface en estos ritos religiosos. En estos momentos, los participantes tienen oportunidad de fundirse en una sola forma, en un todo indiferenciado. Por ejemplo, si los hombres de la tribu han marchado a la guerra, las mujeres que se quedan en casa tratan de ayudarles mediante danzas rituales. Actos que interpretados en clave psicológica tienen todo el sentido, porque las mujeres pretenden identificarse con sus esposos, compartir en el rito las esperanzas y los miedos, los riesgos y los peligros a los que aquellos se enfrentan. "The two sexes form one indivisible organism" (*ibíd*., p. 38). Se trata de una situación que vendría a ser la expresión de una norma general, que no está limitada a los sexos, pero que concierne a todos los miembros de la tribu. "This is not a causal but an emotional bond" (*ibíd*., p. 38). Es decir, lo que importa no son las relaciones empíricas entre causas y efectos, sino la intensidad y la profundidad con que las relaciones humanas se sienten. Gracias a los esfuerzos de la psicología moderna en construir una nueva teoría de las emociones como los de Théodule Ribot o William James, los antropólogos encontraron la ayuda necesaria para justificar su renovado interés en los ritos sobre los mitos, asegura Cassirer. "Rites are, indeed, motor manifestations of psychic life" (*ibíd*., p. 28). Es decir, revelan tendencias, apetitos, deseos fundamentales, no son meras representaciones. Tendencias que, en definitiva, se traducen en movimientos, el conjunto de acciones miméticas que se contagian.

> "Another aspect of musical experience that Darwing mentioned is its link to dance, group ritual, and group experience. In all societies there are forms of ritual that involve dance and music. There is a very clear distinction between social function of spoken language and the function served by rudimentary song; song bonds a congregation and moves emotion in a way that is hard for the verbal side of us to duplicate… The bounding and emotive power of rudimentary song thus has an archaic, and profound, hold on human nature" (Donald, 1993a; 40).

Asimismo, el mecanismo ritual que describe Victor Turner (1986) gira en torno a la capacidad del símbolo de generar emoción que puede tener muy diferentes efectos, desde provocar en el individuo la agresión o el miedo a suscitar ansiedad, placer sexual, etcétera. Al

mismo tiempo, esto implica que el símbolo es además un factor generador de dinámicas de grupo y, por tanto, sirve de referencia a estas comunidades en sus relaciones, valores, normas y creencias. Ahora bien, este antropólogo argumenta que las interpretaciones, creencias y dogmas derivadas del símbolo no deberían considerarse simples racionalizaciones puesto que a menudo se refieren a realidades tanto sociales como naturales. Por tanto, el objetivo es descubrir la realidad que el símbolo representa y que le da el significado. En este sentido, Turner cree que el símbolo ritual y el símbolo de los sueños descrito por Freud[130] comparten su compromiso entre dos tendencias en contradicción: por un lado, la necesidad de control social y, por otra parte, los impulsos humanos innatos y universales cuya gratificación completa implicaría un total descontrol. En nuestra opinión, esta observación está claramente conectada con la tesis sobre la homeostasis básica y sociocultural que es el objetivo principal de las acciones divisadas por el cerebro en su constante actividad (Damásio, 2010). Esto implica, según Turner, distinguir claramente entre los símbolos rituales que venimos describiendo y los símbolos psíquicos individuales. Si los primeros son medios ordinarios para gestionar la realidad social y natural, o sea corresponderían a la esfera del simbolismo público según Leach (2000), los segundos estarían principalmente producidos por la influencia de los impulsos internos, lo que pertenece al simbolismo privado.

> "The 'energy' required to reanimate the values and norms enshrined in dominant symbols and expressed in various kinds of verbal behavior is 'borrowed,' to speak metaphorically in lieu at the moment of a more rigorous language, from the miming of well-known and normally mentionable conflicts. The raw energies of conflict are domesticated into the service of social order" (Turner, 1986: 38-39).

Por tanto, Victor Turner estima que no solo es posible, sino además necesario analizar los símbolos rituales en el contexto de emociones observadas dentro de la comunidad de referencia. No le cabe duda que un profundo conocimiento de las expresiones coloquiales que se usan para determinar los diferentes estados emocionales permitirán al investigador observar estas mismas experiencias en los eventos rituales. El argumento es que estas emociones se representan y suscitan en estrecha relación con los símbolos dominantes de cohesión y continuidad tribal, a menudo mediante la actuación del comportamiento simbólico instrumentalizado. De la misma opinión es Leach que aconseja examinar el significado práctico de aquellas expresiones verbales utilizadas en el ritual si queremos comprender la naturaleza de la estructura social de la comunidad que estamos explorando. Se está refiriendo en su caso a las estructuras relacionales, aunque no a su componente emotivo, que se manifiestan en ritos y mitos mediante elementos simbólicos poco precisos. "The components of symbolism may have a 'ritual meaning' but they also at the same time have a 'practical (technical) meaning' and the two types of meaning are never wholly distinct" (Leach, 1977: 104)[131].

---

[130] "Freud cree que la función primordial de los símbolos es la de disfrazar y deformar los deseos subterráneos. *El lenguaje simbólico es concebido como un código secreto; la interpretación de los sueños es la tarea de descifrarlo…* Para Freud el lenguaje simbólico no es un lenguaje que puede expresar cualquier clase de sentimientos y pensamientos de manera particular; solo expresa ciertos deseos primitivos instintivos. La enorme mayoría de los símbolos es de naturaleza sexual" (Fromm, 1966: 59).

[131] "And so it is with every kind of technical action; there is always the element which is functionally essential, and another element which is simply the local custom, and aesthetic frills. Such aesthetic frills were referred to by Malinowski as 'neutral custom', and his scheme of functional analysis they are treated as minor irrelevancies. It

Ahora bien, apunta Turner, su argumentación no implica que estas emociones y comportamientos asociados a menudo con el mimetismo de conflictos interpersonales e intergrupales tengan un lugar en los significados oficiales, verbales, atribuidos a estos símbolos dominantes en el ritual. De hecho y a pesar de que la emoción y la práctica concedan vida y color a los valores y las normas, la conexión entre la expresión conductual del conflicto y los componentes normativos de cada tipo de ritual y de su símbolo dominante rara vez son formulados explícitamente por los participantes. No obstante, cada ritualista es plenamente consciente de los amargos conflictos sobre derechos y obligaciones, pero su conocimiento se reprime situacionalmente y no aparece verbalizado. La razón no es que sean irrelevantes, sino todo lo contrario. Esto tiene sentido si, como hemos señalado antes, Freud está en lo cierto cuando identifica el contenido inconsciente con lo no verbalizado (Vygotski, 1991b). Desde el punto de vista de Turner, esta supresión del habla de determinados símbolos dominantes, a lo que denomina "*the behavioral meaning*", es especialmente importante. Cualquier organización coherente de la vida social sería imposible sin la aceptación de que ciertos valores y normas, imperativos y prohibiciones tienen un carácter axiomático y vinculante para todos. Por otra parte, también es cierto que el valor axiomático de estas normas es difícil de mantener en la práctica puesto que, en innumerables y diferentes situaciones, las normas que se respetan como válidas y equitativas a nivel abstracto son igualmente consideradas inconsistentes con otras e incluso en conflicto con aquellas. En general, la aplicación de este tipo de normas y prescripciones suele estar sometida a ciclos y oscilaciones, por lo que con el fin de mantener su cohesión la comunidad requiere de reafirmaciones temporales y aisladas de cada una, fuera de los contextos reales donde generan tales conflictos. Esta es la razón, concluye este antropólogo, por la que es frecuente encontrar en el ritual un énfasis simbólico y dogmático de una única normativa o de un grupo de reglas muy próximas e interrelacionadas armónicamente entre sí. En resumen, se podría decir que una de las principales funciones del ritual es adaptar y readaptar periódicamente la bio-psíquica individual a las condiciones básicas y los valores axiomáticos de la vida social humana (Turner, 1986).

En ese sentido, Cassirer (1983) sostiene que es un hecho de sobra conocido que la expresión de una emoción tiene un efecto analgésico por razones fisiológicas y psicológicas. Esgrime que la conocida idea de Herbert Spencer, "*Law of Nervous Discharge*", podría reformularse para aplicarse también a las expresiones simbólicas. En su opinión, si expresamos nuestras emociones en actos simbólicos entonces, estos tienen un doble poder, "*the power of bind and unbind*". O sea que las emociones al proyectarse al exterior en vez de dispersarse, como es el caso en la reacción física, tienden a concentrarse. De acuerdo con la teoría de Spencer, la reacción física expansiva resultante de la emoción se hace más expansiva hasta el punto de que esa difusión fulgurante acaba agotando las partes del cuerpo involucradas e incluso afectan al sistema vascular. Sin embargo, la expresión simbólica no conlleva extenuación alguna, sino que significa intensificación. Se produce una condensación. Por eso, nuestras emociones en el lenguaje, el mito, el arte y la religión se convierten no en simples acciones,

---

seems to me, however, that it is precisely these customary frills which provide the social anthropologist with his primary data" (Leach, 1977: 12). Precisamente, esta es una recomendación que también es válida para el folclorista cuando trata de comparar historias de distintas culturas si es que verdaderamente desea comprender el papel que determinado símbolo juega en el conjunto de una estructura narrativa concreta y sí éste tiene algún tipo de correlación con otro similar en un relato tem próximo.

sino en "obras", que además permanecen. Son persistentes y perdurables porque no solo ofrecen alivio momentáneo, sino que se pueden convertir en socorro perenne y compartido.

Hemos visto que el tema del rito se representa colectivamente bajo un entusiasmo y emoción poderosos, y lo mismo, insiste Harrison (1912), se puede aplicar al mito. Por tanto, el mito también es una repetición de la narración, que posee un foco de emoción y que se narra o al menos se escucha en comunidad. El norteamericano Kluckhohn coincide con sus predecesores británicos en subrayar la carga emocional que posee el mito; de hecho, considera al igual que Hocart que la emocionalidad del mito está amplificada en su repetitiva dramatización: "The function of both myths and rituals is 'the discharge of the emotion of individuals in socially accepted channels" (1942: 64). Ahora bien, añade que los mitos navajos también juegan un papel similar a la literatura en las sociedades alfabetizadas. Por tanto, el efecto emocional mítico también se activa mediante la literatura. Por otra parte, si tenemos en cuenta que el rito es elemento dramático de la vida religiosa primitiva, Cassirer (1983) asegura que el mito es en cambio el elemento épico. Estos últimos interpretan los ritos, añaden la visión teórica al aspecto activo de esta religión arcaica. En suma, esta superposición del simbolismo ritual y mítico implica que ambos comparten una naturaleza común.

Así pues, el mito es producto también de la expresión espontánea de la emoción y del sentimiento de unidad del hombre con la naturaleza. Para Bidney (1955), esto no quiere decir que Cassirer haga un esfuerzo para demostrar que el único origen del mito sea la emoción. Es cierto que su posición anti-intelectualista implica que rechaza que el mito sea un proceso exclusivamente intelectual. Ahora bien, aunque reconoce que el mito brota de profundas emociones humanas, no significa que sea resultado directo de estas. "It is the *expression* of emotion" (Cassirer, 1983: 43). En consecuencia, razona que la expresión de un sentimiento no es el sentimiento mismo, sino que es una emoción transformada en una imagen[132]. En su opinión, esto significa un cambio radical porque aquello que apenas se siente, la emoción, finalmente asume una forma definitiva. Lo que era un estado pasivo se convierte en un proceso activo.

Esto implica a su vez distinguir claramente entre dos tipos de expresión: las físicas y las simbólicas. Las primeras como la mayoría de los animales se manifiestan en nuestras reacciones externas muchas veces instintivamente, cuando nos sonrojamos o cambiamos el gesto del rostro. Son todo el conjunto de reacciones fisiológicas que, como explica James (capítulo primero), se activan en nuestro cuerpo cuando experimentamos una emoción. Sin embargo, el desarrollo de la emoción en el ser humano ha dado un paso más. Primero, nuestras emociones son mucho más específicas que las de organismos inferiores y además se relacionan con una clase especial de objetos. Segundo, nuestras reacciones tienen un carácter distinto, simbólico, que es el denominador común de todas las actividades culturales. Esto significa que aun siendo todas estas actividades diferentes tienen un mismo propósito, la objetivación y permitir la comunicación. Gracias a este sistema simbólico que facilita la mutua comprensión, podemos compartir nuestros sentimientos, no solo nuestros pensamientos. Por lo tanto, Cassirer concluye que el simbolismo mítico conlleva la objetivación de los sentimientos. Argumenta que, en los rituales mágicos o religiosos, el ser humano actúa bajo la presión de deseos individuales profundos e impulsos sociales violentos, en un modo inconsciente. La

[132] Sugerimos ver el comentario de Damásio sobre emoción y sentimiento en el primer capítulo, sección 1.2.

adición del mito a estos, o sea la aparición de este nuevo elemento implica que el participante ya no solo hace cosas, sino que además se pregunta por qué hace estas cosas y qué significan para él y para el colectivo. A pesar de que la respuesta sea difusa y ambivalente, lo importante es que el ser humano ha dado un nuevo paso en su proceso de comprensión de la realidad externa e interna mediante lo que podríamos denominar indagación mítica (Cassirer, 1983).

Von Hendy (2001) cree que la teoría del mito de Lévi-Strauss es la más rigurosamente cognitiva desde la propuesta de Edward B. Tylor. Su esfuerzo por evitar los aspectos emotivos y expresivos de la historia sugiere una posición ideológica. Sus ataques se dirigen, ante todo, a representantes de la propuesta funcionalista. Sin embargo, la visión de Lévi-Strauss y la de los funcionalistas difieren principalmente en metodología, no en presupuestos, porque por ejemplo ambos aceptan que rito y mito ocurren en el mismo escenario cultural y, por ello, pueden compartir una misma estructura. Si el antropólogo franco-belga repudia la tesis funcionalista es por la misma razón que Leach la censura. El excesivo celo en que el rito y el mito sean estudiados conjuntamente y este no pueda desligarse de aquel para su análisis dentro de su contexto social, pues ambos contribuyen supuestamente a restaurar mutuamente su equilibrio. Ahora bien, rito y mito son dos manifestaciones culturales que en muchas ocasiones aparecen independientemente y deberían estudiarse aisladamente si así lo decide el investigador. El principal punto teórico de discrepancia, aparte de la cuestión emotiva que vamos a revisar, es que Lévi-Strauss niega que pueda justificarse la existencia de cualquier vínculo causal entre el mito y la acción social o viceversa (Leach, 1996).

Si tenemos en consideración la importancia que en nuestra metodología interpretativa vamos a dar al estudio de las emociones, se hace necesario revisar en detalle la posición de Lévi-Strauss sobre el fenómeno emocional tanto en el mito como en el rito. De entrada, creemos necesario advertir que las constantes referencias procedentes de investigaciones en distintos campos que hasta este momento hemos realizado sobre las emociones apoyan una visión en el que estas forman parte de la operativa mental tal como pueden ser los pensamientos. Y en ningún caso proponen individualmente o tomadas en su conjunto la primacía emocional sobre los aspectos puramente cognitivos del funcionamiento de la mente humana, como el antropólogo franco-belga sugiere que persiguen las formulaciones teóricas *emotivistas* en su *Finale* de la obra *The Naked Man* (1990b), la cuarta entrega de Mitologías.

> "I do not underestimate the importance of the emotions. I merely refuse to give in to them and to abandon myself, in their presence, to the kind of mysticism which proclaims the intuitive and ineffable character of moral and aesthetic feelings, and even sometimes asserts that they heighten awareness, independently of any apprehension of their object by the intellect" (Lévi-Strauss, 1990a: 667).

Incluso y en principio, nos parecería lógica su declarada motivación de tratar de discernir el efecto indirecto de los cambios que ocurren en el curso normal de las operaciones del intelecto más allá de las emociones. Ahora bien, nos resulta inaceptable su premisa de despojar al entendimiento humano de la aportación emocional. "Emotions not deriving from intellectual operations would be strictly unknowable as mental phenomena" (*ibíd*., p. 667). La evidencia de que esto no es así viene de la mano, por ejemplo, de la teoría de las emociones de James (1891) y Ribot (1897), la psicología del desarrollo de Vygotsky (1997), las investigaciones de la *folk psychology* (Bruner, 1990), los estudios sobre inteligencia emocional (Goleman,

2004), los planteamientos neurológicos sobre la comprensión humana de Damásio (2010). No hay nada de mágico o místico en tener en consideración a las emociones como componente de los procesos intelectuales que están detrás de las decisiones humanas. Cierto es que una gran parte del tiempo su actividad se mantiene en el inconsciente que es donde se generan estas operaciones mentales y, por eso, no nos parece que formen parte de la actividad mental. Sin embargo, las emociones y los sentimientos son parte esencial del entramado de la inteligencia. Como explica Michel S. Gazzaniga, el escáner cerebral muestra cómo podemos reevaluar nuestras emociones hasta el punto que podemos conseguir reactivar distintas zonas del cerebro con este esfuerzo y cambiar así nuestra forma de pensar. John Gottman denomina a esto «metaemoción», una destreza que forma parte de la inteligencia emocional y que nos permite reflexionar sobre nuestros propios sentimientos (Marina, 2012b). Más aún y por las mismas razones debemos rechazar la aseveración de Lévi-Strauss (1990a) de que cualquier fenómeno del tipo de las emociones, que no refleje en el nivel de la consciencia algún evento importante que obstaculice o acelera el trabajo del entendimiento, no es materia para las ciencias sociales.

Lévi-Strauss se queja de las críticas recibidas sobre este asunto de Meyer Fortes (1966) y Edmund R. Leach (1967). Sin embargo, el segundo, que reconoce abiertamente la influencia de Lévi-Strauss en sus propuestas e incluso prueba en numerosas ocasiones su análisis estructural, solo se limita a calificar de excesivamente sistemática a la matemática de objetos manipulados sensitivamente que el franco-belga propone. En su opinión, Lévi-Strauss se equivoca al no entender que los símbolos utilizados por los matemáticos son neutrales emocionalmente hablando, mientras que los símbolos concretos propios del pensamiento primitivo están cargados de valores y tabúes. Precisamente, Damásio (2010) insiste en que el principio de valor opera a través de dispositivos e impulsos que son inherentes a la familia de la emoción. Por su parte, continúa Leach con su argumentación, factores psicológicos como "evasión" o "represión" tienden a confundir las simetrías lógicas, lo que no implica por otro lado que los cálculos de Lévi-Strauss sean inválidos, aunque si son mucho menos precisos de lo que él cree. En cambio, las dudas de Fortes se centran exclusivamente en la relevancia o no del actor que participa en las instituciones primitivas que son objeto de análisis del viejo profesor. Aparentemente, escribe Fortes, la terminología empleada por Lévi-Strauss hace irrelevante al actor, pues el interés se enfoca en la destilación de la naturaleza universal del código mítico. Por el contrario, los funcionalistas ponen al actor en el centro de la investigación. Es decir, un sujeto con el estatus de persona que ejerce su papel y capacidades sociales, sus derechos y obligaciones dentro de la matriz de relaciones sociales fuera de la que no tiene existencia alguna. Añade que el actor como persona social y moral parece estar ausente del planteamiento de Lévis-Strauss (Fortes, 1966). Nosotros estamos trabajando en un método interpretativo del cuento que tenga sentido para el lector, por lo que no podemos obviar su participación en el proceso de comprensión como sugiere entre otros Bajtín.

Por otra parte, La réplica de Lévi-Strauss no se concentra en la factibilidad de posiciones como las de Victor Turner[133] que tiene en cuenta el aspecto emocional, sino en que estas

[133] "Lévi-Strauss is quite correct in stressing that la *pensée sauvage* contains properties such as homologies, oppositions, correlations, and transformations which are also characteristic of sophisticated thinking… Although Lévi-Strauss devotes some attention to the role of ritual and mythical symbols as instigators of feeling and desire, he does not develop this line of thought as fully as he does his work on symbols as factor in cognition… The

propuestas no nos acercan en su opinión a una explicación de cómo las extrañas actividades características del ritual y sus símbolos pueden producir los resultados que aquellos sugieren. O bien el viejo profesor no ha leído con atención las detalladas explicaciones de Turner sobre la polaridad del significado en el símbolo ritual en las ceremonias de los Ndembu, que describe en *The Forest of Symbols* o, cuestión que dudamos, nunca participó en sus muchos años de trabajo de campo en estos eventos imbuidos de una emocionalidad colectiva que no puede dejar indiferentes a ninguno de sus participantes.

Carl G. Jung, quien fue educado en el más estricto protestantismo, escribe sobre la misa católica que es uno de esos ejemplos del misterioso drama que representan la permanencia y la transformación de la vida en el que los correligionarios experimentan durante el rito desde la mera indiferencia a la más profunda de las emociones[134]. "Of special importance (in

---

symbols and their relations… are not only a set of cognitive classifications… They are also, and perhaps more importantly, a set of evocative devices for rousing, channeling, and domesticating powerful emotions, such as hate, fear, affection, and grief. They are also informed with purposiveness and have a ´conative´ aspect" (Turner, 1991: 42-43).

[134] Aprovecho para hacer un inciso personal teniendo en cuenta que nunca he asistido a un ritual primitivo o de una tribu indígena, aunque sí he sido ferviente participante en su día de los rituales católicos y de las prácticas festivas cristianas de los pueblos de España. Recientemente me contaron una interesante anécdota sobre un conocido símbolo ritual del catolicismo, la "hostia consagrada", que es el elemento esencial de la comunión y este es a su vez el acto central de este rito litúrgico. Una señora devota y practicante, que reside en una población castellana fundada en la Edad Media de unos 5.000 habitantes, acude a misa acompañada de vez en cuando de su nieta de cuatro años. La niña devorada por su curiosidad infantil siempre manifiesta a todas las comadres de la tercera edad amigas de su abuela un gran interés por participar de la comunión. ¿Pueden ustedes imaginar la excitación y el entusiasmo que debe embargar a la pequeña cada vez que el sacerdote se aproxima por el pasillo en dirección al banco donde ella se sienta junto a su abuela para comenzar a repartir el simbólico cuerpo de Cristo? [Jung considera que los católicos poseen, por un lado, una técnica pastoral prefabricada en la forma sancionada históricamente de confesión, penitencia y absolución y, por otro, la posibilidad de utilizar un simbolismo ritualista abundante y palpable que satisface completamente tanto las existencias como las oscuras pasiones de las mentes sencillas. Por eso, argumenta que la decadencia de la confesión y la absolución han acentuado el conflicto moral del individuo moderno abrumándole con problemas que la Iglesia católica solía resolver por él. "With the collapse of the rite, which did the work for him, he had to do without God's answer to his plans" (Jung, 1958: 531)].

Por eso, para el católico (hablo por propia experiencia, aunque hace muchos años que no práctico), este evento está cargado de una gran emoción porque para participar de la comunión uno debe haber pasado antes por el confesionario con el fin de purificarse de sus pecados, por prescripción religiosa o por puro miedo a que cuando uno se coloque la forma en la boca le salten sapos como dicen algunos cuentos de vieja. Y si uno no lo ha hecho debe permanecer al margen de los otros feligreses sin participar del convite. Recordemos que la comunión es en verdad un ágape simbólico porque conmemora la última cena del Nazareno antes de su crucifixión. En este caso, el sujeto permanece con gesto impasible, inmóvil en su sitio sin poder comulgar, delatado por lo que supone acarrear la marca de "pecador inconfeso" ante los ojos de los demás.

Pero volvamos a la pequeña. Lógicamente, la niña que aún no ha sido iniciada no tiene ni idea de las implicaciones semánticas del ritual también permanece al margen. Eso sí devorada en su caso por la curiosidad pues seguramente se pregunta a qué sabe esa hoja redonda y delgada de pan ácimo que todos reciben menos ella. A los adultos que la rodean posiblemente la escena les parecerá enternecedora pues de todas formas ella no tendrá pecados que confesar a su corta edad. Y digo esto, porque la misma abuela me relataba lo contenta que quedó su nieta el día que el párroco decidió ofrecerle una de estas galletitas blancas –como ella misma les llamo–, "¡sí, de las que comen la abuela y sus amigas!".

[Precisamente, Jung explorar el significado simbólico del pan y del vino, la substancias que forman parte esencial de la eucaristía. Concluye que en este caso, como suele ocurrir con los símbolos, corresponden a cuatros estratos de significado: (1) son productos agrícolas que durante muchos siglos estuvieron en la base de la alimentación humana; (2) son productos que al requerir de un proceso especial vienen a simbolizar el avance cultural o la

the Catholic camp) is the ritual with sacral action, which dramatizes the living occurrence of archetypal meaning and thus makes a direct impact on the unconscious" (Jung, 1958: 192). Precisamente, el psiquiatra suizo elige este rito como objeto de estudio psicológico[135] puesto que en su opinión es: "an anthropomorphic symbol standing for something otherworldly and beyond our power to conceive" (*ibíd*., p. 207). El clímax, explica Jung, se alcanza durante la consagración en la que Cristo, sacrificado y sacrificante, pronuncia las palabras decisivas a través de la boca del sacerdote. En ese momento, Cristo se hace presente en tiempo y espacio, y así es como el rito no es en sí una fría repetición de un evento histórico, sino la relevación de algo que existe en la eternidad, que elimina los límites espacio-temporales que separan al espíritu humano de lo eterno, lo que sin duda considera un misterio. Por otra parte, lo que

civilización, recordemos que se trata de una ofrenda, de un sacrificio de lo más preciado que posee el hombre; (3) son expresión, por tanto, de un logro psicológico de la sociedad, pues requieren trabajo, industria, paciencia y devoción, así como de vitalidad humana en general; y (4) son manifestaciones del *mana* o del *daemon* vegetal (Jung, 1958)].

En suma, cualquiera incluido Lévi-Strauss, estaría de acuerdo en que tanto el feligrés inconfeso como la niña de nuestra anécdota experimentan una pulsión en mitad del ritual, aunque de diferente origen y en distinto grado. El primero se sabe fuera de la participación en un acto ritual que tiene una importante carga sentimental para él ya que por eso está allí, además de sentir casi punzantes las miradas acusativas de sus correligionarios. Una mezcla de emociones en las que destacan la frustración y la vergüenza. Ahora bien, si su imposibilidad de participación le genera está ansiedad, por la misma razón su participación también debe conllevar una emoción positiva. No es de extrañar la carga emocional que el fiel experimenta si tenemos en cuenta el argumento sobre el auto-sacrificio que esgrime Jung. [*Aparentemente, todo acto sagrado implica un sacrificio, en este caso simbólico, advierte Jung. El participante en la eucaristía se desprende de algo suyo, muy personal, pero para que se produzca ese desprendimiento debe realizarse debe reconocer conscientemente que pierde algo, lo que requiere un acto de considerable auto-conocimiento. "It is therefore quite logical that the confession of sin should come before the rite of transformation in the Mass. The self-examination is intended to make one conscious of the selfish claim bound up with every gift, so that it may be consciously given up; otherwise gift is no sacrifice… it is a conscious and deliberate self-surrender, which proves that you have full control of yourself, that is, of your ego*" (Jung, 1958: 257-258). *De alguna forma, también se podría considerar este acto de contrición viene a ser una posibilidad para que el individuo resuelva su conflicto entre consciente e inconsciente. "The synthesis of conscious and unconscious can only be implemented by a conscious confrontation with the latter, and this is not possible unless one understands what the unconscious is saying*" (*ibíd*., p. 192)].

Por tanto, el inconfeso aún no ha resuelto el conflicto interno, carga con su culpa y su egoísmo, mientras que el confeso ya se ha liberado de las tensiones emocionales y está listo para su purificación.

En cambio, el anhelo de la niña es fruto de la curiosidad por conocer el sabor que tendrá la galletita o simplemente el deseo por formar parte como los adultos de un acto social del que está excluida. Michael Tomasello argumenta que desde muy temprano los niños se sienten fuertemente atraídos a convertirse en miembros activos del grupo y a compartir conocimientos y experiencias con los otros: "(T)hey will begin to internalize many culturally specific social norms for how we do things, how one ought to do things, if one is to be a member of this group" (2008: 76). Ahora bien, el rito y los símbolos de los que se reviste la eucaristía conllevan indudablemente una carga emocional para el participante, aunque la naturaleza de su significado sea para el adulto muy distinta del simple interés o la motivación infantil.

[135] En ese sentido y en apoyo de la tesis ritualista-mitológica, Jung (1958) dedica un gran espacio a describir y reflexionar sobre la transformación simbólica de la misa católica en la que se mezclan tanto acciones puramente ritualistas centradas en la manipulación de objetos como recitaciones del sacerdote y de los participantes que vendrían a constituir el texto del evento, la parte mitológica. La liturgia actual vendría a ser el resultado de un complejo proceso evolutivo que surge de un hecho supuestamente histórico que nunca ha sido probado, la Última Cena, y de los sucesivos relatos que de este hecho hicieron los distintos autores de los evangelios, así como de diferentes convenciones acordadas por distintas autoridades eclesiásticas. El caso es que, añade, no hay referencias a esta fiesta eucarística en la Biblia y tampoco evidencias de su celebración antes del año 150 d.C. Su estudio nos presenta un proceso muy preciso repleto de símbolos en el que cada una de sus fases está cargada de una abundante significación que, por otro lado, es muy probable que desconozcan la mayor parte de los fieles.

también justifica la necesidad de este rito y que hace de todas y cada una de las partes que lo componen un símbolo[136]. Argumenta que es fundamental para comprender psicológicamente este rito que en realidad debería ser una incitación divina en vez de la decisión del ser humano. "Wherever the magical aspect of a rite tends to prevail, it brings the rite nearer to satisfying the individual ego's blind greed for power" (*ibíd*., p. 249). Realmente, por tanto, se trata de un ritual sin utilidad práctica, ya que el único propósito es el servicio divino. El ser humano en el acto de la misa es solo un instrumento de Dios.

Adicionalmente, Lévi-Strauss sostiene que los estados de ansiedad que el ritual instiga y/o causa, que en todo caso están asociados a este, no expresan una relación inmediata entre el ser humano y el mundo, sino que exteriorizan un acechante pensamiento originado en el miedo de que la mente humana en su conceptualizada y esquemática visión del mundo será incapaz de encontrar su camino a la realidad. Lo importante aquí es que no está negando los estados de ansiedad que acompañan al acto ritual. A Lévi-Strauss le interesa subrayar ante todo que el aspecto emocional no es "a primary datum". No niega los estados emocionales, pero busca asignarles su verdadera posición. Ahora bien, según él, esta posición no precede a la aprehensión del mundo por el pensamiento, sino que por el contrario es posterior y subordinada a este. Nosotros no podemos aceptar esta relación jerárquica, porque de hecho entendemos, como hemos tratado de señalar hasta ahora, que las emociones contribuyen al proceso de comprensión de la realidad, aunque también puedan ser en ocasiones una consecuencia de una construcción culturalizada del pensamiento. Cierto es que el ser humano no solo siente emociones ante específicas situaciones externas, sino que además tiene la capacidad de anticipar estas situaciones mediante el pensamiento, lo que puede conllevar su reacción emotiva consecuencia de una recreación abstracta de la realidad en su mente. En el capítulo primero, hemos dedicado amplio espacio al papel de las emociones y de los sentimientos en los procesos de consciencia y conocimiento del ser humano.

> "Man does not feel, indeed cannot feel, anxiety in the face of the circumstances of pure and immediate living, except when some internal and organic disorder is part of these circumstances. When this is not, and certainly in the case of ritual, the accompanying anxiety is of quite a different order; it is not existential, but rather epistemological. It is connected with the fear that the segmentation effected on reality by discrete thought in order to conceptualize it will… make it impossible to recover contact with the continuity of live experience. It is, then, an anxiety which, far from moving from life to thought, as the functionalists believe, proceeds in exactly the reverse manner, and results from the fact that thought, merely by being thought, creates an ever-increasing gap between the intellect and life. Ritual is not a reaction to life; it is a reaction to what thought has made of life. It is not a direct response to the world, or even to experience of the world; it is a response to the way man thinks of the world" (Lévi-Strauss 1990a: 680-681).

En primer lugar, Lévi-Strauss parece circunscribir los estados emocionales unidos al ritual a la ansiedad, y de sobra sabemos que el entusiasmo, la alegría e incluso la excitación también forman parte de estas ceremonias. En segundo lugar, podemos aceptar que el ritual

[136] "Now a symbol is not an arbitrary or intentional sign standing for a known and conceivable fact, but an admittedly anthropomorphic –hence limited and only partly valid– expression for something suprahuman and only partly conceivable. It may be the best expression possible, yet it ranks below the level of the mystery it seeks to describe" (Jung, 1958: 207).

es un evento creado por la coordinación de las mentes. Si es un producto cultural, por tanto, es una consecuencia del pensamiento humano. La emoción de miedo que brota de estos eventos, la que evocan sus símbolos, claramente es de una naturaleza diferente a la que suscita en nosotros, por ejemplo, la amenaza de un peligro real, pero no por eso deja de ser emoción. Es cierto que mientras en el segundo caso, esa emoción nos ayuda a tomar decisiones específicas para muy probablemente garantizar nuestra supervivencia individual, tampoco es menos cierto que la emoción fruto de la recreación ceremonial contribuye asimismo a garantizar la continuidad del grupo, a promocionar la homeostasis socio-cultural. En tercer lugar, el pensamiento como hemos visto también en el primer capítulo está directamente relacionado con que la conciencia no es más que una mente dotada de subjetividad y, precisamente, la experiencia de la realidad es fundamental en el desarrollo de este proceso. No podemos confundir el pensamiento lógico con el funcionamiento de la conciencia. Por último, estamos de acuerdo con quienes suscriben que el ritual no solo tiene, como los símbolos que le hacen posible, un aspecto cognitivo, sino que posee también una dimensión emocional que defienden los ritualistas y otra conativa, porque sin duda promueve la acción. A diferencia de Lévi-Strauss no vemos irreconciliables los aspectos emotivo y comunicativo de un rito. De hecho, nos parece innegable que uno de los actos rituales más sencillos como, por ejemplo, el juramento del cargo de alcalde de un ayuntamiento transmite no solo información sobre la responsabilidad y el compromiso que el participante asume frente al grupo social que representa, sino que además el sujeto que pronuncia esas palabras también completa las acostumbradas acciones con la solemnidad y la emoción de un acto que le confiere un poder más allá de su propia persona. Además, obliga al interesado a actuar conforme al contenido del juramento.

Finalmente, el antropólogo belga censura la aseveración de Leach de que los símbolos concretos del pensamiento primitivo puedan estar impregnados de valores emocionales al tiempo que la función del ritual es asegurar la transmisión y la comunicación de un conjunto complejo de información sobre el mundo natural, pues a su juicio es justo lo opuesto. Como hemos visto anteriormente, en su trabajo *Ritualization in Man in Relation to Conceptual and Social Development*, Leach se centra en los aspectos comunicativos del ritual y se pregunta directamente cuál es el propósito del mismo ("What for"). "In brief, my answer is that the performance of ritual serves to perpetuate knowledge which is essential for the survival of the performers" (1966: 405). En nuestra opinión, esto no implica necesariamente que la información transmitida esté limitada a datos sobre el medio ambiente donde esa comunidad vive. Lévi-Strauss tampoco niega la posición de Turner (1986; 1991) cuando se refiere a que el ritual reafirma las normas y axiomas que rigen la vida social, aunque elige un pasaje en el que Turner utiliza el término "crear" y lo sustituye por "actualizar", referido a las categorías a través de las que el ser humano aprehende la realidad y los axiomas fundamentales de la estructura social. La función del ritual, como la de otros productos culturales, es claramente mantener o recuperar la homeostasis socio-cultural.

5.6. INFLUENCIA DE LA ESCUELA MÍTICO-RITUALISTA EN LA CRÍTICA LITERARIA

Ya hemos referido en el capítulo anterior que la teoría simbólica de Norton Frye establece varias fases o contextos originados en las distintas aproximaciones que se han hecho

al estudio del símbolo. Una tesis sobre el símbolo que este autor perfila de manera paralela a su visión histórica de la literatura cuyo factor desencadenante es la teoría de la degeneración genérica desde el mito al cuento con la que en principio estamos de acuerdo. "Frye would presumably defend beginning his historical sequence of modes with 'myth' on the grounds that human storytelling actually does begin there" (Hendy, 2001: 172). Un planteamiento que critica el mismo von Hendy, aunque es muy cercano al evolucionismo de Raglan que hemos descrito antes, y que como veremos ha atraído grandes polémicas sin clara resolución puesto que no disponemos de los vestigios necesarios que conecten las distintas piezas del puzle evolutivo. Sin embargo, reconoce von Hendy, el logro de Frye es la incorporación de un conjunto de hipótesis en una amplia estructura de una teoría coherente según la cual la literatura es la proyección artística de la fantasía, punto en el que coincide con Freud y Jung. Literatura que es a su vez el resultado de la combinación de las prácticas ritualizadas de la naturaleza a las que se refiere Frazer y de los tipos de experiencias de vicisitudes psicológicas identificadas por Freud.

Así pues, la recurrencia y el deseo, elementos identificados en la fase formal del símbolo por Frye, pasan a primer plano en el análisis literario arquetípico, que consiste en el estudio del poema completo como unidades de la poesía y los símbolos como unidades de comunicación. En este contexto arquetípico, la narrativa se considera un rito o un acto recurrente de comunicación simbólica, mientras que el significado del contenido se extrae del conflicto entre deseo y realidad. Tensión que la psicología contempla como la lucha del individuo por recuperar la homeostasis interna, y que según los psicoanalistas está detrás de la dinámica de los sueños. Frye nos aclara que el deseo es la energía que motiva a la sociedad humana a desarrollar su propia forma. Vendría a ser entonces el aspecto social de lo que en la fase literal del simbolismo denomina emoción. Es decir, un impulso hacia la expresión que habría quedado atrapado sin forma a no ser que la misma literatura lo liberase. De esta manera, el ritual y el sueño se convierten en la narrativa y el contenido significativo de la literatura. Los dos son espacios dialécticos para la expresión del deseo o bien de la repugnancia, en el caso del ritual, o de la ansiedad, en el caso de los sueños. En consecuencia, el mito es para este autor la unión del ritual y del sueño en una forma de comunicación verbal. Y esto es posible gracias al factor común en el ritual y el sueño que hace del uno la expresión social del otro. En suma, el ritual es el aspecto arquetípico del *mŷthos* y el sueño es el aspecto arquetípico de la *dianoia* (Frye, 1973b). De esta forma, este teórico del análisis literario combina y unifica en una misma teoría los presupuestos de la antropología ritualista y del simbolismo psicológico, Frazer con Freud (Hendy, 2001).

> "The archetypal analysis of the plot of a novel or play would deal with it in terms of the generic, recurring, or conventional actions which show analogies to rituals: the weddings, funerals, intellectual and social initiations, executions or mock executions, the chasing away of the scapegoat villain, and so on. The archetypal analysis of the meaning or significance of such a work would deal with it in terms of the generic, recurring, or conventional shape indicated by its mood and resolution, whether tragic, comic, ironic, or what not, in which the relationship of desire and experience is expressed" (Frye, 1973b: 105).

Ahora bien, no podemos estar completamente de acuerdo con Frye, como tampoco lo está Holbek (1987), cuando el primero insiste en que las analogías con el sueño que se han estudiado en la candidez del romance literario, lo que incluye cuentos maravillosos y de

hadas, están estrechamente vinculadas con trances oníricos en los que se cumplen deseos fantásticos o con pesadillas de ogros y brujas. Frye se ve obligado a reconocer que tanto el drama y el romance primitivos se compenetran, puesto que en ocasiones el drama representa un tipo de romance. Por ejemplo, se puede advertir la estrecha relación entre el romance y el ritual en muchos de las historias medievales que mantienen una conexión con los ciclos de la naturaleza. Así pues, concluye, que el hecho de que el arquetipo sea principalmente un símbolo comunicable favorece la facilidad con que los cuentos populares, las baladas y las representaciones de mimo viajaron por todo el mundo, como muchos de sus héroes, para sobrepasar las barreras del idioma y la cultura. La literatura primitiva y popular es claramente la que ha sido influenciada con mayor intensidad por la fase arquetípica del simbolismo. Pero es que además si tenemos en cuenta que el símbolo arquetípico normalmente forma parte de la visión crítica del arte como un producto civilizado, entonces hemos de concluir que el contexto social del arte también es el contexto moral, puesto que esa visión de los objetivos del trabajo humano está obligada a idealizar algunos aspectos de la civilización y a desestimar e incluso ridiculizar otros (Frye, 1973b).

> "Society was there before you, it is there after you are gone, and you are a member of it. The myths that link you to your social group, the tribal myths, affirm that you are an organ of the larger organism. Society itself is an organ of a larger organism, which is the landscape, the world in which the tribe moves. The main theme in ritual is the linking of the individual to a larger morphological structure than that of his own physical body" (Campbell y Moyers, 1991: 98).

La observación más substanciosa que podemos obtener de este breve repaso al origen del ritual y su conexión con la narrativa popular es el paralelismo estructural y simbólico que parece existir entre muchos ritos y sus correspondientes mitos, e incluso la reproducción de la estructura de ciertos símbolos rituales en relatos míticos sin aparente conexión con un rito específico. Creemos que esto nos obliga a ser más precisos a la hora de elaborar nuestra metodología interpretativa del cuento. A priori estos productos culturales –ritos, mitos y cuentos– están plagados de símbolos cuya conexión semántica podría estar vinculada precisamente al lugar que ocupan en estas estructuras.

Precisamente, Harrison explica que posiblemente el primer mito es una simple interjección, aunque imagina fácilmente como este se convirtió posteriormente en narración mediante un rápido desarrollo sumando estas exclamaciones individuales. Paralelamente, cada paso de la acción ritual está ensombrecido como si lo fuera por una nueva interjección, hasta que el todo se combina en una historia consecutiva. Es decir, interjecciones individuales se juntan para constituirse en secuencia. "(A)nd this sequence is as it were the life-history of the plant or the animal to be magically affected: it is the plot of the δρώμεναν for, says Aristotle, in a most instructive definition: *by myth I mean the arrangement of the incidents*" (1912: 331). Harrison está convencida de que por eso a la trama de un drama griego se le llama *mito*. El mito primitivo sería de esta forma el mito propiamente dicho, el que es de esta misma naturaleza, el que describe la historia vital del *Eniautos-daimon*. El mito de *Eniautos* tiene pocos y sencillos elementos cuya característica principal es una monotonía periódica e inevitable: una competición, una muerte o derrota y una epifanía triunfal. El rito iniciático implica para el individuo un distanciamiento al principio, que conlleva usualmente algún tipo de test de resistencia, una consagración dolorosa, así como la adquisición del conocimiento tribal durante la representación del mito que los ancianos realizan para los iniciados. El pro-

ceso incluye una simbólica "muerte" temporal, durante la cual el sujeto entra en un contacto con fuerzas sobrenaturales que le mostrarán el camino a su renacimiento y le conducirán a regresar al clan como miembro de pleno derecho (Meletinsky, 2014). Hemos visto antes que Joseph Campbell (2004) narra de una manera similar el rito de paso de van Gennep bajo la óptica junguiana y aplicada al desarrollo humano.

Por otra parte, Hyman también profundiza en la mitología más allá de las consideraciones genéticas y se concentra particularmente en el problema de la estructura. Para este autor, rito y mito son las dos caras de una misma entidad que esencialmente es la base del género dramático. El modelo del rito y del mito no solo es la fuente de la que se nutre la tradición poética, sino que además es sinónimo de su estructura (Meletinsky, 2014). El enfoque de Hyman tiene en consideración la forma en términos de estructura literaria, principios de organización *Gestalt* y un criterio dinámico. "If the origin is the ancient anonymous collective one of ritual, the structure is intrinsically dramatic, the *dromenon* or thing done, but that form ceaselessly evolves in time in the chain of folk transmission" (Hyman, 1955: 464). Este crítico literario se está refiriendo a que la manipulación de las sucesivas generaciones de narradores implica una serie de operaciones próximas a las que Freud identifica en los sueños como son: división, desplazamiento, multiplicación, proyección, racionalización, elaboración secundaria e interpretación. Además del principio de finalización o realización de las expectativas tanto en el mismo trabajo como en la audiencia elaborado por Kenneth Burke, que es característico de la dinámica estética.

Queremos destacar la posición teórica de Leach (1977) sobre la significación estructural de este tipo de historias que se enmarca en el enfoque sociológico de Malinoswki, aunque hace hincapié en la clara distinción entre aspectos sagrados y profanos y, sobre todo, cuyo objetivo no es representar necesariamente el equilibrio social, pues en la realidad este no existe. Se trata precisamente de todo lo contrario. El equilibrio siempre es un fenómeno en el ámbito del individuo, o bien a nivel interior de este o en su interacción con el entorno, lo que incluye lógicamente equlibrio dentro del colectivo al que pertenece. Pero una estructura cultural en sí misma no experimenta el fenómeno homeostático, ya que lo único que verdaderamente existe y tiene vida propia es el individuo y los organismos que componen la naturaleza. Claro que las conclusiones de este ingeniero británico están fundamentadas en sus estudios antropológicos en Burma. Por eso, el mito que investiga no es la historia sagrada por excelencia vedada por el tabú. Se trata más bien de una historia que existe y se preserva con el fin de justificar actitudes y acciones actuales. De esta manera, se aparta un tanto del concepto de mito como sanción de un comportamiento socialmente aceptado al que se refiere Malinowski, para hablar de un mito que se describe mejor como "*a language in which to maintain social controversy*", cuyo rasgo distintivo es la inconsistencia intrínseca de sus ideas sobre la estructura social. Tanto la acción ritual como el mito son declaraciones acerca del mismo orden abstracto de la realidad, el mismo que el antropólogo describe con su jerga científica y en el que este pierde las distintas matizaciones y puntos de vista que enriquecen el contexto indígena.

Este asunto es de vital importancia porque cuando hablamos del cuento y su uso pedagógico que surge del impulso literario burgués decimonónico, siempre nos referimos a una narración ajustada al canon moral imperante en la sociedad de referencia. Sin embargo, la posición de Leach nos permite argumentar que el cuento popular de la tradición oral era

fruto de la imaginación de un grupo social como reacción al canon impuesto por las clases dominantes. Interpretar un cuento –versión folclórica o literaria– implica, sin duda, tomar en consideración desde su origen hasta que llega a su evolución adaptativa para precisamente utilizarlo como un auténtico instrumento pedagógico que permita pensar libremente sobre el uso socialmente interesado de la narración canónica.

Asimismo, el norteamericano Clide Kluckhohn se nutre tanto de las propuestas de la escuela antropológica británica representada en la figura de Malinowski como de las ideas de los sociólogos franceses de quienes recoge específicamente la formulación de su principio simbólico: "Those realms of behavior and of experience which man finds beyond rational and technological control he feels are capable of manipulation through symbols" (1942: 58). En su opinión, el mito y el rito están estrechamente unidos porque ambos son procedimientos simbólicos. A pesar de que ambos procesos sirven para enfrentar el mismo tipo de situaciones en el mismo modo afectivo, el mito es un sistema de símbolos constituido principalmente por palabras, mientras que el ritual es un sistema de símbolos formados por objetos y acciones.

Cassirer, quien en líneas generales coincide con esta definición de Kluckhohn, utiliza como punto de partida no solo la teoría pragmática del mito de Malinowski, sino además la sociología de la religión de Durkheim con el propósito de probar que la función del mito es asegurar la cohesión social (Hendy, 2001). Ahora bien, mientras el rito está tejido en la realidad de la acción en la que se subliman emociones colectivas, el mito es una objetivación de la experiencia social humana. Para Cassirer, el segundo es la interpretación del primero. Y, añade, en el mito genuino, las imágenes no se conocen como tales, no se entienden como símbolos, sino como realidades. Una realidad irrechazable e incontestable que se acepta pasivamente, aunque en la que las emociones no solo se sienten, sino que se intuyen y, a su vez, pueden tornarse en imágenes. Imágenes crudas, grotescas, fantásticas, porque de esta forma son comprensibles para el hombre sin civilizar. Solo de este modo le facilitan una interpretación de la vida de la naturaleza y de su propia vida interior (Cassirer, 1983).

A pesar de que Wilbur M. Urban está de acuerdo, en general, con la concepción del mito que hace Cassirer, su argumento es distinto. Todo simbolismo tiene un carácter dual porque acepta tanto lo real como lo irreal, la verdad como la ficción. Por ello, en su opinión, el símbolo no es idéntico a la realidad objetiva, aunque reconoce que la mente humana comprende y comunica su conocimiento de la realidad únicamente a través de formas simbólicas. "Mythical symbols are, therefore, said to symbolize a non-mythical, non-symbolic reality. For Cassirer, on the other hand, the symbol is constitutive of reality" (Bidney, 1955: 388).

En su discusión "*the myth indispensable*", Urban se pregunta sobre la verdad en la interpretación de la realidad a partir del lenguaje. Cuando Platón se plantea que algo es así debe ser verdad, dice, lo que viene a implicar que podemos expresar la verdad en términos que sabemos que no son literalmente verdad, pero que tampoco son totalmente falsos. Dicho de otra forma, el que no tomemos el mito literalmente, no significa que no lo debamos tomar seriamente, porque aun sabiendo que el lenguaje de la teología no tiene un significado literal ello no implica que tenga algún significado (Urban, 2014).

Este diálogo entre Cassirer y Urban nos pone en la pista de que los símbolos en mitos y ritos fueron para el hombre primitivo una realidad objetiva en un momento determinado

de la evolución, quizás porque carecían de otros elementos cognitivos de referencia. Sin embargo, nosotros solo podemos considerar esos mismos símbolos como una representación de una realidad, pero ni simbólica ni mítica, pues disponemos de un conocimiento muy distinto de esa misma realidad, el saber científico. Este *nosotros* se refiere claramente al hombre moderno adulto y alfabetizado. Por esto es factible la argumentación de Egan (2010) sobre la mentalidad infantil, que en su opinión está más próxima al pensamiento mítico. Lo mismo podríamos concluir sobre comunidades nativas actuales, que también se encuentran en otro estadio de progreso científico muy distinto al occidental. Como hemos mencionado antes, Urban (2014: 595) escribe que la intepretación del símbolo posee claramente una doble referencia no expresada: lo que significó y lo que significa ahora. Es decir, el punto de referencia desde el que se interpreta un mismo hecho tiene un peso capital en la lectura que se pueda hacer. Ahora bien, este debate no cancela la observación de que con el mito el ser humano comienza a conocer un nuevo y extraño arte de expresar. Según Cassirer, el mito es un medio de organizar los instintos más básicos y los anhelos y miedos más profundos del ser humano. Precisamente, la misma capacidad de organización simbólicamente que se convierte en la principal fortaleza humana cuando el individuo ha de enfrentar los problemas más graves (Cassirer, 1983). Por tanto, el objeto de nuestro trabajo es esencialmente conocer esta organización simbólica que puede desarrollar en distintos niveles, por ejemplo, en el pensamiento mítico. Saber, por ello, cómo ha evolucionado y cómo se articula para aquellos que como los niños descubren el sistema simbólico por primera vez y para quienes hacen uso de esta capacidad aun sin saberlo.

Si matizamos la posición de Kluckhohn sobre el rito y el mito y las teorías de Cassirer es porque, como trataremos de mostrar en los próximos capítulos, creemos que el mito no es simplemente una narración compuesta por signos o símbolos verbales que puedan estudiarse de forma aislada para ofrecernos una explicación de algo. Estamos convencidos que forman parte de una estructura del pensamiento primitivo del que nosotros aún no nos hemos podido deshacer y que se manifiesta en forma de una narración cohesionada con dos niveles de significación, uno superficial y otro latente. Si el mito es antecedente del cuento, esto nos obliga a profundizar en el estudio del mito, y no solo en su construcción morfológica y en su significado, sino además en su papel social y su posible relación o influencia con el resto de narraciones tradicionales. Veremos cómo los investigadores estructuralistas, con Lévi-Strauss al frente, deciden concentrarse en el análisis del mito a partir de una secuencia de acciones que no es necesariamente lineal. En este punto se genera una contraposición entre la estructura sincrónica y diacrónica de la estructura narrativa. Una estructura que, según algunos de los autores mencionados en este capítulo, comparten ritos y mitos (Turner, 1986). Definir la estructura en la trama nos ayuda a reconstruir el sentido de la narración, ya sea mito o cuento, como parte del proceso de interpretación.

En este sentido, uno de los trabajos más estimulantes ha sido para nosotros el planteamiento de Susan Reid (1974). Su análisis se enfoca en la dicotomía básica entre *colectividad* e *individuo* propuesta por el grupo de folcloristas soviéticos para diferenciar mitos y cuentos populares, que toman como punto de partida las aportaciones de Propp y las reformulaciones de Meletinsky.

> "It may seem that Reid… returns to the ritualist mythogenetic theory. But she goes beyond… To rephrase her synthetic view of a metastructure of myth and folktale in Lévi-Strauss' and Leach's

terms, we could say that myth, folktale, and ritual all formulate and encode the same message… myth and folktale are expressions of a common, underlying mechanism: the distribution of the amount of power found in a given semantic system –a 'culture" (Maranda, 1974: 13,14).

Ahora bien, nosotros añadimos que mientras los rituales enfatizan el elemento motor de la secuencia, la acción física encapsulada en el evento, los mitos y los cuentos explotan el paradigma narrativo, que no es otra cosa que una sucesión de acciones descrita verbalmente con el propósito de ser comunicada. Por eso, creemos que la comprensión del niño indudablemente se sostiene sobre sus primeras capacidades y la más importante parece ser la acción motora y el uso de su propio cuerpo para la comunicación y la comprensión de su entorno (extracción de significado). Sugerimos que el empleo pedagógico del cuento debe tener este aspecto en consideración.

BIBLIOGRAFÍA

Aína Maurel, P. (2012), *Teorías sobre el cuento folclórico: Historia e interpretación* [en línea]. Zaragoza, España: Institución «Fernando el Católico». Colección Estudios: Filología, 3.140. ISBN 978-84-9911-170-4. Disponible en: http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/31/98/_ebook.pdf

Bacchilega, C. (2013), *Fairy Tales Transformed? Twenty-First-Century Adaptations and the Politics of Wonder*. Detroit, MI: Wayne State University Press. ISBN 978-0-8143-3928-2.

Bakhtin, M. M. (1986d), "Toward a Methodology for the Human Sciences". En: C. Emerson y M. Holquist (eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 159-172. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

Bascom, W. (1957), "The Myth-Ritual Theory". *The Journal of American Folklore* [en línea], vol. 70, no. 276, pp. 103-114. [Consulta: 10 agosto 2015]. ISSN 0021-8715. DOI 10.2307/537295. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/53

Bidney, D. (1955), "Myth, Symbolism, and Truth". *The Journal of American Folklore* [en línea], vol. 68, no. 270, pp. 379. [Consulta: 2 septiembre 2014]. ISSN 00218715. DOI 10.2307/536765. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/536765?orig

Bobby, S. R. (2009), *Fairy Tales Reimagined: Essays on New Retellings*. Jefferson, NC and London: McFarland. ISBN 978-0-7864-5396-2.

Bruner, J. S. (1990), *Acts of Meaning (Four Lectures on Mind and Culture)*. Cambridge, London, England: Cambridge University Press. Jerusalem-Harvard Lectures. ISBN 0-674-00361-6.

Callaghan, T., y J. Corbit (2015), "The Development of Symbolic Representation". En: L. S. LIBEN y U. MUELLER (eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes: Cognitive Processes*. 7th edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 250-294. ISBN 978-1-118-95384-6.

Campbell, J. (2004), *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton, NJ: University Press Princeton. Bo I. Ling En, XVII. ISBN 0-691-11924-4.

Campbell, J., y B. Moyers (1991), *The Power of Myth* [en línea]. First Anchor Books. EEUU: Anchor Books. [Consulta: 2 septiembre 2014]. ISBN 0-385-41886-8. Disponible en: http://web.iaincirebon.ac.id/ebook/moon/Joseph%20Campbell,%20Bill%20Moyers-The%20Power%20of%20Myth-Anchor%20(1991).pdf

Cassirer, E. (1944), *An essay on man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven, CT: Yale University Press.

— (1965), *The Philosophy of Symbolic Forms: Mythical thought*. New Haven, CT: Yale University Press. ISBN 0-300-00038-3.

— (1983), *The Myth of the State*. Westport, CT: Greenwood Press. ISBN 0-313-23790-5. JC 251 .C3 1983.

Cohen, P. S. (1969), "Theories of Myth". *Man* [en línea], vol. 4, no. 3, pp. 337-353. [Consulta: 2 septiembre 2014]. ISSN 0025-1496. DOI 10.2307/2798111. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2798111

Damásio, A. (2010), *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino. Colección Imago Mundi. ISBN 978-84-233-4305-8.

Donald, M. (1993a), *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, Mass.; London, England: Harvard University Press. ISBN 0-674-64484-0.

— (1993b), "Précis of Origins of the Modern Mind with Multiple Reviews and Author's Response". *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 16, no. 4, pp. 737–91. DOI 10.1017/S0140525X00032647.

— (1999), "Preconditions for the evolution of protolanguages". En: M. C. Corballis y S. E. G. Lea (eds.), *The Descent of Mind: Psychological Perspectives on Hominid Evolution*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 138-154. ISBN 978-0-19-263259-3.

Durkheim, E. (1915), *The elementary forms of the religious life, a study in religious sociology* [en línea]. S.l.: London : G. Allen & Unwin; New York, Macmillan. [Consulta: 24 junio 2018]. Disponible en: http://archive.org/details/elementaryformso00durkrich. nrlf_ucb:GLAD-187683

Egan, K. (2010), *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Paperback ed. Chicago, IL. [u.a.]: Univ. of Chicago Press. ISBN 978-0-226-19039-6.

Eliade, M. (1998), *Myth and Reality*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc. ISBN 1-57766-009-9.

Fortes, M. (1966), "Totem and Taboo". *Proceedings of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* [en línea], no. 1966, pp. 5-22. ISSN 00804169. DOI 10.2307/3031711. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/3031711

Frazer, J. G. (1911), *The golden bough: a study in magic and religion* [en línea]. Third Edition. London: Macmillan And Co. [Consulta: 12 agosto 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/goldenboughstudy04fraz. AJX-7390

Freud, S. (1950), *Totem and taboo: some points of agreement between the mental lives of savages and neurotics* [en línea]. London: Routledge & Kegan Paul. [Consulta: 9 marzo 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/totemtaboosomepo00freu. SRLF_UCLA:LAGE-1481655

Fromm, E. (1966), *El lenguaje olvidado: introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas*. 3ª ed. Buenos Aires: Hachette. (Saber ; 16). FR/30065

Frye, N. (1973b), "Second Essay. Ethical Criticism: Theory of Symbols". *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Third Edition. Princeton, NJ: Princeton University Press, pp. 71-128. ISBN 06910123989.

Gennep, A. van (1910), *La formation des légendes* [en línea]. Paris: Flammarion. [Consulta: 10 agosto 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/laformationdesl00genngoog

— (1960), *The Rites of Passage*. Reprint edition. Chicago, IL: The University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-02718-0.

Goffman, E. (1982), *Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior*. New York: Pantheon Books. ISBN 0-394-70631-5.

Goldstein, K. (1995), *The Organism*. First Paperback Edition. New York: Zone Books. ISBN 978-0-942299-97-7.

Goleman, D. (2004), *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. ISBN 84-7245-371-5.

Harrison, J. E. (1912), *Themis, a study of the social origins of Greek religion* [en línea]. London: Cambridge University Press. [Consulta: 11 agosto 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/themisstudyofsoc00harr. AAJ-9660

Havelock, E. A. (1996), *La musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Primera edición. Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN 978-84-493-0286-2.

Hendy, A. von (2001), *The Modern Construction of Myth*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-33996-0.

Herder, J. G. (1827), *Treatise upon the origin of Language. Translated from the German*. London: Varios.

Holbek, B. (1987), *Interpretation of Fairy Tales: Danish Folklore in a European Perspective*. Denmark: Acad. Scientiarum Fennica. Folklore Fellows' Communications~~FFC~~239. ISBN 951-41-0548-6. MLA International Bibliography: 55372492; 1987080026.

Hsu, F. L. K. (1971a), "Psychosocial Homeostasis and Jen: Conceptual Tools for Advancing Psychological Anthropology". *American Anthropologist* [en línea], vol. 73, no. 1, pp. 23-44. ISSN 00027294. DOI 10.2307/671810. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/671810

Hutto, D. D. (2008), *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 978-0-262-08367-6.

Hyman, S. E. (1955), "The Ritual View of Myth and the Mythic". *The Journal of American Folklore* [en línea], vol. 68, no. 270, pp. 462-472. [Consulta: 14 agosto 2015]. ISSN 0021-8715. DOI 10.2307/536771. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/536771

James, W. (1891), *The principles of psychology. vol. II* [en línea]. London: Macmillan and Co. [Consulta: 31 agosto 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/principlesofpsyc02jameuoft. AWV-4627

Joosen, V. (2011), *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue Between Fairy-tale Scholarship and Postmodern Retellings*. Detroit, MI: Wayne State University Press. ISBN 0-8143-3452-0.

Jung, C. G. (1958), *The collected works of C. G. Jung: Psychology and Religion: West and East*. New York: Bolingen Foundation, Pantheon Books, Inc. Bollingen Series XX.

Karadas, F. (2008), *Imagination, Metaphor and Mythopeiea in Wordsworth, Shelley and Keats*. Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. Anglo-Saxon Language and Literature. ISBN 978-3-631-58236-7.

Kluckhohn, C. (1942),"Myths and Rituals: A General Theory". *The Harvard Theological Review* [en línea], vol. 35, no. 1, pp. 45-79. [Consulta: 20 agosto 2015]. ISSN 0017-8160. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1508351

Kristeva, J. (1982), *Powers of Horror: An Essay on Abjection* [en línea]. New York: Columbia University Press. European Perspectives. ISBN 0-231-05346-0. Disponible en: http://seas3.elte.hu/coursematerial/RuttkayVeronika/Kristeva_-_powers_of_horror.pdf

Leach, E. (1966), "Ritualization in Man in Relation to Conceptual and Social Development". *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences* [en línea], vol. 251, no. 772, pp. 403-408. ISSN 00804622. DOI 10.2307/2416752. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2416752

— (1977), *Political systems of highland Burma*. London: Athlone Press. (Monograph on Social Anthroplogy/London School of Economics; 44). ISBN 0-485-19644-1. DS 528.2 .K3 L4.

— (1996), "Lévi-Strauss in the garden of Eden: An examination of some recent developments in the analysis of Myth". En: R. A. SEGAL (ed.), *Structuralism in Myth: Lévi-Strauss, Barthes, Dumézil, and Propp*. New York, EEUU/London, UK: Garland Publishiing, Inc., Theories of Myth, pp. 386-396. ISBN 0-8253-2260-7.

Lévi-Strauss, C. (1964), *Le Cru Et Le Cuit*. Paris: Plon.

— (1990a), "Finale". *Mythologiques: The Naked Man*. Chicago, IL: University of Chicago Press, pp. 625-695. ISBN 978-0-226-47496-0.

— (1990b), *Mythologiques: The Naked Man*. Chicago, IL: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-47496-0.

Lotman, I. M. (1988), *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo. (Fundamentos ; 58). ISBN 84-7090-088-9. H/S 82.0 LOT.

Malinowski, B. (1932), "Myth in Primitive Pschology". En: W. R. DAWSON (ed.), *The Frazer Lectures 1922-1932* [en línea]. London, Great Britain: Macmillan And Co., Limited, pp. 66-119. [Consulta: 12 agosto 2015]. Disponible en: https://archive.org/details/frazerlectures19029298mbp

— (1936), *The Foundations of Faith and Morals: An Anthropological Analysis of Primitive Beliefs and Conduct with Special Reference to the Fundamental Problems of Religion and Ethics ...* Oxford, UK: Oxford University Press, H. Milford.

Maranda, P. (1974), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague; Paris: Mouton & Co. N.V., Publishers. Approaches to semiotics, 42. ISBN 978-3-11-082804-7.

Marina, J. A. (2012b), *La inteligencia ejecutiva: Lo que los padres y docentes deben saber*. Barcelona, España: Editorial Ariel. ISBN 978-84-344-0168-6.

Meletinsky, E. (2001), *El mito*. Madrid: Ediciones AKAL. Teoría literaria. ISBN 978-84-460-1468-3.

— (2014), *The Poetics of Myth*. London and New York: Routledge. ISBN 978-1-135-59913-3.

Nelson, K. (2003), "Narrative and the Emergence of a Consciousness of Self". En: G. D. Fireman, T. E. Mcvay y O. J. Flanagan (eds.), *Narrative and Consciousness: Literature, Psychology, and the Brain*. New York, EEUU: Oxford University Press, pp. 17-36. ISBN 978-0-19-516172-4.

— (2007), *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02335-2.

Propp, V. (1984d), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press. Theory and History of Literature. ISBN 0-8166-1180-7.

Raglan, Lord (1955), "Myth and Ritual". En: T. A. SEBEOK (ed.), *Myth: a symposium* [en línea]. Philadelphia: American Folklore Society, pp. 76-83. [Consulta: 10 agosto 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/mythsymposium05sebe

— (2003), *The Hero: A Study in Tradition, Myth and Drama*. Mineola, NY: Dover Publications, Inc. ISBN 0-486-42708-0.

Reid, S. (1974), "Myth as Metastructure of the Fairytale". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague; Paris: Mouton & Co. N.V., Publishers, Approaches to semiotics, 42, pp. 151-172. ISBN 978-3-11-082804-7.

Ribot, T. (1897), *The psychology of the emotions* [en línea]. London: W. Scott Pub. Co.; New York : C. Scribner's. [Consulta: 31 agosto 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/psychologyemoti00ribogoog

Ricoeur, P. (1976b), "Methaphor and Symbol". *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press, pp. 45-69. ISBN 0-912646-59-4. P 302 .R53 76.

— (2004a), *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 968-23-1966-8.

Rodríguez Almodóvar, A. (1989), *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Murcia. ISBN 84-7684-194-9.

Smith, W. R. (1927), *Lectures On The Religion Of The Semites: The Fundamental Institutions* [en línea]. New York, EEUU: The Macmillan Company. [Consulta: 14 agosto 2015]. Disponible en: https://archive.org/details/lecturesontherel028530mbp

Sperber, D. (1996), *Explaining Culture: A Naturalistic Approach* [en línea]. Digital print 2002. Oxford, UK; Malden, MA: Blackwell Publishing. [Consulta: 12 mayo 2015]. ISBN 0-631-20044-4. Disponible en: http://monoskop.org/File:Sperber_Dan_Explaining_Culture_A_Naturalistic_Approach_1996.pdf

Stephens, J., y R. Mccallum (1998), *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. New York; London: Psychology Press. ISBN 978-0-8153-1298-7.

Tambiah, S. J. (1968), "The Magical Power of Words". *Man* [en línea], vol. 3, no. 2, pp. 175-208. [Consulta: 6 junio 2016]. ISSN 0025-1496. DOI 10.2307/2798500. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2798500

Tomasello, M. (2005), *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquistion*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-01764-1.

— (2008), "Origins of human cooperation". *The Tanner Lectures on Human Values* [en línea]. Stanfor University. [Consulta: 13 diciembre 2015]. Disponible en: http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/t/Tomasello_08.pdf

Turner, R., y C. Whitehead (2008), "How collective representations can change the structure of the brain". *Journal of Consciousness Studies*, vol. 15, no. 10-11, pp. 43–57.

Turner, V. W. (1986), *The forest of symbols: aspects of Ndembu ritual*. 1st Cornell paperbacks ed. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. ISBN 0801491091. DT 963.42 .T8

— (1991), *The ritual process: Structure and anti-structure* [en línea]. Seventh ed. Ithaca, NY: Cornell University Press. [Consulta: 24 agosto 2015]. Symbol, Myth and Ritual. ISBN 0-8014-9163-0. Disponible en: http://monoskop.org/images/9/90/Turner_Victor_The_Ritual_Process_Structure_and_Anti-Structure.pdf

Urban, W. M. (2014), *Language and Reality. The Philosophy of Language and the Principles of Symbolism*. London and New York: Routledge. ISBN 1-317-85196-X.

Vygotsky, L. (1995), *Pensamiento y lenguaje* [en línea]. Buenos Aires: Ediciones Fausto. [Consulta: 22 octubre 2015]. ISBN 950-516-334-8. Disponible en: http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsky%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf

— (1997), *Educational Psychology*. Boca Ratón, FL: St. Lucie Press. ISBN 1-878205-15-3.

Vygotski, L. S. (1991b), "La psique, la conciencia, el inconsciente". En: A. Álvarez y P. del Río (eds.), *Obras Escogidas de Vygotski I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. ebook 2015. Madrid: Antonio Machado Libros, Machado Nuevo Aprendizaje, pp. 357-410. ISBN 978-84-9114-090-0.

Wundt, W. (1916), *Elements of Folk Psychology: Outlines of a Psychological History of the Development of Mankind* [en línea]. London; New York: George Allen And Unwin Ltd.; The Macmillan Co. [Consulta: 21 septiembre 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/elementsoffolkps014744mbp. 14744

Zipes, J. (2002a), *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington, KY: University Press of Kentucky. ISBN 0-8131-3780-2.

6 LA DESACRALIZACIÓN DEL RELATO CONVIERTE EL MITO EN CUENTO

En este capítulo, vamos a completar el círculo evolutivo en nuestra búsqueda del origen de los cuentos. Una vez establecido que existe una estrecha conexión entre los ritos y los mitos arcaicos y que su efectividad comunicativa depende de un sistema simbólico del que participen todos los miembros de una comunidad, vamos a estudiar si existe relación alguna entre estas historias sagradas y aquellas que están despojadas del hálito de sacralidad como los cuentos populares. Nosotros estamos convencidos de que, como Vladimir Propp defiende, los cuentos suceden a los mitos[137]. Ahora bien, esta posición no implica que todos los cuentos hayan degenerado de un mito de igual manera que parece lógico concluir que no podemos asegurar que todos los mitos tienen una fuente ritual, e incluso tampoco descarta que ambos géneros (utilicemos por ahora esta terminología) no hayan coexistido durante el desarrollo de culturas arcaicas.

Eleazar M. Meletinsky, comentarista del folclorista ruso, coincide con Propp en que los mitos tratan de resolver las principales oposiciones de la vida humana, como por ejemplo el dilema entre la vida y la muerte. Propp asegura que el destino del grupo está en juego en los mitos, por eso los mitos son previos a los cuentos. En estos últimos, a diferencia del mito, lo que se dilucida es el sino del individuo. El héroe debe superar una oposición fundamental en su propia vida y, en general, suele ser un personaje de clase baja que termina entrando en la realeza a través del matrimonio, la escena final del cuento (Holbek, 1987). "But when the hero loses his name and the story loses its sacral character, myth and legend are transformed into a wondertale" (Propp, 1984c: 79). Por eso, gran número de cuentos maravillosos terminan con el matrimonio, un símbolo de la madurez social y sexual del individuo (Orenstein, 2008b). Estemos o no de acuerdo con la precedencia del mito sobre el cuento, Meletinsky sugiere que algunos de estos relatos arcaicos están cargados de una codificación mítica, al tiempo que la mayor parte de ellos también están penetrados por un código ritual (Holbek, 1987).

El antropólogo y filósofo Claude Lévi-Strauss (1984) no está de acuerdo con Propp, con quien mantiene una agría polémica sobre este y otros asuntos en el campo de las narraciones populares. A partir de sus investigaciones de campo con tribus nativas americanas, prefiere

[137] "The variety of existing interpretations of myth makes it necessary to define this concept in precise terms. By myth we mean a tale about divinities or divine beings in whose reality people believe" (Propp, 1984b: 109).

estudiar el mito, porque según él refleja mejor la base de la relación humana construido sobre distintos conjuntos de oposiciones. Sin embargo, el folclorista norteamericano Alan Dundes (2007d) alega que Lévi-Strauss termina utilizando para sus análisis una amplia y variada selección de narraciones que desde un punto de vista estrictamente folclórico no son más que cuentos. En las próximas páginas, vamos a tratar de dilucidar los detalles de esta polémica y, sobre todo, a reunir evidencias de la estrecha conexión evolutiva que va desde los ritos y los mitos hasta la narración popular de las sociedades orales. Entendemos que una interpretación de los cuentos requiere tener en cuenta que ese material narrativo oral patrimonio del pueblo llano durante generaciones sirvió de base para la fecunda literatura cuentística que floreció en Europa a partir del siglo XVI y XVIII. Sin embargo, nuestra revisión no pretende ser un trabajo histórico exhaustivo como el que, por ejemplo, han llevado a cabo Holbek (1987), Olalla Real (1989) o Aína Maurel (2012).

Los hermanos Grimm fueron los primeros que intentaron universalizar las narraciones populares, según James T. Bratcher (2005), pues concluyeron que los cuentos estaban conectados con el pasado más antiguo de la humanidad a través de la lingüística. Jacob Grimm, que era filólogo y un estudioso del proto-indo-europeo, sospechaba de la existencia de un código indescifrado en las narrativas, supersticiones y ceremonias del campesinado alemán, que escondía un panteón de dioses y espíritus detectados parcialmente en indicios lingüísticos y palabras claves con raíces proto-indo-europeas. Bengt Holbek (1987) también está de acuerdo con esta idea de que los Grimm fueron los primeros en pensar en la existencia de una conexión histórica entre los cuentos que habían recopilado y los mitos de otros tiempos. En su opinión, Wilhelm Grimm cree que los cuentos populares han pasado por una constante desmembración, disminución y ruptura que llevó a una especie de erosión de su significado original. Esto implica que no se puede alcanzar siquiera un atisbo del significado primero de un relato sin antes haber descubierto como era esa historia originalmente. Un enfoque que Bratcher denomina histórico-lingüístico. Esta noción fue aceptada mayoritariamente por los estudiosos del folclore del XIX hasta el punto que sirvió de premisa en la búsqueda de las raíces míticas de los cuentos, a los que se termina considerando simples restos de los mitos antiguos. De hecho, el trabajo de Jacob Grimm fue instrumental en el descubrimiento de las relaciones históricas entre las lenguas indo-europeas a principios del siglo XIX, lo que probable le sirvió de inspiración para trasladar este modelo de investigación al estudio de los cuentos populares. Un enfoque que ha calado profundamente hasta nuestros días. Aína Maurel (2012) también concurre con esta conexión, aunque añade que para los hermanos alemanes el mitólogo necesita estudiar este proceso de degeneración del cuento, pero no por el valor simbólico residual causado por la pérdida de significado del mito, sino por el valor estético de la narración. En este sentido, los Grimm son quienes influyen definitivamente en el gusto estético por el cuento, que se convierte en una actitud propia del romanticismo y que probablemente sea su mayor aportación a la historia de los cuentos populares.

6.1. EVIDENCIAS SOBRE EL ORIGEN MITOLÓGICO DEL CUENTO

El progresivo descubrimiento de temas, personajes y tramas similares entre las historias de pueblos muy diversos, distantes geográficamente y, más importante aún, en diferente nivel de desarrollo de acuerdo con los estándares de progreso occidental, llevó a varios investigadores

a buscar el origen del cuento en las historias mitológicas para continuar el camino ya apuntando por los hermanos Grimm. Así pues, el primer paso para estos autores fue interrogarse sobre el significado de los mitos con el fin de entender las claves que las historias encierran. Holbek (1987) sostiene que una mayor parte de estos estudiosos estaban de acuerdo que los mitos eran representaciones alegóricas de los fenómenos naturales. Sus dioses y héroes eran encarnaciones de los astros, las estaciones, la medida del tiempo humano u otros efectos inexplicables para el ser humano primitivo. Bratcher (2005) concurre con esta lectura, aunque critica el dogmatismo que se apoderó de esta corriente al intentar acomodar la teoría de los orígenes a su argumentación hasta el punto que para muchos de estos investigadores la narrativa folclórica no solo eran restos de la mitología original, sino incluso un registro oculto de las primeras reacciones primitivas a las fuerzas naturales. "Mythology is only a dialect, an ancient form of language… It is, if we may use a scholastic expression, a *quale*…" (Müller, 1909: 178). De tal forma que, según este criterio, los *dramatis personae* de los cuentos de hadas y las leyendas descubrían un estrato cultural mucho más profundo. El mito sería lo que algunos autores calificaron de "lenguaje defectuoso" utilizado por los primitivos para comunicarse con la divinidad (Aína Maurel, 2012).

Bratcher y Holbek coinciden en señalar que el principal mitólogo solar de su tiempo fue Friedrich Max Müller, quien dominó esta disciplina durante la mayor parte del siglo XIX[138]. Un filólogo experto en sanscrito que a partir del método comparativo encontró figuras

[138] En un estudio clásico sobre el origen de los cuentos populares desde Oriente a Occidente, Müller (1881) presenta los argumentos de su teoría migratoria de los cuentos populares al tiempo que realiza un estudio histórico-genealógico del conocido cuento popular de La lechera. Por ejemplo, recoge el testimonio de Jean de La Fontaine en el prefacio de la edición de la colección de fábulas que este autor francés publicó en 1678, en la que agradece públicamente al sabio indio Pilpay por el préstamo de la porción más importante de las historias que reúne. Müller afirma que la literatura sánscrita es especialmente prolífica en fábulas e historias, y esto le convence de que el origen de las fábulas, en especial las que tienen a animales como protagonistas, está en la India. Concretamente en la literatura sagrada de los budistas. El mitólogo sostiene que muchas de estas historias son seguramente anteriores a la expansión y consolidación del budismo como religión en el siglo III a.C. Posteriormente a esta fecha, explica el estudioso alemán, los Brahmans, enemigos declarados de los seguidores de Buda, se apropiaron de estas fábulas populares con propósitos educativos para crear archivos como la colección más conocida de fábulas indias, el *Panchatantra*, que se traduce como el Pentateuco. Para Müller cabe preguntarse si la migración de estos cuentos desde Asía a Europa se sustenta en los datos históricos que revelan la ruptura pro-étnica de la comunidad aria. Acaso en su diáspora hacia el oeste, dice el filólogo alemán, el pueblo ario preservó su gramática, su vocabulario y, por qué no, además sus mitos y leyendas, de los que encontramos vestigios en la mitología india, persa, griega, romana, celta, germana o eslava. Para él, las similitudes mitológicas de dioses y héroes entre estas culturas justifican esta hipótesis. La segunda cuestión se reduce a saber sí este argumento mitológico es análogo para las fábulas populares, en especial si tenemos en cuenta el propósito moralizante de estas historias. Müller admite la dificultad de pronunciarse en este asunto, a pesar de la coincidencia de algunas fábulas del *Panchatantra* en, por ejemplo, la conocida colección griega de fábulas de Esopo. Ahora bien, no desiste Müller en buscar pruebas de su teoría y cree encontrarlas en la demostrada difusión de obras fabulísticas escritas entre la India y Europa, vía Persia. En su opinión es un hecho histórico que en el siglo XI una colección de fabulas indias fue traducida primero del sánscrito al persa, y más tarde del árabe a otras lenguas como el hebreo y el griego. Para ello, este autor nos sitúa en la Bagdad de mediados del siglo VIII gobernada por el califa Al-mansur, donde Abdallah Ibn Al-Muqaffa escribió su colección de fábulas *Kalila wa-Dimna*. Explica Müller que el autor iraní tradujo las fabulas del Pehlevi (Pahlavi), la antigua lengua persa de la literatura zoroastra. Estas habían sido recopiladas por el físico Barzuyeh, unos doscientos años antes en un viaje a la India ordenado por el rey de Persia Khosru Nushir. En su opinión, este libro no pudo ser el *Panchatantra*, sino una colección más amplia de fabulas, puesto que el *Kalila wa-Dimna* contiene 18 capítulos en vez de los cinco de la obra sanscrita, y solo un número limitado de historias son comunes a los dos textos. El califa Al-Mansur fue contemporáneo del gobernante de *Al-Andalus* Abderramán,

solares en las mitologías de la India, Grecia y de los países escandinavos. La clave para este autor estaba en el lenguaje y en la transmutación de los nombres de un idioma al otro en su migración de una cultura a otra. El otro elemento sobre el que Müller fundamenta su teoría es el *Rig-Veda*, el conjunto de textos sagrados del que emana la autoridad religiosa brahmánica de la India. A partir de la comparación lingüística y su contraste con estos textos, el mitólogo alemán llega al significado primero de los términos que se propone estudiar. Esta corriente denominada mitología comparada concluye, por tanto, que todos los cuentos folclóricos se originan en esta península de Asia, lo que da lugar a su vez a la tesis monogenista sobre el origen del cuento. Uno de los argumentos básicos para proclamar la universalidad de este género es precisamente su raíz única y común. Según algunos de los representantes de este grupo de mitólogos y folcloristas, los cuentos habrían sido recopilados por los sacerdotes budistas y conservados en sus cánones sagrados. Luego pasarían a los sacerdotes brahmánicos que los llevarían a Persia, donde desde la corte de los Califatos de Bagdad, a través de la corte de Córdoba o la de los emperadores de Constantinopla, accedieron a Europa (Aína Maurel, 2012).

Ahora bien, Müller también admite que esta migración pudo recorrer la ruta de forma inversa, es decir desde Grecia a la India. Precisamente, esta es la tesis de Theodor Benfey, un filólogo experto en sánscrito. Un argumento que debemos considerar si tenemos en cuenta las conquistas en el continente asiático del macedonio Alejandro Magno también en el siglo III a.C., que abrieron una vía física de comunicación entre estas dos distantes culturas. A la postre, esta vía se convertiría en el canal de tráfico comercial más próspero y transitado de la historia de la humanidad conocido como la *Ruta de la Seda*, que conectaba la costa mediterránea de Asia con la India y China. Benfey observa la predilección del budismo indio por contar cuentos y quizás la justificación del origen del cuento en este país. Para este erudito, el budismo es una moral más que una religión que además tiene la tendencia de usar la parábola para comunicar su mensaje[139]. De tal forma que la difusión de los cuentos de la India y desde

y ambos fueron predecesores de Harum al Rashid y Carlomagno, lo que significa en opinión de Müller que desde la capital del Califato persa este texto pudiese haber penetrado los principales lugares de conocimiento de Occidente. Sin embargo, hasta el año 1080, no se tienen noticias de la primera traducción del *Kalila wa-Dimna* al griego, autoría del escritor hebreo Simeón, hijo de Seth, y que se conoce como *Stephanites and Ichnelates*. De esta versión griega se hizo, continúa el filólogo alemán, una traducción al italiano publicada en Ferrara en 1583, y posiblemente obra de Giulio Nuti[138]. Asimismo, Müller hace mención a otras dos vías de difusión del texto árabe en Europa: por un lado, la que se articula en torno a las sucesivas traducciones de este texto desde el árabe al hebreo y después al latín; y, por otro lado, otra vía de traducciones desde el árabe al persa y, posteriormente, al francés. El investigador trata de acumular evidencias aportando señas de múltiples traducciones de este clásico árabe a las lenguas europeas para demostrar la popularidad de estas fábulas indias en la Europa medieval (Müller, 1881). La versión árabe de las fábulas indias se conoce en castellano como *Calila* e *Dimna*, y fue traducida en la Escuela de Traductores de Toledo bajo el auspicio del rey Alfonso X el Sabio en 1289 (Martín, 2011).

[139] Un planteamiento también defendido por Paul Williams (2008) quien analiza las condiciones y peculiaridades de la expansión del Budismo en Extremo Oriente. Este filósofo inglés destaca las dificultades que enfrentaron los monjes budistas en su esfuerzo misionero en China y en otros países del entorno. Esta necesidad de comunicar sus argumentos con claridad provocó que adaptaran el mensaje budista a culturas distintas de la India y a los diferentes niveles de las nuevas audiencias. El budismo, por tanto, exhibió una gran flexibilidad en sus planteamientos adaptando incluso materiales culturales preexistentes de otros pueblos que fueran útiles para su propósito evangelizador. Por eso, el preceptor budista recurre a la imaginación y a la metáfora a través de fábulas para expresar sus posiciones teóricas. Curiosamente, una técnica de la que también gustaba el filósofo taoísta Chuang Tzu (siglo IV a.C.), quien por pragmatismo utilizó habitualmente la parábola, la fantasía y la poesía como medio para exponer sus reflexiones (Hansen [sin fecha]).

la India se convierte en el instrumento propagandista de esta religión (Aína Maurel, 2012). Adicionalmente, Müller considera una tercera vía migratoria para los cuentos populares entre Asia y Europa que se establece en el siglo X, cuando el aguerrido pueblo mongol a la grupa de sus caballos conquista bajo el liderazgo de Gengis Khan un inmenso territorio desde la estepas de Asia central hasta el este de Europa (Müller, 1881).

Sin embargo, Holbek opina que a pesar de los esfuerzos investigadores desde 1830 nunca se ha probado que las fábulas indias y europeas se hayan influido mutuamente. Según él, una comparación de cuatrocientas fábulas de animales griegas y romanas con setecientas historias clásicas procedentes de la India mostró que tan solo catorce cuentos son probadamente comunes a estas dos literaturas, y tan solo una de ellas se ha podido demostrar que hubiera viajado un poco antes del año 1000 desde la India a Bizancio en el *Kalila wa-Dimna*. El profesor danés observa que las fábulas comunes a estas dos áreas geográficas son casi todas conocidas en las respectivas tradiciones orales en la forma de, por ejemplo, fábula-proverbio, y la gran mayoría de las fábulas de animales nunca llegaron a formar parte de la tradición oral. Lo que le lleva a concluir que se ha producido una coexistencia por milenios de las historias de animales transmitidas oralmente y de las literarias, con una mínima influencia mutua entre ambas (Holbek, 1987). Después de que Müller elaborase su teoría y los indianistas presentasen sus argumentos, ha seguido apareciendo material folclórico procedente de regiones situadas fuera de la influencia geográfica aria y con claras similitudes con los cuentos de la tradición de pueblos indogermánicos, que ha demostrado la inconsistencia de la línea monogenista en los estudios sobre el origen del cuento popular. Ahora bien, los vestigios antiguos que han aparecido en gran número desde el siglo XIX han sido fundamentales para que los investigadores hayan perseguido explicaciones alternativas con respecto al origen, por ejemplo, de las fábulas de animales.

Martin L. West (1969), catedrático experto en la Antigüedad clásica, esgrime en una de sus ponencias la significativa influencia cultural de Oriente Próximo en la literatura helenística y romana a la luz de nuevos datos históricos descubiertos por la arqueología. Primero, encuentra justificada evidencia histórica en los numerosos elementos orientales que subyacen en distintos aspectos como: el estrato más antiguo de la mitología griega; algunas de sus formas poéticas del periodo arcaico temprano; la teología y la filosofía de los siglos VII y VI a.C. Segundo, West explica que en el periodo helenístico la literatura griega fue producida en parte por autores que no eran griegos o que no habían nacido en el territorio griego. Asimismo, egipcios, sirios o babilónicos podían escribir directamente en griego en sus países natales. En aquel periodo, además se tradujo abundante literatura extranjera al griego. Incluso los romanos asimilaron algunas de las divinidades procedentes del otro lado del Mediterráneo[140]. Estas ideas vienen a completar el esfuerzo de varias corrientes de investigación que, desde el siglo

[140] Una de las pruebas que West ofrece de su teoría es la comparativa de dos versiones de un mismo texto en el que los protagonistas son un mosquito y un elefante, que introduce de nuevo el asunto de la evolución de la fábula de animales, pero aporta una visión distinta a la de Müller, y que puede ser útil para entender la naturaleza del debate que estamos revisando en estas páginas. Las dos historias que comenta West están separadas geográfica y temporalmente por varios siglos: el primero es un poema de Mesómedes, un hombre liberado por el emperador Adriano y cretense de origen, escrito en el siglo II de nuestra era; y el segundo texto es una traducción de W.G. Lambert de una narración encontrada en una tabla asiria probablemente del año 716 a.C. A partir de estos documentos, el autor rastrea en busca de pruebas sobre el posible origen de las historias de animales en la antigua Mesopotamia, y

XIX, han señalado el origen del cuento en Mesopotamia –*pambabilonismo*– y Egipto –*panegiptismo* (Aína Maurel, 2012).

Paul Ehrenreich plantea todavía desde el comparatismo mitológico el desarrollo paralelo del cuento en distintas culturas, una posición que también sostendrán representantes de la corriente antropológica (Aína Maurel, 2012), como Joseph Bédier, E.B. Tylor o Andrew Lang (Holbek, 1987). El racional de esta posición es que un mismo fenómeno natural debería generar expresiones míticas iguales. Según Ehrenreich, esto implicaría leyes compositivas del mito concretas que los cuentos habrían heredado. De tal forma que, sostiene, "para poder comprender todos los cuentos hay que examinar la *relación interior*, el *significado* de los contenidos" [cursivas añadidas] (Olalla Real, 1989: 47). Durante el siglo XIX, los estudios de folclore estuvieron dominados por una incesante búsqueda del origen del cuento y, sobre todo, que este lo hayan situado en el exótico Oriente, se refiriese o no a la India. Aína Maurel cita al francés Daniel Huet quien ya en 1670 apuntaba en un comentario sobre el origen de los relatos que los orientales han tenido una mayor predisposición a lo imaginativo. Precisamente porque en la naturaleza del ser humano hay una afición natural a las novedades y a las ficciones, más pronunciada en estos –los orientales– que en otros pueblos. Por eso, concluye Huet que se puede atribuir a ellos (egipcios, árabes, persas, indios y sirios) la invención del relato. Una posición que no comparte, por ejemplo, Bédier, poligenista convencido, que defiende la superioridad artística de las fábulas medievales francesas sobre los relatos procedentes de Asia y rechaza cualquier influencia arábiga en la tradición medieval gala (Aína Maurel, 2012). Bédier trató de mostrar en especial que estas fábulas cómicas repletas de sátiras no tienen verdadero paralelismo en la India antigua (Bratcher, 2005). Sin embargo, la crítica de este autor a la corriente indianista adolece de una propuesta metodológica novedosa capaz de superar el historicismo positivista que ataca y de resolver las lagunas de los presupuestos defendidos por quienes, como Müller, ven en la India el origen de los cuentos.

---

traza su posible difusión a través de sucesivas traducciones de pueblos colindantes hasta que estas fábulas llegan a Grecia y Roma. Una de esas huellas, según él, se encuentra en *La historia de Ahiqar*, un romance popular de origen asirio que circuló ampliamente desde el siglo V a.C. y fue traducido entre otros idiomas de la antigüedad al griego, el siríaco, el armenio o el árabe. Un texto que posee una estructura narrativa y que ya contiene numerosas fábulas de animales y proverbios. La historia de este personaje, *Abiqar*, fue incorporada en la biografía de Esopo –con cambios en los nombres. Además, hasta nueve o diez fábulas de este texto también tienen paralelismos con historias de la colección esópica de Babrius. Por otra parte, el filólogo británico insiste que material similar a este se difundió desde Mesopotamia y llegó hasta Egipto en el periodo previo a la conquista griega. Añade que en Egipto ha existido una tradición de imágenes desde antes del 3000 a.C., que, en su opinión, están probablemente relacionadas con narraciones en las que animales de todas clases se representan humorísticamente realizando actividades humanas. Entre los temas de estas escenas identificados por los expertos, algunos pueden estar perfectamente ilustrados en las fabulas esópicas y en otros cuentos populares africanos modernos. Incluso podría decirse que estos motivos son un reflejo de cuentos sobre animales que ya circulaban oralmente por aquel entonces (West, 1969). En nuestra opinión, el ensayo de West destaca, por una parte, la aparición de animales humanizados desde muy temprano en la cuentística popular de las comunidades humanas sujeta a interpretaciones con un valor específico para cada nueva audiencia y, por otro lado, confirma la difusión constante de historias cuyas temáticas y personajes se reproducen en recuentos orales y textos escritos, pero que está sometida a una evolución fruto de la creatividad humana individual y de la influencia del contexto socio-histórico de cada cultura. Una explicación difusionista que encuentra coincidencias con la propuesta por Lévi-Strauss sobre la norma de transformación del mito. "When a mythical schema is transmitted from one population to another, and there exist differences of language, social organization, or way of life which make the myth difficult to communicate, it begins to become impoverished and confused. But one can find a limiting situation in which, instead of being finally obliterated by losing all its outlines, the myth is inverted and regains part of its precision" (Lévi-Strauss, 1996a: 176).

Edward Burnett Tylor es considerado el instigador de la corriente antropológica en los estudios científicos del cuento popular a partir de la segunda mitad del siglo XIX (Bratcher, 2005; Dundes, 1989b; Aína Maurel, 2012). La *teoría de la evolución unilineal* implica que toda cultura humana ha de pasar virtualmente a través de las mismas fases de desarrollo[141]. Sus aportaciones son esenciales para entender el giro metodológico que experimentan estas investigaciones desde los presupuestos de los hermanos Grimm hasta llegar a las investigaciones más recientes. Precisamente, uno de los postulados antropológicos a partir de las ideas de Tyler promueve la definición de los géneros populares, su delimitación y descripción, entre los que se identifican a los mitos, leyendas, fábulas y cuentos (Holbek, 1987). Por otra parte, "un estudio suficiente de obras permite afirmar que todas han surgido de un origen definido y por una causa suficiente, sin que las distinciones individuales, nacionales o raciales puedan subordinar las cualidades universales de la mente humana que aparecen en ella" (Aína Maurel, 2012: 108). Esto quiere decir que la teoría poligenética esgrime en contraposición a la corriente mitológica que las evidentes similitudes entre las historias populares de comunidades muy diversas son consecuencia de una invención independiente en muchos lugares en torno posiblemente a momentos muy próximos en el tiempo, porque están formadas por costumbres, creencias y comportamientos sociales comunes a pueblos en el mismo estadio de desarrollo cultural. El argumento fundamental de esta visión poligenética, que insiste en el desarrollo paralelo de la cultura humana en distintos partes del planeta, se fundamenta en la teoría de la evolución propuesta por Darwin para las ciencias naturales. Y es que nuestra especie comparte una misma naturaleza básica, aunque por cuestiones de adaptación al medio y supervivencia aparentemente seamos tan diferentes unos grupos de otros.

Espoleados por la teoría darwinista de la evolución y los planteamientos teóricos de Tylor, explica Holbek, los antropólogos decimonónicos se lanzan a realizar trabajos de campo para estudiar pueblos no europeos en las colonias de las potencias occidentales, lo que tuvo un impacto considerable en el avance de la investigación folclórica. En particular, se mejora el conocimiento del cuento transmitido oralmente en sociedades en un nivel evolutivo primitivo. La premisa es que estos pueblos nativos se encuentran en una etapa muy inferior del desarrollo humano con respecto a los principales países occidentales. Como hemos visto en los dos capítulos anteriores, el estudio de las costumbres, los rituales y los mitos de estas tribus indígenas contemporáneas aportan evidencias sobre la cultura de los ancestros del hombre moderno. En opinión del investigador danés, esta teoría también se apropia de la *premisa devolucionaria*, una noción de los folcloristas románticos, que encaja perfectamente con este enfoque evolucionista. La única diferencia es que para los antropólogos el folclore en descomposición contiene vestigios del pasado salvaje en vez de nobles reliquias mitológicas, y no debe ser despreciado puesto que ha generado la cultura superior actual. En resumen, como

[141] La teoría de la evolución cultural de E.B. Tylor se construye a partir de una premisa central por la que las sociedades civilizadas han evolucionado a partir de estados inferiores de desarrollo denominados "salvajismo" o "barbarismo". Según estas ideas, supone que el campesino europeo albacea de la narrativa popular estaba aún enclavado en un nivel barbárico. La psique humana reacciona a su entorno de acuerdo con el estado evolucionario en el que se encuentre, por lo que en ese nivel inferior "salvaje" la psique individual y del grupo suelen percibir y equiparar los objetos naturales a la vida humana. Tylor es también el impulsor del animismo, es decir de la creencia por la que todas las cosas, los animales, las plantas, etc. están vivas y poseen un espíritu (Bratcher, 2005).

escribe John Arnott MacCulloch, uno de los representantes de esta corriente, es necesario buscar indicios de cuando nuestros antepasados se encontraban en un estadio de barbarismo y pensaban cosas tan extrañas e irracionales como las que ocurren en los cuentos populares. Precisamente, un mundo descrito en los cuentos que existió hace mucho tiempo, pero que aún persiste entre los salvajes modernos de otros continentes. Dentro de esta concepción de los cuentos populares, explica el folclorista danés, el hombre salvaje simplemente cuenta a otros lo que ha visto y ha oído, sin distinción entre lo que es verdad y aquello que es creencia, hasta el punto que mezcla sucesos con interpretaciones mágicas y animistas. Pasado el tiempo, el cuento pierde la base de creencia, o quizás se interna en áreas donde esta base desaparece, para convertirse en un cuento de hadas incrustado con huellas que testifican su origen salvaje (Holbek, 1987).

Como hemos visto en el capítulo anterior, el planteamiento de James G. Frazer conecta el rito con el mito haciendo incidencia en la magia como práctica dominante en estas sociedades primitivas. En su opinión, los cuentos populares que nos han llegado contienen la parte ilógica o con un significado incomprensible que vienen a ser los vestigios de las etapas primitivas, por eso la constante referencia a elementos mágicos en estos relatos. Por su parte, Andrew Lang, conocido históricamente por las colecciones de cuentos populares de todo el mundo que edita a lo largo de su vida, también se adhiere a esta vertiente evolucionista. Está convencido, explica Aína Maurel (2012), que los mitos representan el legado de la fantasía de los ancestros y son fruto de un nivel intelectual inferior.

Ahora bien, los mitos también facilitan la reconstrucción de los sistemas de pensamiento que subyacen bajo la conducta humana, porque son reflejo de una cultura determinada y pueden ser considerados documentos históricos de esa comunidad específica. En opinión de Olalla Real (1989), este autor se desmarca del poligenismo, aunque acepte que los cuentos proceden originalmente de la Antigüedad, específicamente de las épocas de salvajismo del ser humano. "The more barbaric the people, the more this lack of distinction marks their usages, ritual, myth, and tales" (Lang, 1893: xiii). De hecho, esta afirmación será capital para algunos de los teóricos posteriores y fundamental en nuestra tesis. Desde entonces, continúa el folclorista escocés, estas historias han recorrido un camino evolutivo al igual que la humanidad hasta llegar a la etapa de la civilización. En ese proceso, las narraciones populares han pasado por varios "grados de refinamiento". El principal depositario de esta memoria colectiva de las primeras culturas es el campesinado europeo del siglo XIX, que de por sí es conservador y, por eso, ha preservado muchos de los rasgos primitivos de los relatos originales, aunque no comprenda completamente su significado. En este deambular evolutivo desde la etapa primitiva, el cuento en su forma original se transmuta en la narración popular de los campesinos. Posteriormente, el cuento tomará dos rutas posibles, por un lado, el mito heroico literario antiguo y, por otro, las versiones literarias modernas. Aína Maurel (2012) cree que las investigaciones y los planteamientos de Lang dejan sentadas las bases para la escuela histórico-geográfica, principal referencia de los estudios folclóricos a partir del siglo XX.

Por su parte, Lord Raglan (2003) es categórico y considera que la narrativa por definición es una racionalización secundaria del primario acto ritual. Las historias una vez desprendidas de los ritos que acompañaban degeneren en sagas y eventualmente también en cuentos

populares. En su opinión, no hay evidencias que conecten la narración tradicional con hechos históricos, tampoco son especulaciones filosóficas, sino que proceden directamente de una degeneración del mito. Esto quiere decir que los cuentos no tienen su origen en una historia secular del pueblo, sino que son la evolución última de la religión aristocrática propia del rito. A medida que estas historias van descendiendo en la escala de los géneros, presentan crecientes analogías desplazadas de la trama y de los personajes del relato sagrado original. Una tesis que encuentra coincidencias con las ideas de Norton Frye (Hendy, 2001), que mencionamos en el capítulo anterior, y que también se aproxima a la tesis de Vladimir I. Propp y de Eleazar M. Meletinsky. Sin embargo, la escuela folclorista soviética es más precisa en este planteamiento como veremos a continuación.

6.2. CUENTOS VERSUS MITOS; PROPP VERSUS LÉVI-STRAUSS

Analizar la posible degeneración del mito en cuento implica, en primer lugar, entender si estamos hablando de dos géneros folclóricos claramente diferenciados o si, por el contrario, estamos ante relatos con una naturaleza básica que es común a ambos. Apoyado en la idea de que no se puede trazar claramente una línea de distinción entre mitos y cuentos expuesta por el antropólogo norteamericano de origen alemán Franz Boas, Lévi-Strauss argumenta que el cuento es un material para el estudio menos instructivo que el mito[142]. Por el contrario, Propp sugiere que son dos géneros nítidamente distintos, porque corresponden a funciones sociales también diferentes, aunque reconoce que puedan compartir una misma morfología. Este diferente enfoque desató una polémica entre Propp y Lévi-Strauss, que Holbek (1987) cree fue fruto de una incomprensión mutua entre las respectivas posiciones de partida. La razón podría ser, explica el folclorista danés, que Lévi-Strauss ve la construcción del discurso mítico como el de una selección de los términos apropiados a partir de unos paradigmas subyacentes. Un proceso que está gobernado en su opinión por el pensamiento mítico. Propp, en cambio, trabaja con una estructura sintagmática basada en una reducida selección de paradigmas semánticos, que están fijados de antemano (cuestión que no ha reconocido Propp según apunta el autor danés)[143]. Propp aduce que los resultados a los que tanto Lévi-Strauss como él llegan son consecuencia de que ambos comienzan su análisis a partir de materiales narrativos muy distintos. Mientras el antropólogo franco-belga se centra en los mitos, el folclorista ruso analiza cuentos maravillosos (Propp, 1984c). Para Lévi-Strauss esta distinción es

[142] Boas llega a tres conclusiones importantes sobre la naturaleza del mito: (1) reconoce que el mito no es un género fijo derivado de sucesos históricos, sino que se trata de un "mosaico de fragmentos" consecuencia de presiones sociales; (2) demuestra que los narradores de estas historias de los pueblos nativos contemporáneos no distinguen entre mitos y cuentos mediante un criterio de sacralidad o en base a la preponderancia en la trama de personajes divinos, sino que la distinción está determinada por el momento de separación del hombre y el resto de animales; (3) concluye que el cuento debe haber precedido lógicamente al mito, aunque reconoce imposible establecer esa precedencia categóricamente (Hendy, 2001).

[143] En consecuencia, sugiere Holbek, este carácter específico de los patrones del cuento de hadas explicaría por qué todos los esfuerzos de generalizar este patrón han resultado en patrones abstractos desprovistos de contenido semántico. Ahora bien, insiste, el modelo sintagmático de Propp solo es posible mediante una generalización de contenidos, en el que se requiere un mínimo de interpretación para determinar la función correspondiente a un incidente específico. Propp es muy claro cuando en su réplica a Lévi-Strauss insiste en que ha estudiado conjuntamente la forma y el contenido de los cuentos (Holbek, 1987).

baladí, aunque para Holbek igual que para Propp y para nosotros tiene una gran importancia como trataremos de probar en las siguientes líneas.

Por otra parte, Meletinsky afirma que los dos folcloristas contendientes reconocen una relación básica entre estos dos géneros: "Propp calls the fairytale a mythological folktale mainly because of its evolution from myth, and Lévi-Strauss sees the folktale as a slightly 'attenuated' myth" (1974c: 25). En nuestra opinión, la diferenciación entre mitos y cuentos es un elemento fundamental sobre el que se apoyan las consideraciones teóricas de Propp y Lévi-Strauss. Se trata de una cuestión que ha sido tradicionalmente clave en los estudios y teorías sobre la interpretación del cuento. Ahora bien, desde un punto de vista narrativo se podría decir que ambos géneros, si los consideramos desde nuestra perspectiva actual de conocimiento folclórico y literario, comparten una naturaleza (substancia) común y esto, sin duda, ha de tenerse en cuenta en cualquier interpretación. Precisamente, Meletinsky nos ofrece una solución muy eficaz con la que creemos que incluso el escocés Andrew Lang hubiese quedado plenamente satisfecho:

> "There are in effect no true structural distinctions between a folktale and a myth of the same tribal archaic culture (C. Lévi-Strauss, A. Dundes, P. and E. Maranda and other morphologist-folklorists practically admit it). However, definite structural distinctions no doubt exist between primitive (syncretic) tale and the classical fairytale, separated by a historic evolution, in other words in a diachronic manner. In primitive folklore it is difficult to discover distinctions between myth and folktale" (Meletinsky, 1974b: 53).

Por tanto, hemos de aclarar que cuando Propp se refiere al cuento, está escribiendo sobre los cuentos clásicos rusos pues, recordemos, trabaja sobre el corpus de relatos compilados por Afanasiev en el siglo XIX. En inglés, los editores de Propp utilizan el término "*wondertale*" (cuento maravilloso) en el título de su *Morfología* y nunca "*folktale*" o "*tale*" a secas (cuento popular o cuento). En primer lugar, Propp reconoce el desacuerdo fundamental con Lévi-Strauss respecto a la posible ascendencia del mito sobre el cuento. "I believe that myth as a historical category is older than the wondertale; Lévi-Strauss maintains the opposite" (Propp, 1984c: 78). En su opinión, la diferencia radica en que los cuentos maravillosos están basados en ficción poética y, por tanto, son una distorsión de la realidad. Insiste que en muchos idiomas (incluido el español), la palabra cuento es sinónimo de mentira o falsedad[144]. En contraposición, el mito es una narración sagrada, de tal forma que además de ser considerada como cierta, expresa la fe de un pueblo[145]. En consecuencia, escribe Propp, la distinción entre estos dos géneros no es formal. En este sentido, parece haber unanimidad entre antropólogos y folcloristas que los cuentos están generalmente cargados de un halo de false-

---

[144] En el diccionario de la RAE, la quinta acepción de cuento es embuste, engaño. "Tener mucho cuento. Vivir del cuento". Y la sexta es chisme o enredo que se cuenta a una persona para ponerla mal con otra.

"In the Supplement (*Oxford English Dictionary*), fairy-tale is recorded since the year 1750, and its leading sense is said to be (a) a tale about fairies, or generally a fairy legend; with developed senses, (b) an unreal or incredible story, and (c) a falsehood" [paréntesis añadido] (Tolkien, 1947: 39).

Olalla Real (1989) también subraya este asunto en su revisión histórica del término cuento.

[145] Ya en 1835, Jacob Grimm en su publicación *Deutsche Mythologie* explicita que el mito es normalmente una narración de eventos sagrados, por lo que promueve la creencia en su verdad de una forma mucho más enfática que la leyenda. Por otra parte, también se refiere a los cuentos de hadas como una ficción. "Fairy-tale… is freely to employ the *fullness of poetry*, that is, fictional invention" (Hendy, 2001: 63).

dad. "We may add that in societies where myth is still alive the natives carefully distinguish myth –*true stories*– from fables or tales, which they call *false stories*" [cursivas añadidas] (Eliade, 1998: 8). Entre los mitos o historias verdaderas, por ejemplo, la tribu norteamericana Pawnee incluye aquellas que versan sobre el principio del mundo o referidas a personajes que son seres sobrenaturales, divinos o astrales, además de aquellas que tratan sobre las aventuras de un héroe tribal y las que versan acerca de la vida de los chamanes y explican cómo estos consiguieron sus poderes. En cambio, las historias falsas se refieren por ejemplo al coyote, el lobo de la pradera. Eliade añade que los mitos en muchas tribus solo se pueden relatar en determinadas circunstancias y no enfrente de cualquier audiencia, "*during a period of secret time*", mientras que los cuentos o historias falsas pueden contarse en cualquier lugar, tiempo y reunión. "Fairy tales are not generally held to be true. But as they become flights of fantasy, their narrative qualities have to be more powerfully developed in compensation" (Holbek, 1987: 388).

Precisamente, encontramos que el investigador ruso reconoce estar de acuerdo con la idea del antropólogo franco-belga de que ambos géneros, mito y cuento, explotan una "substancia" común, siempre y cuando si por "substancia" entendiésemos el progreso de la narración o trama. A este respecto, no tiene dudas de que hay mitos basados en el mismo sistema morfológico y composicional del cuento, e incluso a veces pueden tener la misma forma (Propp, 1984d). En este sentido, Eliade (1998) está de acuerdo con la conclusión de Jan de Vries sobre la estructura común compartida por mitos, sagas y cuentos, por lo que habríamos de unir a los dos a la lista de Meletinsky antes citada. Ahora bien, Propp también apunta que no se trata de una correspondencia universal, especialmente en el caso de los mitos de pueblos primitivos, o sea aquellos que podemos calificar de cosmológicos y a los que Meletinsky se refiere como etiológicos. De hecho, podríamos decir que los mitos que coinciden con cuentos (de nuevo técnicamente se refiere a los clásicos) son casos excepcionales. Sin embargo, asegura Propp, cuando un cuento y un mito están basados en el mismo sistema morfológico, entonces el mito es más antiguo que el cuento. "The wondertale originated later than myth, and for a certain time they can indeed coexist, but only if the plots of myths and wondertales belong to different systems of composition and represent different plots" (Propp, 1984c: 80). En esta línea, Meletinsky (1974c) apunta que ambos géneros son dos fases distintas en la historia del folklore cuya relación es de dependencia genética, aunque cada uno con sus propias especificidades fruto de una evolución en la que la imaginación del cuento se ha separado de aspectos puramente etnográficos, conceptos religiosos o rituales dentro de una cultura. Así los nuevos criterios éticos y morales del cuento difieren principalmente cualitativamente de sus sinónimos modelos etnográficos de comportamiento e interpretación del entorno.

Propp construye su réplica a Lévi-Strauss partir del análisis estructural del drama griego *Edipo Rey* que lleva cabo este. El folclorista ruso trata de mostrar que en el curso de la evolución histórica las tramas pueden cambiar de forma, y pasar de mito a leyenda, o de esta a cuento maravilloso. "Any folklorist knows that plots very often migrate from genre to genre (the plots of the wondertale end up in epic poetry, etc.)" (1984c: 79). Propp acusa al antropólogo de origen belga de no delimitar con claridad estos dos géneros, en particular cuando se está refiriendo a las narrativas populares más arcaicas. Imputa esta indefinición a los usos de las publicaciones populares e incluso de los estudios académicos de folclore en su época, en los que a menudo se identifican las historias de los primitivos con cuentos cuando no tie-

nen nada que ver (Holbek, 1987). Asimismo, Propp se refiere a la coexistencia de estos dos géneros en la actualidad, cuestión defendida por Lévi-Strauss que además le lleva a negar la descendencia del cuento a partir del mito. En opinión del soviético, el avance actual de las formaciones sociales ha provocado que el mito ya no tenga espacio, porque el papel que la tradición sagrada jugó en un tiempo ha sido asumido por las leyendas y las narraciones religiosas, e incluso en países socialistas estos últimos vestigios de mitos y leyendas sagradas han desaparecido (Propp, 1984c).

Adicionalmente, Propp (1984c) defiende que el folclore primitivo tiene un carácter eminentemente sagrado o mágico. El investigador ruso habla del mito como aquella historia referida a divinidades o seres divinos en cuya realidad el pueblo cree, aunque no es el único en incidir en esta característica. "Popular tales represent the heroic action as physical; the higher religious show the deed to be moral; nevertheless, there will be found astonishingly little variation in the morphology of the adventure, the character roles involved, the victories gained" (Campbell, 2004: 35). Propp coincide con que el mito es una manifestación de la religión al igual que el ritual, y ambos son fuentes del cuento maravilloso. En apoyo de esta línea de argumentación, Mircea Eliade concluye de acuerdo con la tesis de Jan de Vries que se produjo una progresiva desacralización del mundo mítico. Una observación que este autor reconoce debe enmarcarse en la eterna discusión sobre los orígenes o el nacimiento del cuento. Según este filósofo rumano, la principal dificultad de este polémico asunto radica en la ambigüedad de los términos a estudio, "origen" y "nacimiento". En su opinión, para el folclorista el "nacimiento" del cuento coincide con la aparición por primera vez de ese relato en la literatura oral y, por lo tanto, su enfoque es cuasi-histórico. "Their hermeneutics seeks to understand and present the spiritual universe of tales and is little concerned with its mythical antecedents" (Eliade, 1998: 200). Por el contrario, los etnólogos y los historiadores de la religión (recordemos que Eliade es un experto en religión) dejan el asunto del "nacimiento" de un cuento en un segundo plano, pues su principal preocupación es el comportamiento del ser humano hacia lo sagrado y tal como esta conducta ha sido registrada en la narrativa oral a la que tienen acceso. En el marco de las culturas primitivas, Eliade observa que no existe tanta distancia entre mitos y cuentos, o al menos es mucho menor que el espacio que se produce en sociedades más evolucionadas entre las manifestaciones narrativas de las clases letradas y el pueblo llano. El resultado es que en aquellas comunidades arcaicas hay muchas posibilidades de que exista una mezcla ente mitos y cuentos o al menos esto se deduce de los trabajos de etnología en grupos nativos contemporáneos. Argumento que coincide con la propuesta de Meletinsky.

> "It would be more correct to speak of a camouflage of mythical motifs and characters; instead of 'desacralization,' it would be better to say 'rank-loss of the sacred.' For, as Jan de Vries has very well shown, there is no solution of continuity between the scenarios of myths, sagas, and folk tales… They are camouflage –or, if you will, ´fallen´– but they continue to perform their function" (Eliade, 1998: 200).

Propp (1984c) concluye que la diferencia principal entre el mito y el cuento maravilloso es precisamente la distinta función social que cada uno tiene, y no su forma. Esa función social del mito depende del estadio de evolución de cada cultura particular. Es decir, los mitos de los pueblos en sociedades tribales son distintos de los de las civilizaciones antiguas. En ocasiones, subraya Propp, mitos y cuentos se superponen –especialmente los mitos de sociedades anteriores a las clases sociales– hasta el punto que mitos folclóricos y etnográficos se confun-

den a menudo con cuentos maravillosos. Está convencido que algunos mitos son producto de una fase primitiva de desarrollo económico y, por eso, sus narraciones no han perdido su conexión con la base económica de la vida humana. En realidad, los mitos ofrecen en muchas ocasiones una clave para comprender el cuento maravilloso. En este sentido, Propp reconoce las aportaciones académicas de investigaciones anteriores que hemos repasado en los dos últimos capítulos y defienden la estrecha conexión entre el verbo, el mito y las historias sagradas con la organización social de la tribu, el ritual, la moral e incluso las acciones prácticas.

En el lado opuesto de esta línea argumental sobre el origen de los cuentos están los difusionistas liderados por Franz Boas. Este antropólogo afincado en los Estados Unidos fue un firme defensor de que nada como el relato popular para revelar las costumbres y el carácter de los nativos objeto de sus investigaciones. Boas sigue los pasos de Wilhelm Wundt, quien refuta de plano la idea romántica influenciada por los Grimm de que el cuento popular es un superviviente degenerado de mitos sagrados originales (Hendy, 2001)[146]. La tesis de Boas es que los mitos son una elaboración ideológica de cuentos que existieron primero, cuyos retazos unificados construyen un sistema simbólico unificado, aunque como le sucede a Propp reconoce que las evidencias existentes en su época no constituían prueba alguna de la precedencia de un género sobre el otro. Ahora bien y con base en los estudios etnográficos sobre culturas primitivas contemporáneas (concretamente de las tribus nativas norteamericanas), sostiene que la suya es una metodología razonable a falta de datos históricos consistentes. Reconoce, en primer lugar, que en la narrativa de estos pueblos indígenas existe un flujo continuo de material que se mueve entre la mitología y el cuento popular lo que dificulta reclamar la prioridad de cualquier de ellos (Boas, 1940). Sus apreciaciones devienen de las clasificaciones e informaciones que le proveen sus informantes nativos, lo que no signifique, dice von Hendy (2001), que el criterio folclórico establecido por los Grimm y revisado por William Bascom (1965) no sea válido para Boas, aunque ciertamente no es perfectamente aplicable al resultado de su trabajo etnológico.

> "In the mind of the American native there exists almost always a clear distinction between two classes of tales. One group relates incidents which happened at a time when the world had not yet assumed its present form… The other group contains tales of our modern period. In other words, tales of the first group are considered as myths; those of the other, as history" (Boas, 1940: 454-455).

---

[146] Wundt sostiene que hay una narrativa predominante en lo que denomina Edad Totémica. "*The märchen-myth*, a narrative which resembles the fairy-tale and which, as a rule, continues during this period to be of the nature of a credit myth… This investigation of the märchen, however, has, for the most part, suffered from a false preconception. The criterion by which we judge present-day tales of this sort was applied to märchen-fiction in general. The märchen-myth of primitive peoples, therefore, were regarded either as creations of individuals and as never having been credited, or, at beast, as retrogressive forms of higher types of myth –particularly of nature myths– adapted to the needs of childlike comprehension. A closer investigation of the märchen-myth of relatively primitive peoples has rendered this theory absolutely untenable. The early myth narrative was of the general character of the märchen primarily in that it was not, as a rule, restricted to a specific time or place… A second essential characteristic of the märchen is the fact that magical agencies plays a role in the determination of events… If follows, therefore, that the development of the myth in general begins with the märchen-myth" (Wundt, 1916: 270-271). Por otra parte, Wundt rechaza la teoría de Jacob Grimm que alude a la poesía como la forma de habla más primitiva y la prosa como un proceso de deterioro análogo al que lleva a las divinidades prehistóricas y a los héroes de sagas hasta los cuentos (märchen): "The original narrative is the märchen-myth that passes artlessly from mouth to mouth" (*ibíd*., p. 459-460).

Asimismo, Boas indica que esta distinción psicológica es fundamental en el tipo de análisis que lleva a cabo y no es más definitiva o claramente perfilada que la línea de demarcación que, desde el punto de vista histórico, se ha establecido entre mito y cuento por otros medios. Lógicamente, su interés es acometer cualquier interpretación narrativa en el marco real en el que estas existen. El hecho es que en su opinión los relatos nativos no se pueden estudiar sin contemplar todas las consideraciones posibles, inclusive las psicológicas. "Here, as in all other ethnological problems, the principle must be recognized that phenomena apparently alike may develop in multitudinous ways" (Boas, 1940: 456). En esta visión del antropólogo de origen alemán y de acuerdo con la mentalidad nativa de los pueblos estudiados, la calificación mítica no deriva de su sacralidad, como señala por ejemplo la clasificación de Bascom. Por el contrario, esta clasificación depende de la ubicación de esa historia en un tiempo remoto desde el punto de vista de la mirada del indígena actual (Hendy, 2001). Ahora bien, de este material etnográfico Boas infiere que los contenidos y la forma de ambos están determinados por las mismas condiciones que moldean el arte literario temprano. En su opinión, si no se consideran los incidentes particulares que componen la substancia con la que se rellena el marco narrativo, las fórmulas empleadas por mitos y cuentos son casi exclusivamente eventos que reflejan sucesos de la vida humana y muy en particular ocurrencias que remueven las emociones de la gente (Boas, 1940). Precisamente, Malinowski aplica el mismo método en su estudio de los nativos de las Islas Trobiand del archipiélago de Papua Nueva Guinea en el Pacífico, aunque sus conclusiones son muy diferentes. De hecho, sus resultados subrayan claramente la distinción entre los tres géneros narrativos principales:

> "If the first (*Kukwanebu*) are told for amusement, the second (*libwogwo*) to make a serious statement and satisfy social ambition, the third (*liliu*) are regarded, not merely as true, but as venerable and sacred, and they play a highly important cultural part. The *folk-tale* as we know, is a seasonal performance and an act of sociability. The *legend*, provoked by contact with unusual reality, opens up past historical vistas. The *myth* comes into play when rite, ceremony, or a social or moral rule demands justification, warrant of antiquity, reality, and sanctity" [paréntesis añadidos] (Malinowski, 1932: 79).

Boas explica que cuanto más complejas son las narraciones, mayores características locales denotan, muchas de ellas conectadas directamente con el entorno natural donde se enclava el grupo. Ahora bien, en vez de enfocarse en los contenidos relacionados con los fenómenos naturales que achaca a una tendencia de la mente humana de interpretar éstos en historias individuales, Boas prefiere concentrarse en el hecho de que el origen de mitos y cuentos pareciese estar más cercano a la necesidad de estas comunidades nativas de gestionar su vida social. "Boas generally attacks degenarationism, too, by contrasting the logical priority of the folktale elements with the ideological elaboration that produces myth" (Hendy, 2001: 225). En este sentido, Boas argumenta que la distribución de los cuentos de estas tribus contemporáneas demuestra claramente que reflejan el pensamiento de individuos específicos de la comunidad profundamente interesados en las cuestiones que tratan los relatos, ya sean estos los jefes del clan, los sacerdotes, chamanes o incluso poetas profesionales. Observa, por ejemplo, que entre estos pueblos hay una tendencia a poner estas historias en la salvaguarda de un grupo pequeño de sacerdotes o jefes. En consecuencia, a mayor tiempo dedicado por sus guardianes a meditar y elaborar la narración, mayor será entonces la importancia que alcanzará una historia en virtud de su asociación con los privilegios y rituales de determina-

das secciones de la tribu, así como con la mayor intensidad del valor emocional y social de las costumbres asociadas a estas (Boas, 1940)[147]. "In spite of this emphasis upon the invention of creative individuals, Boas agrees essentially with Durkheim and British structural-functionalism about the social pressures behind such systematizing" (Hendy, 2001: 224). Es decir, para Boas como para Malinowski el mito se construye como una legitimización social, aunque sus conclusiones sobre los géneros narrativos a partir del estudio del folclore nativo sean muy distintas.

No podemos dejar de señalar dos cuestiones esenciales, que se derivan de la posición de Boas, y que son muy importantes para nuestro trabajo:

- Este antropólogo está convencido que la sistematización del mito, la ideologización de la narración popular es consecuencia de la creatividad individual o del esfuerzo de un reducido grupo de sujetos de la tribu que de esta forma ejercen su influencia sobre los demás. Este antropólogo no tiene dudas de que existe una conexión psicológica y un estrecho paralelismo entre la distribución de los grupos religiosos o sociales dirigidos por una sola persona y la complejidad mitológica de la tribu. "Their systematization is brought about by the centralization of thought in one mind… The forms in which the sacred teaching appear at the present time are therefore the cumulative effect of systematic elaboration by individuals" (1940: 482). Ahora bien, este enfoque entra en conflicto con la tesis ritualista-mitológica que hemos revisado en el capítulo anterior. La realidad es que para los ritualistas, el hombre primitivo no habría podido desarrollar un complejo ideológico en sus mitos, o sea dogmático, a partir de sus primeras ceremonias (ya sean mágicas, religiosas, totémicas, etcétera), pues recordemos que se tratan principalmente de incipientes sistemas simbólicos de estructura muy básica en el que lo importante es la acción y la emoción colectiva (Harrison, 1912; Durkheim, 1915; Smith, 1927; Cassirer, 1983). No obstante, sí sería razonable pensar que a medida que evolucionó el ser humano también lo hicieran sus manifestaciones culturales, de tal forma que se incrementase su complejidad y se desarrollase la fase de ideologización que defiende Boas. En este caso, el individuo que representa la máxima autoridad o el grupo de poder salvaguarda de la tradición tendrían indudablemente la potestad de trasladar a estas producciones su interpretación del mundo y, por tanto, de extender su control al colectivo en una dimensión intelectual.

- El individuo con la delegada autoridad (sacerdote, jefe, poeta) no solo se hace cargo de la tradición folclórica de la tribu, sino también de la organización y conducción de rituales aislados que elabora en forma poética y dramática. Por tanto, Boas juzga que tanto mito como rito tienen un origen común, –cuestión que nosotros también apoyamos–. Sin embargo, su cronología de esta evolución narrativa es distinta, porque ve el nacimiento del cuento como algo previo a estas otras producciones culturales. En este sentido, creemos haber incidido suficientemente en el capítulo

[147] Recordemos que tanto Damásio (2010) como Schroeder y Vallverdú (2015) especulan con la posibilidad de que la superior capacidad narrativa y comunicativa de ciertos individuos o grupos de individuos de las primeras comunidades humanas fue objeto de un proceso de selección natural, de tal forma que la arquitectura de sus cerebros se pudo transmitir genéticamente a otras generaciones.

anterior acerca de la precedencia del ritual sobre otras manifestaciones, así como la de la comunicación gesticular sobre la verbal en el transcurso de la evolución humana. Cuestión que, a nuestro parecer, también apoya la ascendencia del mito sobre el cuento como historia sagrada con una función social más allá del mero entrenamiento de la comunidad.

A propósito de la dimensión social de las narraciones en distintos contextos culturales, Propp ofrece otra afirmación fundamental para la tesis que defendemos en este trabajo: la significación social del mito no es la misma en todos los lugares. Quizás, por eso las conclusiones de Boas y Malinowski, que hemos referido más arriba, difieren substancialmente. Si como Propp sugiere el cuento maravilloso encuentra sus raíces en el mito, entonces el mismo principio de diversidad cultural del mito podría aplicarse al cuento popular, si consideramos a este tipo de narración una fase más evolucionada del relato arcaico no sagrado. Propp insiste en que cualquiera puede observar la diferencia, por ejemplo, entre el mito griego y el mito polinesio. Por tanto, sociedades en un distinto estadio de evolución producen mitos distintos e, incluso, en el mismo nivel de desarrollo también explican su realidad con mitos diferentes. Por eso, según Propp, los mitos greco-romanos, los de Babilonia, Egipto, India y China, son muy distintos. En concreto respecto a Asia, Propp destaca la dificultad de investigar los pueblos asiáticos porque es un continente que da cabida a civilizaciones muy antiguas. Estos pueblos se han establecido, se han mezclado e incluso han desplazado a otros, de ahí las similitudes en sus manifestaciones narrativas. De hecho, añade que es un continente en el que se pueden observar todas las fases de la evolución cultural, desde los tribales Ainu a la más avanzada civilización China, o la cultura socialista de la modernidad. Ciertamente, apunta Propp, existe un gran riesgo de hacer una interpretación errónea a la vista de datos tan variados y dispares (Propp, 1984d). Ahora bien, aprovechamos para añadir que es precisamente un folclore tan diverso, como el de los pueblos asiáticos, el que ofrece una mejor oportunidad para observar la evolución de la narrativa popular desde tiempos inmemoriales. De igual forma que en siglos anteriores le sucedió al folclore amerindio, que permitió a los etnólogo y antropólogos comprobar de qué forman se habían podido preservar algunas ideas y contenidos propios de estadios de evolución cultural humana muy anteriores a la fase actual de las sociedades occidentales.

En este sentido, el material de pueblos asiáticos tendría más valor si nos atenemos a otra explicación de Propp cuando se refiere a que el conocimiento de los mitos se alcanza principalmente a través de la literatura que nos ha llegado de periodos antiguos o también de hallazgos arqueológicos de inscripciones en los muros de sus edificios ahora en ruinas. En este comentario, no tiene en consideración el esfuerzo recopilatorio en trabajos de campo de los etnólogos y antropólogos. Por eso hace la salvedad que aun pudiendo reconocer una cualidad popular genuina en estos mitos, nos recuerda que no son fruto de materiales en forma pura y, consecuentemente, no equivalen a recopilaciones auténticas de la tradición oral. En la mayor parte de los casos, estos vestigios son fruto de la actividad cultural de los grupos dominantes y de la religión oficial de estos pueblos. Afirmación que coincidiría con la idea sobre la autoridad cultural del grupo primitivo que propone Boas. Quizás, aduce el autor ruso, el estrato social más bajo de estas sociedades tendría unos conceptos diferentes y podría crear tramas distintas. No obstante, los mitos de las civilizaciones antiguas pueden considerarse fuentes indirectas de los cuentos maravillosos, mientras que los mitos de las comunidades

anteriores a la sociedad de clases serían fuentes directas. Los mitos reflejan nociones populares sin representarlas (Propp, 1984d).

Por otra parte, Holbek incide en que la diferencia entre la postura proppiana y la del mitólogo franco-belga radica en una muy diferente e incomparable dimensión social de unas y otras narraciones. Los mitos (antiguos) proyectan la percepción del mundo de su comunidad de origen, mientras que los cuentos de hadas (clásicos), por el contrario, presuponen la existencia de un orden del mundo socialmente más complejo que el primitivo. Los mitos definen las categorías en las que piensa el ser humano en una fase de evolución temprana. Los motivos etiológicos en los que finalizan los mitos tienen un valor del que no disponen aquellos temas etiológicos en los que terminan los cuentos (clásicos). De esta forma, el cuarto elemento de la fórmula de Lévi-Strauss, el *mitema etiológico*, no tiene correspondencia real en el cuento de hadas. En consecuencia, si los cuentos de hadas se analizan con el método inspirado por Lévi-Strauss, entonces y de forma invariable obtendremos el destino de un individuo en vez de los anticipados motivos etiológicos propios de los mitos (Holbek, 1987). Se trata de un enfoque próximo a la visión arquetípica junguiana: "Typically, the hero of the fairy tales achieves a domestic, micro-cosmic triumph, and the hero of the myth a world-historical, macro-cosmic triumph" (Campbell, 2004: 35). El folclorista danés apoya esta línea argumental con un ejemplo, el análisis del cuento de *Caperucita Roja* que llevó a cabo Victor Laruccia y al que haremos referencia en la tercera parte de esta investigación. En consecuencia, Holbek (1987) sostiene que las cualidades morales de los protagonistas de los cuentos pasan al primer plano y se despliegan en la evolución de los individuos, lo que significa que la dimensión temporal adquiere mucha mayor transcendencia que en el caso del mito, como ha observado correctamente Propp (1984d).

Desde este punto de vista adquieren más sentido las conclusiones a las que Meletinsky *et al.* (1974) llegan en su estudio estructural del cuento de hadas. En opinión de este autor y su grupo de colaboradores, se produce un significativo giro en la naturaleza de las normas de comportamiento del héroe mítico cuando estos personajes se erigen en protagonistas de cuentos clásicos. Estas normas son básicamente una serie de implicaciones que orientan la acción del héroe en una dirección definitiva hacía el objetivo final de la narración. La diferencia es que, en las formas del folclore arcaico, estas normas aparecen como evidentes formulas sociales y rituales (obligación de respetar el tabú, conocimiento de las reglas matrimoniales, etcétera), mientras que cuando estamos hablando de las formas convencionales del cuento de hadas, estas normas ya están completamente separadas de las realidades etnográficas y, por tanto, son reglas que se han convertido en algo puramente formal y explícito en el texto. Estas normas de comportamiento consisten en todo un sistema semántico relativamente generalizado en el que las funciones revelan relaciones lógicas adicionales a parte de la cadena sintagmática. El correcto comportamiento del héroe le permitirá superar todas las pruebas que se encuentre en su peregrinaje a lo largo de la secuencia narrativa.

> "The hero's behavior is not conditioned by a system of specific beliefs and rituals… as it is in myths and archaic fairytales. The hero's behavior is molded on some common traditional ideals and abstract moral principles, but, even more, it shows the somewhat formalistic rules of the game… Ethical norms and 'formal' rules based on the principle of stimulus-reaction, action-counteraction, represent, as it were, two levels. The first level is embedded in the second, as a good deed… and

> a humbled action… at the same time formally meet a request and are the correct reaction to a choice" (Meletinsky *et al*., 1974: 84).

En suma, si el propósito de nuestro estudio es comparar cuentos populares asiáticos con otros occidentales, y si aceptamos que los cuentos se construyen sobre un orden preestablecido del mundo real, entonces se hace vital clarificar cómo podemos descubrir ese orden elemental sobre el que se fundamenta una comunidad determinada a partir del cual se engendran cada uno de sus relatos populares. Holbek advierte que exclusivamente una reducción semántica de la secuencia de la narrativa no puede mostrar ese orden preestablecido del mundo. En su opinión, la causa es que el sistema conceptual sobre el que los personajes de los cuentos se mueven se experimenta y se presenta como un orden natural indiscutible, existente antes del principio de la narración y que permanece inalterado cuando finaliza. Un orden que es invisible al nivel superficial de la organización narrativa, aunque está claramente presente en el nivel profundo del relato. "There is only individual rebellion and no breach of any social contract in fairy tales" (Holbek, 1987: 387). En este sentido, las infracciones que también aparecen en los mitos se presentan en los cuentos desde el ángulo de las posibles consecuencias sociales, es decir no se trata de transgresión de nivel cósmico como es el caso en la mitología (Meletinsky, 1977). En este punto, recordemos la importancia que para Bruner tiene la desviación del canon establecido para que las narraciones populares adquieran un valor comunicativo[148]:

> "For to be worth telling, a tale must be about how an implicit canonical script has been breached, violated, or deviated from in a manner to do violence to what Hayden While calls the 'legitimacy' of the canonical script. This usually involves what Labov calls a 'precipitating event'…" (Bruner, 1991b: 11).

Ahora bien, esa desviación solo se manifiesta dentro de ciertos límites preestablecidos. La primera consecuencia de esta argumentación es que los cuentos tienen una evidente función social derivada de su carácter pedagógico. Como explica Bruner (1990: 49-50), la función del cuento es encontrar un estado intencional que mitigue o, al menos, haga comprensible la desviación del patrón cultural que se produce a lo largo de la trama. De ahí que, a pesar de las constantes crisis que se desarrollan a lo largo de un relato, no está permitido que el conflicto en el cuento de hadas afecte el orden "natural" y, por consiguiente, que esa estructura subyacente sea desplazada, lo que tiene un efecto considerable en la forma narrativa y en el mensaje latente del relato. Precisamente por ello, Holbek (1987) estima que un análisis de las unidades narrativas elementales no puede, por sí solo, revelar las oposiciones semánticas básicas que subyacen.

Consecuentemente, nosotros defendemos que cualquier interpretación del cuento en el marco educativo debe reconocer también: (1) la existencia de un canon cultural dominante o si existen distintos cánones paralelos culturalmente bien definidos en una misma sociedad; (2) intentar descubrir quién está o ha estado detrás de la elaboración de ese canon (grupo o clase social) y por qué (fundamentos ideológicos o religiosos de esa cultura de referencia); (3) qué supone para el individuo las transgresiones del canon; y (4), sobre todo, qué implicaciones coercitivas tienen estos relatos para la población infantil, principal audiencia

[148] Sobre este asunto se puede consultar en concreto la sección 3.4. del capítulo tercero.

consumidora, cuando supuestamente estos productos culturales están creados para su entretenimiento y disfrute.

La línea argumental marcada por el folclorista danés nos conduce a la posición de partida, cuando al principio de esta sección hemos hecho referencia a la solución que Meletinsky ofrece sobre el dilema entre el mito y el cuento. Un planteamiento que se recoge en un volumen editado por Pierre Maranda (1974) y dedicado al trabajo de investigación de un grupo de folcloristas estructuralistas soviéticos. Meletinsky sostiene que en la narrativa primitiva no existían los géneros, es decir no se podría definir el mito y el cuento como tal, pues los nativos solo habrían establecido una diferenciación práctica entre las historias específicamente sagradas con un contenido etiológico y las que no[149]. Sin embargo, se habría producido una evolución de aquellos relatos populares primitivos, claramente sincréticos, hasta llegar a los géneros narrativos que distinguimos con claridad hoy en día. Un desarrollo que habría estado acompañado de significativos cambios estructurales en las narraciones. A juicio de este folclorista, los resultados de estudios pormenorizados sobre estas transformaciones estructurales son evidencias de la evolución experimentada por el relato popular desde la etapa mítica del hombre hasta llegar a la aparición del cuento clásico. "The passage from archaic and mythological tale to classical fairytale went along with axiological and syntagmatic rearrangements" (Meletinsky, 1974b: 56). Maranda específica que el trabajo del ucraniano es destacable por su esfuerzo de combinar los métodos sincrónico y diacrónico para abordar la distinción genérica entre mito y cuento, al tiempo que muestra una estrategia viable para armonizar las dimensiones histórica y estructural del relato. Probablemente, Holbek estuviese de acuerdo con esta doble fórmula de análisis estructural del cuento que permite penetrar en el nivel más profundo de significado.

Como hemos advertido anteriormente, la estrategia interpretativa de Susan Reid (1974) nos resulta muy esclarecedora en este espinoso asunto de la distinción genérica entre mito y cuento, que ha sido objeto de multitud de argumentaciones en favor y en contra. Reid aplica la metodología analítica de Meletinsky para el cuento clásico a historias de los Kwakiutl compiladas previamente por los antropólogos Boas y Hunt en Norteamérica; una idea que Propp, Meletinsky y otros comparten. Precisamente, Reid apunta que el folclorista ucraniano parte de una reordenación de la cadena sintagmática de Propp en una clasificación más abstracta para reducir el número de unidades estructurales esenciales. Este enfoque subraya el carácter binario de las unidades, descubrimiento realizado por Propp (1984c; 2010) en su análisis morfológico del cuento. Asimismo, esta analista observa que Meletinsky vincula los bloques narrativos binarios con un esquema de oposiciones basado en las características de los *dramatis personae*. "The central opposition of the fairy tale is that between 'own' and 'foreign'; and hero and villain are grouped… on these two opposing sides" (Reid, 1974: 152). Así pues, comprueba que existe una relación de correspondencia entre las historias seleccionadas y rituales de los Kwakiutl. Dichos rituales presentan problemas tanto para el iniciado como para la comunidad, que deben ser resueltos en el curso de la historia, la cual es a su vez un mito validador del rito. O sea, concluye Reid, se trata de una estructura dramática que posee un

[149] "Meletinsky, who is very careful not to make a genre distinction 'in the framework of archaic folklore' …, nevertheless corroborates Boas' division of texts into myths and tales by adding that it corresponds to such distinctions as sacred and profane, trustworthy and not quite trustworthy, and esoteric and exoteric" (Reid, 1974: 170).

patrón de *complicación-solución*. Luego añade que el cuento de hadas también está construido sobre este tipo de patrón binario característico del mito. Esto vendría a corroborar las tesis ritualista-mitológicas que hemos expuestos en los anteriores capítulos y que conecta la mitología primitiva con el cuento clásico mediante un proceso evolutivo que llevó miles de años. Por otra parte, el esquema binario básico entre funciones *complicación-solución* ratificaría la argumentación de Bruner sobre la dimensión canónica del relato popular o narraciones de la *folk psychology*, que también hemos mencionado anteriormente.

6.3. OPOSICIONES BINARIAS: DESDE EL PENSAMIENTO MÍTICO AL CUENTO INFANTIL

Holbek (1987) se pregunta de qué manera descubrir ese orden "natural" que subyace en los cuentos de hadas. El folclorista danés plantea a priori que el sistema divisado por Lévi-Strauss a partir de oposiciones binarias es más prometedor que si simplemente reorganizamos las funciones de Propp en paradigmas. Según el antropólogo franco-belga, el pensamiento mítico siempre trabaja desde el conocimiento de las oposiciones inherentes en el contexto social y en pos de una mediación progresiva de estas contradicciones elementales. Asimismo, asegura que el propósito del mito es proveer de un modelo lógico capaz de superar esas contradicciones, es decir constituirse en un instrumento mediador. Bratcher (2005) ratifica que la reconciliación de opuestos es la idea esencial en el planteamiento de Lévi-Strauss que atrajo tanto a investigadores literarios como a mitólogos, aunque advierte que se trata de una vía explorada mucho antes por el inglés Samuel Taylor Coleridge y por el filósofo alemán Friedrich Schelling. Con el fin de comprender el pensamiento mítico, Lévi-Strauss construye su análisis a partir de la identificación artificial de unas unidades básicas que supuestamente conforman cada mito, los "*mythemes*" (Dundes, 1997):

> "1. Myth, like the rest of language, is made up of constituent units. 2. These constituent units presuppose the constituent units present in language when analyzed on other levels, namely, phonemes, morphemes, and semantemes, but they, nevertheless, differ from the latter in the same way as they themselves differ from morphemes, and these from phonemes; they belong to a higher order, a more complex one. For this reason, we will call them *gross constituent units*" (Lévi-Strauss, 1996b: 121).

Esta formulación teórica se presta perfectamente a las operaciones binarias, según Lévi-Strauss (1981), pues son una característica inherente de los medios inventados por la naturaleza para posibilitar el funcionamiento del lenguaje y del pensamiento. "The *mythemes* are not isolated relations, but bundles of such relations, and it is only as such that they can be put to use and combined so as to produce meaning" (Holbek, 1987: 339). Los mitos igual que los cuentos son "*hiper-estructurales*", o sea que forman un metalenguaje en el que la estructura opera en todos los niveles, asegura Lévi-Strauss. Como cualquier otro discurso, este emplea naturalmente normas gramaticales y palabras, pero también añade otra dimensión. Las normas y las palabras de estas narrativas construyen imágenes y acciones, que operan al mismo tiempo como significantes normales y como elementos de significado dentro de un sistema suplementario que se encuentra en otro nivel (Lévi-Strauss, 1984).

> "To give just one example: in a tale a 'king' is not only a king and a 'shepherdess' not only a shepherdess; these words and what they signify become recognizable means of constructing a system formed by the oppositions *male/female* (with regard to *nature*) and *high/low* (with regard to *culture*), as well as by all possible permutations among the six terms (Lévi-Strauss, 1984: 187).

Precisamente, Kieran Egan analiza en detalle el pensamiento mítico en su propuesta educativa. Sostiene que este tipo de pensamiento aún no ha desaparecido de nuestra forma de procesar la realidad. "Mythic understanding is a direct consequence of language development, and so can be found in both the mythic thinking of traditional oral societies and the everyday, spontaneous discourse of young children in modern literate cultures" (Egan, 2010: 37). A su juicio, y en esto coincide con Lévi-Strauss y otros autores (Kluckhohn, 1959; Leach, 1966; 1967; 1996; Brown, 2004), una de las características principales de este tipo de pensamiento que se manifiesta universalmente es la estructuración de dualismos en forma de oposición, porque es una consecuencia necesaria del uso lingüístico. Es decir, es una de las herramientas para extraer el sentido de la realidad. A esta cuestión del origen y evolución del pensamiento primitivo nos hemos referido en la sección 5.3. del capítulo anterior. Por otra parte, Egan (2010) argumenta que la estructuración binaria es una consecuencia necesaria del lenguaje porque, como indica el antropólogo Christopher R. Hallpike, expresamos diferenciaciones elementales en la forma de contradicciones, lo que junto a la habilidad de distinguir y la de percibir similitudes es básico en todos los procesos cognitivos. "Más que la asociación por similitud es la asociación por contraste la que guía al niño para compilar una colección" (Vygotsky, 1995: 51).

A propósito de este planteamiento, en nuestra opinión, se ha producido una peligrosa tendencia a generalizar sobre las implicaciones directas de este fenómeno en la construcción de significado de los cuentos infantiles. Por ejemplo, el historiador chino Chang-tai Hung hace la siguiente reflexión sobre la psicológica del niño. "A child sees the external world in simple binary opposites: Things are either black or white, good or bad, brave or cowardly. Fairy tales' basic structures are similar to children's thinking" (Hung, 1985: 124). Así pues, afirma, los personajes de estas narraciones se diferencian mediante contrastes simples pero extremos. En concreto, se refiere al cuento de *Caperucita Roja*, que será objeto de un detallado estudio en la tercera parte de este trabajo, para subrayar como este texto intensifica las diferencias entre los personajes principales. La protagonista destaca por su bondad, inocencia y brillo frente al malvado antagonista, –el lobo–, malicioso, mentiroso, codicioso y tenebroso. "The messages in fairy tales are always very clear: The good are always rewarded, the wicked punished in both Western and Chinese fairy tales" (*ibíd*., p. 124). Ciertamente, este es el caso en la versión de Caperucita roja de los hermanos Grimm, aunque no podemos aplicar el mismo criterio en el más antiguo de los relatos de este tipo, el publicado por Charles Perrault en 1697. En este último, Caperucita perece en las garras del lobo. Hecho que supuestamente revertiría el principio fundamental del final feliz en la cuentística sobre la premisa de los contrastes. Por otra parte, Hung procura acumular evidencias de su argumentación refiriéndose también a un cuento popular chino conocido por el título en inglés "*The Tiger Grandma*", al que algunos folcloristas se refieren como cognado del cuento de *Caperucita roja* y que, en este caso, sí finaliza con la muerte del malvado. Más adelante tendremos oportunidad de explorar todas estas versiones en detalle.

Lo importante del caso es que Hung (1985) hace estas observaciones al escribir sobre la influencia moral y educativa de los cuentos en un estudio que trata de la literatura infantil en China durante la década de los años veinte del pasado siglo. Su tesis es que los intelectuales que forman parte de la generación del *Cuatro de mayo* deciden romper con la decadente tradición china atacando al orden moral confucionista que había dominado la vida social durante siglos. En un capítulo de su trabajo dedicado exclusivamente a la literatura infantil, Hung explica que los autores de ese momento se vuelcan en la búsqueda de una nueva clase de educación, que enseñe a los niños un nuevo conjunto de valores culturales, necesitados de nuevos principios que borren la negativa influencia del confucionismo. Curiosamente, estos revolucionarios escritores se interesan no solo por la filosofía educativa que viene de Europa, sino también por las obras clásicas de la literatura cuentística occidental que traducen sistemáticamente. Si Hung está en lo cierto, nos parece paradójico que la renovación moral china llegue de la mano de unos cuentos que tanto la generación de Perrault (entre finales del siglo XVII y principios del XVIII en Francia) como la de los hermanos Grimm, durante el siglo XIX en Alemania, crearon con claros objetivos moralistas e incluso doctrinantes.

Por otra parte, nos preocupa la superficial generalización que Hung hace de las oposiciones binarias al vincularlas al funcionamiento básico del pensamiento infantil. La relación causal que el autor parece implicar entre oposiciones binarias, pensamiento infantil y cuentos nos plantea un dilema: o bien los cuentos contienen oposiciones binarias porque de esta manera son similares a la forma de pensar infantil y, por tanto, más digeribles para esta audiencia, conclusión a la que han llegado los autores de cuentos clásicos tras una paciente observación del desarrollo infantil; o, por el contrario, los cuentos que son fruto de la mentalidad de adultos, autores de estas narraciones literarias, que está plagado de oposiciones binarias. En este último caso, por tanto, este tipo construcción narrativa a partir de un esquema de oposición binaria resultaría ser solo una manera de representación mental que terminarían asimilando los niños tras una continuada exposición. De hecho, esta segunda opción correspondería con el propósito moralizante que, como ya hemos señalado anteriormente, pareciesen tener los cuentos clásicos a juzgar por las numerosas referencias que sus autores hacen al respecto. Es decir, de estar en lo cierto, los niños no poseen de manera natural una estructura específica de pensamiento, sino que reproducen esquemas de pensamiento previos adquiridos durante su proceso de desarrollo.

Si nos detenemos en este asunto es porque, como el lector podrá observar, el problema que suscitan las oposiciones binarias en el contexto pedagógico de los cuentos es más complejo de lo que puede resultar a primera vista. Hoy en día, se presume la existencia inherente a la mente humana de esta estructura cognitiva básica, como esquema fundamental del funcionamiento social y el diseño cultural e incluso se aplaude su empleo generalizado en las manifestaciones culturales que desde pequeños nos descubre la *folk psychology*. Precisamente, hace unos meses durante una reunión de veinticinco autores contemporáneos en las Conversaciones de Formentor se reivindicó abiertamente el papel de los cuentos tradicionales infantiles a pesar de su violencia expresa, porque en ellos se aprecia de manera arquetípica la lucha fundamental entre el bien y el mal. Según Justo Navarro, uno de los convocados, los niños "tienen que ponerle cara al mal y esos relatos cumplen una función legislativa: enseñan acciones que tienen castigo o recompensa. Tienen un valor pedagógico y de persuasión sobre los valores dignos de ser asumidos. Los cuentos infantiles son como la ley, aunque evolucio-

nan y se adaptan" (Manrique Sabogal, 2015). En este mismo marco, Victoria Cirlot, experta en cultura y literatura medievales y en simbolismo, aseguró que el dualismo entre el bien y el mal ayuda a comprender la realidad. Todo está en la estructura de la mente, aunque cada cultura ofrezca su propia interpretación de este hecho.

Por otra parte, en un estudio a partir de la técnica de "cuentos inconclusos" en el que participaron niños entre ocho y catorce años, Urmeneta Garrido analiza los estereotipos sociales infantiles sobre la transgresión. En su opinión, se puede concluir que "la transgresión se asocia a la idea de otredad" (2010: 17-18), porque "la distinción entre nosotros-buenos y los otros-malos es una estructura que tiende a repetirse" en estos relatos creados por menores (*ibid*., p. 19). Más problemático aún es que de estos textos se puede inferir que lo/as niño/as asocian la norma social con el bien y la transgresión viene a representar abstractamente la disolución de la garantía de reciprocidad que mantiene el estatus quo entre los ciudadanos. Es decir, a los transgresores se les identifica con los malos, con los otros, con los diferentes, porque rompen el equilibrio social.

Si esto es así y el proceso cognitivo humano está fundamentado en diferenciaciones elementales y estructurales antagónicas, entonces se entiende que las oposiciones binarias deben aparecer reflejadas en las narrativas ya que estas son representaciones elaboradas por el pensamiento. Es decir, descubrirlas sería parte esencial del análisis e interpretación de los relatos, sean estos cuentos, mitos o cualquier otro género narrativo, puesto que nos ayudan a descubrir cuál es la base del proceso mental. Dado el propósito educativo que persigue esta investigación, nos vemos obligados a evaluar hasta qué punto la oposición binaria es una condición básica y universal del pensamiento humano, como defienden algunos autores. Este es el caso de Donald E. Brown (2004: 51), que escribe: "Examples of universals of psyche or mind that have been identified through broad cross-cultural studies are dichotomization or binary discriminations".

Ahora bien, nosotros sostenemos que la dicotomía o el esquema binario no implica directamente una contraposición. El racional es que los dos polos de una misma estructura no necesariamente deben estar enfrentados, aunque así aparezcan a simple vista, sino que pueden funcionar como complementarios. Véase, por ejemplo, el funcionamiento de cualquier batería que tiene dos polos, uno positivo y otro negativo, cuya acción es complementaria en su objetivo de facilitar la transmisión eléctrica. Por otra parte, y en este mismo sentido, Alan Dundes argumenta que la razón del que dualismo aparezca en todo el mundo pasa posiblemente por el reconocimiento universal de los pares y comienza por los órganos del cuerpo humano que están duplicados como ojos, orejas, brazos, piernas, etcétera. El folclorista norteamericano añade que no podemos evitar que existan ciertos conceptos cognitivamente básicos que también se presentan dualísticamente como *yo/tu* o *nosotros/vosotros* (Bronner, 2007).

En primer lugar, aclaremos que aplaudimos el esfuerzo de Egan para demostrar la importancia de examinar las oposiciones binarias en el marco de las aulas escolares con el fin de desterrar la presunción que sirve a intereses conversadores de que estas sean hechos naturales. Este es el camino, insiste Egan, de derribar los estereotipos que se hayan podido desarrollar a partir de estas oposiciones en el seno de las culturas occidentales. "The most basic principle of this theory is that educational development moves forward by bringing to

consciousness what had earlier been operations of the mind" (Egan, 2010: 185). Sin embargo, nosotros creemos que la dificultad del experimento radica en que esta mecánica binaria se deriva del funcionamiento lingüístico en su nivel más fundamental. Ahora bien, no podemos estar completamente de acuerdo en que la oposición binaria se interprete de la misma manera en cualquier lengua y en cualquier contexto cultural. De hecho, deberíamos preguntarnos qué propósito tiene exactamente esta funcionalidad de la lengua. En particular, quisiéramos saber si realmente el que las oposiciones binarias aparezcan en el lenguaje es el resultado implícito de una estructura básica del pensamiento humano. En caso de que exista esta correspondencia entre pensamiento y lenguaje, proyectada en las oposiciones binarias, nos preguntamos si esta estructura de pensamiento es la única forma de procesar (interpretar) la realidad. Esta idea abre la posibilidad a que diferentes lenguas conlleven distintas maneras de pensar.

> "In so far as the object of logic lies in the rules of reasoning implied in language, the expression of reasoning must be implicitly influenced by language-structure, and different languages will have more or less different forms of logic" (Tung-sun, 1938: 6).

Ahora bien, en este asunto de las oposiciones binarias, ni siquiera el mismísimo Lévi-Strauss tiene una posición suficientemente definida, de ahí que su planteamiento se haya visto expuesto desde el principio a todo tipo de críticas debido a esta naturaleza especulativa de la pieza esencial en la base de su sistema. "Binary oppositions thus might appear in very diverse modalities: symmetries, contradictions, opposites, relative values, trope type, figures of speech or of thought, and so on" (Lévi-Strauss, 1995: 185). Por ejemplo, Simon Clarke alega que el antropólogo franco-belga no es capaz de establecer con nitidez las diferenciaciones entre conceptos básicos como las relaciones binarias, las oposiciones binarias y las contradicciones binarias (Hendy, 2001).

En *The Story of Lynx*, Lévi-Strauss incluso admite que los primeros pasos de su investigación, los conformados por la selección y la definición de los ejes en los que se localizan las oposiciones, así como la selección y la definición de los códigos a los que aquellos son aplicables, dependen de la subjetividad del analista. En nuestra opinión, esta arbitrariedad también señalada por von Hendy está vinculada a la ambigüedad con la que Lévi-Strauss trata el mecanismo binario. "The definition of the oppositional axes based on selection of relevant cultural associations is the one most often singled out as far-fetched or unfollowable" (Hendy, 2001: 249). Así pues, el esfuerzo de este antropólogo por encontrar una fórmula general válida que destierre el particularismo cultural le lleva a un callejón sin salida. En este sentido, nuestra tesis es que no todos los grupos humanos usan la función binaria de la misma forma como puede apreciarse en las diferentes lenguas si tenemos en cuenta que estas son una construcción a partir de una particular manera de conocer y observar la realidad. Y especificamos, estamos hablando del término *función binaria*. "That is, the contribution of mythology is that of providing a logical model capable of overcoming contradictions in a people's view of the world and what they have deducted from their experience" (Kluckhohn, 1959: 278). Es decir, las oposiciones binarias son esquemas sobre los que se asientan determinadas representaciones mentales que corresponderían con los puntos de vista de determinados individuos o grupos humanos y que pueden delimitarse cultural o socialmente. Estamos hablando de un mecanismo fundado sobre la subjetividad humana que, como hemos visto en el primer capítulo de este trabajo, es un componente básico de la conciencia y del conocimiento en los individuos de nuestra especie.

> "All concepts, values, and human activities lose distinction on the level of individual subjectivity only to be reassembled into collective categories, general characteristics, even entire cultural systems, which are said to be mutually exclusive. It is only by reducing cultures to such totalizing collective identities that cultural differences are constructed as absolute and rigidly antithetical" (Longxi, 1998: 306).

En consecuencia, sostenemos que las oposiciones binarias como esquema cognitivo no son más que un tipo de representación mental que proyecta los conflictos que se revelan en el plano social y se convierten en representaciones públicas de acuerdo con la teoría difusionista de Dan Sperber (1985)[150]. Claro está, siempre y cuando interpretemos un hecho determinado de la realidad como una contradicción. Nosotros creemos que pensar (interpretar) la realidad a partir de representaciones en las que se ponen de manifiesto intereses "supuestamente" contrapuestos implica una observación desde una única perspectiva, en la que solo tenemos en cuenta el elemento diferencial entre el uno y el otro. Cada cual posee experiencias individuales y distintas, eso es cierto; sin embargo, el reconocimiento de cada sujeto, la existencia misma de la individualidad humana, requiere necesariamente del otro; de aquel que te reconoce, de aquel que nos sirve de referencia para que nosotros mismos nos reconozcamos (Kojeve, 1982; Bruner y Kalmar, 1998). Somos individuos independientes, cierto; pero al mismo tiempo somos miembros interdependientes entre sí que conforman un tejido social. O sea, podemos concentrarnos en observar y pensar cualquier realidad a partir de las diferencias o también podemos hacer el mismo ejercicio desde la perspectiva de la similitud o de aquello que nos une a los otros como seres humanos que somos. E, incluso, de aquello que conecta a nuestra especie con el resto de la naturaleza. Puesto el caso, podemos hacer la distinción básica entre "propio" y "foráneo" a la que Meletinsky se refiere en su análisis del cuento de hadas o, por el contrario, podemos simplemente establecer que esa diferenciación es artificial.

Ahora bien, este dualismo es un principio de contrastes, al que Zhang Longxi (1998) se refiere como impositor de una lógica de exclusión necesaria y mutua de las dos partes que forman parte de este conjunto binario. Un rechazo categórico que no tiene en consideración ni las diferencias internas entre cada parte ni las similitudes entre ambas. En este sentido, Val Plumwood argumenta que clarificar la lógica del dualismo sirve también para explicar por qué un dualismo no es lo mismo que una dicotomía y por qué no es necesario abandonar la dicotomía o la diferencia con el fin de evitar los efectos perversos del dualismo.

> "A dualism is more than a relation of dichotomy… A dualism is an intense, established and developed cultural expression of such a hierarchical relationship, constructing central cultural concepts and identities so as to make equality and mutuality literally unthinkable. Dualism is a relation of separation and domination inscribed and naturalized in culture and characterized by radical exclusion, distancing and opposition between orders constructed as systematically higher and lower, as inferior and superior, as ruler and ruled, which treats the division as part of the natures of beings construed not merely as different but as belonging to radically different orders or kinds, and hence as not open to change" (Plumwood, 1993: 47-48).

En su opinión, la característica del dualismo que le concede su definición relacional está basada en una lógica de presencia y ausencia. Según esta lógica clásica, la segunda parte del binomio (~p) se define como la ausencia de la condición especificada por la primera (p),

[150] Ver sección 1.3. del primer capítulo.

en vez de como otro independiente. "Classical logical supplies an account of otherness which has key features of dualistic otherness… negation (~p) is interpreted as the universe without p" (Plumwood, 1993: 56). Estas características llevan a la homogeneización del otro, dado que el otro de (p) no es distinguible del resto del universo. Al mismo tiempo, esta autora advierte que la homogeneización implica el binarismo, o sea interpretar el otro como "el resto". La alternativa, asegura, es aplicar sistemas lógicos que ofrecen otras concepciones de otredad y racionalidad. El objetivo es que la diferencia entre el uno y el otro no se especifique como negativa, sino que se caracterice independientemente. "In terms of prepositional logic dualism is associated with a quite particular concept of negation or otherness, and the way to escape dualism is to replace it with a non-hierarchical concept of difference" (*ibíd*., p. 59). De tal forma que hablemos de dicotomía en vez de dualismo o, en nuestra terminología, de complejo binario en vez de oposición binaria.

Así pues, proponemos que el argumento binario en el contexto antropológico se articule desde otra óptica: cada raza humana es parte de una misma especie y todas las especies terrícolas participamos (porque tomamos la vida) de un mismo ecosistema natural, cuyo equilibrio depende no necesariamente del enfrentamiento, sino de la cooperación, aunque eso sí cada uno en la medida del papel naturalmente asignado en ese complejo sistema vital. Por tanto, cuando clasificamos los intereses de distintos individuos o grupos sociales como elementos enfrentados de una realidad e integramos esta tensión en un esquema cognitivo como base de una estructura narrativa estamos creando oposiciones binarias. Reiteramos que entendemos las oposiciones binarias como representaciones mentales de la realidad filtrada por un único punto de vista, el del enfrentamiento y la exclusión. En consecuencia, las oposiciones binarias están marcadas por una manera de observar la realidad construida a partir de los diferentes intereses que en un momento determinado pueden defender los individuos o grupos de individuos. Ahora bien, esto no quiere decir que esos intereses mismos no puedan cambiar en el futuro o incluso desaparecer. Precisamente, por eso, estas oposiciones binarias representan y tratan de superar situaciones conflictivas, porque la situación de la realidad se contempla como una contradicción que requiere de una superación. Esto no significa que en realidad exista un conflicto entre dos partes que requiera de una solución. Nuestra preocupación no es que exista o no el conflicto y mucho menos que pueda o no ser representado mentalmente a partir de esquemas binarios de oposición.

Sin embargo, tampoco podemos negar la evidencia, los individuos y los grupos pueden tener intereses muy distintos en un momento dado. El problema que consideramos es que este modelo de pensamiento (representación de la realidad) se conceptualice, se valore como un modelo lógico, absoluto e indiscutible sobre el que se construye el canon social. Esto implica, en nuestra opinión, que una representación mental específica, perfectamente concebida sobre criterios arbitrarios y subjetivos, pueda ser impuesta como una estructura básica de conocimiento de la realidad a los miembros de una comunidad cultural. En una línea argumental muy similar, Plumwood (1993: 43) articula perfectamente un listado de pares opuestos sobre los que se edifica, en su opinión, el pensamiento occidental. Según esta autora, estos dualismos no componen solo un sistema libre de ideas, sino que están íntimamente asociados con la dominación y la acumulación y se han convertido en expresiones y justificaciones culturales de primer orden. De tal forma, que los nuevos miembros de ese grupo crecen y desarrollan su propio conocimiento del mundo y, por ende, construyen su identidad individual en base a

un esquema básico de oposición binaria que convencionalmente ha sido establecido como el único posible. La realidad es que la superación de las contradicciones en una realidad determinada, que supuestamente están proyectadas en las oposiciones binarias de una estructura narrativa, solo puede superarse en la dimensión de esa realidad y en función de la disposición y los cambios en los intereses de aquellos individuos que hayan engendrado ese conflicto. Las representaciones mentales por sí solas no resuelven conflictos entre individuos y grupos, solo las acciones subsiguientes de estos pueden superar esa tensión.

Por todo esto, tenemos la misma sensación de John Steadman (1969) cuando afirma que la tradición occidental parece tener una profunda propensión hacia el pensamiento construido sobre oposiciones binarias o dicotomías. De hecho, Margery Hourihan afirma que la sociedad patriarcal europeo-norteamericana está construida sobre dualismos fundamentales que manifiestan la dinámica básica de lucha por el poder y dan forma al pensamiento y a los valores occidentales. Esta manera antagónica de percibir el mundo implica que el conflicto se considera natural e inevitable y, por eso, constituye la esencia de la aventura del héroe.

Friedrich Nietzsche es uno de los primeros en declarar en Occidente la desconfianza postmoderna en una estructura de pensamiento fundamentada en la oposición binaria (Egan, 2010). El filósofo alemán señala que los esquemas opuestos no existen en sí mismos, puesto que de hecho tan solo expresan variaciones de la realidad en diferente grado que desde una determinada perspectiva parecen ser opuestos. "There are no opposites: only from those of logic do we derive the concept of opposites –and falsely transfer it to things" (Nietzsche, 1968: 298). Este argumento forma parte de la digresión nietzscheana sobre la falsedad del mundo desde el punto de vista de la moralidad. Añade que esto es así porque la moral en sí es también parte de este mundo falso. Sentencia que el deseo a la "verdad" del ser humano no es más que un esfuerzo para producir verdad de forman duradera, para abolir el carácter falso de las cosas. En consecuencia, la *verdad* no es algo que en realidad exista, que puede ser descubierta o encontrada. Se trata simplemente de algo que debe crearse y que da nombre a un proceso o a un deseo de superación que no tiene un fin en sí mismo. "Not a becoming conscious of something that is in itself firm and determined. It is a word (truth) for the *will to power*" [paréntesis añadido] (*ibíd*., p. 298). Ambas, "verdad" y "oposición" son el resultado de lo que Nietzsche denomina la "seducción del lenguaje" y, por eso, declara: "*O sancta simplicitas!* In what strange simplication and falsification man lives!" (Nietzsche, 1917: 28). En este sentido, este autor persiste en atacar la generación humana de oposiciones en su pensamiento y en su lenguaje, porque las personas perciben fenómenos en término de oposiciones que inventan para, posteriormente, asumir que estas oposiciones son un producto de los fenómenos en vez de un producto de su propio pensamiento (Egan, 2010). De acuerdo con este argumento, podríamos deducir que la oposición binaria es una invención que la propia mente humana se cree hasta el punto que termina considerando que es una característica propia de la naturaleza en lugar de una producción artificial y propia. En otro lugar de su extensa obra, el filósofo alemán escribe sobre un deseo constante de simplificación del conocimiento humano que verdaderamente nos mantiene ignorantes con el fin de que podamos disfrutar de una libertad casi inconcebible, sin pensamiento, imprudente, pero alegre y cordial. Así, el mejor conocimiento busca más que nada retenernos en un mundo simplificado, completamente sinténtico y adecuadamente imaginado y falsificado (*ibíd*., p. 29).

Según Katrin Froese, el relativismo moral de Nietzsche, su condena a la moral, en particular a la judeo-cristiana –cuya distinción entre bien y mal no es más que un disfraz de una dinámica de poder latente–, es fruto del sentido de que las cosas están conectadas entre sí en el mítico *eterno regreso*. Una crítica del filósofo nihilista que no es muy diferente de la que elaboran los pensadores taoístas chinos en el primer milenio antes de nuestra era. Ahora bien, esta autora explica que Nietzsche ve una relación entre *existencia* y *vacío* derivada principalmente de la oposición, o sea causada por la tensión entre vida y muerte que fuerza al individuo a crear constantemente. En cambio, el pensamiento de los taoístas subraya que esta misma relación es de complementariedad. Y ello conlleva muy distintos posicionamientos. Mientras Nietzsche entiende inevitable la violencia puesto que percibe las fronteras, que separan las cosas, tan poderosas como las fuerzas que las unen, el pensamiento de Lao Tzu o de Chuang Tzu destierra cualquier medio violento para conseguir la armonía entre los términos aparentemente opuestos. "Laozi stresses the entanglement of existence (*you* 有) and nothingness (*wu* 無) while viewing nothingness as creative in itself rather than as the negation that stimulates human creativity" (Froese, 2004: 107). Precisamente, esta comentarista sostiene que Lao Tzu sugiere en el capítulo segundo del *Tao Té Ching* un concepto de vacío que nos advierte de la naturaleza anti-oposicional de los opuestos:

> "1. In the world, / everyone recognizes beauty as beauty, / since the ugly is also there. / Everyone recognizes goodness as goodness, / since evil is also there. 2. Since being and nonbeing give birth to each other, / difficulty and ease complement each other, / long and short measure each other, / high and low overflow into each other, voice and sound harmonize with each other, / and before and after follow each other. 3. Therefore the sage/ lives in actionless engagement, / and preaches wordless doctrine. 4. The myriad creatures / act without beginning, / nourish without processing, / accomplish without claiming credit. 5. It is accomplishment without claiming credit that makes the outcome self-sustaining" (Chia y Huang, 2005: 201-202).

No cabe duda, argumenta Froese (2004), que a priori esta idea implica que el pensamiento humano es dicotómico. Es decir, a primera vista esta formulación binaria aparece como una simple negación, ya que identificamos algo en virtud de lo que no es. Sin embargo, Lao Tzu está sugiriendo igualmente que los dos términos del binomio solo son comparables gracias a su estrecha conexión, lo que supone en realidad que uno no podría existir conceptualmente sin el otro. En consecuencia, la propia naturaleza interdependiente de los elementos del binomio hace que de alguna forma no exista diferencia entre ellos y que sean una unidad. Chang Tung-sun sostiene que mientras la lógica occidental está basada en la *Ley de identidad*, sobre la que se fundamenta el concepto "oposición"[151], el sistema lógico chino, en caso de que se le pueda dominar de esta forma, no está construido a partir de este principio. Al igual que Plumwood, este autor chino entiende que, por ejemplo, "Bueno y Malo" no son necesariamente conceptos duales en forma, porque pueden existir otros como "No-bueno" y "No-malo". Esta necesidad de exclusividad no existe en el pensamiento chino. De hecho, se opta por enfatizar la cualidad relacional de términos que para los occidentales resultan a priori excluyentes como bueno y malo. "All these relatives are supposed to be interdependent" (Tung-sun, 1938: 9). A esta lógica, este autor se refiere como *La lógica de la dualidad correlativa* en la que se subraya la significación relacional entre lo que es y lo que no es.

[151] Al que, como ya hemos mencionado, Val Plumwood (1993) denomina lógica clásica.

Es un hecho científico que cuando la tierra gira sobre sí misma, mientras unas partes del globo reciben directamente los rayos solares, otras no se benefician de este fenómeno físico, justo porque se encuentran en el lugar directamente opuesto de la superficie terráquea. Sin embargo, sabemos que siempre se trata de la misma parte de la tierra, que está o no bañada por los rayos solares en un momento determinado. Tanto el concepto de puntos opuestos geográficamente como la diferencia entre el estado físico que se desprende de la acción del sol sobre la corteza terrestre en momentos alternativos son construcciones mentales aceptadas por convenio como opuestos que representan tales fenómenos y sirven para explicarse mutuamente. Por tanto, cuando aplicamos un esquema de oposición binaria a una estructura cognitiva estamos diciendo que los dos términos del binomio necesariamente son distintos y excluyentes entre sí y, por lo tanto, presuponemos que la relación fundamental entre las cosas es de división, separación y contradicción. Por el contrario, en caso de contemplar las cosas como interconectadas unas con otras, esta observación nos hace descubrir que cada cosa es en sí misma su opuesto. Por ejemplo, el movimiento constante de la tierra sobre su propio eje es en sí un solo movimiento. Es decir, la alternancia entre zonas geográficas bajo la influencia de los rayos solares es un fenómeno cíclico que resulta de un mismo proceso, el movimiento constante de rotación del planeta, que puede observarse en distintas fases si así decidimos representarlo.

Otra manera de considerar este tipo de paradojas podría ser la que propone la teoría de las dos fuerzas fundamentales del universo, *Yin* y *Yang*, característica del pensamiento chino clásico. Joseph Needham escribe que el *locus classicus* de este concepto filosófico puede encontrarse en el capítulo quinto del apéndice quinto del libro de los cambios, *I Ching*, un oráculo que podríamos considerar como el texto mitológico chino por excelencia. "One Yin and One Yang: that is the Tao! The general sense must be that there are only these two fundamental forces or operations in the universe, now one dominating, now the other, in a wave-like succession" (Needham, 2005: 174). Para Marcel Granet (2004b), este triángulo conceptual se constituye a partir de las ideas rectoras del pensamiento chino: el Tao es una categoría suprema, mientras que el *Yin* y el *Yang* son categorías secundarias a la vez que dos emblemas activos. Los tres elementos dirigen conjuntamente la ordenación del mundo y la del espíritu. A pesar de que no están claramente definidos, se les concede una calidad de eficacia que no se puede diferenciar del que otorgamos a un valor racional.

Needham (2005) explica que etimológicamente el carácter chino *Yin* está conectado con oscuridad, mientras *Yang* lo está con el de claridad. Gráficamente el primero está compuesto del lado sombrío de la colina y de las nubes, mientras que el segundo está atravesado de rayos solares oblicuos o correspondería a una bandera ondeante al sol. Por su parte, Granet aclara que en el lenguaje del *Shijing* (el libro clásico de la poesía supuestamente compilado por el filósofo Confucio contemporáneo de Lao Tzu), *Yin* evoca la idea del tiempo frío, el cielo nuboso y lluvioso y se relaciona con el interior. En cambio, el término *Yang* tiene que ver con el día, el calor, también puede indicar al bailarín en acción o a una idea que se aplica a la fuerza de la primavera. Ambas descripciones pueden hacerse corresponder fácilmente con las características físicas esenciales de los órganos reproductores femenino y masculino del ser humano. Por otra parte, el sinólogo francés indica que la relación *Ying-Yang* se utiliza también para indicar el décimo mes del año, justo cuando el invierno comienza a retirarse y, en la China tradicional, marca el inicio de las nuevas construcciones. Por tanto, continúa, estos

dos términos se emplean como aspectos antitéticos y concretos del tiempo, pero también del espacio como su propia etimología indica. No cabe duda que son dos conceptos muy antiguos cuya función es definir una amplia variedad de técnicas, aunque todas ellas tienen que ver con rituales o ceremonias religiosas y conocimientos del saber total, tanto del arte de la topografía como del arte cronológico (Granet, 2004b). Ahora bien, según el *Tao Té Ching* (capítulo 42), estos dos caracteres también se pueden emplear cuasi metafísicamente, pues todas las cosas poseen *Ying* y están envueltas de *Yang* extrayendo energía vital (*Chi*) conjuntamente para transformarla en armonía (Chia y Huang, 2005). De esto podemos inferir perfectamente que su combinación es la fuente del equilibrio, de la homeostasis tanto natural como sociocultural, pues ambos conceptos se aplican tanto a la vida natural como a la vida humana en comunidad.

Por otra parte, en el marco de nuestro argumento sobre la prejuiciosa arbitrariedad de la oposición binaria que Lévi-Strauss fuerza en un modelo lógico, Needham hace una interesante referencia a especulaciones que sitúan el origen de *la teoría del Yin-Yang* en el dualismo religioso persa[152]. La principal dificultad para aceptar la validez de esta hipótesis, asegura este historiador y bioquímico británico, es que los matices sobre el bien y el mal característicos del dualismo persa no están presentes en la formulación china de *la teoría del Yin-Yang*. De hecho, el antropólogo Francis L. K. Hsu (1971a: 29) cree que el concepto confucionista *Jen* pone el acento en las interrelaciones personales y, por eso, el bien y el mal se consideran productos sociales. Cita las primera líneas del *(Three Character Classic):* "Man is born good; but his nature is changed by association". En su opinión, el concepto del pecado original propio de la mentalidad cristiano-occidental no tiene lugar en el pensamiento chino, como así reflejan el arte y la literatura chinas. Así, su posición, muy alejada de las observaciones de Chang-tai Hung, trata de explicar las diferencias en la operativa de la homeostasis psicosocial en distintas culturas.

En este sentido, Needham (2005: 277) añade: "On the contrary, it was only by the attainment and maintenance of a real balance between the two equal forces that happiness, health or good order could be achieved". Una observación que no parece muy alejada de las ideas de Antonio Damásio para quien tanto la homeostasis básica como la sociocultural, a pesar de estar separadas por miles de millones de años de evolución humana, sirven para preservar el valor biológico y tienen el mismo objetivo: la supervivencia de los organismos vivos. "Ese objetivo, en el caso de la homeostasis sociocultural, se ensancha hasta abarcar la búsqueda deliberada del bienestar" (Damásio, 2010: 54-55). La comprensión en la civilización de la China ancestral está basada, en palabras de Needham, en un

[152] Según Hessami y Gray, las enseñanzas del profeta persa Zaratustra (630-550 a.C.) proyectan un universo que es el terreno de combate entre el bien y el mal. La vida en el mundo de los opuestos está cimentada en la premisa de que debe existir una inteligencia subyacente al universo y a las leyes que lo gobiernan. "Further east, a mystical and intuitive school of thought, Taoism, emerged around the sixth century B.C. as a reaction to the perceived limitations of rational knowledge… In a similar analogy to the Zoroastrian forces of good and evil, the Taoist strive to attain and maintain a dynamic balance between the polar opposites of *yin* and *yan* which are seen as a spontaneous and innate tendency in all things" (Hessami y Gray, 2002: 356).

"(F)ound in nation-specific religions, such as Zoroastrianism. This (first) model represents religious dualism of good and evil, expressed in their eternal conflict. As a result, the world is perceived through binary oppositions, as ´friend-or-foe´, ´right-or-wrong´, ´peace-or-war" [paréntesis añadido] (Ivanova, 2015: 874). "The fourth model is proclaimed in the Eastern religion and philosophy –Taoism. Tao, unlike the Greek Logos, does not perceive existence in terms of opposite tendencies, but follows the spontaneous rhythm of the world, where one succeeds another, and the day goes after the night" (*ibíd.*, p. 876).

pensamiento correlativo o asociativo que consiste en colocar las distintas concepciones una al lado de la otra en un patrón cuya base no se reduce a una causación mecánica, el método de entendimiento elegido en la Grecia clásica, sino que corresponde a un tipo de "*inductancia*". Este concepto significa la sistematización del universo de las cosas y eventos en un patrón de estructura que está condicionado por todas las influencias mutuas de sus partes constitutivas. "The key-word in Chinese thought is *Order* and above all *Pattern* (and, if I whisper it for the first time, *Organism*) … They were thus part in existential dependence upon the whole world-organism" (Needham, 2005: 281).

Por su parte, Chuang Tzu nos ofrece otra clave para entender la aparente paradoja que puede suponer la relación binaria entre *Yin* y *Yang* cuando indica que el sabio reconoce que las cosas a un tiempo se diferencian entre sí y *no* se diferencian entre sí. Se trata, por ejemplo, de a*rmonizar* lo bueno y lo malo en vez de renegar totalmente de la moral (como sugiere Nietzsche), de encontrar un equilibrio entre el conocimiento de separación de las cosas con el entendimiento de que estas cosas también están conectadas (Froese, 2004). Porque las cosas, en realidad, son solo lo que nos parece que sean a primera vista. Así nos lo recuerda el personaje de Hamlet: "Why, then, 'tis none to you; for there is nothing either good or bad, but thinking makes it so: to me it is a prison" (Shakespeare, 1599: 67; Act II, Scene II). Ahora bien, este enfoque no impide que los individuos en Extremo Oriente piensen dialécticamente, entendido esto como tolerar la contradicción y el cambio. De hecho, según Jeanne Tsai (2014: 1101), los orientales participan más frecuentemente de este pensamiento dialéctico en comparación con los occidentales: "(T)herefore, they believe that positive and negative feelings can occur simultaneously".

En el transcurso de su exposición sobre la crítica al lenguaje que han acometido autores tanto en Occidente como en Oriente, Longxi asegura que de la misma forma que Chuang Tzu nos suministra una fórmula para resolver el dilema metafísico-metafórico, que se conoce como "*sin palabras*", el budismo *prajñapti* también lo hace mediante su práctica de "*nombres provisionales*": "Nāgārjuna maintains that one can speak neither of the positive nor of the negative, nor even of the negation of the negative, but one can speak of all these when speaking with provisional names" (2012: capítulo 2, sección 3). Esta filosofía se denomina "*madhyama pratipat*" (Camino del medio), puesto que transciende lo absoluto a partir de lo provisional, subsume todas las categorías binarias a una *no-categoría* ambivalente. Así pues, Longxi aclara, además del habla y del silencio, este pensamiento construye una especie de escalera mental que nos permite ascender más allá de nuestra comprensión finita y limitada históricamente. Se trata de un enfoque que aboga por un tipo de hermenéutica plural que libera al analista de extremismos y valores absolutos mediante la aceptación de distintas visiones y posiciones sin imponer un compromiso con ninguna de ellas (Longxi, 2012).

> "The Middle Way is to see things as they are, to recognize the possibility of determining things differently from different standpoints and to recognize that these determinations cannot be seized as absolute. This is the way that realizes the relativity of specific views and of determinate entities. This becomes practically the central point in the philosophy of Nāgārjuna" (Ramanan, 1987: 50-51).

Carl G. Jung (1946) también observa que la idea del *Camino del medio* abierto entre los opuestos es compartida por las filosofías brahmánica y taoísta. En su opinión, la idea del "*camino celestial*" del taoísmo corresponde inequívocamente con el concepto védico "*Rita*",

lo que no significa necesariamente que exista un contacto directo entre ambas corrientes. "The primordial image underlying both the Rita-Brahman-Atman and Tao conceptions is as universal as man, appearing in every age and among all peoples, whether as a primitive energy concept, as a 'soul force' or however else it may be designated..." (*ibíd*., p. 265). La interpretación del psiquiatra suizo es que el término sánscrito "*Dvandva*", además de referirse al par de opuestos en sentido psicológico, denota enfrentamiento, combate, duda, etcétera. La liberación de la influencia de los opuestos, "*nirdvandva*", es esencialmente un objetivo ético que lleva a la redención. La lectura que Jung hace de este proceso está ligado a las fluctuaciones afectivas, que se dan en el sujeto y que además son el acompañamiento natural de cada antítesis psíquica. Por tanto, es inherente a cada idea antagónica, ya sea esta moral o no. En su opinión, sabemos por experiencia que estos afectos son mayores cuanto más intensos son los factores influyentes en la totalidad del individuo. De ello se infiere el objetivo de la filosofía india. "its purpose is to redeem human nature altogether from the opposites, to attain a new life in Brahman, to win a state of deliverance, and at the same time God" (*ibíd*., p. 244-245). Ahora bien, Jung interpreta que *Brahman* es la causa y el creador del mundo. Consecuentemente, también es la fuente de los opuestos. No estamos seguros que esta revisión de Jung sea la única interpretación posible de los extractos de las escrituras védicas. Por ejemplo, la siguiente cita nos plantea otras opciones. "Brahman is s*at* and *asat*, the existing and non-existing, *satyam* and *asatyam*, reality and unreality" (*ibíd*., p. 245). Quizás, la dificultad esté en entender que los opuestos a ojos del occidental son dos cosas distintas. En cambio, tanto para brahmánicos como taoístas se trata efectivamente de la misma cosa, pues forman parte de una unidad como las dos caras de una misma moneda. Ciertamente, la religión india pone mayor énfasis en los estados emocionales fluctuantes y derivados de esta teórica tensión entre los opuestos, pero esto no significa que el conflicto esté fuera del individuo, sino curiosamente dentro de uno. De tal forma que la liberación de este sufrimiento individual mediante la reconciliación de las tensiones enfrentadas supone un rescate espiritual, lo que gradualmente conduce a *Brahman*. Esta lectura parece devolvernos a la idea de homeostasis de Damásio (2010), la búsqueda del equilibrio del individuo con su entorno. También nos recuerda la caracterización del proceso de búsqueda de la homeostasis individual que propone Hsu (1971a)[153].

> "From Indian sources we have followed the development of the redeeming principle from the pairs of opposites, and have traced the origin of the pairs of opposites to the same creative principle, thereby gaining an insight into a law-determined psychological occurrence which is found to be easily reconcilable with the concepts of our modern psychology" (Jung, 1946: 257).

El proceso natural para esa reconciliación es "*Rita*", explica Jung, que según las fuentes védicas se identifica también con *Brahman*. "*Rita*", que etimológicamente significa ordenanza, camino (correcto), dirección, curso (a seguir). Parece referirse a un devenir que siempre se mantiene constante y que inevitablemente conlleva la idea de recurrencia regulada. "In so far as they represent a magical repetition or reproduction of cosmic events, Rita also appears in religious rites" (1946: 258). Recordemos que, en esta obra, Jung está interpretando la simbología que construyen estas religiones. Cuando se refiere al imaginario reproducido por los textos sagrados relacionados con "*Rita*", concluye que este sugiere claramente una tensión energética, "*a damming up of libido, and its release*" e identifica "*Rita*" con la fuente última de energía liberada.

---

[153] Hemos expuesto sus planteamientos en el capítulo primero, sección 1.2.

> "The concept of Rita, like sun and wind, etc. is a libido-symbol. Only the Rita concept is less concretistic, and contains the abstract element of established direction and lawfulness, *i.e.* the determined and ordered path or process" (Jung, 1946: 261).

Así pues, en nuestra opinión, no podemos limitarnos a constatar que la construcción a partir de esquemas binarios es artificial y fruto de una mecánica del lenguaje que proyecta una visión ficticia de la realidad, y como sostiene Nietzsche –muy probablemente interesada por quien de esta forma la utiliza–; sino que además estamos obligados a profundizar en la naturaleza de este mecanismo que Egan califica como inherente al pensamiento humano sin distinción de contexto cultural.

> "Associations made with them may vary from culture to culture, but the fact that these and other binary oppositions are found in every culture suggest that they are not products of some particular contingencies of Western thinking but reflect something profound and common to all human beings" (Egan, 2010: 38).

En este sentido y en referencia a la discusión de Needham sobre *la teoría del Yin-Yang*, Jack Goody (1977) sugiere que muy probablemente estas sencillas ideas se inventaron independientemente en varias civilizaciones. La causa estaría en que en su forma más general los esquemas binarios parecen ser intrínsecos al pensamiento humano e igualmente al uso del lenguaje. En concreto, Goody se refiere a que ha sido probado suficientemente que los dualismos y algún otro tipo de oposiciones, como por ejemplo derecha e izquierda u hombre y mujer, están presentes en distintas culturas orales alrededor del mundo. En cambio, otros autores argumentan en contra de esta asunción sobre los universales humanos. Edmund Leach, por ejemplo, se pregunta si algunas características superficiales de la cultura en general se dan en todas partes. Sospecha que la respuesta es negativa, "aun cuando algunas relaciones culturales son muy comunes, siempre es probable que existan casos particulares en los que los valores se invierten" (Leach, 1978: 87). Esto afectaría particularmente a las codificaciones binarias, puesto que "cualquier «*bit*» de información cultural que se transmite mediante la oposición binaria X/Y (por ejemplo, blanco/negro) podría también fácilmente transmitirse mediante la oposición binaria Y/X (negro/blanco)". Leach argumenta que "puesto que todas las asociaciones metafóricas son arbitrarias en un último análisis, siempre es probable que cualquier oposición significativamente particular que aparezca en un contexto etnográfico se invierta en algún otro". La hipótesis de Leach pasa porque, en algunos aspectos y en algunas circunstancias, los productos culturales (secuencias rituales, textos mitológicos, etcétera) "muestran una estructura notablemente semejante a la información salida de un ordenador digital" (1978: 78). Ahora bien, cuando tratamos de decodificar estos sistemas de comunicación lo usual es descubrir distinciones binarias del tipo SI/NO. A esto que Leach denomina codificación binaria, Egan (2010) se refiere con la reformulación "*binary structuring*".

De regreso a la teoría específica de Lévi-Strauss, que es donde hemos comenzado esta discusión sobre las oposiciones binarias, Percy S. Cohen (1969) plantea que la fortaleza de la tesis del franco-belga reside fundamentalmente en dirigir nuestra atención a la característica central del mito, la expresión de principios y actitudes en conflicto. Sin embargo, también añade que, a pesar de que se trata de una investigación valiosa porque se enfoca en un proceso hasta entonces olvidado, sus conclusiones producen un esquema de oposición y mediación

mítica arbitrario. En particular, Cohen objeta enérgicamente la mística dialéctica que en su opinión impregna esta teoría y que ha sido seguida por muchos intelectuales contemporáneos de Lévi-Strauss. La definición de *dialéctica* no queda clara, dice, pues no sabemos si se trata de una ley del proceso psicológico, si en cambio es una ley universal de todos los procesos o si acaso fuera simplemente una triquiñuela útil para hacer creer al lector u oyente que la lógica verdadera (o pseudo-lógica) también revela una verdad empírica. Cohen argumenta que el mecanismo diseñado por este antropólogo no nos permite saber con seguridad cuando estamos frente a una oposición genuina o cuando ante una concebida arbitrariamente.

> "In fact, Lévi-Strauss's method does not require the theoretical assumption that myth exists in order to mediate genuine contradictions. All that is needed are two weaker assumptions: first, that there is unease in reconciling different ideas, attitudes, etc.; and second, that this is expressed dramatically in terms of opposition. Thus, this aspect of myth can be seen as a recurrent narrative device, rather than as a reflection of 'dialectic' thought" (Cohen, 1969: 349).

Nosotros no estamos negando la existencia del uso lingüístico de los opuestos en diferentes idiomas, sino que queremos incidir en que el uso particular y distinto que se da a estas oposiciones es fruto de elaboraciones mentales en contextos culturales específicos, que habitualmente están mediatizados por intereses humanos también inherentes a la vida social. En consecuencia y con base en la interpretación del pensamiento chino sobre la reconciliación de opuestos que hemos expuesto más arriba, no negamos la existencia de una estructuración binaria, pero no podemos aceptar que esta tenga un carácter universalmente intrínseco de oposición. Es decir, un fenómeno cuasi-lingüístico, que reduce ambos términos de un esquema determinado a una relación de contraposición, contrariedad, antagonismo e incluso enfrentamiento, no puede ser la única fórmula cognitiva disponible para el procesamiento mental humano. En nuestra opinión, este particular uso lingüístico de esquemas elementales refleja una de las posibles interpretaciones que se puede hacer de las relaciones en la naturaleza. Se trata única y exclusivamente de una aplicación subjetiva de una misma estructura formal que origina, al mismo tiempo, muy diferentes conceptualizaciones. Por tanto, el carácter de oposición de la construcción binaria no solo es artificial, sino que además suele ser interesado.

Por ejemplo, podríamos considerar los elementos del par *masculino-femenino* u *hombre-mujer* desde tres perspectivas posibles: un esquema básico de opuestos, de complementarios o el de dos partes necesarias de una misma unidad. Ahora bien, parece una certeza evidente que sin la unión de los dos sexos no sería posible nuestra existencia individual y nuestra supervivencia como especie (si exceptuamos las nuevas fórmulas de reproducción asistida). Recordemos que partimos de una base, nuestra disposición biológica orientada principalmente a la supervivencia individual y la reproducción con el objetivo de preservar la especie.

A propósito de este tipo de complejo binario, Granet establece una conexión directa entre *la teoría del Yin-Yang* y las diferencias sexuales expresadas en las manifestaciones sociales de las comunidades chinas primitivas. En concreto, asegura que la jerarquía de las ideas incluidas en estos dos términos se explica en su totalidad en el diseño de las celebraciones estacionales, cuyo protocolo opone dos grupos de hombres y de mujeres solteros bailando y cantando en un juego que finaliza en varias uniones exógamas. El juego del ritual no es más que la representación dramática de la estructura social arcaica donde la división del trabajo entre los sexos era el hecho primordial. Estas grandes reuniones marcaban la vida social

mediante el ritmo impuesto por las estaciones naturales, pues durante el resto del tiempo estos pequeños grupos humanos se cerraban a la posibilidad de intercambios. "*Les alliances matrimoniales forment l'assise du système de garanties entre groupes fédérés*… la capacité de contracter les liens matrimoniaux qui, à travers leurs personnes, maintiendront la solidarité des groupes confédérés" (Granet, 2004a: 199). Es decir, aclara este autor, el *Yin* y el *Yang* (principios sexuales enfrentados, alternativos, categorías antagonistas que se distribuyen todo y se unen en momentos específicos y regulados) representan por transposición ideológica una organización donde la vida social es el resultado de la actividad antitética, pero solidaria de dos grupos sexuales[154]. "La collaboration des sexes et leur union assurent la production sociale et la multiplication du groupe: le *Yin* et le *Yang* s´unissent sexuellement et sont des principes créateurs" (*ibíd*., p. 205). Los hombres trabajan a pleno sol en los campos y el *Yang* es el principio constitutivo de la luz, del trabajo estival y de la expansión, mientras las mujeres laboran en el interior de los hogares y el *Yin* es el principio de la oscuridad, del invierno y de la retracción. No obstante, también podemos decidirnos a interpretar el binomio *hombre-mujer* como una oposición binaria. Un enfoque dominante en la cultura occidental durante siglos y alejado de la lectura que acabamos de presentar. Un modelo de la relación entre sexos estereotipado y antagónico que ha sido ampliamente criticado por haber sido perpetuado en las obras de los autores europeos de cuentos clásicos (Dworkin, 1974; Mourey, 1978; Gilligan, 1982; Zipes, 1983, 1993; Orenstein, 2008a; Bacchilega, 2013).

Por otra parte, en su exposición sobre la construcción del *otro* y el *chauvinismo* en la narrativa y el discurso, Alan Dundes manifiesta su conocimiento de la huella que la lógica imperialista en la construcción intelectual ha dejado en oposiciones binarias como Occidente-Oriente, civilizado-primitivo, blanco-negro, hombre-mujer o científico-popular, aunque no sanciona el argumento posestructuralista de que las distinciones binarias están necesariamente motivadas por el deseo de dominio. "Dundes brought into consciousness the unconscious predilection for binaries to comment on unequal power relations" (Bronner, 2007: 7). Este es el caso cuando escribe sobre la raza como otra de las imágenes construidas por la cultura norteamericana. Se trataría, precisamente, de un problema producido por la ansiedad social que se expresa en forma folclórica. En sus comentarios sobre la obra del folclorista norteamericano, Simon J. Bronner observa que para Dundes el constructo binario *blanco-negro* en la cultura de los Estados Unidos favorece la superioridad blanca. Para ello investiga héroes populares de color, como John Henry, en busca de lo que según Dundes sería un racismo inconsciente en la cultura norteamericana.

> "Greece and Asia, Occident and Orient, the West and the East: These are fundamental categories or conceptual building blocks by means of which people in different times and places have thought about the world and constructed their self-identity" (Longxi, 1998: 305-306).

A partir de la teoría estructuralista que Lévi-Strauss utiliza para analizar el mito, Sarah Allan (1981) estudia la manera en que la oposición entre herencia y virtud, "*the heir versus the sage*", es el tema clave de las leyendas sobre las dinastías chinas en el periodo de los *Estados*

[154] Queremos destacar que este antropólogo francés es quien decide elegir esta serie de adjetivos (enfrentados, alternativos, antagonistas o antitética) para completar su interpretación de hechos etnográficos en China. Por lo tanto, nuestra línea argumental disputa que no necesariamente los participantes en estos rituales ancestrales chinos habrían calificado su relación con los miembros del otro sexo de la misma forma.

Beligerantes entre los siglos V y I a.C. En su opinión, esta oposición tiene proyección universal y es inherente en cualquier sociedad humana, puesto que, por un lado, la virtud es esencialmente la respuesta a las demandas de una comunidad muy amplia o de un estado, incluso cuando estas demandas entran en conflicto con los intereses de una familia o clan. Y, por otro lado, la herencia es el concepto que representa la protección de la familia y los intereses de parentesco. En China, insiste esta autora, este hecho es particularmente importante porque el periodo de tiempo descrito está caracterizado por una creciente complejidad de la organización social y política de la comunidad. A pesar de que la temática del mito difiere de acuerdo con las preocupaciones de la sociedad que los crea, las leyendas chinas que estudia funcionan en general y en el mismo modo que lo hacen los mitos de los nativos Bororo con el propósito de mediar los conflictos sociales inherentes a la organización, tal cual describió el antropólogo franco-belga.

> "In applying Lévi-Strauss´s theory to the Chinese materials, the manner in which the philosophers and persuaders manipulated the structure must be distinguished from the structure itself. (These) manipulated the legends according to the transformation laws of the system. They were at least intuitively aware that the legends were structured and deliberately brought out the repeating themes of legends of different periods in order to derive principles from them" [paréntesis añadido] (Allan, 1981: 15).

Principios que, según Allan, fueron formulados por estos escritores de leyendas (a los que se refiere como *mitos históricos*), en términos conceptuales. De tal forma que pudiesen ser utilizados como un medio de argumentación filosófica y política. Sin embargo y a su juicio, la manera en que estos textos fueron manipulados implica una estructura y dentro de esta las leyendas funcionan como el pensamiento mítico descrito por Lévi-Strauss. Lo sustancial de esta investigación de Allan es que las leyendas, que sirven como base de su análisis reflejan y supuestamente tratan de superar las contradicciones del mundo real, aunque lo cierto es que son definitivamente fruto de la imaginación de estos escritores. Por tanto, entendemos que la estructura conceptual de estas narraciones construida a partir de un esquema binario está originada en la interpretación que estos autores hacen de la realidad de su tiempo. Suponemos que son ideas muy probablemente motivadas o resultantes de los intereses particulares de grupos de presión a los que estuvieran vinculados estos autores.

Asimismo, el periodo delimitado por este estudio, reconoce Allan, se corresponde con la aparición y desarrollo de la filosofía china clásica. Un tiempo histórico conocido como el de *las cien escuelas de pensamiento*, durante el cual organizaciones privadas de intelectuales y políticos pugnaron por el favor de las clases dirigentes de los distintos estados en conflicto, *los Estados Beligerantes*. "In all parts of China the crisis of the Warring States allowed an unusual amount of social mobility as ambitious and able men took advantage of the opportunities with unsettled conditions offered them" (Allan, 1981: 10). Sin duda, añade esta investigadora, los cambiantes patrones sociales formaron parte de las preocupaciones de estos autores a sueldo. Sobre todo, dice, sería determinante el conflicto constante entre las obligaciones con los intereses de grupos familiares y poderosos mecenas de estos escritores y las obligaciones con el estado (el bien común). Así pues, como ella misma asume, parece claro que la oposición binaria que podemos vislumbrar en una determinada estructura narrativa puede ser simplemente una interpretación a modo de representación pública de un conflicto social en el plano de la realidad. Por tanto, su formulación simbólica y su propuesta de resolución

podrían servir a los intereses particulares de sus autores. Allan demuestra únicamente que de acuerdo con estas narraciones la historia china se mueve entre dos concepciones básicas del pensamiento chino: "The idea of a dynastic cycle and the theory of a changing Mandate of Heaven" (*ibíd.,* p. 3). Como ella misma admite, ambas representaciones son a su vez un desarrollo más elaborado del principio del Tao y sus agentes el Yin y el Yang.

En suma, respecto a esta cuestión de la estructura narrativa con base en esquemas binarios, nosotros observamos dos caras de una misma moneda. Teóricamente, como sucede con cualquier pieza metálica, esta no es válida como medio de intercambio en un sistema de libre mercado si no está debidamente acuñada por las dos caras. En este sentido, quizás las metáforas de Needham son más ilustrativas que la nuestra. "If two aspects seemed to them (Chinese) to be connected, it was not by means of a cause and effect relationship, but rather ´paired´ like the obverse and the reverse of something… like echo and sound, or shadow and light" [paréntesis añadido] (2005: 290-291). Por tanto, la fórmula binaria que refleja el lenguaje es de interdependencia en el plano de la naturaleza. En realidad, de esta forma también debiera caracterizarse cuando la relación es traducida a una estructura narrativa. Por así decirlo, se trataría de sumar los dos elementos del par y no de representarlos en oposición o como una substracción de los mismos[155]. Y no podría ser de otra forma porque, recordemos, el esfuerzo constante del cerebro humano está orientado al equilibrio, la armonización o la homeostasis, como diría Damásio (2010), con un medio exterior que se halla en cambio constante, aunque ciertamente a veces tengamos la sensación de que "el mundo está contra nosotros". Sin embargo, cualquier narrativa es ante todo y primero una representación pública (Sperber, 1996) determinada por un contexto cultural al que viste (Leach, 1977) y en el que se envuelven las relaciones sociales. En este esquema binario, lo que se encuentra en oposición son los intereses particulares de los participantes en esas relaciones sociales que, a menudo, obvian la naturaleza interdependiente de esa conexión esencial entre ellos para la supervivencia de la comunidad.

> "Even if his (Lévi-Strauss) argument eventually has to be repudiated in certain details, we simply *must* accept certain fundamental parts of it. Any knowledge that the individual has about the external world is derived from structured messages which are received through the senses" [paréntesis añadido] (Leach, 1967: 8).

Con esto, Leach se refiere a que una vez inmersos en un entorno culturalizado cualquier construcción mental que elaboremos ha sido mediatizada simbólicamente de acuerdo con la codificación cultural dominante de la que somos conscientes solo parcialmente. Un código transmitido mediante el lenguaje al que es intrínseca la estructuración binaria. Consecuentemente, podemos *deconstruir* efectivamente las oposiciones binarias, pero no eliminarlas, porque esto nos obligaría a buscar otras nuevas para que el lenguaje siga manteniendo su función.

En este sentido, Yuri M. Lotman hace la siguiente observación sobre el romanticismo literario como ejemplo evidente de "la transcodificación interna dominante en sistemas modelizadores secundarios de tipo artístico" (1988: 53-54). En su opinión, si consideramos este modelo como un sistema construido sobre un esquema de oposición binarias, se puede comprobar que la antítesis esencial *genio-muchedumbre* se corresponde con otras oposicio-

[155] Según la RAE, *binario/a* es un adjetivo que significa compuesto de dos elementos, unidades o guarismos.

nes reproducidas en las distintas obras artísticas que han arraigado más allá de esta fase del pensamiento humano como conceptualizaciones básicas en Occidente, tales como: "«grandeza-nulidad», «singularidad, carácter excepcional-trivialidad, mediocridad», «espiritualidad-materialidad», «creatividad-animalidad», «rebelión-sumisión»". Según el crítico ruso, tanto los primeros como los segundos términos de estas oposiciones representan "variantes de un archisignificado que de este modo nos da el contenido aproximado de este concepto en el ámbito de la estructura de conciencia romántica" (*ibíd*., p. 54). Lotman asegura que entre las diferencias de las variantes de estos arquetipos se establece una relación de equivalencia para formar así el significado de acuerdo con la lógica de este específico sistema de pensamiento. Como resultado, si estudiamos todas las variantes posibles y sus relaciones podemos conseguir una idea bastante aproximada del significado de «genio» según el sistema romántico. Lo más relevante es que "el problema del significado objetivo, de qué significan éstos u otros conceptos en el lenguaje de un pensamiento distinto, no surge, en principio, dentro de los límites de la conciencia romántica" (*ibíd*., p. 54).

6.4. CODIFICACIÓN BINARIA EN MITOS Y CUENTOS

En su discusión sobre mitos y cuentos, Lévi-Strauss afirma que el segundo está construido sobre oposiciones más débiles que el primero, por eso a diferencia de Propp sugiere estudiar los mitos en vez de los cuentos. Sin embargo, también acepta que tanto los mitos como los cuentos exteriorizan las tensiones intelectuales y emocionales contenidas en la respuesta del ser humano a su ambiente físico y cultural específico (Bratcher, 2005). La diferencia entre las propuestas analíticas de Propp y Lévi-Strauss reside en que mientras el segundo persigue descubrir en la narración lo que cree que es el paradigma –patrón– subyacente de oposiciones, Propp pretende extrapolar su secuencia de treinta y una funciones a un orden lineal de eventos extraídos de un conjunto de cuentos específicos. Para Meletinsky, el principal logro del trabajo de Lévi-Strauss (también los análisis de Ivanov, Toporov y Greimas) es mostrar que el significado de los mitos no puede derivarse de la secuencia lineal de acciones, como si en cambio es el caso en el cuento de hadas. "The meaning of the myth is to a certain extent relatively independent of the concrete narrative" (Meletinsky *et al.*, 1974: 92). En consecuencia, se puede descubrir un enfoque binario en la descripción de las semánticas del mito. El folclorista ucraniano coincide con Lévi-Strauss en que estos sistemas dualistas son típicos en la descripción del mundo que realizan pueblos sin alfabetizar, que ofrecen contrastes superficiales entre estas primitivas sociedades, aunque su estructura se mantiene constante. Se trata de una construcción asentada sobre un número reducido de oposiciones que en su conjunto revelan que estas mitologías poseen un sentido de la unidad primordial y universal del mundo. "Only the set of similar elements is kept as the basic co-ordinates of opposition… Paradigmatically, the value of these oppositions is very closely connected with etiology in the structure itself of the text" (*ibíd*., p. 93).

En cambio, los cuentos de hadas no se organizan para presentar y explicar las condiciones del mundo y los cambios producidos por la acción del héroe. Estos relatos muestran la condición inicial del protagonista y el cambio en esa condición como resultado de la exitosa superación de los obstáculos, desgracias y percances que le suceden a lo largo de una trama

lineal. Por esta misma razón, desde la óptica del análisis estructuralista, Propp no niega que algunas funciones (las acciones de los personajes) sean binarias, pues en muchos casos se trata de un binomio de acciones en las que uno de los elementos representa una carencia (desgracia) y la siguiente acción o elemento se corresponde con la subsanación de la misma[156]. Sin embargo, el folclorista ruso no puede estar de acuerdo con el mitólogo franco-belga cuando este último enfatiza que las funciones son complementarias y, por eso, se pueden reducir a una sola. Propp argumenta que esto solo sería posible en un plano lógico. Ahora bien, cuando hablamos de la estructura narrativa sintagmática, las funciones binarias las realizan distintas personas y la segunda parte de la función binaria (el segundo elemento del binomio) puede ser tanto positivo como negativo. "In the study of composition, that is, of the sequence of functions, reduction of the binary elements to a single one will not reveal the laws that govern the development of the plot" (Propp, 1984c: 75). Contrariamente, Lévi-Strauss rechaza este contexto sintagmático como base del estudio estructural, puesto que en su opinión la secuencia lineal diseñada por Propp resulta a veces arbitraria e irracional, lo que impide obtener cualquier significado con claridad. Por eso, el antropólogo franco-belga concluye que es deseable reemplazar la secuencia sintagmática por otra paradigmática. Dundes (1997: 43) define perfectamente la base del desacuerdo entre ambos autores: "Propp is concerned with empirically observable sequential structure whereas Lévi-Strauss is interested in underlying paradigms, typically binary in nature".

Para von Hendy (2001) la posición de Lévi-Strauss implica dos corolarios importantes: primero, al hacer de la oposición mitémica (*mytheme*) el criterio de discriminación entre mitos y cuentos, otorga autoridad al antropólogo reemplazando y menospreciando la creencia del informante nativo, el usuario de estas narraciones; segundo, la distinción entre mito y cuento no es necesaria, pues es contingente a una decisión subjetiva, la del analista, basada en una diferencia diacrítica y relativa, de tal forma que por analogía el antropólogo norteamericano Boas hubiese aceptado cualquier cuento de los Grimm como un mito, siempre y cuando el relato elegido coincidiese con su principal criterio de selección. Igualmente, Lévi-Strauss aceptaría cualquiera de estos cuentos siempre y cuando encajasen en su estándar de oposiciones fuertes. Precisamente, por esta misma razón y como ya hemos señalado, Dundes pone en duda la categórica afirmación de Lévi-Strauss de que los mitos revelan las oposiciones binarias más claramente que los cuentos. Para ello, revisa el material que Lévi-Strauss utiliza como base para extraer su conclusión. Critica el folclorista norteamericano la elección del franco-belga de, entre otras, la historia de Edipo porque no se trata de un mito, sino del cuento tipo número 931 de la clasificación Aarne-Thompson. Dundes concluye que Lévi-Strauss comienza su análisis de los mitos con un cuento popular, lo mismo que hace Propp, que estudia los cuentos maravillosos, aunque en su caso los rusos. Es decir, el famoso antropólogo construye un método de análisis del mito muy influyente desde entonces para realizar abundantes observaciones sobre este a partir de historias que, cualquier folclorista, calificaría como cuentos y no mitos.

Lo mismo sucede con la famosa historia de *La gesta de Asdiwal* sobre la que Lévi-Strauss también elabora un extenso análisis. Dundes aduce que si consideramos que es un relato histórico verdadero se trataría de una leyenda, mientras que, si entendemos que es una historia

[156] Revisar la interpretación de Meletinsky en la sección 6.2. de este capítulo.

de ficción, entonces esta no sería más histórica que *Caperucita roja* o *Cenicienta*. Por tanto, dice, estaríamos ante un cuento. Esto solo quiere decir, aclara Dundes, que las oposiciones binarias no son peculiares exclusivamente de los mitos y no pueden ser la fórmula para su identificación, aunque aparezcan también en los mitos. De hecho, las oposiciones binarias son probablemente universales y se encuentran en todo tipo de géneros narrativos, quizás, porque es una característica de proceso mental del ser humano en general y no es exclusiva del pensamiento mítico. En resumen, según el folclorista norteamericano, Lévi-Strauss analiza indiscriminadamente cuentos y mitos, por lo que su afirmación inicial de que el pensamiento mítico funciona a partir del descubrimiento de oposiciones y hacia su progresiva mediación lo que hace del mito un modelo lógico capaz de superar estas contradicciones no tiene fundamento. Asimismo, el folclorista norteamericano recuerda que esta idea de Lévi-Strauss aplicada al folclore no es novedosa. Tanto Axel Olrik en sus *Leyes de la épica –Ley del contraste–* como Holbek (1987) en su modelo paradigmático tridimensional, un concepto prestado del matrimonio Maranda (1971b), ya habían advertido la presencia de la oposición binaria en el cuento (Dundes, 1997).

Ahora bien, es destacable el esfuerzo manifiesto de Lévi-Strauss (1983) por entender cómo operan los mitos en la mente humana sin que el individuo sea consciente de este hecho, lo que según Dundes es una observación reminiscente de los planteamientos de Jung en *The Psychology of the Child Archetype*. Eso sí, Lévi-Strauss parece rechazar el arquetipo universalista que el suizo aplica a la mitología (Dundes, 1997). En este sentido, Dundes presupone la existencia del subconsciente siguiendo los postulados psicoanalíticos en el que se albergan los instintos reprimidos del ser humano y sus deseos, ideas e imágenes representativas, a los que no se puede acceder a través de un examen directo (Bronner, 2007).

Podemos estar de acuerdo, y este es uno de los argumentos claves de esta investigación doctoral, que algunos contenidos de cualquier narración pasan desapercibidos al filtro de la consciencia humana. Sabemos que el ojo humano provee de un amplio contenido al cerebro humano, que este no necesariamente registra de inmediato o, quizás, del que nunca se percata. Lo cierto es que esas percepciones codificadas por el cerebro quedan retenidas de alguna manera en la memoria del individuo. Es decir, son contenidos que están archivados en la inteligencia generadora, aunque por así decirlo no dispongan de un etiquetado fácilmente reconocible por la consciencia. Por tanto, parece razonable inferir que de igual forma la mente además de elaborar conscientemente una porción de mensajes de los cuentos, pudiese procesar inconscientemente otras partes de los mismos. A partir de esta idea, el debate entre secuencia sintagmática y paradigmática se podría articular de otra forma, si partimos de la base que la información que provee la primera de estas secuencias (sintagmática) es captada la mayor parte del tiempo de manera consciente por la mente. En cambio, los contenidos comunicados por la secuencia paradigmática permanecen ocultos a primera vista. Quedan camuflados y ajenos a nuestro procesamiento consciente, ya que en realidad están conectados con la dimensión subconsciente de nuestra mente.

> "The pivotal structuralist approaches of Vladimir Propp (syntagmatic) and Claude Lévi-Strauss (paradigmatic), while often set in opposition to one another in surveys of structuralist approaches, are unified by Dundes to reveal mental processes underlying the structural patterns of fantastical expression... The point is that binary structure is basic… is significant in this perspective not just

> as a framework, but as a representation of the way the mind works –as a psychological concept– and also as the social basis of transmitting, or sharing, folklore" (Bronner, 2007: 5).

Paralelamente, Dundes argumenta que mediante el análisis del folclore los investigadores pueden descubrir patrones culturales generales, así como elevar los niveles de conciencia, lo que implica que los materiales del folclore se pueden organizar no solo mediante su forma, sino también de acuerdo con patrones cognitivos, sean estos lineales, circulares o incluso generados por el pensamiento binario. "Folklore holds psychological and cultural significance because… uses symbols in elaborated narratives and in rituals to encapsulate (o intensify) experience and provide a release from reality" (Bronner, 2007: 3).

Como ya hemos señalado, Meletinsky (1974a) explica que la diferencia básica entre el mito y el cuento es que el primero trata sobre el destino colectivo, el destino del universo y el de la humanidad, mientras que el cuento descubre la fortuna de un individuo. Una cuestión con la que están de acuerdo varios autores, además del grupo de folcloristas soviéticos:

> "Whereas the former (the hero of the fairy tale) –the youngest or despised child who becomes the master of extraordinary powers– prevails over his personal oppressors, the latter (the hero of myth) brings back from his adventure the means for the regeneration of his society as a whole" [paréntesis añadido] (Campbell, 2004: 35).

De acuerdo con la idea de Lévi-Strauss, el héroe mítico posee una función dual y mediadora, pues encarna el factor intermediario que trata de acercar los dos términos de la oposición binaria con el fin de superar esta a través de consistentes substituciones de unos términos por otros. "Mythic heroes possess approximate features of both poles and act as mediators with good intentions" (Meletinsky, 1974a: 68). En este planteamiento sobre la lógica primitiva, los mitos serían el instrumento básico para la resolución de conflictos colectivos en sociedades arcaicas. En los mitos a diferencia de los cuentos de hadas, dice Meletinsky, el tratamiento de las oposiciones semánticas funciona como clasificadores universales y el contraste entre unos y otros términos está caracterizado por la correlación con otras oposiciones míticas, especificadas en códigos alternativos, que forman parte de un mismo sistema a la manera que Lotman describe el pensamiento romántico, como hemos referido en la sección anterior. Para el folclorista ucraniano, la mediación en el plano psicológico es obviamente necesaria para mitigar el estrés producido por los hechos inevitables de la vida humana, principalmente la muerte, lo sobrenatural y lo macrocósmico. De esta manera, la mente humana se encuentra en una búsqueda constante del símbolo en el mundo físico que encarne los polos opuestos del binomio para mantener su equilibrio. De alguna manera, estos intermediarios mitológicos tienen siempre un significado, terapéutico para nosotros y sagrado-ritual para el hombre primitivo. Sin embargo, parece claro que, por ejemplo, la muerte no podemos eludirla, aunque sí parece que podemos paliar la ansiedad psicológica que genera saber que ese es nuestro último destino como ser humano en este mundo. Este sería el efecto superador de este mecanismo narrativo.

> "La logique mythologique fait un très large usage de l'opposition binaire des qualités sensorielles. Ces contrastes acquièrent une valeur sémantique et idéologique toujours plus grande et finissent par devenir des moyens d'exprimer les oppositions fondamentales du type «vie/mort»" (Meletinsky, 1977: 119).

Ahora bien, en realidad, las oposiciones representadas en cada binomio no se resuelven, pues se trata más bien de substituciones:

> "To resolve such universal tensions by choosing one pole and ignoring the other is impossible, not to mention the fact that mere 'removal' would have no objective effect and that, on the contrary, the semantic oppositions would always remain active in the mind of the non-literate man" (Meletinsky *et al.*, 1974: 98-99).

En el caso particular de los cuentos de hadas, las contradicciones solo se superarían en la mente del receptor identificado con el héroe, gracias a la ayuda de estas mediaciones progresivas y conceptuales en el plano narrativo cuya contextualización es estrictamente individual. "The world is seen to a certain extent from the point of view of the hero whose personal fate is empathically shared by the listener" (Meletinsky *et al.,* 1974: 100). De acuerdo con la *Ley del contraste* de Olrik, cuando dos personajes aparecen en la misma escena, la narrativa establece un nivel contraste en acción[157]. En general, añade, el carácter que aparece al principio en peor posición de los dos suele ser el que atrae mayores simpatías por parte de la audiencia: "In an incredibly large number of narratives, it takes the stereotyped form of meeting between troll and human being" (Olrik, 1992: 50).

Asimismo, Meletinsky explica que los cuentos se centran en una oposición básica a nivel social que se manifiesta generalmente en el nivel familiar. "Les oppositions mythologiques fondamentales et figées du type «vie/mort» sont supplantées dans le conte par les oppositions sociales au niveau familial" (Meletinsky, 1977: 130). En consecuencia, los cuentos se centran en la felicidad individual. El héroe del cuento debe superar una oposición básica en su propia vida, generalmente entre un nivel inferior y otro superior, que implica una mejora del estatus en el que ha nacido, es decir se refiere a una oposición social en vez de cósmica. Ahora bien, la realidad es que el final del cuento ha generado un nuevo estado en el que el perseguido inocente es compensado y el villano castigado, lo que es básicamente una permuta de posiciones. En teoría, esta descripción indica que el héroe del cuento no tiene exactamente la misma función mediadora del héroe mítico. Su devenir en la trama avanza única y exclusivamente en beneficio propio. Su éxito resuelve sus propios conflictos, en ningún caso se trata del bien común o de reestablecer el equilibrio dentro del colectivo. En todo caso, dice este folclorista, solo los asistentes del héroe en el cuento cumplen este papel de mediadores desinteresados. Por esto, quizás, el estilo de comportamiento heroico en el cuento también refleja este giro en el carácter de la mediación. De esta manera, estaríamos hablando de un héroe pasivo que camina con los ojos vendados a no ser por la intervención mágica o milagrosa de sus ayudantes. "In the fairytale this passivity, lack of will, shows that the opposed semantic poles exist as objective realities independent of the doer's will" (Meletinsky *et al.,* 1974: 103)[158].

De esta argumentación se desprende que el tema marital juegue un papel esencial en la semántica del cuento clásico, pues ofrece al personaje una escapatoria milagrosa al conflicto social y familiar que enfrenta. "The marriage of the princess is the main objective of the hero and the highest in the hierarchy of fairytale values" (Meletinsky, 1974a: 64). La mediación

---

[157] Es muy importante para nosotros destacar que Olrik (1992) no escribe sobre oposiciones binarias en sí, ya que solo se refiere al contraste que la narración establece entre dos personajes antagónicos y esenciales en la trama. Lo que si es cierto es que dichos contrastes se pueden apreciar en forma de términos opuestos, como bueno y malo, pobre y rico, pequeño y grande.

[158] Sobre este asunto de la pasividad del héroe de cuento tendremos algo que decir en la tercera parte de nuestra investigación, cuando comparamos cuentos clásicos europeos con historias populares de Extremo Oriente.

se resuelve con el matrimonio que implica un cambio de estatus del héroe. Una transformación personal que le lleva al mundo positivo desde una situación original negativa. Por eso, Meletinsky remarca que el tema del matrimonio no forma parte de los mitos arcaicos o de los cuentos populares de pueblos sin alfabetizar, posiblemente porque la ceremonia nupcial no es un rito muy desarrollado en los pueblos primitivos. "This phenomenon integrates the syntagmatics of the folktale which are directly connected with the fate of the hero and deeper semantic alterations (of paradigmatic character)" (*ibíd*., p. 68). En los cuentos, por tanto, las condiciones familiares-maritales preservan el carácter de la estructura total y los movimientos estructurales-semánticos se desarrollan dentro de este marco.

Ahora bien, el autor soviético aclara que unos cuentos están codificados en un lenguaje mitológico y, por ello, están más próximos evolutivamente hablando a su origen. Por ejemplo, aquellas historias en las que la relación matrimonial se contempla en términos totémicos. Es decir, el esposo o esposa pertenece a otro tótem, otro grupo (individuo foráneo) y la oposición binaria se representa como "*humano–no humano*" (bodas mixtas entre humanos y animales u otras criaturas). "The marital relationship takes the normal form of exogamy and as such it combines *own* and *foreign* and acts as mediator between *human* and the *non-human*" (Meletinsky, 1974a: 69). Adicionalmente, este folclorista subraya que la principal oposición mitológica, *propio-foráneo*, se transmuta en otras distintas oposiciones cuando el tema se trata en un cuento clásico que perfila la relación del héroe con los antagonistas que obstaculizan su camino al altar. En este caso, se trataría de una oposición suplementaria a la típica, como "*low-high*" o "*good-bad*" siempre y cuando no conlleve un significado cosmológico, sino social.

Por otra parte, Meletinsky se refiere también a un importante grupo de cuentos que reflejan la transposición del código mitológico en uno ritual. A diferencia del primero que, en general, implican una búsqueda que termina en el matrimonio, las historias impregnadas con un código ritual tratan los problemas derivados del matrimonio, como son los conflictos entre las normas endogámicas y exogámicas, los conflictos intergeneracionales entre padres e hijas o estas y sus madrastras, violaciones de las reglas patrimoniales-maritales, las pruebas al pretendiente, etcétera. Este sería el caso del tema de la rivalidad entre hija y madrastra, típico en muchos cuentos, que solo podría haberse desarrollado una vez que prácticas matrimoniales endogámicas se hubieran convertido en el uso social característico de los grupos primitivos. Todo este conjunto de cuentos clásicos puede interpretarse en clave de ceremonias rituales, entre los que sin duda destacan los ritos de iniciación, aquellos que se refieren a niños perdidos o abandonados en bosques o montañas (Meletinsky, 1974a).

En principio, escribe Holbek (1987), la oposición *masculino*-femenino con respecto a la naturaleza y la oposición *superior-inferior* con respecto a la cultura parecen tener sentido tanto para los narradores de cuentos como para sus audiencias. Ciertamente la segunda oposición –cultural– podría superarse, aunque no sucede lo mismo con la primera. Por esta misma razón, el danés también censura a Lévi-Strauss, pues este no repara en una posible tercera oposición que parece esencial. Se trata de la oposición entre grupos de edad. Posiblemente, explica Holbek, el antropólogo franco-belga no contempla esta oposición binaria porque no se trata de una característica de los mitos, aunque sí lo sea de los cuentos. Precisamente, como ya hemos señalado, Propp defiende la existencia de una dimensión temporal (generacional en este caso) en estas historias.

Holbek indica que el carácter esencial de estas tres dimensiones fue señalado de una manera rotunda por primera vez por Elli Köngäs Maranda, quien en los años sesenta realizó experimentos para saber la percepción que los niños tienen de los cuentos de hadas. Entre otras cosas, descubrió que el orden interno de la narración es visible a primera vista hasta el punto que incluso los niños no tienen mayor problema en definir a los personajes de los cuentos de acuerdo con categorías tales como la edad, el sexo o el estatus social (Maranda y Maranda, 1971b). De la misma opinión es J.R.R. Tolkien cuando escribe que los niños pueden reconocer las distintas clases y las diferencias entre lo fantástico, lo extraño, aquello sin sentido y lo que es ordinario en el mundo de los adultos, aunque en ocasiones las fronteras entre unas y otras cosas estén un tanto confusas o puedan fluctuar. "Far more often they have asked me: 'Was he good? Was he wicked?' That is, they were more concerned to get the Right side and the Wrong side clear. For that is a question equally important in History and in Faërie" (Tolkien, 1947: 61).

A raíz de su investigación, Pierre y Elli Köngäs Maranda presentan una imitación formalizada del sistema propuesto por Levi-Strauss a partir de la oposición binaria, elemento central de la propuesta de este (Leach, 1978). El planteamiento de estos folcloristas concluye que un personaje de cuentos europeos siempre se podría definir mediante una triada en el que aparecen estas tres dimensiones determinadas por oposiciones: *superior-inferior*; *joven-viejo*; y *masculino-femenino*. Sobre las ocho esquinas en un diagrama cúbico se definen las posiciones que los personajes pueden adoptar para describir un sistema caracterizado semánticamente por los roles de los cuentos. Esta propuesta revela también la naturaleza de las relaciones entre dos personajes que ocupan la misma posición e igualmente aquellas relaciones entre los personajes que ocupan distintas posiciones. Holbek denomina a estos términos "*themes of the fairy tales*" y cada tema se refiere a las interacciones entre dos de esos ocho roles del cuento representados en cada una de las esquinas del cubo. Este método construido a partir de oposiciones binarias representadas por los personajes y sus atributos es un instrumento que sirve para elucidar las relaciones entre éstos y sus roles en los cuentos. Así pues, advierte el investigador danés, estos tres conjuntos binarios se corresponden con tres categorías de crisis que ocurren en los cuentos: (1) la rebelión del joven contra la autoridad de sus mayores, motivada por la atracción incestuosa o el abuso físico de los segundos que conlleva la marcha del hogar de los primeros; (2) los temas vinculados al encuentro de los dos sexos; y (3) aquellos asociados con el establecimiento de una base sólida para la vida en matrimonio de una nueva pareja que implica el reconocimiento de distintos estatus socio-económicos de los personajes.

Ahora bien, nosotros creemos que este modelo describe únicamente las relaciones que se establecen entre los distintos personajes en determinados momentos de la narración (movimientos según Holbek). Este sistema analítico apunta la causa de la tensión dramática entre personajes antagónicos, que se representa en modo de crisis en el relato. Estamos de acuerdo que esta información es importante a la hora de interpretar el cuento en su conjunto, aunque no porque nos ofrezca con nitidez el principio estructural subyacente de toda la narración, sino por ofrecernos los esquemas básicos en torno a los que gira la vida social y los conflictos que se generan en una determinada cultura. De hecho, Holbek (1987) sostiene que este esquema subyacente de oposiciones binarias en las relaciones dramáticas podría ser el resultado de que los cuentacuentos tradicionales se hacen eco de las distinciones vitales que son importantes para ellos dadas sus circunstancias culturales particulares. Su hipótesis es que los narradores de cuentos folclóricos fueron miembros del vulgo que utilizaron estas historias para expresar

sus pensamientos y sentimientos mediante la representación de crisis que, por otra parte, eran muy reales para sus parroquianos. También las utilizaron para dar salida a sus frustraciones y anhelos que se proyectan en las peripecias del protagonista del cuento con el que se identifican. Todo esto es perfectamente razonable, sin embargo, debemos ser conscientes al mismo tiempo que Holbek extrae sus conclusiones del análisis de un conjunto de cuentos de hadas daneses.

> "We are referring to the distinction between rich and poor and that between men and woman. Most of the narrators became acquainted with fairy tales already in childhood, for which reason we may surmise that the problems of socialization and the distinction between children and adults are also of importance" (Holbek, 1987: 182-183).

A nosotros nos parecen que estos tres niveles de conflicto (edad, género y estatus social), primero, se circunscriben únicamente a las relaciones entre determinados personajes durante las distintas fases (movimientos) en las que se puede dividir la narración. Segundo, estas tres oposiciones binarias pueden reducirse a un solo paradigma sujeto al principio de autoridad. A partir de las ideas sobre la interpretación del mito y el cuento de hadas de Meletinsky, la folclorista Susan Reid (1974) observa que en ambos géneros existe un sistema subyacente de pugna por el poder que se refleja en un esquema binario básico representado en la relación antagónica entre héroe y villano[159]. Según Meletinsky y sus colaboradores, podemos establecer la cantidad de poder del héroe y de los otros *dramatis personae* del cuento de acuerdo con las iniciativas que toman y los recursos que controlan, así como en función de los resultados de estas iniciativas (Maranda, 1974). Asimismo, estiman que esta organización reflejada en el cuento emana de un principio interno profundo que va más allá de las manifestaciones de las temáticas, del dinamismo de la trama e incluso de la imagen estática del universo cuentístico. "This principle can be defined as the principle of tale balance. Many examples could be taken to illustrate this universal mechanism of action" (Meletinsky *et al.*, 1974: 129). La manifestación esencial de este principio del cuento es el final que conlleva una compensación obligatoria de la situación inicial de desgracia o carencia mediante la reacción del héroe, aunque de hecho su actuación y la resolución triunfal del conflicto dependa de la colaboración de otros *dramatis personae*. El principio de equilibrio del cuento tiene que ver con la *Ley del ritual*. El precepto de que el débil siempre triunfa, dice Reid, se ha convertido en una constante esencial de los cuentos clásicos.

En opinión de Reid (1974), existe una oposición binaria elemental a partir de la cual se generan las demás correspondencias y contrastes. La fuente primera de estas relaciones binarias es lo que Meletinsky identifica como *propio frente a foráneo*. Lo que en el mito se refiere al mundo natural (propio), explica Reid, en los cuentos está conectado con la aldea. Asimismo, el mundo sobrenatural de la mitología (foráneo) se interpreta con el bosque, la montaña o el océano de los cuentos de hadas. Esta distinción original (propio-foráneo) da pie igualmente a otras connotaciones como *pobre frente a rico* o *débil frente a poderoso*, que pueden relacionarse con la clasificación temática establecida por Holbek. Recordemos que estamos estudiando productos culturales que reflejan y, a su vez, están tejidos por los elementos básicos del concierto social. La estructura de cualquier grupo humano, incluida la unidad familiar, siempre está dominada por el principio de autoridad que determina las relaciones de poder

[159] Cuando hablamos de poder, también podemos hablar de autoridad. Básicamente, entendemos que existe una equivalencia entre la capacidad individual de tomar decisiones por uno mismo o la capacidad de liderar a otros dentro de una comunidad.

(de soberanía y de dominación) entre los individuos de ese conjunto. Como explica Michel Foucault (1979: 108), el poder no está localizado únicamente en el aparato del estado, sino también en otros mecanismos sociales fuera de este que por debajo, pero a su lado, actúan de una manera más minuciosa y cotidiana. Estamos pensando en esa segunda distinción del poder como "multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes al dominio en el que se inscriben" (*ibíd*., p. 156). En este sentido, cabe preguntarse si los cuentos podrían forman parte de "los procedimientos ritualizados para producir (la verdad) que atraviesan completamente toda la sociedad occidental desde hace milenios y se han universalizado en la actualidad para convertirse en ley general de toda civilización" [paréntesis añadido] (*ibíd*., p. 114).

Para Reid (1974) esta ley no escrita del ritual también se cumple en el cuento clásico mediante el desarrollo de una jerarquía de poder: el héroe siempre comienza en una posición inferior o de debilidad frente al villano para finalizar arriba o triunfando. Una idea que, por otra parte, también encaja perfectamente con la *Ley del contraste* de Olrik, a la que hemos hecho referencia antes. Esto implica, por otra parte, que originalmente el villano sea un personaje activo, mientras que el héroe sea una figura pasiva. Asimismo, Reid sugiere que es precisamente este comportamiento dominador del villano, el que fuerza al héroe a ganar su supremacía al final del relato[160]. Este fenómeno lo denomina permutación de poder y se manifiesta a lo largo de la trama narrativa cuando el héroe es sometido a distintas pruebas de las que necesariamente debe salir airoso si quiere progresar. Añade que este hecho es parte esencial del patrón dramático tanto del mito como del cuento:

> "The complication of this drama is the encounter of a weak, or powerless, protagonist with a powerful one. The solution is the overcoming of the powerful one by the powerless, and the handling on of power. The unifying structural principle in the myth and the fairytale is the permutation of power, and it is into this context that the passivity of the hero fits" (Reid, 1974: 154).

Así pues, el argumento fundamental del planteamiento de Reid en términos del estudio estructural de mito y del cuento clásico es que la unidad estructural del mito, el episodio dramático con su esquema binario funcional de *complicación-solución*, corresponde con la función de Propp y el test del héroe de Meletinsky. Por otra parte, el patrón dramático, que ordena los episodios de la narración en relación uno de otro (secuencia proppiana de funciones), se corresponde también con la estructura jerárquica propuesta por Meletinsky. En este sentido, Reid concluye que esta doble organización dramática podría denominarse *meta-estructura del cuento clásico* en una definición puramente formal y libre de contexto. Es decir, aunque los conceptos superficiales o los componentes del cuento han cambiado (atributos y objetivos del héroe), la estructura lógica subyacente propia del mito permanece. Es más, insiste esta investigadora, la lógica de la estructura mítica que permanece en el cuento de hadas es, de hecho, la lógica ritual, porque la clave de esta estructura es la victoria del débil sobre el fuerte (Reid, 1974). En términos bíblicos, esta oposición básica se refleja en la victoria de David sobre Goliat.

Finalmente, mediante un pormenorizado análisis Reid trata de mostrar la evolución formal, aunque no estructural, que experimenta el mito arcaico conectado con el ritual hasta

[160] No estamos seguros que podamos establecer en todos los cuentos esta correspondencia directa entre poderoso-activo y débil-pasivo, como trataremos de mostrar a partir del análisis de los cognados asiáticos del cuento de *Caperucita roja* en la tercera parte de esta investigación.

llegar al cuento de hadas. Los cambios implican modificaciones de la secuencia y el signo de las funciones, pero mantiene la estructura binaria básica. Se trata de una evolución en la que destaca la evidente transfiguración del héroe que, por otra parte, es paralela a la transformación histórica experimentada en las prioridades que tienen los grupos humanos. La preeminencia de lo colectivo en las comunidades primitivas ha dejado paso al individualismo que es la cualidad distintiva de las sociedades modernas. Estos cambios estructurales básicos entre el mito y el cuento clásico estudiados por Susan Reid quedan recogidos en el siguiente esquema elaborado por los investigadores Wolfgang G. Jilek y Louise Jilek-Aall (1974: 143-144) a partir

Cuadro 1

Prioridades sociológicas del cuento clásico y del mito
por Wolfgang G. Jilek y Louise Jilek-Aall

CUENTO CLÁSICO [161]	MITO
(1) *Importancia esencial del matrimonio.* El objetivo de la trama es el matrimonio por lo que se le concede el valor más elevado a esta función. El matrimonio es la última función *(finale).* La adquisición de elementos mágicos y otros tiene el fin de conseguir el matrimonio.	(1) *El matrimonio es secundario.* No es habitual que se mencione el matrimonio. La función del matrimonio se sitúa al principio o en el medio del relato. El matrimonio es un medio para la adquisición de productos y objetos culturales.
(2) *El matrimonio sirve al individuo.* La adquisición de agentes mágicos solo tiene el propósito de avanzar en la consecución de los fines propios. El objetivo del matrimonio: la felicidad individual. El matrimonio lleva al ascenso social del individuo. El matrimonio resuelve conflictos familiares y sociales del individuo. El matrimonio es un instrumento de mediación entre diferencias sociales diseñado para que el sujeto se libere de condiciones sociales elementales.	(2) *El matrimonio sirve al colectivo.* Los productos y objetos culturales se obtienen para los otros. El objetivo del matrimonio: el bienestar social. El matrimonio lleva a la consolidación social de la comunidad. El matrimonio resuelve conflictos entre tribus y entre especies. El matrimonio tiene función mediadora entre los humanos y los no-humanos; el héroe del mito aparece como mediador con las intenciones de los dioses.
(3) *Brujería o cualidades ctónicas (telúricas).* Princesa o príncipe encantado. Matrimonio con el dragón (figura ctónica). Liberación del héroe.	(3) *Características totémicas o chamánicas.* Esposa animal de origen totémico. Abducción del alma en la muerte. Recuperación del alma, resurrección (acto chamánico).
(4) *Objetivos heroicos.* Test del héroe (es). Oposición entre test preliminar y principal.	(4) *Hazañas demiúrgicas.* Hazañas cosmogónicas y culturales de demiurgos; trucos de embaucadores (en cuentos de animales). Oposición de test irrelevantes y perdidos.
(5) *Oposiciones sociales.* Conflictos sociales al nivel familiar. Categorías sociales inferior vs. superior. Esposas de diferente origen social.	(5) *Oposiciones étnicas, biológicas y ´ontológicas´.* Oposición básica: vida-muerte, etc. Propio vs. extranjero; en grupo vs. fuera de grupo. Esposa de distintos grupos étnicos o de especies diferentes.

[161] Traducción propia

de los criterios diferenciales de Meletinsky. El siguiente cuadro comparativo expresa la prioridad del cuento y del mito sobre intereses individuales y colectivos respectivamente:

Aceptamos, pues, el hecho de que la oposición binaria como base de las estructuras narrativas del mito, que también ha impregnado el cuento clásico, son una proyección de la pugna por el poder en el contexto social. Sin embargo, también insistimos, por esta misma razón, que las oposiciones binarias aparecen en los cuentos como aspectos específicos de una interpretación que un grupo social determinado hace de la realidad, no porque estas oposiciones existan en la realidad. Otro grupo social podría no ver una rivalidad subyacente en el encuentro con otras comunidades. De hecho, como Granet (2004a) indica, la supervivencia de los pequeños grupos en la China prehistórica dependía de un sistema de alianzas confederales forjadas con matrimonios exogámicos.

Por otra parte, esta permutación de poder que divisa Reid sobre la base de este esquema binario de oposición que supuestamente representa la narración tampoco resuelve las diferencias iniciales y representadas por los dos componentes de la estructura. Solo desde el punto de vista del héroe (el vencedor) se puede considerar superada la situación inicial de inferioridad, pero el antagonismo con el villano permanece, a menos claro que la historia finalice con la muerte de este. Consecuentemente, este mecanismo tiene solo un efecto psicológico, precisamente en aquella parte de la audiencia que se identifique con uno de los dos componentes representados en el binomio. Como en el caso de la teoría de Lévi-Strauss aplicada al mito, la oposición binaria no garantiza que se supere la contradicción original, sino que por el contrario esta se suele reproducir tan pronto aparecen en el contexto histórico nuevos actantes con intereses propios que entran en conflicto. Es decir, estamos ante un instrumento que suaviza o compensa las presiones psicológicas tanto en el individuo (el héroe y el oyente) como en el grupo (comunidad y la audiencia), que forma parte inherente a la estructura de la representación colectiva de esa realidad. En ningún momento, el conflicto está en la realidad, sino en los individuos que están viviendo condicionados por una realidad determinada y, por tanto, requieren de una vía psicológica de escape.

Adicionalmente, tiene sentido aceptar que, si no todas las personas perciben una misma realidad de la misma forma dado el punto de vista privilegiado de cada uno, es razonable inferir que ni todos los grupos, ni todas las culturas tienen por qué representar la realidad de la misma manera en sus mitos y cuentos. Es decir, una estructura binómica no tiene por qué contemplarse como una relación de oposición. Marie-Louise von Franz (1995) sugiere que los complejos en el inconsciente son probablemente algo neutral, aunque tienden a manifestarse en pares, sí o no, más o menos, lo que se debe al influjo del consciente sobre el objeto. Por eso, este motivo binario aparece constantemente en la mitología (introversión-extroversión, masculino-femenino, espiritual-animal), lo que no significa que uno sea moralmente mejor que el otro, aunque muchos mitos nos presenten un lado bueno y otro malo. El problema, asegura, es la actitud ética de la conciencia. En este sentido, cree que la actitud judeo-cristiana enfatiza el conflicto ético y, por eso, nuestra civilización tiene esa tendencia a juzgar moralmente cualquier asunto. Este énfasis se ha filtrado en la simbología cristiana hasta el punto que la idea de Dios es el punto único de referencia. Se identifica con lo bueno y lo malo corresponde a la ausencia de lo bueno, a la ausencia de Dios. De esta manera, existe un exceso de confianza en uno y en Dios, así como una tendencia a ignorar y a no exagerar la realidad del mal en uno mismo y en los otros.

Así pues, este tipo de representación a partir de oposiciones no necesariamente se constituye en la estructura básica y universal del pensamiento humano, como sostiene Lévi-Strauss. "The tales of different areas, periods, cultures and classes will probably differ in several respects" (Holbek, 1987: 183). En ese sentido, como hemos señalado más arriba, el grupo de investigadores soviéticos liderados por Meletinsky (1974) asegura que todo en el sistema de oposiciones en el que se organiza el mundo del cuento y la estructura de cada uno de los episodios del relato descansa sobre la acción y la reacción, que a su vez forma un binomio con características confrontadas. Sin embargo, el *principio de acción-reacción* no es el único enfoque filosófico para la resolución de conflictos. Por ejemplo, el taoísmo construye su idea de armonía universal a partir de varios principios, entre los que destaca el *principio de no intervención* (*wu wei*). Según Alan Watts (1975), se trata del estilo de vida del seguidor del Tao y debe entenderse fundamentalmente como una forma de inteligencia. Es decir, el conocimiento profundo de los principios, las estructuras y las tendencias de los asuntos humanos y naturales de tal forma que el individuo utiliza la mínima cantidad de su energía en la gestión de los mismos. Como hemos visto en el primer capítulo, el mandato básico de la gestión inteligente del organismo humano que realiza nuestro cerebro busca preservar la integridad del mismo con el menor esfuerzo posible. Entendemos que este enfoque es perfectamente compatible con el concepto de homeostasis de Damásio (2010). Un exceso de acción o de intervención puede producir resultados contrarios a los esperados. Por esta razón, el taoísmo sostiene la creencia de que existe un camino natural en las cosas mismas. En el caso de los seres humanos, esto se traduce en *resiliencia*, la fortaleza interior en las personas que enfrentan dificultades. Es decir, no hay necesidad de imponer soluciones a éstos desde el exterior (Lee, Yang y Wang, 2009). De esta forma, el cuento clásico estaría imponiendo esquemas de pensamiento, sentimiento y acción al individuo (en particular al niño) desde fuera, cuando sugiere que el héroe encuentra su camino triunfal con la ayuda de agentes externos, en vez de a través de su resiliencia interior, su propia imaginación y su capacidad de acción independiente.

> "But this intelligence is, as we have seen, not simply intellectual; it is also the ´unconscious´ intelligence of the whole organism and, in particular, the innate wisdom of the nervous system. *Wu-wei* is a combination of this wisdom with taking the line of least resistance in all one´s actions" (Watts, 1975: 75).

Por otra parte, tampoco podemos aceptar que la proximidad entre el pensamiento mítico y el pensamiento infantil, como sugiere Egan (2010), sea la causa de que los niños apliquen de una manera natural e intuitiva las oposiciones binarias como base de su proceso cognitivo. La realidad es que, como hemos visto en capítulos anteriores, los niños adquieren estructuras de pensamiento y acción a través de la observación y el lenguaje, así como valores sociales específicos de acuerdo con los patrones priorizados por su entorno cultural. Recordemos que los más jóvenes están inmersos desde el principio en un proceso de aprendizaje determinado por la *folk psychology* de su comunidad específica[162]. Por ejemplo, Egan denomina a las estructuras de oposiciones binarias "*deep end*", porque se han convertido en el síntoma referencial de la llamada por los escritores postmodernos y feministas "*Western disease of language*". Desde el punto de vista folclórico, estos críticos acusan a la literatura infantil clásica popularizada por los

[162] Se puede consultar el capítulo tercero de este trabajo.

hermanos Grimm de prejuiciosa y discriminativa al representar sistemáticamente a la mujer como uno de los elementos del conjunto binario *masculino-femenino* en el contexto de otras oposiciones tales como *cultura-naturaleza*, *racional-emocional* o *dominante-subordinado*. Sin embargo, nosotros no creemos que se trate de una forma de pensamiento universalizado, sino que más bien está suscrito a la forma de pensar de determinadas culturas que por convención se ha impuesto. En su estudio de tres sociedades primitivas, Margaret Mead recoge cómo estas comunidades establecen correlaciones entre temperamento individual y género, que son muy distintas a nuestra conceptualización occidental:

> "Neither the Arapesh nor the Mundugumor profit by a contrast between the sexes; the Arapesh ideal is the mild, responsive man married to the mild, responsive woman; the Mundugumor ideal is the violent aggressive man married to the violent aggressive woman. In the third tribe, the Tchambuli, we found a genuine reversal of the sex attitudes of our own culture, with the woman the dominant, impersonal, managing partner, the man the less responsible and the emotionally dependent person" (Mead, 1963: 220).

Ahora bien, es cierto que el patrón cultural occidental se extiende progresiva y rápidamente a otras sociedades y se impone a otros esquemas de pensamiento alternativos consecuencia especialmente de las tendencias globalizantes. Un flujo expansivo que, en otros siglos, se apoyó en las sucesivas conquistas y colonizaciones europeas de otras geografías y que, hoy en día, se sustenta en la adopción del modelo económico capitalista, la expansión comercial de grandes multinacionales y el alcance de los medios de comunicación digitales.

Si hemos tratado de profundizar en el análisis de estos esquemas básicos de oposiciones binarias y sus ramificaciones en las narrativas de la *folk psychology* es porque entendemos que es un asunto esencial en nuestro trabajo. Estamos convencidos del beneficio pedagógico de emplear en las aulas cuentos populares de distintas culturas para potenciar una mayor sensibilidad a la diversidad y una forma de pensamiento no convencional, que desde distintas perspectivas pueda superar las estrecheces del canon establecido. Precisamente, el mismo Egan (2010) aboga por que no se supriman los cuentos clásicos del imaginario accesible al niño, a pesar de su imperfecta, arbitraria y prejuiciosa representación de la realidad. Estamos de acuerdo con este autor en que no es necesario desterrar las versiones clásicas de los cuentos de hadas para substituirlas por nuevas adaptaciones que incorporen revisiones de los valores morales. Una práctica habitual en numerosas producciones cinematográficas de estos relatos que están transformando estas historias en una crítica a los estereotipos de género heredados de otros siglos. Sin embargo, una transformación del personaje masculino en femenino o la mutación de las princesas en heroínas no hace más que repetir esquemas de poder del pasado sobre la inversión del género del personaje. En gran medida, esto último es lo que ha sucedido con gran parte de las versiones nuevas y experimentales del cuento de *Caperucita roja* publicadas desde 1983, que han transformado a la muchacha campesina en una mujer profesional e independiente y al lobo en un ser atormentado y frágil necesitado de la compasión de la audiencia. Entendemos que el propósito de sus autores es la confrontación del canon masculino mediante reconstrucciones críticamente feministas de las tramas clásicas. "The confrontations and situations that women experience in our society have compelled them to reflect upon the initial encounter between wolf and girl that they may have heard, read, or seen as children" (Zipes, 1993: xii). Ahora bien, el peligro de estas continuas revisiones de los cuentos clásicos es que, a pesar de su afán crítico, no consiguen romper con esque-

mas binarios de oposición. En realidad, estas nuevas narraciones solo transmutan la imagen individual de los personajes, pero en ellas subyacen las tensiones sociales de género que, en el fondo, enmascaran una pugna por el poder entre distintos grupos. Holbek (1987: 434) ya advierte que las modificaciones en detalles no afectan el cuadro general, pues los cuentos populares femeninos también encajan en su modelo paradigmático: "The parallelism of the masculine and feminine patterns explains why it is possible to transpose a masculine tale into the feminine gender with a reversal of sex roles and *vice versa*".

Acertadamente, creemos, Egan (2010) insiste en que se debería facilitar la comprensión integral de los cuentos clásicos, pero teniendo presente el contexto de su cultura de origen para que el individuo pueda apreciar de qué forma pueden influenciar su propio pensamiento y determinar el canon actual. A su vez, también permitiría preservar cualquier valor que los cuentos de hadas puedan tener a nivel estético o psicológico. Una tesis que nosotros queremos completar con la inclusión de narrativas populares de culturas y tiempos históricos muy distintos de los que han adquirido el estatus de convención en nuestra sociedad. De esta manera, mostraríamos a los estudiantes: (1) si la codificación binaria de oposiciones es el esquema básico de un sistema de pensamientos; (2) en caso afirmativo, se trataría de entender cómo se construye y qué significados tienen sus distintas manifestaciones en diferentes contextos culturales, pues no necesariamente se puede interpretar siempre el mismo contraste binario de la misma manera. Este es uno de los objetivos que esperamos poder alcanzar al final de esta investigación.

6.5. HIPÓTESIS DE PROPP SOBRE LAS RAÍCES DE LOS CUENTOS POPULARES

A modo de conclusión de esta segunda parte, nos gustaría resumir nuestra posición claramente orientada por la hipótesis de Vladimir Propp. El folclorista ruso intenta descubrir las raíces y reconstruir la evolución histórica del cuento clásico a partir del análisis morfológico del relato, pero posteriormente contextualizando sus observaciones. No tiene ninguna duda de que el pensamiento primitivo filtrado en las narraciones populares de las diferentes culturas durante siglos tiene también una influencia en los cuentos maravillosos. Está convencido de que las imágenes y las tramas del cuento maravilloso (en su caso los relatos rusos) tienen sus fundamentos en la realidad de un pasado distante, aunque al mismo tiempo contienen imágenes y situaciones que no son reminiscencias de ninguna realidad específica. Del conjunto del relato, Propp aísla en particular los elementos mágicos de los cuentos. Es evidente que los cuentos no son una especie de crónica histórica de la realidad de los pueblos del pasado, porque aun siendo históricos no son en ellos mismos relatos fidedignos. Quizás pudieron ser una imagen aproximada de la realidad solamente en sus orígenes. Por ejemplo, dice Propp que el ritual y el mito están condicionados por intereses económicos o la necesidad de subsistencia de las comunidades primitivas para las que eran manifestaciones esenciales. Ahora bien, parece claro que la danza de la lluvia está influenciada por un deseo de la gente para influir la naturaleza, aunque realmente no sabemos por qué se baila y, evidentemente, la danza no causa la lluvia. La acción no es la causa directa de los intereses económicos, sino que son el resultado de cierto proceso de pensamiento condicionado por los mismos factores que la acción misma. Por eso, tanto el ritual como el mito son productos del pensamiento primitivo.

Ese pensamiento primitivo no conoce de abstracciones (o al menos no de la manera que el hombre moderno entiende), pues se manifiesta mejor como hemos visto en comportamientos, formas de organización social, folclore y lengua. Propp tiene la creencia que debemos considerar las formas del pensamiento primitivo para explicar la génesis del cuento maravilloso. De ahí que este autor considere el rito, el mito, las formas de pensamiento primitivo y otras instituciones sociales pertenecientes a aquel mundo como factores explicativos del origen del cuento maravilloso. "What has been reinterpreted in the contemporary European wondertale is frequently contained in myth in its original form. Myths often provide a key to understanding the wondertale" (Propp, 1984b: 109). El pensamiento mítico es un elemento del proceso interpretativo del cuento, pero no una explicación del mismo. Precisamente por esto se hace necesario conocer mejor el pensamiento primitivo y su influencia en el desarrollo de la mentalidad moderna. Esto es lo que hemos tratado de descubrir en los capítulos de esta segunda parte de nuestra investigación.

Ahora bien y en esto también estamos de acuerdo con Meletinsky, es importante matizar que el cuento mágico no es una derivación en su totalidad del rito, que por así decirlo es una manifestación casi exclusivamente religiosa (sagrada), pues también puede estar influenciado por concepciones fetichistas, totémicas, animistas y chamánicas, que pueden o no estar ligadas a un ceremonial de carácter público. El autor ucraniano indica la importancia de estudiar con cuidado la evolución del mito ancestral hasta el cuento clásico. A su parecer los mitos etiológicos son los mitos por excelencia, porque conocer el mito para el hombre primitivo implicaba conocer el origen de las cosas con el fin de dominarlas o manipularlas a voluntad. Sin embargo, sucede que el ser humano primitivo confunde esencia con procedencia de las cosas, de tal forma que describir el mundo es relatar la historia de su creación. Para este autor, la semántica del cuento clásico solo puede comprenderse a partir de los datos mitológicos. Los mitos y los cuentos clásicos poseen la misma semántica, aunque la del cuento esté sometida al código social de otro tiempo. Por eso coincide con Propp en que está fuera de toda duda que el cuento clásico nació del mito. Por ejemplo, en las sociedades en las que el mito aún está vivo, los indígenas distinguen los mitos de los cuentos solo por la veracidad del carácter de los primeros frente a la falsedad de los segundos (Aína Maurel, 2012).

Lo que ocurre es que, para el hombre moderno y civilizado, ambas manifestaciones no son más que vestigios inconexos de un mundo pasado que no aportan información válida (científica y racional) sobre nuestro tiempo. Ahora bien, añade Meletinsky, cuando el vínculo entre el mito y el rito se rompe, entonces posiblemente es cuando aparece el cuento como una historia corta desacralizada que puede tener alguna reminiscencia de un ritual primitivo. Propp reconoce que esta degeneración no puede ser probada, como antes Raglan también había escrito de la conexión entre el rito y el mito. Pero no deja de insistir que en este estudio son importantes las evidencias de la tradición folclórica de pueblos indígenas contemporáneos, que apuntan a esta estrecha relación entre rito y narrativa. Propp explica también que, una vez el relato se libera de su carga religiosa, tiene la oportunidad de comenzar un desarrollo nuevo e independiente en el que ocupa un lugar especial la creatividad artística del pueblo motivada por factores sociales. "Dorsey called the process of detachment from the rite *deterioration*" [cursivas añadidas] (Propp, 1984b: 121). Un proceso evolutivo que Meletinsky caracteriza de esta forma:

> "La desritualización, la secularización, el debilitamiento de la fe en la autenticidad de los «acontecimientos» míticos, el surgimiento de una invención consciente de sí misma, la pérdida de rasgos etnográficos concretos, la sustitución de los héroes míticos por hombres comunes y del tiempo mítico por el tiempo, indeterminado, del cuento, el debilitamiento o la desaparición del aspecto etiológico, el traslado del centro de atención desde el destino colectivo a la suerte individual, y de los aspectos cósmicos a los sociales" (Meletinsky, 2001: 248).

Esta descripción de la transformación del mito en cuento del autor ucraniano nos sirve de guía en este trabajo. Partimos de que el rito siempre ha formado parte esencial de la vida social de la humanidad, tanto en actos públicos como en ceremonias más íntimas, del mismo modo que han formado parte del ser humano las narraciones populares. Nos estamos refiriendo a un corpus de narraciones que pudiesen tener un carácter sagrado (mitos), histórico (leyendas, epopeyas o sagas) o simplemente secular, como por ejemplo aquellas historias transmitidas al calor del hogar o en el fragor de la plaza del mercado en una cultura eminentemente oral. En todas ellas subyace una estructura binaria profunda que cuando se presenta en forma de oposición proyecta, en nuestra opinión, las tensiones sociales derivadas de la pugna por el poder.

Ahora bien, incluso podríamos decir que hoy en día, los ritos y la narrativa entrelazados también forman parte esencial de nuestras vidas, aun cuando el individuo no sienta su presencia conscientemente o las personas no participemos activamente de sus manifestaciones por convencimiento moral. Nuestra vida está directamente influenciada por muchos eventos que tienen un fundamento ritual, aunque no acertemos a descubrirlo. Ciertamente en los actos religiosos es obvio, pero también muchas costumbres sociales, cuyo origen y significado desconocemos, están imbuidas de esta tradición con base en un sistema simbólico del que no podemos deshacernos. Acaso no podríamos denominar como rituales a la costumbre de muchos norteamericanos de acudir en grupo y en fechas señaladas al cine con el propósito de que les cuenten una historia, como señalan algunos críticos. "I do agree that horror movies *function* as initiation rites within our postindustrialist culture. We can see the action of going to a 'scary movie' as ritualistic, calendric (at Halloween)" (Koven, 2003: 189). Para Ingrid Jeacle (2009), la asistencia al cine en Estados Unidos se ha convertido en un ritual de la vida cotidiana con un estricto régimen para las audiencias que determina apariencia, muestra peculiaridades e incluso las preferencias individuales de los productos de consumo durante la sesión (palomitas de maíz, helados, golosinas, chocolates y refrescos). "These are very important rituals (birth, puberty, marriage and funerals), but they seem to have little parallel to the practice of moviegoing itself" (Lyden, 2003: 80).

La realidad del mundo que habitamos no es solo física, sino también simbólica. Muchos de los mensajes a los que estamos constantemente expuestos no son aparentes, sino que están codificados misteriosamente. En las numerosas versiones modernas de los cuentos clásicos más populares, podemos comprobar que ya no solo están presentes elementos específicos de rituales que han acompañado al ser humano desde la prehistoria o prescripciones morales de siglos más recientes. En el transcurso de esta evolución histórica, las narraciones ancestrales han ido perdiendo algunos de sus rasgos definitorios y se han ido impregnando de nuevos aspectos simbólicos, que reflejan los rituales y las costumbres de cada subsiguiente comunidad que se ha hecho eco de ellas. Probablemente, porque sus progenitores creativos han entendido

que estos relatos populares contribuyen a mantener la cohesión de una determinada sociedad y a fortalecer hábitos ampliamente extendidos en cada época. Esta función social ha sido asumida por la literatura.

Así sucede con las nuevas versiones de las historias populares de antaño adaptadas a las condiciones sociales del momento. Parte de la evolución del cuento desde la prehistoria hasta nuestros días ha supuesto la supresión o protección de aspectos rituales arcaicos, pero también la incorporación de otros elementos rituales nuevos que contribuyen a conformar el canon social. Es evidente que los mensajes subyacentes sobre estereotipos de género o raza, que perpetúan algunos cuentos clásicos a partir de estructuras de oposición binaria, han dado lugar a nuevas versiones en las que las princesas se erigen como heroínas emancipadas o los villanos se han revelado como protagonistas para derribar el estigma de la otredad. Sin embargo, como trataremos de demostrar a continuación, existen otros esquemas igual de profundos que siguen perpetuándose en nuestra mentalidad a nivel inconsciente y mediante estas narraciones que nos alimentan culturalmente en nuestra edad temprana. Nos referimos a determinados patrones sociales de competición y éxito, de beneficio y perjuicio que: (1) generan en el individuo y en la comunidad en su conjunto un estado constante de ansiedad y miedo ante una amenaza o conflicto inminente; y (2) dividen el mundo entre pecadores y virtuosos, perdedores y ganadores, los otros y los unos.

Con el recorrido que hemos expuesto en los últimos capítulos, hemos intentado sentar las bases para acometer una metodología de interpretación del cuento que proponemos en el siguiente capítulo cuyo principal propósito es educativo:

> "But when we have done all that research—collection and comparison of the tales of many lands—can do; when we have explained many of the elements commonly found embedded in fairy-stories (such as stepmothers, enchanted bears and bulls, cannibal witches, taboos on names, and the like) as relics of ancient customs once practised in daily life, or of beliefs once held as beliefs and not as 'fancies'—there remains still a point too often forgotten: that is the effect produced *now* by these old things in the stories as they are" (Tolkien, 1947: 56).

BIBLIOGRAFÍA

Aína Maurel, P. (2012), *Teorías sobre el cuento folclórico: Historia e interpretación* [en línea]. Zaragoza, España: Institución «Fernando el Católico». Colección Estudios: Filología, 3.140. ISBN 978-84-9911-170-4. Disponible en: http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/31/98/_ebook.pdf

Allan, S. (1981), *The Heir and the Sage. Dinastic Legend in Early China*. San Francisco, EEUU: Chinese Materials Center. ISBN 0-89644-636-0.

Bacchilega, C. (2013), *Fairy Tales Transformed? Twenty-First-Century Adaptations and the Politics of Wonder*. Detroit, MI: Wayne State University Press. ISBN 978-0-8143-3928-2.

Bascom, W. (1965), "The Forms of Folklore: Prose Narratives". *The Journal of American Folklore* [en línea], vol. 78, no. 307, pp. 3-20. [Consulta: 18 junio 2014]. ISSN 0021-8715. DOI 10.2307/538099. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/538099

Boas, F. (1940), *Race, Language, and Culture*. New York: Macmillan And Co.

Bratcher, J. T. (2005), «Some Past Directions of Narrative-Folklore Study". En: K. L. UNTIEDT (ed.), *Inside the classroom (and out): how we learn through folklore*. Denton, Tex.: University of North Texas Press, pp. 273-297. ISBN 1574412027.

Bronner, S. J. (2007), "Introduction: The Analytics of Alan Dundes". En: A. DUNDES, *The meaning of folklore the analytical essays of Alan Dundes* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 1-35. [Consulta: 27 agosto 2014]. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

Brown, D. E. (2004), "Human Universals, Human Nature & Human Culture". *Daedalus* [en línea], vol. 133, no. 4, pp. 47-54. [Consulta: 8 septiembre 2015]. ISSN 0011-5266. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20027944

Bruner, J. S. (1990), *Acts of Meaning (Four Lectures on Mind and Culture)*. Cambridge, London, England: Cambridge University Press. Jerusalem-Harvard Lectures. ISBN 0-674-00361-6.

— (1991b), "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* [en línea], vol. 18, no. 1, pp. 1-21. [Consulta: 5 abril 2015]. ISSN 0093-1896. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1343711

Bruner, J. S., y D. A. Kalmar (1998), "Narrative and metanarrative in the construction of self". En: M. FERRARI y R. J. STERNBERG (eds.), *Self-awareness: Its nature and development*. New York: Guilford Press, pp. 308–331. ISBN 1-57230-317-4.

Campbell, J. (2004), *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton, NJ: University Press Princeton. Bo I. Ling En, XVII. ISBN 0-691-11924-4.

Cassirer, E. (1983), *The Myth of the State*. Westport, CT: Greenwood Press. ISBN 0-313-23790-5. JC 251 .C3 1983.

Chia M., y T. Huang (2005), *The Secret Teachings of the Tao Te Ching*. 2nd. edition. Rochester, Vt: Destiny Books. ISBN 978-0-89281-191-5.

Cohen, P. S. (1969), "Theories of Myth". *Man* [en línea], vol. 4, no. 3, pp. 337-353. [Consulta: 2 septiembre 2014]. ISSN 0025-1496. DOI 10.2307/2798111. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2798111

Damásio, A. (2010), *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino. Colección Imago Mundi. ISBN 978-84-233-4305-8.

Dundes, A. (1989b), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ. of Wisconsin Press. ISBN 978-0-299-12034-4.

— (1997), "Binary opposition in myth: The Propp/Levi-Strauss debate in retrospect". *Western folklore* [en línea], vol. 56, no. 1, pp. 39–50. [Consulta: 7 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/1500385

— (2007d), "The Symbolic Equivalence of Allomotifs: Towards a Method of Analyzing Folktales". *The Meaning of Folklore* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 319-326. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

Durkheim, E. (1915), *The elementary forms of the religious life, a study in religious sociology* [en línea]. S.l.: London : G. Allen & Unwin; New York, Macmillan. [Consulta: 24 junio 2018]. Disponible en: http://archive.org/details/elementaryformso00durkrich. nrlf_ucb:GLAD-187683

Dworkin, A. (1974), *Woman Hating*. New York: Plume. ISBN 0-452-26827-3.

Egan, K. (2010), *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Paperback ed. Chicago, IL. [u.a.]: Univ. of Chicago Press. ISBN 978-0-226-19039-6.

Eliade, M. (1998), *Myth and Reality*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc. ISBN 1-57766-009-9.

Foucault, M. (1979), *Microfísica del poder* [en línea]. Segunda ed. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta. [Consulta: 15 marzo 2016]. Genealogía del poder. ISBN 84-7443-017-8. Disponible en: http://www.inau.gub.uy/biblioteca/seminario/microfisica%20poder.pdf

Franz, M. L. von (1995), *Shadow and Evil in Fairy Tales*. Revised edition. Boston: Shambhala. ISBN 978-0-87773-974-6.

Froese, K. (2004), "From nihilism to nothingness: A comparison of Nietzschean and Daoist thought". *Dao : a Journal of Comparative Philosophy*, vol. 4, no. 1, pp. 97-116. ISSN 15403009. DOI http://dx.doi.org/10.1007/BF02871085

Gilligan, C. (1982), *In a different voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-44544-4.

Goody, J. R. (1977), *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press. (Themes in the social sciences). ISBN 0-521-29242-5. GN 451.G66

Granet, M. (2004a), *Fêtes et chansons anciennes de la Chine* [en línea]. Chicoutimi, Québec: J.-M. Tremblay. [Consulta: 4 septiembre 2015]. Classiques des sciences sociales. ISBN 1-55442-248-5. Disponible en: http://www.uqac.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/granet_marcel/A02_fetes_et_chansons_anciennes/fetes_et_chansons.html

— (2004b), *La pensée chinoise* [en línea]. Chicoutimi, Québec: J.-M. Tremblay. [Consulta: 16 septiembre 2015]. Classiques des sciences sociales. ISBN 1-55442-258-2. Disponible en: http://www.uqac.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/granet_marcel/A12_la_pensee_chinoise/pensee_chinoise.html

Hansen, C. [sin fecha], *Chuang Tzu (Zhuangzi): A Philosophical Analysis*. [en línea]. [Consulta: 1 septiembre 2014]. Disponible en: http://www.philosophy.hku.hk/ch/zhuang.htm.

Harrison, J. E. (1912), *Themis, a study of the social origins of Greek religion* [en línea]. London: Cambridge University Press. [Consulta: 11 agosto 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/themisstudyofsoc00harr. AAJ-9660

Hendy, A. von (2001), *The Modern Construction of Myth*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-33996-0.

Hessami, A., y R. Gray (2002), "Creatitvity, the Final Frontier?". *Third European Conference on Knowledge Managemnt: Trinity College Dublin, Ireland, 24-25 September 2002*. S.l.: Academic Conferences Limited, pp. 355-372. ISBN 978-0-9540488-6-0.

Holbek, B. (1987), *Interpretation of Fairy Tales: Danish Folklore in a European Perspective*. Denmark: Acad. Scientiarum Fennica. Folklore Fellows' Communications~~FFC~~239. ISBN 951-41-0548-6. MLA International Bibliography: 55372492; 1987080026

Hsu, F. L. K. (1971a), "Psychosocial Homeostasis and Jen: Conceptual Tools for Advancing Psychological Anthropology". *American Anthropologist* [en línea], vol. 73, no. 1, pp. 23-44. ISSN 00027294. DOI 10.2307/671810. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/671810

Hung, C. (1985), *Going to the People: Chinese Intellectuals and Folk Literature, 1918-1937*. Cambridge, MA and London, England: The Council of East Asian Studies Harvard University. Harvard East Asia monographs, 121. ISBN 0-674-35626-8.

Ivanova, E. V. (2015), "On the Problem of Dialectics of Basic Models of Good and Evil in the Process of Social and Cultural Communication". *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, vol. 8, no. 5, pp. 873-878. DOI 10.17516/1997-1370-2015-8-5-873-878.

Jilek, W. G., y L. Jilek-Aall (1974), "Meletinsky in the Okanagan: An Attempt to Apply Meletinsky´s Analytic Criteria to Canadian Indian Folklore". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet structural folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 143-149. ISBN 978-3-11-082804-7.

Jung, C. G. (1946), *Psychological Types: The Psychology of Individuation* [en línea]. London: Kegan Trench, Trubner & Co., Ltd. [Consulta: 6 marzo 2015]. Disponible en: http://monoskop.org/images/8/8d/Jung_Gustav_Carl_Psychological_Types_1946.Pdf

Kluckhohn, C. (1959), "Recurrent Themes in Myths and Mythmaking". *Daedalus* [en línea], vol. 88, no. 2, pp. 268-279. [Consulta: 15 septiembre 2015]. ISSN 0011-5266. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20026495

Kojeve, A. (1982), *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel* [en línea]. Buenos Aires: La pléyade. [Consulta: 9 mayo 2016]. ISBN 978-987-514-115-5. Disponible en: https://enblancoe.files.wordpress.com/2013/05/kojeve-alexandre-la-dialectica-del-amo-y-el-esclavo-en-hegel.pdf

Koven, M. J. (2003), "Folklore Studies and Popular Film and Television: A Necessary Critical Survey". *The Journal of American Folklore* [en línea], vol. 116, no. 460, pp. 176-195. [Consulta: 28 enero 2016]. ISSN 0021-8715. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/4137897

Lang, A.F. (1893), "Introduction". En: M.E.R. COX, *Cinderella; three hundred and forty-five variants of Cinderella, Catskin, and Cap o'Rushes* [en línea]. London: The Folk-lore society, pp. vii-xxiii. [Consulta: 28 enero 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/cinderellathree01coxgoog

Leach, E. (1967), «Brain-twister". *The New York Review of Books*, vol. IX, no. 6, pp. 6-8, 10. ISSN 0028-7504.

— (1977), *Political systems of highland Burma*. London: Athlone Press. (Monograph on Social Anthroplogy/London School of Economics; 44). ISBN 0-485-19644-1. DS 528.2 .K3 L4.

— (1978), *Cultura y comunicación, la lógica de la conexión de los simbolos: una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social*. Madrid [etc.]: Siglo XXI. (Antropología). ISBN 84-323-0306-2. H/D 316.32 LEA

— (1996), "Lévi-Strauss in the garden of Eden: An examination of some recent developments in the analysis of Myth". En: R. A. SEGAL (ed.), *Structuralism in Myth: Lévi-Strauss, Barthes, Dumézil, and Propp*. New York, EEUU/London, UK: Garland Publishiing, Inc., Theories of Myth, pp. 386-396. ISBN 0-8253-2260-7.

Lee, Y. T.; Yang, H., y M. Wang (2009), "Daoist Harmony as a Chinese Philosophy and Psychology". *Peace and Conflict Studies* [en línea], vol. 16, no. 1, pp. 68-81. ISSN 1082-7307. Disponible en: http://nsuworks.nova.edu/pcs/vol16/iss1/5

Lévi-Strauss, C. (1981), *The naked man*. New York: Harper & Row. ISBN 0-06-012584-5.

— (1983), *Mythologiques: The Raw and The Cooked*. Chicago, IL: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-47487-8.

— (1984), Structure and Form: Reflections on a Work by Vladimir Propp. En: A. LIBERMAN (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 167-188. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1995), *The story of Lynx*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 0-226-47471-2.

— (1996a), "The Story of Asdiwal". En: R. A. SEGAL (ed.), *Structuralism in Myth: Lévi-Strauss, Barthes, Dumézil, and Propp*. EEUU: Taylor & Francis, pp. 135-181. ISBN 978-0-8153-2260-3.

— (1996b), "The Structural Study of Myth". En: R. A. SEGAL (ed.), *Structuralism in Myth: Lévi-Strauss, Barthes, Dumézil, and Propp*. New York, EEUU/London, UK: Garland Publishiing, Inc., Theories of Myth, pp. 118-134. ISBN 0-8253-2260-7.

Longxi, Z. (1998), "Cultural differences and cultural constructs: Reflections on Jewish and Chinese literalism". *Poetics Today*, vol. 19, no. 2, pp. 305-328. ISSN 03335372.

— (2012), *The Tao and the Logos: Literary Hermeneutics, East and West*. Durham and London: Duke University Press Books. Post-Contemporary Interventions.

Lotman, I. M. (1988), *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo. (Fundamentos ; 58). ISBN 84-7090-088-9. H/S 82.0 LOT.

Lyden, J. (2003), *Film as Religion: Myths, Morals, and Rituals*. New York: NYU Press. ISBN 978-0-8147-5181-7.

Malinowski, B. (1932), "Myth in Primitive Pschology". En: W.R. DAWSON (ed.), *The Frazer Lectures 1922-1932* [en línea]. London, Great Britain: Macmillan And Co., Limited, pp. 66-119. [Consulta: 12 agosto 2015]. Disponible en: https://archive.org/details/frazerlectures19029298mbp

Manrique Sabogal, W. (2015), "La maldad en los cuentos infantiles sirve de pedagogía". *EL PAÍS* [en línea]. online. Madrid, 28 septiembre 2015. [Consulta: 16 octubre 2015]. ISSN 0213-4608. Disponible en: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/09/27/actualidad/1443376461_498871.html.

Maranda, P. (1974), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague; Paris: Mouton & Co. N.V., Publishers. Approaches to semiotics, 42. ISBN 978-3-11-082804-7.

Maranda, P., y E. K. Maranda (1971b), *Structural Models in Folklore and Transformational Essays*. The Hague: De Gruyter Mouton. Approaches to Semiotics, 10. ISBN 978-90-279-1705-8.

Martín, L. (2011), "Fábulas de origen oriental en la Península Ibérica: La repercusión en la literatura catalana". *Reinardus*, vol. 23, no. 1, pp. 126-136. DOI 10.1075/rein.23.06mar.

Mead, M. (1963), *Sex and temperament in three primitive societies* [en línea]. S.l.: Morrow New York. [Consulta: 7 febrero 2016]. ISBN 220-225. Disponible en: http://homepage.smc.edu/delpiccolo_guido/Soc1/soc1readings/sex%20and%20temperment_final.pdf

Meletinsky, E. (1974a), "Marriage: Its function and position in the structure of folktales". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, Approaches to semiotics, 42, pp. 61-72. ISBN 978-3-11-082804-7.

— (1974b), "Problem of the Historical Morphology of the Folktale". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet structural folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 53-59. ISBN 978-3-11-082804-7.

— (1974c), "Structural-typological study of folktales". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet structural folkloristics* [en línea]. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 19–52. [Consulta: 14 septiembre 2015]. ISBN 978-3-11-082804-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/b/bf/Meletinsky_Eleazar_1969_1974_Typological_Study_of_the_Folktale.pdf

— (1977), "From Myth to Folklore". *Diogenes*, vol. 25, no. 99, pp. 103–124. DOI 10.1177/039219217702509906.

— (2001), *El mito*. Madrid: Ediciones AKAL. Teoría literaria. ISBN 978-84-460-1468-3.

Meletinsky, E.; Nekludov, S.; Novik, E., y D. Segal (1974), "Problems of the Structural Analysis of Fairytales". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet structural folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 73-139. ISBN 978-3-11-082804-7.

Mourey, L. (1978), *Grimm et Perrault*. Paris: Minard.

Müller, F. M. (Friedrich M.) (1909), Comparative mythology: an essay [en línea]. S.l.: London: Routledge. [Consulta: 31 agosto 2014]. Disponible en: http://archive.org/details/comparativemytho00ml. AKL-8395

Müller, M. (1881), "On the Migration of Fables". *Chips from a German Workshop* [en línea]. New York: Charles Scribner's Sons, pp. 139-198. Disponible en: http://www.sacred-texts.com/comp/otmf/index.htm?utm_source=iNeZha.com&utm_medium=im_robot&utm_campaign=iNezha

Needham, J. (2005), *Science and Civilisation in China: Volume 2, History of Scientific Thought* [en línea]. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 0-521-05800-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/e/e4/Needham_Joseph_Science_and_Civilisation_in_China_Vol_2_History_of_Scientific_Thought.pdf

Nietzsche, F. (1968), *The Will to Power* [en línea]. New York: Vintage Books. Disponible en: http://cnqzu.com/library/Philosophy/neoreaction/Friedrich%20Nietzsche/Friedrich_Nietzsche%20-%20The_Will_to_Power_(1968).pdf

Nietzsche, F. W. (1917), *Beyond good and evil* [en línea]. New York: Modern Library Publishers. [Consulta: 1 septiembre 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/beyondgoodandevi00nietuoft. 5356222

Olalla Real, A. (1989), *La magia de la razón. Una investigación sobre los cuentos de hadas*. Granada: Excma. Diputación Provincial de Granada; Universidad de Granada. ISBN 84-338-0847-8.

Olrik, A. (1992), "The Structure of the Narrative: The Epic Laws". *Principles for Oral Narrative Research*. Bllomington and Indianapolis: Indiana University Press, pp. 41-61. ISBN 0-253-34175-2.

Orenstein, C. (2008a), *Little Red Riding Hood uncloaked: sex, morality, and the evolution of a fairy tale*. New York: Basic Books. ISBN 978-0-465-04126-8.

Plumwood, V. (1993), *Feminism and the mastery of nature*. London; New York: Routledge. ISBN 978-0-203-00675-7.

Propp, V. (1984b), "Chapter Seven. Historical Roots of the Wondertales: Premises". En: A. LIBERMAN (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 100-115. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1984c), "Chapter Six. Transformations of the Wondertale". En: A. LIBERMAN (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 82-99. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1984d), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press. Theory and History of Literature. ISBN 0-8166-1180-7.

Raglan, Lord (2003), *The Hero: A Study in Tradition, Myth and Drama*. Mineola, NY: Dover Publications, Inc. ISBN 0-486-42708-0.

Ramanan, K. V. (1987), *Nagarjuna's Philosophy: As Presented in the Maha-Prajnaparamita-Sastra*. Delhi: Motilal Banarsidass Publ. ISBN 978-81-208-0214-8.

Reid, S. (1974), "Myth as Metastructure of the Fairytale". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague; Paris: Mouton & Co. N.V., Publishers, Approaches to semiotics, 42, pp. 151-172. ISBN 978-3-11-082804-7.

Schroeder, M. J., y J. Vallverdú (2015), "Situated Phenomenology and Biological Systems: Eastern and Western Synthesis" *Progress in Biophysics and Molecular Biology* [en línea], [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0079-6107. DOI 10.1016/j.pbiomolbio.2015.06.019. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079610715000942

Shakespeare, W. (1599), *Hamlet* [en línea]. S.l.: Feedbooks. ISBN eBook. Disponible en: http://www.feedbooks.com/book/2846/hamlet

Smith, W. R. (1927), *Lectures On The Religion Of The Semites: The Fundamental Institutions* [en línea]. New York, EEUU: The Macmillan Company. [Consulta: 14 agosto 2015]. Disponible en: https://archive.org/details/lecturesontherel028530mbp

Sperber, D. (1985), "Anthropology and Psychology: Towards an Epidemiology of Representations". *Man* [en línea], vol. 20, no. 1, pp. 73. [Consulta: 6 diciembre 2014]. ISSN 00251496. DOI 10.2307/2802222. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2802222?origin=crossref

— (1996), *Explaining Culture: A Naturalistic Approach* [en línea]. Digital print 2002. Oxford, UK; Malden, MA: Blackwell Publishing. [Consulta: 12 mayo 2015]. ISBN 0-631-20044-4. Disponible en: http://monoskop.org/File:Sperber_Dan_Explaining_Culture_A_Naturalistic_Approach_1996.pdf

Steadman, J. M. (1969), *The myth of Asia*. New York: Simon and Schuster. ISBN 0-671-20417-3.

Tolkien, J. R. R. (1947), "On Fairy-Stories". En: C. Williams y D .L. Sayers (eds.), *Essays Presented to Charles Williams*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 38-89.

Tsai J. L. (2014), "Culture and Emotion". En: R. Biswas-Diener y E. Diener (eds.), *Introduction to Psychology: The Full Noba Collection* [en línea]. Digital ed. Champaing, IL: DEF Publishers, Noba Textbook, pp. 1095-1115. [Consulta: 24 noviembre 2015]. Disponible en: https://eastpsych.files.wordpress.com/2011/08/textbook-noba.pdf.

Tung-Sun, C. (1938), "A Chinese Philosophers´s Theory of Knowledge". *Sociological World* [en línea], vol. 10, pp. 23. [Consulta: 25 abril 2015]. Disponible en: http://www.vordenker.de/downloads/chang-tung-sun_thought-language-culture.pdf

Urmeneta Garrido, A. R. (2010), "Los malos de los cuentos: La transgresión social vista por los niños y las niñas". *Prisma Social* [en línea], no. 5, pp. 1-42. [Consulta: 15 diciembre 2015]. Disponible en: http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/5/09-los-malos-de-los-cuentos.html. 1038159960

Vygotski, L. S. (1995), *Obras escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor. (Aprendizaje ; 115). ISBN 978-84-7774-115-8. H/S 159.95 VYG

Watts, A. (1975), *Tao: The Watercourse Way*. New York: Pantheon Books. ISBN 978-0-394-73311-1.

West, M. L., (1969), "Near Eastern Material in Hellenistic and Roman Literature". *Harvard Studies in Classical Philology* [en línea], vol. 73, pp. 113-134. [Consulta: 11 febrero 2014]. ISSN 0073-0688. DOI 10.2307/311152. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/311152

Williams, P. (2008), *Mahayäna Buddhism: The doctrinal foundations* [en línea]. Second ed. London and New York: Routledge de Taylor & Francis Group. ISBN 0-203-42847-1. Disponible en: http://www.khamkoo.com/uploads/9/0/0/4/9004485/mahayana_buddhism_-_the_doctrinal_foundations_second_edition.pdf

Wundt, W. (1916), *Elements of Folk Psychology: Outlines of a Psychological History of the Development of Mankind* [en línea]. London; New York: George Allen And Unwin Ltd.; The Macmillan Co. [Consulta: 21 septiembre 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/elementsoffolkps014744mbp. 14744

Zipes, J. (1983), "A Second Gaze at Little Red Riding Hood's Trials and Tribulations". *The Lion and the Unicorn*, vol. 7, pp. 78-109. ISSN 1080-6563. DOI 10.1353/uni.0.0105.

— (1993),*The Trials & Tribulations of Little Red Riding Hood: versions of the tale in sociocultural context*. Second. New York, EEUU/London, UK: Routledge. ISBN 0-415-90835-3.

funcas

PREMIOS ENRIQUE FUENTES QUINTANA 2018

Pedidos e información:

Funcas

Caballero de Gracia, 28
28013 Madrid
Teléfono: 91 596 54 81
Fax: 91 596 57 96

publica@funcas.es
www.funcas.es

P.V.P.: Edición papel, 12€ (IVA incluido)
P.V.P.: Edición digital, gratuita

ISBN 978-84-17609-16-0

TESIS HUMANIDADES 2016-2017

Premios Enrique Fuentes Quintana de Tesis Doctorales

CUENTOS NUESTROS Y CUENTOS DE LOS OTROS: UNA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA APLICADA AL ANÁLISIS DE *CAPERUCITA ROJA* Y SUS COGNADOS DE EXTREMO ORIENTE

VOLUMEN II

Jaime A. Gómez Blaya

funcas

TESIS HUMANIDADES 2016-2017

Premios Enrique Fuentes Quintana de Tesis Doctorales

funcas

PREMIOS ENRIQUE FUENTES QUINTANA 2018

CUENTOS NUESTROS Y CUENTOS DE LOS OTROS:

UNA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA APLICADA AL ANÁLISIS DE *CAPERUCITA ROJA* Y SUS COGNADOS DE EXTREMO ORIENTE

VOLUMEN II.

Jaime A. Gómez Blaya

funcas

Funcas

PATRONATO

Isidro Fainé Casas
José María Méndez Álvarez-Cedrón
Fernando Conlledo Lantero
Carlos Egea Krauel
Miguel Ángel Escotet Álvarez
Amado Franco Lahoz
Manuel Menéndez Menéndez
Pedro Antonio Merino García
Antonio Pulido Gutiérrez
Victorio Valle Sánchez
Gregorio Villalabeitia Galarraga

DIRECTOR GENERAL

Carlos Ocaña Pérez de Tudela

Impreso en España
Edita: Funcas
Caballero de Gracia, 28, 28013 - Madrid
© Funcas

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, así como la edición de su contenido por medio de cualquier proceso reprográfico o fónico, electrónico o mecánico, especialmente imprenta, fotocopia, microfilm, *offset* o mimeógrafo, sin la previa autorización escrita del editor.

ISBN (obra completa): 978-84-17609-13-9
ISBN (volumen II): 978-84-17609-17-7
ISBN (digital): 978-84-17609-18-4
Depósito legal: M-41300-2018
Maquetación: Funcas
Imprime: Cecabank

Esta tesis doctoral ha sido distinguida con el
PREMIO ENRIQUE FUENTES QUINTANA DE TESIS DOCTORALES,
CATEGORÍA DE HUMANIDADES
en la convocatoria 2016-2017

Tesis doctoral presentada en la
Universidad Carlos III de Madrid
Departamento de Humanidades: Filosofía, Lenguaje y Literatura

Director y tutor de la tesis:
Fernando Broncano Rodríguez

VOLUMEN II

VOLUMEN I

AGRADECIMIENTOS **11**

RESUMEN **29**

ABSTRACT **33**

PREÁMBULO **37**

INTRODUCCIÓN **53**

I. LAS PREMISAS DE NUESTRA TESIS 57

a. La construcción del *Yo* en el contexto social 57

b. El pensamiento multidimensional estimula una metodología multidisciplinar 61

II. EL PLAN DE TRABAJO 63

III. HIPÓTESIS PRINCIPAL: UNIVERSALIDAD DEL CUENTO FRENTE AL PARTICULARISMO CULTURAL 66

IV. LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO Y EL APRENDIZAJE HUMANO 74

V. NARRATIVIDAD Y NARRATIVAS 79

VI. DEL ANÁLISIS A LA INTERPRETACIÓN: UNA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA PARA EL ESTUDIO DEL CUENTO 85

a. Gramáticas del relato 87

b. Emociones 88

c. Interpretación multidimensional del cuento 91

VII. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CUENTO POPULAR 93

a. Símbolos, ritos y mitos 94

b. Oposición binaria: la lógica del pensamiento mítico 101

c. Oposiciones binarias en los cuentos de hadas 105

d. Funcionamiento de la oposición binaria en el cuento: Caperucita y el lobo 108

e. Implicaciones pedagógicas de la oposición binaria en el cuento 111

f. Del cuento folclórico a los cuentos de hadas 117

VIII. LOS CUENTOS QUE FORMAN PARTE DE NUESTRA SELECCIÓN 119

a. Las razones para la elección del cuento de “Caperucita roja” tipo internacional ATU 333 121

IX. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO A UN ESTUDIO COMPARATIVO 122

a. Los objetivos de este estudio comparativo 122
b. Dimensión narrativa 124
c. Dimensión psicológica 125
BIBLIOGRAFÍA 128

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1: EL CAMINO DE LA CONCIENCIA INDIVIDUAL A LA CULTURA 151

1.1. EL CEREBRO COMO GESTOR DE LA INTERACCIÓN DEL INDIVIDUO CON EL EXTERIOR 154
1.2. LA CONCIENCIA ES UNA MENTE DOTADA DE SUBJETIVIDAD 159
1.3. SUBJETIVIDAD Y EMOCIÓN: EL SENTIMIENTO DE *SÍ MISMO* 170
1.4. LA CONCIENCIA SALVAGUARDA LA HOMEOSTASIS SOCIOCULTURAL 176
1.5. MARCO TRIDIMENSIONAL DE LA CULTURA 182
BIBLIOGRAFÍA 190

CAPÍTULO 2. LA EXPERIENCIA HUMANA A PARTIR DE LA NARRATIVIDAD 195

2.1. EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EN LA EVOLUCIÓN COGNITIVA 198
2.2. CONCIENCIA, IDENTIDAD Y YO NARRATIVO 214
2.3. LA HIPÓTESIS DE LA MENTE PARABÓLICA DE MARK TURNER 225
2.3.1. Imágenes, esquema-imagen y esquemas 227
2.3.2. ¿Es lo mismo una *historia* que una *narración*? 235
BIBLIOGRAFÍA 240

CAPÍTULO 3. *NARRATIVIDAD* Y APRENDIZAJE HUMANO 247

3.1. EL MODO DE PENSAMIENTO NARRATIVO EN EL APRENDIZAJE INFANTIL 249
3.2. LAS NARRATIVAS DE LA *FOLK PSYCHOLOGY* 257
3.3. PARTICULARISMO CULTURAL Y *FOLK PSYCHOLOGY* 262
3.4. ¿POR QUÉ ALGUNAS NARRACIONES SE CONVIERTEN EN PATRIMONIO DE UN PUEBLO? 266
BIBLIOGRAFÍA 273

CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE **279**
BIBLIOGRAFÍA 298

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4. SÍMBOLOS COMO IMÁGENES DE LA MENTE CARGADAS DE EMOTIVIDAD **305**
4.1. UNIVERSALISMO FRENTE A PARTICULARISMO CULTURAL EN EL SÍMBOLO 311
4.2. DOBLE ESTRUCTURA DE SIGNIFICACIÓN DEL SÍMBOLO 318
4.3. EL SIMBOLISMO EN LOS CUENTOS 322
BIBLIOGRAFÍA 334

CAPÍTULO 5. LAS RAÍCES DEL CUENTO ESTÁN EN LAS INSTITUCIONES SOCIALES PRIMITIVAS **337**
5.1. LOS ARGUMENTOS QUE VINCULAN AL MITO CON EL RITO 344
5.2. CONTRARGUMENTOS A LA POSICIÓN MÍTICO-RITUALISTA 347
5.3. EL RITUAL SE REVISTE DEL PODER DE LA PALABRA PARA PRESERVAR LA MEMORIA COLECTIVA 350
5.4. IMPLICACIONES PSICO-SOCIALES DE LA INTERDEPENDENCIA ENTRE EL RITO Y EL MITO 360
5.5. CARGA EMOCIONAL DEL SIMBOLISMO RITUAL Y MITOLÓGICO 369
5.6. INFLUENCIA DE LA ESCUELA MÍTICO-RITUALISTA EN LA CRÍTICA LITERARIA 379
BIBLIOGRAFÍA 385

CAPÍTULO 6. LA DESACRALIZACIÓN DEL RELATO CONVIERTE EL MITO EN CUENTO **391**
6.1. EVIDENCIAS SOBRE EL ORIGEN MITOLÓGICO DEL CUENTO 394
6.2. CUENTOS VERSUS MITOS; PROPP VERSUS LÉVI-STRAUSS 401
6.3. OPOSICIONES BINARIAS: DESDE EL PENSAMIENTO MÍTICO AL CUENTO INFANTIL 412
6.4. CODIFICACIÓN BINARIA EN MITOS Y CUENTOS 430
6.5. HIPÓTESIS DE PROPP SOBRE LAS RAÍCES DE LOS CUENTOS POPULARES 443
BIBLIOGRAFÍA 446

VOLUMEN II

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 7. HERMENÉUTICA DEL CUENTO Y COMPRENSIÓN INFANTIL **477**

7.1. INTERPRETACIÓN DEL CUENTO EN EL MARCO DE LA *FOLK PSYCHOLOGY* 487

7.2. LA UNIDAD BÁSICA DE ANÁLISIS DEL RELATO: *FUNCIÓN* VERSUS *CATEGORÍA* 494

BIBLIOGRAFÍA 499

CAPÍTULO 8. METODOLOGÍA MULTIDIMENSIONAL PARA LA INTERPRETACIÓN DEL CUENTO **503**

8.1. ANÁLISIS DEL PLANO NARRATIVO 507

8.1.1. Aspectos estructurales: trama y composición 509

8.2. ANÁLISIS DEL PLANO PSICOLÓGICO 513

8.3. LA CONSTRUCCIÓN DEL *ESCENARIO DE ACCIÓN* 514

8.3.1. Secuencia sintagmática y estructura latente 516

8.3.2. Sobre los personajes y sus atributos 524

8.4. PUENTE DE UNIÓN ENTRE LOS ESCENARIOS DE ACCIÓN Y DE CONCIENCIA 529

8.4.1. El simbolismo comunica los aspectos cognitivos y emocionales del cuento 538

8.5. LA CONSTRUCCIÓN DEL *ESCENARIO DE CONCIENCIA* 553

8.5.1. Deseos y creencias 556

8.5.2. Emociones 560

8.5.2.1. Emociones: Universalismo versus particularismo cultural 564

8.5.2.2. Emociones en el marco narrativo 570

8.5.3. Perspectiva interna y externa 579

8.6. METODOLOGÍA INTERPRETATIVA PARA DESARROLLAR ESTUDIOS COMPARATIVOS DEL CUENTO 584

BIBLIOGRAFÍA 587

CAPÍTULO 9. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO. *CAPERUCITA ROJA* Y *EL LOBO Y LOS NIÑOS* **597**

9.1. ¿EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL CUENTO DE *CAPERUCITA ROJA* Y SUS COGNADOS ASIÁTICOS? 603
9.2. EL CUENTO CHINO DE *LA TÍA-ABUELA TIGRE* EN EL ENFOQUE SOCIOLÓGICO DE EBERHARD 611
9.3. SELECCIÓN DE CUENTOS EUROPEOS Y ASIÁTICOS DE LOS TIPOS ATU 333 Y ATU 123 614
9.4. ANÁLISIS INTERPRETATIVO: *THE TALE OF THE TIGER-WOMAN* DE HUANG CHIH-CHÜ (1803) 619
9.4.1. Dimensión narrativa en *The tale of the Tiger-woman* 633
9.5. ANÁLISIS INTERPRETATIVO: *ROTKÄPPCHEN* DE LOS HERMANOS GRIMM (1812) 638
9.5.1. Dimensión narrativa del cuento de *Rotkäppchen* 648
9.6. COMENTARIOS DE LAS TABLAS COMPARATIVAS DE LOS CATORCE CUENTOS ANALIZADOS 652
9.6.1. TABLA 3: *Dramatis personae. Escenario de acción* 652
9.6.2. TABLA 4: Ecuación de Propp. *Escenario de acción* 655
9.6.3. TABLA 5: Prisma SVO. *Escenario de acción* 660
9.6.4. TABLA 6: *Narrative Folk Psychology:* Escenarios de acción y de conciencia 662
BIBLIOGRAFÍA 668

CAPÍTULO 10. CAPERUCITA ROJA, UN ICONO OCCIDENTAL SIN RASTRO EN EL CUENTO DE EXTREMO ORIENTE 673

10.1. HEROÍNAS E INICIADAS: CONFLICTO DRAMÁTICO Y DESARROLLO PSICOLÓGICO 680
10.2. FUNCIONES Y MOTIVOS DEL CUENTO A PARTIR DE LA ESTRUCTURA SINTAGMÁTICA 684
10.2.1. Ausencia (β): abandono edípico o alejamiento ritual 688
10.2.2. Engaño-complicidad (η-θ): suplantación de un familiar y test de identidad fallido 692
10.2.3. La casa de la abuela: escenario de la iniciación 696
10.2.4. Función VII: la amenaza de canibalismo (A^{17}) 698
10.2.5. “Escena de cama” con Caperucita y el lobo 705
10.2.6. Función X (C) comienza la acción del héroe: la excusa del baño 708
10.2.7. Función XI marcha del héroe (↑) y el motivo de la cuerda (función XII, D) 710

10.2.8. Función XV transferencia de lugar del héroe (G): el motivo de la ascensión al árbol 713
10.2.9. Funciones XVI combate (H) y XVII victoria (I) 715
10.3. EJE RITOS DE INICIACIÓN VERSUS RITUALES DE PUBERTAD (ORIENTE FRENTE A OCCIDENTE) 719
10.3.1. Diferencias del principio estructural subyacente entre los cuentos europeos y asiáticos analizados 720
10.3.2. Rivalidad femenina en el cuento de Caperucita: teoría edípica e incesto 725
10.3.3. Antecedentes de los ritos de paso femeninos en el cuento de Caperucita 733
10.3.4. Apuntes sobre el papel de la mujer en la cultura china a través del folclore 736
10.3.5. Dimensión psicológica del cuento: fantasías, regresiones y miedos infantiles 739
10.3.6. Oposiciones binarias en el tipo de cuento de *Caperucita roja* 747
10.4. EJE CUENTOS FOLCLÓRICOS FRENTE A CUENTOS DE HADAS 754
BIBLIOGRAFÍA 766

A MODO DE CONCLUSIÓN: FALSEDAD Y PEDAGOGÍA EN LOS CUENTOS 775
BIBLIOGRAFÍA 783

TABLAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS 787
TABLA 1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO. *THE TALE OF THE TIGER-WOMAN* DE CHIH-CHÜ (1803) 789
TABLA 2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO. *ROTKÄPPCHEN* DE LOS HERMANOS GRIMM (1812) 795
TABLA 3. DRAMATIS PERSONAE. *ESCENARIO DE ACCIÓN* 801
TABLA 4. ECUACIÓN DE PROPP. *ESCENARIO DE ACCIÓN* 806
TABLA 5. PRISMA SVO. *ESCENARIO DE ACCIÓN* 810
TABLA 6. *NARRATIVE FOLK PSYCHOLOGY:* ESCENARIOS DE ACCIÓN Y DE CONCIENCIA 815

APÉNDICES 819
APÉNDICE 1: LA HIPÓTESIS SOCIOCULTURAL SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL YO DE MARKUS Y KITAYAMA 821

APÉNDICE 2: CODIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES EN NUESTRA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO 825

APÉNDICE 3: SOBRE LA POLÉMICA ENTRE LOS TIPOS DE CUENTOS ATU 123 Y ATU 333 829

APÉNDICE 4: ANÁLISIS ESTRUCTURALES DEL CUENTO DE *CAPERUCITA ROJA* 835

a. La Caperucita de Perrault analizada por Victor Laruccia 835

b. Método de análisis morfológico de Propp aplicado al cuento chino *Grandaunt Tiger* 841

c. Estudios comparativos previos de cuentos europeos y asiáticos a partir del análisis de Propp 845

d. Las 31 funciones de Propp (2010: Appendix IV) 859

APÉNDICE 5: CAPERUCITA ROJA A TRAVÉS DEL SIMBOLISMO PSICOLÓGICO 865

a. El psicoanálisis aplicado al estudio del cuento de Caperucita 865

b. Caperucita Roja a través de la mirada analítica de Jung 874

c. El particularismo del cuento japonés en la psicología junguiana de Hayao Kawai 880

APÉNDICE 6: EL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL EN LA INVESTIGACIÓN CUENTÍSTICA 891

a. El análisis socio-psicológico del cuento popular 891

b. Contextualización e historicismo en el estudio del cuento 898

c. Jack Zipes interpreta Caperucita Roja desde una perspectiva socio-cultural 902

APÉNDICE 7: CAPERUCITA ROJA: ARGUMENTOS EVOLUCIONISTAS FRENTE A LAS INTERPRETACIONES PSICOANALÍTICAS 915

BIBLIOGRAFÍA 918

ANEXOS 925

ANEXO A: CUENTOS DEL TIPO INTERNACIONAL ATU 333 927

i. De puella a lupellis seruata (Egberto de Lieja, s. XI) 928

ii. Cuento 1: *Le Petit Chaperon rouge* (Charles Perrault, 1697) 929

iii. Cuento 2: *Rotkäppchen* (Jacob y Wilhelm Grimm, 1812) 931

iv. Cuento 3: *Le conte de la mére-grand* (Paul Delarue, Nièvre 1885) 934

v. *La finta nonna* (Italo Calvino, 1956) 936

ANEXO B: CUENTOS DEL TIPO INTERNACIONAL ATU 123 941

i. Cuento 4: *Haedus et Lupus* (Romulus no. 36, 400 d.C.) 942

ii. Cuento 5: *Der Wolf und die sieben jungen Geißlein* (Jacob y Wilhelm Grimm, 1812) 942

ANEXO C: SELECCIÓN DE CUENTOS DE EXTREMO ORIENTE, COGNADOS DE CAPERUCITA ROJA 945
i. Chinese Index Type 333C *The Tiger Grandma* 945
ii. Japanese Index Type 333A: The Gluttonous Ogress and Children *(Tentoo-sama Kane no Tsuna)* 948
iii. Japanese Index Type 80: Oh, Sun-God let down the Iron Chain *(Tento san kamen tsuna)* 949
iv. Japanese Index Type 81: *The Brother and Sister at Ogress´s House* (Seki, 1966: 46-47) 950
v. Cuento 6: *The Tale of the Tiger-woman* (Huang Chengzeng, China 1803) 950
vi. Cuento 7: *The Panther* (William Wilhelm, 1921) 952
vii. Cuento 8: *The were-wolf* (China, 1946) 954
viii. Cuento 9: *Tenki san kamen tsuna* (Higo, Japón 1952) 956
ix. Cuento 10: *A Wise Girl and a Stupid Girl* (Graham, China 1954) 957
x. Cuento 11: *Grandma Tiger* 843 words in Chinese (Eberhard, Taipei 1970) 959
xi. Cuento 12: *Grandma Tiger* 495 words in Chinese (Eberhard, Taipei 1970) 960
xii. Cuento 13: Lon Po Po, a Chinese Little Red Riding Hood (Young, China 1996) 961
xiii. Cuento 14: *Goldflower and the Bear* (Chiang, China 1993) 963
BIBLIOGRAFÍA 964

LISTA DE TABLAS PARA EL ANÁLISIS INTERPRETATIVO

TABLA 1. Análisis interpretativo. *The tale of the Tiger-woman* de Huang Chih-chü (1803) 789

TABLA 2. Análisis interpretativo. *Rotkäppchen* de los hermanos Grimm (1812) 795

TABLA 3. *Dramatis Personae. Escenario de acción* 801

TABLA 4. Ecuación de Propp. *Escenario de acción* 806

TABLA 5. Prisma SVO. *Escenario de acción* 810

TABLA 6. *Narrative Folk Psychology. Escenarios de acción y de conciencia* 815

RELACIÓN DE GRÁFICOS Y CUADROS

GRAFICO 1: *Psicograma del ser humano* por Francis L.K. Hsu 183

CUADRO 1: *Prioridades sociológicas del cuento clásico y del mito* por Wolfgang G. Jilek y Louise Jilek-Aall 439

CUADRO 2: Selección de cuentos analizados 618

CUADRO 3: Análisis narrativo en *The tale of the Tiger-woman* de Huang Chih-chü (1803) 625

CUADRO 4: Análisis narrativo en *Rotkäppchen* de los hermanos Grimm (1812) 641

CUADRO 5: Perspectiva interna y externa de los cuentos seleccionados 667

CUADRO 6: El escenario de acción de los cuentos seleccionados 697

CUADRO 7: El motivo del canibalismo en los cuentos seleccionados 704

CUADRO 8: Heroínas y villanos en la posición de sujeto de la acción 711

CUADRO 9: El final en los cuentos seleccionados 717

CUADRO 10: Análisis paradigmático de *Caperucita roja* por Laruccia 838

CUADRO 11: Análisis sintagmático de *Grandaunt Tiger* por Kirshenblatt-Gimblett 842

CUADRO 12: Funciones adicionales a la ecuación de Propp en cuentos coreanos 850

LISTA DE ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS

FpN	Filosofía para niños
FP	Folk Psychology
fMRI	Functional Magnetic Resonance Imaging
IRR	Intesional Representation Requirement
MAH	Mimetic Ability Hypothesis
NIH	Narrative Intelligence Hypothesis
NPH	Narrative Practice Hypothesis
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PISA	Programme for International Student Assessment
SMH	Somatic Market Hypothesis
TNL Hipothesis	Natural Language Hypothesis
ToM	Theory of Mind
ZCD	Zonas de convergencia-divergencia
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

TERCERA PARTE

7 HERMENÉUTICA DEL CUENTO Y COMPRENSIÓN INFANTIL

A partir del fenómeno hermenéutico como constitutivo ontológicamente de la vida humana, expresión prestada de Zhang Longxi, queremos desarrollar una metodología interpretativa del cuento que se adapte a la comprensión infantil. "(H)uman beings can exist and develop only to the extent that they can adequately understand and work out the relationship between their being and the world in which they find themselves" (Longxi, 2012: preface). Observamos que en este segundo enunciado, este crítico literario sustituye la palabra *texto* por *realidad* (texto análogo) en la definición de hermenéutica, entendida esta como un significado que alguien trata de expresar mediante un texto y el significado que otro trata de extraer del mismo, una imagen muy próxima a la de Bruner (1991b). Seguramente Antonio Damásio también estaría de acuerdo con este enfoque del concepto hermenéutico. El neurólogo portugués escribe que cuando aparece el sí mismo autobiográfico en la mente humana, entonces el individuo es capaz de reflexionar sobre su lugar en el entorno que le rodea y así comienza a acumular conocimiento. Este nivel en el desarrollo infantil es al que Katherine Nelson (2007) denomina *conciencia cognitiva*.

Y es que el "descubrimiento sistemático del drama de la existencia humana y de sus posibles compensaciones" solo es posible después del desarrollo de la conciencia (Damásio, 2010: 436). Es decir, como ya hemos indicado en el primer capítulo, la conciencia nos permite la comprensión de la existencia humana, que consiste en la búsqueda de significado en base a un proceso subjetivo de la realidad que comienza con el reconocimiento propio frente a los demás. A la vista de su *psicograma*, Francis K. Hsu sostiene que los contenidos de la conciencia individual pueden expresarse (nivel cuatro) o no expresarse (nivel cinco)[163]. El criterio para que estos materiales privados fruto de nuestras experiencias personales sean o no comunicables viene determinado porque el sujeto considere que serán comprendidos y aceptados por los otros. En su construcción teórica, este antropólogo explica que principalmente los niveles tres y cuatro, así como una pequeña porción del nivel cinco, componen la substancia central del individuo como ser social y cultural[164]. "It is the *human constant*, within which every human individual tends to maintain a satisfactory level of psychic and interpersonal

[163] Ver capítulo primero, sección 1.4., página 179.

[164] "Layer 3 contains, first, human beings with whom the individual stands in a relationship of intimacy" (Hsu, 1971a: 26).

equilibrium (*psychosocial homeostasis*)" [paréntesis añadido] (Hsu, 1971a: 28). De aquí, la importancia que damos a la interpretación del cuento desde la óptica de receptores en distintos niveles de conciencia. En las siguientes páginas, queremos sentar las bases sobre las que vamos a construir nuestro modelo de interpretación del cuento, que establece una correlación entre el nivel de conciencia del receptor y su comprensión narrativa de la realidad, que está a un tiempo mediada por los otros y por los mecanismos del entorno cultural.

Hemos señalado que Broncano argumenta que la comprensión puede ser repensada como un proceso realizado en la dimensión de la experiencia humana. "*Comprender es una experiencia que se produce de forma paradigmática al entrar en contacto con una forma muy particular de realidad en la que están implicados signos: símbolos, textos, artefactos, palabras, acciones*" (Broncano, 2013: 61). El filósofo español asegura que la noción de texto propuesta por Ricoeur lleva a una recomposición de la dicotomía entre explicación y comprensión. Así, el esfuerzo interpretativo forma parte de un proceso más amplio de compresión que no se opone a la explicación. "Explicar un relato es atrapar la estructura oculta en la secuencia superficial de acciones del mismo" (*ibíd*., p. 63). Pero hay algo más, pues la interpretación en el modelo de Ricoeur es el acto de lectura o de apropiación del texto por parte de un lector. Así pues, "la comprensión se convierte entonces en un acto de apropiación del sentido mediatizado por los signos de la cultura en la que habita y que constituye el sujeto" (*ibíd*., p. 65). Hacer de uno aquello que era extraño a uno es lo que Ricoeur denomina apropiarse del texto, el objetivo último de la hermenéutica. "(T)he aim of all hermeneutics is to struggle against cultural distance and historical alienation. Interpretation brings together, equalises, renders contemporary and similar" (Ricoeur, 1981: 185). Este objetivo se consigue siempre y cuando la interpretación actualice el significado del texto para el lector contemporáneo. Según Ricoeur, el concepto de apropiación encaja en un escenario de actualización del significado (de la obra) dirigido a alguien concreto. Esto quiere decir que substituye a la respuesta en un esquema dialógico, de la misma forma que la *revelación* o el *descubrimiento* ocupa el lugar de la referencia ostensiva en esa estructura. De esta forma la interpretación solo se completa cuando la lectura conlleva un evento del discurso. "As appropriation, the interpretation becomes an event" (*ibíd*., p. 185). En su opinión, este fenómeno se convierte así en un concepto dialéctico.

Este enfoque dialógico encuentra inspiración en las ideas de Mikhail M. Bajtín, para quien el receptor (lector, oyente, espectador) está incluido en el sistema –la estructura– de la obra; el autor, que porta la palabra, y la persona que la comprende[165]. El significado en sí mismo, alega el autor ruso, es más fuerte que cualquier fuerza que pueda cambiar la materia física, pues transforma el significado contextual de un evento y la realidad sin realmente cambiar su composición existencial. Se trata de una transformación semántica de la existencia (Bakhtin, 1986d). En otro ensayo, afirma que la experiencia discursiva del individuo se cons-

[165] "Dialogism is the characteristic epistemological mode of a world dominated by heteroglossia. Everything means, is understood, as a part of a greater whole –there is a constant interaction between meanings, all of which have the potential of conditioning others. Which will affect the other, how it will do so and in what degree is what is actually settled at the moment of utterance. This dialogic imperative, mandated by the pre-existence of the language world relative to any of its current inhabitants, insures that there can be no actual monologue. One may, like a primitive tribe that knows only its own limits, be deluded into thinking there is one language, or one may, as grammarians, certain political figures and normative framers of 'literary languages' do, seek in a sophisticated way to achieve a unitary language. In both cases the unitariness is relative to the overpowering force of heteroglossia, and thus dialogism" (Bakhtin, 1981b: 426).

truye y evoluciona en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos. En este esquema, el enunciado (verbal o escrito) ocupa una posición particular definitiva dentro de una esfera de comunicación. Y es que, está convencido, que nuestro pensamiento surge y se modifica en un proceso de interacción y pugna con el pensamiento de otros, lo que queda reflejado en las formas lingüísticas que hacen inteligible el pensamiento (Bakhtin, 1986c). Michael Holquist sostiene que para Bajtín el desarrollo individual se constituye como una apropiación gradual de un combinado específico de discursos que son capaces de mediar convenientemente sus propias intenciones. Un pensamiento que en su opinión sugiere de alguna forma la idea de Vygotsky (Bakhtin, 1981b). Podríamos decir que el desarrollo infantil es la apropiación del medio (Gárate Larrea, 1991), de objetos y conceptos, o sea del conocimiento social que preserva la cultura. En otras palabras, el desarrollo cognitivo infantil se puede considerar como una apropiación de discursos sociales, que a su vez suministran al niño/a los medios necesarios para comprender el mundo (Hicks, 1993).

Por su parte, Ricoeur entiende que la apropiación (del significado) es primero y ante todo la acción *de dejar ir*: "Relinquishment is a fundamental moment of appropriation and distinguishes it from any form of *taking possession*" [cursivas añadidas] (1981: 191). El francés sugiere que la acción de renuncia se incorpora a la idea de apropiación mediante el poder revelador del texto que se manifiesta en su función referencial. Así pues, cuando el individuo acepta dejarse llevar por el significado del texto está renunciando a su idea anterior y redescubriendo la aportación del texto. En este proceso también se redescubre a sí mismo pues reconstruye un nuevo presente. En consecuencia, Ricoeur insiste en que la conexión entre esta revelación y la apropiación es la piedra angular de la hermenéutica. Por otra parte, el autor trata de aclarar qué significa *hacer nuestro* un significado, pues cree que no es algo mental dado, o sea, no es la intención de otro sujeto. Detrás de un texto aparentemente nada se esconde. En cambio, el texto nos descubre la proyección de un mundo, una propuesta de una forma de ser en el mundo, mediante las referencias ostensibles que contiene. "I shall say that appropriation is the process by which the revelation of new modes of being –or, if you prefer Wittgenstein to Heidegger, new ´forms of life´– *gives* the subject new capacities for knowing himself" (*ibíd*., p. 192). Así, el lector amplía su capacidad de auto-proyección mediante la recepción del nuevo modo de ser que le aporta el relato. Por eso no se trata de poseer, sino de desposeer lo que uno es hasta ese instante (de su ego). El acto de lectura trata de alguna forma de un proceso que conduce a la auto-reflexión.

Precisamente, hemos visto en capítulos anteriores que la propuesta de Ricoeur, "pensar a partir de la simbólica y según el carácter de dicha simbólica" (1976a: 35), nos impulsa también más allá de la palabra. Es decir, trabajar en la elaboración de conceptos que comprendan y faciliten esta comprensión, encadenados sistemáticamente, pero con el firme propósito de transmitir racionalmente la riqueza de significado preexistente a la elaboración racional. De esta forma, este filósofo hace central la relación entre hermenéutica y reflexión, pues el símbolo siempre promueve una compresión a través de la interpretación. Es por ello que, como hemos discutido en el capítulo segundo, sección 2.2., la narrativa es parte esencial de la vida: "it returns to life along the multiple paths of appropriation" (Ricoeur, 1994: 163). Nosotros nos preguntamos qué ocurre cuando el *ego* aún no está determinado, cuando el sujeto-lector-receptor del relato, un/a niño/a, aún no tiene conformado un *modo de ser en el mundo* y además su dominio lingüístico todavía no ha alcanzado la plenitud. ¿Cómo opera

entonces la comprensión humana? Tengamos en cuenta que, como escribe Clifford Geertz (1973), el significado es público, o sea forma parte de las representaciones públicas y está ahí, al alcance del individuo en fase de desarrollo (Sperber, 1996), que aún no dispone de un arsenal amplio de sus propias representaciones. Es también por esto que nos aventuramos a divisar un puente entre la hermenéutica, en este caso del cuento, y la reflexión sobre la propia identidad y el encaje del sujeto (en este caso del estudiante) en una realidad construida también simbólicamente.

Nosotros también observamos el proceso de aprendizaje humano como un fenómeno compuesto de una progresiva comprensión e interpretación de la realidad, de uno mismo y del otro, así como del entorno donde vivimos, pero siempre a partir de nuestra capacidad narrativa. Es decir, de hacer inteligible el mundo narrativamente (Bruner, 1990, 1991b). El fin último del aprendizaje humano es entender cómo hemos de actuar en un determinado entorno social con el fin de satisfacer nuestras necesidades vitales y también necesidades afectivas, como argumenta Hsu (1971a). Sin embargo, sugerimos que el desarrollo infantil no solo depende de la comprensión e interpretación, pero además de una *apropiación* de los usos de la relación humana previa a la llegada del lenguaje.

¿Cómo es posible este proceso? "El hombre, dice Vygotski, aprende primero inconscientemente a condicionar a otros, a compartir estímulos que redirige o media a los demás… que luego aprende a dirigirse a sí mismo" (del Río, Álvarez y del Río, 2004: 29). En este sentido, Bajtín explica que todo lo que se refiere a uno entra en nuestra consciencia desde el mundo exterior a través de la voz de los demás, comenzando con nuestro nombre, que otros (padres y familiares) nos han asignado. En los primeros años de vida, es especialmente importante la entonación y la tonalidad que asigna valor y emocionalidad a cada enunciado que escuchamos, pues aún no manejamos eficientemente la comunicación simbólica y, por tanto, desconocemos el significado de ese enunciado. "Just as the body is formed initially in the mother's womb, a person's consciousness awakens wrapped in another's consciousness" (Bakhtin, 1986a: 138). Este autor escribe que tan pronto un bebé comienza a vivir interiormente su propia persona lo hace con referencia a los actos de reconocimiento y amor de los otros, de la madre en particular, aunque todos actos procedentes del exterior. El niño forma una definición de sí mismo, primero de su cuerpo y, después, de su tono emocional y volitivo gracias a la interacción con la madre y con sus parientes más próximos. Cuando finalmente prende en él el lenguaje, comienza a hablar también de "sí empleando los tonos emocionales y volitivos de ella, acariciándose con su primera expresión propia" (Bajtín, 1999: 51). Para Dan Sperber, es obvio que en este momento del desarrollo infantil muchas de las representaciones públicas aparecen antes y supeditan a las representaciones mentales: "A child is born into a world full of public representations, and is bombarded with them for the first moments of her life… are acquired vicariously,… and the other communication tools of her community" (1996: 78-79).

Entendemos que esta *apropiación*, a la que Ricoeur confiere un papel reconstructor de la conciencia individual mediante la renuncia a lo preexistente (el *ego*) es de otra naturaleza en el caso del niño. Más bien, creemos que la *apropiación* construye la base de la conciencia del niño. Le permite descubrir el mundo y sentir su posición en ese mundo. De otra forma, nos preguntamos qué clase de conciencia viene incorporada con el individuo al nacer. Para nosotros, se trata ante todo de un reconocimiento físico unido a su cuerpo, a su propia acción

antes de liberarse del solipsismo, como aduce Bajtín. Es decir, inicialmente no se trata de la *apropiación* como es el caso del proceso que conlleva el arte de comprender e interpretar un relato. Esta *apropiación* comienza con la observación y prosigue con la acción que imita lo que el niño ve. Esto es posible gracias a la innata habilidad humana de la mimética[166], cuyo papel también considera Vygotsky (1978; 1995) y tal cual la concibe Donald (1993b) o como también explica Hutto (2008). Estamos de acuerdo y así lo hemos argumentado en la primera parte de esta investigación, que la mimética es condición necesaria para el desarrollo, primero, del lenguaje y, después, de las habilidades propias de la *folk psychology*. En este sentido, Damásio (2010) también sugiere que el aprendizaje humano comienza en el mismo instante que se produce la primera interacción con el entorno, mucho antes de que el individuo tenga un manejo completo del lenguaje. "(J)oint activity results in the specific function´s becoming appropriated by the child" (Kozulin, 2003: 19).

En nuestra opinión, estamos hablando de un tipo de *apropiación*, que pudiera parecer casi mecánica, de algunos contenidos y estructuras mentales y de comportamiento durante estas interacciones del individuo con el exterior, que facilita la misma naturaleza del cerebro humano. Muy probablemente, estas acciones miméticas son fruto de un costoso esfuerzo por parte del infante. "The brain of a child is a superbly efficient and instinctive learning device, so much a part of any normal living creature that it functions automatically" (Smith, 1975: introduction). Este psicólogo cognitivo asegura que es innato en el niño expresar y desarrollar capacidades intelectuales que le permiten integrar toda experiencia en una compleja visión de la vida, que incluye también las actitudes hacia otras personas y hacia el mismo. Así pues, desde el principio, una multitud de eventos de la realidad que rodea al niño son, primero, observados y después se convierten en objeto de su proyección selectiva mediante sus propias acciones, gracias a esta habilidad natural que hemos relacionado en capítulos anteriores con la *narratividad*. Una capacidad que necesita primero de la reconstrucción mimética de episodios y que permite compartimentar la realidad observada en acciones y en secuencias de acciones para, después, reproducir esas acciones o esa misma secuencia sin la necesidad de que intervenga una conciencia plena (Donald, 1993a; Egan, 2010). Estamos hablando de una *apropiación* que no es fruto de la reflexión intelectual del niño, pues aún no ha desarrollado esa práctica. Podriamos decir que se produce incluso a pesar de que esas interacciones se sucedan en el marco de mediaciones culturales y, consiguientemente, puedan venir acompañadas de sistemas de símbolos.

Pablo del Río se refiere a estas mediaciones básicas como una estructura invisible, ausente, de representación y de carácter semántico, que media entre sistemas simbólicos y contenidos. Explica que, en general, y esto es lo destacable, se aprenden inconscientemente (del Río, Álvarez y del Río, 2004). No hay duda que estas interacciones dejan algún tipo de huella en la memoria del individuo, aunque este aún no tenga la práctica –que no la capacidad– para recuperar sus contenidos a voluntad. Es un hecho que la recuperación automática de contenidos de la memoria se produce constantemente si tenemos en cuenta las continuas acciones miméticas del niño, a pesar de que todavía no tiene manejo suficiente del lenguaje.

[166] Curiosamente, en su análisis de la construcción de la trama y al traducir la terminología aristotélica, Ricoeur escribe que mímesis se refiere a la imitación o representación, es decir "lo que hay que entender es la actividad mimética, el proceso activo de imitar o representar… en su sentido dinámico de puesta en escena" (2004a: 83).

Rupert Wegerif sostiene que la diferencia entre la interacción y el diálogo reside específicamente en que el contacto interactivo se mantiene exclusivamente en el espacio exterior, mientras que durante el diálogo también opera el espacio interior del niño. El espacio exterior del diálogo es cuando pensamos en este suceso que ocurre en un espacio y tiempo externo al evento. "When humans enter into dialogue there is a new space of meaning that opens up between them and includes them within it" (Wegerif, 2011: 180).

> "Denominamos «experiencia» a una interacción con algo que se impone, que en un sentido nos sobrepasa, pero al tiempo es asumido como cambio que transforma al sujeto. Puede ser una experiencia observacional o perceptiva, tal vez propioceptiva… nos referimos a *unidades de sentido*, trozos de vida que son comprensibles o que producen comprensión" (Broncano, 2013: 50).

A pesar de que la experiencia sea susceptible de comprensión, esto no significa que sea necesariamente comprendida. Para completar su comprensión es necesario que el contenido experiencial sea voluntariamente extraído de la memoria para poder ser elaborado mentalmente, representado, lo que sin duda implica un manejo básico del lenguaje. "The human child eventually breaks out of this episodic world and develops completely different semantic representations" (Donald, 1993a: 154-155). Lo cierto es que, como es el caso con las palabras, el niño aún está aprendiendo a reconocer el significado de los contenidos de estos sistemas, por lo tanto, requiere de una capacidad natural sobre la que fundamentar el proceso de aprendizaje a través de la interacción con el entorno.

En el primer capítulo, hemos visto como la subjetividad es el sentimiento del que están provistas las imágenes que experimentamos en primera persona, siempre y cuando nos demos cuenta de ello. Es decir, podamos traer esas imágenes a la conciencia para su reelaboración. Sin la propia constancia en nuestra mente de la percepción exterior en forma de imagen o de nuestro propio impulso fisiológico no hay conciencia. Este es el paso de la memoria episódica a la memoria semántica basada en el desarrollo de nuestra capacidad de representación (Donald, 1993a). Por eso, el ser humano puede realizar observaciones y tener percepciones que no pasen necesariamente por la conciencia. Vendrían a ser almacenadas directamente en la memoria por la inteligencia computacional (Damásio, 2010). Por su parte, Smith confirma que lo que el cerebro humano ve puede estar determinado tanto por la estructura cognitiva como por la información procedente del mundo exterior. "We perceive what the brain decides is in front of the eyes" (Smith, 1975: 26). Como ya hemos mencionado en varias ocasiones, la actividad principal del cerebro es dirigir el comportamiento del organismo, gracias a lo que denominamos inteligencia. En el estatus generacional, la inteligencia es innata y en su nivel ejecutivo es aprendida (Marina, 2012b). En este marco y en ocasiones, sobre todo en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la acción y derivadas de la dinámica interactiva, hay una parte del aprendizaje que resulta solo de la observación repetida y de la consiguiente emulación, por lo que no requiere de un proceso reflexivo al que llamamos pensamiento. "(W)hen the child imitates the way adults use tools and objects, she masters the very principle involved in a particular activity" (Vygotsky, 1978: 22). Por así decirlo el niño se deja llevar por un código de simulación del otro para reproducir una estructura de comportamiento establecido, pero de la que ni siquiera tiene constancia hasta que circunstancias específicas u otras personas le hacen reparar en ellas mediante la dinámica que se despliega en la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP). Ahora bien, lo que nos interesa destacar es esa funcionalidad de observación y simulación que fundamenta el aprendizaje no reflexivo.

Por otra parte, Vygotsky vincula la *interiorización* a sistemas de signos producidos culturalmente, que en gran medida dominan la interacción del niño con su entorno desde el principio, aunque él todavía no sea consciente de su significado pues está aprendiendo a descubrirlo. En un intento por superar la dicotomía que subyace en la explicación del término *internalización*, apoyada en el juego de dos dimensiones, James V. Wertsch (1998), uno de los comentaristas de Vygotsky, aporta algunas claves importantes para describir su operatividad. Esta propuesta es más bien una clarificación entre los dos significados posibles que observa de este concepto aplicado al uso de instrumentos culturales. Para el primero de los enfoques de internalización que tiene en mente se podría utilizar la noción "*mastery*" (maestría o dominio), es decir "aprender cómo" usar recursos mediadores con facilidad. Se trataría de alcanzar niveles de competencia desarrollados por los individuos para usar estos instrumentos mediadores con pericia.

> "In this sense, internalization involves a version of what Leont´ev (1981) emphasized –namely, the *formation* of an internal plane, but the internal plane at issue is quite material, being in the form of neural networks. The internal plane at issue here is quite different from the kind of psychological plane envisioned by many authors concerned with internalization. Indeed, this is the kind of folk psychological plane that those concerned with connectionism seek to avoid" (Wertsch, 1998: 52-53).

Por otra parte, Wertsch define la relación de los individuos con los instrumentos mediadores como *apropiación*. Este segundo enfoque proviene principalmente de las ideas de Bajtín (Bakhtin, 1981b). Se refiere a la capacidad de hacerse con algo, en el sentido de tomar algo que pertenece a otros (desde un punto de vista sociocultural) para hacerlo de uno. Así pues, Wertsch concibe estos dos procesos culturales –maestría y apropiación– entrelazados en la mayoría de los casos para dibujar el concepto de *internalización*. Vygotsky (1978) concluye que el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que permite de facto la aparición de formas específicamente humanas como la inteligencia práctica y abstracta, ocurre precisamente cuando convergen la actividad práctica y el habla que hasta entonces se habían mantenido independientes en el individuo. En su obra *Pensamiento y lenguaje*, se refiere a varios estudios que demuestran cómo las funciones intelectuales superiores caracterizadas por el conocimiento reflexivo y el control deliberado pasan al primer plano del desarrollo durante los primeros años de escolarización. "La atención, previamente involuntaria, se convierte en voluntaria, y crecientemente dependiente del pensamiento del niño, la memoria mecánica se transforma en memoria lógica guiada por el significado" (Vygotsky, 1995: 126)[167].

Ahora, supongamos que Longxi (2012) está en lo cierto y la promesa hermenéutica consiste en traer al nivel de la comprensión consciente todo lo que se experimenta durante la interacción con el relato. Esto implicaría que el contenido de la experiencia tiene su origen más allá de la conciencia. Esto es lo que sucede, creemos, cuando la conciencia comienza a ser incipiente en el niño. En ese momento ya puede recuperar voluntariamente registros de su memoria. Entonces se da cuenta progresivamente de que puede tanto reelaborar como comunicar estos contenidos previamente adquiridos. A partir de este punto, vemos como el desarrollo de la auto-conciencia está relacionado con la evolución de los medios de significación de la expresión humana, en particular el lenguaje (Bakhtin, 1986a: 146).

---

[167] En términos de Merlin Donald (1993a), la memoria semántica se desarrolla a partir de la memoria episódica.

A pesar de la evidencia de que nuestra comprensión de la realidad está mediada por el lenguaje, uno de los sistemas simbólicos disponibles, también debemos advertir, según Longxi (2012), que su mediación hace de ésta una mera posibilidad de la realidad y nunca la realidad en sí misma.

> "If the nature of language is recognized as inherently metaphorical, its way of expression indirect and symbolic, and its meaning always exceeding the boundaries of the text, it is then only logical to infer that interpretation must be varied and flexible" (Longxi, 2012: epilogue).

En su trabajo sobre el *Tao* y el *Logos*, este profesor de literatura comparada está interesado en reformular la naturaleza metafórica del lenguaje, así como la inherente insuficiencia en la capacidad de sugerir que posee el empleo de palabras como signos y símbolos. Longxi destaca que Zhuangzu y Aristóteles coinciden en que las palabras son signos externos e indispensables. Ahora bien, ambos sugieren desechar las palabras una vez que su significado ha sido aprehendido. Zhuangzu insiste en que la palabra existe para el significado, pero una vez que pasa a nuestra memoria debemos olvidarla. Nos recuerda que metáforas similares también se atribuyen a Heráclito y ha sido empleada por Wittgestein al final de su *Tractatus Logico-Philosophicus*. Este autor chino insiste que la dicotomía entre significado y palabra, forma y contenido, intención y expresión, está profundamente enraizada tanto en la tradición del pensamiento chino como en el de Occidente. El lenguaje es solo un medio, un instrumento del pensamiento.

Con respecto a las disciplinas enseñadas en la escuela, Bajtín explica que existen dos modos reconocibles para la apropiación y transmisión de las palabras de otros: recitar literalmente esas palabras o recontarlas con nuestras propias palabras. Este crítico literario considera que estos enunciados, a diferencia de las conversaciones cotidianas, sí penetran en la superficie del discurso y tienen un peso específico en los niveles más profundos de expresión semántica y emocional. De hecho, añade que la tendencia a asimilar el discurso de otro adquiere una profunda significación en el devenir ideológico individual[168], puesto que este ya no actúa a modo de información, instrucción, norma o modelo, sino que más bien pugna por determinar las mismas bases de nuestras interrelaciones ideológicas con el mundo. Incluso trata de influenciar nuestro comportamiento, lo que al fin al cabo es la cuestión más esencial del proceso educativo. El discurso del otro puede mutar, continúa Bajtín, en dos formas: "as *authoritative discourse*, and an *internally persuasive discourse*" (Bakhtin, 1981a: 342). En general, este proceso ideológico se caracteriza por una brecha pronunciada entre ambas categorías. La palabra autoritaria es la de la religión, la política, la moral, la palabra del padre, de los adultos, de los maestros, mientras que la palabra internamente persuasiva carece de cualquier privilegio, no está respaldada por ninguna autoridad y frecuentemente ni siquiera se reconoce socialmente. "The struggle and dialogic interrelationship of these categories of ideological discourse are what usually determine the history of an individual ideological consciousness" (*ibíd.,* p. 342). Por tanto, pensamos que una propuesta educativa debería abrir una senda hacia esta segunda categoría de discurso, ese que es internamente persuasivo.

Con todo esto, lo que queremos decir es que la interpretación del relato (o de la realidad) que podemos hacer los adultos es distinta de la de lo/as niño/as, porque muy probablemente

[168] "(W)hat Bakhtin calls ideology is an essential part of the Aristotelian analysis; the forms Aristotle treats are made not of abstract shapes but of values" (Booth, 1999: xvii).

su conocimiento conceptual e incluso la organización de este conocimiento serán diferentes a los nuestros, dado que tienen menos experiencias (Martínez Rodríguez, 1997) y una arquitectura distinta o menos desarrollada de los sistemas cognitivos (Case, Deena Kuhn y Robert Siegler, 1998). En otras palabras, podríamos decir que "ambos parecen observar el mismo fenómeno desde perspectivas tan dispares que cada uno percibe una cosa completamente distinta" (Bettelheim, 1994: 140). El estudio de Ratner y Olver también corrobora los distintos niveles de comprensión de niños y adultos. "Initially the role of ´expert´ clearly belongs to the adult reader (in our case, the mother)… her comments and questions provide support to supplement the child´s lacks in understanding" (1998: 235). De hecho, estas investigadoras observan que las preguntas de los niños, sus respuestas a sus madres y sus comentarios espontáneos indican un progresivo incremento de la comprensión infantil del cuento utilizado en el experimento. Parece haber consenso en la idea de que los cuentos de hadas transmiten un significado, pero sobre todo estimulan el pensamiento en la mente del niño (Lubetsky, 1989).

Ahora bien, dado que niños y adultos estamos obviamente en estadios diferentes del desarrollo, nuestra capacidad interpretativa indudablemente también es distinta (Martínez Rodríguez, 1997). in duda, este hecho debe condicionar nuestra metodología interpretativa del cuento orientado a su aplicación educativa. El objetivo último que nos proponemos con esta investigación es fomentar el aprendizaje de nuestros estudiantes como individuos en sí mismos y como miembros de un grupo social a través del análisis interpretativo de los relatos de otros (pueblos). Sin embargo, mientras que los adultos estamos en condición de examinar nuestra vida porque tenemos una labrada experiencia, los niños y las niñas apenas están comenzando a vivir la suya propia. Y es que la vida se compone de nuestras experiencias, que en su conjunto nos ayudan a construir nuestra identidad:

> "La dignidad de una vida examinada es la de quien se ha apropiado de los fragmentos de realidad que han ido constituyendo su identidad a través de sucesivos actos de comprensión… de aquellos acontecimientos y hechos que, precisamente, por haber sido comprendidos, interpretados, apropiados, se han convertido ya en parte de uno y han conformado una trayectoria vital cada vez más lejana de la pura supervivencia biológica" (Broncano, 2013: 49).

7.1. INTERPRETACIÓN DEL CUENTO EN EL MARCO DE LA *FOLK PSYCHOLOGY*

Como hemos presentado en el capítulo tercero, para Daniel Hutto (2008) la *folk psychology* es una etiqueta del filósofo que se refiere a la práctica humana y diaria que nos ayuda a comprender las acciones de un agente de acuerdo con las razones que las motivan y en base a las creencias y los deseos del mismo en formato de actitudes proposicionales. Es decir, formuladas en proposiciones del tipo "X cree que *p*" o también "X desea que *p*" (Hutto y Ratcliffe, 2007). Se podría decir que viene a ser el sentido común o la psicología del común de los mortales. Este filósofo norteamericano defiende la idea de que la capacidad humana para comprender acciones intencionales en función de las razones que las motivan tiene claramente una base socio-cultural y se adquiere en un proceso de aprendizaje narrativo al que están expuestos los niños desde su nacimiento (*Narrative Practice Hypothesis*). Este es precisamente el convencimiento que guía los trabajos experimentales de Timothy P. Racine y sus colaboradores (2007: 483), quienes sugieren a partir de literatura científica previa que los términos

de estados mentales se refieren a la actividad humana y no a entidades mentales interiores causalmente relacionadas con el comportamiento: "The implication of our position is that children… learn… the meaning of mental state terms… through learning the social circumstances that are linked to the use of particular mental state terms". Muy bien pudiera ser así si John R. Searle (1979) está en lo cierto al proponer que los *estados intencionales*[169] representan objetos y estados de las cosas en exactamente la misma forma que los actos del habla representan objetos y estados de las cosas. Las conexiones y similitudes que observa este experto en filosofía de la mente entre los estados intencionales y los actos de habla permitirían que esta analogía sirviese de dispositivo expositor para explicar la intencionalidad. Por tanto, perfectamente podríamos inferir que los actos de habla (narrativas de la *folk psychology*) a los que alude Hutto sean instrumentos pedagógicos de la intencionalidad.

Nos parece que estos dos fundamentos del trabajo de Hutto también pueden servirnos como premisas para elaborar nuestra metodología interpretativa del cuento. De hecho, Jenefer Robinson argumenta que podemos acometer la interpretación de la literatura a partir de las emociones apoyándonos precisamente en la misma capacidad natural que tenemos de reflexionar sobre nuestras experiencias emocionales del pasado y usando los términos de la *folk psychology* para comprender a los demás. "In other words, a critical assessment of the characters and the plot involves *cognitively monitoring our responses* as we read, and then *giving an overview of those responses* in folk-psychological terms" (Robinson, 2005: 124). En su trabajo trata de mostrar cómo los procesos de las emociones humanas funcionan de la misma forma cuando resultan de la respuesta a personajes y eventos de la vida real o de la ficción. En este sentido y según ella, la secuencia natural que se produce comienza con la experiencia del texto literario y continúa con la reflexión sobre estas experiencias al tiempo que se suceden, lo que a su vez permite que podamos interpretar esa obra mediante la reflexión y el registro de esas experiencias.

En nuestro caso, estamos interesados específicamente en entender cómo el niño puede descubrir mediante las narrativas, por ejemplo, el funcionamiento de las *actitudes proposicionales* principales –creencia y deseo– y, sobre todo, su interrelación, que es el objeto principal de la *folk psychology*[170]. Partimos de que solo a través de la narración es posible para el niño

---

[169] Traducimos de esta manera la expresión en inglés "intentional states". Estados intencionales derivados de su propio concepto de Intencionalidad con I mayúscula, dice Searle, para diferenciar este sentido técnico del sentido ordinario que las palabras en inglés "*intend*", "intention" tienen. Este profesor norteamericano de filosofía insiste en que no todos los estados mentales poseen la característica que denomina direccionalidad (*directedness*) a la que se refiere su noción de Intencionalidad. Por tanto, aquellos estados mentales con Intencionalidad pueden ser calificados como estados intencionales. Asimismo, añade, no todos los estados intencionales son estados conscientes. Algunos de estos estados, como creencia o miedo, es posible que nunca aparezcan en la conciencia, aunque por principio siempre son susceptibles de percibirse en la conciencia. Ahora bien, solo aquellos seres con conciencia, tal cual lo hemos estudiado en el primer capítulo, son capaces de poseer estados intencionales (Searle, 1979).

"Intentionality is a complex folk concept that specifies under what conditions people judge a behavior as intentional (or done on purpose)" (Malle, 2005: 4).

[170] "Those intentional states that have whole propositions as representative contents (*every Intentional state consists of a representative content in a certain psychological mode. Intentional states represent objects and states of affairs in exactly the same sense that speech acts represent objects and states of affairs*), the so called propositional attitudes, can be conveniently divided into those that have the mind-to-world direction of fit, those that have the world-to-mind direction of fit, and those that have no direction of fit. Not all intentional states have entire propositions as representative contents" [paréntesis añadido] (Searle, 1979: 80).

comprender la complejidad de estas formulaciones psicológicas de las que vivimos socialmente todos y cada uno de nosotros a diario. "Their growing command of language and its internally structured constructions make this possible" (Hutto, 2008: 131). En este sentido, es importante reconocer que este autor sostiene que las narrativas de la *folk psychology* no se limitan a los relatos estructurados y establecidos, sino que pertenecen a la actividad interactiva casual del niño con las personas que le rodean desde el primer momento. Esto quiere decir que existe un grado de progreso de esta capacidad interactiva paralelo a su dominio lingüístico, antes de que pueda beneficiarse del aprendizaje de la *folk psychology* con los cuentos.

De alguna manera, el niño experimenta desde su nacimiento una evolución cognitiva similar a la que llevó al homínido hasta el ser humano actual, durante un proceso que duró millones de años (Donald, 1993a). Hutto (2008) sitúa esa franja de edad en la que los niños están preparados para manejar conceptos más complejos en torno a los cuatro o cinco años, cuando es claro que pueden apreciar estas historias que incorporan términos y predicados mentales con los que ya se han familiarizado. Antes de esa fecha, como hemos expuesto en el capítulo primero, se despliega todo el mecanismo de construcción de representaciones mentales y reconocimiento de representaciones colectivas. Sin necesidad de recurrir a un diseño cerebral por módulos heredado genéticamente como sugiere la teoría clásica de la mente, idea criticada por Hutto, suponemos que el desarrollo cognitivo del individuo es posible gracias al sistema innato que permite percibir mediante los sentidos y procesar los estímulos del entorno a través de la construcción de mapas en el cerebro (Damásio, 2012). Como hemos visto, la mente progresivamente convierte estos estímulos en imágenes mentales que pueden ser archivadas en la memoria para su posterior empleo a voluntad. A partir de ahí, y gracias a su aprendizaje socio-cultural, puede transformar esos *esquema-imagen* (Turner, 1996) en conceptos, mediante la capacidad parabólica o no. Gracias a las estructuras de pensamiento aprendidas mediante las herramientas culturales en contacto con los otros las representaciones públicas se hacen inteligibles. Se trata de sistemas simbólicos, principalmente el lenguaje, aceptados por convención en la comunidad de referencia que nos permiten interpretar la realidad, así como entender y conducir nuestras relaciones con el entorno, lo que incluye a otras personas. Una vez sentadas estas bases y alcanzado un dominio mínimo y suficiente del sistema simbólico, podemos comenzar a adquirir conocimientos más complejos como los de la *folk psychology*:

> "Long before they acquire a practical grasp of mentalistic concepts, children are able to navigate the social matrix using embodied skills, interacting with others in ways that require no understanding of propositional attitudes or reasons for action whatsoever. As their command of language increases… allowing them to graduate from engaging with others exclusively by responding to intentional attitudes, to possessing a capacity to understand them in terms of propositional attitudes" (Hutto, 2008: 141-142).

Los cuentos que forman parte de nuestra investigación son *folk psychological narratives* del tipo que Hutto denomina *established cultural artifacts*. Este autor distingue claramente entre dos sentidos narrativos: por un lado, aquellas narrativas que son el objeto de atención de la tercera persona; y, por otro, las narrativas a través de las que estas son presentadas y compartidas, es decir los actos narrativos que constituyen la acción de contar una historia en la segunda persona. Por eso, como objeto en sí, estas narraciones (historias) pueden tomar muy distintas formas, desde producciones espontáneas, a

relatos autobiográficos, rumores o artefactos culturales establecidos. Muchos de estos últimos (*artefactos culturales establecidos*), explica, se presentan en múltiples versiones, como por ejemplo el cuento de *Caperucita roja* de Perrault o la versión que hicieron los hermanos Grimm, que es una de las *folk psychological narratives* mejor conocidas (Hutto, 2008). Precisamente, este cuento es el elegido para aplicar el método interpretativo que explicamos en las próximas páginas.

> "A folk tale is a complex cultural production. It may function as a catharsis, provide a world view, describe sanctions and prohibited behavior, liberate one from the immediacy of his own situation, or describe various types of useful behaviors and strategies" (Colby, 1966: 381).

Estos relatos nos ponen en contacto con unos personajes que actúan como los seres humanos de acuerdo con razones específicas. Unas figuras de ficción creadas a partir de un perfil psicológico único, compuesto por actitudes psicológicas ingeniosas, tendencias habituales u otros tipos de características que puedan ser conflictivas. Cierto es que los protagonistas de estas historias destacan sobre los demás por sus cualidades personales, ya sean admirables o no. Además, estas historias revelan la interrelación entre las actitudes proposicionales fundamentales y sus socios más conocidos: emociones, percepciones y demás.

> "(W)hat a person believes or desires matters to the actions they take, but they also learn how their character, unique history, and circumstances might affect their motivational set… that differ from story to story, within a single story over time –and often from protagonist to protagonist within the same story" (Hutto, 2008: 32).

Hutto (2008) insiste en que estas complejas representaciones también son objetos públicos de atención mutua. Es decir, son ejemplarizantes y sirven como herramientas de instrucción, puesto que no solo permiten entender las actitudes proposicionales esenciales, sino que además facilitan la comprensión del proceso de interacción entre ellas. La utilidad de esta práctica narrativa reside en poder extrapolar el sentido de un relato determinado, las razones de una acción y el de otras situaciones de la realidad. Incluso ofrecen opciones de cómo realizar ajustes relevantes ante situaciones específicas sobrevenidas en base a indicios concretos que sirven como guía futura. Por otra parte, señala Hutto, es evidente que comprender todas las posibilidades que pueden motivar el razonamiento requiere familiarizarse con un conjunto de narrativas aún más sofisticadas que los cuentos, por lo que estamos ante un proceso de aprendizaje que va más allá de los primeros años de vida del individuo. Sin embargo, se trata de una dinámica constructivista en la que todo lo aprendido anteriormente sirve de base para seguir profundizando en el contenido siguiente. "But this not change the fact that such early narrative encounters supply the basics needed for acquiring a first understanding of reasons" (*ibíd*., p. 36).

Ahora bien, la dificultad radica en entender esta dinámica de aprendizaje a partir de ejemplos que se representan en la acción de los personajes desarrollada en un contexto operativo similar al real, pero que en ningún momento se identifican, normalizan o etiquetan para que el niño puede saber qué son y qué significan. Los adultos, quizás podamos descubrir con cierta facilitad tanto las características que permanecen constantes en estas explicaciones psicológicas como aquellas variaciones que se pueden producir en los acontecimientos del relato e, incluso, verbalizar lo que hemos aprendido de esa trama. Lógicamente, ya tenemos un entrenamiento extenso. En cambio, Hutto (2008) duda de que el solo efecto de entrar en

contacto con estas narrativas, como sugiere Nelson, sea suficiente para que el niño adquiera una comprensión de la perspectiva cognitiva de otros. Añade que es posible que el niño interactúe con estas narraciones en un modo que Goldie ha denominado "*disengaged external perspective*". Esto quiere decir que a menos que estos relatos les conmuevan imaginativa y emocionalmente no se toman la molestia de prestarles atención. Es de sobra reconocido además que la capacidad de atención del niño es muy reducida con respecto al adulto, por tanto, también su incipiente práctica consciente. Por esta razón, al niño le resulta más natural aprender de intercambios conversacionales en los que es también protagonista, señala Hutto. Quizás, aquí esté la causa del muy diferente impacto de los discursos autoritativos y los internamente persuasivos (Bakhtin, 1981a).

Entonces, parece que la interactividad es una cualidad fundamental para que los eventos de aprendizaje sean efectivos, pues la simple escucha de un relato no es la situación más idónea ya que el nivel de atención del niño es más bien reducido. Es probable que un intercambio activo facilite el efecto de apropiación. Por este motivo, Bettelheim (1994: 174) subraya "que, para aprovechar al máximo sus posibilidades, el hecho de contar un cuento debería ser un acontecimiento interpersonal en que el adulto y el niño deberían participar por igual". A raíz de estas ideas, tenemos la sensación de que niños y niñas aprenden principalmente a nivel inconsciente durante la narración de relatos o el visionado de imágenes en libros de cuentos, a menos que cuente con el apoyo y la interacción con otros. De hecho, parece más fácil que en el futuro el niño o la niña recupere de su memoria mucho mejor la reacción de lo/as compañero/as durante una audición que el contenido de un pasaje o un elemento específico de la historia.

En este sentido, posiblemente sea más productiva la habitual lectura individual de cuentos en compañía únicamente de un progenitor (Martínez Rodríguez, 1997; del Río, Álvarez y del Río, 2004). El hecho es que, según S.H. C. Cath (1978), los cuentos de hadas se han convertido en un vehículo mediante el cual lo/as hijos/as y sus progenitores pueden practicar el dominio de ciertas tareas claves en el desarrollo de los primeros. Estos investigadores sostienen que esta lectura compartida antes de dormir se realiza cuando el ego infantil está en el proceso de abandono de su diurno control de la realidad, justo cuando la ansiedad de la separación está en su nivel máximo. "The fairy tale approach of exposing the child inner thoughts and feelings through fantasy provides a tool for the therapist or parent to assist the child in anxiety reduction and conflict resolution" (Lubetsky, 1989: 246). Por su parte, Ana Pelegrín explica que el cuento, que pertenece a todos, cobra la dimensión de un *nexo emocional* entre adulto y niño cuando ambos lo comparten. En particular, en ese "instante repetido pero único, cuando el niño se va a dormir", en la frontera del sueño, cuando el progenitor se sienta al borde la cama para narrarle una historia, este se convierte en un espacio íntimo entre la/el madre/padre y su hijo/a. El cuento narrado así se abre al significado que el niño necesita. Narrado por el adulto "en el metalenguaje de la caricia, del tacto, del tono de voz, del tono corporal, del lenguaje verbal y no verbal" (Pelegrín, 2008: 52). De esta manera, el/la niño/a sí podrá llegar a identificar conscientemente cada una de las nuevas propuestas de estas narraciones en un ejercicio de imaginación y representación durante una dinámica que se conoce como *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1978; 1995; Kozulin, 2003; Bruner, 2009a).

A través del diálogo y la interpelación con el adulto, el/la niño/a aprende qué significan un carácter u otro de un personaje, cómo se denomina a tal o cual reacción impulsiva (que seguro ya ha experimentado), así como a las relaciones causa-efecto o a los compromisos entre personajes que se producen a lo largo de una historia. "Storybook reading may well provide particularly useful opportunities for helpful, reflective mental states conversations" (Dyer, Shatz y Wellman, 2000: 18). La investigación de Nancy Ratner y Rose Olver sobre sucesivas lecturas de cuentos comunitarias entre hijos/as y madres mostraron que se produce una discusión entre ambos acerca de los pensamientos, los sentimientos, las falsas intenciones y las acciones de los personajes: "The interactions between parent and child change over the successive readings of the story as the proponents of scaffolding would suggest" (1998: 235). Los resultados del estudio de Le Sourn-Bissaoui y Hooge-Lespagnol (2006) también confirman las conclusiones de investigaciones previas que mostraron cómo la conversación *madre-hijo* puede resultar capital en la comprensión derivada de la teoría de la mente por parte del niño, que además mejora con la calidad de los contenidos de estas interacciones. Harkins *et al.* (1994) concluyen en su investigación que el efecto maternal en las habilidades narrativas de sus hijos podría contribuir al proceso de enculturación. De esta manera, lo/as niño/as aprenden *folk psychology* tratando de entender el sentido de estas historias, pero siempre y cuando los adultos les motiven a descubrir ese sentido en interacciones conversacionales.

Adicionalmente, el desarrollo cognitivo y emocional a nivel individual se convierte en instrumento para la inserción del niño/a en el grupo. Racine *et al.* (2007) reúnen evidencias de investigaciones para apoyar su visión de que la conversación parental sobre el mundo psicológico adaptado a las habilidades y edad del niño facilita su desarrollo social. "Very plausibly, it is by exercising their imaginative abilities in this sort of activity (conversation) that normally developing children are driven from their early solipsism" [paréntesis añadido] (Hutto, 2008: 136). En principio, el cuento siempre llega al niño de la mano del adulto, que es la fuente principal de discursos autoritarios en el contexto infantil. "Education, as opposed to training or dressage, always requires this persuasive or dialogic voice that speaks to the student from the inside" (Wegerif, 2011: 181). Podríamos decir que mediante el diálogo el cuento se dialogiza, pues de otra forma se habría quedado en un experiencia lingüística no dialogizada, autoritativa y absoluta (Bakhtin, 1981b: 426).

Esta fórmula sirve a un tiempo para mantener la atención infatil y para descargar al cuento de esa voz autoritaria, pues nuestra intención debería ser la generación de algo más que un poso ideológico. Es decir, también deberiamos ayudar a explorar el impacto emotivo inconsciente que estas historias puedan provocar en niñas y niños. En consecuencia, nuestra interpretación del cuento pretende descubrir la pluralidad de voces que emergen del relato. Recordemos que, en general, estaríamos ante una versión de una historia original que ha pasado por una evolución (folclórica y literaria), para que afloren también las voces actuales, las del estudiante en particular, y así fomentar el desarrollo de su conciencia. De otra forma, algo se habrá posado en la mente infantil durante la audición o lectura de un relato, pero seguramente sin su conocimiento. Quizás, la repetición en forma de patrón de ciertas acciones le lleve a operar de acuerdo al canon, pero incluso en este caso lo hará sin saber exactamente por qué. Varias investigaciones (Cairney, 1990; Bearse, 1992; Hyon y Sulzby, 1994; Martínez Rodríguez, 1997) con niños de primaria sobre cuentos y narrativas infantiles muestran que estos tienen tendencia a incluir temas, personajes y estructuras

prestadas de estos relatos en sus propias creaciones de ficción. Unas veces son conscientes de ello y otras no. "I surmised that students had unconsciously stored away the rhythm and cadence of fairy tale language into their repertoire of literary knowledge" (Bearse, 1992: 693). Ahora bien, parece que esta apropiación de estructuras formales narrativas es bastante fácil de acuerdo con los apuntes de Carol I. Bearse (1992) y Dora Bailey y Philip Ginnetti (1993).

Precisamente, el propósito esencial que nos planteamos con este proyecto es mostrar al estudiante no solo cuáles son los contenidos y los mecanismos de nuestra *folk psychology,* sino además cómo hemos llegado a ellos comparando esas mismas situaciones en otros contextos culturales con el fin de potenciar su aprendizaje temprano mediante precisamente el diálogo.

Por otra parte, hemos visto que Hutto (2008) está de acuerdo con Jerome Bruner (1990) cuando este último advierte de que las narrativas de la *folk psychology* son innecesarias si las cosas son como deben ser. Estas narrativas solo son reclamadas y utilizadas cuando nuestras expectativas enraizadas culturalmente se quebrantan. Es decir, cuando alguien incumple nuestras expectativas o se sale del patrón común de comportamiento. Entendemos que este es un punto esencial de la *folk psychology* y de la *NPH* de Hutto por el impacto que estas narrativas pueden tener en los presupuestos morales de toda una sociedad. Este filósofo sugiere que este tipo de narrativas pueden ayudar también cuando las explicaciones en términos de *folk psychology* son necesarias. Pueden constituir una fuente esencial de lo que en una sociedad determinada se establece como culturalmente normal, o lo que es lo mismo, lo que se espera del individuo en determinadas circunstancias. Como hemos señalado en el capítulo tercero, estas historias establecen una referencia sobre lo que otros esperan de nosotros. Asimismo, muestran lo que nosotros podemos esperar de los otros en contextos específicos. Nos instruyen sobre lo que todos los individuos de una determinada comunidad deben hacer. Son una medida de lo que es correcto pensar e incluso sentir. De esta manera, las narrativas de la *folk psychology* ayudan a regular la vida en sociedad ilustrando los comportamientos, los pensamientos y los sentimientos aceptables por el grupo en distintas circunstancias. En consecuencia, podríamos inferir que trabajan regulando nuestras acciones. Resultan ser medios potentes para establecer estándares locales sobre las acciones que son aceptables, los eventos que son importantes e incluso cuáles son buenas razones para actuar en una comunidad determinada.

Precisamente, por esta razón la *folk psychology* posee un estatus canónico para Bruner (1990), porque no solo explica como son las cosas, sino que de una manera implícita muestra como debieran ser. Por tanto, la interacción del individuo con estas narrativas ayuda a cimentar las actividades socioculturales comunes para permitir que naveguemos socialmente de una manera irreflexiva. En su opinión, se trata de "instrumentos de la cultura". Este aspecto de la *folk psychology* parece hacer de ésta una práctica absolutamente necesaria especialmente en sociedades complejas con números significativos de miembros. Ahora bien, al mismo tiempo también establece una estructura de pensamiento y de sentimiento, así como patrones de comportamiento, que son fácilmente manipulables y que definitivamente pueden coartar la libertad individual de acción y pensamiento.

La historia nos ha enseñado que no necesariamente lo comúnmente aceptado social y moralmente en una comunidad es lo más saludable, ni para el bienestar de todos ni siquiera para la salvaguarda a largo plazo de ese grupo. Muchos padres y madres se quejan actualmente de las presiones sociales a las que sus hijos/as se ven sometidos durante la adolescencia, incluso por sus propios compañeros en base, precisamente, a estos cánones de comportamiento motivados por la competencia y la relevancia social. Se trata de un mundo en el que los afectos son objeto de la estadística gestionados por un software de última generación y que constituyen la base de la autoestima, que a su vez talla la identidad (virtual) de la persona en un mundo social conectado del que la generación de progenitores desconoce su tecnología y sus códigos. Una red tecnológica en el que las historias (reales y de ficción) se suceden interminablemente sin desconexión posible veinticuatro horas al día, siete días a la semana y tres ciento sesenta y cinco días al año. Un mundo narrativo creado por las redes sociales digitales.

Con el fin de ilustrar de manera sencilla el efecto que estas narrativas de la folk psychology tienen en la construcción mental de la realidad sugiriendo en el receptor imágenes simbólicas y favoreciendo determinados esquemas de pensamiento, sentimiento y comportamiento, recurrimos a la propuesta de Angeline S. Lillard que nos ofrece una lectura del cuento de *Caperucita roja,* un tanto mejorada desde el punto de vista psicológico. Primero nos presenta la trama, como ella escribe, destilada de una interpretación *mentalista*, que convierte el relato en un producto bastante pobre:

> "A little girl hears from a woodcutter that her grandmother is sick. She walks to her grandmother's house, carrying a basket of treats. A wolf who is in her grandmother's bed jumps out and runs after the girl" (Lillard, 1997: 268).

Ahora bien, argumenta, se podría embellecer el relato incorporando una interpretación guiada por *la teoría de la mente* (ToM, siglas en inglés) para hacerlo más interesante:

> "Little Red Riding Hood learns from the woodcutter that her grandmother is sick. She wants to make her grandmother feel better (she is nice, caring child), and she thinks that a basket of treats will help, so she brings such a basket through the woods to her grandmother's house (beliefs and desires lead to actions). When she arrives there, she sees the wolf in her grandmother's bed, but she falsely believes that the wolf is her grandmother (appearances can be deceiving). When she realizes it is a wolf, she is frightened and runs away, because she knows wolves can hurt people. The wolf, who indeed wants to eat her, leaps out of the bed and runs after her, trying to catch her" (Lillard, 1997: 268).

7.2. LA UNIDAD BÁSICA DE ANÁLISIS DEL RELATO: *FUNCIÓN* VERSUS *CATEGORÍA*

Podemos situar nuestro trabajo dentro de la perspectiva constructivista de la comprensión del relato, pues de igual manera comenzamos en el texto para luego ir más allá de esta estructura lingüística en un intento por interrelacionar los componentes del mismo con el conocimiento previo del lector para entender cómo este interpreta y se apropia del significado de aquel. Martin Cortazzi (2002) explica que los enfoques psicológicos en los estudios de narrativa se concentran en las estructuras y los procesos cognitivos empleados en la comprensión, recuerdo y resumen de estos relatos. La estrecha relación entre comprensión y memoria ha llevado a los investigadores en esta área a tomar como punto de partida *la teoría*

del esquema. Como ya hemos observado en el capítulo segundo de este trabajo, el principio organizativo de esta teoría es el esquema, que viene a ser una organización activa de reacciones y experiencias pasadas que permite estructurar los elementos constitutivos del recuerdo. En este contexto, se utiliza el término *historia* en su acepción de narración inventada, que nosotros vamos a traducir como *relato*. "Presumably a story schema is derived from repeated exposure to stories and is stable over time and shared within a given culture" (*ibíd*., p. 61).

Tanto Milagros Gárate Larrea (1991) como Martin Cortazzi destacan que estas investigaciones se desarrollan a partir del concepto de esquema y todos los esfuerzos posteriores se concentran en redefinir con mayor precisión estas estructuras básicas de conocimiento, aunque para ello se empleen nuevas denominaciones como marcos, guiones, planes u objetivos. Términos todos ellos que subrayan la importancia de la experiencia previa tanto del emisor (narrador, escritor) como del receptor (oyente, lector) en la creación y comprensión de relatos. Ambos autores dedican un espacio extenso a comentar en detalle algunas de estas propuestas entre las que destacan el modelo de macro-estructuras de Walter Kintsch y Teun A. Van Dijk (1978; 1983) y las gramáticas del relato diseñadas por Rumelhart (1975), Thorndyke (1977), Mandler y Johnson (1977), Glenn (1978) y Stein y Glenn (1979).

Cortazzi (2002) subraya que, a partir de los años setenta, los gramáticos del relato van más allá de los logros conseguidos por las investigaciones estructuralistas que elaboran sus análisis sobre unos componentes mínimos de la narración, ya sean las *funciones* de Propp (2010) o los *mitemas* de Lévi-Strauss (1996b). Aquellos utilizan técnicas de análisis de la estructura de la frase y reescriben sus normas en base a la analogía con enfoques generativos de la sintaxis. Su propósito es crear nuevos conjuntos de reglas para segmentar, identificar y manipular los elementos constitutivos del relato.

Para Gárate Larrea (1991), estas gramáticas hacen referencia, sobre todo y específicamente, a la estructura de los relatos (ella habla de cuentos) tomando como referencia esquemas cognitivos, que son las representaciones que de esas estructuras tienen los individuos. O, dicho de otra forma, los sujetos utilizan estos esquemas durante la comprensión, el recuerdo y la producción de relatos. Del conjunto de estas investigaciones, nosotros solo vamos a reparar en dos asuntos que consideramos esenciales para elaborar nuestra propia metodología interpretativa del cuento: (1) determinar la unidad mínima de análisis a emplear; y (2) establecer la conexión entre el plano puramente narrativo, del texto, y la dimensión psicológica, para identificar las operaciones cognitivas que intervienen en la comprensión (interpretación más apropiación) de ese relato por parte del receptor.

A priori, podemos aceptar la asunción de que "el carácter dinámico y activo del sujeto" se manifiesta en la aplicación de "una serie de estrategias en los diferentes análisis, que culminan con la representación mental del significado" de los relatos (Gárate Larrea, 1991: 11). Se trataría de un mecanismo que funciona paralelamente a la recepción del relato y que integra sucesivamente cada palabra, cada frase, etcétera, con la anterior y al mismo tiempo con la experiencia acumulada por el sujeto, que también media en la obtención del significado. En el primer nivel, proposicional, se asume que la estructura superficial del discurso puede ser interpretada como un conjunto de proposiciones y sus relaciones. Por así decirlo, personas que utilizan el mismo sistema deberían alcanzar básicamente representaciones proposicio-

nales idénticas (Kintsch y Dijk, 1978). Por otra parte, en un segundo nivel de representación mental del significado, el sujeto incorporaría al texto sus conocimientos tanto generales procedentes de la memoria semántica como específicos y archivados en su memoria episódica para la construcción de un modelo de situación (Dijk y Kintsch, 1983). Gracias a la operativa memorística del ser humano, la del instante y la acumulada, se puede proceder a esta integración de conocimientos inmediatos aportados por el texto y los previos del lector con el fin de destilar el significado del relato (Gárate Larrea, 1991).

En nuestra opinión, de este modelo se desprende que el dominio lingüístico del receptor influye en su capacidad de comprensión. Ya hemos comentado que somos partidarios de que la conciencia plena está ligada al lenguaje y a la adquisición de la *folk psychology* depende del dominio eficiente de este (Hutto, 2008). De esta forma, cuanto más pequeños son lo/as niño/as supuestamente menor es su comprensión. Por tanto, es razonable pensar que la comprensión de narraciones complejas requiere de un mínimo manejo del lenguaje. Sin embargo, esto no implica que el sujeto no sea capaz de entender mensajes antes de que tenga cierta competencia lingüística. Quizás, no sea capaz de formar una comprensión, digamos completa y comunicable, desde una conciencia plena, pero parece demostrado que puede imitar acciones e incluso seguir instrucciones verbales. Esto nos hace pensar que es capaz de comprender, aunque sí entender, porque la comprensión vendría a ser la combinación de interpretación y apropiación. Por tanto, algún tipo de conciencia básica podría existir. Por ejemplo, esta fase de reconocimiento y comunicación primitiva quizás coincida con lo que Katherine Nelson (2007) denomina conciencia social que, por lo general, aparece en torno a los nueves meses de vida.

De ser así, creemos que la compresión del relato es un mecanismo combinado en el que se ponen de manifiesto la existencia de una dimensión narrativa propiamente dicha (texto) y otra psicológica (mente del individuo). Ahora bien, si cada receptor (lector u oyente) interactúa con cada cuento de forma particular en función de su carga subjetiva de objetivos y experiencias, lo que produce interpretaciones individuales, a nosotros nos interesa averiguar si existe un punto inicial dentro del texto que no esté ligado exclusivamente al lenguaje (verbal), aunque sea común a todas las posibles interpretaciones de una misma narración y válido para cualquier sistema simbólico. Por tanto, un componente que no esté determinado por las características estructurales propias de una lengua específica. En el modelo de Kintsch y Van Dijk (1978; 1983) construido en el marco del idioma inglés, el sujeto elabora representaciones del significado del texto durante su lectura mediante una microestructura compuesta de proposiciones que poseen un predicado y uno o varios argumentos. Los conjuntos de proposiciones se organizan en varios niveles jerarquizados. La comprensión en este modelo consistiría en la decodificación de textos en otros más elementales, que son entidades conceptuales, pero no lingüísticas. Posteriormente, se construye la macroestructura con base en esas microestructuras, que no son más que representaciones semánticas del significado global del relato, según unas macrorreglas (Gárate Larrea, 1991). Es decir, el punto de partida en este modelo es el análisis de palabras y frases combinadas en proposiciones o unidades elementales de significado. Desde estas proposiciones se elaboran los distintos niveles superiores de micro y macro estructuras (Cortazzi, 2002).

Ahora bien, si asumimos que lo/as niño/as poseen una capacidad de comprensión mínima previa al conocimiento del lenguaje verbal, derivada de la habilidad que hemos denominado

narratividad, entonces la unidad mínima de análisis del relato no tiene por qué estar ligada exclusivamente al nivel lingüístico del mismo como proponen los modelos propuestos por estas gramáticas. De hecho, "no es fácil encontrar la unidad de análisis adecuada para estudiar ese nivel de representación próximo a la estructura, no de las proposiciones sino de los sucesos en el mundo" (Gárate Larrea, 1991: 120).

En nuestra opinión, la clave la encontramos en el hecho de que los gramáticos del relato desarrollaron técnicas de análisis para superar las unidades mínimas recurrentes que los investigadores estructuralistas encontraron en las narraciones. Así pues, mientras los estructuralistas se centran en la acción narrativa, línea de estudio impulsada por el enfoque morfológico de Propp que identifica a la *función* como unidad básica, los gramáticos del relato encontraron en el texto proposiciones que agruparon en categorías (episodio, suceso, reacción, etcétera), que en su opinión se corresponden con el procesamiento cognitivo de la realidad y están explícitamente vinculados a *esquemas* del relato (Cortazzi, 2002). Por ejemplo, Stein and Nezworski (1978: 20-21) defienden que existe una correspondencia isomorfa entre la información recibida y las estructuras cognitivas subyacentes que permite construir y recuperar una representación correcta del relato. Este tipo de organización esquemática de los relatos es lo que hace pensar a estos gramáticos que estamos ante una estructuración universal de la memoria humana (Gárate Larrea, 1991; Cortazzi, 2002). "From this program has emerged the insight that in addition to knowledge about concrete plots and actions people have a more abstract understanding of what happens in stories" (Mandler, 2014: x). La gramática del relato asume que el individuo desarrolla expectativas sobre la forma que poseen los relatos tradicionales. Esta convencionalidad narrativa que combina personajes, objetivos, intentos, causas y eventos, todos ellos predecibles, es un conocimiento abstracto que no dependen del contenido de un relato específico. Es más, se trata de un conocimiento que el individuo no necesariamente puede verbalizar, o sea es inconsciente, pero que influencia la manera en que comprendemos y recordamos producciones concretas. Precisamente, la cuestión es distinguir entre observación, comprensión y verbalización en el proceso de aprehensión de la realidad y, por tanto, también de las narrativas.

Los modelos psicológicos para estudiar las narraciones asumen la existencia de estructuras cognitivas, los esquemas, y fuerza su análisis para tratar de encontrar una conexión con la estructura narrativa propiamente dicha. Sin embargo, esta estructura narrativa se limita a su forma superficial, a su base lingüística. Las categorías son fruto del empleo de las reglas de esta gramática del relato y, por tanto, son elementos estructurales textuales, aunque supuestamente forman parte del conocimiento esquemático que tenemos de los principales componentes de una narración[171]. En nuestra opinión, esta aproximación limita el verdadero alcance del conocimiento narrativo, pues lo limita a la estructura formal del lenguaje, en general, y

[171] Básicamente existe una estructura más profunda que la conformada a partir de las palabras y las frases de un texto. Para determinar esa estructura, Van Dijk propone la identificación de categorías sobre las que se asienta esa organización invisible que están conectadas por reglas. Así pues, los componentes fundamentales de la gramática del relato serían estas categorías y reglas. "Las categorías fundamentales son dos: Predicado y Argumento. Cada una de ellas presenta a su vez categorías adicionales. En el caso del Predicado las adicionales son: estados, acciones, sucesos y procesos, mientras que en el caso del Argumento son: agente, paciente, objeto, instrumento, fuente y meta. Finalmente, están las categorías que modifican el núcleo proposicional, los operadores modales: probabilidad, posibilidad, negación y hecho y los operadores de tiempo y lugar" (Gárate Larrea, 1991: 58).

del idioma en el que el texto se transmite, en particular. "(T)he fact that we restrict ourselves to narrative texts of a linguistic character, naturally forces us to take the underlying narrative system and relate it to textual structures" (Dijk, 1972: 289). Kintsch y van Dijk reconocen las limitaciones de su modelo de macro-estructuras porque, en otras cosas, está sujeto a posibles restricciones culturales derivadas de su empleo en lenguas occidentales (Cortazzi, 2002).

Como hemos tratado de mostrar en la primera parte de esta investigación, la narratividad como capacidad humana de conocimiento de la realidad va más allá de la forma específica de un relato concreto.

> "(W)e should first recall that narrative texts are not restricted to the domain of literature, nor even to linguistic (verbal) texts… the study of narrative structures is recognized as a main task both of linguistics, sociolinguistics… and of anthropology" (Dijk, 1972: 284).

Por tanto, creemos que la unidad básica de construcción narrativa no debe ser un concepto lingüístico como la palabra o la oración. Para nosotros, la narratividad como capacidad humana gira en torno a la acción, para después constituirse en una secuencia con un orden específico, cuyo propósito es describir una realidad y así transmitir un mensaje interpretable. "Actions in narratives are recalled better than descriptions" (Cortazzi, 2002: 64). De los resultados experimentales de su investigación, Gárate Larrea destaca "una preferencia por las acciones y los estados en detrimento de las cogniciones y los sentimientos a la hora de organizar y recordar los sucesos de un cuento" (1991: 252). Es decir, podemos tener una comprensión mínima necesaria, incluso para actuar en consecuencia, pero no disponer de una comprensión tan elaborada que podamos comunicar a otros, ya que la naturaleza de este proceso es constructiva, lo que significa que dependemos de lo previamente asimilado. Por ejemplo, podemos hacer uso de una silla, aunque ni siquiera sepamos que ese objeto se denomina silla (en castellano o en cualquier otro idioma), ni entendamos el concepto de silla, ni el término de utilidad de esa cosa o, por supuesto, cómo se construye. Solo habiendo observado a otros cómo emplean una silla o mediante el esfuerzo de prueba y error de las propias acciones, un infante puede llegar a la comprensión de la acción de sentarse y la función del objeto, que llamamos silla.

En consecuencia, creemos que cualquier elaboración para la interpretación de una narración particular debe tener como punto de partida para su análisis la acción misma, así como la naturaleza de esa acción (principal o subordinada) en el curso de la trama que en su conjunto constituye la narración, a lo que Propp, entendemos, se refiere con su concepto de *función*. Ahora bien, una vez establecida esta *función* como base referencial de la estructura narrativa, esto no implica que debamos evitar llevar este análisis hasta distintas categorías psicológicas que se correspondan con las partes de la secuencia del relato. Muy probablemente, las categorías empleadas por las gramáticas del relato pueden ser útiles a la hora de profundizar en la estructura subyacente más allá de la dimensión puramente narrativa. De hecho, Gárate Larrea (1991: 53-54) concurre que existe una continuidad entre distintos aspectos de la morfología de Propp y las gramáticas del relato: (1) entre *funciones* (temas fijos característicos del contenido específico de los cuentos) y *categorías* (elementos formales altamente abstractos); (2) entre la motivación de los personajes y la categoría de *Respuesta interna* de la gramática; (3) entre la noción de secuencia perfilada por Propp y el episodio entendido como una secuencia conductual completa (Stein y Glenn, 1979: 62); entre los criterios utilizados

por Propp para determinar si hay más de un cuento y los estudios de psicología cognitiva e inteligencia artificial sobre cuándo un grupo de proposiciones constituye un cuento y cómo distinguirlo de otros tipos de discurso.

BIBLIOGRAFÍA

Bailey, D. L., y P. Ginnetti (1993), "Formulating Fractured Fairy Tales: A Model for Using Process Writing in the Classroom". *Ohio Reading Teacher*, vol. 27, no. 2, pp. 3-7. ISSN 0030-1035.

Bakhtin, M. M.(1999), *Estética de la creación verbal*. décima edición. México: Siglo XXI. ISBN 968-23-1111-X.

— (1981a), "Discourse in the Novel". En: M. HolquisT (ed.), *The dialogic imagination four essays*. Austin, TX: Univ. of Texas Pr, University of Texas Press slavic series, No. 1, pp. 259-422. ISBN 0-292-71527-7.

— (1981b), *The dialogic imagination four essays*. Austin, TX: Univ. of Texas Pr. University of Texas Press Slavic series, No. 1. ISBN 0-292-71527-7.

— (1986a), "From Notes Made in 1970-71". En: C. Emerson y M. Holquist (eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 132-158. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

— (1986c), "The Problem of Speech Genres". En: C. Emerson y M. Holquist (eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 60-102. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

— (1986d), "Toward a Methodology for the Human Sciences". En: C. Emerson y M. Holquist (eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 159-172. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

Bearse, C. I. (1992), "The Fairy Tale Connection in Children's Stories: Cinderella Meets Sleeping Beauty". *The Reading Teacher*, vol. 45, no. 9, pp. 688. ISSN 00340561.

Bettelheim, B. (1994), *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Primera edición. Barcelona, España: CRITICA (Grijalbo Mondadori, S.A.). ISBN 94-7423-692-4.

Booth, W. C. (1999), "Introduction". En: M. M. BAKHTIN, *Problems of Dostoevsky's Poetics*. 8th edition. Minneapolis: Univ of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. xiii-xliii. ISBN 978-0-8166-1228-5.

Broncano, F. (2013), *Sujetos en la niebla: narrativas sobre la identidad*. Barcelona: Herder. ISBN 978-84-254-2950-7.

Bruner, J. S. (1990), *Acts of Meaning (Four Lectures on Mind and Culture)*. Cambridge, London, England: Cambridge University Press. Jerusalem-Harvard Lectures. ISBN 0-674-00361-6.

— (1991b), "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* [en línea], vol. 18, no. 1, pp. 1-21. [Consulta: 5 abril 2015]. ISSN 0093-1896. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1343711

— (2009a), *Actual Minds, Possible Worlds*. Boston, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02901-9.

Cairney, T. (1990), "Intertextuality: Infectious Echoes from the Past". *The Reading Teacher*, vol. 43, no. 7, pp. 478. ISSN 00340561.

Case, R.; Kuhn, D., y R. Siegler (1998), "The development of conceptual structures". *Handbook of child psychology* [en línea]. 5th ed. New York, EEUU: Wiley Publishers, pp. 745–800. [Consulta: 20 julio 2015]. ISBN 978-0-471-29166-4. Disponible en: http://www.psy.cmu.edu/~siegler/35case98.pdf

Cath, S. H., y C. Cath (1978), "On the other side of Oz: psychoanalytic aspects of fairy tales". *The Psychoanalytic study of the child*, vol. 33, pp. 621. ISSN 0079-7308.

Colby, B. N. (1966), "The Analysis of Culture Content and the Patterning of Narrative Concern in Texts". *American Anthropologist* [en línea], vol. 68, no. 2, pp. 374–388. [Consulta: 7 noviembre 2013]. ISSN 1548-

1433. DOI 10.1525/aa.1966.68.2.02a00050. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1966.68.2.02a00050/abstract

Cortazzi, M. (2002), "Chapter 4: Psychological Models of Narrative". *Narrative Analysis*. London; New York: Routledge, Social Research and Educational Studies Series, 12, pp. 60-83. ISBN 978-1-85000-9627.

Damásio, A. (2010), *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino. Colección Imago Mundi. ISBN 978-84-233-4305-8.

— (2012), *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. EEUU: Vintage Books.

Del río, P.; Álvarez, A., y M. del río (2004), *Pigmalión* [en línea]. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje. [Consulta: 24 abril 2015]. ISBN 84-95264-04-8. Disponible en: http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm

Dijk, T. A. van (1972), *Some Aspects of Text Grammars: A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*. The Hague: Walter de Gruyter GmbH & Co KG. ISBN 978-3-11-080426-3.

Dijk, T. A. van, y W. Kintsch (1983), *Strategies of discourse comprehension* [en línea]. New York: Academic Press. ISBN 978-0-12-712050-5. Disponible en: http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf. P302 .D472 1983

Donald, M. (1993a), *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, Mass.; London, England: Harvard University Press. ISBN 0-674-64484-0.

— (1993b), "Précis of Origins of the Modern Mind with Multiple Reviews and Author's Response". *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 16, no. 4, pp. 737–91. DOI 10.1017/S0140525X00032647.

Dworkin, A. (1974), *Woman Hating*. New York: Plume. ISBN 0-452-26827-3.

Dyer, J. R.; Shatz, M., y H. M. Wellman (2000), "Young children's storybooks as a source of mental state information". *Cognitive Development*, vol. 15, no. 1, pp. 17-37. ISSN 0885-2014. DOI 10.1016/S0885-2014(00)00017-4.

Egan, K. (2010), *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Paperback ed. Chicago, IL. [u.a.]: Univ. of Chicago Press. ISBN 978-0-226-19039-6.

Gárate Larrea, M. (1991), *La comprensión de cuentos en los niños: La influencia de un contexto rural aislado*. Microforma. Madrid: Nacional de Educación a Distancia.

Geertz, C. (1973), *The interpretation of cultures: Selected essays* [en línea]. New York, EEUU: Basic books. [Consulta: 19 mayo 2015]. ISBN 465-03425-X. Disponible en: http://monoskop.org/images/5/54/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf

Glenn, C.G. (1978), The Role of Episodic Structure and of Story Length in Children's Recall of Simple Stories. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 17, no. 2. ISSN 0022-5371.

Harkins, D. A.; Koch, P. E., y G. F. Michel (1994), «Listening to Maternal Story Telling Affects Narrative Skill of 5-Year-Old Children". *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 155, no. 2. ISSN 0022-1325.

Hicks, D. (1993), "Narrative discourse and classroom learning: An essay response to Egan's "narrative and learning: A voyage of implications". *Linguistics and Education*, vol. 5, no. 2, pp. 127–148. ISSN 0898-5898.

Hsu, F. L. K. (1971a), "Psychosocial Homeostasis and Jen: Conceptual Tools for Advancing Psychological Anthropology". *American Anthropologist* [en línea], vol. 73, no. 1, pp. 23-44. ISSN 00027294. DOI 10.2307/671810. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/671810

Hutto, D. D. (2008), *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 978-0-262-08367-6.

Hutto, D. D., y M. Ratcliffe (2007), *Folk Psychology Re-Assessed*. The Netherlands: Springer Science & Business Media. ISBN 978-1-4020-5558-4.

Hyon, S. y E. Sulzby (1994), "African American kindergartners' spoken narratives: Topic associating and topic centered styles". *Linguistics and Education*, vol. 6, no. 2, pp. 121–152. DOI 10.1016/0898-5898(94)90009-4.

Kintsch, W., y T. A. V. Dijk (1978), "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological review*, vol. 85, no. 5, pp. 363. DOI 10.1037/0033-295X.85.5.363.

Kozulin, A.; Gindis, B.; Ageyev, V.S., y S. M. Miller (2003), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-52883-2.

Le Sourn-Bissaoui, S., y F. Hooge-Lespagnol (2006), Maternal discourse, children's language and development of theory of mind. *Psychology of Language and Communication* [en línea], vol. 10, no. 1, pp. 5–19. [Consulta: 12 noviembre 2015]. Disponible en: http://www.researchgate.net/profile/Sandrine_Le_Sourn-Bissaoui/publication/253915382_MATERNAL_DISCOURSE_CHILDREN'S_LANGUAGE_AND_DEVELOPMENT_OF_THEORY_OF_MIND/links/0046352979d6bb8f7a000000.pdf

Lévi-Strauss, C. (1996b), "The Structural Study of Myth". En: R. A. SEGAL (ed.), *Structuralism in Myth: Lévi-Strauss, Barthes, Dumézil, and Propp*. New York, EEUU/London, UK: Garland Publishiing, Inc., Theories of Myth, pp. 118-134. ISBN 0-8253-2260-7.

Lillard, A. S. (1997), "Other folks' theories of mind and behavior". *Psychological Science*, vol. 8, no. 4, pp. 268–274. DOI 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00437.x.

Longxi, Z. (1998), "Cultural differences and cultural constructs: Reflections on Jewish and Chinese literalism". *Poetics Today*, vol. 19, no. 2, pp. 305-328. ISSN 03335372.

Lubetsky, M. J. (1989), "The magic of fairy tales: Psychodynamic and developmental perspectives". *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 19, no. 4, pp. 245-255. ISSN 0009-398X, 1573-3327. DOI 10.1007/BF00705954.

Malle, B. F. (2005), "Folk theory of mind: Conceptual foundations of human social cognition". En: R. R. HASSIN, J. S. ULEMAN y J. A. BARGH (eds.), *The New Unconscious*. New York: Oxford University Press, pp. 225–255. ISBN 0-19-514995-5.

Mandler, J. M. (2014), *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory*. New York: Psychology Press. ISBN 978-1-317-76859-3.

Mandler, J. M., y N. S. Johnson (1977), "Remembrance of things parsed: Story structure and recall". *Cognitive Psychology*, vol. 9, no. 1, pp. 111-151. ISSN 00100285. DOI 10.1016/0010-0285(77)90006-8.

Marina, J. A. (2012b), *La inteligencia ejecutiva: Lo que los padres y docentes deben saber*. Barcelona, España: Editorial Ariel. ISBN 978-84-344-0168-6.

Martínez Rodríguez, M. A. (1997), *El desarrollo de la habilidad narrativa: estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar* [en línea]. Doctorado en Psicología Experimental. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. [Consulta: 1 junio 2016]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22821

Nelson, K. (2007), *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02335-2.

Pelegrín, A. (2008), *La aventura de oír : cuentos y memorias de tradición oral* [en línea]. digital basada en la de Madrid, Cincel, 1984. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Consulta: 19 noviembre 2015]. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-aventura-de-oir-cuentos-y-memorias-de-tradicion-oral--0/html/

Propp, V. (2010), *Morphology of the Folk Tale*. 2nd edition. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press. ISBN 978-0-292-78376-8.

Racine, T. P.; Carpendale, J. I. M., y W. Turnbull (2007), «Parent–child talk and children's understanding of beliefs and emotions". *Cognition & Emotion*, vol. 21, no. 3, pp. 480-494. ISSN 0269-9931, 1464-0600. DOI 10.1080/02699930600717599.

Ratner, N. K., y R. R. Olver (1998), "Reading a tale of deception, learning a theory of mind?". *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 13, no. 2, pp. 219-239. ISSN 0885-2006. DOI 10.1016/S0885-2006(99)80036-2.

Ricoeur, P. (1976a), *Introducción a la simbólica del mal*. 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones Meg*polis. BD 241. R4818 VOL. 3.

— (1981), "Appropriation". En: J. B. THOMPSON (ed.), *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Cambridge; Paris: Cambridge University Press, pp. 182-193. ISBN 978-0-521-28002-0.

— (1994), *One Self as Another*. Paperback edition. Chicago and London: The University of Chicago Press. ISBN 0-226-71329-6.

— (2004a), *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 968-23-1966-8.

Robinson, J. (2005), *Deeper than Reason: Emotion and its Role in Literature, Music, and Art*. Oxford; New York: Clarendon Press-Oxford. ISBN 978-0-19-926365-3.

Rumelhart, D. E. (1975), "Notes on a Schema for Stories". En: D. G. BOBROW y A. COLLINS (eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York; London: Academic Press Inc., pp. 211-236. ISBN 0-12-108550-3.

Searle, J. R. (1979), "What Is an Intentional State?", *Mind* [en línea], vol. 88, no. 349, pp. 74-92. [Consulta: 10 noviembre 2015]. ISSN 0026-4423. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2253065

Smith, F. (1975), *Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers*. Edición: First Edition, Fourth Printing. New York: Thomson Learning. ISBN 978-0-03-011011-5.

Sperber, D. (1996), *Explaining Culture: A Naturalistic Approach* [en línea]. Digital print 2002. Oxford, UK; Malden, MA: Blackwell Publishing. [Consulta: 12 mayo 2015]. ISBN 0-631-20044-4. Disponible en: http://monoskop.org/File:Sperber_Dan_Explaining_Culture_A_Naturalistic_Approach_1996.pdf

Stein, N. L., y C. G. Glenn (1979), „An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children". En: R. O. FREEDLE (ed.), *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, Advances in Discourse Processes, pp. 53-120. ISBN 978-0-89391-003-7.

Stein, N.L., y T. Nezworski (1978), "The effects of organization and instructional set on story memory". *Discourse processes*, vol. 1, no. 2, pp. 177–193. DOI 10.1080/01638537809544433.

Thorndyke, P. W. (1977), "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse". *Cognitive Psychology*, vol. 9, no. 1, pp. 77-110. ISSN 0010-0285. DOI 10.1016/0010-0285(77)90005-6.

Turner, M. (1996), *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Kindle edition. New York; Oxford: Oxford University Press, USA. ISBN 978-0-19-512667-9.

Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society* [en línea]. second, 1979. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-57629-2. Disponible en: http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf

— (1995), *Pensamiento y lenguaje* [en línea]. Buenos Aires: Ediciones Fausto. [Consulta: 22 octubre 2015]. ISBN 950-516-334-8. Disponible en: http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsky%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf

Wegerif, R. (2011), "Towards a dialogic theory of how children learn to think". *Thinking Skills and Creativity*, vol. 6, no. 3, pp. 179-190. ISSN 1871-1871. DOI 10.1016/j.tsc.2011.08.002.

Wertsch, J. V. (1998), *Mind as Action*. Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-511753-0.

8 METODOLOGÍA MULTIDIMENSIONAL PARA LA INTERPRETACIÓN DEL CUENTO

Ya estamos en disposición de completar el círculo y responder al reto que nos había planteado Bruner: "*How the meaning 'in' the text becomes a meaning 'in' the head of a reader*" [cursivas añadidas] (2009a: 153). El significado de un relato no es uno, no es algo inmóvil que va inexorablemente unido a una representación pública concreta. Como Dan Sperber (1996) avanza, las representaciones públicas se reelaboran en el individuo, se parafrasean, se resumen, se interpretan (nosotros añadimos filtradas por el poso cultural y la experiencia de cada uno) para convertirse de nuevo en representaciones mentales. Posteriormente, cuando se vuelven a comunicar , entonces se mantiene activa la cadena infinita de transmisión de estas representaciones colectivas. "(A) constructivist view of reality: that we cannot know an aboriginal reality; that there is none; that any reality we create is based on a transmutation of some prior ´reality´ that we have taken as given" (Bruner, 2009a: 158).

En consecuencia, nuestra propuesta persigue destacar que el significado del relato, como la interpretación misma, es una elaboración subjetiva producto de ese diálogo *bajtiano* constante entre la manifestación cultural y el individuo, construido sobre la transmisión que permite un sistema simbólico y facilita una nueva experiencia individual a la vez cognitiva y emocional, consciente e inconsciente. "Meaning and understanding cannot be transferred from one person to the next; rather, they are created when voices engage in dialogue with each other" (Moen, 2008: 58). De igual forma, Bruner sostiene que construimos la realidad a partir de las múltiples formas en las que estructuramos nuestra experiencia, esté originada en los sentidos o codificada profundamente en símbolos de los que nos apropiamos en nuestra interacción con nuestro mundo social mediante el contacto con productos culturales. Si existen significados *encarnados* en el mundo, o en las manifestaciones culturales como el cuento, los transformamos en el acto de aceptarlos en nuestro mundo transformado, que es el que compartimos con otros. Ahora bien, esto no evita que "el sentido de una expresión del discurso interno puede ser influenciado por el contexto", si como sugiere Vygotsky "el amplio conjunto de textos que constituyen la estructura simbólica de una cultura puede… contribuir a la determinación del sentido" (De Pablos Pons, Rebollo Catalán y Lebres Aires, 1999: 239).

Para Yuri M. Lotman, el mecanismo del efecto lúdico (que compara con el arte) consiste "en la conciencia permanente de *otros* significados distintos al que se percibe en un momento

dado". Por eso, añade, "cada interpretación forma un corte sincrónico separado, pero conserva a la vez el recuerdo de los significados precedentes y la conciencia de la posibilidad de futuros significados" (1988: 92). Precisamente, estamos convencidos que a esto se refiere también John D. McNeil (1984), para quien la comprensión durante la lectura consiste en establecer relaciones entre esquemas preexistentes y los componentes de la narración. Es decir, comprender vendría a ser integrar e interpretar para crear significado. Así pues, a una mayor profundización en el texto mayor será su compresión. Esto se conseguiría mediante la elaboración del texto que implica una reconstrucción símbolica de la información que se trata de comprender, así como la exploración del punto de vista de su creador. La comprensión del texto será más adecuada en la medida que la perspectiva del autor y del lector se sincronicen y el mensaje del relato se relacione con la información almacenada por el receptor (Puente Ferreras, 1991b).

Sin embargo, si el/la niño/a solo entra en contacto con narrativas que responden a los esquemas preestablecidos y convencionalmente difundidos desde su entorno cultural, únicamente tendrá oportunidad de producir significados desde un mismo punto de enfoque. Por ello, lo más importante de esta propuesta interpretativa del cuento es que ofrecemos al estudiante la posibilidad de conocer los significados que hacen su mundo a través de una de las primeras fuentes con las que tiene contacto, el cuento, pero además y específicamente añadimos variedad cultural a ese material. En consecuencia, nuestro interés es establecer el sentido del relato desde el texto, pero también a lo largo de su evolución histórica a partir de su origen y enfocando cada contexto socio-histórico con el objetivo último de entender por qué se ha convertido en una narrativa de nuestra *folk psychology* o de la de otras culturas. Se trata de una estrategia multidimensional porque sometemos a los relatos de distintas culturas a un estudio en distintos planos, cada uno de los cuales cuenta con diferentes dimensiones. De tal manera que respondemos a todas las funcionalidades que la lectura de un texto activa: "los esquemas permiten comprender las informaciones recibidas, activan los recuerdos y los conceptos relevantes, relacionan la información nueva con la preexistente, crean imágenes, ayudan a realizar inferencias y extraer conclusiones" (Aller Vázquez, 2003: 50).

Ahora bien, nos desligamos de las estrecheces cognitivas de la teoría del esquema para tener en consideración propuestas teóricas sobre la comprensión humana desde la dimensión emocional y narrativa como las de Bruner (1990; 2009a), Damásio (1994; 1996; 1999; 2010), Ellis (2005), Goldie (2012), Hutto (2008) y Turner (1996). En consecuencia, primero procedemos a analizar el texto a nivel narrativo y, después, a nivel psicológico. Con base a esta información podemos construir una interpretación que puede establecer correlaciones entre el contexto histórico original del cuento y nuestro propio entorno cultural. Estamos realizando una propuesta que conjuga elementos esenciales de los presupuestos estructuralistas, simbólico-psicológicos y socio-culturales, pero que explora cómo el contenido del relato se transfiere –o se reelabora– en la mente del receptor infantil. Hablamos en plural de cada una de estas tendencias porque cada una de estas aproximaciones al cuento popular ofrece a su vez distintas proposiciones teóricas y aplicaciones prácticas, especialmente en el caso del relato de Caperucita roja, como veremos en la siguiente parte de este proyecto. "El modelo artístico es siempre más amplio y más vivo que su interpretación, y la interpretación es siempre posible únicamente como aproximación" (Lotman, 1988: 92). De esta manera esperamos contribuir a un diálogo más abierto y enriquecedor durante el aprendizaje infantil.

8.1. ANÁLISIS DEL PLANO NARRATIVO

En el capítulo tercero, hemos introducido dos términos acuñados por Bruner en su intento por desvelar la aplicación imaginativa del modo de pensamiento narrativo: *landscape of action* y *landscape of consciousness*. En lo que nosotros denominamos escenario de acción (*landscape of action*), utilizamos un enfoque de análisis holístico porque tratamos de aunar ideas obtenidas de tres de las principales corrientes, que han dominado las investigaciones modernas de los cuentos populares para romper definitivamente con los planteamientos de los enfoques clásicos establecidos por la filología y la mitología en el siglo XIX. Una línea de análisis primero apuntada por Alan Dundes, que defendía la combinación del estudio de la estructura, la simbología y el contexto cultural, y que luego Bengt Holbek integra en su método interpretativo unificado del cuento (Lau, 1996).

El folclorista Alan Dundes se pregunta sobre la posibilidad de combinar metodologías y aprovechar los resultados de las distintas aportaciones científicas que han estudiado el cuento. En su trabajo *The Study of Folklore in Literature and Culture: Identification and Intepretation*, publicado en la década de los sesenta, este autor perfila un método de investigación que combina la búsqueda de los textos y de los contextos. Su comentarista, Simon Bronner (2007), explica que el propósito metodológico de este ensayo es mostrar que una adecuada identificación folclórica es crucial para conseguir una interpretación convincente. En otro de sus artículos, *Structuralism and Folklore*, Dundes (2007b) ofrece más detalles sobre su método que implica no solo una correcta identificación del texto, sino además el análisis estructural del mismo, para después facilitar su interpretación. Aprovecha para criticar que las investigaciones previas se han concentrado principalmente en la codificación del mensaje del cuento por el emisor –teoría oral formulista– y en el mismo mensaje o texto, dejando de lado el proceso de decodificación del mensaje. Es decir, propuestas que marginaban la comprensión de la audiencia que, por otro lado, resulta parte fundamental del proceso comunicativo de contar cuentos. En opinión de este investigador norteamericano, una descripción estructural rigurosa permite observar cómo el folclore contiene y comunica las metáforas centrales de una sociedad, por lo que el análisis y la interpretación de las pautas de estas metáforas deben revelar el comportamiento de estos pueblos. Ahora bien, si comenzamos con el análisis del plano narrativo, con la estructura del cuento, es porque, como sugiere Georges Jean (1988: 118), "solo se trata en realidad de escuchar mejor y de leer mejor".

Precisamente, Lotman (1988: 47) advierte sobre el extendido prejuicio receloso del análisis estructural porque supuestamente distrae "la atención del contenido del arte de su problemática social y moral en nombre de estudios puramente formales". Una preconcepción que originó la etiqueta de formalista conferida a Propp[172] por su trabajo de análisis morfológico del cuento (Lévi-Strauss, 1984). Para Lotman es un total malentendido creer que el estudio estructural de la literatura nos aleja de la cuestión del contenido, del significado de la obra y de su valor ético-social en su relación con la realidad. En cambio, el concepto mismo de la semiótica y del sistema de signos está estrechamente vinculado al significado, pues su función no es más que de intermediación. En su opinión, el análisis inmanente del lenguaje y de la estructura sincrónicamente cerrada de un texto es el camino esencial que nos puede llevar

[172] Este asunto se desarrolla con más detalle en la introducción del Apéndice 4.

al contenido descrito. Este estudio debe abordarse, subraya, para responder a dos aspectos: primero, saber cómo se organiza el texto en su construcción interna inmanente (sintagmática); y, segundo, cuáles son sus relaciones semánticas con los fenómenos externos respecto al texto. Considera que en el signo (mediante el lenguaje) se produce el punto de intersección de dos cadenas-estructurales distintas del texto, la del plano expresivo y la del plano del contenido.

Francisco Vaz da Silva (2000) coincide con Dundes y Aína Maurel en destacar el trabajo del folclorista danés Bengt Holbek, *Interpretation of Fairy Tales: Danish Folklore in a European Perspective*, como una obra fundamental de las investigaciones sobre el cuento del último siglo. Según Aína Maurel (2012), este autor parte de una premisa muy sencilla: entender qué significan los cuentos de hadas y para quién. Esto implica, sin duda, la comprensión del lenguaje simbólico sobre el que se basa el género además de esclarecer la función del cuentacuentos y de su audiencia. El mismo Holbek reconoce, después de cientos de páginas dedicadas a un repaso pormenorizado de las investigaciones previas sobre el cuento, que no le queda otro remedio que desarrollar su propia teoría de interpretación, aunque tiene muy presente la aportación de Propp. De hecho, en su opinión no se puede tachar a este de formalista, pues parte de su método implica un mínimo nivel de interpretación según el cual el orden real de la narración se transforma en un orden lógico-temporal del modelo. "Propp´s model is better described as a *generalization of contents*, logically arranged in a temporal order according to the governing principle that the building block, the function, can only be defined as part of a totality" (Holbek, 1987: 345). Para su propio método, la intención de Holbek es establecer una visión general que resuelva los conflictos aparentes entre las descripciones parciales realizadas por sus antecesores. Enuncia con claridad su premisa básica:

"The contents of the tales are related to the living conditions of the narrators and their audiences. When applied to the 'marvellous' elements of the fairy tales, this leads to the theoretical premise that *all such elements refer to features of the real world as experienced by the members of the storytelling communities*. We contend, furthermore, that if this were not the case, the tales would have no function and would be forgotten" (Holbek, 1987: 408-409).

Por tanto, el autor danés sugiere que una de las primeras obligaciones del intérprete es reunir la mayor información posible sobre el trasfondo social original del cuento. Sostiene que existe un campo de conocimiento común al narrador y a la audiencia en el marco de una cultura oral al que denomina "*wider context*". Este amplio contexto no determina el significado del cuento como en los géneros metafóricos. "(B)ut it does determine its setting, a fact that is vividly brought home to us when we read tales recorded in cultures distant in space and time from our own" (Holbek, 1987: 213). En consecuencia y, en primer lugar, nuestro estudio debe contemplar la contextualización del relato elegido, pero al mismo tiempo también debemos realizar una contextualización desde el punto de vista del lector (a esto nos referimos en la siguiente sección). Por ello, debemos identificar la trama, la estructura, la elección de los personajes, los motivos y la simbología de las versiones seleccionadas del mismo tipo de cuento y al mismo tiempo hemos de contextualizar también todos estos elementos históricamente. En el caso concreto de esta investigación, entendemos que de esta forma podemos establecer con más nitidez los contrastes que puedan existir entre los productos culturales seleccionados (en este caso los cuentos populares procedentes de distintas sociedades). Para ello hacemos uso del arsenal de exploración que nos ofrecen tanto los estudios de folclore como otras

disciplinas que han investigado estas narraciones populares, lo que Antonio Rodríguez Almodóvar (1989) denomina el procedimiento científico para descifrar el cuento.

Así pues, vamos a cimentar el análisis narrativo de cada cuento en tres áreas básicas:

- Estructura morfológica del cuento: Análisis sincrónico frente a diacrónico.
- Simbología en el cuento: Mensajes ideológicos frente a contenidos latentes.
- Función social del cuento, contexto socio-histórico de la comunidad donde surge cada narración y su evolución a lo largo del tiempo, con especial atención a las transferencias entre culturas y distintos idiomas hasta llegar a la versión traducida que manejamos en el presente estudio.

8.1.1. Aspectos estructurales: trama y composición

Una buena historia, o sea que atraiga la atención del receptor, requiere de una combinación apropiada de los elementos que constituyen la narración en su justa medida tanto temporal como espacialmente. Este esfuerzo se refiere ante todo a la conjugación de intenciones y acciones humanas en una trama que se puede representar en una estructura muy sencilla de tres instantes básicos: inicio, nudo y desenlace. Bruner insiste en que numerosos críticos están de acuerdo en que toda narración está ceñida a una estructura profunda. En su visión, como ya hemos comentado, la situación incial legitimada por el canon es violada lo que provoca una crisis (nudo) que suele finalizar con una compensación o satisfacción. "That there may be a structure to time-worn folktales or to myths… nobody will deny" (Bruner, 2009a: 17).

El asunto de la estructura interna de una narración y el proceso de producción de la misma ha sido objeto de numerosas investigaciones que han generado fuertes polémicas entre autores de distintas disciplinas y una profunda ambigüedad. Esta situación nos obliga a realizar un esfuerzo de clarificación para poder desarrollar nuestro esfuerzo interpretativo del cuento popular. A este respecto explica Propp:

> "By composition I mean the sequence of functions as given in the tale itself. The resultant scheme is not an archetype or the reconstruction of a single imaginary tale… it is the compositional scheme underlying all wondertales" (Propp, 1984c: 74).

Así pues, el esquema composicional, el esqueleto del relato, es la base de la trama. La diferencia entre trama y composición radica en que la trama es el conjunto de eventos que relata la historia, mientras que la composición es la organización en una sucesión cronológica de esos eventos. En opinión de Propp, esta organización existe solo en la mente de los individuos, no es real. "Just as all general concepts have no existence in the world of things… But with the use of these general concepts we explore the world, discover its laws, and learn to control it" (1984c: 75). En esta estructura narrativa, las funciones son acciones (actos, comportamientos) de los personajes que unidas en secuencia temporal conforman la composición. "(T)he forced removal of the functions from the temporal sequence destroys the artistic fabric of the narrative" (*ibíd*., p. 76). A este respect, Anatoli Liberman (1984),

comentarista del folclorista ruso, escribe que el término ruso "*sjužét*" debería traducirse por *plot* en inglés y no por "*theme*", como hacen los estructuralistas franceses; de ello se desprende que "*sjužét*" equivale al concepto de trama en castellano. Propp explica que tanto el folclorista como el crítico literario están interesados principalmente en la trama del relato. Incide en que "*sjužét*" (*Plot*, trama)[173] tiene una definición muy precisa: *todas las acciones e incidentes que se desarrollan en el curso de una narrativa*. En su opinión, los términos en inglés "*plot*" y "*theme*" pueden entenderse de distintas formas, pero nunca pueden intercambiarse.

En este sentido, Ricoeur deja claro que aboga igualmente por "la primacía de la actividad creadora de tramas respecto de cualquier clase de estructuras estáticas, de paradigmas acrónicos, de invariantes intemporales" (2004a: 83). Sin embargo, su enfoque del asunto estructural y compositivo de la narración difiere sensiblemente. Para Ricoeur, el *mýthos* aristotélico se pone como complemento de un verbo que quiere decir componer porque se refiere a la "disposición de los hechos en sistema" (*ibíd*., p. 82). La poética, por tanto, se identifica con el arte de "componer las tramas" a partir de la traducción de Dupont-Roc con la salvedad de que *mýthos* equivale a trama en castellano y viene del inglés *plot*. Y es que según el autor francés, "la palabra trama orienta en seguida hacia su equivalente: la disposición de los hechos" (*ibíd*., p. 83), aunque reconoce que se ha traducido también como *fábula*. Es importante, dice Ricoeur en otro lugar, entender que el término *mýthos* se refiere a una composición verbal, a una operación dinámica de elaboración de la trama que consiste "en la selección y en la disposición de los acontecimientos y de las acciones narradas, que hacen de la fábula una historia «completa y entera», que consta de principio, medio y fin" (2000: 191). Su aportación al identificar *mýthos y trama* (*plot*) confunde, pues en principio parece que ambos términos significan lo mismo y se apartan de la idea de Propp de que existe una nítida distinción entre *trama* y su *composición*.

> "So Frank Kermode, in distinguishing *sjužét* and *fabula* (the linear incidents that make the plot, versus the timeless, motionless, underlying theme) remarks that the power of great stories is in the dialectical interaction they establish between the two" (Bruner, 2009a: 7).

Bruner consciente también del conflicto y de la ambigüedad del tema avanza que la "*fabula*" de la historia parece ser una unidad que incorpora al menos tres constituyentes. "A *plight* into which *characters* have fallen as a result of intentions that have gone awry either because of circumstances, of the ´character of characters,´ or most likely of the interaction between the two" (Bruner, 2009a: 21). La unidad de la historia, concluye Bruner, se obtiene de la manera en la que se integran estos tres elementos para construir una estructura con un principio, un desarrollo y un sentido de final. Con ello, nos parece que admite implícitamente que además de la trama hay un proceso de composición de la misma. Pues, después, añade que comprender esta estructura implica descubrir cómo se integran en ella dificultad (*plight*), personalidad (*character*) y conciencia (*consciousness*). La manera de integrar se relaciona claramente con una actividad compositiva en una unidad de eventos que siguen una secuencia.

Peter Goldie (2012) añade un giro al debate sobre la distinción clásica que persigue descubrir la estructura y su proceso compositivo. Hace hincapié en su análisis en la diferencia

---

[173] "But the plot is of not interested to Lévi-Strauss, and he translated this word into French as *thème*" (1984c: 76). Propp añade que esta desviación corresponde con el interés del antropólogo franco-belga por relegar *sjužét* a una categoría atemporal como es el caso de *thème*".

entre *narración como producto* y *narración como proceso*. Así se desmarca tanto de la idea de los formalistas rusos que establecen una clara distinción entre "*syuzhet* (*sjužét*)", el orden de los eventos tal cual se presentan en el texto de la narración, y "*fabula*" que reúne los eventos relacionados por la historia; como de los estructuralistas franceses que utilizan "*histoire*, *récit*" por "*fabula*" y "*discours*" por "*syuzhet*". Con el fin de superar la confusión, Goldie se centra en un concepto de narrativa como producto en un sentido amplio lo que incluye cualquier cosa que tenga estructura narrativa. La narración como producto, entonces, vendría a ser el contenido de lo que es narrado, la historia contada, mientras que también existe una actividad de producción de una narración concreta, la narración como proceso.

No obstante, el planteamiento de Goldie tiene en consideración algunos presupuestos elaborados por Ricoeur en su empeño de entender cómo se construye la trama. Un planteamiento que Ricoeur desarrolla a partir del comentario que hace del trabajo de Hayden V. White (1978a). Para este último, "*emplotment*" es simplemente la codificación de los hechos contenidos en la crónica como componentes de tipos específicos de estructuras de trama y exactamente de la misma manera que ocurre, según Northrop Frye, con todas las ficciones. "Frye conceives fictions to consist in part of sublimates or archetypal myth-structures" (*ibíd*., p. 83). Hemos referido en el capítulo cuarto que Frye observa cuatro elementos pre-genéricos narrativos de la literatura a los que se refiere como "*mŷthos*" o trama genérica. En crítica literaria, añade este autor, "*mŷthos*" es un principio organizador de la estructura de toda forma literaria (Frye, 1973a). De esta forma, el significado esencial de una obra de ficción o contenido temático procede de las estructuras de estas tramas genéricas derivadas del corpus literario clásico y religioso judeo-cristiano. Cuando se identifica el tema (*dianoia*) de una historia entonces se comprende el propósito del relato (White, 1978a). Y es que al final de lo que se trata este proceso de descubrimiento de la trama, por lo menos en nuestro caso, es de interpretar, de penetrar en el significado de la narración.

> "Podemos mostrar del siguiente modo el carácter inteligible de la trama: la trama es el conjunto de combinaciones mediante las cuales los acontecimientos se transforman *en* una historia o –correlativamente– una historia se extrae *de* acontecimientos" (Ricoeur, 2000: 192).

A partir de la expresión de Louis Mink, el autor francés escribe que la trama es el acto de «ensamblar», o *de com-poner* esos ingredientes de la acción humana que aparecen a priori como heterogéneos o discordantes. De aquí, se deduce que la comprensión es la capacidad de seguir la historia. Finalmente, la versión de "*emplotment*" de Ricoeur caracteriza "la construcción de la trama por medio de toda la gama de intercambios entre paradigmas e historias singulares" (2004a: 277), más allá del aspecto puramente lineal, típico tanto de la definición de White como de la visión de Propp. El proceso así concebido por Ricoeur se convierte además en un modo de explicación. "Explicar, en este caso, es proporcionar una guía para identificar progresivamente el tipo de construcción de la trama" (*ibíd*., p. 277).

Sin embargo, Goldie destaca no solo la configuración de la trama, sino además el proceso valorativo en su construcción. Por eso, define este proceso como la transformación de una sencilla descripción de eventos típica de una crónica o un anuario en una narrativa al dotarla de coherencia, significatividad y sentido valorativo y emocional. De esta forma, Goldie denomina "*emplotment*" a lo que Ricoeur se refiere cuando escribe: "la construcción

de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración" (Ricoeur, 2004a: 132).

> "A narrative is a representation of events which is shaped, organized, and coloured, presenting those events, and the people involved in them, from a certain perspective or perspectives, and thereby giving narrative structure –coherence, meaningfulness, and evaluative and emotional import– to what is narrated" (Goldie, 2012: 14).

Con base a esta estructura interna de las narraciones, Bruner insiste que cualquier historia debe dibujar en la mente del receptor dos escenarios ("*landscapes*"), que proyectan la imaginación del narrador sobre la audiencia mediante la conexión de las acciones de los personajes con la dimensión de la conciencia. La clave es que la narrativa versa sobre las vicisitudes de la intención humana. Y esto es así porque Bruner entiende que la intención se reconoce inmediata e intuitivamente. "(I)t seems to require for its recognition no complex or sophisticated interpretative act on the part of the beholder" (Bruner, 2009a: 17). De tal forma que somos capaces de organizar nuestra experiencia en torno al sistema de categoría primitiva constituido por la intención y sus sucesos alternativos. De hecho, Vladimir Propp (2010) afirma que el héroe de los cuentos tiene una significación morfológica capital pues sus intenciones crean los ejes de la narración. Así pues, Goldie (2012) alega que una acción concreta puede describirse de muy diversas maneras, lo que depende de cuan ampliamente se dibuje la intención detrás de la acción.

En este sentido, Bruner deja claro que la narración se construye sobre el interés por la condición humana, una idea que toma prestada de Ricoeur. El psicólogo norteamericano entiende que los eventos y las acciones en un "mundo real" putativo se suceden simultáneamente con los eventos mentales en la conciencia de los personajes. Recordemos su insistencia en que la fuerza de la narración surge de la fractura entre ambos niveles o, mejor dicho, cuando la relación entre estas dos dimensiones es de oposición. La realidad es que las historias versan sobre cómo los personajes interpretan cosas, es decir, lo que las cosas significan para ellos. Este enfoque está construido en las circunstancias del relato, lo que al mismo tiempo tiene que ver con las convenciones culturales y el comportamiento desviado que puede explicarse en base a un estado intencional individual. Esto proporciona a la historia tanto un estatus moral como epistémico (Bruner, 1990: 51). Para ilustrar la diferencia entre estos dos escenarios –acción y conciencia– pone el ejemplo de la historia de *Edipo Rey*. No es lo mismo, dice, que Edipo comparta el lecho con Yocasta antes o después de que el mensajero le informe que ella es su madre.

A nosotros, por otra parte, nos parece igual de esencial que el receptor esté o no al tanto de esta información tan importante para el desarrollo del drama atribuido al griego Sófocles. Sobre todo, es clave entender si este descubrimiento en el transcurso de la trama y las circunstancias que lo rodean tendrá efectos distintos en la mente de individuos de diferentes épocas y culturas dada la influencia de las narrativas en nuestra vida personal. "Narrative thinking thus exploits our capacity for self-reflectiveness" (Goldie, 2012: 45). Con esta idea este filósofo británico sostiene que tenemos la capacidad de proyectar nuestra propia vida como la de otro y en este sentido adoptar a un tiempo la posición de actor y de espectador. Nosotros añadimos que esta facilidad para imaginarnos en el papel de otros también opera cuando nos enfrentamos a cualquier historia y esto, lógicamente, tiene la capacidad de

hacernos experimentar en nuestra propia piel las vicisitudes de los personajes. Un proceso de apropiación más allá de la pura reflexión intelectual.

Por tanto, ante una misma trama cada oyente o lector tendrá una experiencia propia de esa narración. Precisamente, Bruner sugiere que el lector entra en la vida y en la mente de los protagonistas psicológicamente mediante lo que denomina "*dual landscape view*", una herramienta en la que la conciencia de los personajes actúa como imán para la empatía del espectador encajando la correspondiente visión interna con su realidad externa. "Greimas´ view is that a primitive o irreducible feature of story is that it occurs jointly on the plane of action and in the subjectivity of the protagonists" (Bruner, 2009a: 20). A estas dos dimensiones de la narración que propone Bruner las vamos a denominar en castellano dentro de nuestra metodología interpretativa: "**escenario de acción**" y "**escenario de conciencia**"[174].

8.2. ANÁLISIS DEL PLANO PSICOLÓGICO

Ahora bien, los cuentos son manifestaciones culturales que, como hemos visto, se emplean sistemáticamente en el proceso de enculturización de los miembros de un grupo desde su primera aparición en la prehistoria humana. Bruner (2009a) sostiene que fue Vygotsky el primero en reconocer la manera en que los mecanismos culturales se han institucionalizado históricamente en la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZPD), como es por ejemplo el caso del cuento. Multitud de investigaciones han concluido que las características de los cuentos contribuyen positivamente a "la adquisición y comprensión del entramado mental necesario para crear un contexto cognitivo-afectivo" sin el cual no es posible la interacción social (Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2007).

En el capítulo tercero, hemos destacado varios enfoques que consideramos compatibles y que destacan el papel de la narrativa en la comprensión humana del mundo: (1) la idea de *inteligencia narrativa,* que Ricoeur (2004a) define como capacidad innata humana que nos facilita la interpretación de la realidad; (2) la construcción teórica de Bruner (2009a), que considera perfectamente compatibles dos modos de pensamiento humano, el narrativo que organiza nuestra experiencia y nuestra memoria de los sucesos humanos en forma de relato y el paradigmático, o sea el de las matemáticas, la lógica y los ordenadores; y (3) la hipótesis de la *parábola* como actividad mental sobre la que Mark Turner (1996) fundamenta toda su argumentación acerca de la estructura narrativa que cimienta el pensamiento humano. Según Rodríguez Almodóvar, el niño demanda un modelo narrativo a través del cual ir entendiendo el mundo. Así pues, señala que "el procedimiento natural (para descodificar el cuento) consiste simplemente en escuchar-aprender-repetir, cuantas veces mejor, obteniendo de los cuentos la secreta sustancia de que son portadores" [paréntesis añadido] (1989: 4). En consecuencia, creemos que podemos elaborar un método interpretativo para el cuento

[174] A pesar de que la palabra del inglés *landscape* se traduce preferentemente por *paisaje* y de hecho el concepto *lanscaping* se refiere a la construcción de jardines, paisajes artificiales, hemos decidido utilizar el término castellano *escenario* para designar esta labor. Entendemos que Bruner (1990) está hablando de una actividad invisible pero necesaria en toda narración para que su significado alcance al receptor. Es decir, en nuestra opinión, de lo que se trata es de reconstruir una especie de decorado sobre unas imaginarias tablas para la representación donde se desarrolla la trama en sus dos dimensiones: acción y conciencia.

que tiene en consideración nuestra capacidad narrativa para relacionarnos con el entorno y también toma como referencia algunas conclusiones de las investigaciones científicas psicológicas y sociológicas sobre la narratividad.

En ese sentido, las investigaciones sobre el desarrollo infantil de Katherine Nelson (2003) apuntan que un nuevo nivel de conciencia emerge en los primeros años de vida con base a la diferenciación entre la *conciencia del sí mismo* y la *conciencia del yo y del otro* durante lo que denomina *periodo de transición*. Como hemos referido en el capítulo tercero, sección 3.1., Nelson se sirve de la idea de Bruner (1990; 2009a) sobre la construcción narrativa de los planos de acción y de conciencia para su trabajo de campo. El primero, "*landscape of action*", se concentra en la secuencia de eventos que describe el relato, mientras que el "*landscape of consciousness*" está conectado con la idea que subraya la importancia de la evaluación en la narración. De esta forma, se puede distinguir entre la trama y las motivaciones que inspiran y surgen de las acciones dentro de esa misma trama. Nelson trata de clarificar aún más estos dos aspectos y apunta que la trama involucra motivaciones y evaluaciones de acciones. Es decir, valoraciones que pueden ser reveladas a través del lenguaje que se utiliza tanto para describir la acción como para resumir su significado. Así pues, el "*landscape of action*" se refiere a la secuencia de acciones que produce un conjunto coherente y cohesionado, mientras que cuando nos referimos al "*landscape of consciousness*" estamos hablando de desvelar los estados mentales de los actores. Estados mentales con relación a la acción particular en la que el personaje se ve involucrado y que incluyen los objetivos, las perspectivas, las creencias y las emociones de estos actores.

De esta manera, el método que estamos formulando debe permitirnos conectar la trama definida por sus acciones en una secuencia que identifique las principales funciones de la estructura narrativa con el plano de conciencia, que el relato construye (proyecta o recrea) en las mentes de la audiencia. Sin embargo, nuestra premisa difiere en que esta reconstrucción mental no necesariamente se produce únicamente a nivel consciente en la mente del individuo. A pesar de que es habitual reconocer en la narración la secuencia de acciones e incluso poder recuperar las líneas generales de su contenido ideológico, no implica que captemos todo su significado. Y mucho menos que comprendamos todas las interrelaciones entre sus elementos para recuperar su morfología interna en el instante de la recepción y en formato definitivo. Por otra parte, nuestro planteamiento acepta algunos presupuestos psicoanalistas con matizaciones. La experiencia emocional del sujeto durante la recepción del relato prende en el plano inconsciente, pues sus imágenes y sus símbolos pueden ser archivados en la memoria. Es decir, este proceso puede operar en la mente del individuo sin que este se de cuenta de ello para y aunque, posteriormente, pueda tener o no influencia en su comportamiento, siempre en combinación con nuevos contenidos.

8.3. LA CONSTRUCCIÓN DEL *ESCENARIO DE ACCIÓN*

Hemos visto que, en opinión de Katherine Nelson, el *escenario de acción* es equivalente a la secuencia de eventos descrita por el análisis narrativo de Labov y Waletsky, mientras que el *escenario de conciencia* está conectado con la idea que subraya la importancia de la evaluación personal en la narración. De esta forma, se puede distinguir entre la trama y las motivaciones

que inspiran y surgen de las acciones dentro de esa trama. Nelson trata de clarificar aún más estos dos aspectos y apunta que la trama involucra motivaciones y evaluaciones de acciones. Es decir, valoraciones que pueden ser reveladas a través del lenguaje que se utiliza tanto para describir la acción como para resumir su significado. Así pues, el *escenario de acción* se refiere a la secuencia de acciones que produce un evento coherente y cohesionado, mientras que cuando nos referimos al *escenario de conciencia* estamos hablando de desvelar los estados mentales de los actores asociados con una acción particular, que incluye los objetivos, las perspectivas, las creencias y las emociones de estos actores (Nelson, 2003).

Aquí es útil recordar que el proceso de composición de la trama, "*emplotment*", visualizado por Goldie distingue cuatro partes: (1) el material básico necesario para desarrollar este proceso; (2) el proceso mismo de "*emplotment*"; (3) el resultado de este proceso que es la narración o historia; y (4) los posibles efectos de esta narración en quien piensa, la escucha o la lee para captar su sentido. Básicamente, este proceso combina el material básico de la narración y organiza lo que es una mera sucesión de eventos, acciones, objetos, individuos, pensamientos, sentimientos, estados de ánimo y emociones en un todo coherente. Es decir, se trata de un proceso que implica dar forma (*shaping*), organizar (*organising*) y embellecer (*colouring*) el material básico en una estructura narrativa. Formar se refiere aquí a la selección de los materiales apropiados, así como al grado correcto de profundidad para que estos encajen en la narración. Organizar implica el ordenar de forma lineal (temporal) los materiales básicos seleccionados para que la narración tenga un principio, un desarrollo y un final. Un narrador en particular es quien emprende este proceso de "*emplotment*". La primera característica, coherencia, revela conexiones de eventos afines por medio de este proceso (Goldie, 2012). En cuanto al embellecimiento, o coloreado, Goldie advierte que aun no siendo un elemento esencial es un ingrediente típico, que consiste en otorgar sentido valorativo y emocional a lo que de otra forma sería una simple descripción de lo sucedido. Para este autor se trata de una combinación de estadios que no necesariamente se suceden independientemente, sino que forman un proceso en el que la respuesta valorativa y emocional infunden a las otras, cuando se da forma, se construye la estructura o se embellece la narración. Este aspecto lo vamos a tratar en la sección dedicada al *escenario de conciencia*.

Para Goldie, el material básico del "*emplotment*" está compuesto de descripciones, nombres de personas y acciones, así como de objetos y eventos en general. Subraya que no existe ningún tipo de restricción respecto a su abundancia en detalles, lo que permite que en esta categoría entren las descripciones de los pensamientos, sentimientos, estados de ánimo y emociones de los personajes, incluso descripciones detalladas de los rasgos y de las personalidades de los personajes, las acciones de los personajes y otro tipo de descripciones como las de instituciones, culturas, prácticas culturales y costumbres. Por su puesto, este tipo de descripciones varían en riqueza y profundidad. Su elección de acuerdo al criterio de lo que es apropiado para una narración determinada es precisamente lo que involucra este proceso de "*emplotment*" (Goldie, 2012).

A raíz de lo expuesto en esta sección, vamos a comenzar a reconstruir el *escenario de acción* del cuento mediante su estudio morfológico con base en la *función* de Propp (2010) como unidad mínima de análisis en vez del *motivo*, unidad que en cambio elige la escuela

histórico-geográfica[175]. Además, vamos a incluir en el dibujo del *escenario de acción* todo lo que compete al análisis de los personajes y sus atributos, con el objetivo de delimitar en una segunda fase la contribución que realiza cada función de esta estructura al dramatismo del relato (Burke, 1945).

8.3.1. Secuencia sintagmática y estructura latente

Hutto explica que las narrativas de la *folk psychology* poseen precisamente las propiedades ideales para el desarrollo del individuo de acuerdo con su contenido y estructura: "Well-crafted fairy tales are a secure medium for introducing folk psychology. They are among the earliest forms of published fiction, typically deriving from orally preserved folk tales" (2008: 30). Ahora bien, ¿qué características de los cuentos les convierten en vehículos ideales para la transmisión de esta psicología del común? Con el fin de responder a esta pregunta, iniciamos la formulación de nuestra metodología interpretativo-comparativa a partir del análisis estructural de los cuentos populares, lo que nos permitirá indagar más tarde tanto en los mensajes superficiales, que estas narraciones contienen, como en los contenidos latentes. Bruner explica que según la terminología de Propp, las partes de una narrativa sirven de funciones de la estructura narrativa cuando la consideramos como un todo. Esto quiere decir que ese todo no puede ser construido sin referencia a sus partes correspondientes. "This puzzling part-whole textual interdependence in narrative is, of course, an illustration of the defining property of the hermeneutic circle" (Bruner, 1991b: 8). O sea que solo podemos extraer el significado de un relato cuando hacemos que sus partes y el todo coexistan reconciliadas. Claro que, por otra parte, dice Bruner, la *composibilidad hermenéutica* hace que la narración de una historia y su comprensión como relato dependan de la capacidad humana de procesar el conocimiento de esta manera interpretativa, propia del modo de pensamiento narrativo que es, asimismo, uno de los primeros poderes de la mente que aparecen en el niño (Bruner, 1990; Nelson, 2006).

Por su parte, Kieran Egan (1989) también observa que, en los primeros años de escolarización, los niños ya disponen claramente de un concepto del tipo de causalidad que cohesiona y mueve las historias a lo largo de una trama, lo que a su vez tiene implicaciones educativas obvias. Niega de esta forma que la causalidad sea un concepto operativo-formal, como defiende Piaget, que los niños no pueden entender. De hecho, se trata de una noción que crece a partir del encuentro de los pequeños con las primeras historias hasta llegar a su forma lógica propia de las ciencias. Dan Sperber (1996) asegura que las narraciones están traspasadas por una cadena causal y del estudio comparativo sobre la base de su análisis epidemiológico de varias versiones se puede extraer el modelo causal que es canónico en una comunidad cultural específica[176].

Precisamente, Goldie (2012) sostiene que la estructura narrativa reviste al relato de un poder especial explicativo, revelador y expresivo en función del grado con el que se combinan tres características básicas: coherencia, significación e impresión evaluativa y emocional. Las

[175] En el Apéndice 4, sección d, hemos incluido un listado de las treinta y una funciones descubiertas por Vladimir Propp, que incluye una explicación básica de cada una de ellas.

[176] Ver capítulo tercero, sección 3.4.

narraciones tienen mucho que ver con las recolecciones causales porque: (1) son ideográficas, o sea se refieren a datos, hechos y personas específicos; (2) se componen de una secuencia de eventos entrelazados coherentemente; y (3) estas relaciones causales manifestadas a lo largo de la línea argumental confieren coherencia a la narrativa como un todo. Así pues, insiste Goldie, este enfoque suministra una explicación estructural de cómo tanto las explicaciones causales como las narrativas funcionan típicamente dentro de un relato. Por supuesto, la estructura del relato destaca solo aquellos elementos que son relevantes y suficientemente explicativos tanto para los intereses del narrador como los intereses de la audiencia. Por tanto, determinadas estructuras se conforman desde un punto de vista concreto, ya sea el del narrador o aquel que el narrador considera suficientemente atractivo para la audiencia. Nuestra misión es, primero, establecer la secuencia y, después, estudiar los intereses que han motivado ese orden narrativo. Estrechamente relacionado con el asunto de la coherencia es el de la significación, puesto que la estructura de un relato transmite una significación determinada dependiendo de varios puntos de vista: (1) cuando revela los pensamientos y las acciones o da cuenta de las acciones de las personas que son internas a la narración, es decir que tienen sentido para ellos en un momento determinado –perspectiva interna; (2) cuando revela la perspectiva externa del narrador, o sea sus pensamientos y sentimientos mediante los que se explica por qué el relato muestra los eventos en una secuencia determinada. Finalmente, a partir de estos dos puntos de vista principales de un relato (los lectores y oyentes), podemos extraer su impronta evaluativa y emocional.

Los cuentos sirven claramente para construir estructuras mentales, asegura el italiano Gianni Rodari (1983) en su *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Las características específicas de las estructuras de los cuentos, explica Egan (1989), son esencial para que los niños aprendan. En primer lugar, esto ocurre porque su estructura superficial está ligada a fórmulas lingüísticas estables y repetitivas, por ejemplo frases de entrada o de inicio tales como "Erase una vez; Había una vez; En un país lejano; etcétera" o de salida como "Y vivieron felices para siempre; Se casaron, vivieron felices, comieron perdices y …; Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado; etcétera". De esta manera, se reconocen fácilmente esquemas con principio y final que crean expectativas y ofrecen una conclusión a la audiencia infantil.

A raíz de su investigación con estudiantes de primaria, Bearse (1992: 689) informa que sus estudiantes internalizaron en mayor o menor medida cadencias, ritmos, la estructura de oraciones e, incluso, frases específicas y características de los cuentos de hadas con los que habían trabajado previamente, aunque no todos eran conscientes de haber realizado estas conexiones. "(A)fter reading and hearing fairy tales, my students incorporated elements… Their stories, which began with ´once upon a time´ and ended with ´they lived happily ever after,´ were filled with images". Fórmulas que según Mario Aller Vázquez (2003) activan los esquemas mentales más apropiados para su interpretación. Para Cairney (1990), este proceso, que entre otras cosas toma esquemas prestados de la experiencia literaria previa del lector para facilitar la interpretación de la narración, se fundamenta en el concepto de *intertextualidad* de Julia Kristeva (1980). Se trataría de una especie de dialogismo entre textos, tal como lo concibe Bakhtin (1981b).

Estructuras superficiales que, por otro lado, nos sitúan en un espacio y en un tiempo específicos donde algo sucedió, lo que posiblemente implica un conflicto y una resolución que mostrarán, supuestamente el desarrollo de la historia, añade Egan. En segundo lugar, se trata de un esquema que requiere necesariamente de un movimiento de la acción hacia adelante en respuesta a la pregunta "¿y qué pasa entonces?". Precisamente, de este desplazamiento de la acción desde un principio a un final para la resolución de una complicación surge el nivel más simple del ritmo de estas historias. En consecuencia, aquello que no encaje en este ritmo es irrelevante para la historia y debe ser excluido (Egan, 1989). Por otra parte, este autor observa, como también hace Goldie, que existe un poderoso principio de coherencia y un criterio para seleccionar lo que es relevante de acuerdo con este ritmo narrativo definido por la tensión dramática. Este criterio determina que la secuencia narrativa debe finalizar con la satisfacción de las expectativas creadas al inicio del relato. "Think of the classic folk-tales. One thing that has happened to them in their centuries of transmission is that they have been honed down to the point where only essential details are included" (*ibíd*., p. 25).

En el capítulo tercero, hemos repasado los factores que hacen memorables a las narraciones populares. Sin duda, su estructura es el elemento más esencial para facilitar su transmisión y recuperación desde la memoria individual. Según David C. Rubin (1995), los significados se organizan en esquemas reconocibles por todos los miembros de una determinada comunidad en el que destacan el ritmo, las formulas lingüísticas y las secuencias de acciones repetitivas, así como las imágenes simbólicas. En esa estructura narrativa, la introducción de conflictos permite la aparición de los elementos contra-intuitivos, extraordinarios e inusuales, que dominan el relato porque combinados en su justa medida confieren a la historia *persistencia nemotécnica*.

A propósito de su análisis de la morfología del cuento, Rodríguez Almodóvar destaca la importante intuición de Propp en establecer un paralelismo entre cuento y lengua. Una idea con la que sin duda está de acuerdo Rodari (1983: 122) cuando escribe que "las fábulas son una gran fuente de información sobre el conjunto del idioma", aunque no podamos saber en qué momento concreto el niño absorbe conceptos como la relación entre las partes de la frase o el uso del modo verbal. El folclorista español señala que de la misma forma que cada función del cuento equivale a una oración gramátical, el cuento en su totalidad podría tener una correspondencia con el lenguaje en todas sus dimensiones, observación de la que extrae su propia hipótesis:

> "(L)a relación entre cuento y lengua es mucho más que una analogía, es una *homología*, tal vez lograda por necesidades de la memoria colectiva de los pueblos mucho antes de que la escritura llegara a ser un patrimonio extendido, porque acaso la estructura de la mente lo requiere de igual manera, como canon elemental para la comprensión del mundo" (Rodríguez Almodóvar, 1989: 60).

Para penetrar en estas estructuras de la narrativa popular nos decantamos por el estudio del cuento realizado en el marco del estructuralismo, aunque nos interesa destacar principalmente sus propuestas metodológicas para diseccionar el relato y no tanto así sus conclusiones. En concreto, no necesariamente compartimos las interpretaciones que teóricos de esta corriente ofrecen del cuento de *Caperucita roja*, relato que es el tipo elegido como caso de estudio en esta tercera parte de nuestra investigación. A priori, creemos necesario

considerar tanto la propuesta estructuralista-sintagmática de Propp como el análisis paradigmático que propone Claude Lévi-Strauss[177]. Nos proponemos mostrar que el relato popular (ya sea un mito o un cuento) posee una estructura superficial, una secuencia de acciones que responde a un modelo sintagmático, pero al mismo tiempo también existen unos contenidos latentes que puede organizarse estructuralmente con referencias externas enmarcadas en un sistema en el que se integra ese relato y a los que se refiere, por ejemplo, Frye (1973a). El propósito de este capítulo es perfilar una base comparativo-analítica para proceder al contraste de cuentos de distintas culturas que tenga presentes ambas dimensiones[178].

Sobre la estructura de los cuentos se ha escrito ampliamente durante más de un siglo, lo que ha enfrentado a distintas corrientes teóricas incluso dentro de los llamados estructuralistas. Sin embargo, estamos de acuerdo con un importante grupo de autores que reconocen el trabajo de Vladimir Propp (2010) como vital para el desarrollo de la investigación folclórica (Meletinsky, 1974c; Holbek, 1987; Bratcher, 2005; Dundes, 2007b). Seguramente, la gran aportación de Propp, al menos por lo que se le ha reconocido en Occidente, es su metodología para el análisis morfológico del cuento, a pesar de que investigadores posteriores han encontrado importantes lagunas teóricas en su modelo. El folclorista ruso presenta en su *Morfología del cuento maravilloso* un modelo de análisis del relato popular, que ha servido de referencia al análisis estructuralista del cuento desde entonces. Esta obra se publicó originalmente en Rusia en 1928, aunque no estuvo disponible en Occidente hasta 1958 cuando se tradujo al inglés en los Estados Unidos. Propp trata de establecer la unidad más pequeña en la que se puede descomponer el relato para, después, perfilar una clasificación del género que produzca menos inconsistencias en su desarrollo como las que, en su opinión, provoca el método de investigación del cuento de la escuela histórico-geográfica[179]. Liberman

---

[177] Escribe Ángela Olalla Real (1989) que Propp parece el menos aristotélico de todos los investigadores del cuento, pues no sigue la premisa establecida por el filósofo griego, quien opone tragedia (unidad de acción) a historia (pluralidad de acciones y unidad de tiempo). En su opinión, autores como Greimas, Bremond y Todorov continúan esta misma tendencia que queda sintetizada en la posición de Lévi-Strauss, para quien una estructura sin temporalidad absorbe la secuencia cronológica del relato.

[178] Lotman (1988) se refiere al significado sintagmático como aquel que se forma mediante la transcodificación interna del texto, es decir cuando los contenidos de los signos son resultado de cadenas estructurales ligadas mediante determinadas relaciones dentro del relato. Por otra parte, estaríamos hablando de significado paradigmático si la transcodificación es externa o, dicho de otra forma, en el que las relaciones de las cadenas-estructuras se establecen con otros sistemas de signos externos al texto."The pivotal structuralist approaches of Vladimir Propp (syntagmatic, relating to a sequential pattern of plot functions) and Claude Lévi-Strauss (paradigmatic, relating to a thematic set of contrasting relations), while often set in opposition to one another in surveys of structuralist approaches, are unified by Dundes to reveal mental processes underlying the structural patterns of fantastical expressions" (Bronner, 2007: 5).

[179] En general, el folclorista ruso celebra el trabajo de Antti Aarne y el esfuerzo clasificatorio de la Escuela Finesa para indexar los cuentos sobre las que se establecen conclusiones acerca de la estructura, diseminación y origines de los temas de los cuentos. Sin embargo, Propp también hace hincapié en objeciones importantes que, precisamente, trata de superar con su propio modelo de análisis. En su opinión, para establecer un sistema clasificatorio en base a los temas de los relatos es imprescindible, primero, realizar un estudio comparativo de esos mismos temas para de una manera concisa determinar el principio de selección de los temas y sus variantes, cuestión que echa en falta en el procedimiento de la corriente histórico-geográfica. Por otra parte, señala que estos investigadores tampoco tienen en consideración la transferencia de elementos entre las distintas narraciones. Al parecer, este enfoque folclórico de los escandinavos parte de la premisa inconsciente de que cada tema es algo totalmente orgánico, que se distingue claramente de otros temas y se puede estudiar independientemente. Propp no cree que estos investigadores hayan definido un criterio completamente objetivo para separar unos temas de

(1984) explica que para Stith Thompson –y otros folcloristas como Veselovski– la unidad narrativa mínima es el motivo, que agrupada con otras constituyen la trama. Propp en cambio determina que el elemento del relato más simple es la *función*. El profesor ruso explica que existen constantes y variables en la *composición* del cuento maravilloso y que con ellas se forma una unidad. Asimismo, observa que diferentes personajes realizan idénticas acciones, es decir las mismas acciones pueden ser realizadas de distintas maneras, por lo que su método pone el acento en la acción que resulta ser el factor constante. A los elementos estables del cuento los denomina *funciones* de los personajes.

Por supuesto, Propp niega la afirmación de Lévi-Strauss de que las *funciones* han sido establecidas de una manera completamente arbitraria y subjetiva. Por el contrario, sostiene que su sistema de *funciones* es el resultado de la comparación, yuxtaposición e identificación de cientos de casos. Sin embargo, este criterio es el principal elemento de discordia entre estos dos autores y el que plantea más dificultades a la hora de aplicar el método proppiano. El autor ruso aduce además que, mientras Lévi-Strauss trata de extraer unos esquemas lógicos y atemporales que proyectan las oposiciones binarias del pensamiento mítico comunitario que las origina, él solo trata de descubrir la secuencia temporal de un relato con base exclusivamente a un análisis narrativo. En este sentido, Propp se da cuenta de que las *funciones* son pocas, aunque sus formas son muchas, pero además aparecen dentro del relato en la misma secuencia. Ante todo, la composición muestra regularidad. *Función* denota la acción del personaje desde el punto de vista de su significado en el progreso de la narrativa. La composición se refiere a la secuencia de funciones tal como se encuentran en el cuento. El esquema resultante no es un arquetipo o la reconstrucción de un cuento imaginario específico, como aduce Lévi-Strauss, sino algo completamente distinto. Se trata de un sistema composicional subyacente en todos los cuentos maravillosos. Esta composición es tanto la base de la trama como también su esqueleto. Para el folclorista ruso la diferencia entre trama y composición es evidente, hasta el punto que una misma composición puede ser el fundamento de varias tramas o varias tramas pueden estar basadas en la misma composición. En resumen, la composición es el factor constante, mientras que la trama es el variable (Propp, 1984d).

Dundes, por su parte, explica que Lévi-Strauss reconoce el orden de los eventos presentados por el narrador del relato, pero elige ignorarlo puesto que trata de descubrir lo que cree es el paradigma subyacente de las oposiciones. En sus investigaciones hacia una metodología, el antropólogo francés denigra repetidamente la secuencia sintagmática para inclinarse siempre por la organización paradigmática y sus virtudes. Su método consiste en dividir el mito en secuencias, que no siempre están claramente indicadas por la trama, y relacionarlas con conjuntos paradigmáticos capaces de darles significado. El paradigma comparativo puede proceder de la misma cultura y también de otras culturas (Dundes, 1997).

---

otros. Esta situación provoca, a juicio del ruso, una categorización de cuentos que presenta insuficiencias y genera incongruencias. La principal es que no existe una división nítida entre tipos de cuentos teniendo como referencia los temas de los mismos. Es decir, se trata de una clasificación artificial y ficticia. De hecho, Propp subraya que Aarne debe desviarse de su propio criterio de selección para encajar distintos cuentos en su clasificación y por ello acude a una subdivisión en motivos, más allá de la previamente establecida según temas. A partir de este planteamiento crítico, Propp trata de establecer cuál es la unidad más pequeña de descomposición del relato para, entonces sí, establecer una clasificación que genere menos inconsistencias en su desarrollo (Propp, 2010).

Por su parte, Holbek señala que la polémica se desató entre ambos investigadores por una incomprensión mutua. La razón podría ser, explica, que Lévi-Strauss ve la construcción del discurso mítico como una selección de los términos apropiados originarios de los paradigmas subyacentes. Es decir, este proceso está gobernado por el pensamiento mítico. Propp, en cambio, trabaja con una estructura sintagmática basada en una estrecha selección de paradigmas semánticos, que están fijos de antemano (cuestión que no ha reconocido Propp). Este carácter específico de los patrones del cuento de hadas explicaría, según el danés, el por qué todos los esfuerzos de generalizarlo resultan en patrones abstractos desprovistos de contenido semántico (Holbek, 1987).

Asimismo, Liberman cree importante destacar del diálogo entre estos dos académicos generado por la crítica de Lévi-Strauss a Propp, porque nos encontramos ante dos enfoques distintos del análisis estructural narrativo. El enfoque del folclorista ruso se ha calificado de sintagmático, mientras que el del francés es paradigmático. Sin embargo, argumenta Liberman, el estructuralismo nunca puede ser exclusivamente sintagmático, porque cada unidad existe en relación con las que tiene al lado –aspecto sintagmático– y con otras unidades, que están ausentes en esa situación concreta –aspecto paradigmático–. Ahora bien, sentencia este comentarista, lo mismo se puede aplicar a las funciones proppianas (Liberman, 1984).

Por otra parte, Ricoeur (2008) aboga por lo ventajoso de combinar el punto de vista paradigmático de Lévi-Strauss con el punto sintagmático de Propp. El filósofo francés (2004a) define la relación entre inteligencia narrativa y práctica como el mecanismo que permite pasar del orden paradigmático de la acción al sintagmático de la narración y confiere a los términos de la semántica de la acción: por una parte, la integración de elementos heterogéneos en agentes, motivos y circunstancias que se vuelven compatibles al operar conjuntamente en un todo temporal; y, por otra parte, actualidad porque los términos, que solo tienen una significación virtual en el orden paradigmático, adquieren un significado efectivo al insertarse en la secuencia. Este salto, dice, está originado en la actividad de configuración, al combinar la dimensión episódica (hecha de acontecimientos) y la dimensión *configurante* propiamente dicha, gracias a la cual la trama se transforma en historia. Coincide así con el concepto de transformación narrativa de Todorov, que "redobla los predicados de acción (hacer), yendo desde las modalidades (deber, poder hacer) hasta las actitudes (complacerse en hacer)" (Ricoeur, 2008: 449). En la narración opera esta transición del predicado de acción a la secuencia para unir dos hechos sin que se puedan identificar. A lo que Ricoeur se refiere como "*síntesis de lo heterogéneo* en el plano de la compresión narrativa". En consecuencia, explica que la comprensión de una historia implica: primero, entender el lenguaje de construcción de la trama y, segundo, descubrir la tradición cultural en la que se originan las distintas tramas. En suma, comprender es tanto conocer las reglas de combinación de la secuencia sintagmática como aquellas que ordenan la diacronía del relato.

Si el propósito del presente estudio es comparar cuentos populares asiáticos con otros occidentales, y si los cuentos se construyen sobre un orden preestablecido del mundo real, entonces se hace vital clarificar cómo podemos descubrir ese orden de la comunidad donde se engendra cada uno de los relatos a comparar. En este sentido, Holbek (1987) advierte que una reducción semántica de la secuencia de la narrativa no puede mostrar por sí sola ese orden preestablecido del mundo. En su opinión, la razón es que el sistema conceptual

sobre el que los personajes de los cuentos se mueven se experimenta y se presenta como un orden natural indiscutible, existente antes del principio de la narración y que permanece inalterado cuando finaliza. Un orden que es invisible al nivel superficial de la organización narrativa, aunque está claramente presente en el nivel conceptual de los fundamentos del relato. Un nivel de significación que podríamos calificar de latente. Consecuentemente, estima que un análisis de las unidades narrativas elementales no puede por sí solo revelar las oposiciones semánticas básicas que subyacen.

De esto se deduce, por ejemplo, en que no esté permitido que el conflicto en el cuento de hadas afecte el orden "natural" y, por consiguiente, este siempre debe ser desplazado, lo que significa a su vez que la dimensión temporal adquiere mucha mayor importancia que en el caso del mito. Al mismo tiempo, insiste Holbek, las cualidades morales de los protagonistas pasan a un primer plano. Estas se revelan mediante la evolución de los individuos a través de sus acciones que, al mismo tiempo, determinan su papel en la trama. No obstante, estas acciones solo pueden desarrollarse dentro del esquema básico, que vendría a coincidir con la idea de Bruner (2009a). Por eso, el canon establecido y transgredido debe restituirse con una compensación al final del relato. Ahora bien, debe quedar claro también que el orden preestablecido es una construcción mental (representación pública) de acuerdo con la definición de Sperber (1985). Es decir, se trata de una interpretación de la realidad, de una versión de la realidad determinada por un contexto sociocultural específico, no la realidad en sí misma.

Holbek se pregunta cómo podemos descubrir ese orden "natural" que subyace en los cuentos de hadas. Señala que el matrimonio de investigadores Maranda ya había destacado que ese orden es visible a primera vista, porque incluso los niños no tienen mayor problema en definir a los personajes de los cuentos con base a categorías de edad, sexo o estatus social. Nos hemos referido al sistema conceptual de los Maranda en la sección 6.4. del capítulo sexto[180]. En base a estas tres "dimensiones" de los personajes, Holbek establece las siguientes oposiciones temáticas: *superior/inferior*; *joven/viejo*; y *masculino/femenino.* En su opinión, estos conflictos entre personajes derivan de eventos reales o posibles dentro de la comunidad donde se engendran estas historias. "The tales solve the problems of dealing with these matters by treating them as if they were events in a purely fictitious world and by disguising the participants" (1987: 418).

[180] Como hemos señalado en el capítulo sexto, los Maranda se inspiran en la idea central de Lévi-Strauss sobre la oposición binaria. Según el autor franco-belga, el pensamiento mítico siempre trabaja desde el conocimiento de las oposiciones hacia su mediación progresiva, y además asegura que el propósito del mito es proveer de un modelo lógico capaz de superar esas contradicciones. A partir de su definición de mito o pensamiento mítico, Lévi-Strauss plantea la existencia de unas unidades básica del mito, los *mitemas*, que se prestan a operaciones binarias. Estas operaciones son características inherentes a los medios inventados por la naturaleza que hacen posible el funcionamiento del lenguaje y del pensamiento (Dundes, 1997). Para Lévi-Strauss, comprender el significado de un elemento en la narración implica necesariamente analizarlo en todos sus contextos, lo que permite descubrir la oposición subyacente en ese elemento específico y a través de su transposición a otros planos de la realidad cultural. Contextos que proveen el rito, las creencias religiosas, las supersticiones e incluso el conocimiento objetivo de los hechos. El propósito es definir lo que él llama "universo del cuento", que se puede analizar a través de pares de oposiciones entrelazados dentro de cada personaje, que no constituyen una entidad individual, pero que forman un haz de características específicas que sería similar al fonema de la teoría de Roman Jakobson. Con este planteamiento, este antropólogo trata de establecer que la permutabilidad de los contenidos no es arbitraria si el análisis tiene la profundidad suficiente, puesto que permitirá descubrir dentro de la diversidad aquello que es constante (Lévi-Strauss, 1984).

Una vez más, observamos que tanto la interpretación de una realidad como el análisis narrativo de una representación de la realidad se construyen en torno a las oposiciones binarias. Sin embargo, esta forma de representar la realidad es fruto del trabajo de investigadores occidentales (Lévi-Strauss, el matrimonio Maranda y Holbek). Hemos venido insistiendo en que interpretar la realidad a partir de relaciones de oposición no es necesariamente la única forma de construir el pensamiento (ver capítulo sexto, sección 6.3.). Ahora bien, a partir de lo expuesto hasta aquí, inferimos que en un análisis estructural del cuento, tanto en el nivel sintagmático como paradigmático, es fundamental estudiar también los personajes y sus atributos, porque de ellos podemos inferir su posición en la narrativa. Una información importante para la interpretación que hagamos del relato. En este aspecto estaríamos de acuerdo con Heda Jason (1977) cuando se refiere a dos niveles estructurales en toda narración: uno superficial y otro más profundo. En su opinión, los trabajos de Propp, Dundes y Bremond suponen un modelo de representación de nivel superficial del relato. Jason sostiene que precisamente la discusión sobre los personajes nos lleva al léxico de la narración. Este consiste no solo en los personajes y sus atributos, pero además en las acciones-contenido y las especificaciones de tiempo, espacio y estado de existencia. Todo ello determina la estructura narrativa. Asimismo, el léxico está perfilado culturalmente, de tal forma que la significación de los personajes en la narración dependería del contexto cultural de origen. Una idea constituyente de la tesis central de esta investigación.

> "Whether the villain in a fairy tale is to be a dragon or a ghost of some order, and whether the hero in a sacred legend is to be a parson, a shaman, or a rabbi, with all the attributes of their respective sociocultural contexts, depends on the respective culture" (Jason, 1977: 107).

No obstante, si los atributos de los personajes se corresponden con la simbología propia de esa cultura que engendra el cuento, el punto de vista de cada personaje, que participa en una acción determinada, también resulta clave a la hora de interpretar sus acciones y, por tanto, en la definición de su lugar en la secuencia narrativa. Es decir, necesitamos comprender a los personajes junto a sus esferas de acción (Propp, 2010). De otra forma, el simple análisis estructural no es suficiente para entender las narraciones populares en su conjunto. En particular, a diferencia del planteamiento de Propp, no podemos revelar los mensajes que ocultan las narraciones sin tener en cuenta a los personajes, puesto que sus acciones y sus actitudes se enmarcan en ese orden "natural" del mundo real donde los cuentos se originan y se desarrollan.

En resumen, el primer paso de este método interpretativo del cuento es someter el relato en cuestión a un análisis estructural, inspirado tanto en Propp como en Lévi-Strauss (nivel sintagmático y paradigmático), para acceder tanto el significado patente como el latente de esa narración. Para ello, no solo necesitamos delimitar las funciones que conforman la estructura morfológica del relato, sino además definir los personajes por sus atributos y en función de su posición en la narración y a partir de su participación en cada una de esas funciones para así describir sus esferas de acción. De esta forma, el *escenario de acción* nos permite reconstruir el contenido ideológico de la narración sobre cuya base estructural podemos cimentar el análisis psicológico del relato para descubrir, más tarde, el *escenario de conciencia*.

8.3.2. Sobre los personajes y sus atributos

La aplicación con éxito de la *folk psychology*, argumenta Hutto (2008), implica no solo adquirir el conocimiento de su estructura principal, sino además requiere absorber un *know-how*, puesto que se trata de un entendimiento empleado en situaciones individuales y específicas. En este sentido, estas narrativas deben ayudarnos a desarrollar principalmente una habilidad práctica, puesto que aun cuando la estructura de la psicología intencional se mantiene constante en estas narrativas, también hay otros aspectos que varían. Es decir, a través de estas narraciones, el niño aprende igualmente factores que no son mentalistas, pero imprescindibles para entender las razones detrás de determinadas acciones de los otros. Aprender cómo realizar ajustes importantes que tengan en consideración todos estos factores es necesario para una aplicación experta de la *folk psychology*:

> "For example, they learn that what a person believes or desires matters to the actions they take, but they also learn how their character, unique history, and circumstances might affect their motivational set. These are the sorts of features, inter alia, that differ from story to story, within a single story over time–and often from protagonist to protagonist within the same story" (Hutto, 2008: 32).

Este filósofo norteamericano insiste en que estas narrativas nos ofrecen un abanico de posibilidades sobre las acciones de los personajes que están contextualizadas, como en la vida real, en un escenario complejo y fértil compuesto por elementos que incluyen: la personalidad de los protagonistas, sus proyectos de vida, sus decisiones pasadas, sus compromisos preexistentes, sus pasiones, sus circunstancias y sus historias individuales. Este enfoque vendría a coincidir con el lado afectivo de los personajes de cuento, al que se refiere el francés Jean (1988: 151), cuando escribe sobre la importancia de las motivaciones detrás de la acción de un personaje: "Ahora bien, sucede que los sentimientos de los héroes, el deseo de encontrar una muy amada perdida… impulsa a un personaje a la acción en la misma medida que su destino de héroe de cuento". De esta forma, a través de la interacción y desde muy temprano, con estas historias aprendemos los criterios de relevancia de estos factores y cómo modificar nuestras conclusiones dependiendo de cada situación concreta (Hutto, 2008).

El asunto de los personajes y sus atributos ha sido una de las cuestiones más discutidas del modelo de Propp. La razón concreta es que su enfoque plantea dudas sobre cuál es el punto de vista del personaje a la hora de determinar (o interpretar siguiendo la terminología que utiliza Holbek), qué función de las treinta y una descubiertas por el folclorista ruso sucede a otra previa en la secuencia narrativa. Paul Ricoeur nos recuerda que el investigador ruso comienza por disociar los personajes de las funciones para definir el cuento solo por la trabazón de las funciones. Propp define siete *dramatis personae*: el agresor (el villano), el donante, el asistente (mágico), la persona buscada (la princesa), el solicitante, el héroe y el falso héroe. Sin embargo, argumenta el autor francés, ninguna función puede definirse sin su atribución a un personaje. En su opinión, la causa es que los sustantivos, que definen cada una de las treinta y una funciones de Propp, remiten a verbos de acción que requieren de un agente. Además, el folclorista ruso coloca en el título de la definición de cada función una proposición narrativa que implica al menos un personaje. Esta misma observación, asegura Ricoeur, es lo que lleva a Claude Bremond a definir *función* como *la conjunción de un actante y una acción*. En este sentido, subraya Ricoeur, Propp explicita que por *función* se entiende

la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significado en el desarrollo de la trama. Ricoeur cree que la manera en que los personajes se relacionan con las funciones dentro del núcleo de la narración se opone a una segmentación, precisamente la que ha regulado la distinción entre las citadas funciones. Es decir, los personajes se corresponden con agrupamientos, que se constituyen para cada uno de ellos y a los que Propp denomina "esferas de acción". Las funciones se reúnen ordenadamente en torno a ciertas esferas, que a su vez corresponden a los personajes que realizan las funciones. De esta forma, concluye Ricoeur, en todos los casos son los personajes los que regulan la unidad del subconjunto de funciones, facilitan la trama de la acción y el desarrollo de la búsqueda (Ricoeur, 2008).

Asimismo, la mayor debilidad de la teoría de Propp sobre el cuento maravilloso es para Liberman (1984) su casi exclusivo enfoque en las acciones –a las que el ruso considera elementos estables del relato–, mientras que los *dramatis personae* son factores variables, porque no afectan a la estructura de la historia. Sin embargo, subraya Liberman, para saber si una acción es la misma que otra deberíamos saber quién es su autor (sujeto). Ciertamente, dice, no hay diferencia entre un villano u otro que rapta a una novia (dragón, noble, mago, etcétera), siempre y cuando sepamos a ciencia cierta que el sujeto de esta acción es concretamente un villano[181]. En esto, insiste Liberman, el folclorista ruso comete el mismo error y cae en la misma trampa que los lingüistas descriptivos y muchos fonólogos de escuelas posteriores, lo que le lleva a concluir que es necesaria una teoría de la decodificación narrativa más profunda que la propuesta por Propp.

Sobre el papel destacado de los personajes en la trama coinciden varios autores. El antropólogo John L. Fischer (1963) ve también deficiente el método proppiano. Argumenta que la distinción exclusivamente entre siete esferas de acción, que corresponden con las siete categorías de *dramatis personae*, limita al investigador. En ese sentido, se pregunta qué ocurriría si un analista de cuentos quisiera añadir otras categorías o fusionar entre sí algunas de estas siete categorías proppianas. En todos los cuentos populares, explica Fischer, los personajes activos pueden agruparse al menos en dos bandos opuestos en cualquier instante del relato, lo que ayuda a clarificar la estructura de la narración. Por otra parte, también discrepa sensiblemente del enfoque analítico que, como los de Propp y Dundes, establecen unos elementos constitutivos mínimos de la estructura narrativa. Nos dice que puede aceptar la existencia de estos elementos esenciales que componen la estructura, pero no está de acuerdo que equivalgan a las *funciones* de Propp o a los *motifemas* de Dundes tal cual los definen estos dos folcloristas, o sea *funciones* y *motifemas* como eventos o acciones de las que se extraen los *dramatis personae*. En su caso, cree que los *dramatis personae* son tan esenciales como la acción misma a la hora de definir estas unidades mínimas, que Fischer denomina *evento-imagen*. A diferencia de Dundes, Fischer asegura que, si las acciones típicas en los cuentos populares están estereotipadas, también lo están los personajes típicos de estas narraciones, por lo que ésta es una cuestión (acción versus personaje) que simplemente radica en el punto de vista desde el que se contemple el dilema. Por ejemplo, se pueden contemplar a los personajes como elementos estables y a sus acciones como factores cambiantes; o considerar a las acciones y a la trama como elementos estables con cambios en

[181] Podríamos descubrir que, por ejemplo, en vez de rapto se tratara de una fuga concertada entre galán y hermosa para poder casarse.

los personajes para generar nuevos episodios y cuentos. En definitiva, Fischer concibe su *evento-imagen* incorporando en este al actor, el escenario y a cualquier otra información relevante, del mismo modo que a la acción. Añade que las siguientes frases –"el sueño se apoderó pronto de él", "él no pudo mantenerse despierto, aunque lo intentase" y "nuestro héroe se quedó dormido rápidamente" –, podrían tomarse como repetitivas y equivalentes si fueran parte de una misma historia, aunque de hecho no compartan ninguna palabra y tengan distinta construcción gramatical. Ahora bien, el resultado sería muy distinto si decidiésemos substituir en la última frase "nuestro héroe" por "el ogro". Igualmente, si en las dos primeras sentencias hacemos los cambios necesarios para que "de él" y "él" sean sustituidos por "nuestro héroe" o por "el ogro", entonces los enunciados resultantes ya no podrían considerarse como frases equivalentes entre sí. Todo ello a pesar de que estos reformulados *evento-imágenes* fuesen similares en un aspecto importante, la acción.

En esta misma línea Holbek (1987) concluye precisamente que la definición de las siete esferas de acción no explica satisfactoriamente los roles en los cuentos de hadas, porque aquellas no son más que colecciones de funciones, lo que significa que no contienen más información que la aportada por las funciones en sí mismas. Por otra parte, asegura que varias funciones no han sido consideradas y las relaciones entre las distintas esferas de acción no han sido exploradas. El autor danés considera que las relaciones entre los roles representados en los cuentos y sus personajes son aspectos sin clarificar en el modelo proppiano.

Ahora bien, para ser ecuánimes con el folclorista ruso es necesario subrayar que también él hace referencia explícita a esta cuestión de los atributos de los personajes. "Thus we see that the study of the attributes of dramatis personae, barely outlined here, is of great importance" (Propp, 2010: VIII). Claramente, asegura, la nomenclatura y los atributos de los personajes son porciones variables del cuento. Se refiere a estos atributos como la totalidad de todas las cualidades externas de los personajes: edad, sexo, estatus, apariencia externa, peculiaridades de su apariencia, etcétera. En su opinión, estos atributos confieren al cuento su brillantez, encanto y belleza. Incluso reconoce que la audiencia suele recordar antes de nada los detalles de estos atributos. Sin embargo, dado que un personaje puede ser sustituido por otro en su función de *dramatis personae*, cuyas causas son complejas y difíciles de precisar, los personajes tienen menor interés para su modelo. Añade Propp que estas variaciones y substituciones pueden estar creadas simplemente por la realidad o por elementos de la vida real que influencian la historia como la religión y las creencias locales. Para Propp, como hemos visto en el capítulo sexto, sección 6.5., el núcleo del cuento preserva huellas del paganismo antiguo y de las costumbres y rituales ancestrales. Por eso, en su método de análisis decide trabajar solo con las funciones, a las que considera los únicos componentes estables del cuento. Esto no quiere decir que no considere relevante un análisis de los atributos de los personajes (de hecho, ofrece un breve esquema para abordar este análisis), pero deja claro en todo momento que no es uno de los objetivos de su estudio morfológico del cuento. "Morphological investigations in this sphere should be linked with a historical study, which at present cannot enter into our task" (2010: VIII).

Bruner sostiene que los procesos psicológicos se reflejan en las construcciones narrativas mediante patrones nada arbitrarios de la acción de los personajes. "The inseparability of character, setting, and action must be deeply rooted in the nature of narrative thought" (2009a:

39). Añade que a partir de estos tres factores existen muy diversas maneras de combinación para producir los *dramatis personae* de la ficción. En estos se reflejan nuestras creencias de cómo debemos encajar en la sociedad. También generan alternativas en la construcción de los personajes que permiten la aparición del conflicto que, por otra parte, es la esencia del movimiento hacia delante de la trama. De esta manera, Bruner al igual que Holbek localiza el conflicto dramático en torno a la dimensión que los personajes adquieren en la trama a partir de sus atributos personales. La posibilidad de predecir la acción de los personajes del cuento se acrecienta gracias a la estructura esquemática y repetitiva de estos relatos que, por otra parte, propicia la creación de expectativas en el niño (Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2007). El drama facilita la introducción de problemas internos de las personas, así como una oferta de las soluciones más apropiadas, pero siempre en el contexto de la sociedad de referencia. Goldie (2004a) también está de acuerdo en que los personajes, sus acciones y la manera en la que la narración transcurre están íntimamente relacionados.

Sin embargo, Bruner cree que el desarrollo de un personaje con carácter es un rasgo más típico de la novela que de la narrativa folclórica. Un hecho determinado por la distinción aristotélica entre agente (*pratton*), cuyas acciones simplemente se ajustan a los requisitos de la trama, y personaje (*ethos*), que tiene características que van más allá de estos requisitos[182]. Nuestra construcción de personaje, asegura Bruner, es nuestra primera y seguramente más importante herramienta en el proceso de relación con los demás. Forma parte esencial del mismo acto inherentemente dramático de interpretación de otra persona, ya sea esta ficticia o real. Es por tanto una habilidad de la *folk psychology*. "It is what make the narrative of character so much more subjunctive that the folktale or the myth" (2009a: 39). Es posible que este enfoque del personaje tenga el mismo sentido que otorga Goldie a esta noción cuando escribe, en alusión a Henry James, que el personaje prefiere elegir individuos con características personales propias, que les distinguen de otros en vez de conformarse con personajes planos, simples tipos o caricaturas. En función de esta individualidad, cada personaje determina un incidente en una forma que otro no haría.

Esta consideración lleva a Bruner a justificar la necesidad de elaborar lo que denomina una *morfología* de personas que capte el sentido común y tenga en consideración las circunstancias y el entorno de los personajes. De lo que se trata es de entender cómo el receptor de la narración ensambla juntos personaje, trama y acción. Para ello, recurre al análisis propuesto por Amélie Rorty que diferencia entre: personajes, figuras, seres e individuos[183]. Solo la noción de figura (*figure*), que de acuerdo con este esquema son las típicas en historias con moraleja, se ajustarían a la estructura del cuento que estamos reconstruyendo. "Figures are defined by their place in an unfolding drama; they are not assigned roles because of their traits, but rather have the traits of their prototypes in myth or sacred script" (Rorty, 1976: 307). De esta manera, esta autora coincide con la idea aristotélica de *agente* y se aproxima al concepto de *arquetipo* junguiano. Ni la ocupación de estas *figuras* ni su papel social les identifica. Sus características individuales emergen de su lugar en la narración, que se ve

[182] Curiosamente, Bruner traduce *ethos* por "*character*" en inglés, que nosotros traducimos por *personaje*. Por eso, nosotros hacemos la salvedad entre personaje (*character*) típico de la narrativa popular y personaje con carácter (*personality*) propio de la novela.

[183] "*Characters*, *figures*, *selves* and *individuals*" (Rorty, 1976).

determinado a su vez por las exigencias de una trama. "A figure is neither formed by nor owns experiences: his figurative identity shapes the significances and order of the events in his life" (*ibíd*., p. 308). Por ello, dice Rorty, se emplean como ejemplos y se convierten en idealizaciones: "*inspirational models to be imitated*". De esta manera, los personajes de cuento destinados a ser una posibilidad de imitación de acuerdo con un guión fundado en patrones estables de comportamiento, se convierten no solo en modelo de la *folk psychology*, pero además en fuente de la identidad individual. Desde la aparición del cuento clásico en un sistema masivo de consumo, su principal público ha sido el infantil. Consideremos ahora que estas *figuras*, con su ejemplo, se instalan en el subconsciente del niño como modelo imitable. Precisamente, ahora sabemos que la imitación es, por otra parte, la manera de aprendizaje más habitual en esta etapa del crecimiento humano. Rorty añade que el concepto de *figura* introduce el germen de lo que será la distinción entre el interior y el exterior de la persona. "An individual´s perspective on his model, his idealized real figure, is originally externally presented, but it becomes internalized, becomes the internal model of self-representation" (*ibíd*., p. 309).

En nuestra opinión, los personajes con todos sus atributos se hacen fundamentales a la hora de estudiar el cuento popular en su contexto cultural. No es lo mismo el significado socio-cultural y el impacto psicológico de un villano representado por el símbolo del lobo, típico en Europa, que cuando este mismo *dramatis personae* está encarnado por el símbolo de un tigre en los cuentos de China y del Sudeste Asiático. Como veremos más adelante, los atributos del personaje de Caperucita roja en su *personae* de "princesa", ubicación que hemos extraido de las versiones literarias clásicas europeas, no responde al mismo esquema simbólico que el de las variantes asiáticas analizadas. En estos relatos orientales, las características y las acciones que llevan a cabo las niñas protagonistas no coinciden con el papel que desempeña Caperucita roja en las tramas clásicas. Los atributos, las decisiones, las emociones manifiestas y, sobre todo, las acciones y las actitudes proposicionales que motivan a los personajes de los cuentos les definen como un determinado modelo de persona. Además, todos estos elementos determinan su rol en cada trama y, por consiguiente, tienen un impacto muy distinto en las audiencias al transmitir muy distintas versiones de los estereotipos culturales de una comunidad. Precisamente, en nuestra opinión, esto último convierte a estas narraciones en instrumentos esenciales de la *folk psychology.*

Es más, nuestra hipótesis es que el empleo socio-cultural de un personaje y sus atributos en una sociedad determinada puede convertir una *figura* de ficción, como es el caso de Caperucita roja, en un icono cultural. Una idealización mental cuya reutilización narrativa se explota cultural y emocionalmente con un claro propósito comercial, político o de cualquier otra índole. En los siguientes capítulos, vamos a tratar de probar esta hipótesis, concretamente el hecho de que las protagonistas de las variantes asiáticas de este tipo de cuento no equivalen ni narrativa ni culturalmente a la niña de la caperuza roja, que el lobo devora en la historia de Charles Perrault y que los hermanos Grimm hicieron mundialmente famosa. Desde el punto de vista de la estructura narrativa superficial, el papel de estos personajes femeninos infantiles encaja en la descripción proppiana de *heroína* en vez de en el de *princesa*, como es el caso de Caperucita. Por otra parte, el *personae* de villano en los cuentos europeos de Caperucita roja lo encarna un ser antropomorfo masculino y adulto, lo que tiene implicaciones interpretativas, culturalmente hablando, muy distintas de un villano que sea

una figura femenina y anciana, que no muestra su forma animal, como es el caso en algunas de las versiones asiáticas de este tipo de cuento[184]. Nuestro interés es incorporar todos estos aspectos a la metodología interpretativa que estamos desarrollando.

8.4. PUENTE DE UNIÓN ENTRE LOS ESCENARIOS DE ACCIÓN Y DE CONCIENCIA

A la vista de lo expuesto hasta aquí, parece claro que el principal obstáculo para conseguir nuestro objetivo es definir una fórmula de análisis que nos permita conectar la estructura secuencial de cada cuento a partir de sus funciones –el nivel narrativo propiamente dicho–, los personajes incluidos sus atributos y su esfera de acción con una dimensión más profunda. En esta es donde se encontrarían los mensajes latentes, de los que forman parte tanto aspectos puramente ideológicos como sociológicos, lo que vendría a corresponder con el estudio paradigmático de la estructura narrativa propuesto por Lévi-Strauss. Además deberíamos considerar algunos aspectos sensoriales, que relacionamos directamente con la dimensión psicológica del relato y que también formarían parte de este enfoque paradigmático. Por eso precisamente, preferimos hablar de la dimensión *socio-psicológica* de la estructura narrativa ya que, en nuestra opinión, el relato conecta al individuo con su propia psicología y con la psicología de su comunidad. Para ello, tomamos como punto de partida los mecanismos de la *folk psychology*.

Creemos que desde muy temprano el niño comienza a registrar estos mensajes que orientan su conducta, dirigen sus intenciones, elaboran sus creencias e incluso le ayudan a comprender las emociones y los sentimientos propios y ajenos. Primero, solo se trata de un proceso de adquisición inconsciente instigado por la capacidad mimética innata del ser humano derivada de su tendencia natural a observar atentamente (estímulo) e interactuar con otros y con su entorno (respuesta). Bruner explica que la función precede a la forma, o sea que hay formas gesticulares de solicitar e indicar que el niño emplea mucho antes de disponer del habla léxico-gramatical para expresar estas funciones. También se observan intenciones pre-lingüísticas para solicitar e indicar que parecen guiar la búsqueda y aceleran el domino de las formas lingüísticas apropiadas. Esto significaría que el niño descubre progresivamente el significado de estas comunicaciones con otros, apoyado en el desarrollo de su inteligencia narrativa, cuya predisposición es innata (Bruner, 1990), sobre la base del lenguaje y en el marco habitual de sus relaciones con los demás. "And so it must be with the child´s push to give meaning or ´structure´ to experience" (Bruner, 1990: 90). En ese momento de nuestro

[184] Si tomamos como referencia el diagrama de los Maranda, Caperucita roja respondería a la configuración LYF (*low, young, female*) como también las niñas protagonistas de las historias asiáticas seleccionadas. Sin embargo, respecto a la clasificación de siete *dramatis personae* de Propp, estos personajes interpretan muy distintos papeles: mientras Caperucita encaja en el rol de *princesa,* las niñas de los cuentos asiáticos serían *heroínas*. Algo similar sucede si aplicamos ambos criterios analíticos, Propp y los Maranda, al caso del *personae* del *villano*. En estos dos grupos de historias del mismo tipo, estamos hablando de un mismo *dramatis personae*, pero que aparece en distintos vértices del cubo de Maranda. El lobo de Caperucita roja respondería al esquema LOM (*low, old, male*) y la vieja abuela tigresa de los cuentos orientales a (*low, old, female*). Si, como sostiene Holbek, la posición de los personajes en los vértices del cubo está directamente relacionados con los conflictos latentes que se desarrollan y deben superarse a lo largo de la trama, las implicaciones socio-culturales que podemos establecer son indudablemente muy distintas dependiendo de qué posiciones iniciales aparezcan enfrentadas en este diagrama, como trataremos de mostrar en los siguientes capítulos.

desarrollo, justo antes de conseguir un manejo suficiente del lenguaje, todos asumimos que el mundo real tiene simplemente una *forma* y no nos preguntamos por qué es así o cuál es el origen de esa *forma*. La observación es nuestra principal herramienta de conocimiento del mundo externo en ese punto de nuestro crecimiento. Nuestra tendencia social y afectiva innata nos lleva a adherirnos e interactuar con los demás, nos impulsa a actuar sin más.

Una vez que comenzamos a dominar el lenguaje, entonces es probable que también comience lo que comúnmente denominamos *reflexión*, que depende al mismo tiempo de la conciencia de la existencia física y sentimental propia, como si de mirarse en un espejo se tratara. A partir de ese momento, es habitual y más fácil gracias al lenguaje que el niño de esta edad se pase el día preguntando qué es lo que tiene a su alcance y para qué sirve. Hasta entonces aprendía a actuar, pero ahora no solo quiere dominar una habilidad o reproducir un comportamiento, también quiere saber qué significa. Es en esa fase, cuando el niño ya comprende la existencia del significado en la vida humana con base en su reciente y creciente manejo del lenguaje verbal. En *Narratives from the Crib*, Bruner nos hace participes de la evolución comprensivo-lingüística de Emily, una niña a la que los investigadores estudian entre los dieciocho meses y los tres años de edad. Bruner asegura que los resultados de este proyecto confirman la conjetura de John Dewey, quien propuso que el lenguaje suministra al niño una fórmula para organizar los pensamientos sobre su mundo. Las escuchas de las cintas grabadas por el equipo de investigación de los monólogos de Emily apuntaron a una función constitutiva del lenguaje de la niña. "She was not simply reporting; she was trying to make sense of her everyday life" (Bruner, 1990: 89). Precisamente, escuchando estas mismas grabaciones, Katherine Nelson reconoce haber adquirido una perspectiva más profunda del proceso de intersubjetividad infantil que se produce entre los dos y los tres años de edad. En su opinión, a partir del segundo año de vida, el niño comienza a desarrollar representaciones de sí mismo, lo cual es uno los avances más significativos en las funciones cognitivas y comunicativas de externalización. "One indication of Emily´s emerging sense of an ojective and subjective self came in her use of first-person forms, alternatively ´I,´ ´my,´ and ´Emmy¨ in different discouse contexts" (2007: chapter 4).

Ahora bien, parte del avance del niño en este proceso selectivo de aprendizaje e indagación se fundamenta en la asistencia recibida por los otros dentro de la *Zona de Desarrollo Próximo*, ya sean estos adultos o no. A veces, en el caso de los adultos, estas interpelaciones infantiles les dejan perplejos y no saben cómo responder, porque a ellos ni siquiera se les ha pasado por la cabeza el significado de tal o cual cosa o, quizás, porque ya hace tanto tiempo que se preguntaron por aquello, por lo que ni siquiera se acuerdan de haberse interrogado sobre ese asunto en particular. Sin embargo, la mayoría de las veces, el niño construye sus propios significados mediante estos episodios de adquisición de la *folk psychology*. Lo cierto es que somos capaces de interrogar por unas cuestiones, pero no por otras de acuerdo, seguramente, con su proximidad a nosotros. Bruner está de acuerdo con la observación de Michelle Rosaldo (1984), quien sostiene que el *Yo* surge de nuestras experiencias en un mundo de significados, imágenes y vínculos sociales en el que todos estamos inevitablemente inmersos. "Folk psychology also posits a world outside ourselves that modifies the expression of our desires and beliefs. This world is the context in which our acts are situated" (Bruner, 1990: 40).

Los cuentos forman parte de estos relatos de la *folk psychology* con los que desde temprano el niño entra en contacto, bien escuchando el relato de los mayores o manejando libros de narraciones infantiles, en su mayor parte con ilustraciones, cuyas imágenes son inicialmente la principal fuente de representaciones para su pequeña mente en evolución constante, aun incapaz de dominar el lenguaje. Nosotros suponemos que estas comunicaciones producen un poso importante compuesto por la codificación ideológica y una significativa carga emocional que el niño interioriza, aunque sus contenidos no necesariamente se han de revelar alguna vez, porque ahora sabemos que perduran en el inconsciente (Aller Vázquez, 2003). Por otra parte, creemos que lo más importante del concepto interpretativo de la cultura propuesto por Rosaldo es precisamente su reconocimiento de que el pensamiento siempre está modelado e imbuido de sentimientos: "The unconscious remains with us" (1984: 137). Con esto quiere decir que de la misma forma que el pensamiento no existe aisladamente de la vida afectiva, el sentimiento está también culturalmente ordenado y no existe independiente del pensamiento. Un enfoque próximo a la idea de homeostasis psicosocial de Francis L.K. Hsu (1971a). Es una actividad individual que provee al sujeto de compensación afectiva en su interacción con otros congéneres[185]. El resultado de la visión *vygotskiana* de Rosaldo es que los sentimientos considerados como cogniciones informan las decisiones que los actores toman. "El conocimiento está al servicio de la acción, las emociones están al servicio de la acción" (Marina, 2012b: introducción). El sistema afectivo del individuo también está regulado por la inteligencia *generadora*. Una de las posibilidades para que esto suceda de esta manera es la hipótesis de los marcadores somáticos propuesta por Antonio Damásio (1996), que hemos referido en el capítulo primero, sección 1.2.

> "If culturally organized views of possibility and sense must figure centrally in the acquisition of a sense of self –providing images in terms of which we unselfconsciously connect ideas and actions– then culture makes a difference that concerns not simply *what* we think but how we feel about and live our lives" (Rosaldo, 1984: 140-141).

En relación con esta línea argumental, Bruner recupera la idea de Wolfang Iser de que el lector (receptor) recibe la narración para componerla de nuevo. En este sentido, el texto (relato verbal o escrito) posee una estructura que tiene dos caras: por un lado, un *aspecto verbal* que guía la reacción y evita que sea arbitraria; por otro lado, un *aspecto afectivo* que se desencadena o es estructurado previamente por el lenguaje del texto. El psicólogo norteamericano afirma que en el caso de las obras de ficción esta pre-estructura es indeterminada y esto implica la posibilidad de un amplio abanico de actualizaciones, es decir lecturas o recomposiciones por parte del receptor del relato. Por así decirlo, el lenguaje del texto solo sirve de guía para la búsqueda de significado dentro de un espectro amplio de posibles significados. Para ello, toda historia posee unas propiedades del discurso, de entre las que destacan tres características esenciales: presuposición, "*subjetivación*" y perspectiva múltiple[186]. Este autor insiste que estos

---

[185] Ver capítulo primero, sección 1.3.

[186] "The first is the triggering of *presupposition,* the creation of implicit rather than explicit meanings… The second is what I shall call *subjectification:* the depiction of reality not through an omniscient eye that views a timeless reality, but through the filter of the consciousness of protagonists in the story… The third is *multiple perspective:* beholding the world not univocally but simultaneously through a set of prisms each of which catches some part of it" (Bruner, 2009a: 25-26).

tres métodos aplicados al discurso ilustran con claridad cómo se construye con éxito una realidad con subjetividad a través de la narración (Bruner, 1990).

En esta sección estamos inmersos en la búsqueda de una fórmula que con nitidez muestre una vía de conexión desde la estructura de la narración a los elementos que constituyen la base de la experiencia humana individual y colectiva sobre la que se asientan creencias y deseos, pensamientos y sentimientos, o sea los mecanismos que constituyen la *folk psychology*, con el fin de completar nuestro programa interpretativo. Bruner (1990) asegura que la división entre el mundo interior de la experiencia humana y el exterior, que es autónomo de esta experiencia, crea tres dominios, cada uno de los cuales requiere de una forma de interpretación diferente. El primero, es el dominio gobernado por los estados intencionales del individuo en el que este opera con un conocimiento del mundo y con unos deseos expresados en una manera congruente tanto con un contexto como con sus creencias. Aquel al que la *folk psychology* contribuye. El segundo dominio está conformado por una clase de eventos que requieren una interpretación más cuidadosa con el fin de establecer relaciones causales apropiadas y equidistantes con la agencia individual y con la naturaleza. Es, precisamente, en esta última esfera, la de la naturaleza, donde encontramos el tercer dominio. Una tercera clase de hechos producidos desde el exterior y fuera de nuestro control. En consecuencia, debemos tener en consideración esta relación recíproca que, según Bruner, podemos inferir entre la percepción del mundo que tiene el individuo informada por la *folk psychology* y los deseos de este. Una interrelación de mutua influencia que crea un *sutil dramatismo* sobre la acción humana y que conforma la estructura narrativa de la *folk psychology*. La trama narrativa es consecuencia de la interacción entre convención y violación, lo que conduce siempre a una compensación final.

Por ejemplo, la niña de la caperuza roja que da título al conocido cuento de los hermanos Grimm y su abuela son figuras femeninas que se convierten en presas del lobo, quien ocupa el dramatis personae de *villano* en ese relato, de acuerdo con la definición de Propp (2010). Su única salvación es la irrupción en escena del héroe, un cazador, que las libera de su encierro en la barriga del lobo[187]. Descrita así la historia básica del cuento, con respecto a la oposición *femenino-masculina* en los respectivos binomios de *presa-depredador* y *víctima-salvador*, podríamos concluir que el destino trágico de estos dos personajes femeninos está en manos irremediablemente de figuras masculinas[188]. A este enfoque le denominamos *dimensión ideológica latente* del relato. Ciertamente, los hermanos Grimm escriben su versión del *cuento de Caperucita roja* (publicado por primera vez en 1812) dirigidos por sus propias creencias y deseos, con una intención informada por su entorno socio-cultural de referencia, una comunidad conservadora y machista para los cánones actuales.

Ahora bien, el resultado del relato de los germanos es un tanto distinto del propuesto por la versión de este mismo cuento que Charles Perrault (1697) había publicado algo más de

[187] En el anexo A, se recogen las versiones respectivas de la Caperucita roja de Perrault (cuento 1) y de los hermanos Grimm (cuento 2). Hemos optado por las versiones en inglés para facilitar el análisis comparativo de la tercera parte de esta investigación, en la que también hemos seleccionados relatos de Extremo Oriente de los que no disponemos traducción al castellano.

[188] "Kieran Egan (2010) dedica una sección de su trabajo a analizar oposiciones binarias con estas implicaciones ideológicas. Para una discusión más amplia sobre este asunto ver el capítulo sexto, sección 6.4.

cien años antes. El autor francés perteneciente a la alta burguesía era un moralista convencido (Zipes, 1993; 2006). Imaginó por primera vez una niña con caperuza roja como protagonista de una historia, cuyos principales rasgos narrativos proceden seguramente de la fantasía popular de su época. Dos variantes de un mismo cuento (Perrault y los Grimm), que fueron representaciones mentales en su momento antes de convertirse en representaciones públicas, han sido la base para sucesivas representaciones mentales de millones de lectores u oyentes en varias generaciones. Lo interesante para nosotros sería averiguar: (1) si los receptores de este cuento a lo largo de estos tres siglos han captado la *dimensión ideológica latente* y de qué manera ha podido influenciar su pensamiento; y (2) nos gustaría entender de qué forma esta representación ha perfilado el sentir (*dimensión psicológica latente*) de los receptores de estas obras, en particular de los lectores u oyentes más jóvenes. Recordemos que este proceso de continua reelaboración de representaciones públicas es interminable en la mente de todos y cada uno de los individuos que participan en el proceso de transmisión (Sperber, 1985).

Así pues, nuestra primera tarea para construir esta metodología interpretativa es encontrar un puente de unión entre la dimensión puramente narrativa del cuento popular y esa otra dimensión más profunda que conecta principalmente con el plano psicológico del individuo y del grupo humano. Precisamente, Fischer (1963) argumenta que para comprender completamente las formas del cuento popular en cualquier momento histórico específico es necesario analizar tanto el proceso psicológico intermediado como la realidad sociológica que sirven de estímulo para el desarrollo y transmisión del cuento popular. "Los cuentos dejan que el niño imagine cómo puede aplicar a sí mismo lo que la historia le revela sobre la vida y la naturaleza humana" (Bettelheim, 1994: 53). Sin embargo, nosotros sugerimos que el cuento solo alberga una clase de realidad, la que prescribe una comunidad cultural específica por convención, lo que indudablemente limita la maniobrabilidad de la imaginación infantil. Además, estos relatos contribuyen a perpetuar una interpretación convencional de la realidad, pues la narración se convierte en instrumento de transmisión de la *folk psychology* (Bruner, 1990; Hutto, 2008), como hemos discutido ampliamente en el capítulo tercero. Es, precisamente, por esta razón que se explica mucho mejor la afirmación de Bettelheim sobre lo convincente que son las historias para cada uno de nosotros, siempre y cuando "estén de acuerdo con los principios subyacentes a los procesos de nuestro pensamiento" (1994: 53).

Ahora bien, cada uno de nosotros como lectores u oyentes estamos legitimados para hacer nuestra propia interpretación, aunque en el fondo compartamos unas creencias básicas, una manera de sentir y aceptemos unas normas de comportamiento que facilitan supuestamente la convivencia en comunidad.

Según Bruner (2009a), los constituyentes del *escenario de acción* son: los agentes (personajes y su función dramática), sus intenciones y objetivos, su situación, los instrumentos y aquello que denomina gramática de la historia. Las narraciones, dice, no resuelven problemas, pero sí los localizan al invocar el juego de los estados psicológicos y de las acciones que resultan de la interacción humana en relación con lo que puede ocurrir habitualmente en este tipo de situaciones. En cuanto al juego de los estados psicológicos, Bruner decide examinar la idea de *dramatismo* que Kenneth Burke desarrolla a partir de la interacción de cinco elementos al que este investigador literario denomina *Pentad* (penta-esquema). "Act,

Scene, Agent, Agency, Purpose…They need never to be abandoned, since all statements that assign motives can be shown to arise out of them and to terminate in them" (Burke, 1945: xv-xvi). El método de análisis dramático elaborado por Burke invita a considerar la cuestión de los motivos desde una perspectiva que trata al pensamiento y al lenguaje principalmente como modos de acción. El *dramatismo* es el resultado de la interrelación entre los cinco elementos:

> "We want to inquire into the purely internal relationships which the five terms bear to one another, considering their possibilities of transformation, their range of permutations and combinations —and then to see how these various resources figure in actual statements about human motives" (Burke, 1945: xvi).

Es fundamental que este esquema de análisis de motivos se inicie con el sujeto de la acción verbal. Bruner explica que esta dinámica incluye a un actor (*agent*), sujeto de una acción (*act*) hacia un objetivo (*purpose*) para lo que emplea un instrumento (*agency*) en un momento específico (*scene*). Cuando los vértices de un imaginario pentágono están en desequilibrio, o sea pierden sus ratios apropiados, surge el conflicto que produce el dramatismo de la narración. "The appropriate ratios, of course, are given by the canonical stances of folk psychology toward the human condition. Dramatism constitutes their patterned violation" (Bruner, 1991a: 73). Como hemos mencionado en el capítulo tercero, sección 3.5., los problemas son el motor de la trama narrativa (Bruner y Kalmar, 1998). Por ello, Bruner considera que el conflicto debiera ser el sexto elemento de un esquema dramático que en realidad debiera tener la forma de un hexágono, porque las dificultades de los actores generan la moción de la trama hacía adelante[189]. Es más, Bruner asegura que son tres los factores de la narración que contribuyen a construir una nueva legitimidad: la crisis, el papel de los agentes en el proceso de una satisfacción final y los constituyentes culturales que conforman la diversidad del drama tanto de la vida como de la literatura. "That is to say, Burke´s dramatistic troubles are, for (Victor) Turner, individual embodiments of deeper cultural crisis" [paréntesis añadido] (Bruner, 1987: 19). Por otra parte, el psicólogo norteamericano también sugiere que hemos aprendido gracias a Propp que los mitos de las culturas orales clásicas son las formas arquetípicas de violación que, con el paso del tiempo se han formalizado y suavizado, e incluso congelado, y que se han transmutado en los motivos de los cuentos de las sociedades alfabetizadas (ver capítulo sexto, sección 6.5.).

Por tanto, entendemos que el proceso perceptivo a partir de la escucha o lectura de una narración, que culmina en la mente del receptor en forma de esquemas después que el cerebro haya elaborado mapas está intermediado por el relato en sí mismo. En el caso de los cuentos, las representaciones mentales que generan estarían así mediadas por la forma y el contenido de la narración. A primera vista, la narración es posible gracias al lenguaje, que es un sistema de símbolos, cuya composición contiene una descripción de acciones, agrupadas en eventos, y que muestra los estados mentales de los personajes. Sabemos que la trama del relato avanza porque las acciones se estructuran en torno a una unidad mínima de composición cuya operativa permite el desarrollo narrativo en una secuencia con un inicio y un final dentro

[189] A. J. Greimas concluye a partir de la homologación de estructuras en el relato "que subyace a todo ello la estipulación de un contrato general en el cuento, que queda roto y que ha de ser restablecido" (Rodríguez Almodóvar, 1989: 67).

de los confines impuestos por el tiempo narrativo. "*Function is understood as an act of a character, defined from the point of view of its significance for the course of the action*" (Propp, 2010: cap. II).

Según el folclorista ruso, el primer paso en el análisis morfológico del cuento es extraer las funciones de los *dramatis personae* que componen la narración[190]. Queda claro, por otro lado, que la función visionada por Propp gira en torno a una acción concreta que tiene un sujeto, un objeto y un resultado. Precisamente, la conclusión de esa acción previa hace asimismo de puente con la siguiente función y de esta forma se cumple la máxima proppiana: "The meaning which a given function has in the course of action must be considered". Por otro lado, explica Propp que, en general, estas funciones se presentan en la forma de un nombre que expresa acción, pero ésta no puede definirse fuera del lugar que ocupa en el curso de la narración. Es por esta razón que, en su opinión, las funciones sirven como los elementos estables, constantes de un relato con independencia del sujeto que las realice. Ahora bien, la vinculación de las acciones en esta estructura artificial tiene un propósito dramático que solo se consigue mediante la introducción de eventos que transgredan el canon de la *folk psychology* (Bruner, 1991a). El ritmo alternativo entre convención y violación se consigue mediante el desequilibrio entre los ratios que mantienen los cinco vértices del imaginario pentágono ocupado por: la acción, el agente, el objetivo, la escena y el instrumento (Burke, 1945).

En consecuencia, podríamos inferir que mientras Burke se concentra en el estudio de la dimensión psicológica de la narración a partir de la acción en su interrelación con el resto de los elementos dramáticos, Propp describe la narración de acuerdo con su estructura partiendo igualmente de la acción, aunque tomando ésta como la función de una secuencia sincrónica. En sus respectivos esquemas, tres elementos coinciden: la acción (*act*), el agente (*dramatis personae* versus *agent*) y el objetivo (*motivations* versus *purpose*). Ambos autores (Propp y Burke) penetran en la forma y el contenido de la narración descubriendo las dos dimensiones esenciales del relato que nos interesan: *escenario de acción* y *escenario de conciencia*. En consecuencia, nuestra idea es constituir una línea de conexión mediante la acción desde la función proppiana a un esquema similar al propuesto por Burke. Por supuesto, Propp no hubiera encontrado admisible el proceso de descomposición de cada función que describimos a continuación, ya que *su función* es la unidad mínima de análisis.

En la década de los sesenta, Benjamin N. Colby ya destacó que comprender la psicología de los cuentos en una cultura requeriría una ingente cantidad de datos difícilmente coleccionables, como por ejemplo: la comparación de distintas versiones de una misma narración en su transmisión de una a otra persona; el registro comparativo de las distintas ocasiones en la que una historia es narrada; el estudio de las actitudes y estados emocionales de narradores y audiencia; el análisis de las asociaciones de imágenes que hacen los receptores de estos cuentos; así como estudios enfocados en el recuerdo de estos relatos. A propósito de esta observación, este antropólogo norteamericano sugiere que el análisis computacional, incipiente por aquel entonces, aplicado a los cuentos en base a las regularidades, patrones

[190] A pesar de que entendemos el argumento de Propp, a nosotros nos parece que es cardinal destacar el hecho que hay un sujeto que realiza una acción determinada como ya se ha argumentado más arriba. El personaje, sus atributos y su estatus en el esquema narrativo están perfilados culturalmente y, por tanto, no podemos obviarlo en nuestro trabajo si nuestro propósito es el estudio comparativo del cuento de diversas culturas.

y estructuras que se pueden encontrar en estos relatos abría una puerta a las investigaciones sobre su estructuración conceptual (Colby, 1966). Nuestra propuesta apunta precisamente en esta dirección. Con este fin, primero, extraemos la ecuación de las funciones del cuento siguiendo la metodología de análisis estructural de Propp. Después tomamos del texto original cada función de manera aislada para determinar: (1) la *acción* fundamental de esa función; (2) el *sujeto* que la perpetra; (3) quién o que recibe (*objeto*) la acción; y (4) cuál es el *resultado* de esa acción[191].

Ahora bien, Colby (1966) insiste en que para derivar estructuras propias de una cultura, en vez de obtener resultados fruto del esquema analítico del investigador, es necesario encontrar un método que pueda determinar patrones objetivamente. En su caso, encuentra un número inesperado de patrones estadísticamente significativos al revisar conjuntos de grupos de palabras en colecciones de cuentos, que ha dividido previamente en secciones. Nuestro trabajo no tiene un objetivo estadístico como el de Colby, aunque asumimos como él que para una cultura aquellos conceptos que más se repiten son importantes. Colby sostiene que la producción de una cultura, como son los cuentos, y los patrones observadores son el resultado de algún tipo de proceso mental. "Since the storage of information in the human brain is limited, these patterns must be formed by an efficient and economical cognitive process" (1966: 384). Se trata de un enfoque componencial con grupos de palabras y las combinaciones o partes de estos grupos de palabras, que representan áreas subyacentes de conceptos y campos semánticos. Nuestra idea es mucho más sencilla, pero tiene en consideración estos principios.

Por otra parte, Bruner (2009a) se refiere al modo subjetivo que crea la narración, especialmente de ficción, y permite que ésta sea representable para el receptor en un sistema que alberga posibilidades y no versa sobre certitudes. Es decir, este modo designa un estado anímico cuyas formas se emplean para mostrar una acción o un estado en concepción (no como un hecho completado) y, por tanto, que se expresa como deseo, orden, exhortación o como un evento contingente, hipotético o probable. Para Bruner, el concepto "s*ubjunctivize*" se refiere al proceso de un acto de habla narrativo que una vez logrado produce un mundo subjuntivo. El lenguaje permite que la realidad se reproduzca en este modo subjetivo. Para explicar este proceso, el psicólogo norteamericano recurre a una versión personalizada de la teoría de las transformaciones de Tzvetan Todorov. De acuerdo con esta formulación, la acción del verbo pasa "de ser un hecho consumado" a "estar psicológicamente en proceso", lo que por tanto convierte a la acción en contingente o subjetiva. Por ejemplo, Todorov escribe sobre la modalidad, o sea el modo verbal subjuntivo de la acción, que puede ser de dos tipos: "*epistemic*" (probabilidad) o "*deontic*" (obligación)[192]. Dos modos que a su vez se pueden

[191] En este punto, sugerimos al lector revisar las tablas 1, 2 y 5 para tener una visión gráfica de la propuesta que estamos haciendo sobre dos ejemplos concretos de relatos.

[192] "1) la 'modalidad epistémica', que se refiere a nociones que guardan relación: a) con la posibilidad o con la necesidad, b) con la evidencia, sobre todo a través de los sentidos, c) con lo oído decir o lo expresado por otros, etc., y 2} la 'modalidad deóntica', que incluye actitudes que tienen que ver con la voluntad o con lo afectivo. En la presente posibilidad, probabilidad o seguridad de cumplimiento de los eventos que aquél comenta; b) la que expresa certeza o evidencia por parte del hablante en relación con dichos eventos; c) la que señala la posición del hablante respecto del origen o fuente del mensaje que comenta. De otro lado, dentro de la *modalidad deóntica,* distinguiré, a mi vez, dos subtipos: a) la que expresa actitudes propiamente volitivas y b) la que indica, más bien, sentimientos o actitudes afectivo-sentimentales" (Martín Zorraquino, 1999: 24-25).

dividir en las subcategorías de necesidad o eventualidad y que se denominan disparadores (*triggers*) perspectivos[193].

Con base a los enfoques anteriores de Colby y Bruner, nuestro planteamiento parte de la disección de cada función para poder observar cómo cada acción principal se corresponde con un verbo, un sujeto y un objeto. Utilizamos la propiedad narrativa a la que Bruner (1990: 79) denomina "*linearizing*" mediante el empleo de la fórmula fenomenológica de preservar el orden *sujeto-verbo-objeto* (siglas en inglés, pero también en castellano, *SVO* que, por otra parte, vienen a corresponder con la expresión en inglés: "*somebody does something*"). Este psicólogo insiste que, además, estas formas *SVO* del lenguaje son las primeras que la mayoría de los niños comienzan a dominar primero para, después, descubrir y controlar aquellas fórmulas que les permiten unir las secuencias en sus relatos casuales tales como "entonces" y "más tarde". Nosotros denominamos a esta fórmula-puente *prisma SVO*, pues nos permite visualizar, como si de un prisma geométrico de cristal se tratara, la función de acuerdo con esta sencilla estructura sintáctica. Al mismo tiempo, este esquema de la acción nos facilita su estudio en consonancia con los principios que establece John R. Searle en *The Structure of Action* (1984). Por otra parte, también podemos comprobar de qué manera la función responde a una acción intencional del sujeto, puesto que agencia implica la ejecución de una acción bajo la influencia de estados intencionales (Bruner, 1990)[194].

Cuando sometemos cada función a la visión que nos ofrece este mecanismo, *prisma SVO*, podemos identificar los verbos de la acción principal en cada una de las funciones de la secuencia proppiana del relato. Por tanto, podemos agrupar estos verbos en distintas categorías. Para ello, tenemos en cuenta además la analogía introducida más arriba entre los actos de habla y los estados intencionales. Searle aduce que se pueden establecer cuatro puntos de similitud y conexión entre ambos. Concretamente y al igual que ocurren en la teoría de los actos de habla, se pueden diferenciar los siguientes tipos entre los estados intencionales: la *clase asertiva* que supuestamente deben asociarse con un mundo que existe independientemente y que podemos calificar de verdaderos o falsos en función de que hagan o no esto; la *clase directiva* compuesta por órdenes, peticiones, etcétera; y la *clase subordinada*[195] en la que se encuentran las promesas, los votos, los compromisos, etcétera. Según Searle estas dos últimas clases a diferencia de la primera no están supuestas a encajar con una realidad existente independientemente, sino que deben traer cambios a ese mundo de tal forma que el sistema se armonice con, en este caso, los estados intencionales. En la medida que estas dos clases consiguen su propósito o no, decimos que estas cosas han sido obedecidas o desobedecidas, realizadas, cumplidas, mantenidas o transgredidas. "I mark this distinction by saying that the Assertive class has the word-to-world direction of fit and the Commissive and Directive classes have the world-to-word direction of fit" (Searle, 1979: 76).

---

[193] Se puede consultar la elaboración que Bruner hace de las transformaciones de Todorov, así como la descripción y conclusiones de varios experimentos destinados a probar el sistema de transformaciones propuesto por el lingüista búlgaro (Bruner, 2009a: 29-34).

[194] Según Bertram F. Malle, una acción se considera intencional cuando se cumplen cinco condiciones: "(T)he agent had (1) a desire for an outcome, (2) a belief that the action would lead to that outcome, (3) an intention to perform the action, (4) the skill to perform the action, and (5) awareness of fulfilling the intention while performing the action" (Malle, 2005: 4).

[195] John R. Searle (1979) denomina a esta clase "*Commissive*" de la modalidad deóntica "*Commissive*".

A su vez, esto nos permite clarificar, por ejemplo, cuáles son las acciones dominantes en un relato específico, así como las intenciones más comunes entre los personajes. A partir de la idea de grupos-palabra de Colby, decidimos agrupar los distintos verbos de la acción central de cada función en categorías de acuerdo al criterio de *la intención de la acción*. De esta manera establecemos seis grupos: verbos de conversación (directivos), verbos de sumisión, verbos de reflexión, verbos de acción (cooperación o violencia), verbos de engaño[196]. Asimismo, podemos observar que entre los denominados *verbos de conversación* (intercambio verbal entre sujeto y objeto) predominan las interacciones de fuerza en la que el sujeto ejerce un control sobre el objeto. Ahora bien, el objeto puede o no aceptar ese intento de control. Esta inferencia nos lleva a su vez a los verbos que implican sumisión de un personaje a otro. Este sometimiento puede ser voluntario: (1) el reconocimiento y acatamiento de la autoridad establecida, que es un reflejo claro del canon social; (2) el resultado de una coacción no violenta, o sea la persuasión con éxito del sujeto sobre el objeto; o (3) una aceptación involuntaria resultado de una coacción violenta, como es el caso cuando el miedo a las represalias del personaje controlador se apodera del dominado.

Por último, también podemos contabilizar el número de veces que un determinado *dramatis personae* aparece dentro de estos esquemas en la secuencia total de funciones, tanto en posición activa (como sujeto) como en posición pasiva (objeto), lo que nos permite descubrir el peso real que cada uno de ellos tiene en la estructura latente. Esto nos permite establecer una referencia adicional para la interpretación del relato. La tabla número 5 específica estos datos en los catorce cuentos analizados. Asimismo, esta información nos permite discriminar entre los personajes principales y los secundarios para poder revelar la relación latente fundamental, encarnada por estas figuras y lo que representan (si es de oposición o no). Este sistema de valoraciones nos ayuda a sentar los cimientos para la reconstrucción del *escenario de conciencia*, lo que incluye entender las principales actitudes proposicionales de los personajes (creencias y deseos), sus emociones, así como establecer los distintos puntos de vista de la narración. De esta manera, podemos completar el estudio del proceso de "*emplotment*" del relato en cuestión. Pero lo más importante, si aplicamos este modelo de análisis a una selección de cuentos de distintas culturas, también podremos comparar patrones en conceptos psicológicos clave.

8.4.1. El simbolismo comunica los aspectos cognitivos y emocionales del cuento

Ahora bien, la identificación de puentes de comunicación entre la dimensión puramente narrativa y la dimensión psicológica no acaba en el análisis de cada función y el estudio lingüístico de los elementos que la componen. "(M)eaning itself is a culturally mediated phenomenon that depends upon the prior existence of a shared symbol system" (Bruner, 1990: 69). Es decir, la recomposición del relato que lleva a cabo el receptor del cuento implica

[196] "Now, to say that the intentional state which constitutes the sincerity condition (third similitude) is expressed in the performance of the speech act is not to say that one always has to have the intentional state that one expresses. It is always possible to lie, or otherwise perform an insincere speech act. But a lie or other insincere speech act consists in performing a speech act, and thereby expressing an intentional state, where one does not have the intentional state that one expresses" [paréntesis añadido] (Searle, 1979: 78).

la existencia de sistemas de símbolos socialmente compartidos que van desde un lenguaje común hasta el conjunto de representaciones culturales que transmiten ideas y sentimientos comúnmente aceptadas. En este sentido, Rodríguez Almodóvar (1989) señala que la estructura narrativa del cuento se corresponde estrechamente con la adqusición de la función simbólica. Ahora bien, específica Bruner, el significado simbólico depende claramente de la capacidad humana, primero, de internalizar el lenguaje y, segundo, del uso del sistema de signos como un *interpretante* en esta relación. Esta posición coincide con la idea de Lotman (1988), quien diferencia entre los lenguajes naturales y los lenguajes secundarios de comunicación (sistemas de modelización secundaria). Estos últimos, explica Bajtín, son sistemas semióticos construidos sobre la base del lenguaje natural, pero con una estructura más compleja (Bakhtin, 1986d). Incluyen desde el mito, el ritual o la religión al arte (literatura), o sea todos los agregados de signos sociales e ideológicos de comunicación que se funden en el complejo unitario de toda una cultura.

> "La puesta de manifiesto de las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas… permite ver en estas artes *objetos semiológicos*: sistemas construidos a modo de lenguas. Puesto que la conciencia del hombre es una conciencia lingüística, todos los tipos de modelos superpuestos sobre la conciencia, incluido el arte, pueden definirse como sistemas modelizadores secundarios" (Lotman, 1988: 20).

A raíz del estudio del símbolo que hemos llevado a cabo en el capítulo cuarto, hemos determinado que los símbolos son en su origen proyecciones mentales –elaboradas como las *parábolas* de Mark Turner (1996)– y constituidas a partir de imágenes construidas por un cerebro individual. En consecuencia, su interrelación en la mente humana depende del dominio de lo que hemos dado en llamar *inteligencia narrativa* (capítulo segundo). Cada *imagen-esquema* posee una dosis de emocionalidad, porque se archiva en nuestra memoria de larga duración junto al etiquetado de marcadores somáticos. Es decir, cada una de estas ha sido previamente marcada como contenido elevadamente valorativo mediate la experiencia durante su adquisición original (Damásio, 1996; 2010). Un proceso que, como ya hemos señalado en capítulos anteriores, no es necesariamente consciente. A su vez, estas *imagen-esquema* de las que se nutren nuestras representaciones mentales se pueden convertir en imágenes públicas si adquieren un determinado y amplio significado social, pero solo cuando se incorporan a un evento narrativo compartido con otras mentes dentro del marco suministrado por la estructura cultural de una comunidad.

> "Tales differ from many other linguistic texts, however, in that they contain a well-developed super-linguistic level of symbolism, in which images (of characters, actions, places, etc.), initially evoked by language themselves, serve as the elements of a new lexicon" (Fischer, 1963: 243-244).

Bajtín explica que la imagen debe comprenderse por lo que es y por lo que designa. El contenido de un símbolo verdadero se corresponde con la idea de plenitud del universo cósmico y humano por lo que el mundo adquiere un significado contextual, que a su vez aparece en la palabra. "Converting an image into a symbol gives it semantic *depth* and semantic perspective" (Bakhtin, 1986d: 159). Si tomamos como marco de referencia el análisis que Victor Turner (1986) realiza de la simbología ritual desde un enfoque estructural y contextual, nuestra propuesta consiste en tratar a los elementos constituyentes del *escenario de acción* de estos relatos (actores, su función dramática, su situación y sus atributos; intenciones y objetivos; escenarios e instrumentos accesorios) como imágenes con un valor simbólico específico. De

esta forma, podríamos asimilar parte de las conclusiones de Turner a nuestro estudio del símbolo en el marco del cuento popular. El antropólogo británico, estudioso de pueblos nativos de África y del teatro contemporáneo, sugiere que para el análisis del símbolo ritual se requiere la confluencia de conocimientos y técnicas más allá de las ofrecidas por la antropología. Si bien el estudio de los datos pertinentes al polo ideológico de significado del símbolo está perfectamente cubierto, en su opinión, por los conceptos aportados por tres subdivisiones de la disciplina (antropología cultural, teoría estructuralista y dinámicas sociales), el análisis del polo sensorial de significado requiere indudablemente de conocimientos expertos sobre las raíces profundas del inconsciente[197]. Por ello, Turner enmarca el estudio del símbolo ritual en una metodología multidimensional que combina los presupuestos del análisis estructural y otras áreas de la antropología con los principios de la psicología.

Nuestra propuesta también pasa por aplicar el esquema teórico del ritual que propone Turner a las narraciones populares. Dentro de su propuesta analítica, todo el complejo ritual está dominado por un símbolo específico e instrumentalizado por otros que facilitan el avance en la sucesión de eventos que le conforman. Estoy implicaría, sin duda, que podemos aplicar algunas de sus consideraciones sobre el simbolismo ritual al estudio del símbolo en el contexto propio del cuento popular, pues al igual que el ritual esta producción cultural también está compuesta de una sucesión de acciones, aunque, en vez de ejecutadas por los participantes, forman parte de una narración dirigida a una audiencia.

Sin embargo, nuestra idea de importar el análisis estructural de un producto cultural (rito) a otro (cuento) tampoco es algo novedoso. El mismísimo Claude Lévi-Strauss, impulsor del estructuralismo mitológico, extrae importantes referencias de otros productos culturales para dibujar las relaciones dinámicas que conciben el mito. "It must not be considered surprising if this work, which is avowedly devoted to mythology, draws unhesitatingly on material provided by folk tales, legends, and pseudo-historical traditions and frequently refers to ceremonies and rites" (1983: 4). Es así como este antropólogo rechaza categóricamente la necesidad de emitir una definición o delimitar la materia a explorar de la mitología al tiempo que reclama el derecho a utilizar en su análisis cualquier manifestación mental o actividad social de las comunidades estudiadas, que le permita completar o explicar el mito. En opinión de Von Hendy, esta estrategia de Lévi-Strauss tiene el objetivo de reafirmar que las tensiones expresadas en la narrativa de una cultura también prevalecen dentro de otros sistemas de símbolos, de tal forma que se crea una única red integrada de oposiciones simétricas. A su vez, esta expansión del campo de operadores simbólicos garantiza al estudioso franco-belga otra dimensión adicional de flexibilidad en sus planteamientos teóricos. "(O)ne perhaps even comparable to the fungibility of codes and the double inversions of the canonical formula, in its usefulness for discovering significant oppositions" (Hendy, 2001: 244). Por otra parte, Lévi-Strauss no es el único investigador que decide emplear un enfoque que se beneficia de la manifiesta conexión entre símbolos y otras expresiones culturales:

> "La clase de símbolos (o complejos de símbolos) considerados por un pueblo como sagrados varía muy extensamente. Ritos de iniciación… complejos cuentos filosóficos… dramáticas exhibiciones chamánicas… crueles ritos de sacrificios humanos… obsesivas ceremonias de curación… todos

[197] Para una explicación detallada sobre los dos polos de significado del símbolo descrito por Victor Turner revisar el capítulo cuarto, sección 4.2.

> estos fenómenos y muchos más le parecen a un pueblo o a otro sintetizar del modo más vigoroso lo que se sabe sobre la vida" (Geertz, 2000: 122).

En particular, como ya hemos anunciado, nos interesa destacar de la visión de Victor Turner el hecho de que el símbolo (ritual) posee una propiedad esencial que polariza el significado en torno a un extremo sensorial del símbolo, que canaliza emociones e impulsos internos, y otro polo que concentra el significado ideológico del mismo. En algunos casos, los contenidos de naturaleza ideológica derivados de los símbolos del relato vendrían a estar estrechamente vinculados al sentido manifiesto del mismo, como parece obvio en aquellos cuentos clásicos que finalizan con una moralina. Sin embargo, en ocasiones y dada su sutileza, el contenido ideológico está encubierto y solo opera a un nivel mucho más profundo de la mente humana. A esto nos referiremos al tratar los *dramatis personae* que componen las versiones de Caperucita roja escritas por Perrault y los hermanos Grimm. En nuestra metodología, a partir de la lectura literal del cuento nos adentramos en la primera dimensión significativa proporcionada por la trama y que brota del aspecto semántico del símbolo, aquel que le aproxima a la metáfora y que se sostiene en la tensión establecida a partir de conceptos semejantes (Ricoeur, 1976b).

Según nuestra hipótesis, este primer nivel de interpretación nos pondría en contacto con el polo ideológico del significado simbólico de la narración. Una de las funciones de estas narraciones es la de mediación en la búsqueda de homeostásis que todo niño debe enfrentar ante las presiones culturales en su comunidad de referencia. Es por esta causa que los cuentos plantean problemas de manera concisa a los que se debe enfrentar el individuo y al mismo tiempo ofrece soluciones (Bettelheim, 1994; Black y Bower, 1980; Kermode, 1981; Bruner y Kalmar, 1998; Scalise Sugiyama, 2001a; Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2007). Teóricamente, los problemas se plantean y se resuelven de forma simbólica en el marco convencional de la cultural de referencia, desde su *folk psychology*. Sin embargo, estos relatos no plantean ni todos los problemas ni ofrecen todas las respuestas posibles, pues están limitados por el enfoque específico de la comunidad en cuestión.

> "*The symbolic elements of fairy tales convey emotional impressions of beings, phenomena and events in the real world, organized in the form of fictional narrative sequences which allow the narrator to speak of the problems, hopes and ideals of the community*" (Holbek, 1987: 435).

Cuando, por otra parte, en nuestra interpretación penetramos en el espacio no semántico (en el sentido de Ricoeur) del simbolismo del cuento, y nos concentramos en los elementos maravillosos, aquellos más inusuales (*counterintuitives*), entonces accedemos a un segundo nivel de comprensión. Bettelheim (1994: 42) está de acuerdo en que el atractivo del simbolismo de los cuentos de hadas "se dirige a nuestra mente consciente e inconsciente a la vez". Se trata de otro nivel de comprensión que, como también subraya Ricoeur, no es en sí distinto y al que podríamos denominar simbólico propiamente dicho. Esta dimensión del significado narrativo está conectada principalmente con el polo sensorial de significado del símbolo (Turner, 1986). Ya sea porque su contenido especule con los conflictos psíquicos (Freud), que se producen en la mente del niño, o porque abran al individuo el camino a la trascendencia (Jung). Este polo de significado del símbolo está cargado de una energía misteriosa que influye en el individuo, aunque este no sea consciente de ello. Una energía que vendría a ser una especie de combustible del instrumento biológico a través del que

el sujeto debe buscar su homeostasis básica primero con el entorno físico y, después, en el plano psicosocial con su entorno cultural. Damásio explica que las emociones en su nivel más básico son parte de la regulación homeostática del organismo. Ahora bien, también afirma que en el ser humano estas han tenido un desarrollo adicional como resultado de poderosos mecanismos de aprendizaje tales como el acondicionamiento evolutivo[198]. "(E) motions of all shades eventually help connect homeostatic regulation and survival ´values´ to numerous events and objects in our autobiographical experience… Inevitably, emotions are inseparable from the idea of good and evil" (Damásio, 1999: 54-55). Sin embargo, también es fundamental subrayar que este estadio no es un nivel de interpretación estandarizado. El caso es que un inductor emocional (*emotional trigger*) no necesariamente es la causa de una emoción determinada.

> "What a feeling is really a*bout* (its intentional object or objects) can be completely different from the physical working of the brain (its causes), but also will not necessarily be the same as the perceptual and imaginative objects that are concurrent with the feeling" (Ellis, 2005: 37).

Ellis (2005) sugiere que no podemos confundir la causa psicológica de la emoción, que tiene una manifestación esencial fisiológica, con la experiencia de lo que la emoción se trata o con el objeto perceptual inductor de la misma. En este caso, el símbolo en el marco del relato sería el inductor emocional, pero no la causa del sentimiento generado en el lector u oyente, que, lógicamente y por este principio, es único para cada individuo. De ahí, las multiples posibilidades interpretativas de una narrativa específica. Y es que, añade, la intencionalidad del sentimiento es compleja, lóbrego y holísticamente contextual. Lo cierto es que la causa psicofísica de la emoción quizás sea un simple inductor –en este marco el símbolo o imagen del cuento– y no de lo que se trata la emoción desencadenada. Esta sería la razón por la que una misma escena de una película no tiene el mismo efecto emocional en todos y cada uno de los miembros de una misma audiencia, aunque podamos determinar que una emoción concreta ha sido mayoritariamente inducida entre ellos. Asimismo, la clave en nuestra hipótesis está en la existencia de un imaginario instigador de las emociones humanas, que no necesariamente se activa conscientemente:

> "Whether Damásio is right or not in claiming that imagery is necessary for consciousness, it seem obvious… that to have emotions requires more than just interoception, and more than sensory imagery, and more than a combination of the two" (Ellis, 2005: 42).

En opinión de Ellis es posible que exista otro tipo de imaginario además del interoceptivo y del sensorial, al que denomina sensorio-motor. Este último es especialmente importante en el argumento de este filósofo norteamericano y también para nuestro propósito interpretativo, pues requiere que el organismo actúe según sus objetivos auto-organizacionales (homeostáticos), o sea active una orden de acción y la traslade a otras partes del sistema nervioso. En base a distintas investigaciones empíricas, Ellis destaca que el procesamiento perceptual no lleva necesariamente a la conciencia del objeto, a menos que las áreas emocionales del cerebro hayan sido previamente activadas y a menos que estas a

[198] Sugerimos revisar la descripción de Damásio sobre la homeostasis básica y sociocultural, que hemos recogido en la sección 1.3. del primer capítulo.

su vez activen las áreas del cerebro asociadas con la atención (áreas frontal y cingulada). Por tanto, la emoción y la motivación serían fundamentos de la conciencia, incluida la percepción consciente[199].

A partir de estas observaciones, Ellis argumenta que la comprensión de un objeto perceptual implica la imaginación al menos en un nivel preconsciente de las distintas posibilidades de acción con relación a un objeto. Pone el ejemplo de que ante un objeto que se dirige hacía un individuo, véase una pelota de tenis, en su primer análisis el sujeto entiende que se mueve hacía él porque puede imaginarse cogiéndola, golpeándola o esquivándola. Después, vendría cualquier otra conciencia sobre esa pelota, como el color. Primero, nos imaginamos acciones con respecto al objeto en cuestión, aunque este procesamiento mental no sea enteramente consciente. "It is when we inhibit the motor command that we are most fully conscious of the action image as a mental image" (Ellis, 2005: 42-43). Si por alguna razón impedimos las órdenes que llevan a ejecutar todas esas acciones imaginadas hacia un objeto, el resultado es que inhabilitamos la conciencia perceptiva sobre ese objeto. "Informally, we can notice the same effect when we fail to pay attention to a TV commercial, and thus do not consciously register it even though we are looking in the direction of the TV" (*ibíd*., p. 44).

En resumen, Ellis cree que para ser conscientes de la información visual necesitamos activar mucho más partes del cerebro, que simplemente el hecho de abrir los ojos. En consecuencia, nosotros argumentamos que este fenómeno permite a nuestro cerebro captar y procesar mucha más información de la que somos o podemos ser conscientes. Un mecanismo que está en los cimientos del procesamiento consciente y no consciente de las imágenes o símbolos narrativos que pasan a formar parte de nuestro imaginario emocional. "Emotions deliver causal impact *to* other systems, and imagery comes about by means of the emotions´ directing attention to the imagery" (2005: 44). Adicionalmente y dado que a menudo podemos actuar sin que la conciencia intervenga, estos inductores que forman parte del imaginario regularían nuestro comportamiento tanto consciente como no consciente.

"The emotions result from the ongoing activity of a dynamical system, and this activity is not caused by inputs, but only disturbed by them. When we are not aware of what is disturbing our emotional activity, or have no imagistic hypotheses about it, our emotion remains at a preconscious level. But when we entertain relevant imagery, this allows us to pull up the emotion into full awareness" (Ellis, 2005: 44).

Por otra parte, si para nuestro estudio del cuento recurrimos a los avances teóricos derivados del análisis de la simbología en otras manifestaciones culturales es porque entendemos que las potenciales discrepancias interpretativas generadas por los múltiples significados, que surgen del análisis narrativo, pueden reconciliarse gracias a dos propiedades esenciales del símbolo:

- La facultad de la *condensación* aplicada a las imágenes del cuento nos sugiere que estas han podido experimentar una evolución desde un momento inicial en el que la carga emocional era tan sustancial que influía directamente en la interpretación

[199] Sugerimos revisar el primer capítulo dedicado a la conciencia, la subjetividad y la emoción.

del relato por parte de la audiencia[200]. Recordemos, por ejemplo, que muchos cuentos se refieren a ritos de paso que eran estructuralmente fundamentales en las sociedades primitivas (capítulo quinto). A medida que la humanidad se ha alejado de ese estadio inicial de desarrollo, los relatos populares –su simbología– conectados con estas prácticas han dejado de tener el mismo sentido para las nuevas audiencias, porque desconocemos esas experiencias. Es la misma desconexión en la que nos encontramos cuando uno de nuestros progenitores cuenta una de nuestras peripecias infantiles de la que no tenemos recolección en nuestra memoria (James, 1890). Ahora bien, también cabe la posibilidad de que nuevos símbolos conectados con representaciones o prácticas culturales más recientes hayan sido incorporados al relato en nuevas versiones. Por ejemplo, Charles Perrrault es aparentemente el primero en introducir la caperuza roja que es imagen icónica del relato de una niña que se pierde en el bosque y es atacada por el lobo[201]. A lo largo del tiempo, este símbolo ha tenido muy distintas interpretaciones por parte de los investigadores de este cuento, como veremos en los siguientes capítulos de este trabajo.

- La *polaridad* del símbolo, propuesta por Victor Turner (1986), ha sido advertida también por Holbek (1987) y podríamos decir que se aproxima a la configuración del símbolo perfilada por Ricoeur (1976b)[202]. Por su parte, Rosaldo (1984) subraya que la propuesta interpretativa de Ricoeur es una de las muestras más profundas de la nueva tendencia de estudiar la cultura. Precisamente, Ricoeur considera interdependientes dos perspectivas a priori y a primera vista irreconciliables: la interpretación psicoanalítica del símbolo y la interpretación del simbolismo de lo Sagrado. Como hemos visto, Ricoeur (1976a) sospecha que el símbolo es el punto de intersección de dos sistemas de interpretación para el individuo. Una encrucijada que, por un lado, podemos recorrer en dirección a la metapsicología freudiana adentrándonos en el terreno analítico y regresivo del inconsciente y, por otro, mediante la metapsicología hegeliana hacia el espíritu. Estamos refiriéndonos a la doble estructura significativa –consciente e inconsciente, ideológica y emotiva– sobre la que podemos profundizar en la elaboración mental del símbolo. Este diseño nos permite conectar la producción cultural del símbolo y los procesos cognitivos y emocionales que participan en el desarrollo individual y del aprendizaje humano. Los símbolos serían entonces fenómenos compartidos colectivamente en base a una proyección al exterior de energías generadas en la psique individual (polo sensorial) y en la forma de una representación inteligible en distintos planos para los miembros del grupo que sirven funcionalmente para la cohesión de la comunidad (polo ideológico). A partir de la definición de Edward Sapir sobre el símbolo condensado que recoge Turner, podemos argumentar que el polo sensorial del símbolo concentra el aspecto psicológico de este tipo de imágenes, mientras que el polo ideológico nos

[200] Sugerimos revisar el desarrollo que de las propiedades y tipos de símbolos hemos realizado en el apartado 4.2. del capítulo cuarto.

[201] Decimos aparentemente porque algunos estudios sugieren que una capa de color rojo pudiese formar parte de una historia de similares características escrita por el monje Egberto de Lieja del siglo XI (discusión sobre este tema en el capítulo noveno).

[202] Capítulo cuarto, sección 4.2.

refiere a los aspectos de la regulación de las relaciones sociales. Desde la óptica de la psicología profunda, Turner afirma que los símbolos rituales están influenciados por motivaciones e ideas originadas en el inconsciente si atendemos a su forma externa, su contexto conductual y a algunas de las interpretaciones que sobre ellos hacen los indígenas. La clave para entender el símbolo como unidad de acción es comprender la interactuación entre sus dos polos opuestos: ideológico y sensorial. El propósito del símbolo es sin duda instigar la acción social. Turner considera que las propiedades del símbolo ritual (condensación, polarización, transferencia de afectividades y unificación de significados discrepantes) implican que la actividad simbólica debe contemplarse como un desarrollo dinámico y no como un proceso estático. De hecho, este antropólogo argumenta que los símbolos pueden conceptualizarse incluso como "fuerzas" en un campo de acción social, puesto que claramente son una influencia determinante que instiga a la acción de personas y grupos (Turner, 1986). Analizar cuidadosamente las propiedades en cada símbolo facilita su explicación e inteligibilidad.

Precisamente, por esto mismo, entendemos que existe una clara conexión entre las propiedades del símbolo observadas por Victor Turner, concretamente la polarización y la condensación del significado, y su función bisagra entre los llamados escenarios de acción y de conciencia del relato (Bruner, 2009b). La visión de Holbek sobre los símbolos en los cuentos también nos ayuda a desarrollar este argumento: "We believe that the marvelous elements of fairy tales are symbolic expressions, and polyvalence is the hallmark of symbolic expression" (1987: 213). De esta forma, nuestra propuesta es asignar tanto a los actores (humanos o no) como a algunas de las acciones esenciales de la narrativa y a los objetos que aparecen en el cuento un valor simbólico, cuya descodificación contextualizada influye directamente en la interpretación de la narración. Estos componentes se convierten en símbolos específicos y además contribuyen a generar discrepancias y, consiguientemente, distintas posibilidades interpretativas del conjunto narrativo.

En un sentido próximo a este, Bajtín observa la necesidad de contraste y comparación en el proceso de interpretación del símbolo consecuencia de su propia naturaleza. "The symbol has a warmth of fused mystery. The aspect of contrasting *one´s own to another´s*. The warmth of love and the coldness of alienation" (Bakhtin, 1986d: 159). Añade que cualquier interpretación del símbolo sigue siendo un símbolo, aunque de alguna manera se racionalice cuando se trata de llevar el símbolo hacia el concepto. Esto le lleva a proponer que el significado contextual de una imagen o de un símbolo puede revelarse o comentarse solo con la ayuda del significado de otro símbolo (isomorfo), pues no puede disolverse en conceptos, de ahí el papel del comentario. "There can be a *relative* rationalization of the contextual meaning or a deepening with the help of other meanings. Deepening through expansion of the remote context" (*ibíd*., p. 160). Esto le lleva a afirmar que la interpretación de estructuras simbólicas se ve forzada dentro de una infinidad de significados simbólicos contextuales y no puede estudiarse de la misma manera precisa como las ciencias exactas funcionan, aunque sea profundamente cognitiva. En cierta forma, esta posición sobre la interpretación del símbolo parece brotar de la división del conocimiento que hace William James: el conocimiento superficial pero propio (*knowledge of acquaintance*) y el conocimiento

sobre algo (*knowledge-about*)[203]: "Through feelings we become acquainted with things, but only by our thoughts do we know about them. Feelings are the germ and starting point of cognition, thoughts the developed tree" (James, 1890: 222). Así pues, Bajtín asegura que los símbolos son los elementos más estables y al mismo tiempo más emocionales, aunque pertenecen a la forma y/o al contenido. De hecho, insiste en que la forma sirve de puente necesario para un nuevo y todavía desconocido contenido. "The strictly semantic aspect of the work... is in principle accessible to any individual consciousness. But its evaluative-semantic aspect (including symbols) is meaningful only to individuals who are related by some common conditions of life" (Bakhtin, 1986d: 166).

Por todo ello, sugerimos que los símbolos de las narrativas nos conectan emocionalmente con nuestras memorias a través de los sentimientos que afloran en nosotros durante la lectura o audición. Es así como los símbolos contribuyen a subjetivar la experiencia narrativa, pues dentro de la constante corriente del pensamiento adivinamos algunos pensamientos que, como explicaría James, por calidez e intimidad reconocemos nuestros[204]. Ahora bien, al mismo tiempo estos símbolos, que en nosotros se procesan como ideas y sensaciones, forman parte de un sistema de significado dentro del mismo relato contextualizado culturalmente.

Con esta estrategia que hace del símbolo un puente entre los dos escenarios narrativos estaríamos siguiendo al mismo tiempo una de las recomendaciones analíticas fundamentales de Alan Dundes. El folclorista norteamericano escribe que el estudio del folclore debe hacerse de acuerdo con su contexto cultural con el fin de determinar qué elementos mitológicos individuales reflejan y cuáles refractan la cultura. "But, more than this, the cultural relative approach must not preclude the recognition and identification of transcultural similarities and potential universals" (Dundes, 2007a: 340). Patrick C. Hogan (2005) sostiene que el uso de imaginería es una práctica universal de la literatura y que su patrones particulares culturales no son realmente únicos aunque aparezcan aislados, sino que son variaciones de principios universales. "Image patterns are complexes of sensuous representations that contribute to our literary experience beyond any literal, causal function in the story" (2005: 3). A partir de esta definición, añade que una referencia en el texto se convierte en imagen simbólica si contribuye al impacto emocional de la obra. Es por ello que Hogan reconoce como la cualidad más importante de la imagen su más que probable asociación con ideas y memorias, incluidas las emocionales, lo que permite que estas sean más fácilmente accesibles al procesamiento cognitivo activo. De esta manera, se facilita la comprensión de la narración. Hasta aquí estamos de acuerdo.

---

[203] "The mental states usually distinguished as feelings are the *emotions*… The 'thoughts,' as recognized in popular parlance, are the *conceptions* and *judgments*. When we treat of these mental states in particular we shall have to say a word about the cognitive function and value of each. It may perhaps be well to notice now that our senses only give us acquaintance with facts of body, and that of the mental states of other persons we only have a conceptual knowledge. Of our own past states of mind, we take cognizance in a peculiar way. They are 'objects of memory,' and appear to us endowed with a sort of warmth and intimacy that makes the perception of them seem more like a process of sensation than like a thought" (James, 1890: 222-223). "Remembrance is like direct feeling; its object is suffused with a warmth and intimacy to which no object of mere conception ever attains" (*ibid*., p. 239).

[204] Desarrollamos en papel de las emociones en nuestro método interpretativo del cuento más adelante, concretamente en la sección 8.5.2.

Sin embargo, el argumento de Hogan insiste en que las diferencias culturales de este imaginario son superficiales, porque de hecho siempre se corresponden con especificaciones de categorías universales incrustadas en técnicas universales. "In other words, they do not seem to reflect culturally distinctive principles of thought, but such matters as different geographical environments or mere historical accidents" (2005: 13-14). Fundamenta su conclusión en que estos patrones de imágenes son productos de constantes en la cognición y la experiencia humana. Constantes que se orientan y organizan por propósitos compartidos y condiciones del arte verbal. En realidad, señala, estos patrones, incluso lo más culturalmente específicos, son el resultado de la combinación de varios rasgos universales respecto a un entorno específico o factores similares. Ahora bien, como ya hemos argumentado antes, la experiencia humana no puede ser estandarizada, aunque tenga unos fundamentos biológicos comunes. Por otra parte, como también hemos señalado, no podemos hacer universales ciertos fenómenos simplemente porque estos compartan una misma estructura funcional socialmente dimensionada. O, quizás, debiéramos matizar el concepto de universalidad, pues lo que Hogan denomina principios universales, son en nuestra opinión estructuras funcionales comunes[205]. Por ejemplo, nos gustaría saber cómo explicaría Hogan que el sol sea símbolo de masculinidad y la luna de femineidad en el dualismo sexual de la alquimia antigua occidental, mientras que la mitología japonesa elabora justo la correlación contraria; el sol es un símbolo femenino para el japonés y la luna representa la masculinidad (Kawai, 1991). Tenemos la sensación que las palabras del anciano jefe de la tribu Tiv en África occidental anfitrión de Laura Bohannan captan con mayor claridad la dinámica entre universalismo y particularismo, que pone de manifiesto la diversidad interpretativa de las culturas:

> "The old man made soothing noises and himself poured me some more beer. ´You tell the story well, and we are listening. But it is clear that the elders of your country have never told you what the story really means… But people are the same everywhere; therefore, there are always witches and it is we, the elders, who know how witches work. We told you it was the great chief who wished to kill Hamlet, and now your words have proved us right" (Bohannan, 1966: 32).

Esta antropóloga creyó encontrar en *Hamlet* una oportunidad para probar la inteligibilidad universal de este drama shakesperiano. Sin embargo, su frustración fue en aumento, como así confiesa, a medida que avanzaba su relato y la audiencia le interrumpía con preguntas e interpretaciones particularistas fundamentadas en su propia *folk psychology* africana. "There was a murmur of applause. *Hamlet* was again a good story to them, but it no longer seemed quite the same story to me" (Bohannan, 1966: 31).

Esta breve discusión nos lleva a la siguiente conclusión: el excesivo celo científico en encontrar leyes generales y estructuras universales en los comportamientos de los miembros de distintas sociedades termina conduciendo hacia un peligroso *monologismo*, un riesgo que Bajtín ya expuso. Para el autor ruso, las ciencias exactas constituyen una forma *monológica* de conocimiento, pues desde este enfoque el intelecto contempla *una cosa* y expone a partir de ella. En clara oposición a quienes dan valor al sujeto, esta corriente sostiene con su procedimiento que solo existe *una cosa sin voz*. Cualquier objeto de conocimiento, incluido el hombre, puede ser percibido y conocido como una cosa. Sin embargo, aclara Bajtín, un

[205] Remitimos al lector a la discusión sobre este conflicto que hemos incluido en la primera sección del capítulo cuarto.

sujeto no puede ser desprendido de su voz mientras siga siendo un sujeto y, en consecuencia, el conocimiento del mismo solo puede ser *dialógico*. Por ello, escribe sobre el lugar de la filosofía en el marco del pensamiento científico: "It begins where precise science ends and a different science begins. It can be defined as the metalanguage of all sciences (and of all kinds of cognition and consciousness)" (Bakhtin, 1986d: 161).

Así pues, en esta misma línea dialógica, no podemos dejar de presentar como evidencia que cualquiera que sea el contenido del polo sensorial de significado de un símbolo determinado, la impresión en cada uno de nosotros a nivel psíquico no es predecible y mucho menos estandarizable. En particular, es importante reconocer que el contexto psico-social original que describe un cuento es muy diferente de la realidad en la que habitan sucesivas generaciones de narradores y de audiencias a lo largo de la evolución histórica de un mismo tipo de relato[206]. Así pues, nuestro planteamiento necesariamente debe dar cabida a las aportaciones de los estudios simbolistas de Sigmund Freud y Carl G. Jung en el terreno narrativo, que se consolidaron posteriormente con los trabajos de los investigadores que siguen sus pasos, tanto en el campo de la antropología como del folclore, aplicando este enfoque al estudio del ritual, el mito y el cuento. En opinión de Aína Maurel (2012), la principal contribución de las corrientes del simbolismo psicológico a la interpretación del cuento fue establecer la relación entre la idea de símbolo y el signo del lenguaje conceptual. De estas investigaciones se desprende la convicción de que el cuento tiene un significado y contiene un mensaje que permanece oculto bajo sus héroes y sus tramas. Ahora bien, Freud y Jung describen este proceso de muy distinta forma. Holbek (1987) cree que la clave de la divergencia entre freudianos y los seguidores de Jung respecto a la interpretación de la narrativa popular radica en su diferente concepción de los símbolos.

Como hemos señalado el capítulo cuarto sección 4.2., los freudianos estiman que los símbolos están determinados causalmente, es decir, son los efectos de procesos del inconsciente. Por ejemplo, para Ernest Jones, un símbolo es "a substitute for the primary idea, compulsorily formed as a compromise between the tendency of the unconscious complex and the inhibiting factors" (Holbek, 1987: 315). Según este psicoanalista, la transformación de las ideas primarias de la vida en símbolos se produce unidireccionalmente ya que la energía fluye de ellas y nunca hacia ellas. Constituyen la parte de la mente humana más refrenada, por eso lo que se simboliza es aquello que está reprimido, porque solo lo intensamente cohibido necesita simbolizarse. En consecuencia, argumenta Holbek, el objetivo de la interpretación del cuento es encontrar una manera de regresar a la *idea primaria*, la fuente de la energía psíquica, que corresponde con el deseo básico para satisfacer el instituto reprimido. El ser humano destierra estos deseos de nuestra consciencia a través del *censor* interno, aunque fluyen y persisten constantemente en el inconsciente tratando de liberarse. Para Freud, el proceso de represión de esos impulsos indeseables está en el pasado del individuo, concretamente en su infancia (Holbek, 1987). En este sentido, Bettelheim (1994: 87) argumenta que para Freud la creación de símbolos es "la mejor manera de contribuir a poner orden en el caos increíble de contradicciones que coexisten en nuestra mente y vida interna".

Aína Maurel y Holbek coinciden en que Jung rechaza la formulación de su maestro, pues en su opinión los símbolos derivan su energía del plano del inconsciente para el desarrollo de la

[206] A este asunto le hemos dedicado un espacio en la sección 4.3. del capítulo cuarto.

personalidad, por lo que el simple estudio del pasado no aporta una completa explicación del proceso del inconsciente. Jung acepta que los deseos reprimidos puedan encontrar una salida en sueños y fantasías, pero su análisis constituye solo el principio de la interpretación. El folclorista danés aclara que, según Jones, aquello que los freudianos consideran *idea primera* quizás tenga funciones simbólicas. A esta noción de que los símbolos son expresiones de intención se denomina determinación final (Holbek, 1987). Asimismo, la interpretación del español destaca, por otro lado, que Jung relaciona el símbolo con los grandes mitos de la humanidad. Por eso, el símbolo liberado de las constricciones adquiere múltiples significaciones culturales. En la visión junguiana, la relación entre símbolo y realidad es más relajada que en la freudiana. Los símbolos, fruto del proceso psíquico del individuo, no son síntomas de impulsos reprimidos, sino el resultado de la *persona artística* que proyecta su destino personal a nivel universal para ayudar al resto de la humanidad. El subconsciente tiene dos niveles: el personal y superficial; y el más profundo, colectivo y heredado (Aína Maurel, 2012).

Por su parte, en su estudio sobre el mito, Meletinsky (2001) en referencia a Jung escribe que los "arquetipos" surgidos de las profundidades del inconsciente colectivo son elementos muy próximos a los "motivos" y a las imágenes de la mitología o de los cuentos. Aller Vázquez (2003: 70) concurre con este enfoque cuando se refiere a los arquetipos como "estructuras psicológicas primarias e innatas de la humanidad que almacenan los contenidos de las experiencias y que originan la aparición de las imágenes culturales y de los motivos simbólicos". Según Bettelheim (1994), los seguidores de Jung subrayan que tanto los personajes como los sucesos de los cuentos representan fenómenos psicológicos arquetípicos. Estas historias proponen simbólicamente elevar al individuo a un estadio superior de identidad que se logra en el momento que la persona se deja guiar por las fuerzas de su inconsciente.

Adicionalmente, para Rosaldo el planteamiento freudiano, que comenta Ricoeur, es una interpretación en el que los síntomas y las imágenes de nuestros sueños reflejan nuestras experiencias del día, incluidas aquellas que son fruto de nuestras interacciones culturales. Las reelaboraciones psíquicas de este contenido por parte del individuo están determinadas por su interacción con energías e historias de deseos reprimidos con base biológica.

> "Ricoeur´s contribution was, at once, to emphasize the central place of meaning, language, and interpretation in psychoanalytic discourse and then to show the tensions that accompany a seemingly insoluble split between the poles of meaning and desire" (Rosaldo, 1984: 139).

Estas aportaciones nos llevan a la pregunta obligada que se plantea Holbek: ¿cómo inducen las expresiones simbólicas de los cuentos impresiones emocionales en el receptor? Este folclorista encuentra respuestas en las *leyes épicas* del Axel Olrik (1992), que describen la organización épica del material narrativo, o las normas de estilo y organización estética de la narrativa popular de Max Lüthi (1986), así como en algunos mecanismos que son idénticos a la formación de los sueños y de los mitos descritos por Freud y Rank. El autor danés establece siete normas básicas: (1) La *división* ocurre cuando aspectos conflictivos de un mismo personaje se distribuyen entre distintas figuras del cuento. Su identidad puede extraerse del hecho de que ocupan en el mismo papel en la trama, pero no interactúan; (2) La *particularización* se consigue cuando personas, fenómenos o eventos aparecen como elementos simbólicos independientes, aunque guarden relación entre sí a nivel latente de

la que dependen la interpretación de todo el relato; (3) La *proyección* es el resultado de presentar los sentimientos y las reacciones en la mente del protagonista como fenómenos que ocurren en el entorno exterior; (4) La *externalización* se produce cuando las cualidades internas de un personaje se presentan como atributos o mediante acciones concretas, pues los cuentos no manejan un vocabulario repleto de conceptos abstractos, sino que se sirven de actos manifiestos u objetos materiales para estas expresiones del campo sensitivo; (5) La *hipérbole* se aplica cuando ciertas expresiones que suscitan un sentimiento se exageran para intensificarlo; (6) La *cuantificación* permite expresar la calidad como cantidad; por ejemplo, la multiplicación de los seres, fenómenos o sucesos fantásticos; y (7) la *contracción*, que consigue reducir eventos amplios en tiempo y espacio para que aparezcan en el relato cuestión de cambios instantáneos, a menudo presentados en tres simples fases (Holbek, 1987: 435-444).

Ahora bien, hemos de tener en consideración que identificar estos fenómenos requiere tener presente la polivalencia simbólica (Holbek, 1987), lo que implica aceptar la producción culturalmente particularizada de las imágenes simbólicas de los cuentos. Es decir, estos relatos estarían tratando de dar respuestas a necesidades adaptativas y entornos naturales específicos (Scalise Sugiyama, 2003), aunque respondan a estructuras universales determinadas (Leach, 1977) a nivel biológico y cultural. Como hemos mencionado en el capítulo cuarto, la estrategia es sin duda contextualizar culturalmente los símbolos del cuento de forma correcta para descubrir sus posibles interpretaciones (Fromm, 1966; Lévi-Strauss, 1984; Holbek, 1987). Es lo que sugiere Bajtín cuando nos advierte de que al convertir una imagen en un símbolo, aquella adquiere tanto una profundidad semántica como una perspectiva semántica. En ese momento, la imagen debe ser comprendida no solo por lo que es, sino también por lo que designa. Sin embargo, el mismo Bajtín se pregunta hasta qué punto el significado contextual de una imagen o de un símbolo puede revelarse o ser objeto de comentario. Responde que únicamente es posible con la ayuda de otro significado, pues no puede disolverse en conceptos. Es decir, solo podemos conseguir una racionalización *relativa* del significado contextual o profundizar con la ayuda de otros significados mediante la expansión del contexto remoto. "The interpretation of symbolic structures is forced into an infinity of symbolic contextual meanings and therefore it cannot be scientific in the way precise sciences are scientific" (Bakhtin, 1986d: 160).

En consecuencia, recordemos dos cuestiones fundamentales:

- Los símbolos de los cuentos son imágenes cargadas de significación porque a pesar del tiempo transcurrido han mantenido un valor a nivel individual para un número elevado de las personas a las que han llegado estos relatos (Fischer, 1963: 275). Ahora bien, no sabemos si la razón es que mantienen la estructura original de la imagen en cuestión o, en cambio, se ha producido una revalorización ideológica de la misma, como ha sucedido por ejemplo con los símbolos acuáticos paganos en la reformulación cristiana (Eliade, 1959b: 137);

- Es posible que el símbolo en cuestión aún siga manteniendo ese halo de influencia latente a pesar del cambio de contexto sociocultural, pues su empleo constante y amplia difusión le hayan convertido en un *arquetipo* en el sentido de Frye (1973b) o Philip Wheelwright (1954) y algo menos en la dimensión psicológica de Jung (1981). Precisamente Lévi-Strauss reprocha al suizo por concebir "un mecanismo

hereditario de transmisión de los arquetipos y la idea de una permanencia de las imágenes arquetípicas", puesto que "defiende una mayor variabilidad, dentro de los límites del contexto etno-cultural, y una simbolización, no tanto de los objetos y de las situaciones, como de las relaciones entre objetos y personas" (Meletinski, 2001: 69-70).

La función del simbolismo como puente de conexión entre el escenario de acción y el de conciencia del cuento se puede ilustrar a partir de la imagen del dragón muy habitual en historias populares de todo el mundo. En un artículo sobre los cuentos japoneses, el etnólogo ruso Kirill Chistov explica una anécdota que le sucedió al relatar a su nieto de cuatro años la famosa historia nipona de *Urashima Taro*. El niño protestó enérgicamente cuando descubrió que la irrupción de un dragón en escena no conlleva un enfrentamiento con el protagonista. Resulta que el cuento versa sobre un pescador nipón, Urashima, que se pierde en el mar donde pesca una tortuga que se transforma en muchacha, quien le conduce al *Palacio del Rey Dragón*. Cuando la narración se adentraba en la detallada descripción del palacio, el nieto de Chistov apenas mostró interés por la historia. Entonces, extrañado por la falta de atención del muchacho, el profesor ruso le interrogó y este respondió que estaba esperando que el héroe de la historia (Urashima) luchara con el dragón del palacio, algo que lógicamente no sucede en la narración. Chistov subraya la frustración del pequeño que no podía entender por qué el protagonista no mata al dragón y por qué tampoco se casa con la muchacha, que resulta ser la princesa del palacio. "Hearing the name Dragon Palace, Westerners tend to associate it with a dragon fight, whereas Japanese associate it with the beauty of the palace", asegura Hayao Kawai (1995b), quien recoge esta anécdota. Precisamente, el investigador noruego Tiril Bryn (2007), que compara el cuento de Urashima con una histórica clásica del folclore nórdico (*Friends in life and death*, tipo AT 470 Asbjornsen and Moe)[207], se refiere al hecho de que los dragones en Oriente son símbolos portadores de buena suerte.

Curiosamente, la conexión del palacio del rey dragón japonés con las profundidades marinas como fuente energética de la naturaleza es también un tema reconocido en culturas europeas pre-cristianas como la celta. En la Europa Medieval, el idealismo religioso equipara la figura del dragón con la serpiente. De hecho, en esta simbología medieval aparecen tanto una serpiente-demonio cuya conexión con las aguas del infierno es muy especial, como la denominada serpiente de agua (*hydros*) o dragón acuático (Gutiérrez Montoya y Ramírez Esquivel, 2012). "(A)fter the advent of Buddhism in China, the word *long* or dragon in the Chinese translation of Buddhist scriptures was actually a translation of the Sanskrit word *Naga*. The meaning of *Naga* is snake" (Mukherji, 2006: 185).

En el folklore europeo, el dragón suele ser el guardián de una región remota y oscura e, incluso, una bestia a la que se le ofrecen sacrificios humanos, mientras que en las culturas asiáticas los dragones ayudan a los seres humanos y también traen buena suerte (Garry y El-Shamy, 2005). En el *Diccionario de símbolos chinos*, Eberhard (2006) se refiere a este animal como una criatura benigna de buena naturaleza en claro contraste con las ideas occidentales. Es un símbolo del vigor masculino y de la fertilidad e, incluso, fue adoptado como símbolo

[207] AT 470 se corresponde con la clasificación internacional de tipos de cuentos confeccionada por los folcloristas Antti Aarne y Stith Thompson, publicada en 1928.

del emperador desde la Dinastía Han. Por su parte, Marie Louise von Franz, una estrecha colaboradora de Jung que dedica varios trabajos al estudio de los arquetipos en los cuentos, también reconoce que el dragón es una figura principalmente positiva en China a diferencia de la mitología europea:

> "I must go into the symbolism of the dragon which is of such decisive important throughout the story… It represents yang, the male principle in the cosmic order. It stands for creativity, dynamism, the force to move or to realize things. It is therefore present in all Chinese symbols of energy, especially of electric charge. One explained thunder storms as the dragon going over the sky. The dragons make all the violent weather phenomena, as in our story the brother of the Dragon King, Tsian Tang, makes hail, snow, rain, thunder and lightning. He is a symbol of all the creative but sometimes dangerous powers in nature" (Franz, 1997: 101-102).

En opinión de Gutiérrez Montoya y Ramírez Esquivel (2012: 33), "el dragón es el representante de la dualidad cosmogónica" respecto a los contextos occidental y oriental. En Occidente, este animal mitológico se relaciona con el polo del mal, aquello que se teme por el desconocimiento, una fuerza más allá de la psique humana de carácter negativo que se conecta con la muerte y la destrucción. De alguna forma y en el contexto cristiano, el dragón es equiparable al diablo, pues recordemos que se define como "un animal fabuloso con forma de réptil muy corpulento, con garras y alas" («Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario» [sin fecha]), que bien podría ser una serpiente, una de las figuras identificadas con el maléfico.

Hayao Kawai realiza una comparación entre Occidente y Oriente del *proceso de individuación* propuesto por el psicoanálisis que reflejan las narraciones populares de estas respectivas áreas culturales. Sobre el esquema junguiano propuesto por Erich Neumann, quien describe el proceso de evolución de la conciencia en Europa, el japonés escribe:

> "The cycles of the hero myth consist of the birth of the hero, his fight with the dragon, and the acquisition of a hard-to-obtain-treasure. In many cases, the final goal is to get the virgin, the captive of the dragon" (Kawai, 1991: 169-170).

El psicoanalista oriental explica que, desde el punto de vista de Jung, la muerte del dragón significa que el individuo se deshace de los seres arquetípicos en su psique ("El Padre" y "La Madre"), mientras que la interpretación freudiana relaciona la lucha del héroe con el dragón con la tragedia edípica en la que el padre muere a manos del hijo. En suma, Kawai observa que la muerte del dragón significa la victoria del ego sobre el inconsciente con el objetivo de lograr su independencia, simbolizado por el tesoro o la virgen presa de la bestia, de ahí que el cuento finalice con el matrimonio del héroe y la princesa. El autor nipón matiza que para Neumann este proceso de transformación desemboca en una conciencia de tipo patriarcal, pues se considera al ego como un símbolo con rasgos propios de la masculinidad, corresponda este a un hombre o a una mujer. Sin embargo, en la mentalidad japonesa este proceso hacia la conciencia tiene muy distinta fisionomía. Kawai argumenta que los cuentos japoneses a diferencia de los europeos no finalizan habitualmente en una grandiosa boda e, incluso, en muchos de ellos, el protagonista no recibe ningún premio. El caso es que Urashima regresa a su costa natal después de 300 años de ausencia para únicamente darse cuenta del paso del tiempo y morir en paz.

Por otra parte, en un número considerable de cuentos, las protagonistas ejercen de heroínas en vez del *dramatis personae* de princesa (Propp, 2010). Kawai sugiere que debemos analizar los relatos nipones con ojos femeninos, lo que realmente significa que el ego del japonés está simbolizado de manera más apropiada por los rasgos femeninos que por los masculinos, ya se trate del ego de una mujer o de un hombre. "In fairy tales, however, ´female *heroes*´ could freely take an active part. The investigation of those female figures will cast much light on the psyche of the Japanese" (Kawai, 1991: 180).

Si tenemos en cuenta esta línea argumental, así como las características en Asia de la figura del dragón antes mencionadas, podríamos entender justificado que, en el cuento de *Urashima Taro,* el protagonista entra en el palacio del dragón, pero no para combatirlo y nunca para casarse con la princesa, puesto que la simbología del relato refleja un esquema de pensamiento propio y ligado a la cultura japonesa.

8.5. LA CONSTRUCCIÓN DEL *ESCENARIO DE CONCIENCIA*

La experiencia de la niña Emily, que Bruner estudia en una de sus investigaciones, nos resulta una gran fuente de inspiración para diseñar esta fase del análisis psicológico en el que vamos a tratar de reconstruir el *escenario de conciencia* del cuento. "She seemed to be in search of an integral structure that could encompass what she had *done* with what she *felt* with what she *believed*" (Bruner, 1990: 89). Nuestra motivación en esta sección y la de Emily parecen estar en sintonía: la necesidad para organizar y expresar la estructura narrativa, o sea el orden de los sucesos humanos, y el sentido que estos tienen para el narrador y/o el protagonista[208]. Durante el análisis narrativo al que hemos sometido el cuento en los pasos anteriores, hemos podido diseccionar su estructura general en una secuencia compuesta por funciones. Ahora, gracias a un mecanismo puente entre los escenarios de acción y conciencia, *prisma SVO,* elaborado sobre la propiedad narrativa que Bruner (1990) denomina "*linearizing*", podemos profundizar en esa estructura narrativa. A través del *prisma SVO* visualizamos cada función de acuerdo con la fórmula verbo, sujeto y objeto de la acción principal. Al filtrar la visión de cada función por este prisma obtenemos los verbos de las acciones dominantes que, a su vez, podemos clasificar en grupos. Así entramos en la dimensión psicológica del relato. De esta última operación, deducimos información esencial sobre los personajes, su posición y peso específico en la narrativa y sus estados mentales. Por ejemplo, el rol de cada personaje (*dramatis personae*) en la narración y su lugar en este esquema sujeto-verbo-objeto, que es esencial para la interpretación multidimensional del cuento que estamos elaborando. Precisamente, estas actividades vendrían a coincidir con dos de los logros narrativos que Bruner y su equipo confirman durante los soliloquios de Emily.

> "First, there was a steady mastery of linguistic forms to achieve a more linear and tighter sequencing in her accounts of ´what happened´… Second, her interest in and achievement of forms for distinguishing the canonical or ordinary from the unusual showed rapid progress" (Bruner, 1990: 90-91).

[208] En el caso de Emily, ella es la narradora y la protagonista de sus propios auto-relatos.

De acuerdo con Peter Goldie la segunda característica de la narración es la *significatividad*[209], que se presenta de dos formas: primero, revela cómo los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos que son internos a la narración, el de los personajes, tienen sentido para ellos desde su propia perspectiva y en ese instante; segundo, la narración posee significatividad al descubrir la perspectiva externa del narrador, es decir, sus propios pensamientos y sentimientos que, además, aclaran el por qué la narración se relata de una manera determinada. "Finding meaningfulness in, or making sense of, the thoughts, feelings, and actions of people who are internal to the narrative will often appeal to the psychological states of the people concerned" (Goldie, 2012: 22). Para ello, el narrador puede favorecer unas acciones sobre otras a lo largo de la trama, haciéndolas así más preferibles a ojos del lector. La significatividad también se puede apreciar mediante el rasgo del carácter de un personaje determinado cuya acción puede ser una expresión del mismo. Asimismo, una narración revela factores influyentes en la mente de una persona, que no son parte en sí mismos del contenido de su mente, pero que se manifiestan mediante estados físicos o de ánimo. En suma, esta significatividad de la narración se descubre porque a menudo estas historias suministran explicaciones: del por qué alguien tiene un motivo concreto; de por qué alguien tiene un carácter o una personalidad determinados; o de por qué alguien está en un estado físico o de ánimo específico.

Con respecto al *sentido valorativo y emocional*, la tercera característica de las narraciones que indica Goldie (2012), se trata de una característica estrechamente ligada a la significatividad[210]. Por otra parte, el aspecto interno de esta propiedad, se refiere a las cosas que preocupan y son importantes para los personajes de la narración. Este sentido valorativo y emocional se comunica a través de "*thick evaluative concepts*", como por ejemplo rudeza, inconsideración, insensibilidad o arrogancia. Conceptos que poseen un poder descriptivo más pesado que aquellos denominados "*thin evaluative concepts*", como son la bondad y la rectitud. Además, incluye pensamientos que ayudan a explicar tanto emociones como acciones. Ahora bien, es una característica narrativa que entraña dificultades a la hora de su clarificación y aplicación analítica:

> "It is an important feature of narrative that it can be unclear whether the values expressed in the narrative, whether through the use of thick evaluative concepts or in other ways, are the values of a person who is internal to the narrative or the values of the narrator, who is external to the narrative" (Goldie, 2012: 28).

En esta sección, vamos a tratar de entender qué sienten y en qué creen los personajes, que intervienen en cada función de la misma forma que la niña Emily intenta reconocer sus propias acciones. Tratamos de ubicar a cada uno de los personajes en la posición de sujeto (principal) o de objeto (subordinada) en el esquema *SVO*. "Third and finally, there was Emily´s introduction of personal perspective and evaluation into her narrative accounts, the standard way of adding a landscape of consciousness to the landscape of action in narrative" (Bruner, 1990: 91). Para desarrollar la estructura del análisis psicológico, nos apoyamos en los elementos clave de la *folk psychology*, las actitudes proposicionales (Hutto, 2008). Conceptos a los que nos hemos referido en el capítulo tercero y también anteriormente en la sección 7.1.

---

[209] "*Meaningfulness*" (Goldie, 2012: 21). En nuestro esquema denominamos a este término "significación".

[210] "*Evaluative and emotional import*" (Goldie, 2012: 26).

Igualmente, vamos a revisar las ideas sobre la significación (*meaningfulness*) del relato y el sentido valorativo y emocional (Goldie, 2012).

¿Qué sienten, qué piensan o qué creen los personajes? Gracias a la estructuración que hemos realizado de cada función mediante el *prisma SVO*, podemos identificar, primero, qué acciones son intencionales y, consiguientemente, si estas se ajustan a las condiciones manifestadas por Berthram Malle (2005), que hemos mencionado en la sección 7.1. Malle añade que algunos de los componentes individuales del concepto de intencionalidad, tal cual él lo describe, son poderosas herramientas para interpretar el comportamiento. De hecho y en esto coincide con Hutto (2008), una de las principales distinciones de la *folk psychology* revelada por esta noción es la diferencia entre *deseos y creencias*, las dos principales actitudes proposicionales. Asumimos, por tanto, que las personas tenemos creencias y deseos, premisa obvia y constituyente de la *folk psychology*. De esto deducimos, lógicamente, que estos estados emocionales están derivados de las dificultades humanas a las que se enfrentan los personajes a lo largo de la trama y, por tanto, están incorporados en las narrativas (Cassidy *et al.*, 1998; Ratner y Olver, 1998; Dyer, Shatz y Wellman, 2000).

Entendemos que por esta misma razón es esencial que nuestro modelo de análisis nos permita determinar las creencias y los deseos, además de otros estados intencionales, que se activan en todas y cada una de las funciones, que forman parte de la secuencia narrativa de Propp. Asimismo, podremos identificar en cada caso tanto su autoría y su propósito como su lugar en el desarrollo de la trama. Tengamos en cuenta que todos estos elementos tienen una influencia directa en las conclusiones que el lector (oyente) obtiene de la narración. "Folk psychology also posits a world outside ourselves that modifies the expression of our desires and beliefs" (Bruner, 1990: 40). Esto tiene sentido dentro del marco de algunas investigaciones sobre el comportamiento infantil, cuyas conclusiones apuntan que los niños desde una edad tan temprana como los cuatro años ya manifiestan un elevado interés en su entorno social y, además, muestran una comprensión coherente de los elementos básicos de la acción humana en término de creencias, deseos e intenciones (Dunn, 1988: 127). Asimismo, se ha constatado el papel potencial de la experiencia, como la lectura de estas narrativas, en el desarrollo de las habilidades derivadas de la teoría de la mente (Cassidy *et al.,* 1998).

En suma, nos proponemos descubrir el estado intencional de los personajes en esta parte del análisis. Y es que, según Bruner, las intenciones de los personajes mitigan o al menos hacen comprensible cualquier desviación del patrón cultural canónico. Recordemos que la trama del cuento estándar comienza con una ruptura o transgresión del canon, lo que desencadena un esfuerzo por parte de los personajes para reestrablecer el desequilibrio, que culmina supuestamente con el retorno a la senda marcada por la convención social.

Peter Goldie (2007) sostiene que la referencia a creencias y deseos relevantes es raras veces suficiente para proporcionar explicaciones satisfactorias de las acciones, lo que no significa que niegue que las acciones intencionales se puedan explicar a partir de estos dos términos. "It is now quite obvious to all that sophisticated belief/desire psychology is not the fundamental or ubiquitous foundation to all social cognition" (Hutto, 2009: 17). Es decir, muchas de las acciones diarias son más densas y requieren de una variedad de explicaciones más allá de las basadas en el binomio creencia-deseo. En consecuencia, Goldie llama nuestra atención sobre cuatro factores adicionales que a menudo pueden incorporarse en la explicación de acciones:

"1. Motives, such as revenge, which need not take the form of occurrent mental states; 2. Character and personality traits, which dispose people to certain motives; 3. Emotions, moods and undue influences, including anger, depression and drunkenness; 4. Narrative-historical factors, which put behavior in a broader contest" (Hutto y Ratcliffe, 2007: 13).

Así pues, el análisis psicológico que se corresponde con la reconstrucción del *escenario de conciencia* vendría a estar conformado por el estudio de lo que Goldie denomina sentido valorativo y emocional, así como por las perspectivas narrativas. En las primeras dos subsecciones incluimos el análisis de las dos actitudes proposicionales fundamentales, deseo y creencia, además de una radiografía de las emociones en el contexto del relato estudiado. En la tercera subsección, nos concentramos exclusivamente en determinar las perspectivas interna y externa de la narración.

8.5.1. Deseos y creencias

En el caso de los deseos, estos se encuentran perfectamente introducidos en el conocimiento básico compartido en una cultura (Bruner, 1990). La acción está esencialmente dirigida por la acción y las acciones intencionales motivadas por los deseos de los actores, sostienen Karen Bartsch y Henry M. Wellman (1995). Los deseos parecen ser los estados emocionales más primitivos y los más fácilmente deducibles para los niños que aprenden su atribución antes que las creencias (Bartsch y Wellman, 1995; Lillard, 1997; Dyer, Shatz y Wellman, 2000; Malle, 2005). "In essence, young children appear to conceptualize the purpose of action… as attributable to a desire to achieve some goal" (Montgomery, 1997: 291). Adicionalmente, Hutto (2009) refiere varios estudios confirmando que los niños poseen control explícito del concepto de deseo más o menos seis meses antes que la noción de creencia. Sin embargo, Angeline S. Lillard (1998) reconoce que, en otras culturas distintas de la occidental, sus miembros son menos proclives a explicar el comportamiento humano[211]: "Cultures appear to vary on the basis idea of what causes actions"[212]. De hecho, por estas mismas razones, cabe la posibilidad de que otros grupos culturales no entiendan que el principal motivador de la acción sea el deseo, modelo estándar en lo que Lillard denomina *Euro-American folk psychology*, sino que en cambio el estimulante sea únicamente la prescripción social[213]. Esto implicaría que diferencias básicas de este tipo crearían a su vez muy diferente necesidad de explicar el comportamiento y, por tanto, esto tendría un reflejo en las narrativas de cada cultura.

Por otro lado, John Searle sugiere en su principio quinto de *la teoría de la acción* que la formación de intenciones previas es, en general, el resultado de un razonamiento práctico. Ahora bien, y esto es crucial, este tipo de razonamiento trata de dilucidar cómo mejor decidir sobre deseos conflictivos. "The motive force behind most human (an animal) action is desire.

---

[211] Consultar sección titulada: *Variation in Attention and Importance* (Lillard, 1998: 12-14).

[212] Consultar sección titulada: *Attribution: From Mind to World* (Lillard, 1998: 14-16).

[213] "In collectivist or interdependent (Markus y Kitayama, 1991; Triandis, 1994) cultures, individual´s attitudes are not especially important predictors of behavior because people tend to subsume their desires to externally imposed norms" (Lillard, 1998: 25).

Beliefs function only to enable us to figure out how best to satisfy our desires" (Searle, 1984: 65). Es decir, esta capacidad de sopesar nuestras creencias sería el mecanismo que se activa en la mente para conseguir la tan ansiada homeostasis individual, ya sea básica o cultural (Damásio, 2010).

Como hemos visto en el primer capítulo, establecer metas tiene su origen en dos fuentes posibles: los deseos (impulsos instintivos) o los objetivos premeditados inducidos por las formas de vida y las normas sociales. Además, cuando sentimos deseo de algo un estado mental se genera, por así decirlo, en la "sala de máquinas" de nuestra mente (inteligencia generadora), pero esa orden no se ejecuta inmediatamente, pues debe pasar primero por el "puente de mando" (inteligencia ejecutiva), quien vigila su conveniencia. Así pues, durante el proceso educativo, el niño llega a aprender a controlar su comportamiento mediante mensajes simbólicos, en vez de sus deseos y emociones. De esto se desprende, que esos mensajes simbólicos deben influir en la formación de sus creencias. "Whereas children´s natural conversations refer to desire and emotions far more than to beliefs or cognitions (Bartsch y Wellman, 1995), the references to cognitive state in the storybooks were more frequent than were references to desires" (Dyer, Shatz y Wellman, 2000: 32). Esto sugiere, dicen estos investigadores, que los libros infantiles se concentran no en lo que el niño sabe, sino en lo que lo que necesita aprender. Algo que sugieren también la idea del canon de la *folk psychology* (Bruner, 1990) y la *Narrative Practice Hypothesis* (2007a; 2008). Quizás, la razón sea que es especialmente importante "educar los deseos, porque son la energía que moviliza todo nuestro dinamismo mental" (Marina, 2012b: cap. sexto, 1.4.). Por ejemplo, Bartsch y Wellman (1995) encontraron que niños cuyos padres les hablaban frecuentemente, desde muy temprano, sobre el deseo eran los más proclives a incluir creencias en sus conversaciones mucho antes que los demás niños. Por otra parte, la investigación de Harris *et al.* (1989) sobre narrativas infantiles probó que los niños comprenden cómo las creencias son determinantes de las emociones y el comportamiento.

De hecho, cuando surge un deseo "el sistema ejecutivo compara ese deseo con los criterios guardados en la memoria y emite su dictamen" (Marina, 2012b: cap. cuarto, 1.1.). De ser así, nosotros sostenemos que son precisamente estos criterios, estos esquemas de evaluación y acción (almacenados en forma de imagen o de *esquema-imagen*), los que contienen estas narraciones de la *folk psychology*. Criterios que se repiten constantemente en las estructuras de estas narraciones y que los niños, a una temprana edad, todavía no pueden discernir con la claridad de un adulto. "It is likely that as we were being socially 'tuned' in infancy and childhood, most of our decision making was shaped by somatic states related to punishment and reward" (Damásio, 1994: 184)[214]. No obstante, este neurólogo sugiere además que, según vamos creciendo y las situaciones se repiten y se categorizan, la necesidad de apoyarnos en estos estados somáticos decrece, pues desarrollamos otro nivel de automatización económica. A partir de ese momento, la toma de decisiones se apoya en "símbolos" de estados somáticos. Un proceso simbólico que, enfatiza este autor, puede ser ventajoso o pernicioso dependiendo de las situaciones. Nosotros creemos que la activación de estos esquemas aprehendidos narrativamente, que nos permiten evaluar las situaciones antes de actuar en función a deseos y

[214] Sugerimos consultar las referencias a los marcadores somáticos que hemos realizado en el capítulo primero, sección 1.3.

creencias, no necesariamente siempre es consciente. "The somatic market itself has more than one avenue of action; it has one through consciousness and another outside consciousness" (*ibíd*., p. 184). Recordemos que los marcadores somáticos, a los que se refiere la hipótesis de este investigador, son fundamentales a la hora de codificar los esquemas mentales que archivamos en la memoria, puesto que permiten la recuperación de estos esquemas de una forma u otra en el futuro.

Ahora bien, regresemos al asunto de los deseos y las creencias. Searle cree que mientras las creencias pueden ser solo verdaderas o falsas, en función de que su contenido se ajuste o no a una realidad existente independientemente; los deseos, al igual que las intenciones, se llevan a cabo o no, aunque ello dependerá de que el comportamiento del individuo deseoso se corresponda con el contenido del deseo mismo. "Intentional states such as beliefs, desires, and intentions have conditions of satisfaction and directions of fit" (Searle, 2003: 37). En cambio, las creencias representan cómo son las cosas para el individuo, esté o no en lo cierto. Es decir, para Searle, las creencias corresponden a la dirección "*mente-mundo*" y, en cambio, los deseos siguen la dirección contraria "*mundo-mente*", ya que estos últimos representan cómo nos gustaría que fueran las cosas en el mundo (ver nota de pie de página número 170 en la sección 7.1.).

A juicio de Dan Sperber, esta relación entre creencias y racionalidad implica desde el punto de vista psicológico al menos una condición, que nuestras creencias sean producidas por procesos cognitivos en sentido epistemológico[215]. A pesar de los fallos que se puedan producir en este proceso, las creencias nos permiten conformar y perseguir objetivos de una manera que con frecuencia lleva a la consecución de tales objetivos. Desde esta óptica, el sentido común trata de encajar la realidad (una realidad objetiva) y la razón. Sin embargo, añade, los antropólogos han comenzado a entender que esto no es exactamente así. "People of different cultures have beliefs which are not only very different, but even mutually incompatible. Their beliefs from our point of view, our from theirs, seem irrational" (Sperber, 1996: 85-86). Eso significaría que, si queremos mantener la racionalidad de ambos sistemas de creencias, no tenemos otra opción que eliminar la premisa de que existe una única realidad objetiva. Es decir, infiere, la alternativa sería contemplar la realidad como una construcción social, de tal forma que existen al menos tantas realidades como sociedades (culturas). Ahora bien, Sperber no está de acuerdo con este enfoque. De hecho, es un firme opositor del relativismo cultural.

Sperber comienza su contraataque al relativismo cultural argumentando que existen dos tipos de creencias: intuitivas y reflexivas[216]. Las primeras son descripciones de estados de las cosas directamente almacenados en nuestro centro de creencias. Son intuitivas en el sentido que son típicamente el resultado de procesos perceptuales e inferenciales espontáneos e inconscientes. Este tipo de creencias intuitivas son ante todo concretas y de confianza en circunstancias normales. Asegura que sus límites son los del sentido común y, por ello,

---

[215] "(A)n epistemologically sound cognitive system (i.e. one that delivers approximations of knowledge rather than pretty patterns or astounding enigmas)" (Sperber, 1996: 85).

[216] Rabazo Méndez y Moreno Manso (2007: 192) distinguen "creencias de primer orden", lo que piensan los demás de la realidad, de "creencias de segundo orden", aquellas "que incluyen una creencia de primer orden más un contenido adicional respecto a otra persona".

bastante superficiales, más descriptivas que explicativas. Por el contrario, en esta hipótesis, las creencias reflexivas son interpretaciones de representaciones integradas en el contexto de validez de una creencia intuitiva. El contexto de validez se refiere a la identificación de la fuente que sostiene la creencia reflexiva como una autoridad fidedigna o al resultado de un razonamiento explícito, como pudieran ser las creencias reflexivas basadas en conocimientos científicos. Explica que estas últimas, las creencias reflexivas, son generalmente las más frecuentes. Asimismo, agrupan muchas creencias que se derivan de conceptos entendidos solo a medias, o sea que no acabamos de comprender a pesar de las razonables pruebas explicativas que se nos aportan. O también se pueden referir a misterios aceptables como los que están detrás de las creencias religiosas. Sperber insiste que estas creencias reflexivas están abiertas a interpretación por sus inconsistencias frente a otras creencias, lo que no significa que necesariamente se trate de creencias irracionales. Asegura que son creencias racionales en la medida que sus fuentes son razonablemente confiables. De esta manera, este antropólogo trata de probar la invalidez de los argumentos de quienes defienden el relativismo cultural a partir de la existencia de una gran diversidad de creencias, muchas de las cuales son aparentemente inconsistentes. En su opinión, la existencia de estos dos tipos de creencias (aclaremos que se trata solo de una argumentación teórica) implica que cada una consigue su racionalidad de distintas maneras:

> "Intuitive beliefs owe their rationality to essentially innate, hence universal, perceptual, and inferential mechanisms; as a result, they do not vary dramatically, and are essentially mutually consistent or reconcilable across cultures. Those beliefs which vary across cultures to the extent of seeming irrational from another culture´s point of view are typically reflective beliefs" (Sperber, 1996: 91-92).

Sin embargo, en nuestra opinión, la propuesta de este antropólogo no destierra el relativismo cultural, puesto que está reconociendo que: (1) existe diversidad en las creencias de las distintas sociedades, lo que es un foco de conflictividad entre culturas de acuerdo con distintos criterios de racionalidad; (2) las creencias que difieren entre distintas culturas son las que denomina *reflexivas*, cuyo contenido es parcialmente misterioso para estos mismos creyentes y su fuente de racionalidad depende de la autoridad de su fuente, lo que no niega ni su diversidad cultural ni los distintos puntos de vista de lo que es racional. Incluso llega a afirmar que las creencias intuitivas generales varían de una cultura a otra, aunque no en gran medida. "These beliefs conform to cognitive expectations based on culturally enriched innate dispositions, and are richly evidenced by the environment" (1996: 94). Afirma que aun siendo creencias comunes, que se adquieren mediante experiencias perceptuales y comunicaciones, no solo determinan gran parte del comportamiento humano, sino que además suministrar un entorno común para la comunicación y el desarrollo de las creencias reflexivas. Por otra parte, Sperber hace referencia a varias investigaciones etnográficas que muestran que las diferencias culturales en zoología, botánica o clasificación cromática son más bien superficiales y que por cada uno de estos dominios existen estructuras universales subyacentes (*ibíd*., p. 93).

Precisamente, el enfoque de nuestro trabajo tiene por misión esclarecer cuáles son las creencias que aparecen en las historias de distintos contextos culturales. De acuerdo con la *Narrative Practice Hypothesis* (2007a; 2008), estas narrativas forman parte del entramado cultural que permite la adquisición del concepto meta-representacional de creencia. Concretamente, en esta fase del análisis comparativo de cuentos nos concentramos en las

dos actitudes proposicionales fundamentales, creencias y deseos. El objeto es poder evaluar si existen sistemas de creencias universales y primarios o estamos hablando de que estos cuentos son construcciones culturalmente particulares. En el capítulo tercero, sección 3.3., nos hemos referido a la posibilidad de que no exista una única *folk psychology*, sino que esta psicología del común esté determinada culturalmente. De aceptar esta asunción, entonces no cabe duda que entrar en contacto y analizar cuentos de distintas culturas es pedagógicamente útil porque mostraría al estudiante distintos sistemas de creencias, formas de pensamiento y diferentes maneras de construir socialmente la realidad. Esto incluye mostrarles a partir de estos relatos cómo funcionan y cómo se pueden interpretan las actitudes intencionales y las emociones en distintos contextos culturales.

A través de los verbos que aparecen al frente de las acciones principales correspondientes a cada una de las funciones proppianas en las que hemos descompuesto la narración podemos identificar los dos estados mentales básicos. Verbos como pensar, creer, saber, conocer, recordar, etcétera nos indican la presencia de creencias en una función determinada, es decir aquellos términos referidos a estados cognitivos, mientras que verbos como desear, querer y esperar se refieren a términos volitivos y deseos (Bartsch y Wellman, 1995; Cassidy *et al.*, 1998; Dyer, Shatz y Wellman, 2000; Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2007). "When one these words was found, we assessed whether the word referred to the thoughts, memories, knowledge, emotions, desires or evaluations of a character in the book" (Dyer, Shatz y Wellman, 2000: 23). Para nuestro estudio comparativo del cuento, entendemos que es fundamental sobre todo adscribir estos estados mentales a los personajes según su función de *dramatis personae* y su posición en el *prisma SVO*.

8.5.2. Emociones

Hemos mencionado anteriormente que Jenefer Robinson (2005) estudia la experiencia emocional del sujeto que entra en contacto con la literatura. A partir de los descubrimientos en psicología, neurociencia y otras disciplinas experimentales, esta filósofa especializada en teoría de las emociones profundiza en la educación emocional –o sentimental como diría Gustave Flaubert– a través de la obra literaria. Sostiene que la emoción es, en esencia, un *proceso* en el que un tipo especial de *valoración afectiva* automática induce cambios fisiológicos y conductuales característicos en una situación concreta y a los que sucede otra fase que denomina "*cognitive monitoring*". Un contenido cognitivo de las emociones que también destaca Martha C. Nussbaum (1988) por la importancia que tiene en la actividad emocional evocada por las narraciones. En general, ambas autoras defienden una teoría de la interpretación basada en la respuesta del lector. En opinión de Robinson, las investigaciones neurológicas como las de Damásio (1994; 2010), que subrayan el déficit socio-cognitivo de aquellos pacientes con serias carencias emocionales debido a daños cerebrales, justifican la importancia de la comprensión emocional tanto en nuestra relación con otras personas como en la interpretación de los personajes de ficción.

Hasta este momento, nuestra investigación ha destacado el papel de las emociones en la comprensión humana de la realidad y, por tanto, entendemos que también realizan una función esencial en la interpretación del cuento con un enfoque pedagógico. En la sección 1.3. del primer capítulo, hemos hecho referencia a la descripción que Antonio Damásio

(1994; 2010) hace de emociones y sentimientos, así como a la distinción entre emociones primarias y secundarias. Las segundas se construyen a partir de las primeras que son innatas y pre-organizadas, en el sentido que confiere a las emociones William James (1890; 1891), ideas que han servido de referencia para los siguientes investigadores. "The universality and ´demanding character´ of emotions suggest they may be innate responses to certain natural incentives or sign stimuli" (McClelland, 1987: 118). Si Damásio está en lo cierto, las emociones son fundamentales para la comunicación de significado e incluso es posible que tengan una función como guías del proceso cognitivo. Este neurólogo propone que en muchas circunstancias sociales la activación de las emociones es resultado de un proceso mental no-automático, evaluador y voluntario. Gracias al descomunal archivo en nuestra memoria de experiencias pasadas de determinadas situaciones vinculadas a emociones y estímulos específicos (patrones emocionales) podemos filtrar esta información en una evaluación consciente para tomar la decisión más apropiada.

Sin embargo, esto no sería posible sin las emociones primarias, que de manera innata y durante nuestra infancia forman parte de nuestras experiencias, así como de su percepción. Recordemos que son los sentimientos los que nos permiten la codificación memorística de las experiencias emocionales a partir de determinados estímulos. La psicóloga Leslie S. Greenberg visualiza la experiencia emocional de manera similar, pues en su opinión no está gestionada simplemente por programas motores afectivos evolucionados con base biológica. Denomina "*emotion schemies*" (Greenberg, Rice y Elliot, 1996) a las unidades almacenadas en las redes de memoria del cerebro que organizan la respuesta y producen la experiencia emocional. Son estructuras altamente diferenciadas que se han refinado mediante la experiencia y están estrechamente vinculadas con la cultura. "It is the feeling of the emotion that allows for the formation of emotion networks or schemes" (Greenberg, 2004: 5). En esta misma línea, Nussbaum nos recuerda que las narrativas contienen emociones en su misma estructura, por lo que están moldeadas por la vida humana. "Narratives are constructs that respond to certain patterns of living and shape them in their turn" (Nussbaum, 1988: 252-253). Precisamente, Greenberg trabaja en un programa terapéutico que implica cambios en el paciente tanto en su experiencia emocional como en las narrativas en las que estas experiencias se engastan. "The brain thus can be seen to possess two important meaning systems, one based on a symbolic conceptual language and the other based on a sensory motor affective language" (Greenberg, 2004: 6).

Bruner (1990) sugiere que a una primera fase del desarrollo, en la que las emociones infantiles se sintonizan con las de las personas del entorno (su cultura inmediata), sigue otra en la que el niño comienza a construir representaciones del mundo predecibles en distintas situaciones fruto de su experiencia y que además ya tienen un carácter cualitativo. Por otra parte, los presupuestos de David C. McClelland sobre emociones y motivación indican que los *incentivos naturales*, que desencadenan las conocidas como seis emociones innatas y universales[217] y otros estados afectivos específicos, se vinculan con el paso del tiempo a estímulos sociales más complejos que son la base del desarrollo de las diferencias motivacionales entre individuos (Zurbriggen y Sturman, 2002).

[217] "They are joy-happiness-pleasure, sadness-distress, anger-excitement, disgust, fear, and interest-surprise" (McClelland, 1987: 119).

Es por ello que la teoría de la inteligencia emocional insiste en la necesidad de reconocer los sentimientos y aprender a gestionarlos correctamente para que nos permitan tomar las decisiones más apropiadas en beneficio del funcionamiento óptimo del organismo. En este sentido, Marina (2012b: cap. quinto, sección 1.4.) cree que la educación debe procurar el cambio en la generación de los sentimientos, es decir, favorecer la aparición de motivaciones adecuadas y emociones adecuadas. Una idea que guarda relación con la propuesta de Vygotsky (1997), quien afirma que el primer paso en la educación de las emociones es alterar todos aquellos estímulos asociados a una reacción determinada. Dado que toda reacción emocional puede relacionarse con una amplia variedad de estímulos diversos, esta relación solo puede manifestarse creando conflictos entre distintos estímulos en la experiencia personal del niño: "(T)he educational mechanism reduces to a special organization of the environment. Thus, the education of the feelings is always basically, a *re-education* of the feeling, i.e., a variation in the direction of an emotional innate reaction" (*ibíd.*, p. 105-106). Por otra parte, el psicólogo ruso insiste en enseñar al niño a dominar sus emociones a través de su incorporación a la red general de su comportamiento y relacionarlas estrechamente con las demás reacciones para no irrumpir desordenadamente en el curso de estas reacciones. El dominio de estas emociones, continúa, no es otra cosa que la habilidad de dominar la expresión externa de las mismas y las reacciones vinculadas a estas. Concluye que no podemos reprimir las emociones, pero sí su manifestación externa y sus reacciones.

Este saber emocionalmente clasificado nos permite aventurar y predecir situaciones futuras. "(F)eeling your emotional states, which is to say being conscious of emotions, offers you *flexibility of response based on the particular history of your interactions with the environment*" (Damásio, 1994: 133). Asimismo, las emociones secundarias forman, por un lado, conexiones sistemáticas entre categorías de objetos y situaciones y, por el otro, entre categorías de objetos y emociones primarias, estableciendo todo tipo de patrones recuperables más tarde. Ante determinadas experiencias (con otras personas, objetos, situaciones, etcétera) se produce un conjunto de alteraciones físicas, que definen un perfil de variaciones a partir de un abanico de estados medios que corresponden al equilibrio funcional u homeostasis, parámetros dentro de los cuales la economía del organismo opera de la manera más eficiente, con menos gasto energético, además de rápidos y sencillos ajustes[218].

De esta forma y como ya hemos mencionado antes, para Damásio (1994; 1996; 1999; 2010) las emociones se convierten en una especie de dispositivo valorativo en nuestra actividad cognitiva para orientar nuestro proceso de decisión. Un enfoque valorativo de las emociones sobre el que también escribe Martha C. Nussbaum (1988; 2003), quien vincula intrínsecamente las emociones a las creencias y juicios. Creencias que son categorías cognitivas sobre lo que es valioso e importante. Por eso, argumenta que las emociones tienen un rol informacional muy valioso tanto dentro de la vida ética como en las formas de reconocimiento. "(T)he removal of the relevant belief will remove not only the reason for the emotion but the emotion itself" (1988: 231).

Creemos que, en un sentido similar, Broncano atribuye al sistema emotivo la capacidad de imprimir en los contenidos de los sistemas superiores información derivada

[218] Se puede seguir la explicación detallada que Damásio realiza de este proceso en el capítulo séptimo "*Emotions and Feelings*" de su libro *Descarters´Error: Emotion, Reason and the Human Brain* (1994).

de las experiencias emocionales. "(L)as emociones se configuran, se afinan, detectan más o menos eventos y se hacen más o menos discriminativas. Las capacidades discriminativas del sistema afectan tanto al sistema conceptual como al emotivo" (Broncano, 2013: 210). En su investigación doctoral, María del Mar Cabezas Hernández (2012: 254) defiende que "el sistema emocional, en tanto que sistema evaluativo universal, puede aportar algo de luz en los problemas" relacionados con la justificación de los juicios morales. En su opinión, la razón es necesaria pero no suficiente en la justificación moral, especialmente porque "todo razonamiento remite a unos valores previos y creencias sobre qué es un daño moral" (*ibíd.*, p. 255). Propone el *emocentrismo* como criterio moral con el fin de tratar, entre otros, los problemas derivados de las colisiones entre culturas.

Por su parte, aclara Damásio (1994), la razón se puede concebir bien como una selección automática o como una deducción lógica mediada por un sistema simbólico, o quizás como ambos, pero siempre considerando tres condiciones: (1) si debe crearse un orden entre las distintas posibilidades, este debe ser jerarquizado; (2) si se va a jerarquizar, entonces son necesarios criterios (valores o preferencias en términos equivalentes); y (3) estos criterios los proporcionan los marcadores somáticos, que expresan en un momento determinado, las preferencias acumuladas que hemos recibido y adquirido. Damásio añade que la mayor parte de estos marcadores somáticos que utilizamos en el proceso racional de toma de decisiones fueron constituidos en nuestra mente probablemente durante el proceso de educación y socialización. Los marcadores somáticos se constituyen a través de la conexión de clases específicas de estímulos con clases específicas de estados emocionales o emociones secundarias.

> "The automated somatic-marker device of most of us lucky enough to have been reared in a relatively healthy culture has been accommodated by education to the standards of rationality of that culture. In spite of its roots in biological regulation, the device has been tuned to cultural prescriptions designed to ensure survival in a particular society… the device has been made rational relative to social conventions and ethics" (Damásio, 1994: 200).

Precisamente, la principal vía de adquisición de estos criterios en forma de marcadores somáticos es mediante situaciones de interacción con las narrativas de la *folk psychology*, entre las que como hemos visto se encuentran los cuentos populares. El caso es que, a diferencia del espacio o el tiempo, las emociones son experiencias corporales difíciles de conceptualizar. La realidad es que puede existir una gran variedad de situaciones que provoquen determinadas emociones. De ahí que los niños tarden bastante tiempo en comprenderlas. Para Jean M. Mandler y Cristóbal Pagan Cánovas, las emociones no pueden imaginarse o recrearse. El recuerdo de cómo nos sentimos en un determinado momento no es lo mismo que cuando este sentimiento ocurre. "All of this tells us that there are no image schemas for emotions, no simple commonalities in events to help place a feeling in a mental structure" (2014: 524). En opinion de estos autores, el aprendizaje de las emociones requiere a menudo del uso de metáforas lingüísticas con el fin de ofrecer un evento representativo como apoyo a la comprensión del sentimiento en cuestión. La conceptualización de experiencias afectivas es un proceso tan complejo que requiere de una amplia diversidad de ejemplos y, por ello, la constante y gran oferta de metáforas que se crean no solo en la literatura, sino también en las comunicaciones diarias a las que los niños tienen acceso a través de la *folk psychology*.

8.5.2.1. Emociones: Universalismo versus *particularismo cultural*

En base a teorías como las de Damásio, que también destacan el papel de las emociones en nuestra memoria, Robert Turner y Charles Whitehead (2008) sostienen que las culturas se valen de estas formas de prominencia en contextos estructurados con el fin de imprimir representaciones colectivas en los cerebros de los individuos participantes en manifestaciones comunales, como pueden ser los ritos. Ahora bien, Damásio (1999) específica que, por un lado, la similitud de las emociones entre culturas es consecuencia de que estas tienen un propósito biológico claro de regulación de la supervivencia de los organismos. Por otro lado, reconoce que existen expresiones variables y variaciones en la configuración precisa del estímulo que induce una emoción. "I am calling attention to the fact that regardless of the degree of biological presetting of the emotional machinery, development and culture have much to say regarding the final product" (*ibíd*., p. 57). En su opinión, la cultura y el desarrollo podrían haber impuesto tres influencias en el mecanismo emocional: (1) conformar el inductor adecuado de una emoción determinada; (2) modelar algunos aspectos de la expresión de la emoción; y (3) configurar la cognición y el comportamiento que sigue el despliegue de una emoción.

Hogan (2003) también explora de qué manera las personas identificamos las distintas emociones que experimentamos o que otros manifiestan. Su posición es que construimos nuestras experiencias con base a condiciones inductoras de las emociones, que reflejan las historias más populares, como parte de un proceso que se realimenta a su vez de estas experiencias. Podríamos decir que identificamos las emociones de acuerdo con prototipos de emociones, pero además en sintonía con experiencias emocionales. De hecho, estos resultados han sido conformados en origen y hasta cierto punto por nuestras propias ideas sobre emociones, que son a su vez fruto de esos prototipos emocionales y narrativos. "Moreover, our ultimate evaluative criteria… are nothing other than micronarratives we take to be eliciting conditions for happiness" (*ibíd*., p. 243). Por otra parte y a partir de sus investigaciones comparativas de literaturas de diversas culturas en las que busca patrones universales, Hogan concluye que las especificaciones sociales pueden tener una naturaleza universal y a la vez ser particularmente culturales, aunque están siempre relacionadas con determinadas tramas narrativas. Identifica prototipos emocionales, que aparecen repetida y constantemente en distintas culturas, y supone que el individuo los interioriza a través de los relatos. También reconoce que las emociones y las estructuras de tramas estándares se particularizan en modelos socialmente funcionales, en los que no obstante aprecia una tendencia general en todas las culturas estudiadas. Según él, estos prototipos parecen estar definidos y organizados para preservar la estructura social. Un enfoque que nos recuerda a la postura del antropólogo Edmund R. Leach[219]. Ahora bien, Hogan insiste en que se trata de unos principios socialmente universales de la vida de las comunidades humanas, que sirven de base a las estructuras funcionales de todas las culturas. Por ello, este autor defiende que las emociones se conforman a partir de *proto-emociones* biológicamente determinadas, que están relacionadas con condiciones ambientales y objetos *disposicionales* y no *disposicionales*. Estas *proto-emociones* se especifican socialmente mediante prácticas e ideas funcionales que influyen en el esquema emocional esencial (inductores, tono fenomenológico y resultados

[219] Sección 4.1. del capítulo cuarto.

conductivos o expresivos). Asimismo, sugiere que estas especificaciones se distinguen en parte culturalmente, aunque su universalismo no está confinado exclusivamente al nivel biológico ya que en gran medida también pueden ser universales a nivel social.

> "(M)y treatment of cultural effects differs significantly from that of most social constructionists. First, I emphasize specific biological givens in emotion. Second, I argue that the social component of emotions develops along largely universal lines and that cultural differences, even in the ´socially constructed´ part of emotion, are relatively superficial" (Hogan, 2003: 257).

En contra de la tesis universalista, que se sostiene en el origen biológico común de las emociones, el constructivismo social defiende que las emociones son maleables y varían de una cultura a otra a causa de la adaptación, que han requerido los distintos entornos naturales y a pesar de su herencia evolucionista. Esta corriente de la psicología argumenta que los sentimientos aun teniendo una base fisiológica común a todos los humanos están conformados por la cultura. Dicho esto, sin embargo, estamos completamente de acuerdo con la afirmación de Hogan: "I hope that readers of this book will come to recognize that universalism versus particularism is a false dichotomy" (2003: 16). Precisamente, la motivación de esta investigación doctoral es la misma que a este autor le mueve a advertirnos de que tanto el falso universalismo como una excesiva y fácil disposición a aceptar las tesis universalistas pueden ser peligrosos. De hecho, subraya que este doble enfoque en un mismo estudio no debería ser incompatible. Como señala Bruner (1990), la realidad es otra, pues los componentes universales del comportamiento humano no son emociones, cogniciones y acciones en estado de aislamiento, sino que estos son precisamente aspectos de un todo más extenso y complejo que consigue su integración únicamente dentro de un sistema cultural.

> "Emotion is not usefully isolated from the knowledge of the situation that arouses it. Cognition is not a form of pure knowing to which emotion is added… And action is a final common path based on what one knows and feels" (Bruner, 2009a: 117-118).

Esto es lo que nos lleva a subrayar algunas consideraciones culturales sobre la interpretación de las emociones. Paul Heelas (1996) no es el único que afirma en sintonía con las ideas generales de Hogan que cada sociedad provee contextos específicos para enseñar sobre emociones a sus integrantes. "We learn how to feel, and we learn our emotional repertoire. We learn emotions in the same way that we learn our beliefs –from our society" (Nussbaum, 1988: 226). Y es que las emociones se expresan, se nombran e interpretan como sentimientos mediante un proceso de relaciones sociales entre personas, explican Fleer y Hammer: "That is, emotions become conscious through social relations. This plays out strongly in cross-cultural literature of emotion regulation" (2013: 246). En esto está de acuerdo Nussbaum, quien nos recuerda que los niños aprenden la concepción de las distintas emociones mediante complejas interacciones con los padres y los miembros de su entorno social próximo mucho antes de entrar en una clase. "These interactions provide paradigms of emotion and teach the cognitive categories that underlie the experience of emotion" (Nussbaum, 1988: 233). Ahora bien, añade, los padres encarnan y enseñan la concepción social de la que forman parte.

Por ejemplo, añade Heelas, a menudo los rituales dramatizan y consiguientemente promocionan aquellas emociones previamente seleccionadas de acuerdo con un dominio moral concreto. Este sociólogo y antropólogo británico estima que existen diferencias considerables entre la manera que el "habla emocional" (*Emotional Talk*) de la subcultura psicológica occidental genera emociones básicas y cómo otras sociedades producen una

variedad de este núcleo de emociones. Esto es el resultado, en su opinión, de que los intereses y las preocupaciones proyectadas en este "habla emocional" forman parte del orden social o moral. Por tanto, especula, muy probablemente las diferencias culturales en las experiencias emocionales podrían ser paralelas a las diferencias tanto en moralidad como en la noción del yo (Heelas, 1996). "(T)he ways in which emotions are demarcated, related to one another, and connected with other aspects of life will vary greatly among societies as will, then, the narrative structures in which they are housed" (Nussbaum, 1988: 235). En esta misma línea argumental, incluso dentro de la misma comunidad cultural, subrayan Fleer and Hammer, se pueden observar distintas formas de expresión, como los sentimientos de intimidación entre personas procedentes originalmente de distintos lugares, entre aquellos que vienen del medio rural y los que han nacido en la ciudad: "Social meanings attributed to specific emotional expressions are not only important within families but also within group settings, such as early childhood care and education centers" (Fleer y Hammer, 2013: 247).

Por su parte, Lillard (1998) específica que desde la perspectiva del marco cultural europeo-norteamericano las emociones pueden influenciar de manera importante las acciones, mientras que en otras sociedades hay una tendencia a excluir las emociones del razonamiento causal. En un estudio sobre estructura y emocionalidad en la sociedad china contemporánea, Lung-kee Sun (1991: 21) presenta un amplio resumen de variaciones emocionales con respecto a otras culturas: "Among the Chinese, personal emotions, even when uncontrolled, are regarded as inconsequential to the formal social structure and are therefore tolerated or ignored". Hasta el punto es así que Sun refiere cómo los chinos suelen mostrar estados emocionales con mayor libertad que los occidentales, a excepción de la expresión del amor romántico. De hecho, añade, adultos habitantes de las zonas rurales chinas no se reprimen de llorar, enfadase o estar tristes en público. En este sentido, Fleer y Hammer (2013) están de acuerdo en que la exposición de emociones por parte de los adultos se articula culturalmente. Este es el caso del enmascaramiento emocional que suelen practicar los adultos occidentales, actitud que los niños copian y a la que Manfred Holodynski (2004) califica de *miniaturización*.

Asimismo, Michelle Rosaldo argumenta que al aceptar la idea de una visión de posibilidad y sentido organizada culturalmente, como parte central de la adquisición del sentimiento del ser, también estamos aceptando que la cultura tiene un papel fundamental no solo en lo concerniente a nuestro pensamiento, pero además a cómo sentimos y vivimos nuestra vida. En este sentido, afirma que los afectos no son menos culturales o privados que las creencias. Se podría decir, entonces, que los afectos también son cogniciones –quizás interpretaciones– conformadas culturalmente. Ilustra su planteamiento con ejemplos sobre los sentimientos en la cultura de los Ilongots de las Islas Filipinas: "Whereas Ilongots tend to think of ´anger´ less in terms of volatility repressed and more in terms of how and if it can be answered" (1984: 145). Esta antropóloga cree que la vida del sentimiento es un aspecto del mundo social en el que podemos encontrar sus términos. De hecho, propone que cada sociedad suministra a sus actores imágenes que combinan elementos tales como acción, pensamiento, emoción y salud para conectar sentimientos específicos del individuo con la vida social, en la que uno quiere participar como un igual. Por otra parte, su análisis de la oposición clásica entre sociedades del perdón y de la vergüenza (individualistas versus jerárquicas) le lleva a concluir que: (1) existen correspondencias entre emociones, formas sociales y creencias producidas culturalmente; y

(2) no es aplicable este enfoque en sociedades igualitarias del tipo de los Illongots, puesto que se prentende universalizar un concepto que es propio de nuestra cultura occidental al subrayar un *yo* interior deseoso, lo cual es un constructo del ser creado socialmente. A priori esta idea refutaría el concepto heideggeriano, según el que "la identidad es un resultado de las emociones" (Broncano, 2013: 200).

En este sentido, Rosaldo critica el egocentrismo occidental: "We tend to think of human selves and their emotions as everywhere the same" (1984: 149). Su convencimiento pasa porque las emociones operan de una forma determinada con referencia a contextos específicos, idea con la que estaría de acuerdo Bruner: "Put simply, emotions achieve their qualitative character by being contextualized in the social reality that produces them" (2009a: 114). A su vez y quizás (deberíamos corregir el anterior comentario), ésta posición también podría sintonizar con la visión de Heidegger, al menos en función de la interpretación que hace Broncano (2013: 200) de este filósofo alemán; "la existencia adquiere sentido porque el sujeto se enlaza afectivamente con la realidad en la que habita". El individuo queda contextualizado emocionalmente por su cultura de referencia, diríamos nosotros. En cuanto al caso concreto de la vergüenza, Rosaldo insiste que, a diferencia de lo que ocurre con los campesinos mediterráneos o los japoneses descritos por Ruth Benedict (1974), que necesitan proteger su presencia pública y contener las fuerzas que pudiesen socavar el estatus de sus familias y haciendas, los Illongots se preocupan principalmente por reafirmar la potencia de igualdad de los corazones iracundos en la vida diaria.

> "Thus, Ilongot ´shame´ is not a constant socializer of inherently asocial souls, but an emotion felt when ´sameness´ and sociality are undermined by confrontations that involve such things as inequality and strangeness… such inequalities breed feelings of ´anger´ and the shows of force through which imbalances are overcome. But ´shame´ emerges when… inferiors accept their place and then withdraw in ´shamed´ acceptance of subordination" (Rosaldo, 1984: 149).

Por otra parte, Jack *et al.* (2012) pusieron a prueba la hipótesis de la universalidad de las emociones de McClelland utilizando una plataforma gráfica digital, que combinaba gramática generativa y percepción visual en dos grupos de sujetos, uno de occidentales y otro de orientales. En contra de la tesis del reconocimiento universal de las seis emociones básicas, estos investigadores observaron que mientras el grupo de participantes occidentales representaron cada una de estas seis emociones básicas con un conjunto distintivo y común de movimientos faciales, los sujetos orientales no lo hicieron así. Asimismo, los participantes orientales representaron intensidad emocional con determinada y específica actividad dinámica ocular. Esto les llevó a concluir que la cultura tiene una influencia determinante en perfilar comportamientos básicos que en su día se consideraron incitados biológicamente[220].

[220] El lector puede consultar los artículos que apoyan la tesis universalista sobre el reconocimiento facial de las seis emociones básicas (Ekman y Keltner, 1970; Izard, 1994), así como el estudio de James A. Russell (1994) que cuestiona algunos de los procedimientos y conclusiones de investigaciones en favor de esta hipótesis. Para una revisión general de las tesis universalistas y constructivistas sobre las emociones consultar la introducción de Jeanne Tsai (2014).

["Darwin's book provided detailed images of the facial musculature that produced various emotional movements, as well as photographs (a first in the history of book writing) of different emotional expressions of children and adults… His proposals were revived by Tomkins (1962, 1984, 1999) who analyzed emotions in terms of distinct patterns of expressive gestures and physiological responses. His suggestions were further developed by his students Paul Ekman (1973), Ekman and Rosenberg (2005) and Carroll Izard (1979, 1990) who further developed Darwin's theory by providing precise, anatomically based methods of scoring facial movements"] (cita literal de Labouvie-Vief 2015: 5).

Por otra parte, las emociones se construyen como interpretaciones a respuestas fisiológicas en determinadas situaciones sociales, según muestran una selección de investigaciones en China recogidas por Michael Harris Bond (1993). En su repaso, este autor descubre que los chinos utilizan las mismas dimensiones que otros grupos para comprender los eventos que generan determinadas emociones. Sin embargo, la clase de eventos utilizados para fijar estas dimensiones es distinta. En general, lo que difieren no son las emociones que experimentan los chinos, sino su frecuencia, intensidad y duración. Adicionalmente, miembros de esta etnia parecen regular cuidadosamente la expresión de las emociones debido a la preocupación de que causen disrupción en la armonía del grupo social.

Asimismo, Hazel R. Markus y Shinobu Kitayama (1991) sostienen que las diferencias culturales en la construcción del yo tienen implicaciones en la cognición, emocionalidad y motivación de los individuos. Según Tsai (2014), un considerable corpus de investigaciones empíricas sugieren que los diferentes modelos de construcción del yo conforman, a su vez, varios aspectos del funcionamiento emocional. Ahora bien, añade esta psicóloga, las respuestas fisiológicas a determinados eventos emocionales suelen ser las mismas en distintos grupos de individuos de distintas culturas, aunque sus respuestas varían substancialmente en frecuencia e intensidad. Precisamente, Cheon *et al.* (2010) pusieron a prueba esta teoría en un estudio de neuroimagen de 2009, en el que participaron coreanos y norteamericanos caucásicos. Los sujetos visualización escenas de angustia con personas (de ambos grupos) durante resonancias magnéticas con fMRI. Los resultados mostraron que se produce una gran actividad en la matriz del dolor cuando se visualizan las imágenes de otras personas con dolor (emocional o físico) en el caso de los participantes coreanos, mientras que la actividad no fue significativa en los sujetos occidentales. Estas y otras evidencias, llevan a la conclusión, en palabras de estos investigadores, que la interpretación y la respuesta al sufrimiento es un fenómeno conformado culturalmente. De tal forma que los procesos psicológicos y neuronales, dedicados a entender el sufrimiento humano personal y de otros, es contingente con los sistemas culturales involucrados en este tipo de experiencias.

La variación cultural, escribe el folclorista finés Satu Apo, puede apreciarse en la asociación de emociones y expresiones emocionales con situaciones de facto o imaginadas. Por ejemplo, el antropólogo John Leavitt (1996) refiere su sorpresa cuando una madre de la India replica con una burlona carcajada el llanto de su hija, a la que previamente ha dado un tortazo. Lo que le sorprende no es la respuesta violenta de la madre al lloriqueo cansino de la pequeña, que pudiese haber ocurrido en cualquier centro comercial de Estados Unidos, sino que aparentemente la madre en vez de estar enfadada considera cómica la actitud de su hija. Uno de los objetivos de Apo es el análisis textual del material folclórico finlandés que selecciona para cartografiar las emociones colectivas, lo que en su opinión se ve facilitado por el hecho de que los folcloristas tratan con estructuras de significación densamente recurrentes. Apo coincide en el hecho, que ya hemos señalado en el capítulo tercero, sección 3.4., de que la naturaleza repetitiva de forma y contenido del folclore, que tiene claramente sus ventajas en la investigación folclórica, es un necesario requerimiento pues se ha transmitido como conocimiento oral de la comunidad. “Idiosyncratic constructions are more difficult to commit to memory than familiar-sounding ones” (Apo, 2002: 200).

Como hemos señalado en la sección 6.2. del capítulo sexto, el antropólogo Franz Boas está convencido que las narrativas populares de las tribus nativas norteamericanas se sirven de aquellos sucesos de la vida cotidiana con mayor impacto emocional en el individuo y el grupo. "The majority of our memories are noncognitive and preverbal… many of these neural imprints are the result of exposure to storylines and characterizations that come to us in the form of … fairy tales" (Batey, 2012: 115). A diferencia de muchas de nuestras creencias, escribe Nussbaum (1988: 226), las emociones se enseñan a través de historias."These stories are constructed by other and, then, taught and learned. But once internalized, they shape the way life feels and looks". En su opinión, el camino más penetrante y poderoso de aprender los valores y las estructuras de la sociedad es a través de historias, por lo que son una fuente principal de la vida emocional de una cultura.

Por su parte, Lotman destaca que el significado social de la literatura, al igual que sucede con los modelos lúdicos, se revela gracias al sentido profundo de las distintas estructuras de conducta que puede suscitar un mismo estímulo. Cada una de estas reacciones condicionadas tiene su propio significado, pero también puede insertarse en las otras para crear modelos lúdicos, que son más significativos y ricos que los modelos lógico-científicos. Según Lotman (1988: 89), el que práctica el comportamiento artístico "realiza simultáneamente dos conductas: vive todas las emociones que suscitaría una situación práctica análoga y, al mismo tiempo, es claramente consciente de que no se deben llevar a cabo las acciones relacionadas con esta situación". De estas y otras evidencias, inferimos que las narraciones actúan como estímulos, pues nos originan experiencias emocionales que son perceptibles como sentimientos y almacenables en nuestra memoria de largo plazo con sus marcadores somáticos para, posteriormente, ser recuperados a raíz del contacto del individuo con nuevos productos culturales. Este sería el caso también de los cuentos para los niños, aunque con la salvedad sobre la posición de Lotman que al principio estos no son capaces de distinguir con claridad ficción y realidad. Quizás en algo así piensa Broncano (2013: 209) cuando escribe sobre la influencia de la historia emocional en las narrativas propias del individuo: "El complejo emocional conforma un sistema de capacidades de respuesta a estímulos de múltiple formato: del medio, de la imaginación, de la imaginación del estado mental de otros, etcétera".

De hecho, Tsai (2014) hace referencia a distintos estudios que subrayan las diferencias en la caracterización de estados afectivos positivos que hacen sujetos pertenecientes a culturas dispares como la norteamericana y las de países de Extremo Oriente, así como en distintos tramos de edad, desde niños pequeños y adolescentes a personas de la tercera edad. De acuerdo con estas investigaciones, los productos culturales de estas sociedades, entre los que podemos encontrar libros infantiles, reflejan estos modelos ideales de afectividad positiva. En las imágenes de contextos occidentales aparecen más sonrisas abiertamente entusiastas que sonrisas calmadas (estilo Buda) en comparación con contextos chinos. "When we directly exposed American and Taiwanese children to exciting versus calm storybooks, we observed that across cultures, children who were exposed to the exciting storybook were more likely to prefer exciting (vs. calm) activities" (Tsai *et al.*, 2007: 27). Según estos investigadores, sus resultados demuestran que las tendencias sobre el *afecto ideal* emergen en una edad temprana y los valores afectivos se transmiten mediante procesos culturales específicos. Por otra parte, Tsai argumenta que estas diferencias de *afecto ideal* podrían estar relacionadas con

los modelos independiente e interdependiente de construcción del ser (Markus y Kitayama, 1991). Mientras las personas en un contexto independiente desean influenciar a los otros, lo que requiere una acción y esto a su vez implica elevados estados de excitación, los sujetos en contextos interdependientes tienen tendencia a ajustarse a los otros, lo que conlleva un bajo nivel de excitación (Tsai, 2014).

8.5.2.2. Emociones en el marco narrativo

El estudio de las emociones en el contexto del análisis narrativo se ha convertido en una línea de exploración recorrida por varios autores y muy útil para nuestra metodología. En opinión de Jochen Kleres, varias investigaciones de otras disciplinas distintas de la crítica literaria refuerzan su idea de que la emocionalidad es un elemento inextricable de la narrativa: "(E)motions are embedded in narratives and are in fact socially learned through narratives or rather, stories" (2011: 185). Su principal objetivo es entender cómo se transmiten las emociones narrativamente, porque aparentemente nos suministran mucho más que simples antecedentes cognitivos de las emociones, pues al estar estructuradas emocionalmente nos permiten el acceso a la experiencia humana. Una de sus fuentes de inspiración es el trabajo de Theodore R. Sarbin para quien la experiencia emocional está constituida más bien por circunstancias situacionales, eventos y condiciones, siempre desde la importancia que les otorga el sujeto emotivo. "My thesis is that the passions, phenomena sometimes labeled ´emotions,´ can be profitably viewed as narrative emplotments" (Sarbin, 1989: 192). Para este autor, las narraciones populares (cuentos, mitos y leyendas) contienen la mayoría de las prescripciones culturales que sirven de guión predeterminado a los roles *dramatísticos*. La búsqueda de la temática en estas manifestaciones culturales permite descubrir el desarrollo de estos relatos o la solución al problema moral que tratan. En su planteamiento, las pasiones –emociones– son acciones modeladas en patrones de comportamiento al servicio de la resolución de problemas sobre valores morales. "Anger, grief, shame, exultation, and jealously are rhetorical acts intended to convince others or self of one´s moral claims" (*ibíd*., p. 192). Las acciones de personas sumidas en estos estados emocionales son patrones de conducta claramente reconocibles, añade este psicólogo. Una opinión que, no obstante, quedaría claramente encuadrada en un contexto social independiente (Tsai, 2014).

Ahora bien y de alguna forma en conexión con el rasgo valorativo de las emociones (Damásio, 1994; 2010; Nussbaum, 1988; 2003) y su incidencia en la formación de criterios morales (Cabezas Hernández, 2012), Sarbin afirma que los niños absorben las tramas de estas historias con valores morales durante el curso de la enculturización. "Not necessarily taught nor learned in a systematic way, the plots of these stories are guides to sense-making in problematic human situations" (Sarbin, 1989: 193). De la misma opinión es Margaret I. Hughes, para quien la literatura provee una práctica reflexiva y clarificativa de las emociones de tal manera que el lector puede llegar a constituir creencias sobre esas emociones. Al mismo tiempo, esta práctica clarificativa de las emociones aprendida mediante la literatura también puede aplicarse a situaciones reales: "Through witnessing the characters´ progression of emotion, he (the reader) is moved to reflect on his own emotions" [paréntesis añadido] (2013: 19). En consecuencia, uno de los efectos de este proceso de aprendizaje es la adquisición de

estereotipos literarios, cuya aparición posterior sirve de estímulo suficiente y automático en el lector para identificar tramas prototípicas y, por consiguiente, el sentido de sus contenidos.

> "Las emociones secundarias y las emociones contradictorias ligadas a las creencias aparecen reflejadas en los cuentos de hadas. Entre las primeras se incluyen el orgullo, la vergüenza y la culpa, e implican una autovaloración de sí mismo… Algunas emociones segundarias están relacionadas con la infracción de las normas morales o con la insatisfacción de las expectativas de los otros" (Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2007: 194).

David S. Miall (2011) sugiere que Damásio y otros han demostrado el poder de los sentimientos para incitar juicios antes que la conciencia haya tenido tiempo de evaluar las situaciones. En su opinión, esta capacidad está relacionada con el papel central de los sentimientos en la experiencia humana que se fundamenta en su propiedad anticipatoria. De esta forma, Sarbin argumenta que las historias ayudan a poner orden en los asuntos humanos al suministrar al individuo líneas generales para la interpretación (valoración) de papeles tanto dramatúrgicos como dramatísticos[221].

Por su parte, Robinson (2005) cree que el lector consigue extraer el conocimiento profundo que aporta la narración solo si es capaz de conectar emocionalmente con el relato[222]. Para ella, nuestras emociones primero nos ponen en un estado de alerta respecto a instantes esenciales de la trama a medida que avanzamos nuestra lectura (escucha del cuento en el caso de niños). Los relatos evocan ciertas emociones, dice, en ocasiones emociones complejas a partir de provocar otras emociones más básicas. Nuestros propios intereses y nuestra capacidad imaginativa permiten desarrollar estas emociones cuando leemos o escuchamos una narración, gracias a la base de experiencias emocionales que hemos acumulado. Robinson subraya que esta conexión emocional con el texto está en función del propio bagaje personal, muchas veces del sistema de valores personal.

Precisamente, Zhang Longxi (2012: epilogue) se hace eco y traduce un comentario similar de un pensador chino del siglo XVII, que escribe sobre el papel del lector y la pluralidad de la interpretación: "There is no limit to the posible permutations of human emotion, but each reader can find in poetry what suits his own emotion; and that is precisely why poetry is so valuable" (Fuzhi, 1981: 4-5). En esta misma dirección de argumentación, Miall denomina

---

[221] "Rhetorical acts are of two kinds: dramaturgic and dramatistic. The former acts are authored by the actor (impression management), the latter are drawn from cultural narratives" (Sarbin, 1989: 200-201).

[222] Robison (2005) explica que la involucración emocional con el relato, es decir que el lector pueda activar su capacidad de valoración afectiva en respuesta a un estímulo externo o interno del entorno, requiere fundamentalmente de una escala de valores significativa para él y también de atención. En el caso de la lectura, añade, se trata de reacciones a estímulos que son pensamientos e imágenes, el contenido narrativo, que nos provocan. Por otra parte, las emociones conllevan una respuesta fisiológica, pero al mismo tiempo también una valoración cognitiva que supervisa la valoración afectiva y puede o no modificar el subsiguiente comportamiento en respuesta. En ocasiones, se puede generar una cadena de revalorizaciones en la que también intervienen nuestras experiencias pasadas archivadas en la memoria. Esta fase vendría a ser lo que Robinson denomina supervisión cognitiva (*cognitive monitoring*) de las respuestas emocionales, que suministra información esencial para poder acometer la interpretación del trabajo literario. "If Antonio Damásio is right… then the characters and events in the novel may elicit bodily responses based on our own emotional memories. But more importantly, if my emotional reactions to the novel are strong enough, then they in turn may become encoded in emotional memory, making new connections between affective appraisals and bodily responses (somatic markers) and influencing my thoughts and beliefs long after" (Robinson, 2005: 116).

función auto-referencial (*self-referential*) a la propiedad de los sentimientos que destaca su significación interpretativa. Explica que el lector usual lee de manera característica por los sentimientos que la narrativa literaria le evoca. Sentimientos que, por un lado, evocan una resonancia personal en el lector, es decir facilitan una interpretación porque son los sentimientos que ayudan a constituir el yo. Y, por otro lado, influyen en el desarrollo del sentido de significación del lector, tanto por lo que corresponde a los significados personales de la narración, como a las propiedades estéticas y estructurales de la misma (Miall, 2011).

No obstante, los niños (especialmente los más pequeños) cuando escuchan o leen cuentos todavía no tienen perfectamente definido un sistema de valores e incluso desconocen el significado de las palabras que designan cada emoción. Por tanto y en su caso, el proceso, que describe Robinson y al que se refiere Miall, no puede funcionar lógicamente de la misma forma que para los adultos. Las experiencias e incluso la comprensión emocional de los más jóvenes todavía están en una fase incipiente, aunque tengan una capacidad natural de experimentar emociones, ya en perfecto funcionamiento. El hecho es que, como Nussbaum (1988) observa, las historias primero construyen y después evocan y fortalecen la experiencia del sentimiento. Precisamente, Hughes matiza el enfoque de Robinson cuando señala que este aprendizaje mediante la literatura no solo consiste en la experiencia de la emoción en sí, sino que además conlleva una educación emocional. En su opinión, esta educación implica, por un lado, la formación de creencias y, por otro lado, muestra al lector cómo es una emoción. "Thus, part of the emotional education of literature consists in the formation of beliefs and interests that will allow for engagement in other works of literature in which those beliefs and interests are at stake" (Hughes, 2013: 20). Es por esto, quizás, que los cuentos contribuyen a la construcción del sistema de valores del niño, pues se requiere de su existencia como sistema de referencia para que la comprensión emocional funcione.

En cambio, Hogan refuta a quienes postulan que los niños carecen de narraciones, aunque no de emociones. En su opinión, estos críticos estarían confundiendo la organización implícitamente narrativa de la experiencia con el acto narrativo verbal. A partir de su discusión sobre proto-emociones antes mencionada, señala que los niños también experimentan ciertamente el mundo en términos de agentes y no agentes o con respecto a benevolencia y malevolencia, además de poseer objetivos específicos, que son todos componentes de cualquier estructura narrativa. Podemos estar de acuerdo en que estos son elementos de las narraciones, sin embargo, no necesariamente tenemos seguridad de que la experiencia infantil esté estructura precisamente en torno a estos conceptos. Como hemos argumentado en capítulos previos, las narraciones reflejan una realidad interpretada y no necesariamente son un reflejo de la experiencia infantil[223].

Ahora bien, Lyudmila I. El'Koninova (2001a) advierte que el psicólogo especializado en el desarrollo infantil debe tomar con precaución la opinión común de que los cuentos de hadas proveen de modelos y ejemplos de moralidad. Por un lado, menciona los experimentos de Strelkova y Iakobson, cuyas conclusiones niegan que los cuentos sean recetas confeccionadas para promover la acción moral. Al parecer, los niños tienen verdaderas dificultades para adherirse a un modelo de conducta prescrito por una historia cuando se enfrenta a decisiones

[223] Discusión sobre oposiciones binarias, pensamiento mítico y narrativas que hemos desarrollado en las secciones 6.3. y 6.4. del capítulo sexto.

morales en situaciones reales. Por otra parte, en sus investigaciones, esta psicóloga rusa descubrió que los niños entre los tres y cinco años tienen verdaderas dificultades para la toma de iniciativa que conlleve la transgresión de una norma establecida por un cuento, aunque la razón no es otra que su dificultad para distinguir entre la realidad y el mundo imaginario. Asimismo, explica El´Koninova, aun siendo reconocible la estructura en los cuentos en torno a oposiciones personificadas, que se ha mantenido intacta desde hace siglos, ésta estructura es solamente una especie de andamiaje externo que soporta la historia. No es en sí el final o la culminación de la historia. De hecho, añade que por esta causa muchos cuentos terminan en una boda o una coronación y no en una moralina, que parece ser un rasgo más típico de un género posterior, el cuento literario.

Por otra parte, Hughes insiste en que existe consenso entre las dispares teorías de las emociones acerca de la necesidad de referencia en el propio temperamento y en las experiencias pasadas para que el lector pueda interpretar apropiadamente la literatura, especialmente en el caso de las emociones. No obstante, esta autora aclara que, en el caso específico de los niños, estos ya cuentan con algún tipo de experiencia cuando comienzan a leer, porque antes han sido oyentes de estas historias. "He (the child) can feel regret with Red Riding Hood because he too has acted foolishly out of curiosity. Upon reading about Red Riding Hood´s regret, he learns that what he felt was regret" [paréntesis añadido] (Hughes, 2013: 24). Si esto es así, nos parece entonces que se hace aún más importante elegir cuidadosamente las historias con las que lo/as niño/as interactúan, porque estamos convencidos de que, ante la misma tesitura a la que se enfrenta Caperucita, estos pueden experimentar muy diferentes emociones (más allá del miedo y el pesar) y, por consiguiente, también se pueden adoptar otras estrategias de acción[224]. En una línea argumental similar, Goldie (2012) cree que las narrativas, en especial aquellas que constituyen una parte profundamente integrada en una cultura, como los cuentos de hadas o los mitos, tienen un papel más prominente y explícito en el aprendizaje de las virtudes que en de las habilidades:

> "When we engage with these narratives, starting from a very early age, we not only grasp the narrative but we also often envisage other alternative narratives… Through gaining insight into the mistakes –and the right actions– of fictional characters, and through responding emotionally as audience to what happens to the characters in the narrative, we come also to have the appropriate external emotional responses" (Goldie, 2012: 93).

Sin embargo, para Sarbin (1989), los sentimientos son solo un instrumento lingüístico que carece de significado a menos que estén localizados en un contexto narrativo. "(T)he term has only metaphoric utility for communicating one´s involvement in a personal story" (*ibíd.,* p. 199). En consecuencia, este autor conduce su análisis a partir de observaciones específicas en forma de interpelación: ¿quiénes son los actores de esa situación? ¿en qué escenario ocurre? ¿cuándo se produce? o ¿cuál es la participación de los actores? Según Peter

[224] En esta tercera parte de la investigación, tratamos de probar que las decisiones de Caperucita roja en el cuento están determinadas culturalmente por el enfoque del narrador, aunque este nos quiera hacer creer otra cosa. Consiguientemente, las emociones de la niña de este relato clásico también están construidas artificialmente por la mente de un autor con intereses moralizantes muy concretos, como los de Charles Perrault o los hermanos Grimm. En otras culturas y en otras versiones folclóricas europeas, tanto las acciones de la protagonista como sus actitudes y emociones son muy diferentes y, por lo tanto, también es muy distinta la educación emocional a la que se ve expuesto el lector más joven.

Goldie, una narrativa puede ser significativa revelando cómo los pensamientos, en forma de creencia o deseo, los sentimientos y las acciones de quienes forman parte internamente del relato tienen sentido desde su punto de vista y en el momento al que se refiere la narración. Todo esto formaría parte de lo que Goldie denomina el sentido valorativo y emocional, el tercer rasgo característico de las narraciones: "Finding meaningfulness in, or making sense of, the thoughts, feelings, and actions of people who are internal to the narrative will often appeal to the psychological states of the people concerned" (2012: 22).

Precisamente, esto nos convence de que las respuestas necesarias deben surgir del análisis detallado de la estructura narrativa. Tanto Kleres (2011) en su metodología para analizar la emoción en narrativas como El´Koninova (2001a) en su análisis psicológico del cuento inciden en comenzar este proceso a partir del estudio de la estructura. En ese sentido, creemos que estamos en mejor situación para explorar las emociones en el cuento si atendemos al resultado generado de aplicar en una fase previa de nuestra metodología el filtro del *prisma SVO*. De esta manera, cada una de las funciones de la estructura proppiana del cuento no solo nos permiten establecer sujeto, verbo y objeto, sino además todo lo que sucede en torno a la acción principal en ese segmento de la narración, incluido el detectar los estados mentales y emotivos de los personajes y contextualizar la reacción emocional del lector.

De hecho, Kleres (2011) subraya que se puede estudiar tanto la estructura dramática del relato como la manera específica de vincular los distintos elementos narrativos como expresiones de la experiencia emocional. Así pues, a partir en esta fase también buscamos aquellos elementos propiamente estructurales, como el lugar de una acción, las repeticiones, la construcción de oposiciones y comparaciones, que pueden generar una proyección emocional. Ahora bien, Kleres también insiste en que los antecedentes de la emocionalidad en una narración se configuran principalmente mediante el empleo de las palabras que representan emociones. Es decir, las emociones se constituyen tanto léxica como sintácticamente. Por supuesto, las palabras, pero también expresiones populares y determinadas frases, construyen el conjunto expresivo emocional de la narración. Esto en el caso del cuento que, sin duda, contribuye a la educación emocional del niño pues a diferencia del adulto aquel está perfeccionando su uso del lenguaje dominante en su comunidad de referencia.

La investigación sobre el folclore finés de Satu Apo (2002) también pone de relieve la estrecha asociación de emoción y significado, premisa sobre la que se edifica el trabajo de Kleres. Este folclorista nórdico defiende que el comportamiento emocional está determinado por la cultura en muchos aspectos. Específicamente, afirma que la conceptualización, categorización y verbalización de las emociones varía de un idioma a otro. En su proyecto[225], Apo pudo identificar emociones colectivas finesas mediante significados similares que aparecen en narraciones y canciones populares, así como en expresiones verbales cortas, refranes y proverbios de esta cultura. "Repetition and variation also facilitate the interpretation of the meaning structure´s emotional overtones" (Apo, 2002: 173). Como hemos visto antes, la repetición de expresiones y de esquemas narrativos es característico de los cuentos.

[225] A partir de una metodología multi-nivel, Satu Apo (2002) analiza el consumo de alcohol en la tradición cultural agrícola de Finlandia mediante la reconstrucción e interpretación del material seleccionado. A partir de un repertorio de expresiones lingüísticas procede a definir el contenido cognitivo de las mismas (proposiciones, imágenes y *schemata*) con el fin de interpretar el valor de su contenido y los matices emocionales en combinación con el contexto histórico e intertextual.

No obstante, en opinión de Goldie (2012) hay otras maneras para entender las acciones de los personajes más allá de lo que el relato desvela sobre los estados mentales de estos. En primer lugar y en ocasiones, podemos caracterizar con mayor o menor deseabilidad una acción determinada de los personajes. Por ejemplo, una vez que descubrimos la motivación de una acción específica podríamos imaginar el estado de ánimo del sujeto de esa acción simplemente siguiendo las pistas que nos ofrece la narración, aunque no se expliciten tales estados. A esto Robinson (2005) lo denomina "filling in the gaps", porque se trata de realizar inferencias –causales– a partir del texto sobre sucesos que el narrador no explícita. En segundo lugar, Goldie afirma que se puede encontrar la significación interna del relato a través de los rasgos de la personalidad de un personaje, pues cada una de sus acciones se puede tomar como una expresión. En tercer lugar, una narración puede revelar factores influyentes en la mente de un personaje, aunque no sean parte en sí mismos de los contenidos de su mente, como por ejemplo cuando este se encuentra ebrio o enfermo. Además, añade que se puede entender la significación interna de la narración reuniendo elementos de los tres indicativos anteriores en uno solo. Es posible que el relato suministre información más completa si respondemos a las siguientes preguntas: por qué alguien tiene un motivo particular; por qué un personaje posee un rasgo personal específico; o por qué está en un estado concreto físico o emocional. De acuerdo con Goldie, todas estas explicaciones serían histórico-narrativas. Finalmente, este autor advierte que las narraciones no siempre ofrecen explicaciones de por qué algo pasó o por qué alguien hace algo en concreto (Goldie, 2012).

En este sentido, podríamos decir que los cuentos folclóricos en concreto no suelen ofrecer explicaciones de manera explícita, salvo aquellos que disponen de una moralina. En este caso, estas narraciones a menudo suelen ser reelaboraciones literarias de tramas populares. Nuestro enfoque analítico basado en la disección del plano psicológico función a función permite entender cómo un cuento específico muestra las situaciones emocionales, así como se despliega la conceptualización de emociones y sentimientos a través de lo que piensa, sienten y hacen los personajes en cada situación. Por otra parte, con la información extraída de esta fase analítica podemos estudiar el tipo de experiencias emocionales que cada función estimula en el lector u oyente.

La educación emocional de la literatura tiene un aspecto específico en el caso del cuento, pues estos relatos contribuyen además a desarrollar la regulación emocional del niño mediante, por ejemplo, la presentación de ciertas acciones que implican el disimulo de emociones o la ocultación de los deseos verdaderos. Esta es la tesis que defienden Marilyn Fleer y Marie Hammer sobre la base de investigaciones histórico-culturales que destacan la evolución colectiva de la regulación emocional infantil. "(T)he unity of emotions and cognition are foregrounded during the telling, retelling, and role-playing of fairytales, allowing for a dynamic interplay between interpsychological and intrapsychological functioning" (2013: 240). Su exposición sugiere que los cuentos son especialmente valiosos en los programas educativos infantiles, porque presentan situaciones imaginativas y evocan emociones en los niños, lo que permite ayudarles a darse cuenta de sus estados sentimentales y potencialmente también a desarrollar su auto-regulación.

Varias investigaciones (Flavell, Miller y Miller, 1985; Flavell, 1999; Midgley y Vrouva, 2013) relacionan la comprensión del niño sobre que no siempre las personas sienten lo que

parecen sentir, cuestión que se experimenta en los primeros años de escolarización (jardín de infancia) con el avance en su propia regulación emocional. Es el caso del trabajo de Manfred Holodynski (2009), quien a partir de algunas ideas de Vygotsky se concentra en entender cómo las emociones adquieren un significado social durante el proceso de desarrollo del niño. En su opinión, este avance se produce escalonadamente en distintas fases. También especula que, en un tercer nivel y una vez escolarizado, el niño aumenta la internalización de signos de expresión emocional (haciendo que sean invisibles para el observador) en clara asociación con su adherencia a normas culturales, así como a la posibilidad del engaño. Según Rabazo Méndez y Moreno Manso (2007), el fingir una cosa por otra para incidir en un cambio emocional de los otros personajes es una estrategia habitual de los malvados de cuento. Son ejemplos de este mecanismo de la teoría de la mente al que son expuestos los niños en escenas como: la del lobo de Caperucita roja disfrazado de abuela; la madrastra de Blancanieves que se hace pasar por vieja desvalida y generosa; y la mutilada hermanastra de Cenicienta.

> "One way in which the relations between children's understanding of beliefs and emotions has been investigated has been by studying the belief-dependent nature of some emotions… Bradmetz and Schneider (1999) found that children who understand false beliefs will, for example, realise that Little Red Riding Hood does not at first know that the wolf is dressed up as her grandmother. Some of these young children, however, fail to correctly draw the emotional implications of this false belief and mistakenly state that Little Red Riding Hood would be afraid of her grandmother. This shows that even when relatively simple emotions are involved, social situations still vary in whether an understanding of beliefs is required to understand the emotions. This means that the complexity of the social situations in which emotions are embedded must be examined" (Racine, Carpendale y Turnbull, 2007: 481).

A partir de este enfoque, Fleer y Hammer (2013: 245) creen que los cuentos de hadas pueden actuar como instrumento cultural para la unificación del afecto y el intelecto, uno de los principales presupuestos vygotskianos. Observan que el despliegue en los cuentos de la relación dialéctica entre emociones y sentimientos tiene que ver con la manera en que funciona el concepto vygotskiano de doble expresión de los sentimientos[226]. El psicólogo ruso observa que toda obra artística, como una fábula, historia corta o tragedia, siempre incluye una contradicción afectiva, causa conflicto de sentimientos y conlleva el cortocircuito y la destrucción de estas emociones (Vygotsky, 1925: 14). Estas autoras indagan sobre cómo dos tipos diferentes de emociones pueden interactuar entre sí para crear una reacción emocional o contradicción, o sea el sentimiento simultáneo de dos emociones opuestas. Sugieren que estas expresiones emocionales duplicadas típicas durante el drama y en los juegos de fantasía se conectan teoréticamente cuando se consideran conscientemente como estados de sentimiento. "(O)ur focus is fairytales because these play scripts are mostly dramatic, accentuating the emotional states of the characters and the possibilities for doubleness of feeling expression

[226] "We know that every emotion has a psychic expression in addition to a physical one… Consequently, an emotion is expressed by the mimic, pantomimic, secretory, and somatic responses of our organism. It also requires some expression of our imagination. We find the best evidence for this view among the so-called objectless emotions… For (a normal person) persecution is perceived first, then fear; for the sick man (phobic man), it is first fear, then the imagined persecution. Zenkovskii aptly called this phenomenon the 'double expression of feelings.' Most contemporary psychologists would agree with this view if it is assumed to mean that an emotion is serviced by imagination and expressed in a series of fantastic ideas, concepts, and images that represent its second expression. We might say that an emotion has a central effect in addition to a peripheral one, and that in this case we are discussing the former" [paréntesis añadido] (Vygotsky, 1925: 10-11).

as children identify with the hero" (Fleer y Hammer, 2013: 248). Básicamente, los niños de alguna manera se identifican con los personajes a través de expresiones emocionales y a raíz de los conflictos individuales que pudiesen aflorar estas lecturas.

En nuestra opinión, esta interpretación de la doble expresión de los sentimientos en el contexto narrativo es en parte la causa para observar en el pensamiento mítico un mecanismo esencial de oposición binaria (Lévi-Strauss, 1983; 1995; Egan, 2010) y sobre el que se construyen la estructuras narrativas de los cuentos (Lévi-Strauss, 1984; Maranda y Maranda, 1971b; Holbek, 1987), asunto que hemos debatido en el capítulo sexto, secciones 6.3. y 6.4. Lotman parafrasea la expresión de N. Bohr para afirmar que únicamente es significativo aquello que posee antítesis y, consecuentemente, los procedimientos de composición son distintivos solo cuando quedan incluidos "en la oposición de un sistema de contrastes" (1988: 320). Vygotsky sugiere que este fenómeno es evidente tanto en fábulas como en la tragedia dramática: "We see, therefore, that emotion and imagination are not two separate processes: on the contrary, there are the same process. We can regard a fantasy as the central expression of an emotional reaction" (1925: 11). La clave está en que entre la expresión física de una emoción y su expresión psíquica media la fantasía.

Como hemos visto en capítulos anteriores, los cuentos han sufrido una evolución. Son la elaboración narrativa de una situación imaginada por un narrador, que se transforma constantemente en sucesivas representaciones a lo largo de muchas generaciones hasta que un día cae en manos de un autor de talento que la convierte en un relato clásico. Por tanto, siempre estaremos hablando de una interpretación de realidades, de experiencias emocionales muy particulares y muy distantes de la original.

Por estas mismas razones nos parece que Bettelheim cree que los cuentos están diseñados para intensificar las contradicciones emocionales, que provocan los profundos conflictos internos del ser humano originados en los impulsos primarios y las emociones básicas. Según él, se trata de ayudar al niño a resolver sus angustias en el terreno de la fantasía. "(E)mpiezan, precisamente, allí donde se encuentra el niño, en su ser psicológico y emocional… Hablan de los fuertes impulsos internos de un modo que el niño puede comprender inconscientemente, y … ofrecen ejemplos de soluciones" (Bettelheim, 1994: 10).

Este argumento estaría de alguna forma conectado con la hipótesis que defienden Norenzayan y Atran (2004) para quienes la conciencia de la mortalidad –así como otras ansiedades existenciales emocionalmente disruptivas– habrían causado que el ser humano fuese cognitivamente susceptible a buscar, codificar, recordar y transmitir información más allá de la comprensión racional e intuitiva. Proponen una segunda ruta, denominada emocional, que emplean para explicar el que ciertas narrativas, como los cuentos populares, alcancen un importante nivel cultural de distribución gracias a la inclusión de creencias no naturales. Estas creencias caracterizadas porque son *contra-intuitivas* alcanzan una ventaja de transmisión, porque sus consumidores tienen razón para esperar que las narrativas culturales sigan un curso no natural. De esta manera, los innovadores culturales, entre los que están los narradores de cuentos, enfrentan las poderosas ansiedades existenciales de los miembros del grupo. "(They) invoke nonnatural narratives that ´transcend´ common sense and offer seeming resolutions to these fears" (*ibíd*., p. 166). Después de múltiples generaciones

de pruebas y errores, estos sistemas de creencias, que han producido esta segunda forma cognitiva, disfrutan de una ventaja en la transmisión sobre otras narraciones y eventualmente consiguen una estabilidad cultural.

Precisamente, Gisela Labouvie-Vief (2015) sostiene que el argumento biológico propuesto por Darwin sobre las emociones como sistemas adaptativos fruto de la evolución de las especies está presente en las más recientes teorías de las emociones. En su opinión, líneas argumentales como las de Damásio (1994; 2010) hacen de las emociones sistemas ancestrales de equilibrio del cerebro. Es decir, estaríamos hablando de un segundo modo de reflexión sobre la experiencia humana tan importante y a la vez complementario del modo racional. Para esta psicóloga, este lenguaje fundamentalmente emotivo coincidiría con lo que Bruner (1990) denomina modo de pensamiento narrativo, complementario del modo de pensamiento paradigmático y que coincidiría con la definición de Logos referida al principio, o sea razón o norma argumentable y demostrable. "The word *mythos* also refers to language and speech, but in contrast to *logos*, it designates a way of approaching and experiencing reality that is less readily arguable, demonstrable, or formalized" (Labouvie-Vief, 2015: 2). Este modo de pensamiento narrativo, subraya, tiene el objetivo de impregnar la situación con un sentido que es percibido orgánicamente y está imbuido con significación emotiva en vez de con evidencias objetivas[227]. Añade que este modo fue capital en la transmisión de conocimientos antes de la aparición de la escritura y está estrechamente relacionado con el pensamiento mítico, como hemos documentado en los capítulos cuarto, quinto y sexto. Por último, destaca que a lo largo de la evolución el ser humano ha desarrollado, tal cual le ocurre al niño, estructuras afectivas y emocionales más complejas a partir de su sistema básico de emociones, lo que eventualmente le ha permitido generar formas conscientes de regulación y expresión emocional.

Ahora bien y siendo evidente que el modo de pensamiento narrativo y sus ramificaciones –el mundo de narraciones en el que habitamos– son consecuencia de nuestra tendencia natural a dejar volar nuestra imaginación como reacción a los eventos de la realidad que nos provocan conflicto emocional, hemos de ser cuidadosos en nuestras consideraciones pues los sentimientos, como antes hemos señalado, también pueden ser ilusorios. Vygotsky (1925) subraya que los sentimientos ficticios y los reales aun pareciendo idénticos son distintos, porque mientras los últimos surgen de los juicios, los primeros están basados en suposiciones. Por tanto, según las conclusiones del psicólogo ruso, es posible que las estructuras mentales y las expresiones emocionales de los cuentos se deban a imposiciones interesadas en vez de a hechos contrastados de la realidad. Ya advertía Nussbaum (1988) que al aceptar las emociones como cognitivas y, por ello, como fuentes útiles de información concerniente a los valores humanos, también admitimos por la misma razón que están sujetas a la manipulación social.

A nosotros nos parece que los cuentos reflejan estructuralmente esta característica de oposición binaria como resultado de una predisposición cultural y mediada por el influjo de la autoridad comunal o la sanción de la convención[228]. Las narraciones, en particular los cuentos

[227] Hemos revisado este concepto en el capítulo tercero, sección 3.1.

[228] Se puede consultar nuestra argumentación sobre oposiciones binarias y los cuentos infantiles en las secciones 6.3. y 6.4. en el capítulo sexto.

populares, son el fruto de imaginar el desarrollo de situaciones específicas de la realidad con su consiguiente conjunto de expresiones emocionales, que con el tiempo se convierten en canon (Bruner, 1990) y que cada niño integra consciente o inconscientemente en sus constructos mentales (esquemas), modelos emocionales y patrones conductuales. Concretamente, Damásio afirma que las clases de estímulo, que producen determinadas emociones, tienden a ser bastante consistentes en individuos que comparten los mismos antecedentes sociales y culturales. Subraya además que mientras la maquinaria biológica de las emociones está preestablecida, los inductores de las emociones no son parte de este mecanismo, sino que son externos a ella. En consecuencia, añade este neúrologo, la extensión de los estímulos que potencialmente inducen emociones es infinito, lo que hace de este un proceso de aprendizaje condicionado por el entorno. Ahora bien y esto es fundamental en nuestro argumento, las emociones se pueden inducir indirectamente. Precisamente, continúa Damásio (1999: 59), esto es lo que sucede cuando se provoca una repentina suspensión de una situación de castigo (dolor, por ejemplo) que genera un bienestar inmediato o cuando se elimina una potencial amenaza: "The purifying (cathartic) effect that all good tragedies should have, according to Aristotle, is based on the sudden suspension of a steadily induce state of fear and pity".

El caso es que Propp (1984a) dejó claramente establecido que los cuentos no son la realidad, sino una interpretación de la misma que contienen algunos elementos conectados con una realidad de otros tiempos. En consecuencia, si un mismo suceso se puede elaborar narrativamente (interpretar) de distintas formas, con diferentes sentidos emocionales y desde distintos puntos de vista, la experiencia emotivo-cultural (la combinación de inducción y expresión) también puede ser diferente. Por otra parte, como sugiere Nussbaum (1988: 252), este relativismo no implica que un constructo social sea mejor que otro o que los diferentes valores que enseñan las distintas sociedades sean verdaderos por igual: "It means that with emotions as well as with beliefs, the social and also psychogenetic origins must be carefully investigated, before we are entitled to draw any conclusions about their role in human life". Con el análisis comparativo de distintas versiones de un mismo tipo de cuento a partir de este método interpretativo, que abordamos en los siguientes capítulos de este trabajo, trataremos de probar esta hipótesis.

8.5.3. Perspectiva interna y externa

Peter Goldie (2012) incide en que el sentido valorativo y emocional, la tercera característica de una narrativa junto a la coherencia y la significatividad, está informado por lo que sería el elemento central de su planteamiento sobre la perspectiva del narrador o el punto de vista desde el cual los eventos son narrados. Este autor considera que existen dos tipos de perspectivas: por un lado, la perspectiva interna de la narración y, por otro lado, la perspectiva que es externa a la narración, en la que se incluye la propia del narrador. La perspectiva se refiere tanto a la intencionalidad y a las acciones como a la capacidad humana de pensar que nosotros mismos tenemos una perspectiva determinada y que somos capaces de generar pensamientos y sentimientos. En este sentido, Lotman (1988) escribe que el principio de la multiplicidad de planos es consecuencia de la integración de unos mismos elementos en numerosos contextos estructurales, lo que a su vez es una propiedad esencial de la semántica poética.

Asimismo, según Goldie también tenemos la capacidad de pensar que otros humanos poseen su propia perspectiva de la realidad. Es decir, los otros también son capaces de generar sus propios pensamientos y sentimientos. A esta perspectiva, este filósofo la denomina "*personal perspective*". A través de ella podemos tener perspectivas de perspectivas, que pueden presentarse en primera, segunda o tercera persona, además de en singular y plural. Una perspectiva personal que en el contexto narrativo puede manifestarse metafóricamente o en un sentido valorativo, cuando se compara "mi" evaluación de algo determinado con la del "otro". Un enfoque que está en consonancia con la investigación de Cecilia O. Alm y Richard Sproat sobre las anotaciones de emociones en veintidós cuentos de los hermanos Grimm. En este estudio se subraya que las emociones están a menudo sujetas a diferentes perspectivas: "Since the narrator may also address the audience directly, the reader can also be the feeler" (2005: 669).

En nuestra opinión, la principal dificultad que entraña la aplicación práctica de las ideas de Goldie sobre el sentido valorativo y emocional reside en clarificar las perspectivas interna y externa de la narración en cuanto a la significatividad y el sentido valorativo y emocional. Parece claro que los siguientes factores se interrelacionan entre sí para conformar la perspectiva interna: los estados psicológicos de los personajes, lo que los personajes piensan y cómo actúan los personajes. Por tanto, esta perspectiva se manifiesta a través de lo que los personajes mismos cuentan o lo que el narrador nos cuenta sobre ellos, así como a partir de los sucesos de la narración en los que participan. Igualmente, contribuyen a esclarecer esta perspectiva aquellas acciones descritas en el relato de las que podamos inferir consideraciones específicas sobre las motivaciones, razones o estados mentales de los personajes. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿Cómo revela la narrativa la mentalidad del narrador para que entendamos por qué el relato sigue una línea narrativa concreta? ¿Cómo podemos descubrir los aspectos de la actitud del narrador hacía su propia narración?

> "In sum, there is a broad array of specific analytical perspectives in narrative analysis… A common denominator of these diverse specific aspects, however, is identifying the different narrative elements of a story and looking at the significance of these elements within the story in relation to each other" (Kleres, 2011: 184).

Para Goldie, esto se consigue, por ejemplo, mediante la ironía dramática. Es decir, una figura narrativa que permite a la audiencia apreciar la diferencia entre lo que verdaderamente conocen los personajes sobre su situación y lo que la audiencia sabe sobre lo que está sucediendo en escena. Para poder valorar la ironía dramática, debemos ser capaces de diferenciar lo que se dice literalmente en la narración y lo que el narrador tiene en mente y quiere comunicar en un instante determinado. Además, debemos ser capaces de comprender ambos aspectos de manera independiente y contrastando un enfoque con el otro. En su investigación sobre una amplia selección de libros infantiles, Dyer *et al.* (2000) descubrieron que los giros irónicos eran un instrumento habitual. Básicamente, estas historias eran irónicas porque capturan la impredecibilidad de la vida común y, por tanto, subrayan la distinción entre expectativa (de las creencias del protagonista o del lector y la expectativa sobre el mundo) y la naturaleza de los mismos eventos. La ironía requiere de una habilidad en la que se puede tomar una perspectiva más allá de lo que ofrece literalmente la narración. Por tanto, estos autores entienden que los casos de ironía son fuente adicional de información sobre estados mentales en los relatos.

> "Yet, irony involves more than simply a violation of expectation or even a recognition of a violation of expectation. As a rhetorical device, irony conveys a layer of significance about events beyond what is explicitly enacted or articulated, providing an additional perspective on causes or consequences of those events to the listener or observer" (Dyer, Shatz y Wellman, 2000: 21).

Goldie asegura que la ironía dramática es una habilidad que los niños no adquieren habitualmente hasta después de los cuatro años, según demuestra el experimento de psicología del desarrollo infantil conocido como "*false belief task*" (falsa creencia). Aparentemente, el niño de cuatro años que supera esta prueba es capaz de comenzar a comprender una diferencia de perspectiva entre lo que uno sabe y lo que otros piensan o saben sobre el mismo hecho. Para ellos es más fácil captar las diferencias en los deseos que las diferencias en las creencias de las personas, porque como hemos señalado anteriormente aquellos aparecen antes que estos[229]. Goldie señala que en el desarrollo humano parece existir un retraso en captar las implicaciones de "false Beliefs for emotions" con respecto a reconocer cuáles son las implicaciones en "false Beliefs for actions". Rabazo Méndez y Moreno Manso se refieren a este como uno de los logros importantes que deben superar los niños durante su crecimiento. Este tipo de prueba demuestra si el sujeto "puede atribuir a otras personas creencias distintas a las suyas en función del tipo de información de que dispongan esas otras personas" (2007: 192). Goldie nos invita a reflexionar sobre el siguiente caso, que ya hemos utilizado como ejemplo anteriormente, para comprender en qué consiste esta capacidad:

> "Consider the story of Little Red Riding Hood –a wonderful example of dramatic irony. Little Red Riding Hood has the false belief that it is Grandma whose teeth she is admiring, and the four-year-old child is able to appreciate this. Surprisingly, though, it is not until around five to six years' old that the child is able to appreciate the emotional implications for Little Red Riding Hood of her false beliefs –that is understandable that she should be unafraid as she knocks on Grandma's door, and as she discusses the size of 'Grandma's teeth. The four-year-old child projects his own fear onto Little Red Riding Hood, whilst not projecting his own belief. Moreover, children manifest the same failure to appreciate emotional implications of false beliefs in their own case" (Goldie, 2012: 33).

Precisamente, la comprensión de las distintas perspectivas que se pueden reproducir en un relato se manifiesta en los cuentos de tal forma que sirven para mostrar al niño muy particularmente la habilidad de engañar y reconocer cuando alguien está siendo engañado o alguien trata de engañarle. "Estas adquisiciones tienen un gran poder adaptativo: el poseer la información verdadera otorga ventaja y poder sobre el que no la posee, y el implantar una creencia errónea en un adversario posibilita el triunfo" (Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2007: 193). Por otra parte, las investigaciones de Nacy K. Ratner y Rose R. Olver muestran que la prueba de la falsa creencia enmarcada en narrativas no mejora los resultados de los niños participantes, pero sí influencia las explicaciones que estos ofrecen para apoyar sus predicciones. "Our results suggest that rereading a folk tale of deception sets a framework for social interactions supporting the development of the child´s understanding of representation and thus theory of mind" (Ratner y Olver, 1998: 236).

Ahora bien, en el caso de los cuentos y su público principal, lo/as niño/as, el proceso de apropiación está marcado por un factor determinante, la tenue frontera entre el mundo real y

[229] Ver sección 8.5.1.

el imaginado, el mundo mágico. Este juego de las perspectivas narrativas se hace mucho más delicado y sus efectos son especialmente pronunciados en la sensible mente infantil. Lyudmila I. El'Koninova (2001b) observa que los niños pequeños temen el mundo mágico que crean estos relatos por dos razones: por un lado, porque aún tienen dificultad para diferenciar entre lo descrito y la descripción misma de la narración; y, por otro lado, porque para el niño el mundo de la historia y la imagen del mundo real todavía son algo común.

Según Lotman, un cuento mágico divide el texto cultural entre lo externo y lo interno, además de conceder propiedades mágicas a lo externo. De hecho, elementos simbólicos como un río, un puente o un bosque separan el espacio entre un lugar cercano, donde el protagonista normalmente se sitúa (plano interno), y otro que es distante de este (plano externo). Asimismo, señala el semiólogo ruso, existe además otra división que está operando tanto para el narrador como para la audiencia: "that which is near to them (internal) – it cannot be contiguous to the magic, and that which is far from them (´A far away Kingdom, a far away realm´), which borders on the magical world" (2009: 118). Así pues y a pesar de que este lugar es interno en el contexto de la historia, en cambio para la audiencia este mundo ficticio del cuento es externo.

Con relación a estas perspectivas interna y externa del cuento y unido a la evidencia de sus observaciones empíricas y de investigaciones previas, El'Koninova considera que durante la audición o la lectura de cuentos los niños se debaten entre seguir empáticamente la historia o desconectar cuando la intensidad emocional es irresistible para ellos. Esto es consecuencia, dice, de que experimentan emocionalmente y sienten las acciones de los personajes principales a medida que los sucesos de la trama se suceden. Es decir, la manera que el/la niño/a tiene de sentir la acción no se produce mediante inferencias mentales y operaciones cognitivas, sino a través de la relación emocional directa con el protagonista y mediante su participación imaginaria en los eventos de la historia.

> "Such a contradiction in children´s behavior suggests that this making a story their own story –*i.e.,* assimilating, comprehending its sense– requires that a child bring together the two worlds in space and time: his own real world and the other, imagined, make-believe world" (El′Koninova, 2001b: 40-41).

Es muy importante enfatizar que nuestra metodología de interpretación del cuento está basada en la interpretatividad de la narración desde distintos enfoques, incluido el del analista (del lector o de los participantes en la audiencia). Recordemos que, como subraya Lotman (1988: 321), "«el punto de vista» se convierte en elemento perceptible de la estructura artística desde el momento en que surge la posibilidad de sustituirlo en el interior de la narración". Creemos que no puede ser de otra manera puesto que el análisis interpretativo de la narración debe ser susceptible de que cada nuevo lector pueda tomar diferentes rutas interpretativas a la vista de los datos esenciales. Lotman explica que el punto de vista es transparante en la relación del sistema respecto al sujeto, en la que el sistema sería el contexto lingüístico o de otros niveles superiores, mientras que el sujeto vendría a ser "la conciencia capaz de generar semejante estructura y, por consiguiente, susceptible de reconstruirse al percibir el texto" (1988: 321).

Por tanto, nuestro objetivo final no es otro que mostrar un procedimiento técnico para acometer un análisis y realizar unas valoraciones del relato que sirvan de base para la interpretación individual, primero, y la consiguiente reflexión en común de los alumnos más tarde. Creemos que es innegable que el cuento –el relato en su forma oral o escrita– cobra vida cada vez que es narrado o leído. Incluso se podría entender que tiene razón de existir como tal cada vez que se narra a una nueva audiencia o que un nuevo lector lo lee, porque cada texto entraña uno nuevo (Bruner, 1990; Ricoeur, 1994; 2004a; Lipman, 1996). "En efecto, solo por la mediación de la lectura, la obra literaria obtiene la significación completa" (Ricoeur, 2009: 866). Mijaíl Bajtín también considera que la compleja tonalidad de nuestra conciencia sirve de contexto emocional evaluativo para nuestra comprensión del texto que leemos o escuchamos. Esto le lleva a sugerir que el oyente (lector, espectador) es parte del sistema o estructura del trabajo artístico: "The author (bearer of the word) and the person who understands" (Bakhtin, 1986b: 165). En suma, dice el crítico ruso, el texto en cualquiera de sus posibles formatos no equivale al trabajo en su totalidad u objeto estético.

> "The work, as it were, is enveloped in the music of the intonational-evaluative context in which it is understood and evaluated (of course, this context changes in the various epochs in which it is perceived, which creates a new resonance in the work)" (Bakhtin, 1986b: 166-167).

En este sentido, Margaret I. Hughes observa que durante el proceso de lectura y especialmente al final de la obra, el lector se refleja en este caudal constante y al examinarlo llega a conclusiones sobre los personajes y sobre él mismo. En su opinión, a través de este examen y de este reflejo se desarrolla la educación emocional del lector. Ciertamente, como menciona Bajtín, el autor orquestra la progresión del lector, pues le ayuda a concentrar su atención en determinadas cosas a las que dedica más espacio en su narración destacándolas. Así pues, dice Hughes, el autor determina lo que está disponible para que el lector reaccione emocionalmente: "In this way, the author is the guide of the reader´s emotional progress" (2013: 16). De ahí que, como indica Goldie, la perspectiva del narrador está estrechamente relacionada con la significación del relato. Sin embargo, el lector, como explica Jenefer Robinson (2005), también tiene la oportunidad de rellenar los huecos en el guión que el autor deja para que este haga sus propias inferencias en base a su propia comprensión de los personajes y de la trama y, lógicamente, de acuerdo con sus propias experiencias. "The reader brings his own beliefs, interests, experiences, and emotions to the text, and it is these that the text guides" (*ibíd*., p. 17).

Precisamente, este conjunto de observaciones nos pone en la pista de una de las consideraciones más importantes para la tesis que defendemos en este trabajo. El cuento popular es un producto cultural en constante transformación (en estructura, contenido, significación y sentido), cada vez que cae en manos de un nuevo narrador, pero también a lo largo de infinitas recreaciones narrativas comunales o lecturas infantiles de audiencias de distintas épocas. El caso es que cuando a lo largo de la evolución de cientos de siglos un narrador de una historia popular se convierte en autor literario, este no solo se apropia, sino que además recrea su propio contexto emocional con una entonación en sentido bajtiano propia de su tiempo. Así es como, estamos convencidos, nace el cuento clásico que hoy es un producto cultural de masas y que es uno de los objetos de nuestro estudio.

En esta línea argumental, Dundes realizó en su día una clara distinción entre lo que denomina "cultura alta" y "cultura de masas". Ambas están fijas en la comunicación impresa o en la audiovisual (hoy también en la comunicación por internet) y en el folclore. Se trata de una manifestación cultural en la que el concepto clave es su variación. Lo que quiere decir es que la creación de la cultura alta y de la de masas es permanente, aunque la percepción y la comprensión de la audiencia cambien. Por el contrario, la producción folclórica siempre tiene una existencia múltiple sujeta a variaciones derivada de su propia naturaleza flexible y constante en las voces de narradores de generaciones sucesivas. En este sentido, este folclorista concluye que la literatura y la cultura popular de masas son irremediablemente rígidas e inflexibles en comparación con el folclore. Ahora bien, la característica de estos productos culturales se compensa con la flexibilidad de los enfoques interpretativos de la audiencia (Dundes, 1989b). Quizás, esta sea la causa de la adaptabilidad del cuento popular en su proceso de conversión en cuento literario clásico y en su transformación, por ende, en instrumento cultural. Y ésta es una de las razones que nos ha movido a elaborar esta metodología interpretativa del cuento para facilitar ese proceso de apropiación de las audiencias más jóvenes.

Propp, predecesor del investigador norteamericano, parece estar de acuerdo con este enfoque cuando apunta que la causa está en la misma naturaleza de transmisión de la literatura y del folclore. La primera se difunde por escrito y el segundo oralmente. A pesar de que muchos, dice Propp, consideran la diferencia un asunto puramente técnico, se trata de una profunda desigualdad en el funcionamiento de una y del otro. Precisamente, Propp hace referencia también al "cambio" como el elemento clave de ese funcionamiento, porque el trabajo literario no cambia, solo existe en la presencia del autor y el lector unidos por la obra cuando es leída. El lector cambia, pero la obra es inmutable. Ahora bien, lo que nunca es igual es la interpretación de cada lector de esa obra literaria, de aquí la importancia de profundizar en las distintas perspectivas del relato, como propone Goldie. Es precisamente en esta dinámica donde se haya la principal diferencia entre literatura y folclore. El cuento popular no tiene un autor reconocido, porque es un milagro de la actividad social en el contexto de una historia cultural. El folclore aparece en cualquier lugar y cambia constante e independientemente de la voluntad de las personas, siempre y cuando se den las condiciones apropiadas para su evolución. El narrador de cuentos no crea, sino que reproduce lo que ha escuchado previamente. Es decir, no recita una obra poética de su autoría o de la de otros, lo que hace es repetir textos orales a los que les introduce cambios, aunque sean insignificantes o aunque sus efectos sean muy lentos. Lo importante, destaca el investigador ruso, es la mutabilidad del folclore comparado con la estabilidad de la literatura (Propp, 1984d).

8.6. METODOLOGÍA INTERPRETATIVA PARA DESARROLLAR ESTUDIOS COMPARATIVOS DEL CUENTO

En este punto, nos parece necesario recordar que si defendemos la necesidad de introducir en el aula occidental cuentos populares de todo tipo de procedencias culturales es: primero, por la naturaleza mutable del cuento a lo largo de la historia y, segundo y muy particularmente, por las influencias ideológicas que han confluido en determinadas reproducciones de forma interesada desde su eclosión como género propiamente infantil y hasta convertirse en referente de la cultura de masas.

Como respuesta a las posibles dudas que nuestras ideas pudiesen suscitar entre la comunidad educativa, nos gustaría considerar el enfoque hermenéutico de Zhang Longxi, especialista en literatura comparada y traducción de la Universidad Pública de Hong Kong. Su experiencia en la investigación comparativa de la literatura de Extremo Oriente y de Occidente nos parece especialmente relevante para nuestro enfoque. Precisamente, este profesor chino ha tratado de aproximarse al problema hermenéutico mediante la comparación sistemática del material procedente de estas dos áreas geográficas con el interés en destacar lo común teniendo presente lo diferente, pero sin hacer de las diferencias una bandera reivindicativa propia de la crítica postmodernista, que ha tratado de contrarrestar la tendencia cultural y las políticas globalizadoras de los últimos cincuenta años:

> "(T)o find out the sameness is not to make disparate things equal or identical, or to erase the differences that inhabit the various cultural and literary manifestations… is also to accept the very possibility of sameness and not to dismiss the same as merely equal or identical" (Longxi, 2012: xv. preface).

Con este objetivo de referencia, Longxi explora la relatividad de visiones específicas y de entidades determinadas en una idea que denomina pluralismo hermenéutico para reclamar la utilidad de lenguaje, pero también su limitación y su, en ocasiones, carácter expeditivo. Un enfoque al que nos acogemos como vía para construir nuestra metodología interpretativa multidimensional del cuento, cuyo propósito es esencialmente educativo, pues esperamos que promueva un pensamiento creativo y crítico en el estudiante capaz de traspasar el canon cultural propio. "(T)hat will free the wayfarer from extremes and absolutes by acknowledging the local values of different views and positions without imposing commitment to any one of them" (Longxi, 2012: capítulo segundo, sección 2).

De hecho, en opinión de este autor, la mente china es capaz de mantenerse abierta a diferentes posibilidades de pensamiento. Por eso, Longxi se alinea con aquellos autores que consideran la compatibilidad de enfoques intelectuales en China tan variados como el confucionista, el taoísta y el budista para añadir: "In the Chinese tradition, the inadequacy of language and the limitations of finite interpretations are readily recognized" (2012: capítulo tercero, sección 6). Una posición que también encuentra su eco en otras tradiciones. Longxi reconoce la inspiración que recibe de la filosofía interpretativa de Mijaíl Bajtín para quien la comprensión es imposible sin evaluación. Se trata de dos partes complementarias de un acto unificado e integral. Una observación que, sin embargo, no convence a Bruner (2009a) cuando en su respuesta a George Steiner diferencia entre evaluación crítica e interpretación. Cierto es que el interés del norteamericano apunta a clarificar que el trabajo del crítico literario debe tener en consideración el contexto original del autor, con respecto a una información fiable. Para Bajtín, comprender implica para el individuo que debe construir sobre un punto de vista del mundo que ya posee, de tal forma que sus evaluaciones están determinadas hasta cierto punto por esa posición. No obstante, Bajtín insiste en que no se trata de una visión estática, pues se ve enriquecida por la constante interacción del sujeto con el exterior. De otra forma, estaríamos hablando de dogmatismo.

> "The person who understands must not reject the possibility of changing or even abandoning his already prepared viewpoints and positions. In the act of understanding, a struggle occurs that results in mutual change and enrichment" (Bakhtin, 1986a: 142).

Es especialmente interesante el comentario de Longxi (2012) sobre esta reflexión de Bajtín porque nos hace entender que el significado siempre está cambiando. El significado no es algo determinado de una vez y para siempre por el autor e inscrito en el relato, puesto que es contingente a la recepción del mismo. Cada nuevo oyente de la narración, cada nuevo lector de un texto se enfrenta al sentido de la historia, lo que justifica inevitablemente la pluralidad del significado y de la interpretación. En esto sí coincide Bruner (2009a) con Longxi y Bajtín, aunque lo expresa de otra manera. Bruner viene a decir que el autor/narrador y el lector/oyente cooperan en la evolución de la mente unidos por el relato. Por ello, no debemos excluir nada de este proceso interpretativo del cuento, ni siquiera la contribución del autor literario del relato clásico o del narrador de la historia popular, por muy controvertida, prejuiciosa e irrelevante que su posición nos parezca a priori.

Ahora bien, también debemos considerar la contextualización del relato desde los dos extremos del evento narrativo, desde el lado del autor y también desde el lado del receptor, porque ambos forman parte del diálogo recíproco. Ambos son parte de una actividad comunicativa de la que el significado del relato es su producto destilado. Por un lado, como el filósofo chino Mencio sugiere, el verdadero significado del relato solamente puede captarse mediante la recuperación de la situación o contexto histórico con referencia a la intención autoral. En este sentido, Longxi también profundiza en la teoría de la lectura, cuya versión más radical propuesta por Jin Shengtan (siglo XVII) pone al lector (receptor) en el mismo centro de la creación, al ofrecerle un espacio propio para su creatividad. Y añade una revisión del punto de vista de lector en la tradición occidental para concluir que la experiencia de la lectura (recepción) es también un proceso de la educación del lector. Una idea similar a la apropiación que hemos construido nosotros anteriormente a partir del enfoque de Paul Ricoeur. "Dialogue or conversation characterizes the hermeneutic process of coming to an understanding, and it involves the willingness to accept the challenges of the Other" (Longxi, 2012: epilogue). El relativismo que se desprende de esta visión hermenéutica parece, según este autor, más fácilmente admisible en la tradición china que en la occidental, aunque algunos tachen esta última actitud de ecléctica. En este marco, su propuesta hermenéutica pasa por no limitarse a ningún concepto teórico con el fin de tener en consideración todos los factores relevantes en la lectura y el disfrute del relato.

Por otra parte, los cuentos populares son ahora textos recopilados por folcloristas y antropólogos en extensas colecciones e inmortalizados en producciones literarias, aunque hubo un tiempo en que eran narraciones que tan solo cobraban vida en el habla alrededor del fuego de un campamento, del hogar familiar o en la plaza pública donde estaba instalado el mercado callejero semanal. Podríamos aducir, como hace Holbek (1987), que estas historias del pueblo presentaban a sus usuarios una comprensión de la realidad, marcada sin embargo por las circunstancias específicas de esa comunidad como unidad, así como la huella propia del narrador y la inteligibilidad del mundo que tuviese cada individuo. Ello, sin duda, contribuye a su significado como texto.

Si admitimos la hipótesis de Vladimir Propp sobre las raíces históricas del cuento, que hemos referido en el capítulo sexto, sección 6.5., entonces podríamos aceptar también que los grandes mitos de las culturas orales del pasado son las formas arquetípicas de violación del canon (de la *folk psychology*) que se han visto transfiguradas, suavizadas y formalizadas o,

incluso, congeladas con el paso del tiempo (Bruner, 1991a). Como también hemos estudiado, esto ha sucedido de la misma forma que no hay mito que sea universal, que no hay mito que sea patrimonio a la vez de todos los pueblos de la tierra. Ahora bien, los condicionantes psicológicos son comunes al ser humano y estos encuentran una vía de descongestión en el simbolismo de la narrativa popular que, por tanto, opera en todas las culturas, aunque puede expresarse de manera particular (Dundes, 1984).

> "As in more familiar exercises in close reading, one can start anywhere in a culture's repertoire of forms and end up anywhere else… One can even compare forms from different cultures to define their character in reciprocal relief. But whatever the level at which one operates, and however intricately, the guiding principle is the same: societies, like lives, contain their own interpretations. One has only to learn how to gain access to them" (Geertz, 1972: 29).

BIBLIOGRAFÍA

AÍNA MAUREL, P. (2012), *Teorías sobre el cuento folclórico: Historia e interpretación* [en línea]. Zaragoza, España: Institución «Fernando el Católico». Colección Estudios: Filología, 3.140. ISBN 978-84-9911-170-4. Disponible en: http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/31/98/_ebook.pdf

ALLER VÁZQUEZ, M, (2003), *Cuentos populares, lengua y escuela*. España: Ministerio de Educación. ISBN 978-84-369-3661-2.

ALM, C. O., y R.SPROAT (2005), "Emotional Sequencing and Development in Fairy Tales" . En: J. TAO, T. TAN y R. W. PICARD (eds.), *Affective Computing and Intelligent Interaction: First International Conference, ACII 2005. Beijing, China, October 22-24, 2005. Proceedings*. New York: Springer Berlin Heidelberg, Lecture Notes in Computer Science, 3784, pp. 668-674. ISBN 978-3-540-29621-8.

APO, S. (2002), "Alcohol and Cultural Emotions". En: A. -L. SIIKALA (ed.), *Myth and mentality: studies in folklore and popular thought*. Helsinki: Finnish Literature Society, Studia Fennica, pp. 171-206.

BAKHTIN, M. M. (1986a), "From Notes Made in 1970-71". En: C. EMERSON y M. HOLQUIST (eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 132-158. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

— (1986b), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press. [Consulta: 6 julio 2015]. University of Texas Press Slavic series, 8. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

— (1986d), "Toward a Methodology for the Human Sciences". En: C. EMERSON y M. HOLQUIST (eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 159-172. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

BARTSCH, K., y H. M. WELLMAN (1995), *Children Talk about the Mind*. Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-508005-6.

BATEY, M. (2012), *Brand Meaning*. New York and London: Psychology Press (Routledge). ISBN 1-136-67872-7.

BEARSE, C. I. (1992), "The Fairy Tale Connection in Children's Stories: Cinderella Meets Sleeping Beauty". *The Reading Teacher*, vol. 45, no. 9, pp. 688. ISSN 00340561.

BENEDICT, R. (1974), *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*. New York, NY: Plume Books. ISBN 0-452-00561-2.

BETTELHEIM, B. (1994), *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Primera edición. Barcelona, España: Crítica (Grijalbo Mondadori, S.A.). ISBN 94-7423-692-4.

Black, J. B., y G. H. Bower (1980), "Story understanding as problem-solving". *Poetics* [en línea], vol. 9, no. 1-3, pp. 223-250. DOI 10.1016/0304-422X(80)90021-2. Disponible en: http://stanford.edu/~gbower/1980/story_understanding_problem_solving.pdf

Bohannan, L. (1966), "Shakespeare in the Bush". *Natural History* [en línea], vol. 75, no. 7, pp. 28–33. [Consulta: 30 noviembre 2015]. Disponible en: http://stuy.enschool.org/ourpages/auto/2012/10/29/67457272/IRC_Shakespeare_in_the_Bush1.pdf

Bond, M. H. (1993), "Emotions and Their Expressions in Chinese Culture". *Journal of Nonverbal Behavior*, vol. 17, no. 4, pp. 245-263.

Bratcher, J. T. (2005), «Some Past Directions of Narrative-Folklore Study". En: K. L. Untiedt (ed.), *Inside the classroom (and out): how we learn through folklore*. Denton, Tex.: University of North Texas Press, pp. 273-297. ISBN 1574412027.

Broncano, F. (2013), *Sujetos en la niebla: narrativas sobre la identidad*. Barcelona: Herder. ISBN 978-84-254-2950-7.

Bronner, S. J. (2007), "Introduction: The Analytics of Alan Dundes". En: A. Dundes, *The meaning of folklore the analytical essays of Alan Dundes* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 1-35. [Consulta: 27 agosto 2014]. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

Bruner, J. S. (1987), «Life as narrative". *Social research* [en línea], pp. 11–32. [Consulta: 7 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/40970444

— (1990), *Acts of Meaning (Four Lectures on Mind and Culture)*. Cambridge, London, England: Cambridge University Press. Jerusalem-Harvard Lectures. ISBN 0-674-00361-6.

— (1991a), "Self-Making and World-Making". *Journal of Aesthetic Education* [en línea], vol. 25, no. 1, pp. 67-78. [Consulta: 8 julio 2015]. ISSN 0021-8510. DOI 10.2307/3333092. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/3333092

— (1991b), "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* [en línea], vol. 18, no. 1, pp. 1-21. [Consulta: 5 abril 2015]. ISSN 0093-1896. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1343711

— (2009a), *Actual Minds, Possible Worlds*. Boston, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02901-9.

— (2009b), "Culture and Mind: Their fruitful incommensurability". *Psicologia Culturale*, no. Gennaio/Giugno, pp. 43-62. DOI 10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x

Bruner, J. S., y D. A. Kalmar (1998), "Narrative and metanarrative in the construction of self". En: M. FERRARI y R. J. STERNBERG (eds.), *Self-awareness: Its nature and development*. New York: Guilford Press, pp. 308–331. ISBN 1-57230-317-4.

Bryn, T. (2007), *Tales of Magic in Japan and Norway* [en línea]. Degree of Candidata Philologiae in Cultural History Department of Culture studies and Oriental Languages. Oslo: University of Oslo. [Consulta: 28 febrero 2014]. Disponible en: https://www.duo.uio.no/handle/10852/24105

Burke, K. (1945), *Grammar of motives,* [en línea]. S.l.: New York, Prentice-Hall, inc., 1945. [Consulta: 25 octubre 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/grammarofmotives1945burk. B945.B773 G7 1945

Cabezas Hernández, M. del Mar (2012), *El papel de las emociones en la justificación de los juicios morales: Una propuesta "emocentrista"* [en línea]. Doctorado Filosofía. Salamanca: Universidad de Salamanca. [Consulta: 19 noviembre 2015]. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121471/1/DHDFJMP_CabezasHernandez_Resumentesis.pdf

Cairney, T. (1990), "Intertextuality: Infectious Echoes from the Past". *The Reading Teacher*, vol. 43, no. 7, pp. 478. ISSN 00340561.

Cassidy, K. W.; Ball, L. V.; Rourke, M. T.; Werner, R. S.; Feeny, N.; Chu, J. Y.; Lutz, D. J., y A. Perkins (1998), Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, vol. 19, no. 03, pp. 463–470. ISSN 1469-1817. DOI 10.1017/S0142716400010274.

Cheon, B. K.; Mathur, V. A., y J. Y. Chiao (2010), Empathy as cultural process: insights from the cultural neuroscience of empathy. [en línea], [Consulta: 16 noviembre 2015]. ISSN 1932-6270. Disponible en: http://dr.ntu.edu.sg/handle/10220/24240

Colby, B. N., (1966), "The Analysis of Culture Content and the Patterning of Narrative Concern in Texts1". *American Anthropologist* [en línea], vol. 68, no. 2, pp. 374–388. [Consulta: 7 noviembre 2013]. ISSN 1548-1433. DOI 10.1525/aa.1966.68.2.02a00050. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1966.68.2.02a00050/abstract

Damásio, A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books. ISBN 0-380-72647-5.

— (1996), "The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex". *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, vol. 351, no. 1346, pp. 1413–1420.

— (1999), *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace. ISBN 0-15-601075-5. H/D 159.95 DAM

— (2010), *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona, España: Ediciones Destino. Colección Imago Mundi. ISBN 978-84-233-4305-8.

De Pablos, J.; Rebollo, M. Á., y M. L. Lebres (1999), "Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la Teoría sociocultural. Una aproximación educativa". *Revista de educación* [en línea], no. 320, pp. 223-253. [Consulta: 31 marzo 2015]. ISSN 0034-8082. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre320/re3201107982.pdf?documentId=0901e72b81270866

Dundes, A. (1984), "Earth-Diver: Creation of the Mythopoeic Male". *Sacred Narrative, Readings in the Theory of Myth*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, pp. 270-294. ISBN 978-0-520-05192-8.

— (1989b), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ. of Wisconsin Press. ISBN 978-0-299-12034-4.

— (1997), "Binary opposition in myth: The Propp/Levi-Strauss debate in retrospect". *Western folklore* [en línea], vol. 56, no. 1, pp. 39–50. [Consulta: 7 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/1500385

— (2007a), "Earth-Diver: Creation of the Mythopoeic Male". En: S. J. Bronner (ed.), *The meaning of folklore the analytical essays of Alan Dundes* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 327-351. [Consulta: 27 agosto 2014]. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

— (2007b), "Structuralism and Folklore". *The meaning of folklore the analytical essays of Alan Dundes* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 123-145. [Consulta: 27 agosto 2014]. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

Dunn, J. (1988), *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-06453-9.

Dyer, J. R.; Shatz, M., y H. M. Wellman (2000), "Young children's storybooks as a source of mental state information". *Cognitive Development*, vol. 15, no. 1, pp. 17-37. ISSN 0885-2014. DOI 10.1016/S0885-2014(00)00017-4.

Eberhard, W. (2006), *Dictionary of Chinese Symbols: Hidden Symbols in Chinese Life and Thought*. London; New York: Routledge. ISBN 978-1-134-98865-5.

Egan, K. (1989), *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Reprint edition. Chicago, IL: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-19032-7.

— (2010), *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Paperback ed. Chicago, IL. [u.a.]: Univ. of Chicago Press. ISBN 978-0-226-19039-6.

Ekman, P., y D. Keltner (1970), "Universal facial expressions of emotion". *California Mental Health Research Digest*, vol. 8, no. 4, pp. 151–158.

El'Koninova, L. I. (2001a), "Fairy-tale Semantics in the Play of Preschoolers", *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 39, no. 4, pp. 66-87. ISSN 10610405.

— (2001b), "The Object Orientation of Children's Play in the Context of Understanding Imaginary Space-Time in Play and in Stories", *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 39, no. 2, pp. 30-51. ISSN 10610405.

Eliade, M. (1959b), *The sacred and the profane* [en línea]. New York, EEUU: Harcourt Brace Jovanovich London. [Consulta: 5 marzo 2015]. Disponible en: http://loghyrt.tripod.com/Files/TheSacredandProfane.rtf

Ellis, R. D. (2005), *Curious Emotions: Roots of Consciousness and Personality in Motivated Action*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing. ISBN 90-272-5197-5.

Fischer, J. L. (1963), "The Sociopsychological Analysis of Folktales". *Current Anthropology* [en línea], vol. 4, no. 3, pp. 235-295. [Consulta: 19 enero 2014]. ISSN 0011-3204. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2739608

Flavell, J. H. (1999), "Cognitive Development: Children's Knowledge About the Mind". *Annual Review of Psychology*, vol. 50, no. 1, pp. 21-45. DOI 10.1146/annurev.psych.50.1.21

Flavell, J. H.; Miller, P. H., y S. A. Miller (1985), *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ISBN 0131399810.

Fleer, M., y M. Hammer (2013), "Emotions in Imaginative Situations: The Valued Place of Fairytales for Supporting Emotion Regulation". *Mind, Culture, and Activity* [en línea], vol. 20, no. 3, pp. 240-259. [Consulta: 19 noviembre 2015]. ISSN 1074-9039. DOI 10.1080/10749039.2013.781652. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2013.781652

Franz, M. L. von (1997), *Archetypal Patterns in Fairy Tales Studies in Jungian Psychology by Jungian Analysts*. Canada: Inner City Books. ISBN 9780585177021.

Fromm, E. (1966), *El lenguaje olvidado: introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas*. 3ª ed. Buenos Aires: Hachette. (Saber; 16). FR/30065.

Frye, N. (1973a), *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Third Edition. Princeton, NJ: Princeton University Press. ISBN 06910123989.

— (1973b), "Second Essay. Ethical Criticism: Theory of Symbols". *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Third Edition. Princeton, NJ: Princeton University Press, pp. 71-128. ISBN 06910123989.

Fuzhi, W. (1981), *Jiangzhai shihua jianzhu [Annotated Jiangzhai's Remarks on Poetry]*. Beijing: Renmin wenxue.

Garry, J., y H. El-Shamy (2005), *Archetypes and Motifs in Folklore and Literature: A Handbook*. New York, EEUU: M.E. Sharpe, Inc. ISBN 0-7656-1260-7.

Geertz, C. (1972), "Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight". *Daedalus* [en línea], vol. 101, no. 1, pp. 1-37. ISSN 0011-5266. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20024056

— (2000), *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial. ISBN 84-7432-090-9.

Goldie, P. (2007), "There are Reasons and Reasons". En: D. D. Hutto y M. Ratcliffe (eds.), *Folk Psychology Re-Assessed*. The Netherlands: Springer Science & Business Media, pp. 103-114. ISBN 978-1-4020-5558-4.

— (2012), *The Mess Inside: Narrative, Emotion, and the Mind*. Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-923073-0.

Greenberg, L. S. (2004), "Emotion–focused therapy". *Clinical Psychology & Psychotherapy*, vol. 11, no. 1, pp. 3–16. DOI 10.1002/cpp.388.

Greenberg, L. S.; Rice, L. N., y R. E. Elliot (1996), *Facilitating Emotional Change: The Moment-by-moment Process*. New York, NY: Guilford Press. ISBN 978-1-57230-201-3.

Gutiérrez Montoya, A. J., y C. Y. Ramírez Esquivel (2012), "El imponente dragón. Una visión Oriente vs. Occidente". En: A. Malbrán Porto y E. Méndez Torres (eds.), *Congreso de Folklore y Tradición oral en Arqueología*. México, D.F.: Centro de Estudios Sociales y Universitarios Americanos S.C., pp. 32-52. ISBN 978-607-95928-0-6.

Harris, P. L.; Johnson, C. N.; Hutton, D.; Andrews, G., y T. Cooke (1989), "Young Children's Theory of Mind and Emotion". *Cognition and Emotion*, vol. 3, no. 4, pp. 379-400. ISSN 0269-9931. DOI 10.1080/02699938908412713.

Heelas, P. (1996), "Emotion Talk across Cultures". En: R. HARRE y W. G. PARROTT (eds.), *The Emotions: Social, Cultural and Biological Dimensions*. London: SAGE, pp. 171-203. ISBN 978-0-8039-7929-1.

Hendy, A. von (2001), *The Modern Construction of Myth*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-33996-0.

Hogan, P. C. (2003), *The Mind and its Stories: Narrative Universals and Human Emotion*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-1-139-44070-7.

— (2005), "Literary Universals and Their Cultural Traditions: The Case of Poetic Imagery". *Consciousness, Literature and the Arts*, vol. 6, no. 2. ISSN 1470-5648

Holbek, B. (1987), *Interpretation of Fairy Tales: Danish Folklore in a European Perspective*. Denmark: Acad. Scientiarum Fennica. Folklore Fellows' Communications~~FFC~~239. ISBN 951-41-0548-6. MLA International Bibliography: 55372492; 1987080026

Holodynski, M. (2004), "The miniaturization of expression in the development of emotional self-regulation". *Developmental psychology*, vol. 40, no. 1, pp. 16. DOI 10.1037/0012-1649.40.1.16.

— (2009), "Milestones and Mechanisms of Emotional Development". En: B. RÖTTGER-RÖSSLER y H. J. MARKOWITSCH (eds.), *Emotions as Bio-cultural Processes*. New York: Springer Science & Business Media, pp. 139-164. ISBN 978-0-387-09546-2.

Hsu, F. L. K. (1971a), "Psychosocial Homeostasis and Jen: Conceptual Tools for Advancing Psychological Anthropology". *American Anthropologist* [en línea], vol. 73, no. 1, pp. 23-44. ISSN 00027294. DOI 10.2307/671810. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/671810

Hughes, M. I. (2013), "The Emotional Education of the Reader: A Progression through Works and Time". *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 47, no. 4, pp. 14-26. ISSN 1543-7809.

Hutto, D. D. (2007a), "The narrative practice hypothesis: origins and applications of folk psychology". *Royal Institute of Philosophy Supplement*, vol. 60, pp. 43–68. DOI 10.1017/S1358246107000033.

—. (2008), *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 978-0-262-08367-6.

— (2009), "Folk psychology as narrative practice". *Journal of Consciousness Studies*, vol. 16, no. 6-8, pp. 9–39.

Hutto, D. D., y M. Ratcliffe (2007), *Folk Psychology Re-Assessed*. The Netherlands: Springer Science & Business Media. ISBN 978-1-4020-5558-4.

Izard, C. E. (1994), Innate and universal facial expressions: evidence from developmental and cross-cultural research. , DOI 10.1037/0033-2909.115.2.288.

Jack, R. E.; Garrod, O. G. B.; Yu, H.; Caldara, R., y P. G. Schyns (2012), "Facial expressions of emotion are not culturally universal". *Proceedings of the National Academy of Sciences* [en línea], vol. 109, no. 19, pp. 7241-7244. [Consulta: 10 abril 2015]. ISSN 0027-8424, 1091-6490. DOI 10.1073/pnas.1200155109. Disponible en: http://www.pnas.org/content/109/19/7241

James, W. (1890), *The principles of psychology. vol. I* [en línea]. 1918. New York: Henry Holt & Co. [Consulta: 2 junio 2015]. American Science Series. Disponible en: https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft

Jason, H. (1977), "A model for narrative structure in oral literature". *Patterns in Oral Literature*. The Hague; Paris: Walter de Gruyter, pp. 99–139. ISBN 3-11-081002-6

Jean, G. (1988), *El poder de los cuentos*. Primera edición. Barcelona, España: Pirene. Dejadles leer, 2. ISBN 84-7766-405-6. 5408991581

Jung, C. G. (1981), *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Bollingen series. The collected works of C.G. Jung, 20. ISBN 978-0-691-01833-1.

Kawai, H. (1991), "The «Forbidden Chamber» Motif in a Japanese Fairy Tale". *The Empire of Signs: Semiotic Essays on Japanese Culture*, pp. 157-180. DOI 10.1075/fos.8.08kaw.

— (1995b), „IV. Japanese Fairy tales: The Aesthetic Solution". *Dreams, Myths and Fairy Tales in Japan*. Einsiedeln, Switzerland: Daimon, pp. 99-122. ISBN 978-3-85630-544-0.

Kermode, F. (1981), "Secrets and narrative sequence". En: W. J. T. MITCHELL (ed.), *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 79-97. ISBN 0-226-53217-8. P 302 .O67X 1981

Kleres, J. (2011), "Emotions and Narrative Analysis: A Methodological Approach". *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 41, no. 2, pp. 182-202. ISSN 00218308. DOI 10.1111/j.1468-5914.2010.00451.x.

Kristeva, J. (1980), *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Fifth or Later Edition edition. New York: Columbia University Press. ISBN 978-0-231-04807-1.

Labouvie-Vief, G. (2015), «Emotions and Cognition: From Myth and Philosophy to Modern Psychology and Neuroscience". *Integrating Emotions and Cognition Throughout the Lifespan*. Switzerland: Springer International Publishing, pp. 1-16. ISBN 978-3-319-09821-0.

Lau, K.J. (1996), «Structure, Society, and Symbolism: Toward a Holistic Interpretation of Fairy Tales". *Western Folklore* [en línea], vol. 55, no. 3, pp. 233. [Consulta: 20 enero 2014]. ISSN 0043373X. DOI 10.2307/1500483. Disponible en: http://www.jstor.org/discover/10.2307/1500483?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21103266028651

Leach, E. (1977), *Political systems of highland Burma*. London: Athlone Press. (Monograph on Social Anthroplogy/ London School of Economics; 44). ISBN 0-485-19644-1. DS 528.2 .K3 L4.

Leavitt, J. (1996), "Meaning and Feeling in the Anthropology of Emotions". *American Ethnologist* [en línea], vol. 23, no. 3, pp. 514-539. [Consulta: 19 noviembre 2015]. ISSN 0094-0496. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/646350

Lévi-Strauss, C. (1983), *Mythologiques: The Raw and The Cooked*. Chicago, IL: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-47487-8.

— (1984), Structure and Form: Reflections on a Work by Vladimir Propp. En: A. Liberman (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 167-188. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1995), *The story of Lynx*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 0-226-47471-2.

Liberman, A. (1984), "Introducción: Vladimir Jakovlevic Propp". *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. ix-lxxxi. ISBN 0-8166-1180-7.

Lillard, A. S. (1997), "Other folks' theories of mind and behavior". *Psychological Science*, vol. 8, no. 4, pp. 268–274. DOI 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00437.x.

—. (1998), «Ethnopsychologies: Cultural Variations in Theories of Mind". *Psychological Bulletin* [en línea], vol. 123, no. 1, pp. 3-32. [Consulta: 28 febrero 2015]. DOI 033-29090/98. Disponible en: http://www.sscnet.ucla.edu/polisci/faculty/chwe/austen/lillard.pd

Lipman, M. S. (1996), *Natasha: Vygotskian Dialogues*. Williston, VT: Teachers College Press. ISBN 0-8077-3516-7.

Longxi, Z. (2012), *The Tao and the Logos: Literary Hermeneutics, East and West*. Durham and London: Duke University Press Books. Post-Contemporary Interventions.

Lotman, I. M. (1988), *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo. (Fundamentos; 58). ISBN 84-7090-088-9. H/S 82.0 LOT.

— (2009), "On the Metalanguage of a Typological Description of Culture". *Semiotica*, vol. 14, no. 2, pp. 97–123. ISSN 1613-3692. DOI 10.1515/semi.1975.14.2.97.

Lüthi, M. (1986), *The European Folktale: Form and Nature*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-20393-7.

Malle, B. F. (2005), "Folk theory of mind: Conceptual foundations of human social cognition". En: R. R. HASSIN, J. S. ULEMAN y J. A. BARGH (eds.), *The New Unconscious*. New York: Oxford University Press, pp. 225–255. ISBN 0-19-514995-5.

Mandler, J. M., y C. Pagán Cánovas (2014), "On defining image schemas". *Language and Cognition*, vol. 6, no. 4, pp. 510-52. DOI 10.1017/langcog.2014.14.

Maranda, P., y E. K. Maranda (1971b), *Structural Models in Folklore and Transformational Essays*. The Hague: De Gruyter Mouton. Approaches to Semiotics, 10. ISBN 978-90-279-1705-8.

Marina, J. A. (2012b), *La inteligencia ejecutiva: Lo que los padres y docentes deben saber*. Barcelona, España: Editorial Ariel. ISBN 978-84-344-0168-6.

Markus, H. R., y S. Kitayama (1991), "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation". *Psychological review*, vol. 98, no. 2, pp. 224. DOI 10.1037/0033-295X.98.2.224.

Martín Zorraquino, A. M. (1999), "Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual". *IX Congreso Internacional de la ASELE* [en línea]. Santiago de Compostela: s.n., pp. 23–26. [Consulta: 6 noviembre 2015]. ISBN 84-921520-2-8. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0028.pdf

Mcclelland, D. C. (1987), *Human Motivation*. Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sidney: Cambridge University Press. ISBN 0-521-36951-7.

Mcneil, J. D. (1984), *Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company. ISBN ISBN-0-673-15835-7.

Meletinsky, E. (1974c), "Structural-typological study of folktales". En: P. Maranda (ed.), *Soviet structural folkloristics* [en línea]. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 19–52. [Consulta: 14 septiembre 2015]. ISBN 978-3-11-082804-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/b/bf/Meletinsky_Eleazar_1969_1974_Typological_Study_of_the_Folktale.pdf

— (2001), *El mito*. Madrid: Ediciones AKAL. Teoría literaria. ISBN 978-84-460-1468-3.

Miall, D. S. (2011), "Emotions and the structuring of narrative responses". *Poetics Today*, vol. 32, no. 2, pp. 323–348. ISSN 0333-5372.

Midgley, N., e I. Vrouva (2013), *Minding the Child: Mentalization-Based Interventions with Children, Young People and their Families*. London; New York: Routledge. ISBN 978-1-136-33640-9.

Moen, T. (2008), "Reflections on the Narrative Research Approach". *International Journal of Qualitative Methods* [en línea], vol. 5, no. 4, pp. 56-69. [Consulta: 8 julio 2015]. ISSN 1609-4069. Disponible en: http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4360.

Montgomery, D. E. (1997), "Wittgenstein's Private Language Argument and Children's Understanding of the Mind". *Developmental Review*, vol. 17, no. 3, pp. 291-320. ISSN 0273-2297. DOI 10.1006/drev.1997.0436.

Mukherji, P. (2006), "The Indian Influence on Chinese Literature: A Folk Literary Perspective". En: P. GEORGE (ed.), *East Asian Literatures (Japanese, Chinese and Korean): An Interface with India*. New Delhi: Northern Book Centre, pp. 183-190. ISBN 978-81-7211-205-9.

Nelson, K. (2003), "Narrative and the Emergence of a Consciousness of Self". En: G. D. FIREMAN, T. E. MCVAY y O. J. FLANAGAN (eds.), *Narrative and Consciousness: Literature, Psychology, and the Brain*. New York, EEUU: Oxford University Press, pp. 17-36. ISBN 978-0-19-516172-4.

— (2006), *Narratives from the Crib*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02363-5.

— (2007), *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02335-2.

Norenzayan, A., y S. Atran (2004), „Cognitive and emotional processes in the cultural transmission of natural and nonnatural beliefs". En: M. Schaller y C. S. Crandall (eds.), *The psychological foundations of culture*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers, pp. 149–169. ISBN 0-8058-3840-6.

Nussbaum, M. (1988), "Narrative emotions: Beckett's genealogy of love". *Ethics* [en línea], pp. 225–254. [Consulta: 18 noviembre 2015]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2381115

Nussbaum, M. C. (2003), *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-53182-5.

Olalla Real, A. (1989), *La magia de la razón. Una investigación sobre los cuentos de hadas*. Granada: Excma. Diputación Provincial de Granada; Universidad de Granada. ISBN 84-338-0847-8.

Olrik, A. (1992), "The Structure of the Narrative: The Epic Laws". *Principles for Oral Narrative Research*. Bllomington and Indianapolis: Indiana University Press, pp. 41-61. ISBN 0-253-34175-2.

Propp, V. (1984a), "Chapter One: The Nature of Folklore". En: A. Liberman (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 1-64. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1984c), "Chapter Six. Transformations of the Wondertale". En: A. Liberman (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 82-99. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1984d), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press. Theory and History of Literature. ISBN 0-8166-1180-7.

— (2010), *Morphology of the Folk Tale*. 2nd edition. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press. ISBN 978-0-292-78376-8.

Puente Ferreras, A. (1991b), Teoría del esquema y comprensión de la lectura. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, (Biblioteca del libro), pp. 73-109. ISBN 84-86168-56-2. H/D 028 COM

Rabazo Méndez, M. J., y J. M. Moreno Manso (2007), "Teoría de la mente: la construcción de la mente mediante los cuentos de hadas". *Enseñanza e investigación en psicología* [en línea], vol. 12, no. 1, pp. 179–201. [Consulta: 5 diciembre 2014]. ISSN 0185-1594. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212112

Racine, T. P.; Carpendale, J. I. M., y W. Turnbull (2007), «Parent–child talk and children's understanding of beliefs and emotions". *Cognition & Emotion*, vol. 21, no. 3, pp. 480-494. ISSN 0269-9931, 1464-0600. DOI 10.1080/02699930600717599.

Ratner, N. K., y R. R. Olver (1998), "Reading a tale of deception, learning a theory of mind?" *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 13, no. 2, pp. 219-239. ISSN 0885-2006. DOI 10.1016/S0885-2006(99)80036-2.

Ricoeur, P. (1976b), "Methaphor and Symbol". *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press, pp. 45-69. ISBN 0-912646-59-4. P 302 .R53 76.

— (1994), *One Self as Another*. Paperback edition. Chicago and London: The University of Chicago Press. ISBN 0-226-71329-6.

— (2000), "Narratividad, fenomenología y hermenéutica". *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* [en línea], no. 25, pp. 189–207. [Consulta: 9 diciembre 2013]. ISSN 0211-2175. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72411

— (2004a), *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 968-23-1966-8.

— (2008), *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Mexico: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 978-968-23-1967-9.

— (2009), *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Mexico: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 978-968-23-2007-1.

Robinson, J. (2005), *Deeper than Reason: Emotion and its Role in Literature, Music, and Art*. Oxford; New York: Clarendon Press-Oxford. ISBN 978-0-19-926365-3.

Rodari, G. (1983), *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias* [en línea]. Primera edición. Barcelona, España: Editorial Argos Vergara, S.A. [Consulta: 12 noviembre 2015]. ISBN 84-7178-642-7. Disponible en: https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramaticadelafantasiaintroduccionalartedeinventarhistorias.pdf

Rodríguez Almodóvar, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Murcia. ISBN 84-7684-194-9.

Rorty, A. O. (1976), "A Literary Postscript: Characters, Persons, Selves, Individuals". En: A.O. RORTY (ed.), *The Identities of Persons*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, pp. 301-324. ISBN 978-0-520-03309-2.

Rosaldo, M. Z. (1984), "Toward an anthropology of self and feeling". En: R.A. Shweder y R.A. Levine (eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 137-157. ISBN 978-0-521-31831-0.

Rubin, D. C. (1995), *Memory in Oral Traditions: The Cognitive Psychology of Epic, Ballads, and Counting-out Rhymes* [en línea]. New York, NY: Oxford University Press. ISBN 0-19-508211-7. Disponible en: http://rizayildirim.com/TUBITAK_PROJE_okumalar/Rubin_Memory%20in%20Oral%20Tradition%20original.pdf

Russell, J. A. (1994), "Is there universal recognition of emotion from facial expressions? A review of the cross-cultural studies". *Psychological bulletin*, vol. 115, no. 1, pp. 102. DOI 10.1037/0033-2909.115.1.102.

Sarbin, T. R. (1989), "Emotions as narrative emplotments". En: M. J. Packer y R. B. Addison (eds.), *Entering the circle: Hermeneutic investigation in psychology*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 185-201. ISBN 0-7914-0014-X.

Scalise Sugiyama, M. (2001a), "Food, foragers, and folklore: the role of narrative in human subsistence". *Evolution and Human Behavior*, vol. 22, no. 4, pp. 221-240. ISSN 10905138. DOI 10.1016/S1090-5138(01)00063-0.

— (2003), "Cultural variation is part of human nature". *Human nature*, vol. 14, no. 4, pp. 383–396.

Searle, J. R. (1979), "What Is an Intentional State?". *Mind* [en línea], vol. 88, no. 349, pp. 74-92. [Consulta: 10 noviembre 2015]. ISSN 0026-4423. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2253065

— (1984), "The Structure of Action". *Minds, Brains, and Science*. Cambridge, Masschusetts: Harvard University Press, pp. 57-70. ISBN 978-0-674-57633-9.

— (2003), "The Basic Structure of Intentionality, Action and Meaning". *Rationality in Action*. Cambridge, MA and London, England: MIT Press, pp. 33-60. ISBN 978-0-262-25061-0.

Sperber, D. (1985), "Anthropology and Psychology: Towards an Epidemiology of Representations". *Man* [en línea], vol. 20, no. 1, pp. 73. [Consulta: 6 diciembre 2014]. ISSN 00251496. DOI 10.2307/2802222. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2802222?origin=crossref

— (1996), *Explaining Culture: A Naturalistic Approach* [en línea]. Digital print 2002. Oxford, UK; Malden, MA: Blackwell Publishing. [Consulta: 12 mayo 2015]. ISBN 0-631-20044-4. Disponible en: http://monoskop.org/File:Sperber_Dan_Explaining_Culture_A_Naturalistic_Approach_1996.pdf

Sun, L. (1991), "Contemporary Chinese Culture: Structure and Emotionality". *The Australian Journal of Chinese Affairs* [en línea], no. 26, pp. 1. [Consulta: 28 febrero 2015]. ISSN 01567365. DOI 10.2307/2949867. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2949867?origin=crossref

Triandis, H. C. (1994), *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill. ISBN 978-0-07-065110-4.

Tsai, J. L. (2014), "Culture and Emotion". En: R. Biswas-Diener y E. Diener (eds.), *Introduction to Psychology: The Full Noba Collection* [en línea]. Digital ed. Champaing, IL: DEF Publishers, Noba Textbook, pp. 1095-1115. [Consulta: 24 noviembre 2015]. Disponible en: https://eastpsych.files.wordpress.com/2011/08/textbook-noba.pdf.

Tsai, J. L.; Louie, J. Y.; Chen, E. E., e Y. Uchida (2007), "Learning what feelings to desire: socialization of ideal affect through children's storybooks". *Personality & Social Psychology Bulletin*, vol. 33, no. 1, pp. 17-30. ISSN 0146-1672. DOI 10.1177/0146167206292749.

Turner, M. (1996), *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Kindle edition. New York; Oxford: Oxford University Press, USA. ISBN 978-0-19-512667-9.

Turner, R., y C. Whitehead (2008), "How collective representations can change the structure of the brain". *Journal of Consciousness Studies*, vol. 15, no. 10-11, pp. 43–57.

Turner, V. W. (1986), *The forest of symbols: aspects of Ndembu ritual*. 1st Cornell paperbacks ed. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. ISBN 0801491091. DT 963.42 .T8

Vaz da Silva, F. (2000), "Bengt Holbek and the Study of Meanings in Fairy Tales". *Cultural Analysis* [en línea], vol. 1, pp. 3. [Consulta: 29 agosto 2014]. Disponible en: http://socrates.berkeley.edu/~caforum/volume1/pdf/silva.pdf

Vygotsky, L. (1925), "Art as a Catharsis". *Psychology of Art* [en línea]. web 1971. Cambridge, MA: MIT Press, [Consulta: 21 noviembre 2015]. Disponible en: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/ch09.htm

— (1997), *Educational Psychology*. Boca Ratón, FL: St. Lucie Press. ISBN 1-878205-15-3.

Wheelwright, P. E. (1954), *The burning fountain: a study in the language of symbolism*. Indianapolis: Indiana University Press.

White, H. V. (1978a), "The Historical Text as Literary Artefact". *Tropics of discourse essays in cultural criticism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, pp. 81-100. ISBN 0-8018-2127-4.

Zipes, J. (1993), *The Trials & Tribulations of Little Red Riding Hood: versions of the tale in sociocultural context*. Second. New York, EEUU/London, UK: Routledge. ISBN 0-415-90835-3.

— (2006), *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. Second ed. New York, EEUU/London, UK: Routledge of Taylor & Francis Group. ISBN 0-415-97669-3.

Zurbriggen, E. L., y T. S. Sturman (2002), "Linking Motives and Emotions: A Test of McClelland's Hypotheses". *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 28, no. 4, pp. 521-535. ISSN 0146-1672, 1552-7433. DOI 10.1177/0146167202287009

9 APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO. *CAPERUCITA ROJA Y EL LOBO Y LOS NIÑOS*

En este capítulo nos centraremos en un análisis comparativo, que emplea a partir de nuestra metodología interpretativa, entre cuentos europeos y relatos de Extremo Oriente de los tipos internacionales ATU 333 (*Caperucita roja*) y ATU 123 (*El lobo y los niños*). Estos relatos están clasificados de acuerdo al índice internacional de cuentos de Aarne-Thompson-Uther[230]. Hemos realizado una selección de cuentos a partir de versiones orales y literarias de estos tipos de cuentos, entre las que destacan los relatos clásicos de Caperucita roja escritos por Charles Perrault (edición de 1697) y los hermanos Grimm (edición de 1812). Primero, trataremos de dilucidar si existen cuentos del Este Asiático que son cognados de estos dos tipos internacionales. Posteriormente, hacemos una selección de narrativas. Y, finalmente, ponemos en práctica la metodología de análisis e interpretación del cuento enfocada en una doble dimensión: una narrativa y otra psicológica. La idea es conjugar métodos aplicados a la interpretación del cuento en el pasado, como la morfología del cuento de Vladimir Propp (2010), el enfoque multidimensional de Alan Dundes (2007c) y la perspectiva sociohistórica de Jack Zipes (2002a; 2012) con los planteamientos teóricos que ofrece la *Narrative Folk-Psychology* de Daniel D. Hutto (2008).

En el plano del análisis narrativo, utilizamos el punto de partida de la corriente estructuralista que estudia el cuento en sus propuestas metodológicas para diseccionar el texto literario o la narración popular. Como hemos mencionado antes, recelamos de las conclusiones a las que llegan quienes ofrecen una interpretación de Caperucita roja a partir de estos presupuestos. Ahora bien, creemos necesario evaluar tanto la propuesta estructuralista-sintagmática de Vladimir Propp como el análisis paradigmático que abandera Claude Lévi-Strauss (1984; 1996a; 1996b). Trataremos de subrayar que el relato popular (ya sea mito,

[230] El índice de Hans-Jörg Uther (2004), cuya numeración se conoce como ATU, es una clasificación ampliada del trabajo de Aarne y Thompson (AT). Originalmente, la investigación de Aarne reunió tan solo 540 tipos basados en la colección de cuentos manuscritos de Helsinki, el material de *Grundtvig* en Copenhague y la colección de los Hermanos Grimm. En 1926, el norteamericano Thompson publica una segunda edición del índice organizado por Aarne, en la que incluye las sugerencias del fallecido folclorista finlandés. En esta ocasión, se amplía el número de tipos hasta un total de 2.340 divididos en cuatro categorías: cuentos de animales, cuentos propiamente dichos (maravillosos y religiosos), cuentos cómicos y cuentos de fórmula. Por su parte, Uther respeta la nomenclatura y organización de los anteriores, y aumenta en 250 nuevos tipos el número total definido por Thompson. El folclorista alemán ha consignado el cuento de Caperucita roja (antes el glotón) –*Little Red Riding Hood, Le Petit Chaperon rouge, Cappuccetto rosso, Rotkäppchen*– con el número de tipo ATU 333.

cuento, leyenda o fábula) posee una estructura superficial secuencial, pero al mismo tiempo también existen unos contenidos latentes que pueden organizarse estructuralmente.

Por otra parte, estudiamos las propuestas que hace el folclorista norteamericano Alain Dundes (1980, 1989a, 2007b; Bronner, 2007) que postula una estrategia que combina el análisis del cuento utilizando las técnicas estructuralistas para después recurrir al psicoanálisis a la hora de interpretar. Concretamente, desarrolla su particular propuesta estructuralista a partir de las ideas de Propp. Nuestro objetivo es entender si el simbolismo en los relatos populares europeos y de Extremo Oriente responde a los mismos patrones psicológicos y contienen el mismo nivel de significación cultural o, por el contrario responden a diferentes planteamientos por sus orígenes, contextos socio-culturales o incluso esquemas psicológicos individuales.

Asimismo, a lo largo de estas páginas tendremos presente la tesis socio-histórica del norteamericano Jack Zipes (2002b, 2006, 2012; Editors, 2002), que aboga por contextualizar históricamente la evolución del cuento literario clásico en Occidente. Este crítico literario desarrolla su enfoque a partir de las propuestas teóricas de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheirmer, Habermas, Marcuse) sobre la crítica cultural. Su visión del cuento subraya la instrumentalización que de este se ha hecho en la sociedad occidental moderna. La aportación de Zipes nos permite insistir en la necesidad educativa de ofrecer al estudiante occidental contenidos de la cuentística popular o de la literatura infantil de otras culturas. Por otra parte, este enfoque interpretativo abre una importante vía de interpretación del relato popular contextualizado culturalmente, más allá de las cuestiones socio-históricas que han afectado la evolución de los cuentos. Ello nos obligar a buscar en el cuento mismo sus rasgos culturales diferenciales, si es que los hubiera. Para ello, nos apoyamos en los presupuestos de la *folk psychology* y, más concretamen en los planteamientos de la *Narrative Practice Hypothesis* de Hutto (2007a; 2008), según la cual ciertas narrativas (como los cuentos populares) ayudan al niño a adquirir el conocimiento y la práctica de la *folk psychology* o psicología del día a día.

El objetivo de este ejercicio es establecer si las versiones del *cuento de Caperucita roja* difundidas desde el siglo XVIII en Occidente y las variantes próximas a este tipo de relato de Extremo Oriente ofrecen propuestas culturales complementarias. Es decir, queremos saber si en estas últimas el universalismo se ha apoderado de sus estructuras, simbolismo y funcionalidad cultural o, por el contrario, ofrecen propuestas culturales particulares. La tesis principal de esta investigación doctoral es argumentar la necesidad de abrir el imaginario infantil occidental a los cuentos y fábulas tradicionales de sociedades de Extremo Oriente como estrategia educativa, cuyo propósito es que el niño aprenda a pensar críticamente, creativamente y con cuidado de los demás durante el proceso de construcción de su identidad individual. Expresado de otra forma, que el niño aprenda a mirarse asimismo a través de la comprensión del otro y mediante la interpretación de la narrativa infantil popular de otras culturas.

La elección del cuento de "Caperucita roja", tipo internacional ATU 333 en la clasificación de Uther (2004), está fundamentada en las siguientes razones:

- La transcendencia cultural en el imaginario infantil occidental de sus dos personajes principales, claramente establecidos como esquema básico de oposición binaria: la protagonista (Caperucita) y su antagonista (el lobo). En esta cuestión, como explica

el folclorista danés Bengt Holbek (1987), existe unanimidad de opinión, pues como refiere Búhler este cuento es uno de los primeros de los que disfrutan los niños (occidentales) en torno a los cuatro años.

- Está claramente demostrada la existencia de este cuento en la tradición popular oral (Soriano, 1968; Verdier, 1980; Dundes, 1989b; Delarue, 1989; Zipes, 1993), tanto europea como no europea, además de posibles antecedentes en la literatura clásica y medieval occidental (Ziolkowski, 1992; González Marín, 2005), que preceden a la forma literaria moderna del escritor Charles Perrault publicada a finales del siglo XVII[231]. Desde 1697, año en que aparece *Le Petit Chaperon rouge* del autor francés, se han publicado innumerables versiones literarias en casi todos los países occidentales. Por supuesto, esta tradición literaria que ha hecho de este cuento un clásico se ha visto prolongada en un constante flujo de nuevas adaptaciones en otros soportes de difusión, tanto en los medios de comunicación de masas (cine y televisión) como en los nuevos medios digitales. De esta forma podemos decir que "Caperucita roja" es una historia universal en Occidente y sus personajes forman parte de la iconografía occidental y del imaginario infantil.

  "No folk or fairy tale has been so relentlessly reinterpreted, recontextualized, and retold over the centuries as *Little Red Riding Hood*. It would undoubtedly top the list of well-known fairy tales that some critics feel belong to the 'literature of exhausted possibility" (Beckett, 2002: xv).

- Por otra parte, existe una amplia difusión de cognados no occidentales por todo el mundo, en particular asiáticos, variantes que precisamente son las más interesantes para nuestra investigación doctoral, como recogen: el folclorista Nai-tung Ting (1978) en su clasificación; Wolfram Eberhard (1970) en su investigación sociológica; o registran los índices de cuentos populares japoneses (Seki, 1966; Ikeda, 1971)[232].

- Las distintas versiones de este cuento, tanto orales como literarias y en otros soportes de difusión cultural, proceden de orígenes muy dispares, comparten elementos comunes y también contienen aspectos claramente diferenciados cultural e históricamente. Algunos de estos elementos han sido identificados claramente en investigaciones científicas previas, que tenían el propósito de determinar el origen histórico-geográfico de este cuento, establecer su función social en las comunidades donde es más popular o simplemente interpretar su contenido simbólico (Dundes, 1989b; Zipes, 1993; Orenstein, 2008a; González Marín, 2005).

El primer paso en nuestro proceso es establecer una selección de cuentos tanto europeos como asiáticos de los tipos ATU 123 y ATU 333. Cuando nos referimos a los cuentos, estamos hablando tanto de narrativas populares o cuentos tradicionales (Coe *et al.*, 2006) como de narrativas literarias, que forman parte del imaginario infantil de una determinada sociedad

[231] Moderna como perteneciente a la Edad Moderna, y para diferenciar esta versión literaria de otros relatos, también escritos, que habrían circulado en Europa antes del s. XVII, y que contienen algunos elementos similares o próximos a los elegidos por el autor francés.

[232] Beckett (Beckett, 2002: xix) primero afirma que no existen equivalentes de este cuento en el folclore japonés y, luego, nos remite al trabajo de los folcloristas Ikegami, Sannomiya y Yamazaki, quienes observan que varios cuentos nipones contienen ciertos episodios similares a los del cuento europeo de Caperucita roja.

y que algunos autores denominan cuentos maravillosos (Propp, 2010) o cuentos de hadas (Zipes, 2002a, 2006)[233].

> "We define traditional stories as only those stories in which certain elements, the core theme in particular, remain unchanged and that are transmitted, in a form of cultural inheritance, from one generation of kin to the next. We suggest that such stories don't just reflect human evolutionary history, but that they have been a crucial and active part of that history. Traditional storytelling is a kinship strategy, following a parental model of influencing the behavior, especially the social behavior, of children and even distant descendants. This is particularly true of traditional stories designed to be told to children to influence their behavior in specific ways" (Coe *et al.,* 2006).

Con el objetivo de establecer una selección representativa de narrativas populares sobre el tema de Caperucita roja, haremos un repaso a los argumentos a favor y en contra de identificar determinados cuentos asiáticos como cognados del cuento de *Caperucita roja* (ATU 333). Por un lado, vamos a hacer referencia al trabajo filogenético de Jamshid J. Tehrani (2013) y, por otra parte, al estudio sociológico que sobre el cuento asiático del Tipo ATU 333 hizo el folclorista alemán Wolfram Eberhard, titulado *The Story of Grandaunt Tiger* (1970; 1989).

Después y una vez establecidos los criterios de nuestra selección de cuentos, iniciamos la aplicación de nuestra metodología a los catorce cuentos elegidos. Cada relato ha sido sometido a un estudio morfológico a partir de su descomposición en funciones de acuerdo al modelo de Propp[234]. A partir de la ecuación de funciones, podremos comparar fácilmente la estructura narrativa de estas historias y otros aspectos esenciales del relato. Por ejemplo, sometemos a los personajes de los distintos cuentos al test de los *dramatis personae* (también determinados por Propp). Asimismo, cada una de las funciones en las que descomponemos la estructura básica de estas historias nos ofrece información sobre las acciones (principales y subordinadas) que se desarrollan dentro de ella, los sujetos que las realizan, quiénes son los objetos de las mismas y los resultados obtenidos. Esto nos permite crear un puente metodológico entre la dimensión puramente narrativa del cuento y lo que denominamos dimensión psicológica mediante la fórmula que hemos denominado *prisma SVO*[235]. A partir de las acciones, que forman parte de cada función proppiana, descompuestas en su estructura básica podemos establecer una tipificación de las mismas según su intención. Durante esta fase cada función proppiana, que conforma la estructura narrativa original, nos permite analizar en profundidad varios aspectos de la *folk-psychology*, tales como: las actitudes proposicionales (creencia versus deseo); y los estados psicológicos (emociones básicas —positivas versus negativas— y secundarias —emociones autorreflexivas, morales y epistémicas).

Por último, añadimos a este estudio del plano cultural del cuento un aspecto de la teoría narrativa de Peter Goldie (2012) que denomina *sentido valorativo y emocional*. Según este

[233] Sobre el asunto de la definición del término cuento y la evolución histórica de este género narrativo remitimos al lector a la introducción y al capítulo sexto de este trabajo.

[234] Por cuestión de espacio, solo hemos recogido en este trabajo el análisis morfológico de dos cuentos. El resto del material está disponible en formato digital.

[235] Ver sección 8.4. del capítulo octavo.

autor, internamente esta valoración surge de los propios personajes del relato, mientras que a nivel externo su origen está en las apreciaciones propias del narrador y de la audiencia sobre el relato[236].

9.1. ¿EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE EL CUENTO DE *CAPERUCITA ROJA* Y SUS COGNADOS ASIÁTICOS?

Un antropólogo de la universidad norteamericana de Durham, Jamshid J. Tehrani publicó a finales de 2013 un trabajo sobre la filogenia del cuento clásico de *Caperucita roja*[237]. En su instructivo ensayo, el autor describe la aplicación del método filogenético al tipo de cuento ATU 333 (Caperucita roja). La metodología filogenética se ha desarrollado originalmente para reconstruir relaciones evolucionarias entre especies biológicas. En este trabajo, Tehrani utiliza variantes orales europeas de este cuento, así como versiones escritas anteriores al cuento de Perrault (1697), y además selecciona relatos que podrían ser cognados de Caperucita roja existentes tanto en África como en Extremo Oriente[238].

Tehrani (2013) parte de la dificultad ya establecida por los estudios folclóricos para diferenciar el tipo ATU 333 (*Caperucita roja*) del tipo ATU 123 (*El lobo y los niños*). Una cuestión polémica sobre la que han escrito previamente varios autores (Tylor, 1920; Freud, 1997; Dundes, 1989a; Scalise Sugiyama, 2004; González Marín, 2006) y que desarrollamos brevemente en el Apéndice 3. En su investigación, Tehrani selecciona datos de cincuenta y ocho versiones de estos dos tipos de cuentos, procedentes de treinta y tres poblaciones distintas. Diecinueve de estos relatos tienen su origen en la India, China, Mongolia, Japón, Corea y el Sureste Asiático. Según este autor, solo cuatro (uno de India y tres del norte de China y Mongolia) de este grupo de cuentos del Este Asiático corresponden directamente a un tipo de relato europeo, concretamente el tipo ATU 123. El resto de las historias seleccionadas de este grupo, quince, combinan elementos de los tipos ATU 333 y ATU 123. Una observación que coincide con la opinión de Wolfram Eberhard (1970: 22) respecto a esta este tipo de cuento en el contexto del Este de Asia.

Tehrani concluye que los resultados del estudio en su conjunto demuestran que es posible identificar los tipos ATU 333 y ATU 123 como tipos internacionales clara e independientemente, en contra de las especulaciones de algunos autores críticos con el enfoque histórico-geográfico. Adicionalmente, este análisis sugiere que la mayor parte de las variantes africanas pueden clasificarse como variaciones del tipo ATU 123, mientras que las versiones de Extremo Oriente probablemente evolucionaron a partir de una combinación de algunos elementos de los dos tipos, ATU 123 y ATU 333. Estos argumentos son muy útiles en el marco de esta investigación doctoral, puesto que Tehrani ha descubierto similitudes entre cuentos

[236] En el capítulo octavo, el lector encontrará un desarrollo detallado de la metodología interpretativa aplicada en el estudio de las dos variantes del cuento de *Caperucita roja* incluidas en este capítulo.

[237] Término utilizado en la biología para referirse al origen y desarrollo evolutivo de las especies, y en general, de las estirpes de seres vivos (R.A.E.).

[238] No entraremos en los detalles de estas metodologías científicas utilizadas por Tehrani, porque esta explicación está fuera de los límites de este trabajo. Para más información, remitimos al lector a la referida publicación.

populares de estos dos tipos, que tienen muy distinta procedencia geográfica, mediante la aplicación de metodologías filogenéticas muy novedosas, que no estaban previamente a disposición de la mayoría de los folcloristas e investigadores del cuento popular que han abordado este polémico asunto. Por lo tanto, sus conclusiones invitan a una detallada revisión de las interpretaciones que sobre el cuento de *Caperucita roja* se han realizado en el pasado (Tehrani, 2013).

Este innovador método filogenético aplicado a los trabajos folcloristas tiene como objetivo ofrecer una alternativa a la difícil reconstrucción de cuentos populares antiguos que proceden de la tradición oral y han llegado a nosotros a través de la literatura o de narraciones tardías. Sobre todo, pretende responder a algunas de las críticas que el método de la escuela histórico-geográfica ha recibido a lo largo del tiempo. El objetivo práctico de la investigación de Tehrani ha sido reconstruir un árbol o gráfico mediante el análisis filogenético que representa las relaciones de ancestros comunes, a partir de las características heredades comunes de las versiones de los cuentos estudiados. Varios autores sostienen la naturaleza fluida del cuento popular de transmisión oral que evoluciona desde formas arcaicas a medida que se transmite de un narrador al siguiente hasta llegar a las versiones literarias (Meletinsky, 1977, 1974c; Propp, 1984d; Holbek, 1987). La ventaja de este método, a juicio del autor, es que el análisis filogenético puede tomar en consideración todas las características específicas que el folclorista considere relevantes. En este caso, se establecieron setenta y dos variables derivadas de la trama, que se aplicaron a los cincuenta y ochos relatos analizados. Por ejemplo, se incluyeron el carácter del protagonista o el del villano. Esta reconstrucción no asume a priori que la característica más común ni tampoco la forma más antigua registrada del cuento correspondan necesariamente con la más ancestral. Quizás esto elimine la tendencia negativa a favor de las formas europeas del cuento típico del método histórico-geográfico. Este análisis también puede identificar formas descendientes o convergentes, así como su posible contaminación (Tehrani, 2013).

Lo más destacable del estudio de Tehrani con relación a la presente investigación es que los resultados de la aplicación de la metodología filogenética agrupan las versiones analizadas en tres familias perfectamente delimitadas[239]:

- *Tipo internacional ATU 333:* El cuento de Egberto de Lieja del siglo XI; Subtipos: variantes del cuento titulado *Catterinella*; variantes de *La historia de la abuela*; y variantes del cuento de *Caperucita roja*, entre las que se encuentran dos relatos no europeos, procedentes de Irán y del pueblo Ibo de Nigeria. El autor apunta que el análisis sugiere que el cuento de Lieja diverge del linaje que desemboca en la historia clásica de Caperucita roja, antes de que este se separase del cuento oral *La historia de la abuela*. La versión de Perrault de Caperucita roja está claramente separada de versiones más recientes como las de los hermanos Grimm, aunque las indicaciones subrayan un elevado nivel de señales conflictivas alrededor de estas relaciones, es decir de coincidencias.

[239] Utilizamos la información de una de las pruebas como referencia, puesto que Tehrani confirma que todos los resultados producidos por los análisis aplicando tres métodos distintos (cladístico, Bayesiano y en base a la red filogenética) demuestran más o menos el mismo grado de consistencia en la agrupación.

- *Tipo internacional ATU 123:* Este grupo aparece con el menor número de registros entre las versiones totales analizadas. La primera divergencia del linaje separa el cuento indio de *Sparrow and the Crow*[240] de los demás. El resto de los cuentos vuelven a dividirse en dos linajes, uno que lleva a un par de fábulas de Esopo, y otro que termina en el cuento de *El lobo y los niños*. Entre estos últimos, se encuentran un conjunto de cuentos africanos, además de un relato recopilado en la isla de Antigua.

- *Cuentos de Extremo Oriente:* Este grupo es el que tiene menos apoyo en los datos recopilados de todas las versiones y parece no contener ningún subgrupo significativo. Sin embargo, las pruebas muestran su clara existencia independientemente de los otros dos grupos.

Tehrani (2013) subraya que aun cuando existe un significativo nivel de mezcla y/o convergencia dentro de los linajes, es posible reconstruir filogenias robustas y separadas. De tal forma que todos los tipos de análisis aplicados arrojan información que identifican claramente los cuentos de *Caperucita roja*, *La historia de la abuela* y *Catterinella* agrupados en un tipo individual claramente diferenciado del que representa el cuento de *El lobo y los niños*. Según algunos folcloristas, este último cuento está relacionado en la distancia con los relatos anteriores encuadrados en el tipo ATU 333. De acuerdo con los registros cronológicos de este estudio, *Caperucita roja* y *La historia de la abuela* son dos narraciones que descienden de un ancestro común, que debió existir después del antepasado que esta rama del árbol filogenético comparte con el poema de Lieja del siglo XI. Los datos también corroboran el argumento histórico-geográfico de que la versión de Caperucita roja de los hermanos Grimm es un descendiente directo del cuento escrito por Perrault más de un siglo antes.

Por otra parte, este análisis concurre con los archivos literarios, que sugieren que el relato popular *El lobo y los niños* (tipo ATU 123) es una evolución de una fábula de Esopo, que seguramente fue registrada por primera vez en el año 400 d.C. Todos los análisis efectuados indican que las versiones esópicas del cuento (la víctima descubre la identidad del villano antes de abrirle la puerta) divergen en un punto temprano de la historia del linaje, previo a la existencia del último ancestro común que comparten con las otras variantes de *El lobo y los niños*. En resumen, este análisis contradice las teorías previas de que los vestigios encontrados de cuentos de la tradición oral son inconsistentes y, por eso, se han borrado prácticamente todas las huellas sobre su descendencia. De hecho, Tehrani (2013) afirma que mediante estos análisis es posible establecer tradiciones narrativas coherentes a lo largo de grandes distancias geográficas y espaciados periodos de tiempo[241].

Otra cuestión muy interesante es que este enfoque filogenético define los tipos de los cuentos con relación a los ancestros comunes inferidos de los relatos, en vez de con respecto a variantes existentes. Además, utiliza todas las características que las narraciones muestran como evidencia potencial de sus relaciones. Esto significa, según el autor, que este planteamiento arroja clara evidencia de que los cuentos africanos están más nítidamente relaciona-

[240] El gorrión y el cuervo (traducción propia).

[241] En este punto queremos recordar al lector la teoría sobre la posible difusión de fábulas de animales desde Mesopotamia al mundo heleno y romano, que esgrime el británico Martin L. West (1969) y que hemos recogido sucintamente en la sección 6.1. del capítulo sexto.

dos con el relato de *El lobo y los niños* que con la narración de *Caperucita roja*, por lo que todas estas historias se han agrupado con el tipo ATU 123. Solo una excepción, la narración de los Ibo que se ha clasificado en el primer grupo ATU 333, junto a las variantes europeas de *Caperucita roja*. Esto confirmaría la creencia del recopilador de que esta narración concreta no es un cuento de origen local africano. Por otra parte, los otros cuentos africanos parecen derivar de versiones europeas y de Oriente medio del tipo *El lobo y los niños*, quizás consecuencia del comercio colonial. Según el autor, este cuento se fue modificando progresivamente a medida que se iba difundiendo por el centro y el sur del continente africano, hasta incluso llegar a la isla de Antigua, probablemente porque formaba parte del imaginario cultural de los esclavos africanos transportados a este lugar del Caribe (Tehrani, 2013).

En cambio, los cuentos del Este Asiático analizados por Tehrani han sido claramente diferenciados de los demás en base a sus rasgos particulares, su génesis y su composición combinada de los tipos ATU 333 y ATU 123. Dada la falta de evidencias que apunten a un ancestro común compartido con los cuentos de *El lobo y los niños* y de *Caperucita roja*, estas historias asiáticas no se pueden clasificar como miembros de cualquiera de estos dos tipos, como sí hace la escuela histórico-geográfica. El investigador asegura que estos resultados serían consistentes con la tesis de investigaciones folclóricas previas por la que estos cuentos de Extremo Oriente representan un linaje hermano, que divergió de los tipos ATU 333 y ATU 123 antes de que estos evolucionaran en dos grupos distintos. En este sentido, Tehrani menciona la tesis de Dundes (1989b) sobre el "eslabón perdido" entre los tipos ATU 333 y ATU 123. Una idea que también expone en detalle el sinólogo Barend J. ter Haar cuando se refiere al cuento *The Tiger Grandmother*, que abarca un espectro de variantes similares a ATU 333 y a ATU 123. Para Haar, estos cuentos del Este Asiático representan un tipo de cuento antiguo autóctono que es antepasado de los otros dos. Basado en comparaciones cualitativas entre estas y otras historias asiáticas, Haar conjetura que el cuento se originó en China y desde allí se difundió en dirección oeste hacia Oriente Medio y Europa, entre los siglos XII y XIV, gracias al intenso intercambio comercial y cultural entre Extremo Oriente y la cuenca mediterránea. Posteriormente, este tipo de historia daría origen a los cuentos de *El lobo y los niños* y *Caperucita roja*. No obstante, Tehrani también presenta las siguientes objeciones a esta línea argumental:

- La versión de Asia Oriental más antigua procede de principios del siglo XVIII, pertenece al escritor chino Huang Zhijun (Anexo C, sección v, cuento 6), quien publicó su trabajo en 1803, es decir 1.300 años después de la versión esópica más antigua del tipo ATU 123, y ocho siglos después de la aparición de la variante medieval de ATU 333 de Lieja. En este caso, dice Tehrani, habría que demostrar cómo se difundió la historia asiática hasta llegar a Europa tanto tiempo antes de que se abriese la ruta del Este en el siglo XVII para influenciar la versión esópica.

  En este sentido, Tehrani no parece tener en consideración las múltiples evidencias históricas y arqueológicas que apuntan la existencia de una ruta de comunicación entre Asia y Europa para el intercambio comercial y cultural desde el siglo II a.C. Según Yiping Zhang, una línea de comunicación difícil de recorrer antes de la Dinastía Han, pero que a partir de Zhang Qian (138-126 a.C.), enviado especial del emperador encargado de su establecimiento, comenzó a prosperar gracias a

medidas específicas del gobierno imperial para promocionar relaciones diplomáticas con los países más allá de sus territorios (Zhang, 2005). Cierto es que las evidencias arqueológicas solo confirman una aceleración de los contactos intermitentes entre los imperios chinos y romano a partir del segundo y tercer siglo de nuestra era (Hansen, 2015).

- Según Tehrani, si los tipos ATU 333 y ATU 123 están relacionados entre sí más estrechamente que lo están con las versiones asiáticas, lo lógico es que estos compartiesen rasgos derivados que hubiesen evolucionado después de la separación de las versiones procedentes de la tradición de Extremo Oriente. Sin embargo, no hay una sola característica compartida por estos dos tipos internacionales que no se encuentre en el grupo de cuentos del Este Asiático. En este punto tampoco podemos estar de acuerdo con Tehrani, puesto que el hecho de que los niños se refugien en un árbol cercano a la casa (muy común en casi todas las versiones asiáticas) no aparece en ninguna de las versiones más extendidas de los tipos ATU 123 y ATU 333. En el análisis comparativo pormenorizado entre estos dos tipos internacionales y varios cuentos asiáticos seleccionados, que incluimos más adelante, destacaremos algunos elementos similares (escatológicos, caníbales e infantil-regresivos), pero ilustrados en la narración e interpretados de distinta forma.

- Existen pocas evidencias que apoyen la aseveración de que las similitudes entre los cuentos de Extremo Oriente y los tipos ATU 333 y ATU 123 son primitivas. En ese caso, Tehrani argumenta que las versiones más antiguas de estos dos tipos internacionales deberían ser más parecidas a las historias asiáticas que a las variantes más modernas, dado que los elementos originales de la historia se habrían perdido o habrían sido sustituidos en su evolución. Cuestión que contradicen los datos cronológicos de este análisis. Es decir, algunas de las tramas chinas incluyen un episodio que ocurre en muchas de las versiones del cuento *El lobo y los niños* en el que los niños sospechosos del villano le someten a una prueba de identidad. En ATU 123, este test de identidad aparece por primera vez en una fábula del siglo XIV, aunque no se encuentra en la versión original. De igual forma, continúa Tehrani, en cuentos japoneses, coreanos y chinos, el villano bebe aceite o agua de un manantial cercano para aclarar su voz después de haber fracasado en su primer intento de pasar por la madre de los niños. Un episodio casi idéntico aparece en variantes de *El lobo y los niños*. Sin embargo, esta escena no está incluida en ninguna versión registrada antes de la publicación de este cuento por los Grimm.

- Por otra parte, similitudes entre las historias del Este Asiático y del tipo ATU 333 tampoco aparecen en la variante más antigua, el poema medieval de Lieja. Las conjeturas sobre que *La historia de la abuela* es anterior a la versión de Caperucita roja de Perrault se basan principalmente en la escena en la que la protagonista engaña al villano para escaparse con la excusa de ir al baño, ya que aparece tanto en las versiones orales europeas como en las asiáticas (Soriano, 1968; Holbek, 1987; Delarue, 1989; Dundes, 1989a; Orenstein, 2008b). Sin embargo, aduce Tehrani, el que este incidente no se encuentre en la versión de Lieja es destacable. En este sentido y teniendo en cuenta las limitaciones de la fiabilidad de las evidencias cronológicas sobre la evo-

lución de los cuentos populares, el autor consideraría la posibilidad de que tanto la historia de Lieja como la fábula esópica no ofrezcan una representación correcta de las formas más antiguas de ATU 333 y ATU 123.

- Con el objetivo de investigar la evolución de estas similitudes, este analista reconstruyó también el estado ancestral de las características referidas más arriba en la filogénesis del cuento. Los resultados indican que las mencionadas similitudes entre los cuentos del Este Asiático y los tipos internacionales es muy difícil que estuvieran presentes ya en el arquetipo putativo compartido por los tipos internacionales, lo que contradice la hipótesis de que los cuentos asiáticos son el "eslabón perdido" entre estas dos tradiciones.

- En opinión Tehrani, la explicación alternativa sobre la relación entre estos cuentos de Extremo Oriente y los tipos ATU 333 y ATU 123 es que los primeros se derivan de estos dos tipos internacionales. Es decir, *The Tiger Grandmother* representaría un tipo de cuento híbrido, que habría evolucionado mediante la combinación de elementos de los tipos ATU 333 y ATU 123. Hipótesis que, según el autor, confirmaría que los importantes rasgos compartidos por ambas tradiciones no son ancestrales, pero prestados. Es más, asegura este investigador, parece muy difícil que estas dos tradiciones hayan evolucionado independientemente a juzgar por el elevado número y la naturaleza de los elementos compartidos. Por eso y con el fin de profundizar en la investigación, los analistas decidieron realizar nuevas pruebas eliminando los cuentos del Este Asiático de la muestra y las características que estaban presentes solo en este grupo de relatos. El racional, explica Tehrani, es que, si estos cuentos evolucionaron a partir de una combinación de los tipos internacionales, los resultados deberían ofrecer una distinción filogenética más robusta entre estos dos tipos internacionales de cuentos. El resultado implica que los cuentos de Extremo Oriente son fuente de señales conflictivas en los datos, en línea con la hipótesis de la hibridación.

- No obstante, el autor reconoce que estos datos no ofrecen respuesta alguna sobre cómo, dónde y cuándo los dos tipos internacionales fueron adoptados y combinados para generar el linaje del Este Asiático de estos cuentos. Quizás, especula este investigador, ocurrió entre el origen del linaje del cuento de *Caperucita roja* y *La historia de la abuela* (vendrían a corresponder con las versiones orales europeas del cuento) y la publicación del relato de Perrault en 1697. Precisamente, recuerda Tehrani, que la versión de Huanh Zhijun (1993) se publica tiempo después de la versión literaria francesa. A pesar de que ciertamente su versión comparte rasgos con *La historia de la abuela*, como por ejemplo la escena de la excusa del baño, no contiene las características específicas asociadas con el cuento de *Caperucita roja* de Perrault, lo que implicaría que no estuvo influenciada por la redacción del francés. Probablemente, resultaría más factible que dada la antigüedad y difusión del cuento de *El lobo y los niños*, el tipo ATU 123 hubiese llegado a China antes del siglo XVIII, seguramente a través de la Ruta de la Seda. Ahora bien, todos estos escenarios son necesariamente especulaciones, reconoce Tehrani.

En este sentido, creemos importante subrayar el comentario de Günter Lontzen en su presentación de la versión más antigua de este cuento asiático (Chih-chun, 1993). Estamos convencidos de que Lontzen se está refiriendo al mismo texto que Tehrani (2013) y coincide con él en que esta historia fue publicada por primera vez en 1803, dentro de una compilación de cuentos bajo el título de *Guangyu chuxinzhi*, cuyo autor fue Huang Chenzeng. Sin embargo, y esto es crucial para nuestra línea argumental, el investigador alemán advierte que el cuentacuentos Chih-chun, nacido en Xiuning, en el sur de la prefectura de Huizhou, provincia de Anhui (cerca del escenario de la historia), vivió entre 1668 y 1748. Por tanto, este burócrata y fuente original del cuento fue entonces contemporáneo del mismo Perrault. De ser esto cierto, el argumento de Tehrani implicaría claramente que la única influencia de las versiones orientales procedería de las variantes europeas orales que hubieran circulado antes del cuento publicado por el autor francés[242]. Ahora bien, sabemos que el tipo ATU 123 es claramente una historia sobre el peligro de un depredador con muy probable origen en las mismas fábulas de Esopo, que recuperan europeos como La Fontaine en el siglo XVII.

En este punto del debate, la teoría de West (1969) surgida al amparo de los hallazgos arqueológicos del siglo XX adquiere más importancia. Parecería pues lógico admitir que las fábulas de animales más antiguas hubieran podido surgir en civilizaciones tan vetustas como las que dominaron Mesopotamia y hubieran podido migrar en las dos direcciones, tanto hacia el este como al oeste, siguiendo las rutas comerciales o los flujos de las conquistas de unos y otros pueblos (primeros los persas y después los griegos y romanos). Adicionalmente, el argumento de West implica que la aparición de animales humanizados desde muy temprano en la *cuentística* popular de las comunidades humanas, también estuvo sujeta a interpretaciones con un valor específico para cada nueva audiencia. Por otro lado, la difusión constante de historias, cuyas temáticas y personajes se reproducen en recuentos orales y textos escritos, están sometidos de todas formas a una evolución fruto de la creatividad humana individual y de la influencia del contexto socio-histórico de cada cultura, donde se difundieron. A nosotros nos interesa en especial el hecho de que motivos específicos de la versión fabulística del tipo de cuento *Los niños y el lobo* (ATU 123), variante claramente muy anterior al tipo ATU 333, también se encuentren en los cognados asiáticos de Caperucita roja. Como discutiremos más adelante, esto nos lleva a pensar que estas variantes del Este de Asia estarían en una fase evolutiva estructural y temáticamente más próxima a las narraciones de culturas arcaicas. Por supuesto, estaríamos aceptando implícitamente la teoría de la evolución del cuento clásico defendida por Meletinsky y el grupo de folcloristas soviéticos (Maranda, 1974)[243].

Finalmente, Tehrani cree que su estudio también podría tener aplicaciones en otros campos. Por ejemplo, los resultados indican que los relatos de *Caperucita roja*, *La historia de la abuela* y *Catterinella* encarnan varias peculiaridades identificadas en investigaciones

[242] Cabe la posibilidad que la obra publicada por Perrault en 1697 en Francia hubiera llegado a las manos de este autor chino por algún tipo de vía, puesto que se reconocen numerosos intercambios comerciales y culturales en esa época. Sin embargo, nosotros suponemos que la posibilidad de que esta historia hubiese llegado a oídos del burócrata chino es muy remota si tenemos en cuenta que la débil influencia europea se canalizaba principalmente a través de la colonia portuguesa en Macao y la intensa actividad misionera de la Compañía de Jesús en la China continental (Mungello, 2013).

[243] Sobre esta teoría se recomienda consultar el capítulo sexto de este trabajo.

experimentales como importantes atrayentes cognitivos de la evolución cultural. Entre estos, Tehrani destaca: conceptos mínimamente contra-intuitivos, como por ejemplo animales que hablan; información relevante para la supervivencia, es decir datos que avisan del peligro de depredadores –literales y metafóricos– o muestran la importancia de seguir instrucciones de los progenitores; y tendencias informativas sociales, como la confianza, las relaciones de parentesco, la decepción y las creencias falsas. El autor insiste que este método filogenético podría aplicarse para explorar cómo los cuentos están influenciados por tensiones culturales de selección en vez de psicológicas. De esta forma, este tipo de análisis podría utilizarse para probar que las modificaciones locales de diferentes tipos de cuentos muestran patrones consistentes, además de observar si varían en función de variables ecológicas, políticas o religiosas (Tehrani, 2013).

Nuestra opinión sobre este trabajo filogenético del cuento de *Caperucita roja* es que su aportación técnica es muy valiosa para entender la evolución de un motivo de cuento concreto, aparentemente universal y en direcciones geográficas muy distantes. Incluso esta metodología podría servir de base para demostrar cómo los particularismos culturales y las condiciones naturales específicas de los grupos humanos, donde se manifestaron estos cuentos populares, impregnaron la forma final que el relato tradicional adoptó. Este es uno de los argumentos que apoyan nuestra tesis. Las condiciones culturales del narrador y de la audiencia deben tenerse presentes a la hora de interpretar los cuentos populares como abogan las corrientes socio-culturales de investigación del cuento.

En conclusión, este análisis no resuelve definitivamente la cuestión del origen o de la difusión de los tipos ATU 333 y ATU 123, así como tampoco permite inferir la génesis de los posibles cognados del cuento de *Caperucita roja* procedentes del Este Asiático. Es razonable, por otra parte, que ocurra de esta forma ya que el material básico de análisis utilizado por Tehrani está limitado a las versiones que elige o tiene disponibles, en su caso cincuenta y ocho relatos. Como referencia, diremos que el folclorista chino Duan Baolin (1996) habla de la existencia de más de 100 versiones de este cuento solo en China. Es decir, las conclusiones de Tehrani están sometidas al relativismo concedido por el material utilizado en la investigación. Un corpus de narraciones que está compuesto por variantes de estos cuentos y que, además, tiene importantes lagunas cronológicas entre estas.

No obstante, podemos afirmar con rotundidad que existe una tradición cuentística en Extremo Oriente sobre historias de depredadores protagonizadas por niños y separada claramente de la de los tipos internacionales ATU 123 y ATU 333. Esto ocurre, al menos, para los cuentos potencialmente cognados de las versiones europeas de *Caperucita roja* y *El lobo y los niños*, como indican los resultados de este análisis filogenético. Podríamos concluir, entonces, que estos relatos populares asiáticos poseen sus propias señas de identidad y un significado específico culturalmente mediado, a pesar de que compartan motivos y temáticas con relatos de otros lugares distantes geográficamente. Esta premisa debe tenerse en cuenta en cualquier interpretación de este grupo de cuentos. Nuestro objetivo es descifrar esas características específicas y contrastar los resultados con la estructura y los elementos constitutivos de las versiones europeas, tanto literarias como orales, de estos dos tipos de cuentos sobre depredadores.

9.2. EL CUENTO CHINO DE *LA TÍA-ABUELA TIGRE* EN EL ENFOQUE SOCIOLÓGICO DE EBERHARD

Entre 1967 y 1968, el sociólogo, sinólogo y folclorista Wolfram Eberhard lleva a cabo un estudio sobre el cuento *The Story of Grandaunt Tiger* (1970) en Taiwán, que es una historia muy popular en la China continental (donde se conoce con los títulos *Lao-hu wai-p´o* en vez de *Hu ku- p´o*), Corea y Japón. Un cuento que en la distribución internacional de la clasificación Aarne-Thompson correspondería a los tipos AT 123 y AT 333[244]. En la clasificación de cuentos chinos de Eberhard , esta narración se identifica con el (*typen*) número 11 (1965). Según este autor, el primer documento que se conoce de este relato popular data del siglo XVII[245]. Sin embargo, este hecho no le ha servido para haber entrado en la literatura popular asiática, puesto que este relato parece haber sido transmitido principalmente de forma oral hasta la década de los años veinte del siglo pasado. Hasta entonces, esta historia habría sido mencionada solamente en la literatura académica, pero no incluida en el material destinado al gran público. En torno a la mitad de los participantes en este estudio sociológico reconocen haber escuchado esta historia de un miembro de su familia. El resto aprendieron esta historia de amigos, vecinos e incluso de maestros (Eberhard, 1970). No obstante, Baolin (1996) asegura que se han publicado más de 100 versiones en China de un cuento similar titulado *Grandma Wolf*. Como hemos señalado anteriormente, Dundes (1989b) conjetura que los tipos internacionales ATU 333 y ATU 123 tienen una base común, que se puede comprobar en la trama principal y en las variantes del Este Asiático analizadas por Eberhard.

El investigador de origen alemán trata de explorar en su estudio la utilidad del enfoque sociológico aplicado a los cuentos populares. Para ello, realiza un sondeo entre la comunidad urbana *Min-nan* de la isla de Taiwán. A cada participante se le solicitó una narración del cuento *The Story of Grandaunt Tiger* que conociesen. Eberhard advierte que no existe un método específico que sea mejor que otros para llevar a cabo un estudio de un cuento popular determinado. De hecho, está convencido de que cuantos más enfoques se apliquen a una investigación folclórica específica más profundidad se obtendrá en los resultados. Precisamente, uno de los propósitos del presente trabajo es abrir el abanico metodológico en las investigaciones sobre el cuento para su aplicación pedagógica. En su caso, este sociólogo y sinólogo se decidió por probar un planteamiento innovador en Extremo Oriente, después de haber trabajado principalmente con las técnicas histórico-geográficas para la investigación folclórica. Uno de los objetivos que se marcó con este tipo de análisis sociológico era mostrar que la distribución de variantes de un cuento determinado podría depender de otros elementos más allá de factores puramente históricos y/o geográficos (Eberhard, 1970).

En su sondeo entre adultos y niños de los dos sexos con distintos niveles socio-económicos y educativos, el equipo de investigadores de Eberhard obtuvo un total de doscientos cuarenta y un textos del cuento de *Grandaunt Tiger*. A partir de estas variantes se propusieron reconstruir una versión nuclear o mínima de este relato, constituida por lo que el folclorista denomina "elementos fuertes". Eberhard trabaja sobre la premisa de que la reconstrucción de esta versión nuclear podría suministrar información relevante y dis-

[244] AT (Aarne-Thompson) por ATU (Aarne, Thompson and Uther), que es la clasificación más moderna y actualizada.

[245] El mismo al que en la sección anterior se refieren Tehrani (2013) y Lontzen (Chih-chun, 1993).

tinta de la obtenida a través del método de investigación cuentística de la escuela finesa[246]. Con este objetivo, el folclorista combina los elementos y rasgos que aparecen al menos en un tercio de todo el material recopilado, lo que reconoce es una condición arbitraria. Por supuesto, subraya, se trata de una versión nuclear para una comunidad concreta, los hablantes *Min-nan* del barrio Ku-t´ing de Taipéi. Por otra parte, algunas de las narraciones obtenidas están incompletas, hecho que muchos informantes reconocen voluntariamente. En su opinión, esto implica que las historias están compuestas por un núcleo "fuerte" y un revestimiento "débil". El núcleo está formado por varios motivos que son indispensables para que la historia tenga sentido. Alrededor de este núcleo se elabora el revestimiento que consiste a su vez en elementos o motivos que embellecen el núcleo, para hacer la trama más dramática, atractiva e incluso aterradora, pero que no son esenciales para el desarrollo de la trama y pueden ser omitidos o modificados. Estos motivos son simples incidentes, pero no constituyen una secuencia. Si se descubre su presencia, el autor asegura, que son un claro indicativo de la contaminación de esa versión específica y significaría que el relato en cuestión sería solo un fragmento más o menos completo de una historia diferente con su propio núcleo (Eberhard, 1970).

Este folclorista formula la siguiente estructura básica del cuento de *Grandaunt Tiger*:

> "A mother (mentioned in 81 percent of all texts) has two children of the same sex (73 percent). She goes out to see her family (39 percent), leaving the children at home. A tiger in the shape of a grandaunt gains entrance into de the house (33 percent). During the night, the tiger eats one child (84 percent). The remaining child hears the noise which the chewing tiger produces (78 percent), believes that it will receive a peanut from the tiger (50 percent), but actually receives a finger of the sibling (54 percent). The surviving child, who is the older of the two (59 percent), now pretends to have to go to the toilet (39 percent). The tiger, fearing the child might run away, ties the child with a rope (37 percent), but the child unties the rope, ties it to another object (34 percent), runs away and climbs a tree (47 percent). The tiger after a while searches for the child, finds it (53 percent), and asks it to come down (41 percent). The child asks to be given a kettle with boiling liquid (35 percent), asks the tiger to open its mouth (38 percent), and, by pouring the liquid on the tiger, kills the animal (59 percent)" (Eberhard, 1989: 56-57).

Eberhard explica que si se compara esta versión con su cuento número 11 puede observarse que la variación del relato incluida en la clasificación de cuentos chinos es una forma "máxima", no una forma nuclear, como es el caso de la variante reconstruida de este cuento y citada arriba. Eso sí, es bastante próxima a la forma "máxima". La variante "máxima" requiere de más palabras y se tarda más en contar. Por ello, debemos suponer que el narrador debe conocerla bien o debe tener suficiente interés en contar toda la historia, en lugar de limitarse a narrar una forma abreviada en menos tiempo. Por otra parte, la historia nuclear recogida en Taipéi es próxima solo a unas pocas versiones de la China continental. Concretamente a aquellas que incluyen el incidente en el que el villano fenece escaldado. Eberhard apunta que la mayor parte de las variantes chinas del continente, las coreanas y las japonesas prefieren otro final.

---

[246] Recordemos que el propósito de la investigación histórico-geográfica impulsado por los folcloristas fineses es simplemente reconstruir el *Urform* histórico, es decir la forma típica de un cuento determinado (Holbek, 1987; Olalla Real, 1989; Aína Maurel, 2012).

De las cuarenta y cuatro versiones del cuento *Grandaunt Tiger* –número 11– comentadas en su clasificación de cuentos chinos (Eberhard, 1965), solo en catorce de ellas el animal es un tigre. A pesar de que la historia se titula con el *dramatis personae* de villano, una vieja tigresa, una de las variantes recogidas en Taipéi tiene a un chamán en este papel. Esta figura es comparable con el "caníbal" al que se refieren otras variantes del sur de China incluidas en su clasificación (Eberhard, 1970). En este sentido, Baolin (1996) se refiere a una historia en la que aparece un lobo en vez de un tigre. Nos informa de una estructura de la trama que es muy similar a la forma nuclear de Eberhard. Sin embargo, el final es algo diferente. Según Baolin, cuando la "abuela-lobo" descubre que el niño está en un árbol, trata de encaramarse, pero el tronco del árbol está embadurnado de aceite y no consigue ascender para dar caza a su presa[247]. En algunas versiones, los niños (escondidos entre las ramas del árbol) dejan que la "abuela-lobo" se ate una cuerda a la cintura para después elevarla. Lo hacen, pero cuando la villana está a cierta altura la dejan caer hasta tres veces y, finalmente, muere.

Por otro lado, continúa Baolin, la figura del lobo se puede sustituir por otros animales u otros personajes. Por ejemplo, en las versiones procedentes de Jiashan, Zhejiang, el papel del villano lo *hace mao tui er po po* (la vieja de piernas peludas), que se transforma en un hombre salvaje. En la zona de Yongjia, Zhejiang, el nombre es "la abuela oso salvaje". En la región de Guangxi, el pueblo Zhuang denomina a este personaje "abuela hombre-oso" o "abuela-gorila". En la zona de Gansu, se le conoce como "señora come hombres". La mayor parte de estos personajes tienen forma humana, pero de hecho son animales. Curiosamente, y este es un elemento que apoya la tesis de la influencia cultural en los cuentos populares, en la isla de Taiwán no hay tigres, aunque es un animal temático habitual en las pinturas de templos, el arte popular y la literatura taiwaneses (Baolin, 1996).

El número y el sexo de los niños varían en estas versiones taiwanesas, aunque estos cambios son más pronunciados en los textos analizados en la clasificación de cuentos chinos de Eberhard (1965). En al menos ocho narraciones de varias partes de la China continental se especifica que las protagonistas víctimas del animal son dos niñas. En trece variantes de esa misma clasificación, el villano cuestiona a la madre de lo/as niño/as y, después, la devora, mientras que en ocho textos se omite este detalle. Una de las variantes chinas más comunes en el continente indica que los niños se esconden en el segundo piso de la casa, aunque es un incidente que no aparece en ninguna versión taiwanesa. Eberhard puntualiza que casas de este tamaño solo son comunes en zonas urbanas. Todos los participantes taiwaneses del sondeo vienen de la ciudad, aunque la mayor parte de las narraciones sitúan la acción en un escenario completamente rural. Por otra parte, el autor observa que algunas variaciones de Taipéi contienen elementos de otro *typen*, el número 14, en el que el animal le dice a la madre que volverá para devorarla a ella también. En estas tramas, aparece en escena posteriormente un buhonero para ayudarla (*dramatis personae* de asistente). En su opinión, esta versión con el vendedor ambulante no es original de esta Isla, sino que procede del continente (Eberhard, 1970).

---

[247] Exactamente como sucede en la versión clásica de este cuento en Japón. Ver cuento 9 en el Anexo C, sección VIII.

El folclorista alemán concluye que el método de la Escuela Finesa no es satisfactorio a menos de que se disponga de amplios estudios de varios lugares de Extremo Oriente. Su argumento se basa en el elevado número de variantes que el mismo recopiló de este cuento en un grupo étnico específico y en un solo barrio de la misma ciudad. El autor manifiesta su impresión de que la manera en que la historia se cuenta está relacionada con la personalidad del narrador. Aquellos que no están de acuerdo con esta hipótesis, argumentan que el cuentacuentos relata su historia tal cual la escuchó de su fuente y, en general, expresa el carácter nacional más que su propia personalidad. Por eso, el análisis de Eberhard también profundiza en esta línea de investigación. Observa que la madre y la abuela suelen ser las fuentes más fidedignas de los cuentos populares en el contexto familiar. La prominencia de la abuela como narradora de historias aumenta en las generaciones de más edad, hasta un 30 por ciento entre los padres que participaron en el sondeo. Sin embargo, la madre es la fuente del relato en la generación más joven, 51 por ciento frente al 36 por ciento de la generación adulta.

Por otra parte, Eberhard concluye del resto de la investigación que no se puede probar que la selección de variantes de una historia sea el resultado de la estructura psicológica del cuentacuentos, aunque es posible que la personalidad del narrador sea uno de los factores que influyen en la preferencia de una versión sobre otra. Otros aspectos importantes pudiesen ser: la evaluación que el narrador hace de su audiencia, su conocimiento de las versiones disponibles e incluso la tradición local de la historia en cuestión. Consecuentemente, el autor estima importante añadir un enfoque psicológico a la investigación folclórica cuando se estudian los cuentos populares, para medir la influencia de la personalidad del narrador a los planteamientos sociológicos. Eberhard cree que la narración de cuentos es un arte dramático y el cuentacuentos no es un simple altavoz que repite una grabación, sino que se trata de un artista popular. En esta apreciación coincide con Holbek (1987). Precisamente por ello la cantidad y calidad de los elementos que forman el revestimiento dependen principalmente de la habilidad narrativa y del estado emocional del cuentacuentos (Eberhard, 1970).

9.3. SELECCIÓN DE CUENTOS EUROPEOS Y ASIÁTICOS DE LOS TIPOS ATU 333 Y ATU 123

A partir de todo lo expuesto en las dos secciones anteriores, ya estamos en disposición de establecer una pequeña selección de cuentos europeos y de Extremo Oriente para proceder a su análisis comparativo a partir de nuestra metodología interpretativa. En el siguiente cuadro, el lector podrá revisar las catorce narraciones elegidas, que incluyen tanto versiones literarias como populares de los cuentos tipos ATU 333 y ATU 123, procedentes tanto de Occidente como de países del Este Asiático[248]. Creemos que cada uno de estos relatos constituyen una forma característica de esta clase de cuentos, cuyo tema principal es advertir al niño/a del peligro de depredadores (animales o humanos). Asimismo, nos parece que constituyen una muestra representativa de la diversidad de estos dos tipos de cuentos en distintos países.

[248] Por versiones populares entendemos aquellas que son fruto del trabajo recopilatorio y científico de folcloristas y antropólogos a partir de fuentes orales.

En cuanto a las versiones literarias más conocidas del cuento de *Caperucita roja* (de Perrault en 1697 y de los hermanos Grimm en 1812) y *El lobo y los siete cabritillos* (de los Grimm en 1812), creemos que su presencia en esta selección está claramente justificada por la proyección internacional que han adquirido y la destacada presencia en el imaginario popular de Occidente.

Ahora bien, entendemos fundamental también el haber incluido en esta selección la versión literaria más antigua registrada de un cuento del tipo ATU 123 sobre la temática de depredadores: la fábula latina del *Romulus*, titulada *Haedus et lupus* (El niño y el lobo). Esta variante primitiva es muy representativa para nuestro propósito a pesar de la escasa atención que el texto ha recibido en otras investigaciones sobre esta temática. Nos estamos refiriendo al debate suscitado sobre el origen del emblemático personaje de Caperucita roja. Algunos autores defienden que no se trata de una figura icónica moderna inventada por Perrault a partir de historias oralmente difundidas, sino de una imagen cultural evolucionada literariamente desde la Antigüedad (Ziolkowski, 1992; González Marín, 2005; 2006). Estos dos autores apuntan que las investigaciones folclóricas sobre Caperucita roja han privilegiado las fuentes orales sobre las literarias. Este sería el caso de estudios sobre Caperucita roja como el de Alan Dundes (1989b) o el enfoque del también norteamericano Jack Zipes (1983; 1989; 1993), quien plantea su tesis sobre la evolución en Occidente de este personaje en base a evidencias procedentes de las versiones orales francesas fechadas en el siglo XIX.

En este sentido, Zipes es categórico, porque en su opinión está probado sobradamente que Perrault construyó su cuento literario a partir de las variantes orales surgidas en el medievo. Dada la profundidad del dilema sobre el origen de Caperucita roja, nos parece necesario dedicar un espacio a examinar los argumentos que identifican antecedentes de este personaje en la literatura antigua y medieval. Precisamente, algunas de las pruebas que González Marín y Ziolkowski aportan son muy valiosas a la hora de interpretar las versiones asiáticas de los potenciales cognados de Caperucita roja. Por ejemplo, según González Marín (2006), el germen de la historia de *Los siete cabritillos y el lobo*, un cuento muy popular en países como Francia y España, pero de menor difusión que el de Caperucita roja, está en el *Romulus*. Se trata de una recopilación en latín de fábulas previamente transmitidas a través de varias colecciones literarias antiguas. Esta es una obra en prosa que habría resultado de la reelaboración de las fábulas en verso de Fedro (autor latino del siglo I) y difundida a partir del siglo V. Dedicamos más espacio a la investigación de esta filóloga española sobre estos dos cuentos en el Apéndice 3.

De opinión diferente es Dundes (1989a), quien asegura que entre otros Paul Delarue (1989) ha establecido de forma consistente que la primera versión literaria de Caperucita roja tiene su origen en la tradición oral anterior a Perrault. En la variante oral publicada por Delarue se habla de una niña (sin caperuza roja) que lleva una hogaza de pan y una botella de leche a su abuela. Sin embargo, tanto los detalles esenciales del cuento como su desenlace difieren de la trama ideada por Perrault. Aparentemente, Delarue examinó más de treinta y cinco textos franceses originalmente de la tradición oral para llegar a sus conclusiones. Además, comprobó la relación de su descubrimiento con datos procedentes de versiones no europeas. A pesar de esta investigación, un número importante de autores todavía insiste en

que las variaciones orales están derivadas de la invención de Perrault, lo que en opinión de Dundes es solo un prejuicio literario típico[249].

Catherine Orenstein (2008b) también acepta la tesis que Delarue hace pública en su estudio *Le Petit Chaperon Rouge* en 1951, en el *Bulletin folklorique d´ile-de-France*. Posiblemente, el origen de esta investigación está en un manuscrito en posesión del folclorista Achille Millien, quien recibió el relato de Louis y François Briffault de Montigny-aux-Amognes, Nièvre, en torno al año 1885 (Anexo A, sección iv, cuento 3). No obstante, esta investigadora también subraya la posible contaminación de algunas de las versiones orales recogidas por Delarue y su colaboradora Marie-Louis Ténèze con elementos del cuento escrito por Perrault. Elementos como por ejemplo la capa roja, que ha identificado a la protagonista de este cuento desde entonces. Ahora bien, para Orenstein es aún más evidente la multitud de detalles que estas variaciones francesas orales comparten con versiones de otros países y que no aparecen en el cuento de Perrault. Un ejemplo es la variación italiana registrada por Italo Calvino (2013) en Abruzzo, titulada *La falsa abuela* (Anexo A, sección v), que forma parte de sus *Cuentos italianos*. En esta narración, el lobo (*bzou* en la versión oral francesa) no aparece, y el papel de villano lo hace una ogra, que fríe las orejas de la abuela y guisa sus dientes. En esta historia, la niña se percata de la larga y peluda cola de la ogra cuando ya está en la cama, como en las versiones francesas y, curiosamente, como sucede también en la variante china *The Tale of the Tiger Woman* (Chih-chun, 1993) y en la versión china moderna en inglés titulada *Lon Po Po: a Chinese Little Red Riding Hood* (1996). En las variantes asiáticas de este cuento a las que ya se refiere Delarue, también se reproducen algunos de los rasgos esenciales y más grotescos de las variaciones orales francesas como son el canibalismo y la defecación. En estas versiones asiáticas, el final es siempre feliz, pues la protagonista escapa del villano gracias al engaño, igual que sucede en algunas versiones orales francesas. La diferencia simbólica con las historias europeas radica principalmente en que el villano de las narraciones asiáticas está desempeñado por distintas clases de depredadores (incluidos lobos y hombres-lobo), que en un número muy importante son de género femenino (Ting, 1978; Eberhard, 1970; Baolin, 1996).

Asimismo, Delarue cree plausible asumir que Perrault eliminase aquellos aspectos destacados del cuento popular que podrían haber horrorizado a la sociedad de su tiempo (Dundes, 1989a). Aspecto que también destaca Soriano (1968) en su estudio del trabajo de Delarue sobre el cuento de *Caperucita roja*. Esta es una aportación esencial para la línea argumental expuesta en

[249] Ciertamente, la tesis sobre el origen de Caperucita roja, explica Dundes, dejó perplejos a muchos investigadores que se preguntaron cómo es posible que un texto de finales del XIX (el publicado por Delarue) pueda ser la fuente de un cuento escrito por Perrault casi dos siglos antes. El folclorista norteamericano cree que la respuesta está en que los estudios comparativos de muchas versiones de un mismo tipo de cuento pueden establecer con una certidumbre razonable que algunos aspectos de la historia, sino todos, son los rasgos más antiguos de un cuento. En este sentido, Delarue defiende esta línea argumental en su examen de las variantes francesas, italiana y tirolesa de este cuento, que comparten elementos ausentes en la versión literaria de Perrault (Dundes, 1989a). El propio Delarue se refiere a estos treinta y cinco registros como versiones recopiladas de zonas fuera de los flujos importantes de tránsito en Francia y los clasifica en tres grupos: (1) veinte variantes que no tienen nada que ver con la versión impresa; (2) dos narraciones que son producto de la versión de Perrault de regreso a la tradición popular; y (3) una docena de variaciones mixtas que contienen una proporción variable de elementos procedentes de la versión impresa y de rasgos independientes. Curiosamente, según Delarue, las versiones independientes y las mixtas se localizan en una zona con trazado de oeste a este, que va principalmente desde la cuenca del rio Loira a la mitad norte de los Alpes, y son similares a la versión italiana y del Tirol norte (Soriano, 1968). Recordemos que Tehrani (2013) argumenta que la versión oral francesa de Caperucita roja y el relato de Perrault, así como otras variantes europeas, comparten un ancestro común.

esta tesis doctoral, puesto que ratifica el hecho de que distintos autores de cuentos literarios modificaron las versiones orales recopiladas del pueblo para incluirlas en sus publicaciones adaptadas al gusto conservador cristiano de su público aristocrático y burgués. Zipes afirma con rotundidad:

> "It is impossible to exaggerate the impact and importance of the Little Red Riding Hood syndrome as a dominant cultural pattern in Western societies. In this regard, I want to stress that in her two most popular literary forms, which have fully captured the massmediated common imagination in our own day, Little Red Riding Hood is a male creation and projection. Not women but men –Perrault and the Brothers Grimm– gave birth to our common image of Little Red Riding Hood" (Zipes, 1993: 80).

Por otra parte, en los Anexos A, B y C, hemos recogido una selección de las entradas referidas a los tipos de cuentos ATU 333 y ATU 123, tanto a nivel internacional (Uther, 2004) como las entradas correspondientes de los índices del folclore chino (Ting, 1978) y japonés (Seki, 1966; Ikeda, 1971). Esta documentación recoge los detalles sobre las características comunes (personajes, trama, motivos) de este tipo de cuentos, así como sus variaciones y su difusión en distintas áreas geográficas. En cuanto a las variantes asiáticas, se podrá comprobar la considerable difusión que en sus distintas versiones esta clase de cuento tiene en los países de influencia china y japonesa, lo que avala su representatividad en el imaginario popular de estas culturas. En su estudio psicoanalítico del cuento de *Caperucita roja*, Dundes (1989a) hace referencia explícita al estudio de Eberhard (1970), al índice de Ikeda (1971) y a los siguientes trabajos: el índice de cuentos populares chinos de Nai-Tung Ting (1978) y el índice de tipos de cuentos populares coreanos de In-Hak Choi (1979).

A partir del índice de cuentos chinos de Ting (1978), Dundes menciona la síntesis que el investigador chino hace del cuento subtipo número 333C (entrada incluida en el Anexo C). En este apartado, Ting realiza una exhaustiva recopilación de todas las combinaciones de motivos que ha encontrado en las distintas versiones chinas del cuento *The Tiger Grandma*. Nos parece importante que esta relación incluya colecciones de cuentos de multitud de autores chinos datadas mucho antes de la década de los sesenta. Por otra parte, Ting recoge las variantes orales de este cuento incluidas en los trabajos de autores occidentales como: Eberhard (1970), realizado en Taiwán con un enfoque eminentemente sociológico; y los estudios antropológicos de David Crokett Graham (1954b) o Richard Wilhelm (1921), que incluyen cuentos basados en fuentes orales antiguas. Por ejemplo, Graham escribe que entra en contacto por primera vez con el pueblo chino Ch´uan Miao a partir de 1921 y su trabajo es resultado de una meticulosa recopilación de cuentos y canciones populares durante varios años.

Por su parte, Wilhelm refiere en el prólogo de su antología de cuentos chinos que las historias incluidas no tienen su género perfectamente definido, porque el cuento en China no se encuentra estrictamente separado de las fábulas, los mitos religiosos o las leyendas[250]. Menciona también que entre los cuentos de hadas literarios chinos hay un gran número de "verdaderas joyas". En cuanto a su metodología, Wilhelm explica que casi sin excepción recurre a la tradición oral, aunque incluye la versión literaria del cuento cuando está disponible. Por otra parte, Dundes (1989a) se refiere el índice de Ikeda (1971), del que destaca el resumen de unas setenta y tres versiones del subtipo 333A conocido como *The Glutoonous Ogress and Children*. Finalmente, el índice del coreano Choi cuenta con dieciocho versiones de este tipo

[250] Una idea que definitivamente encaja en la teoría evolutiva del mito al cuento clásico de Meletinsky *et al.* (1974).

de cuento popular. A nuestro juicio, esta detallada información sobre las versiones de este tipo de cuento (ATU 333) recopiladas en Extremo Oriente por folcloristas de distintas nacionalidades y experiencia desde el siglo XIX es clara evidencia de que estamos ante una temática que ha sido ampliamente difundida en la narrativa tradicional de difusión oral de la región.

Ahora bien, el grupo de relatos asiáticos que hemos incluido en nuestra selección está completado con dos versiones literarias relativamente modernas (Mi, 1979; Young, 1996). Estos dos cuentos preservan la estructura básica de la narración popular transmitida oralmente, aunque se prestan a giros estilísticos propios de una publicación comercial de amplia difusión. Este hecho se puede comprobar contrastando estas narraciones con las variantes recogidas y publicadas por Eberhard (1970), también incluidas en esta selección. No obstante, estas dos versiones más modernas eliminan algunas de las escenas más crueles de la trama tradicional: (1) las víctimas son devoradas por el villano; y (2) las respectivas heroínas descubren la verdadera identidad del villano cuando este les ofrece un dedo de su víctima como aperitivo de medianoche. Una cuestión que trataremos en detalle posteriormente durante el análisis comparativo, pero que estaría en línea con las observaciones de Delarue respecto a los cambios introducidos por autores literarios occidentales en historias de transmisión oral (Dundes, 1989a).

En el siguiente cuadro, presentamos la selección de cuentos que hemos utilizado en este trabajo. En las dos secciones siguientes, incluimos un análisis pormenorizado de dos de los cuentos estudiados a modo de ejemplo. En la sección 9.6., nos centramos en comentarios fruto de la comparación de las tablas de análisis interpretativo de todos los cuentos.

Cuadro 2

Selección de cuentos analizados

Cuento	Fuente original	Autor	Fecha original	Fecha publicación	Lengua origen	ATU
Haedus et Lupus		Romulus		Siglo V	Latín	123
Le petit Chaperon rouge		Charles Perrault		1697	Francés	333
The Tale of the Tiger-woman	Huang Chih-chün	Huang Chengzeng	Siglos XVII-XVIII	1803	Chino	333
Rotkäppchen	(Marie/Jeanette) Hassenpfung	Hermanos Grimm	1811	1812	Alemán	333
Der Wolf und die sieben jungen Geißein	Varios	Hermanos Grimm	1811	1812	Alemán	123
Le conte de la mére-grand	(Louis/Francois) Briffault (en Nièvre)	Paul Delarue (Achille Millien	1885	1956	Francés	333
Der Panther	China	Richard Wilhelm		1921	Chino	123
A Wise Girl and a Stupid Girl	Ch´uan Miao (China)	David C. Graham	Década 1920	1954	Inglés	333
The Were-wolf	Shansi de Tatung (China)	P. Serruys		1946	Chino	123
Tentô san Kanen tsuna	Higo, Amarakusa-gun (Japón)	Yanagita Kunio		1952	Japonés	123

Cuadro 2 (continuación)
Selección de cuentos analizados

Cuento	Fuente original	Autor	Fecha original	Fecha publicación	Lengua origen	ATU
The Story of Grandaunt Tiger (843)	Taiwan (varios)	Wolfram Eberhard	1967-1968	1970	Chino	123
The Story of Grandaunt Tiger (495)	Taiwan (varios)	Wolfram Eberhard	1967-1968	1970	Chino	333
Goldflower and the Bear		Chiang Mi		1979	Chino	123
Lon Po Po: A Chinese Red Riding Hood		Ed Young		1996	Inglés	123

Fuente: Elaboración propia.

9.4. ANÁLISIS INTERPRETATIVO: *THE TALE OF THE TIGER-WOMAN* DE HUANG CHIH-CHÜ (1803)

Hemos elegido la versión de este cuento publicada por Huang Chengzeng en la colección relatos titulada *Guangyu* chuxinzhi, en 1803, pero original del cuentacuentos Huang Chih-chün, quien vivió entre los siglos XVII y XVIII. Este es un relato traducido del chino al alemán por Annette Pecht y, posteriormente, traducido al inglés por Günter Lontzen y Jacques Barchilon. Varios autores coinciden en que se trata de la versión más antigua de "*Grandma Tiger*" (Eberhard, 1970; Chih-chun, 1993; Baolin, 1996; Tehrani, 2013; Zhou, 2013). Baolin escribe que se trata de uno de los cuentos populares más antiguos de China. Procede del periodo Kangxi (1662-1723) y fue recopilada en la provincia de Anhui por Huang Zhijuan (Huang Chengzeng o Huanh Zhijun)[251]en su "*Hu Ao Zhuan*" (abuela tigre).

En opinión de Lontzen el texto que aquí estudiamos presenta importantes diferencias con variantes chinas posteriores del mismo cuento. Por ejemplo, no existe ninguna conexión con el tipo ATU 123 (El lobo y los niños). En particular, desaparece el motivo central en el que el villano quiere entrar en la casa de los niños, como sucede en la fábula "*Haedus et Lupus*":

> "In addition, we find an epimythium, known in China only since Buddhist times, derived from a proverb, recalling Basile's moral-like proverbs. However, the moral does not speak to children, as in "Haedus et Lupus" (Precepta audire paretum, semper laus est natorum [To obey the parent's instructions is always a laudable deed for children]), but to a person's self-determination" (Chih-chun, 1993: 514).

> "Master Huang says: He who wishes to harm others by means of fraud and deception is defeated himself in the end. But there must be someone meeting him who is not yet defeated. If a human being meets a creature who is both a tiger and an old woman, he should be careful" (Chih-chun, 1993: 521).

[251] Las diferencias gráficas entre las distintas versiones del mismo nombre son fruto de los distintos estilos de escritura china y de su romanización.

En nuestro estudio dejamos aparte estas admoniciones morales típicas de los cuentos literarios clásicos y menos habituales en los relatos populares de transmisión oral o en las versiones literarias más modernas. Sin embargo, estas aparecen junto al cuento correspondiente si las hubiere en los Anexos.

Hemos elegido este cuento específicamente por las significativas diferencias que tiene con las versiones clásicas de Caperucita roja más conocidas (Perrault y los hermanos Grimm) tanto en su estructura como en su contenido, aunque este relato ha sido clasificado por los folcloristas consultados en el mismo tipo que el de Caperucita roja. En particular, nos interesa el que sea una variante relativamente próxima en el tiempo a la publicación de los mencionados cuentos europeos.

En un sencillo y breve experimento llevado a cabo en una clase con estudiantes de doctorado en la Universidad Carlos III de Madrid, compuesta en un 75 por ciento por alumnos españoles y en un 25 por ciento por alumnos extranjeros (Alemania, Brasil, Chile, Colombia y Grecia), se presentó este texto original del inglés y solo dos personas pudieron encontrar correspondencia alguna de esta narración con un cuento clásico europeo. No obstante, los participantes relacionaron la temática del relato con el contenido del también cuento clásico europeo *Hänsel und Gretel*. Concretamente, este cuento es un ejemplo de un tipo común europeo ATU 327-A y trata sobre dos niños que caen en las garras de un ogro (bruja) después de perderse en el bosque donde han sido abandonados (Virginia, 1992). Fue recopilado por los hermanos Grimm y publicado originalmente con el número quince de su colección. Por ejemplo, *Le Petit Poucet* (Pulgarcito), tipo ATU 327, es la versión francesa más próxima a este cuento de los Grimm (1999b). Ciertamente, el principio del cuento tiene una estructura similar a la narración asiática de nuestra selección salvo que, aparentemente, el padre en este cuento chino no quiere deshacerse de sus hijos. Tan solo envía a los hermanos a llevar frutos silvestres a su suegra, como es el caso en el cuento de *Caperucita roja*[252].

Con relación al análisis morfológico del cuento chino titulado *The tale of the Tiger-woman*, señalar que aparecen solo siete personajes: padre, hermana mayor, hermano menor, la vieja (tigresa), el portador y los dos tigres. También se mencionan dos personajes, aunque en ningún momento aparecen en escena: la abuela materna a la que se menciona como *suegra* y a un tal *Tío Er*, un personaje que creemos inventa la vieja para urdir su trama, pues tampoco se materializa su presencia a lo largo de la historia. En cuanto al rol de los personajes en la narración y siguiendo la clasificación de *dramatis personae*, que describe Propp (2010), el papel de *heroína* se lo asignamos a la hermana mayor. Suponemos que este personaje puede estar próximo a la pubertad, puesto que su hermano menor tiene diez años, según especifica el relato.

Para Propp. La esfera de acción del héroe incluye como elementos constituyentes la búsqueda (funciones C, ↑); la reacción a las demandas del donante (función E); la boda (W).

---

[252] Ahora bien, en una variante de este cuento titulada en inglés *Cannibal Grandmother* narrada por Aku Wuwu de la etnia china Yi (Mair y Bender, 2011: 44), se cuenta como el padre aconsejado por un "*sunyi*", una especie de curandero al que llama para atender a su hijo menor enfermo, decide llevar a sus hijas a la montaña para abandonarlas. Allí se encontrarán con el villano caníbal, lo que supuestamente eliminara el mal del muchacho que había sido provocado por las niñas quienes, inicialmente, se habían reido de la facha del viejo. Podemos asumir, por tanto, que entre las variantes asiáticas también se encuentran motivos próximos a los europeos, aunque no exactamente iguales.

La función (C) es característica del héroe-buscador. El folclorista ruso advierte que existe un héroe-víctima que realiza las demás funciones, pero a este asunto nos referimos inmediatamente cuando describamos el papel del hermano menor en el relato. Con respecto a las especificaciones que Propp hace sobre el héroe, puede ocurrir que el héroe opere a lo largo de la trama sin ningún asistente, como es el caso en esta historia. Es decir, la heroína de este cuento asume las funciones del *dramatis personae* conocido como "asistente mágico" y además asume sus atributos, como su capacidad profética. En este caso, podríamos estar hablando de sabiduría, sagacidad, astucia a la hora de manejar la situación desde que descubre la verdadera identidad de la vieja, que se ha hecho pasar por su abuela[253].

En cambio, para Baolin (1996) la única acción remarcable de la niña es escapar de la vieja tigresa y el folclorista enfatiza "pasivamente". Quizás, el investigador chino quiere decir que como la niña no acaba con la vida de la mujer-tigre, entonces es una figura pasiva. Es más, podemos aceptar que la heroína requiera al final de la ayuda de un adulto (el porteador) para huir. Además, es este quien deja las ropas de la niña al lado del árbol para despistar a los otros tigres, evidencia que estos utilizan para devorar a la mujer-tigre, que de esta forma es castigada. Ahora bien, nos gustaría matizar enfáticamente esta observación. Como veremos más adelante, la niña siempre mantiene una actitud proactiva, alerta y sospechosa de la vieja. Hasta en tres ocasiones, guiada aparentemente por su instinto, manifiesta estas dudas mediante interpelaciones directas a la vieja, que en verdad se está haciendo pasar por su abuela. En particular, encontramos especialmente significativo que, cuando descubre la verdadera identidad de la vieja, decide escapar inmediatamente, pero lo hace con templanza y urdiendo un engaño. En este caso, se revierten los papeles dramáticos entre adulto (vieja) y niña (la protagonista), como indica Alan Dundes (1989a) en su interpretación psicoanalítica de Caperucita roja. Un trabajo del norteamericano que, precisamente, tiene en consideración este cuento asiático. Por otra parte, la heroína es quien sugiere a la vieja atarla con una cuerda para asegurarse la cooperación de su secuestradora. No solo es proactiva, sino que además da instrucciones. En todo momento, la niña mantiene la calma y actúa con nervios de acero, cuando incluso descubre que la cuerda no es otra cosa que los intestinos de su hermano.

Por otra parte, cuando está atrincherada en el árbol, la heroína mantiene una conversación con su captora en la que se resiste a ser embaucada de nuevo y no teme sus repetidas amenazas. Todos estos detalles nos hacen pronunciarnos sobre la naturaleza de este personaje, que no solo actúa como heroína, sino que además se aparta significativamente del modelo de héroe de cuento de hadas europeo descrito por Meletinsky. Por último, el cuento solo dedica dos breves frases al porteador que rescata a la niña, quien a priori tiene un papel secundario. En nuestra opinión, muy diferente al cazador en el cuento de *Caperucita roja* de los hermanos Grimm. Adicionalmente, podemos aportar otro argumento que nos parece definitivo. Propp deja muy claro cómo establecer quién es el héroe en cuentos de este tipo:

> "(2) If a young girl or boy is seized or driven out, and the thread of the narrative is linked to his or her fate and not to those who remain behind, then the hero of the tale is the seized of banished boy

[253] Este aspecto de la heroína de este cuento es especialmente significativo. Si recordamos, el héroe del cuento de hadas, a diferencia de los héroes míticos, es una figura pasiva que requiere de la asistencia de otro personaje para conseguir sus objetivos (Meletinsky *et al.,* 1974).

or girl. There are no seekers in such tales. Heroes of this variety may be called *victimized* heroes" (Propp, 2010: c. III).

La vieja que se transforma a voluntad en tigre y viceversa ocupa el papel de *villano*. Propp nos indica también en su Morfología del cuento que a partir de la función IV (Reconocimiento) aparece en escena el villano. Su papel es perturbar la paz de la familia feliz causando algún tipo de desgracia, daño o perjuicio. Las esferas de acción del villano comprenden: la villanía (función A); un combate u otras formas de lucha con el héroe (H); y la persecución (Pr). No obstante, también advierte que el villano puede asumir temporalmente las funciones de otro *dramatis personae*, por lo que lógicamente podría participar en funciones de la sección preparatoria como reconocimiento (función ε) o engaño (función η). En ocasiones, una de las funciones del villano (Propp se refiere a la bruja específicamente en esta referencia) es la de servir de guía al héroe, ya sea voluntaria o involuntariamente. Ciertamente, en ese cuento, primero la vieja haciéndose pasar por su abuela conduce a los niños a su cueva. Posteriormente, la colaboración de la vieja con la niña en la huida de esta es evidente, porque es ella quien finalmente le permite salir fuera de la casa para ir al baño, aunque su pretensión es tratar de retenerla con todo tipo de persuasiones para luego devorarla.

El **solicitante** es quien envía al héroe, en este caso heroína, en su viaje. En este cuento, este papel lo realiza el padre de la niña, un campesino montañés, de acuerdo con la traducción, que envía (en la forma de una orden, no de una solicitud) a su hija para que lleve una cesta de frutos (dátiles chinos) a su suegra, la abuela de la heroína. En esta ocasión, como Propp sugiere, el solicitante envía a un viaje al héroe asignándole una tarea. Sin embargo, la única diferencia es que su lugar de aparición está relacionado con la función de ausencia (β) y no con la de desgracia (B), como suele ser más habitual en la sucesión de Propp. En realidad, esto sucede al principio de la narración y aún no se ha producido la villanía (A). Ahora bien, el folclorista ruso también contempla la posibilidad de que la situación inicial y el envío del héroe estén conectados, como es el caso aquí. De hecho, la esfera de acción del solicitante está constituida por un incidente de conexión con el resto de la trama.

En cuanto al papel de **auxiliar**, entendemos que es el porteador quien ocupa este puesto, ya que cuando pasa por las inmediaciones de la guarida de la vieja-tigre en la mañana oye el reclamo de la heroína para que le ayude. En este cuento, la trama nos plantea un dilema: ¿acaso este personaje no será el héroe de la historia en vez de un simple asistente de la heroína, dado que es quien rescata a la niña y coloca las ropas de ésta a los pies del árbol donde estaba encaramada? Precisamente, este hecho es el que hace que los dos tigres sospechen de su asociada, la mujer- tigre e, incluso, acaban devorándola como consecuencia de este descubrimiento que levanta sus recelos. En su Morfología, Propp escribe que la aparición del asistente viene precedida de la función XII (D) en la que el héroe es puesto a prueba, interrogado, atacado, etc., lo que sirve de preparación para la recepción de un agente mágico o la llegada del ayudante. La aparición del auxiliar en este relato viene precedida de las siguientes situaciones:

- El villano (la vieja en este caso) ha interrogado a la heroína;
- Una criatura hostil ha tratado de destruir a la heroína (función XII, D^8, que es la elegida en esta sucesión por su dominancia sobre las anteriores, y se refiere al momento en que la vieja ata una cuerda a la niña para que no se escape al salir de la cueva);

- Incluso se ha producido el combate entre la heroína y la vieja que, en este caso, es de carácter intelectual y está representado en la función XVI de combate (H^4);
- Finalmente, la heroína ha suplicado por su libertad al reclamar la atención del auxiliar.

Adicionalmente, la niña ha sido su propio auxiliar absorbiendo algunas de las funciones de este *dramatis personae* hasta la aparición en escena del porteador. La esfera de acción del auxiliar (ayudante) del héroe está constituida por las funciones de transferencia espacial del héroe (G); liquidación de la desgracia o de la carencia (K); rescate de una persecución (Rs); la solución de una tarea (N); o transfiguración del héroe (T). En este cuento, el porteador ejerce un papel parcial de auxiliar, como así lo específica Propp al explicar que su categorización depende del número de funciones totales de auxiliar que este realiza en la historia. Definitivamente, en esta historia, el porteador: (1) rescata a la niña; incluso podemos asumir que (2) ofrece la solución a una tarea difícil al dejar abandonadas las ropas de esta; y (3) facilita la transferencia espacial de la heroína cuando se marchan juntos.

Por último, nos referimos al papel que en este relato ocupa el hermano menor. Como ya hemos señalado anteriormente, hemos decidido incluir un dramatis personae adicional a la lista de Propp. Se trata de la **víctima**. En la mayoría de los cuentos de depredadores seleccionados para este estudio y a diferencia de muchos otros tipos de cuentos, algún personaje perece. Por eso, decidimos asignar el papel de víctima a estas figuras: padre, madre o incluso los dos, la abuela u otro/a hermano/a. En este caso, es el hermano pequeño quien es devorado.

Entre los cuentos de nuestra selección, podemos comprobar que hay solo tres excepciones sin víctimas efectivas. Por otra parte, en otros dos cuentos sucede que las victimas reaparecen después de haber sido devoradas, como es el caso en la historia de Caperucita roja de los Grimm. Por eso, creemos que es importante subrayar este hecho asignando un nuevo papel a los personajes, el de víctima. En la mayor parte de los cuentos analizados aquí, la desaparición física de la víctima tiene un impacto en el cuento y creemos que también en su interpretación:

- bien deja el camino libre para que la trama continúe su desarrollo, ya sea permitiendo la llegada del villano a la casa donde están los niños, o facilitando que el héroe o heroína descubran la villanía, que desbloquea su reacción en la secuencia narrativa;
- constituye una característica fundamental de la instrucción moral de la narración, puesto que la víctima es perdonada y tiene una nueva oportunidad para seguir el precepto esencial que proclama el cuento.

En las siguientes páginas, presentamos un cuadro de análisis de este cuento que corresponde con las fases primera y segunda de nuestro modelo interpretativo[254]. En la

[254] Para poder seguir las fases del estudio desarrollado en las siguientes páginas, sugerimos consultar la sección 8.7. del capítulo anterior, donde resumimos el esquema básico de la metodología interpretativa del cuento que se divide principalmente en dos grandes áreas de análisis: dimensión narrativa y dimensión psicológica.

primera columna (de izquierda a derecha) reflejamos las funciones establecidas por Propp, que son aplicables a la secuencia de este cuento. En la segunda columna, especificamos cada una de las funciones que forman parte de la ecuación de Propp de este relato. La tercera columna contiene la porción del relato (originalmente en inglés) de lo que acontece en cada función. En las últimas cuatro columnas, descomponemos cada función mediante el *prisma SVO*. Esta segunda estructura representa a la acción principal descompuesta por sus componentes: sujeto que realiza la acción (cuarta columna); acción (quinta columna); objeto sobre el que la acción recae (sexta columna); y resultado (séptima columna), o en su defecto cualquier anotación sobre acciones subordinadas que forman parte de la función en cuestión. Esta última tienen incidencia tanto en la construcción del *escenario de acción* como del *escenario de conciencia*, si seguimos la definición de Bruner (2009a) mencionada anteriormente.

La ecuación de Propp resultante para *The Tale of the Tiger-woman* es la siguiente:

$$\alpha\beta^3\,\gamma^3\delta^2\varepsilon^1\zeta^1\eta^3\theta^1\eta^3\theta^3\zeta^2\;\; A^{17}BC\,(\uparrow)\,D^8E^8GH^4I^6Rs^8U$$

A partir de la ecuación de Propp, que nos ofrece todas las funciones del cuento, extraemos las informaciones que nos permiten ir progresando en las fases del análisis interpretativo tal cual lo hemos detallado en el capítulo anterior y que para este relato hemos perfilado en el siguiente cuadro de acuerdo al esquema básico dividido en dos dimensiones: una narrativa y otra psicológica.

Escenario de acción:

A partir de la Morfología de Propp establecemos la ecuación de las funciones;

Esquema de ***dramatis personae***;

Descomposición de las funciones en acciones principales y subordinadas, y determinación del **sujeto** de la acción principal, su **objeto** y su **resultado**;

Clasificación de las acciones principales y secundarias de cada función en grupos por: verbos de conversación, verbos de sumisión, verbos de reflexión, verbos de movimiento, verbos de acción y verbos de engaño.

Escenario de conciencia:

Determinación de las **actitudes proposicionales** (creencia y deseo) en cada función de la ecuación proppiana;

Registro de los **estados psicológicos** de los personajes (manifestados por ellos mismos en su diálogo y aquellos comentados por el narrador);

Análisis de las **perspectivas interna y externa** de la significación y el sentido valorativo y emocional de la narración.

A continuación, presentamos el cuadro 3 con el análisis narrativo en *The tale of the Tiger-woman* de Huang Chih-chü (1803):

Cuadro 3
Análisis narrativo en The tale of *the Tiger-woman* de Huang Chih-Chii (1803)

FUNCION PROPP	F	Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	SUJETO	ACCION	OBJETO	RESULTADO
Situación Inicial: α, se presenta a los miembros de la familia	α	*Someone told me the following on the subject of tigers: The district She is located in the Wan Mountains, and there are many tigers there. One of them was an* ***old female.*** *She could at times* ***transform*** *herself into a human in order* ***to harm people.*** *In that area there was a montagnard-peasant*	Solicitante (padre), heroína (hija mayor), víctima (hijo menor) / Villano: vieja hembra tigre	suplantar	humanos	para dañar personas
Sección preparatoria. FUNCION I β, AUSENCIA (uno de los miembros de la familia está ausente del hogar): β1; Ausencia (Marcha) de la generación adulta; β2; Intensificada ausencia: Muerte de los progenitores; β3; Ausencia (Marcha) de los jóvenes: salen a caminar.	β^3	*there was a montagnard-peasant who* ***sent his daughter*** *to pick up a basket of jujube-nuts and bring them to his mother-in- law, whose house was six miles away. Her little* ***brother followed her.*** *He was a little over ten years old, and they* ***walked together*** *hand in hand*	Heroína+víctima	marchar	de la casa paterna en dirección a la abuela	La niña obedece y los niños salen de la casa
FUNCION II INTERDICCIÓN (γ): γ1 Interdicción; γ2 Orden o comando; γ3 (O bien en la forma de un mandato o una propuesta. Una propuesta aceptada produce la misma consecuencia que violar una interdicción)	γ^3	*there was a montagnard-peasant who sent his daughter to pick up a basket of jujube-fruits and bring them to his mother-in-law.* (Implícitamente, la niña debe cumplir la orden del padre de llegar a casa de su abuela con los dátiles chinos)	Solicitante	Enviar (ordenar)	Heroína	Obediencia

Cuadro 3 *(continuación)*

FUNCION PROPP	F	Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	SUJETO	ACCION	OBJETO	RESULTADO
FUNCION III VIOLACION DE LA INTERDICCIÓN (δ): δ1 Violación de la interdicción; δ2 Ejecución de la orden o mandato. Una interdicción que se dirige a alguien es o un mandato o una propuesta. El cumplimiento de una propuesta produce el mismo efecto estructural.	δ^2	*La niña ejecuta la orden de su padre y se pone en marcha*	Heroína	obedecer	la petición de su padre	Se pone en marcha con su hermano y se pierden
FUNCION IV RECONOCIMIENTO (ε): ε1 Reconocimiento del villano para obtener información del héroe; ε2 Reconocimiento del héroe para obtener información del villano; ε3 Reconocimiento de otra persona	ε^1	*At sun set, however, they lost their way. They **met** then an **old woman,** who asked: "Where are you going?"*	Villano	interpelar	Heroína+víctima	Una vez los niños están perdidos, se encuentran con una vieja y está trata de averiguar quiénes son
FUNCION V ENTREGA (ζ): ζ1 El villano recibe información sobre el héroe; ζ2 El héroe recibe información sobre el villano; ζ3 Información recibida por otros medios	ζ^1	*They answered: "We want to visit our maternal grandmother."*	Heroína+víctima	responder (asentir)	Villano	Los niños aceptan dar información a la vieja y al mismo tiempo abren la posibilidad al engaño de esta

Cuadro 3 *(continuación)*

FUNCION PROPP	F	Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	SUJETO	ACCION	OBJETO	RESULTADO
FUNCION VI ENGAÑO (η): η1 Persuasión engañosa del villano para apoderarse de su víctima; η2 Aplicación de agentes mágicos por parte del villano; η3 Otras formas de engaño o coerción (Primero, el villano se disfraza. Después intenta persuadir, u otros medios de engaño o coerción)	η^3	*The woman said: "It's I." The two children said: "We children* ***remember our mother's words:*** *'There are seven moles on my mother's face.' In that regard, old woman, you* ***don't look like*** *her." She said: "Just so! But just now as I was separating rice from its husks, my face became covered with dust. I'll go wash it." Then she went to the bank of the mountain stream and gathered up seven shells. She put them about her face and returned to the children and said: "Look here, see the moles."*	Villano	engañar, suplantar, mentir	Heroína+víctima	TEST DE IDENTIDAD. Una vez la vieja suplanta a la abuela, los niños recuerdan las instrucciones de su madre sobre el aspecto de su verdadera abuela. El villano se esfuerza a través del disfraz y de la mentira en persuadir a los niños
FUNCION VII COMPLICIDAD (θ): θ1 El héroe acepta la persuasión del villano involuntariamente; θ2 El héroe mecánicamente cae en la influencia del agente mágico; θ3 El héroe cae o reacciona mecánicamente al engaño del villano	θ^1	*And so they* ***believed*** *the woman and followed her.*	Heroína+víctima	aceptar (obedecer) seguir	Villano	Los niños caen en el control de la vieja

Cuadro 3 *(continuación)*

FUNCION PROPP	F	Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	SUJETO	ACCION	OBJETO	RESULTADO
FUNCION VI ENGAÑO (η): η1 Persuasión engañosa del villano para apoderarse de su víctima; η2 Aplicación de agentes mágicos por parte del villano; η3 Otras formas de engaño o coerción (Primero, el villano se disfraza. Después intenta persuadir, u otros medios de engaño o coerción)	η^3	*They passed through the dark forest and came along a narrow path. They reached then a dwelling that was like a cave. The* ***woman said:*** *"Uncle Er has just now ordered the workers to select trees to build a separate hall. But for now our dwelling is here in the cave." So with little delay the two children followed her into the cave. The old woman was very slow in her movements, but she* ***prepared a complete supper.*** *Alter the meal she told them to* ***go to bed.*** *Then the woman asked: "Of the two of you, who is fatter? That one is to serve me as a bolster and prop up my chest."*	Villano	mentir, persuadir, interpelar	Heroína+víctima	Una vez los niños han aceptado la supuesta identidad de la vieja, también asienten a todas sus mentiras. Incluso aceptan la cena que les prepara. La vieja se ha ganado su confianza incluso con un trato afectuoso.
FUNCION VII COMPLICIDAD (θ): θ1 El héroe acepta la persuasión del villano involuntariamente; θ2 El héroe mecánicamente cae en la influencia del agente mágico; θ3 El héroe cae o reacciona mecánicamente al engaño del villano	θ^3	*The brother said:* ***"I am fatter."*** *Thus he served as the bolster at the head of the woman's bed; the girl then slept at her feet.*	Víctima	responder (asentir)	Villano	Aunque es el hermano, quien responde, ambos aceptan la persuasión de la vieja y duermen con ella
FUNCION V ENTREGA (ζ): ζ1 El villano recibe información sobre el héroe; ζ2 El héroe recibe información sobre el villano; ζ3 Información recibida por otros medios	ζ^2	*They were hardly lying in bed when the girl felt touched by a hairy skin. She* ***asked*** *what it was. The woman answered: "[This is] a worn– out sheepskin of UncIe Er. If it is cold, I wear it when I sleep."*	Heroína	interpelar	Villano	SEGUNDO TEST DE IDENTIDAD. Por segunda vez, la niña se muestra sospechosa del aspecto físico de la supuesta abuela e interpela a esta

Cuadro 3 *(continuación)*

FUNCION PROPP	F	Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	SUJETO	ACCION	OBJETO	RESULTADO
COMPLICACION. FUNCION VIII, Villanía (A) (El villano causa daño o lesión): A14 Asesinato; A17 Amenaza de canibalismo	A[17]	*Acción implícita*	Villano	comer	víctima	No se registra textualmente en el relato cuando la vieja se come al hermano menor
FUNCION IX: DESGRACIA (B) (Mediación, incidente de conexión. La desgracia o la carencia se revela)	B	*About midnight an **eating noise** was heard. The girl asked what it was. The woman answered: "I **am eating** your dried jujube– fruits. The night is cold and long, and I am old; I can't bear the hunger." The girl said: "I **am hungry,** too." The woman gave her a berry; [but] it turned out to be **a cold human finger.***	Heroína	descubrir, interpelar	Villano	Alertada por unos ruidos, la niña pregunta a la vieja y el resultado es que en vez de un dátil recibe un dedo de su hermano descubriendo la fechoría
FUNCION X (C): Comienza la acción de respuesta, el héroe–buscador decide actuar	C	*The girl **jumped up in terror** and said: **"I have to go out and relieve myself."** The woman **replied:** "There are a great many tigers in the forest. You could run into a tiger's mouth. **Be careful.** "The **girl said:** "Tie a thick rope around my leg, [and] pull it in order to bring me back should [the **danger**] become urgent." The woman agreed.*	Heroína	Solicitar, Persuadir	Villano	A pesar de las objecciones de la vieja, la niña le persuade para que le permita salir (pretende escapar)
FUNCION XI, Marcha del héroe (↑): (El héroe es enviado en una aventura. En muchos cuentos, una transferencia especial del héroe a otro lugar y de esta manera está completamente ausente de dónde toda acción discurre	(↑)	The girl set out and walked along with the stretched rope	Heroína	salir	de la cueva	Gracias al truco de la cuerda, la niña puede salir de la cueva con el propósito implícito de escapar. En el texto, esta acción es posterior a la acción de atar la cuerda a la pierna de la niña

Cuadro 3 *(continuación)*

FUNCION PROPP	F	Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	SUJETO	ACCION	OBJETO	RESULTADO
FUNCION XII, Primera función del donante (D): (El héroe es puesto a prueba, interrogado, o atacado, etc. en preparación para recibir bien un objeto mágico o encontrarse con un asistente); D8 una criatura hostil intento la destrucción del héroe	D^8	*She tied a rope around the [girl's] leg and took the other end.*	Villano	poner a prueba, atar	Heroína	La vieja espera poder retener de esta forma a la niña, y esta poder salir de la cueva
FUNCION XIII, Reacción del héroe E (Positiva/negativa): E8 El héroe evita el intento de destrucción	E^8	*Then in the moonlight she* ***noticed*** *that [the rope] was a [long] gut.* ***Hastily*** *she removed it from her leg*	Heroína	desatar	de la cuerda	La niña descubre que la cuerda son los intestinos de su hermano, pero se libera
FUNCION XV, Transferencia a un lugar específico (G)	G	*and climbed up a tree in order to escape*	Heroína	subir	a un árbol	Finalmente, el texto es explícito respecto al propósito que ha dirigido todas las acciones de la niña desde la función de XI (B) Desgracia. En el árbol, seguro que espera que estará a salvo de la vieja

Cuadro 3 *(continuación)*

FUNCION PROPP	F	Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	SUJETO	ACCION	OBJETO	RESULTADO
FUNCION XVI, Combate del héroe con el villano (H): H4 Ponderación, reto intelectual	H[8]	*The woman waited for a long time. Her calls went unanswered. She went* ***on calling out:*** *"Come here and listen to the old woman's words: Don't expose your skin to the cold wind, [otherwise] you will come back sick, and tomorrow your mother will say I* ***didn't take care of you."*** *After that she pulled at the end of the long gut. When she got it back, it was only the gut, and not the girl. The woman* ***wept and set out calling*** *something like that [sic]. [Finally] she made out the sight of the girl in the tree. She* ***called her*** *to come down but got no answer. So the old woman* ***frightened the girl*** *by saying that there were tigers in the trees.* ***The girl answered:*** *"It is still better to be in the tree than on the sleeping– mat. In truth,* ***you are a tiger*** *and [you] have* ***heartlessly devoured my brother."***	Villano	pugnar (buscar, persuadir, amenazar)	Heroína	Vieja y niña mantienen un pulso tenso a lo largo de toda esta función que sirve a modo de combate intelectual entre ambas. La niña escondida en el árbol solo reacciona cuando la vieja le ha descubierto- Primero, trata de persuadirla a que baje y luego pasa a la amenaza. La niña responde astutamente descubriendo la verdadera identidad de la vieja
FUNCION XVII, victoria sobre el villano (1): I5 El villano muere sin mediar lucha; I6: Expulsión del villano	I[6]	*The woman went off* ***very angrily.***	Villano	marchar	del lugar	Iracunda, frustrada y vencida, la vieja se marcha

Cuadro 3 *(continuación)*

FUNCION PROPP	F	Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	SUJETO	ACCION	OBJETO	RESULTADO
FUNCION XXII: Rescate del héroe (Rs) Rs3: Con transformación en objeto que le hace irreconocible. Rs8: Rescate o salvamento de ser devorado.	Rs^8	*Soon afterwards day was breaking, [and] a carrier of burden passed by. The **girl called** to him: "**Save me,** there are tigers here."*	Auxiliar parcial	oír/ rescatar	Heroína	La niña es salvada de las garras de la vieja-tigre
FUNCION XXX: Castigo del villano (U)	U	*The carrier **hid his clothes** in the tree and went away with her. Afterwards the woman returned leading **two tigers.** She pointed at the tree and said that there would be a human being there. The tigers **examined the tree** and **found the clothes.** They **thought** the woman had **deceived them** and became **angry.** Together they devoured the woman and ran away.*	Auxiliar parcial	engañar	Villano (cómplices)	La treta de esconder sus ropas en el árbol resulta capital para engañar a los tigres que acompañan a la vieja, quienes castigan a su cómplice

9.4.1. Dimensión narrativa en *The tale of the Tiger-woman*

La situación inicial de este cuento va un poco más allá de la simple estructura familiar que en general presentan los cuentos maravillosos estudiados por Propp. En este relato, el narrador facilita datos básicos que sitúan la historia en un lugar específico de China[255]. Asimismo, la perspectiva externa del narrador comienza a hacerse patente mediante esta información y así lo reflejaremos en nuestro análisis de la sección *sentido valorativo y emocional externo versus interno*, que presentamos en el cuadro 6. La introducción histórica del narrador a la que nos estamos refiriendo aproxima este cuento popular al género de la leyenda. Según el folclorista Max Lüthi (1986), el héroe del cuento se encuentra con seres de otro mundo no en los bosques que le son más familiares, a diferencia de las leyendas, sino en escenarios lejanos y desconocidos. Por otra parte, el campesino de las leyendas incluso se enfrenta a estos personajes fantásticos en su misma aldea. Estos seres misteriosos están físicamente próximos a los humanos en los relatos legendarios, porque estas narraciones no necesitan separar geográficamente la vida cotidiana del inframundo. El párrafo introductorio de este cuento pone a la audiencia al corriente de una información que los personajes principales (heroína y víctima) desconocen en ese instante (la existencia de bestias amenazantes en los alrededores). Asimismo, nos informa de la habilidad de transformación de uno de los personajes del relato, la mujer-tigre (villano), lo que le confiere la capacidad para suplantar a seres humanos. Por eso, en la sección *acción-intención* de la tabla de análisis de este cuento, clasificamos las acciones extraídas del relato por grupos y asignamos una unidad (1) a esta información en la categoría de verbos de engaño[256].

Función I, ausencia (β^3): Asignamos una unidad (1) al grupo de verbos de movimiento (en la sección "acción-intención") correspondiente a la marcha de los niños juntos hacia la casa de su abuela. El viaje de la niña, suponemos, que está motivado por la obediencia al padre. Entendemos que la niña cree que su deber es responder positivamente a la petición del padre. Una posición probablemente derivada del precepto confucionista generalizado en China de respeto a los mayores, denominado "piedad filial"[257]. Una orden del padre que está implícita, puesto que obviamente debe mediar cuando el narrador indica que el padre envió

[255] La definición frente a la indefinición del lugar donde se desarrolla la historia es una característica fundamental que diferencia los mitos y cuentos arcaicos de los cuentos clásicos. "It is indeed only as a consequence of the omission of concrete ethnographic details that one has been able to stress knowingly the fiction of the tales. It is often expressed at the beginning by an emphasis on the indefinite time and place of the action (contrary to those of the primitive tale and myths)" (Meletinsky *et al*., 1974: 54).

[256] En la tabla de *análisis interpretativo* individual de este cuento (Tabla 1), el lector podrá seguir el número de unidades asignado a cada grupo de verbos correspondientes a cada función. Para facilitar la lectura del texto principal, mencionamos las acciones que se suceden, aunque creemos que no es necesario especificar las unidades asignadas para todas las funciones, salvo en la situación inicial y en la función I, a modo de ilustración del proceso.

[257] Para Hsieh Yu-wei (1967), la importancia que tiene la familia en el sistema confuciano está motivado por el bien de la realización del individuo. La semilla de *Jen*, la potencialidad de humanidad de cada persona, nos viene dado biológicamente por la familia en la que nacemos, pero también puede germinar fruto de la práctica diaria en el seno de esa misma familia. De ahí, que los dos deberes fundamentales de la persona para con la familia son el amor filial y el fraternal. Por su parte, Tu Wei-ming añade que los confucianos creen que el lazo de comprensión que nos une a nuestros padres no solo es naturalmente biológico, sino moralmente imperativo, puesto que es el primer paso para tener percepción de nuestro ser no en aislamiento, pero en comunicación (Wei-ming, 1994). Esta última idea se acerca bastante a la descripción de homeostasis psicosocial propuesta por Francis L.K. Hsu (1971b), que hemos revisado en la sección 1.3. del primer capítulo.

a su hija para que llevara una cesta de frutos a su suegra. Ahora bien, el caso del hermano pequeño es diferente, puesto que la única indicación que nos ofrece la narración es que siguió, aparentemente por propia voluntad, a su hermana. Por tanto, en el nivel de actitudes proposicionales, marcaremos tanto la casilla de creencia como la de deseo en esta función. Inferimos estas conclusiones de las acciones específicas de los personajes de acuerdo al relato y, por tanto, también asignamos una unidad (1) a la perspectiva de los personajes (interna).

Función II, interdicción (γ^3): Se refiere a la petición (orden) implícita del padre a la hija que necesariamente debe mediar la marcha de la niña, como hemos explicado anteriormente. En principio, el deseo del padre de complacer a la suegra motiva su orden a la hija (nuevamente las historia estaría operando en los parámetros morales propios del confucionismo). Se mantiene la perspectiva interna.

Función III, violación de la interdicción (δ^2): Si seguimos la misma línea argumental, la niña acepta (responde con sumisión) por obediencia la instrucción de su progenitor. Seguramente, acepta que el deber para con los padres está establecido por el orden social. Los hijos respetan y cumplen los deseos de los padres.

Función IV, reconocimiento (ε^1): Los niños perdidos en el bosque se encuentran (dos unidades en la casilla de verbos de movimiento) con una vieja (a la postre el villano), que les pregunta a dónde van (asignamos una unidad en la casilla de verbos de conversación). Es evidente que la interpelación identifica el principal actante de esta función, la vieja, que pregunta motivada por el deseo (actitud proposicional) de saber quiénes son los niños y denota interés (emoción epistémica). La información nos ofrece la perspectiva de este personaje (interna).

Función V, entrega (ζ^1): Los niños responden (sumisión) a pesar de que aparentemente se trata de un personaje extraño que se encuentran en mitad del bosque, donde ellos parecen aceptar que están perdidos. Este último hecho que inferimos de la narración no está plenamente justificado. Pudiera ser que el narrador ha informado a la audiencia de que los niños andan perdidos, aunque los personajes no sean conscientes de este hecho (doble perspectiva interna-externa). Por otro lado, pudiera ocurrir que la tranquilidad con la que los niños responden a la vieja es consecuencia del conocimiento que tienen de su desventura y se sienten aliviados al encontrar un adulto que les pueda guiar. No obstante, no tenemos suficientes elementos de juicio en este punto de la trama. Sí parece claro desde la perspectiva de los personajes que su deseo es visitar a su abuela y cumplir la tarea encomendada por el padre.

Función VI, engaño (η^3): La primera reacción de la vieja es identificarse como la abuela de los niños (engaño). En principio, ni los protagonistas ni los lectores tenemos motivos para sospechar de este personaje que se ha identificado inmediatamente. En las siguientes líneas, a través del diálogo inquisitivo que mantienen los niños con ella, la audiencia puede fácilmente descubrir la verdadera identidad de la vieja[258]. Después de este inciso, regresemos a Los niños del cuento, que astutamente recuerdan las palabras de su

[258] Cabría preguntarse ¿cuál es la reacción de los niños y las niñas de la audiencia antes esta declaración, especialmente después de esta conversación entre los dos personajes? ¿Acaso las inferencias infantiles difieren de las conclusiones a las que llegamos los adultos ante la misma escena del cuento? Posiblemente, esta sea una de las funciones más importantes en este relato desde el punto de vista del desarrollo psicológico infantil (test de la creencia falsa). Nos hemos referido a este asunto en la sección 8.5.3. del capítulo anterior.

madre sobre la apariencia de su abuela y someten a su interlocutora a un test de identidad. La vieja, que en este punto se descubre como el villano de la trama (para la audiencia), trata de embaucar a los niños con mentiras primero y, luego, trata de suplantar a la verdadera abuela con un truco. Los niños aplican en primera instancia lo que saben sobre su abuela (creencia) y le dicen asertivamente a la vieja que ella no es su familiar. Posteriormente, la vieja guiada por su deseo de ganarse la confianza de los niños y ser reconocida como abuela responde con artimañas. En todo momento, la reacción de la vieja es de familiaridad y afecto con los niños a pesar de la desaprobación de estos. Los niños advierten que la apariencia de la vieja no coincide con su conocimiento previo sobre su abuela, muestran sospecha y se manifiestan asertivos. Todas estas informaciones que dan significación a la historia y un sentido valorativo y emocional son fruto de las actitudes, acciones y emociones de los personajes (perspectiva interna). Ahora bien, como veremos en la siguiente función, la audiencia (al menos aquellos que tenemos afianzado la habilidad de la *folk psychology* de la "creencia falsa") podemos identificar a la vieja con el villano de esta historia, mientras que los protagonistas no han llegado todavía a la misma conclusión en esta fase de la trama. Esta observación nos ayuda a reconstruir la perspectiva externa de la audiencia, es decir a clarificar qué pueden estar reconstruyendo de esta historia los miembros de la audiencia en su mente (el lector, nosotros mismos) a medida que avanzan las secuencias.

Función VII, complicidad (θ^1): Los niños creen (actitud proposicional) que la vieja es su abuela, puesto que les muestra un aspecto físico que coincide con su conocimiento previo. Después la siguen (acción de sumisión). No se trata de una respuesta verbal, pero su acción se corresponde con una respuesta a la pregunta de la vieja cuando les muestra los siete granos de la cara, característicos de la apariencia de su verdadera abuela: "'*Look here, see the moles.' And so they believed the woman and followed her*".

Se repite la función VI, engaño (η^3): En esta función se describe en detalle parte del viaje que realizan, durante el cual la vieja no para de emitir justificaciones (mentiras) sobre la ubicación de su guarida, pues no vive en una casa, sino en una cueva, posiblemente para amortiguar los recelos de los niños. Una vez aceptada la identidad de la vieja por parte de los niños sobre la base de su creencia respecto al aspecto físico de su verdadera abuela, los hermanos siguen el precepto confucionista de obediencia a los mayores. Quizás, por ello no vuelven a sospechar más de la vieja. Su anfitriona incluso les trata con la familiaridad de una abuela, les prepara la cena y les ordena que vayan a la cama. El narrador (perspectiva externa) parece hacer hincapié en este aspecto de la relación que se establece entre los niños y la villana. Insiste, por ejemplo, en que la malvada atiende a los niños como se espera de un familiar a pesar de su lentitud (vejez). Es obvio que la motivación de este personaje para actuar de esta forma tan afectiva es el deseo (actitud proposicional) de ganarse la confianza de los pequeños.

Se repite la función VII, complicidad (θ^3): Nuevamente, los niños aceptan (sumisión) las instrucciones de la vieja y se meten en la cama con ella. Además, el hermano menor parece responder orgullosamente que es el más gordo de los dos niños para ocupar el lugar más próximo a la supuesta abuela. Parece existir cierta competición psicológica entre los dos hermanos, como observa Dundes (1989a) en su análisis. La excusa de la vieja es que le servirá de almohada, aunque la mayor parte de la audiencia (al menos los adultos) sabemos que las intenciones de la villana son otras (perspectiva interna frente externa).

Se repite la función V, entrega (ζ^2): Una vez en la cama, la hermana mayor se percata de algo peludo y pregunta con sospecha a la vieja si sabe de qué se trata. Técnicamente, esta acción es un nuevo test de identidad (también a partir de la apariencia de la vieja). En la cama realmente no hay nadie más que ellos. La vieja vuelve a mentir deseosa de calmar la desconfianza de la muchacha. Es un diálogo que nos ofrece la perspectiva interna de los personajes.

Función VIII, villanía (A^{17}): Esta función encierra una acción implícita puesto que en ningún momento el relato nos describe el crimen del hermano menor a manos de la mujer-tigre, aunque no puede ser de otra forma si la vieja satisface su deseo y se desencadenan los hechos que refieren las siguientes funciones. Nuevamente, es la audiencia la que puede sacar conclusiones a partir de la limitada información suministrada por el narrador (perspectiva externa).

Función IX, desgracia (B): La trama adquiere su máxima tensión, pues finalmente la heroína (hermana mayor) descubrirá la verdadera identidad de su anfitriona. Entonces, la perspectiva interna y externa de la narración se funden en este punto y ambos, la protagonista y la audiencia, estamos en el mismo nivel de conocimiento sobre lo que está sucediendo. La niña, que ha demostrado capacidad para mantenerse alerta y ha llevado la voz cantante en los sucesivos interrogatorios a la vieja, insiste en participar del snack de medianoche que está ingiriendo la vieja (así informa este personaje a su interlocutor). La niña recibe su porción del convite: un dedo de su hermano. El deseo de saber qué ruido era el que oía y de comer ha llevado a la niña protagonista a recibir una información esencial para descubrir la verdadera identidad de la vieja y el terrible crimen que ha cometido.

Función X, acción del héroe (C): El narrador nos ofrece una imagen gráfica del terror de la protagonista ante el descubrimiento del dedo de su hermano. El miedo activa el instinto de supervivencia de la heroína y solicita ir al baño, lo cual parece sorprender en primera instancia a la vieja. Por primera vez, se intercambian los papeles entre el villano y la heroína[259]. La niña trata de persuadir a su captora para que pueda salir a evacuar con gran insistencia, mientras que la vieja veladamente insiste en los peligros que acechan fuera de la caverna. Por primera vez también, la vieja no miente para argumentar su objeción, aunque el narrador nos ofrezca la impresión de que se trata de una excusa para retener a su víctima. Ciertamente, dado el recóndito paraje en el que se encuentran, la niña podría perfectamente encontrarse con un tigre. Finalmente, la heroína también se sirve de un truco, el de la cuerda, para imponer su criterio y conseguir su deseo. La vieja accede a la petición porque seguramente cree que la niña atada no podrá escaparse.

Funciones XI y XII, marcha del héroe y donante, (↑) y (D^8): estas dos funciones se suceden rompiendo la lógica secuencial de Propp, puesto que de acuerdo con su modelo primero hubiera sido la acción de atar la cuerda a la pierna de la niña que lleva a cabo el donante (en este caso el villano actúa en la esfera de acción del donante). Después vendría la salida de la

[259] A este motivo se refiere Dundes (1989a) como una regresión infantil del adulto desde una interpretación psicoanalítica. Sin embargo, Susan Reid (1974) diría que desde un punto de vista estructural estamos en la función que señala la permutación de poder entre los dos polos de la oposición binaria (protagonista-antagonista; heroína-villano; débil-poderoso), paso esencial para la resolución del conflicto que plantea la narración. Ahora bien, no estamos del todo seguros que podamos calificar a la heroína de este cuento como el polo débil del binomio protagonista-antagonista, si tenemos en cuenta su astuto proceder hasta el momento.

niña de la cueva. En todo caso, la niña consigue su deseo que es salir al exterior, mientras que la vieja desea con su acción prevenir la huida de su presa.

Función XIII, reacción del héroe (E^8): Una vez fuera de la caverna la niña puede liberarse. Gracias a la luz de la luna descubre que la cuerda son los intestinos de su hermano. Una imagen gráfica y grotesca que hace a la audiencia identificarse con la heroína aún más si cabe y seguro induce temor en los receptores de menor edad. La jovencita muestra una gran valentía ante la visión terrible de los órganos de su hermano. Ha conseguido su deseo, pero además ha obtenido la última pieza de información, que termina de componer la verdadera dimensión de su fatalidad. Una vez que sabe quién es verdaderamente la vieja y lo que ha hecho con su hermano, solo desea escapar con vida. Su nivel original de creencias se ha vuelto a recolocar. Las dos actitudes proposicionales que han dirigido sus pasos desde el principio se alteran. El descubrimiento del crimen de la mujer-tigre marcaran sus acciones de ahora en adelante. Su deseo está determinado por su instituto de supervivencia. Esta es la motivación de sus subsiguientes acciones.

Función XV, transferencia a un lugar concreto (G): La niña se sube a un árbol porque, suponemos, cree que allí estará a salvo, el principal deseo que motiva sus acciones en estos momentos. El narrador, por fin, explicita el propósito de la heroína, escapar, y nos desvela la perspectiva interna del personaje.

Función XVI, combate (H^4): El episodio central de este cuento se desarrolla en esta función repleta de acciones subordinadas de la principal, que es el enfrentamiento entre la heroína y el villano, un acto típico de cualquier trama de aventuras. En este caso, no se trata de una pelea física o abierta, sino más bien de un duelo intelectual en el que ambos personajes con gran interés intentan imponerse a su contendiente con elaboradas argucias. Mientras la niña se mostrará cautelosa y astuta hasta el final de la función, la vieja procurará persuadirle que regrese con ella, una vez que ha descubierto la huida de su víctima. Finalmente, la villana frustrada pierde la paciencia y se marcha. Son varias las acciones que se suceden en esta larga escena: Verbos de conversación (2), verbos de reflexión (1), verbos de movimiento (2), verbos de acción (1) y verbos de engaño (2)[260]. Se trata de una pugna entre el deseo de escapar (heroína) y el deseo de cazar a su presa (villano). Un debate también entre el conocimiento de la heroína sobre la identidad de la vieja y la creencia de esta última de que aún no ha sido descubierta[261]. Por eso, la mujer-tigre pasa por múltiples estados emocionales en la misma función. De la confusión al darse cuenta que ha perdido a su segunda víctima, a su angustioso llanto de cocodrilo o a su desesperada amenaza a la niña. La heroína muestra sus cartas en esta secuencia que nos recuerda una intensa "partida de ajedrez". Al final del episodio, orgullosa espeta a la vieja lo que ya todos (audiencia) sabemos sobre la verdadera identidad de la malvada. La perspectiva interna de los personajes nos informa de los elementos significativos y aporta un claro sentido valorativo y emocional de la situación narrada.

---

[260] Consultar la Tabla 1, un desplegable donde se recoge este análisis interpretativo.

[261] Si seguimos el razonamiento del análisis de Reid (1974), en esta función podemos observar detalladamente el proceso de permuta de los polos débil y fuerte de la oposición binaria original representado en la pugna intelectual entre heroína y villana. Particularmente, podemos observar de manera ralentizada como estos dos personajes invierten su posición inicial en el binomio de poder.

Función XVII, la victoria (I^6) cae del lado de la heroína, como no podía ser menos[262]. No obstante, en este tipo de cuentos también tenemos algunos ejemplos en los que la protagonista no triunfa, como es el caso en *Le Petit Chaperon rouge* de Perrault. En el cuento de la mujer-tigre, la vieja se marcha del lugar iracunda y, seguramente, humillada. Posiblemente, cree que necesita ayuda si aún quiere capturar a su presa y, por eso, marcha sin más dilaciones.

Función XXII, rescate (Rs^8): La niña advierte que por las inmediaciones pasa un porteador y le demanda auxilio (deseo), entendemos que con expresivas muestras de miedo. El porteador prestará su ayuda en calidad de auxiliar parcial (*dramatis personae*), como ya hemos mencionado anteriormente.

Función XXX, castigo (U): El cuento no podía concluir de otra forma. Sin embargo, es importante destacar que es la acción del porteador al esconder astutamente las ropas de la niña en el árbol, lo que facilita la resolución de la trama. La triquiñuela engañará a los cómplices de la vieja, dos tigres, a quienes les ha referido que un humano se encuentra escondido en el árbol. Cuando los tigres no encuentran a la niña, estos sospechan que la mujer-tigre ya se ha comido a su víctima y les ha burlado[263]. La vieja, que espera que su víctima esté todavía subida al árbol, perece devorada por sus irritados cómplices, gracias al ardid del porteador con quien se marcha la heroína. En esta función encontramos: verbos de reflexión (1), verbos de movimiento (2), verbos de acción (1) y verbos de engaño (1).

9.5. ANÁLISIS INTERPRETATIVO: *ROTKÄPPCHEN* DE LOS HERMANOS GRIMM (1812)

Heinz Rölleke ha establecido claramente que los Grimm obtuvieron la historia de Caperucita roja entre 1811 y 1812 de (Marie) Hassenpflug, miembro de una familia con antecedentes hugonotes alemanes y franceses. Aparentemente, Hassenpflug comenzó a colaborar con los hermanos alemanes en 1808 e, incluso, otros familiares suyos también influenciaron el trabajo de recopilación de estos autores de cuentos (Zipes, 1993). No obstante, J.M. Ziolkowski (1992) nos aclara que Marie es la hermana mayor de Jeanette y ambas proporcionaron sendas versiones del cuento de *Caperucita roja (Rotkäppchen*) a los Grimm, aunque la primera suministró un relato que se cree procedía de la tradición oral francesa. Holbek también se decanta por que la informadora de los Grimm fuese Hassenpflug, pero en su caso cree que fue Jeanette. Incluso cabe la posibilidad de que los mismos Grimm conociesen el poema de Ludwig Tieck, escrito un siglo después de la publicación de *Le Petit Chaperon rouge* de Perrault y titulado *Leben und Tod des kleinen Rotkäppchens, Eine Traödie* (1800). De ser ésta la filogénesis de la versión alemana de Caperucita, estaríamos ante una variante modificada del cuento de Perrault, cuya novedad es la aparición del cazador[264]. Según el folclorista danés, el final de los Grimm para este relato es muy similar a la escena final de otro de sus cuentos,

[262] De esta manera se satisfice la exigencia estructural del cuento en el que la victoria de la heroína representa la resolución de la oposición inicial mediante la permuta de la posición de poder (Meletinsky et al., 1974; Reid, 1974; Propp, 2010).

[263] Asumimos que los tigres creen por descontado que la vieja les engaña.

[264] Hemos señalado anteriormente que Tehrani (2013) también llega a la misma conclusión.

el número 5, *Der Wolf und die sieben jungen Geislein*, tipo ATU 123. En la narración de los alemanes, el cazador salva a Caperucita y a la abuela cortando con unas tijeras la barriga del lobo para después rellenar el interior del animal con piedras, que finalmente le provocaran la muerte. En opinión de Holbek (1987), no se puede descartar que los Grimm combinaran ambas historias.

Susana González Marín menciona que algunas modificaciones realizadas por los Grimm a las historias orales que recopilaron no eran insignificantes. Incluso, estos cambios se producen sucesivamente sobre sus propias y previas alteraciones. Por ejemplo, en el caso de Caperucita roja, los folcloristas alemanes añadieron un apéndice. En este segundo final, Caperucita se encuentra con otro lobo, también en el bosque, pero como ya conoce bien la lección no se detiene y temerosa corre a casa de su abuela. Cuando el lobo llega a la casa, los dos personajes femeninos esperan al villano pertrechadas con una pila de agua caliente donde acaban de cocer salchichas. El aroma del guiso será la perdición del lobo que cae en el contenedor y así fenece (González Marín, 2006)[265]. Hemos elegido la traducción de Jack Zipes de este cuento incluido en la primera edición de los Grimm (2014b). Sin embargo, como en el caso previo del cuento chino de la mujer-tigre, hemos decidido prescindir para la interpretación del añadido final de los hermanos Grimm que, en nuestra opinión, es un segundo final moralista sustituto del tradicional *epimythium* (*epimitio* o moralina). En términos del análisis morfológico de Propp, se trataría de una segunda secuencia.

Desde el punto de vista morfológico, en el cuento de *Caperucita roja* de los hermanos Grimm (edición de 1812), encontramos la siguiente distribución de *dramatis personae*: Caperucita roja ocupa el rol de **princesa**. Según Propp (2010), la esfera de acción de una princesa o persona buscada está compartida con la de su padre porque no se pueden delinear claramente. La esfera de acción de la princesa está formada por las siguientes funciones: la asignación de una tarea difícil (M); la marca (J); la exposición (Ex); el reconocimiento (Q); el castigo al villano (U); el matrimonio (W). Por otra parte, entendemos que en este caso es la madre quien asigna una tarea "difícil" a Caperucita, por lo tanto, la madre representa el papel de **solicitante**. Asimismo, Kimberly J. Lau (1996) señala que una gran mayoría de las princesas de cuentos de hadas se describen mediante símbolos que acentúan su virginidad. Precisamente, Holbek (1987) también observa que en aquellos cuentos con detalles específicamente sexuales, las princesas son liberadas o desencantadas cuando los héroes consiguen acceso a lo que el símbolo representa. De acuerdo al análisis de Propp y desde un punto de vista estructural, el episodio en el que el héroe consigue este símbolo precede a la última función (W) de resolución de la trama en la que este recibe su recompensa. En el capítulo siguiente, dedicaremos un espacio a los símbolos sexuales que se han identificado en las versiones literarias de Caperucita y sus cognados europeos de difusión oral y sobre los que se ha debatido ampliamente.

Asimismo, la función determinante es en este cuento el castigo al **villano** (papel representado por el lobo). El narrador nos cuenta que es Caperucita y no el cazador quien se encarga de recoger piedras para rellenar la barriga del lobo, lo que consecuentemente acaba con el malvado animal. Quizás, podríamos asumir que Caperucita hace la función de héroe

[265] Como veremos más adelante, este segundo final de los Grimm se acerca a los motivos que presentan versiones populares de este relato procedentes de Italia.

victimizado en gran parte de la narración, puesto que finalmente cae en las garras del villano, aunque realmente la fórmula empleada no es una abducción, sino más bien un ataque, según describe el relato. Por otra parte, Caperucita no interviene en ninguna de las funciones esenciales del héroe (acción del héroe C, marcha del héroe ↑, demandas del donante E, matrimonio W^*). En cambio, el personaje del cazador sí realiza algunas de estas funciones. Claramente, a nuestro juicio, el cazador es quien ejerce el papel de héroe-buscador en esta narración, aunque su búsqueda sea involuntaria y esté centrada en descubrir si a la abuela le sucede alguna cosa cuando oye unos terribles ronquidos, que proceden de su casa. Este personaje descubre al villano después de haber consumado su fechoría. Además, le vence y libera a Caperucita (princesa) y a su abuela (**víctima**). Podríamos decir que no solo es un héroe accidental, sino que además el relato nos informa con énfasis de que el cazador es el antagonista del lobo («*Aquí te encuentro, viejo pecador*», *dijo,* «te *he buscado durante mucho tiempo*»). Su recompensa es la piel del lobo muerto. En cuanto a la abuela podríamos considerar que ocupa el rol de donante, puesto que es ella quien regala la caperuza roja a su nieta, aunque en verdad este objeto no tiene ningún poder mágico ni tampoco afecta a la acción en ningún momento. La caperuza roja, como han señalado varios analistas en el pasado, solo tiene un valor simbólico. Por tanto, no vemos que la abuela encaje en los *dramatis personae* clásicos.

La ecuación de Propp de esta versión de Caperucita roja de los hermanos Grimm es la siguiente:

$$\alpha\beta^3\gamma^2\delta^2\varepsilon^1\zeta^1\eta^1\theta^1\eta^1\theta^3 \quad A^{17}\eta^1\theta^3\zeta^2 \quad A^{17}BCK^{10}\,Rs^8UW^o$$

Como en el análisis del cuento anterior, presentamos a continuación el cuadro 4 que recoge la descomposición de las primeras tres fases de nuestra metodología interpretativa, a partir de las funciones reflejadas en la ecuación anterior. Este cuadro se enfoca en la dimensión propiamente narrativa e, incluye, además el mecanismo puente que conecta estos elementos morfológicos con la dimensión psicológica del relato a través de la fórmula del *Prisma SVO*.

Cuadro 4
Análisis narrativo en *Rotkäppchen* de los hermanos Grimm (1812)

FUNCIÓN PROPP	F	*Rotkäppchen* (Hermanos Grim, 1812)	SUJETO	ACCIÓN	OBJETO	RESULTADO
Situación Inicial: α, se presenta a los miembros de la familia	α	*Once upon a time there was a sweet little maiden. Whoever laid eyes upon her couldn't help but love her. But it was her grandmother who could never give the child enough. One day she made her a present, a small, red velvet cap, and since it was so becoming and the maiden always wanted to wear it, people only called her Little Red Cap.*	Víctima	regalar	Caperuza de terciopelo rojo	A la princesa, nombre del cuento
Sección preparatoria. FUNCIÓN I β, AUSENCIA (uno de los miembros de la familia está ausente del hogar): β1 Ausencia (Marcha) de la generación adulta; β2 Intensificada ausencia: Muerte de los progenitores; β3 Ausencia (Marcha) de los jóvenes: salen a caminar.	β^3	Marcha de la niña a llevar alimentos a su abuela	Princesa	marchar	a casa de la abuela	Sale sola al bosque donde le acechan peligros
FUNCIÓN II INTERDICCIÓN (γ): γ1 Interdicción; γ2 Orden o comando; γ3 (O bien en la forma de un mandato o una propuesta. Una propuesta aceptada produce la misma consecuencia que violar una interdicción)	γ^3		Solicitante	ordenar	Princesa	Instrucciones precisas para comportarse bien

Cuadro 4 *(continuación)*

FUNCIÓN PROPP	F	*Rotkäppchen* (Hermanos Grim, 1812)	SUJETO	ACCIÓN	OBJETO	RESULTADO
FUNCIÓN III VIOLACIÓN DE LA INTERDICCIÓN (δ): δ1 Violación de la interdicción; δ2 Ejecución de la orden o mandato.	δ^2	*Little Red Cap promised to obey her mother.*	Princesa	obedecer/ prometer	Solicitante	Caperucita marcha al bosque camino de la casa de su abuela
FUNCIÓN IV RECONOCIMIENTO (ε): ε1 Reconocimiento del villano para obtener información del héroe; ε2 Reconocimiento del héroe para obtener información del villano; ε3 Reconocimiento de otra persona	ε^1	*Well, the grandmother lived out in the forest, half an hour from the village, and as soon as Little Red Cap entered the forest, she encountered the wolf. However, Little Red Cap didn't know what a wicked sort of an animal he was and was not afraid of him.*	Villano	encontrar	Princesa	Caperucita se pone a merced del lobo por su desconocimiento y este tiene una presa
FUNCIÓN V ENTREGA (ζ): ζ1 El villano recibe información sobre el héroe; ζ2 El héroe recibe información sobre el villano; ζ3 Información recibida por otros medios	ζ^1	*"Good day, Little Red Cap," he said. "Thank you kindly, wolf." "Where are you going so early, Little Red Cap?" "To grandmother´s." "What are you carrying under your apron?" "Cake and wine. My grandmother's sick and weak, and yesterday we baked this cake so it will help her get well." "Where does your grandmother live, Little Red Cap?" "About a quarter of an hour from here in the forest. Her house is under the three big oak trees. You can tell it by the hazel bushes," said Little Red Cap.*	Villano	interpelar (responder)	Princesa	Involuntariamente Caperucita facilita toda la información que el lobo desea

Cuadro 4 *(continuación)*

FUNCIÓN PROPP	F	*Rotkäppchen* (Hermanos Grim, 1812)	SUJETO	ACCIÓN	OBJETO	RESULTADO
FUNCIÓN VI ENGAÑO (η): η1 Persuasión engañosa del villano para apoderarse de su víctima; η2 Aplicación de agentes mágicos por parte del villano; η3 Otras formas de engaño o coerción (Primero, el villano se disfraza. Después intenta persuadir, u otros medios de engaño o coerción)	η^1	*The wolf thought to himself, "What a juicy morsel she'll be for me! Now, how am I going to catch her? " Then he said, "Listen, Little Red Cap, haven´t you seen the beautiful flowers growing in the forest? Why don't you look around? I believe you haven´t even noticed how lovely the birds are singing. You march along as if you going straight to school in the village, and yet it's so delightful out here in the woods!"*	Villano	persuadir/ pensar/ engañar	Princesa	Lobo distrae a Caperucita para llegar antes a la casa de la abuela
FUNCIÓN VII COMPLICIDAD (θ): θ1 El héroe acepta la persuasión del villano involuntariamente; θ2 El héroe mecánicamente cae en la influencia del agente mágico; θ3 El héroe cae o reacciona mecánicamente al engaño del villano	θ^1	*Little Red Cap looked around and saw chat the sun had broken through the trees and that the woods were full of beautiful flowers. So she thought to herself, "If I bring grandmother a bunch of flowers, she'd certainly like that. It's still early, and I´ll arrive on time."* *So she plunged into the woods to look for flowers. And each time she plucked one, she thought she saw another even prettier flower and ran after it, going deeper and deeper into the forest.*	Princesa	obedecer	Villano	Se distrae, se pierde, contradice las instrucciones de su madre

Cuadro 4 *(continuación)*

FUNCIÓN PROPP	F	*Rotkäppchen* (Hermanos Grim, 1812)	SUJETO	ACCIÓN	OBJETO	RESULTADO
FUNCIÓN VI ENGAÑO (η): η1 Persuasión engañosa del villano para apoderarse de su víctima; η2 Aplicación de agentes mágicos por parte del villano; η3 Otras formas de engaño o coerción (Primero, el villano se disfraza. Después intenta persuadir, u otros medios de engaño o coerción)	η^1	*But the wolf went straight to the grandmother´s house and knocked at the door.* *" Who's there?"* *"Little Red Cap. I've brought you some cake and wine. Open up"*	Villano	engañar	Víctima	La abuela acepta el engaño
FUNCIÓN VII COMPLICIDAD (θ): θ1 El héroe acepta la persuasión del villano involuntariamente; θ2 El héroe mecánicamente cae en la influencia del agente mágico; θ3 El héroe cae o reacciona mecánicamente al engaño del villano	θ^3	*"Just lift the latch," the grandmother called. "I´m too weak and can't get up." The wolf lifted the latch, and the door sprang open.*	Víctima	admitir	Villano	El lobo entra en la casa
COMPLICACIÓN. FUNCIÓN VIII, Villanía (A) (El villano causa daño o lesión): A14 Asesinato; A17Amenaza de canibalismo	A^{17}	*He went straight to the grandmother's bed and gobbled her up.*	Villano	devorar	Víctima	El lobo satisface su deseo

Cuadro 4 *(continuación)*

FUNCIÓN PROPP	F	*Rotkäppchen* (Hermanos Grim, 1812)	SUJETO	ACCIÓN	OBJETO	RESULTADO
FUNCIÓN VI, ENGAÑO (η): η1 Persuasión engañosa del villano para apoderarse de su víctima; η2 Aplicación de agentes mágicos por parte del villano; η3 Otras formas de engaño o coerción (Primero, el villano se disfraza. Después intenta persuadir, u otros medios de engaño o coerción)	η^1	*Next he took her clothes, put them on along with her nightcap, lay down in her bed, and drew the curtains.*	Villano	suplantar	Víctima	El lobo se prepara para engañar a Caperucita de nuevo
FUNCIÓN VII COMPLICIDAD (θ): θ1 El héroe acepta la persuasión del villano involuntariamente; θ2 El héroe mecánicamente cae en la influencia del agente mágico; θ3 El héroe cae o reacciona mecánicamente al engaño del villano	θ^3	*Meanwhile, Little Red Cap had been running around and looking for flowers, and only when she had as many as she could carry did she continue on the way to her grandmother. She was puzzled when she found the door open, and as she entered the room, it seemed so strange inside that she thought, "Oh, my God, how frightened I feel today, and usually I like to be at grandmother´s." Then she went to the and drew back the curtains. There lay her grandmother with her cap pulled down over her face, giving her a strange appearance.*	Princesa	entrar/ acercar-se	donde está el villano	Caperucita se pone a merced del lobo a pesar de su sensaciones intuitivas

Cuadro 4 *(continuación)*

FUNCIÓN PROPP	F	*Rotkäppchen* (Hermanos Grim, 1812)	SUJETO	ACCIÓN	OBJETO	RESULTADO
FUNCIÓN V, ENTREGA (ζ): ζ1 El villano recibe información sobre el héroe; ζ2 El héroe recibe información sobre el villano	ζ^2	*Oh, grandmother, what big cars you have!" "The better to hear you with." "Oh, grandmother, what big eyes you have!" "The better to see you with." "Oh, grandmother, what big hands you have!" "The better to grab you with." "Oh, grandmother, what a terribly big mouth you have!" "The better to eat you with!"*	Princesa	interpelar	Villano	Test de Identidad para descubrir al lobo
COMPLICACIÓN. FUNCIÓN VIII, Villanía (A) (El villano causa daño o lesión): A14 Asesinato; A17Amenaza de canibalismo	A^{17}	*No sooner did the wolf say chat than he jumped out of and gobbled up poor Little Red Cap.*	Villano	tragar	Princesa	El lobo satisface su deseo
FUNCION IX: DESGRACIA (B) (Mediación, incidente de conexión. La desgracia o la carencia se revela) (El héroe es enviado en una aventura. En muchos cuentos, una transferencia especial del héroe a otro lugar está completamente ausente. Toda la acción discurre.	B	*After the wolf had the fat chunks in his body, he lay down in bed again, fell asleep, and began to snore very loudly. The huntsman happened to be passing by the house and thought to himself, "The way the old woman's snoring, you'd better see if something's wrong." He went into the room, and when he came to the bed, he saw the wolf lying in it. He had been searching for the wolf a long time*	Héroe	acudir/ descubrir	a casa de la abuela	Descubre al lobo y se imagina su crimen
FUNCIÓN X (C): Comienza la acción de respuesta, el héroe– buscador decide actuar.	C	*and thought that the beast had certainly eaten the grandmother. "Perhaps she can still be saved," he said to himself. "I won't shoot."*	Héroe	decidir (abrir al)	Villano	Esta decisión le permite salvar a Caperucita y a su abuela

Cuadro 4 *(continuación)*

FUNCIÓN PROPP	F	*Rotkäppchen* (Hermanos Grim, 1812)	SUJETO	ACCIÓN	OBJETO	RESULTADO
FUNCIÓN XIX, Liquidación de la desgracia (K): K10 Liberación del cautivo	K^{10}	*So he took some scissors and cut open the wolf belly.* *After he made a couple of cuts, he saw the little red cap shining forth,*	Héroe	cortar	Villano	Al abrir la barriga del lobo podrán salir Caperucita y su abuela
FUNCIÓN XXII: Rescate del héroe (Rs) Rs3: Con transformación en objeto que le hace irreconocible. Rs8: Rescate o salvamento de ser devorado.	Rs^{8}	*and after he made a few more cuts, the girl jumped out and exclaimed, "Oh, how frightened I was! lt was so dark in the wolf's body." Soon the grandmother emerged alive.*	Princesa+ Víctima	salir	barriga del villano	Caperucita y su abuela son salvadas
FUNCIÓN XXX: Castigo del villano (U)	U	*Little Red Cap quickly fetched some large heavy stones, and they filled the wolf's body with them. When he awoke and tried to run away, the stones were so heavy that he fell down at once and died.*	Princesa	rellenar	con piedras la barriga del villano	Acaba con la vida del lobo que recibe su castigo
FUNCIÓN XXXI, matrimonio: (W^{6}) Recompensa monetaria y otras formas de ganancia material en el desenlace	W^{0}	*All three were delighted. The huntsman skinned the fur from the wolf, the grandmother ate the cake and drank the wine that Little Red Cap had brought. And Little Red Cap thought to herself: "Never again Will you stray from the path by yourself and go into the forest when your mother has forbidden it."*	Héroe, Princesa, Víctima	recibir	recompensa	Cazador → Piel Abuela → pastel y vino Caperucita → obedecer prohibiciones maternas

9.5.1. Dimensión narrativa del cuento de *Rotkäppchen*

En la situación inicial de este relato, el narrador nos presenta a una familia desprovista del tradicional cabeza de familia. Solo aparecen una hija (princesa), una madre (solicitante) y una abuela (víctima). También se hace referencia a la caperuza roja y esto viene a justificar de alguna forma el título elegido para este cuento. Quizás, por ello esta prenda ha sido objeto de numerosas valoraciones interpretativas por parte de multitud de comentaristas de este cuento. Por ejemplo, Ziolkowski (1992) y González Marín (2005) consideran que la aparición de una prenda de color rojo similar a la caperuza en el poema medieval de Egberto de Lieja es una evidencia de que la historia de Caperucita roja circulase entre el pueblo ya en el siglo XI y fuese tomada como motivo literario con un propósito evangelizador. Según el índice clasificatorio de motivos en cuentos de Stith Thompson (1955: 232 [Vol. 2]), una ropa mágica que amansa a los animales se corresponde con el motivo D1442,12. Ziolkowski repasa en su ensayo argumentos a favor y en contra de esta conexión. Explica que, concretamente en las líneas once y doce del poema de Egberto, se puede advertir que la túnica debe tener una caperuza similar a la *coiffure* de las prendas mencionadas en las versiones de Perrault y de los hermanos Grimm: una capa roja con caperuza. Desde el punto de vista de este texto cristiano, el poema es un reclamo para animar a los campesinos a bautizar a sus hijos y, por eso, la importancia de que la ropa de la niña protagonista de la historia tenga una parte que cubra su cabeza similar al velo esencial en la liturgia bautismal. Una prenda que tradicionalmente suministraba como regalo de bautizo el padrino. El color rojo poseía un elevado valor en esa época por el costoso proceso de tinte y, por tanto, de capital significación narrativa, pues la prensa salva a la niña pequeña de perecer en la guarida de la loba.

> "Thus an alternative hypothesis is that 'Little Red Riding Hood' was born through both cultural changes and modifications introduced by storytellers. It is conceivable that the apotropaic power of the girl's dress – and the dress could have been apotropaic for one reason in popular tellings (red to ward off wolves) and for another in Egbert's account (red to symbolize the salvific capacity of Pentecost and baptism) – was forgotten" (Ziolkowski, 1992: 568-569).

Ahora bien, en el plano de la *folk psychology* más allá del análisis puramente narrativo, esta relación inicial del cuento nos ofrece importantes elementos interpretativos. Por ejemplo, el deseo domina a los personajes que parecen disputar la intensidad de su "amor" hacia la protagonista, según valoración del narrador. Por su parte, la misma Caperucita, subraya también el narrador, no quiere quitarse la prenda que es un regalo de su abuela y que parece lucir con orgullo o, quizás, coquetería. Por eso, utilizamos esta información para añadir valores en la *tabla de análisis* del cuento en el apartado, situación inicial, lo cual es bastante inusual cuando lo comparamos con las otras versiones estudiadas. Es importante destacar que el narrador no sitúa la historia en ningún lugar y tiempo específicos.

Función I, ausencia (α): En este momento del relato, no sabemos con claridad cuál es la motivación de Caperucita roja para emprender el viaje hacia la casa de su abuela. Quizás, las dos funciones siguientes iluminen su motivación. A priori, podemos pensar que Caperucita entiende (las creencias portan información sobre el mundo y de esta manera guían la acción) que según la tradición social dominante debe obedecer a su madre en todo momento. De hecho, este parece ser el propósito moralista de las versiones de Perrault y de los Grimm.

Función II, interdicción (y^2): Esta segunda función nos aclara el deseo de la madre de Caperucita de proveer a la abuela de alimentos. La madre está preocupada por la enfermedad de su progenitora y, por eso, encarga a su hija que se ponga en camino[266]. Además, la madre muy cuidadosa del detalle quiere que su hija inicie el viaje lo antes posible porque teme el calor del día. Estos buenos deseos se complementan con la petición maternal repleta de advertencias e instrucciones para que la niña cumpla su propósito con presteza, aunque también trasluce la inquietud de la madre pues bien conoce la naturaleza curiosa de la muchacha. Por otra parte, la madre desea que Caperucita sea una niña educada en todo momento. La madre, lógicamente, parece representar el espíritu moralista imperante en la sociedad de la época y, en breves palabras, expresa todo lo que la comunidad espera de una muchacha adolescente[267].

Función III, violación de la interdicción (δ^2): Caperucita es muy explícita en su respuesta a la madre (obediente y sumisa), pues además sella su disposición con una promesa (muestra interés). Esta indicación nos hace suponer que la motivación de la niña es cumplir con el deber impuesto por la madre en la creencia de que así son las cosas. Una hija obedece a su madre en todo, porque esto significa obrar correctamente.

Función IV, reconocimiento (ε^1): Aparentemente la distancia a casa de la abuela desde el pueblo es importante, media hora caminando a través del bosque. El encuentro con el lobo no suscita ninguna sospecha en la niña, pues lo atiende con cortesía y ni siquiera le tiene miedo. Es destacable este último detalle, porque el narrador, como otras tantas veces en esta versión, incluye su propia valoración de la situación para establecer claramente una doble perspectiva del relato. Por un lado, la perspectiva interna de los personajes (en este caso, Caperucita no se asustó) y, por otro, la externa, es decir la suya propia, que suministra un conocimiento adicional a la audiencia (Caperucita no sabía que el lobo era malvado). Antes de saber de ninguna acción del personaje, el narrador nos pone en antecedentes de la aparición del villano, un animal de naturaleza malvada y nos dice que si Caperucita hubiera sabido esto (lobo-malvado) se hubiese asustado. El narrador ofrece constantemente su opinión a la audiencia.

Función V, entrega (ζ^1): El villano que es un lobo se dirige a Caperucita muy cortésmente (una figura antropomórfica). La niña le responde con la misma educación. El villano se informa de la tarea del personajes en la función de "princesa" y su dirección. Parece estar interesado en lo que la niña lleva debajo del delantal, aunque una vez que esta menciona las viandas, el lobo pierda interés en esto. En cambio, podemos afirmar que el interés de lobo en la información de Caperucita viene motivado por su deseo de hacerse con ella, mientras que la niña está correspondiendo al deseo de su madre de ser siempre educada.

Función VI, engaño (η^1): No tarda el narrador en dar buena cuenta de la verdadera actitud del villano y en esta escena nos informa de cómo el lobo trama comerse a la niña y a la abuela. Un lobo que actúa con "zorrería" (maliciosa astucia) y trata de ganarse la confianza de Caperucita, quien hasta ahora no sospecha nada. Ni un ápice de perturbación en la muchacha, ¿por qué será que Caperucita no muestra ningún signo de desconfianza ante

[266] El lector podrá observar que, en este contexto moral, los hijos (en este caso las hijas) conocen y siguen sus obligaciones para con sus madres, tanto de obediencia como de cuidado por su salud.

[267] A diferencia de la fórmula confucionista, la relación madre-hija en el contexto educativo cristiano requiere de advertencias explícitas del adulto al niño.

tan perverso personaje?, ¿cuál es el verdadero aspecto del lobo que no repele a la niña?[268] Nosotros (la audiencia) ya estamos al corriente de la treta del villano, gracias a la información suministrada por el narrador que parece muy interesado en que estemos un paso por delante de la acción. De nuevo, el relato incide en las dos perspectivas narrativas: la interna de los personajes y la externa (narrador y audiencia).

Función VII, complicidad (η^1): Caperucita roja advierte del hermoso paraje que tiene frente así estimulada por los insistentes comentarios evocadores del lobo. Ella también reflexiona sobre el atractivo escenario que contempla y se le ocurre que la abuela desearía tener un bonito ramo de flores frescas. La "princesa" desoye las instrucciones de la solicitante (madre), que hemos referido en la función II, y decide seguir la sugerencia tentadora del villano motivada por su deseo de agradar a la víctima (abuela).

Se repite la función VI, engaño (η^1): El lobo ha conseguido distraer a Caperucita, aunque esto no parecía difícil a juzgar por la naturaleza curiosa de la niña que tanto preocupa a la madre, como hemos apuntado en la función II. El villano suplanta a la princesa (Caperucita) con el fin de acceder a la vivienda de la víctima. Evidentemente, la abuela no espera la visita de Caperucita y, por eso, pregunta cuando llaman a la puerta.

Se repite la función VII, complicidad (η^3): Ante el anuncio del villano, la víctima reacciona mecánicamente facilitando el acceso a la vivienda al suplantador. La abuelita, débil y enferma, como ella misma hace saber a su interlocutor, no tiene ninguna duda de que Caperucita es quien está al otro lado del umbral de la casa.

Función VIII, villanía (A^{17}): El lobo devora a la abuela sin contemplaciones y sin mediar palabra. Ha satisfecho su primer deseo. La escena narrada de forma explícita, sin dudas, puede causar pavor en la audiencia infantil. En la siguiente función, VI, engaño (η^1), el villano vuelve a suplantar a otro personaje para conseguir su objetivo. Ahora se convierte en la abuela.

Se repite la función VII, complicidad (η^3): Caperucita sale finalmente de su éxtasis y recuerda su tarea. Acude rauda a casa de su abuela. En esta escena, la niña manifiesta dudas por primera vez. Primero, se extraña de que la puerta esté abierta, después incluso su intuición le hace sentir miedo en casa de su abuela, lo que reconoce es una emoción inusual. Cortésmente saluda, pero no recibe respuesta. El narrador ha compuesto un acto en el que la tensión va creciendo hasta alcanzar un clímax, que nosotros (la audiencia) ya podemos suponer. La extrañeza de Caperucita se manifiesta por dos veces en el mismo párrafo. La función es un combate frontal entre su deseo (encontrarse con su abuela) y su creencia (un instinto de supervivencia le ofrece información del mundo en el que las cosas no parecen lo que realmente son).

Se repite la función V, entrega (ζ^2): El deseo por reconciliar lo que ve y lo que siente le lleva a interrogar inquisitivamente a la supuesta abuela de apariencia tan extraña. El clásico test de identidad se reproduce, como tantas otras veces en cuentos de advertencia, para los niños que durante la trama deben enfrentar peligros inminentes. Caperucita advierte del gran tamaño que tienen las facciones de esta rara abuela. Sin embargo, a cada pregunta y a cada respuesta, la niña parece cada vez más confundida. Entonces, por primera vez, el lobo responde

[268] El cuento no describe físicamente al lobo.

sin tapujos ni mentiras. Sin duda, es un personaje malvado que desea comerse a Caperucita y esta lo comprende demasiado tarde para reaccionar. El narrador reconoce abiertamente que Caperucita es una pobre víctima del lobo tramposo (perspectiva externa del narrador).

Función IX, desgracia, (B): El villano satisfecho (deseo cumplido), pero imprudente dejará que sus ronquidos alerten al héroe del cuento. El cazador se sorprende del tremendo ruido procedente de la casa de la abuela y sospecha (cree) que la anciana algo puede necesitar. Cuando entra en la casa descubre a su archi-enemigo, a quien estaba buscando según la información del narrador. De esta manera, el cazador satisface su deseo de encontrar al lobo.

Función X, acción del héroe (C): Un instante de reflexión del cazador es suficiente para que este aparte su rifle y se pregunte si la anciana acaso estuviera en la barriga del lobo. En su deseo de salvar a la abuela opta por unas tijeras como instrumento para la acción.

Función XVII, victoria sobre el villano (I): El cazador corta el vientre del lobo dormido y advierte inmediatamente del brillo de la caperuza roja.

Función XXII, rescate (Rs^8): Caperucita roja y su abuela surgen de la barriga del lobo. La figura dramática de la princesa (Caperucita), aún asustada, confiesa lo traumático de su experiencia dentro de las oscuras tripas del villano. La víctima (abuela) está viva por poco.

Función XXX, castigo (U): Caperucita roja (princesa) asume personalmente la ejecución del castigo al malvado lobo y se va a buscar piedras con que rellenar la barriga del animal. Precisamente, cuando se despierte, el peso de las piedras le hará desplomarse y morir. El relato nos presenta en este instante final una protagonista que, por primera vez, acepta un papel activo en la narración y se convierte en vengadora (al menos desde la perspectiva de la audiencia)[269].

Función XXXI, matrimonio (W^o): Propp (2010) específica que no todos los cuentos del tipo que analiza (AT 300-749) necesariamente terminan en matrimonio. Por ejemplo, el héroe a veces recibe una recompensa monetaria o cualquier otra forma de compensación en lugar de la mano de la princesa. Esto parece ocurrir en esta historia en la que el cazador se queda satisfecho tan solo con la piel del lobo, un trofeo de su cacería. Caperucita, por su parte, piensa sobre lo sucedido y concluye, con sentimiento de culpabilidad, muy cristiano, que no volverá a desobedecer.

Los hermanos Grimm escriben una admonición al final del relato a través del pensamiento que le asignan a la protagonista similar a la que Perrault escribe en su versión. De esta forma, estos autores alemanes nos ofrecen (audiencia) su propia visión del mundo. Claramente, este relato originalmente del pueblo ha sido sometido al embellecimiento propio de quienes quieren transmitir a los lectores su propia perspectiva del asunto, precisamente la perspectiva narrativa externa, la del autor.

---

[269] La protagonista actúa ahora sí en la esfera de acción del héroe para castigar al villano. Sin embargo, la permuta de poderes en la oposición binaria (*Caperucita-Lobo*) no es el resultado de un enfrentamiento directo entre ambos personajes de acuerdo al planteamiento teórico de Susan Reid (1974), pues la función de victoria ha sido protagonizada por el cazador en su papel de héroe salvador. Un héroe que no representa precisamente el polo débil de la oposición binaria Cazador-Lobo. Quizás aquí podemos hablar del binomio humano (cultura)-animal (naturaleza).

9.6. COMENTARIOS DE LAS TABLAS COMPARATIVAS DE LOS CATORCE CUENTOS ANALIZADOS

En esta sección vamos a comentar los elementos más destacados, que han sido generados por la comparativa de los cuentos seleccionados, a partir de la combinación de los datos procedentes de cada cuadro analítico individual. En el apartado *Tablas de análisis e interpretación de los cuentos*, se pueden consultar los dos análisis correspondientes a los cuentos que hemos estudiado individualmente en las dos secciones anteriores (Tabla 1: *The tale of the Tiger-woman* y Tabla 2: *Rotkäppchen*)[270].

Por otra parte, el lector también encontrará cuatro tablas adicionales en las que se recogen los datos de cada uno de los catorce cuentos seleccionados. Información organizada en torno a los escenarios de acción y de conciencia perfilados por Bruner:

- Tabla 3, los *dramatis personae* [escenario de acción];
- Tabla 4, la ecuación de Propp, división por funciones [escenario de acción];
- Tabla 5, estructura de las acciones de acuerdo con el *prisma SVO*, sujeto versus objeto [escenario de acción];
- Tabla 6, sobre el análisis de los parámetros de la *Narrative Folk Psychology*, que incluyen tanto elementos del *escenario de acción* como del *escenario de conciencia*.

9.6.1. Tabla 3: *Dramatis personae. Escenario de acción*

Estos datos ofrecen información sobre los *dramatis personae* procedentes de todos los cuentos seleccionados, que pertenecen a los tipos ATU 123 o ATU 333. La organización de la información, entendemos, que es suficientemente explicativa a primera vista. Una vez determinado qué personajes realizan una u otra función, los relacionamos con su correspondiente *dramatis personae*. Para ello, empleamos básicamente la definición elaborada por Propp (2010). Seguidamente, sometemos estos resultados, teniendo en consideración la división entre historias europeas y asiáticas, a un análisis comparativo sobre tres ejes: sexo, edad y estatus social de los personajes. Para este estudio tomamos como referencia las ideas del análisis cúbico descrito por el matrimonio Maranda (1971b; Holbek, 1987). Por otra parte, contabilizamos el número total de personajes que actúan en un rol determinado. Por ejemplo, en el cuento *The Panther* de Wilhelm son dos las hermanas que actúan en la esfera de acción del *dramatis personae* de heroína.

Lo primero que advertimos en estos resultados es que en el papel de **héroe** o **heroína** es asumido predominantemente por personajes femeninos en los cuentos de Extremo Oriente[271]. Ahora bien, en este caso (héroe o heroína), solo en uno de los nueve cuentos asiáticos aparecen héroes, concretamente en la historia japonesa. No obstante, los índices de cuentos popu-

[270] Hemos denominado a estas tablas Analisis interpretativo The tale of the Tiger-woman de Huang Chih-chü, publicada en 1803, y Análisis interpretativo Rotkäppchen de los hermanos Grimm de su edición de cuentos de 1812, respectivamente.

[271] Estos análisis no tienen un propósito estadístico, porque influiría determinantemente en los resultados que hayamos elegido más cuentos asiáticos que europeos en nuestra selección.

lares japoneses consultados (Seki, 1966; Ikeda, 1971) también consignan versiones con niñas, hermanas e hijas, en las referencias correspondientes a este tipo de cuento. Por otra parte, héroes y heroínas de los cuentos europeos se reparten por igual el protagonismo de la historia.

Nos parece mucho más significativo que en lo referente a la edad del héroe o heroína, estos sean niños o niñas en todos los cuentos asiáticos seleccionados, mientras que nuevamente existe un equilibrio entre los cinco cuentos europeos seleccionados. En las narraciones asiáticas, los héroes siempre son identificados como niño/as, hermano/as o hijo/as. Por su parte, en los relatos europeos, la figura dramática del héroe no aparece como tal en uno de ellos (Perrault) y, cuando lo hace, este papel está muy distribuido entre: personajes infantiles (la niña del cuento oral francés y el cabrito de la fábula latina), un cazador (madurez) y una vieja cabra (vejez) en los cuentos de los Grimm.

Respecto al estatus social de los personajes, hemos establecido una clasificación que tiene en cuenta correspondencias sociales básicas de tal forma que los personajes maduros, en general, deben ubicarse en el nivel de progenitor o el de profesional, mientras que niños y viejos no tienen una labor social productiva y, por tanto, carecen de estatus. Solo una salvedad, la "madre cabra" o la "madre vieja" son además madres ancianas, según la narración. Ciertamente en este caso todavía realizan una función social productiva. Lo/as niño/as son los héroes y heroínas de la mayor parte de los cuentos, a excepción de las historias clásicas de Caperucita roja (Perrault y los Grimm), así como del cuento de *El lobo y los siete cabritillos*. Esta observación es igualmente significativa y marca con claridad una diferencia esencial entre los cuentos tradicionales europeos de este tipo y las versiones populares de Extremo Oriente e, incluso, la variante folclórica europea de difusión oral. Posteriormente, veremos cómo este aspecto tiene relación con la perspectiva narrativa externa del narrador.

En cuanto al antagonista principal que teóricamente representa el polo poderoso de la oposición binaria *héroe-villano*, encontramos muchas más coincidencias sobre qué personaje hace el papel de villano entre los cuentos seleccionados respecto a los tres ejes mencionados (edad, género y estatus social). Lo más importante es que predominan los malvados masculinos sobre los femeninos en una proporción de diez a cuatro en el conjunto de las narrativas seleccionadas. Ahora bien, destacamos que solo hay personajes femeninos en esta función dramática en los cuentos procedentes de Extremo Oriente. De nueve cuentos asiáticos, en cinco ocasiones el villano está representado por un personaje femenino que antagoniza con el héroe o heroína. En el conjunto de los catorce cuentos, la mayoría de los malhechores están en la madurez y solo tres personajes son viejos, según se desprende de la indicación expresa del narrador en cada relato (en el cuento de Perrault, la historia de Huang Chih-chün y la versión china de 843 palabras de Eberhard). En dos ocasiones, los personajes son claramente femeninos, pero su edad es indeterminada, *Yuma-uba* y *Na Bo Ntsong*, que corresponden a un cuento japonés y a uno chino respectivamente.

Por otra parte, ocho de los villanos de todos estos cuentos están encarnados por animales repartidos equitativamente entre las historias europeas (4) y asiáticas (4). El lobo es el animal más común (7), aunque solo aparece en esta forma en dos cuentos asiáticos. En estas variantes, como villano también aparecen un oso, una pantera y un tigre. Al tigre se le menciona solo en tres de los nueve cuentos asiáticos. Es importante destacar que en algunas versiones el villano está representado por un monstruo, es decir un personaje hibrido

mitad humano mitad, animal o demonio: *bzou* en el cuento oral francés; la mujer-tigre, *Na Bo Ntsong* y el hombre-lobo en tres cuentos chinos; así como *Yuma-uba* en el cuento japonés.

En las narraciones europeas tiene un papel destacado el *dramatis personae* de la **princesa** que nosotros identificamos con el personaje de Caperucita roja, aunque para ser más precisos, este papel dramático tan solo aparece en dos historias (Perrault y los hermanos Grimm). Nos llama poderosamente la atención que no encontremos rastro alguno de esta función dramática en las versiones orales, tanto europeas como asiáticas, ni tampoco en las variantes literarias asiáticas estudiadas en este trabajo. Es imprescindible preguntarse por qué este personaje aparece en el marco de este tipo de cuento sobre depredadores (ATU 333) y en una función dramática casi exclusiva de las versiones clásicas del autor francés y de los hermanos alemanes. Curiosamente, estamos hablando de una de las narrativas populares más reconocibles en el imaginario infantil occidental. Un personaje que, como ya hemos apuntado anteriormente, es fruto de la imaginación de escritores literarios burgueses. En el siguiente capítulo, trataremos de responder a esta pregunta con más detalle. La tentación a identificar a la niña(s) protagonista(s) de los cuentos asiáticos (también del cuento oral francés) con Caperucita roja es poderosa. Sin embargo, desde el punto de vista exclusivamente morfológico, entendemos que estos personajes actúan en muy distintos roles a juzgar por los datos que hemos venido recopilando en las páginas anteriores. Las primeras ejercen de heroínas y se salvan así mismas (solo con una ayuda parcial de un asistente en algunos casos), mientras que Caperucita en el papel de "princesa" debe esperar pacientemente su rescate por parte del héroe. Claro que, en la variante de Perrault, el autor nunca consideró oportuno enviar a nadie en su ayuda[272].

Otro de los papeles dramáticos importantes en el corpus de relatos populares seleccionados es el del **solicitante** que, en general, siempre encarna uno de los progenitores del protagonista. En todas las historias, europeas y asiáticas, con solo una excepción, es la madre quien solicita a la protagonista realizar una tarea: bien ir a visitar a la abuela para llevarle viandas o bien quedarse en casa al cuidado de sus hermano/as. El padre es el solicitante exclusivamente en *The Tale of the Tiger-woman*. Por otra parte, esta función de solicitante no está explicitada en tres historias: *The were-wolf*, *A Wise Girl and a Stupid Girl* y *Grandaunt Tiger* de 843 palabras.

Curiosamente, la figura materna es predominante en los tipos de cuento de *Caperucita roja* o *El lobo y los niños* (de depredadores) a diferencia de otras clases de relatos, como pudieran ser los cuentos castellanos de encantamiento analizados por Rubio Montaner (1982). La investigadora española sugiere que en su corpus de cuentos subyace la oposición padre-madre (*masculino-femenino*) que se manifiesta en: (1) el personaje del padre es prioritario; y (2) la madre, en cambio, no es fundamental, hasta el punto que solo aparece como solicitante en uno de dieciocho relatos estudiados. Esto no sucede en nuestra selección, a excepción de un caso.

De las catorce narraciones, el *dramatis personae* **donante,** quien usualmente ofrece algún tipo de remedio (mágico o no) al protagonista en apuros para resolver su dilema, apa-

[272] Sobre este asunto apuntamos la importancia que el carácter específico del héroe tiene a la hora de diferenciar entre un cuento de hadas y un mito o un cuento arcaico de acuerdo con la teoría evolutiva del relato folclórico hasta el cuento clásico (Meletinsky *et al.*, 1974; Meletinsky, 1974b; Reid, 1974).

rece en solo una de ellas. En el cuento titulado The *Panther* publicado por Wilhelm, cinco vendedores ambulantes ofrecen a las dos hermanas remedios individuales que conjugados coordinadamente acaban con el villano.

Por otra parte, la figura dramática del **auxiliar** (mágico o no) solo aparece en los cuentos asiáticos. Está encarnado por un buhonero, un porteador, unos mercaderes de telas y la diosa japonesa *Amaterasu*. En este último caso, hemos inferido su identidad en base al desarrollo de la historia y a la petición final que los niños hacen a la divinidad, cuando el villano está a punto de alcanzarles en el árbol donde se han refugiado: "*Cornered at last, the two children lifted their eyes to the sky and cried out, 'O Sun, the iron chain!*"[273].

Como hemos explicado en páginas anteriores, nos hemos visto obligados a añadir una nueva categoría de *dramatis personae*, que es una posibilidad advertida por John L. Fischer (1963) durante su evaluación de las propuestas morfológicas de Propp. Se trata del papel de **víctima**. En nuestra opinión, es un elemento dramático muy significativo, puesto que las principales víctimas de todos estos cuentos son niños o niñas. Es cierto que, en algunos casos, las víctimas pueden ser tantos niños como adultos. En este papel obtenemos más de catorce registros: diez niño/as, dos personas adultas y seis viejas encajan en este papel de víctima[274]. En los cuentos asiáticos, nueve niño/as encajan en este rol, además de dos adultos y tres viejos. En los relatos europeos, consideramos como víctimas los personajes infantiles del cuento *El lobo y los siete cabritillos*. Técnicamente, Caperucita roja también actúa como víctima (héroe-víctima o princesa, según la interpretación que elijamos para definir su papel), aunque, como hemos visto, no es el único rol que asume en la historia. De hecho, como princesa, Caperucita también debe estar en apuros para después ser rescatada, si nos atenemos a la definición de Propp. Esta es exactamente su función en la versión de los Grimm, aunque no así en la variante literaria más antigua, el relato de Perrault, en la que como sabemos perece. En este cuento tiene una función simplemente de víctima. Ahora bien, la víctima más popular de los cuentos europeos del tipo ATU 333 es el personaje de la abuela.

En el conjunto de los cuentos, la proporción por géneros de las víctimas es de diez a seis a favor de las féminas. En los cuentos europeos, las víctimas preferidas son las hembras (tres a uno), mientras que en los asiáticos existe más equilibrio (siete a cinco). Finalmente, las principales víctimas de todos estos cuentos son personajes sin un estatus social productivo: catorce niños y viejos; cuatro progenitores; y los animales (cabritos) solo en un cuento[275].

9.6.2. Tabla 4: Ecuación de Propp. *Escenario de acción*

En este tabla, hemos acoplado todas las ecuaciones de Propp resultantes del análisis morfológico de cada uno de los catorce cuentos. De una manera muy gráfica, el lector podrá

[273] El sol es una representación divina femenina en Japón que se identifica con esta diosa.

[274] Cuando hemos contabilizado los resultados en esta función dramática nos limitamos a registrar si aparece un personaje con determinadas características (sexo, edad, estatus social) en el cuento, y hemos prescindido de contar el número de estos personajes que aparecen, dado que los siete cabritillos (todos niños y masculinos) incrementan los números totales falseando el resultado de conjunto.

[275] Como la fórmula principal del cuento es *El lobo y los niños*, podríamos considerar a los siete cabritos no por su especie, sino por su edad y darles el tratamiento de niños para todos los efectos en esta parte del análisis.

identificar los cuentos europeos y los asiáticos por título y por el color asignado a la fila que corresponde a su respectiva ecuación. El tono más claro corresponde a las narraciones de Europa y el más oscuro a las variantes de Extremo Oriente. En cuanto a los resultados son digna de mención las siguientes observaciones:

- Detectamos que solo la situación inicial (α) y cuatro funciones (β, γ, δ, η) están presentes en todas las ecuaciones de Propp generadas a partir de estos cuentos. En la situación inicial, recordemos, el narrador ofrece detalles sobre los personajes constituidos en familia nuclear. Observamos significativas diferencias entre lo que constituye una familia nuclear. Priman las historias que presentan a una madre con sus hijos o hijas. La figura del padre solo aparece en dos historias, que son asiáticas: *The Tale of Tiger-woman* y *Grandaunt Tiger* (843 palabras). El otro cuento en el que se menciona la palabra "padre" es el de Perrault (*"On her way through a wood she met old Father Wolf*"). En diez de los catorce cuentos, la abuela del protagonista(s) aparece o es mencionada en la situación inicial o en las primeras funciones. Esto ocurre en tres de los cinco cuentos europeos y en siete de los nueve cuentos asiáticos.

- Las funciones comunes a estos catorce cuentos son: función I, ausencia (β); función II, interdicción (γ); función III, violación de la interdicción (δ); y función VI, engaño (η). Todas ellas son funciones, que forman parte de lo que Propp (2010) denomina sección preparatoria del cuento, y, en general, común a una gran mayoría de cuentos populares, cuentos maravillosos y de hadas.

- La función VI de engaño (η) es crucial en todos estos cuentos. De acuerdo al principio morfológico de la combinación de funciones en bloques binarios (Meletinsky, 1974b; Propp, 1998b), esta función debe ir siempre acompañada de la complicidad del personaje engañado (función VII, θ). Esto sucede en todos los relatos menos en el más antiguo de nuestra selección, la fábula latina *Haedus et Lupus*, tipo internacional ATU 123. Por otra parte, la función de engaño se puede plantear de distintas formas. En algunos de estos relatos aparece varias veces. En general, es el villano quien inicialmente engaña a los protagonistas, aunque después en algunos relatos (especialmente los asiáticos) resulta engañado por lo/as niño/as. Los papeles dramáticos se invierten en torno al verbo de engaño. De esta forma, el catalizador de estos relatos es la falta de verdad en lo que se dice, se hace o se piensa. Muy importante también es que durante esta función se produce el conocido *test de identidad*. Esta prueba del protagonista al antagonista se puede plantear de la manera clásica en la que el protagonista pregunta al villano por sus enormes facciones o de otra forma implícita, ya sea por lo que dicen los personajes o por lo que cuenta el narrador. En todos los cuentos existe alguna forma de test de identidad con excepción del relato *Grandaunt Tiger* de 495 palabras. En los relatos del tipo ATU 123 (El lobo y los niños), en los que el villano acude a la casa donde están pertrechados los protagonistas, este test de identidad se desarrolla durante esta función de engaño. El test de identidad mencionado en el tipo de cuentos ATU 123 de esta selección se refieren a los siguientes atributos: ojos, cara, voz, pies (patas) y cola. Ahora bien, el test de identidad también ocurre en una función de engaño (VI) en los cuentos del tipo ATU 333 asiáticos seleccionados, *The Tale of the Tiger-woman* y *A Wise Girl and a*

Stupid Girl. Sin embargo, el test de identidad se desarrolla en la función de entrega (V) en los relatos europeos de este tipo ATU 333. Las narraciones europeas añaden a los atributos identificados anteriormente: ojos, brazos, pelo, uñas, hombros, nariz y boca.

- La función VII, complicidad (θ), incluida en la sección preparatoria también se repite en todos los cuentos menos en uno. Solo la fábula latina *haedus e lupus* no cuenta con esta función. El cabrito nunca abre la puerta al lobo como corresponde a un hijo obediente. El resto de las historias requieren de esta función para el desarrollo dramático de la trama. En general, aceptar la colaboración con el villano significa romper con las reglas impuestas por el canon. Ahora bien, se trata de una función necesaria para que la complicación del relato se materialice y para que la secuencia narrativa avance. Recordemos que Bruner (2009a; Bruner y Kalmar, 1998) asegura que las narrativas contienen el germen de la complicación, como hemos señalado en la sección 3.4. del tercer capítulo. Por otra parte, el binomio *complicación-solución* típico de los mitos también se reproduce en los cuentos de hadas (Reid, 1974; Rodríguez Almodóvar, 1989). Es una función también nuclear porque en ocasiones esa complicidad, en la que un personaje acepta involuntaria o mecánicamente el engaño o persuasión del villano, se repite varias veces a lo largo de la secuencia de funciones. En la mayoría de los casos es una función que pone de manifiesto la doble perspectiva informativa y valorativa del relato, la interna de los personajes (lo que hacen en función de lo que saben) y la externa, del narrador y de la audiencia. Es decir, lo que los lectores u oyentes sabemos que los personajes desconocen, generalmente la verdadera identidad del villano.

- Por otra parte, las funciones VIII, villanía (A) y la IX, desgracia (B), están presentes en todas las ecuaciones menos en tres de los cuentos de nuestra selección. En estos no se produce ninguna acción que atenta directamente contra la integridad de un personaje: *Haedus et lupus*[276], *Goldflower and the Bear* y *Lon Po Po*. Esto no significa que el villano no intente materializar su fechoría. Con respecto al primero de estos tres relatos, sabemos que se trata de una fábula, un relato muy sencillo que tiene un propósito principalmente moralista:

  "The young and the old, the cultured and the illiterate, everyone succumbs to the spell cast by the fable. All those for whom moral values reign supreme, the *Panchatantra* and *Aesop's Fables* still have no match in influencing and changing the reader" (Agrawal, 2006: 71).

  Por su parte, los dos cuentos asiáticos mencionados en el párrafo anterior están escritos, suponemos, siguiendo los preceptos educativos modernos del siglo XX que enfatizan desterrar la violencia gráfica de las historias infantiles. De hecho, *Lon Po Po: a Chinese Little Red Riding Hood* es un cuento chino, pero publicado en inglés para una audiencia internacional. Por eso, esta narración aún preserva rasgos fun-

[276] "Early evidence for *The Wolf and the Kids* conforms only to the first part of the modern tale type. A Latin fable (Romulus no. 36, from ca. A.D. 400). This account was repeated by later fabulists (Dicke and Grubmüller, 1987: no. 650) including Marie de France (eleventh century; 1987, 228-231, no. 90), Berechian Ha-Hakdan (thirteen century; Schwarzbaum, 1979: 199-122), and Steinhöwel (1476/7; Uther, 1990: 22, no. 3; Uther in Grimm and Grimm, 1996, 4: 14/16). The kid is obedient and intelligent, and no one gets eaten" (Goldberg, 2009: 277).

damentales del cuento asiático tradicional, aunque claramente adaptado al gusto occidental.

- En cuanto a la función IX, desgracia (B), queremos subrayar que solo está presente en dos cuentos de los cincos relatos europeos seleccionados. Nos resulta muy significativo que quienes descubren la villanía en estos relatos sean el héroe/heroína, representado por un adulto en ambos casos. Por un lado, el cazador de la Caperucita roja alemana y, por otro, la madre cabra del relato, obra también de los hermanos Grimm. En todas las narraciones asiáticas, esta función de desgracia se repite, aunque son los/las héroes/heroínas infantiles quienes se percatan del malvado o de la maldad. En dos de estos cuentos no se materializa villanía alguna, como ya hemos señalado antes.

- La siguiente función más repetida en estas narraciones es la reacción del héroe, función X (C), que forma parte de todas las ecuaciones excepto de la correspondiente al cuento de Perrault[277]. Nos parece determinante que esta función forme parte o no de la estructura narrativa del relato, pues tiene implicaciones precisas en la interpretación que podamos realizar del texto. Es de particular importancia para la lectura infantil del cuento en cuestión, pues conmina o no a la acción también en la mente del lector. Creemos que es muy significativo que esta función sea una constante en casi todas las narraciones, porque forma parte de la complicación de la trama, pero aún es más capital si consideramos quién es el sujeto de la acción principal, el héroe o la heroína. Su significado para el lector definitivamente varía dependiendo del personaje que actúa como héroe o heroína en el cuento. De los trece cuentos que contienen esta función, el sujeto de esta función es un/a niño/a en once de ellos. En tan solo dos cuentos, precisamente europeos, el/la héroe/heroína es un adulto. Insistimos, todos estos relatos asiáticos tienen un/a héroe/heroína infantil. Por otra parte, los/las héroes/heroínas infantiles de los relatos europeos son la niña en *Le conte de la mére-grand* y el cabrito en la fábula latina *haedus e lupus*. Podríamos decir que dos historias pre-modernas occidentales que no son fruto de la imaginación de un escritor literario burgués de cuentos infantiles. Creemos que esta circunstancia estructural en estos cuentos tiene que ver con la mayor o menor proximidad del relato a su forma de origen (Meletinsky *et al.,* 1974; Meletinsky, 1974b; Reid, 1974). Como argumentaremos más tarde, este tipo de cuentos sobre depredadores están relacionados con ritos ancestrales de iniciación en los que los niños en un momento determinado, generalmente al principio de su adolescencia, debían pasar varias pruebas para adquirir su estatus de pleno derecho en la tribu[278].

- Pensamos que también debemos destacar la función XI (↑) marcha del héroe, porque solo aparece en los cuentos asiáticos (en todos menos en uno) y en la versión oral europea de Caperucita roja, así como en el cuento del tipo ATU 123 *Der Wolf und die sieben jungen Geislein*. Es una función directamente relacionada con el descubrimiento de la fechoría o de la identidad del villano y, además, es el resultado de

[277] Ante la segunda villanía, Caperucita roja no puede siquiera reaccionar, pues es devorada y además nunca es rescatada de la barriga del lobo, a diferencia de lo que sí sucede en el relato escrito por los hermanos Grimm.

[278] A la conexión entre el cuento y el rito, le hemos dedicado un amplio espacio en el capítulo quinto de esta investigación.

la decisión del héroe/heroína de actuar para escapar o resolver la carencia. El héroe o heroína de todas las historias asiáticas, que reflejan esta función en su ecuación proppiana, es un personaje infantil. Ocurre lo mismo en *Le conte de la mére-grand*, pero no en *Der Wolf und die sieben jungen Geislein*, relato cuya heroína es la madre cabra. No cabe duda que existe un claro contraste entre las versiones literarias clásicas de estos cuentos (Caperucita roja) y el relato oral francés elegido, así como con las variantes asiáticas. Este segundo grupo de relatos está mucho más próximo a sus antecedentes orales. Estamos convencidos que esta construcción narrativa que incorpora o no esta función XI (marcha del héroe), así como la función X (acción del héroe), en conjunción con un determinado sujeto tiene implicaciones directas en el sentido o significado que la audiencia pueda extraer del relato. Por eso, creemos que su empleo por parte del narrador (autor) tiene muy probablemente una causa claramente socio-cultural y un efecto psicológico evidente en los receptores más jóvenes. Nos parece que hay una gran diferencia entre que el cuento haga recaer toda la acción de la trama sobre un héroe infantil o sobre un héroe adulto. En consecuencia, las implicaciones educativas de estos relatos dependiendo del enfoque elegido también son muy distintas.

- Por otra parte, queremos señalar que la función XV (G), transferencia a un lugar concreto, solo se presenta en las versiones asiáticas seleccionadas y en el cuento titulado *Le conte de la mére-grand*. Todos estos son relatos en los que el/la héroe/heroína es un niño o niña (muchacho/a). Algo parecido sucede con las funciones XII (D), donante, y XIII (E), reacción del héroe. Las dos están presentes en el cuento oral francés y en algunas variantes asiáticas[279].

- Igualmente, las funciones IV, reconocimiento (ε) y la V, entrega (ζ), solo están presentes en las ecuaciones que corresponden a cuentos, que hemos agrupado en torno al tipo internacional ATU 333 (Caperucita roja). En esta función, el villano se aproxima al héroe y recibe información de sus circunstancias particulares. Esto solo ocurre en este tipo de relatos porque la trama facilita esta posibilidad, ya que el protagonista está solo en el bosque o el campo de camino a casa de su abuela. Ahora bien, la proximidad entre los tipos ATU 123 y ATU 333 en base a la ecuación de Propp es importante con la salvedad de esta función IV.

- Finalmente, añadir que el complejo binario de las funciones XVI, combate del héroe con el villano (H), y XVII, victoria del héroe sobre el villano (I), solo aparece de manera constante en todos los cuentos asiáticos, mientras que en el conjunto de relatos europeos esta función solo es parte de la secuencia narrativa en la fábula latina. Recordemos que el cabrito en esta narración, mira a través de una rendija de la puerta, después de haber escuchado la solicitud perversa del lobo. Una vez descubierta la verdadera identidad del villano, le responde y no le abre. A nuestro juicio, tanto el cazador de la Caperucita de los Grimm como la madre cabra de su cuento tipo internacional ATU 123, se limitan a reparar la desgracia, pero no media combate con el villano en este proceso. Para nosotros, este hecho es muy significativo porque,

[279] La función XII (D) están en cinco cuentos asiáticos; y la XIII (E) en cuatro de estos relatos orientales.

recordemos, los/las héroes/heroínas de los cuentos asiáticos con este par de funciones (H-I) son siempre infantiles, al igual que el personaje de la fábula latina. En el caso de la versión folclórica francesa de Caperucita, tampoco media lucha con el villano porque la niña se desata de la cuerda y huye para salvarse. Si no media lucha, tampoco parece haber transferencia de poderes en la oposición binaria subyacente.

9.6.3. Tabla 5: Prisma SVO. *Escenario de acción*

La comparativa que presenta esta tabla refleja la estructura de la acción principal y dominante en cada función. Esa acción que determina la naturaleza de la función y que abre paso a la siguiente función de la secuencia. En esta fase, descomponemos la acción principal para conocer qué *dramatis personae* específico la lleva a cabo (sujeto) y qué otro es objeto de la misma. Para ello hemos ideado una fórmula que denominamos *Prisma SVO*. En la sección 8.4. del capítulo anterior, hemos desarrollado en detalle la significación de este mecanismo de análisis en el conjunto de esta metodología interpretativa.

Creemos que una acción de engaño, por ejemplo, puede interpretarse de manera distinta dependiendo quién sea el sujeto y el objeto de esta acción. La audiencia obtendrá un sentido y una valoración distintos de ese suceso dependiendo de quién sea el sujeto y el objeto (villano o héroe) en la acción. Tengamos en consideración que cada acción, además de estar determinada por un personaje-sujeto y afectar a un personaje-objeto, nos ofrece información adicional muy valiosa: (1) la acción implica un verbo específico; y (2) la acción principal está motivada por una actitud proposicional del personaje-sujeto (creencia o deseo). Por otra parte, esta función nos informa de los estados psicológicos de los personajes involucrados en la misma. Finalmente, nos ofrece las perspectivas tanto de los personajes como del narrador y de la audiencia. El sujeto y el objeto de cada acción principal en una función se constituyen en factores esenciales del proceso interpretativo de esa función y, por ende, de su valor en la secuencia narrativa.

En la tabla número 5, hemos organizado cada uno de los catorce cuentos seleccionados en dos filas: una para el sujeto y otra para el objeto. Después hemos registrado el número de funciones en las que un *dramatis personae* determinado aparece como sujeto u objeto. El lector podrá comprobar los totales en la última columna de la derecha correspondientes al número de funciones para cada cuento en las que uno de los *dramatis personae* de ese relato actúa como sujeto u objeto. Hemos calculado el total de funciones de todos los cuentos que contienen un sujeto y un objeto (en este caso solo cuando este rol lo realiza un *dramatis personae*). Hemos realizado este recuento para cada sujeto y objeto, así como para cada una de las categorías de *dramatis personae*. Igualmente, hemos añadido unas columnas con porcentajes para facilitar el análisis comparativo entre las valoraciones de todos los cuentos.

Entre las catorce narraciones, hemos registrado 248 funciones con un sujeto y 198 con un objeto[280]. A la vista de los resultados, hemos descubierto que los **héroes y heroínas** de

[280] Se ha computado una unidad en la columna de sujeto u objeto siempre y cuando estos dos roles hayan sido desempeñados por alguno de los dramatis personae identificados: Héroe/heroína, villano, auxiliar mágico, princesa y víctima.

estos cuentos realizan el papel de sujeto en la acción principal que determina cada función en un 44 por ciento de todas las ocasiones. En cambio, el **villano** es quien recibe más veces la acción (objeto) en el total de funciones de estos cuentos, hasta en un 41 por ciento del total. La otra categoría de *dramatis personae* con más peso en la estructura de la acción principal es la **víctima**[281]. Creemos que este dato es una evidencia más de la necesidad de añadir esta categoría al conjunto de *dramatis personae* para este tipo de cuentos. Las víctimas son sujetos de la acción en un 13 por ciento de las ocasiones, mientras que son objeto de la acción en un 23 por ciento.

Mención especial requiere la categoría de **princesa**, puesto que solo aparece como sujeto u objeto en un porcentaje marginal de los cuentos seleccionados en este estudio, como ya hemos reflejado anteriormente. Ahora bien, la princesa realiza la acción (sujeto) solo en un cinco por ciento de las funciones, mientras que recibe la acción (objeto) en un seis por ciento del total de las funciones de todos los cuentos. Podríamos suponer que estos datos son consecuencia de que este *dramatis personae* está presente en dos cuentos, las versiones clásicas de Caperucita roja de Perrault y de los hermanos Grimm[282]. Por eso, en el contexto de estos dos cuentos, quisiéramos añadir que el personaje que ejerce la función de princesa actúa como sujeto de la acción en un 33 por ciento de las funciones de *Le Petit Chaperon rouge* y en un 32 por ciento de las veces en *Rotkäppchen*. La protagonista de estos dos relatos es también objeto de la acción en el 38 por ciento de las funciones de objeto del cuento francés y el 33 por ciento en la narración alemana. Porcentualmente, la princesa es el personaje que más veces actúa de sujeto en las acciones principales de *Rotkäppchen*, seguido del villano (28 por ciento) y de la víctima (20 por ciento). El héroe de esta narración realiza la acción únicamente en un 16 por ciento de las funciones de sujeto. Por otra parte, el villano es el principal sujeto en el cuento de Perrault. Este *dramatis personae* actúa de sujeto de la acción en un 47 por ciento de las funciones de sujeto. Caperucita roja es quien realiza la acción en un 33 por ciento de estas funciones. En cuanto a las funciones de objeto, la princesa en *Le Petit Chaperon rouge* recibe la acción en un 38 por ciento de estas funciones.

Creemos que son datos muy significativos si comparamos el personaje de Caperucita roja, protagonista de estos dos cuentos europeos, con los héroes y heroínas de las demás narraciones seleccionadas. Hemos señalado más arriba que el héroe o heroína actúa como sujeto en un 44 por ciento de las funciones de sujeto si contabilizamos el total de los cuentos estudiados. Ahora bien, algunos héroes realizan la acción principal en más de un 50 por ciento de las funciones de sujeto. Por ejemplo, Goldflower en el relato de Chiang Mi (65 por ciento), la niña de *Le conte de la mére-grand* (60), el cabritillo de la fábula latina (57), las heroínas en *The Panther* (56), la madre cabra en el relato de los hermanos Grimm (56), las hermanas en el cuento chino *Lon Po Po* y las de *Grandaunt Tiger* de 843 palabras (50), además de los niños de *Tento san kamen tsuna* (44).

---

[281] Estos dramatis personae tienen peso en la estructura de las acciones principales de la trama porque participan del esquema sujeto-objeto.

[282] Queremos recordar al lector que nuestro propósito no es desarrollar un análisis estadístico, sino mostrar cómo a partir de esta metodología se podrían desarrollar este tipo de estudios con un corpus mucho más amplio de cuentos.

Curiosamente, lo/as héroes/heroínas de estos cuentos reciben la acción en un porcentaje sensiblemente inferior al de las caperucitas rojas francesa y alemana. Estos son los resultados: este dato supone el 33 por ciento de las funciones de objeto en el cuento japonés; 31 por ciento en el cuento de la tradición oral francesa; en el cuento de *Lon Po Po,* es el 30 por ciento; en *Goldflower and the Bear* es el 29 por ciento; en *Grandaunt Tiger* (843 palabras) es el 25 por ciento; la fábula latina es tan solo el 17 por ciento; en *The Panther* es de únicamente el ocho por ciento y de siete por ciento en *Der Wolf und die sieben jungen Geisten*.

A nuestro juicio, no siempre el héroe es el protagonista del cuento, como es el caso en los cuentos de los hermanos Grimm *Rotkäppchen* y *Der Wolf und die sieben jungen Geisten*. Recordemos que todos los héroes de los cuentos asiáticos seleccionados son niños o niñas. Nos parece reseñable que los datos registrados en los cuentos europeos *Haedus et lupus* y *Le conte de la mére-grand*, en los que héroe y heroína infantiles sin son protagonistas de la trama, están más próximos a los derivados de los cuentos asiáticos.

Asimismo, observarnos que la diferencia entre las veces que el héroe y el villano son el sujeto de las acciones es mucho menor en los cuentos europeos (35 y 31 por ciento respectivamente) con respecto a los asiáticos (48 y 25 por ciento respectivamente). Por el contrario, esta proporción entre héroe y villano se invierte si consideramos el papel de objeto de las funciones. En los cuentos europeos, el héroe recibe la acción en tan solo un 10 por ciento de las funciones de objeto y el villano en un 39 por ciento. Para las narraciones de Extremo Oriente, la distancia entre héroes y villanos se reduce considerablemente. Los héroes asiáticos son el objeto de la acción en un 28 por ciento de estas funciones y el villano en un 42 por ciento, porcentaje este último más próximo al dato de los relatos europeos.

Por último, encontramos mayores similitudes entre los cuentos europeos y asiáticos en la categoría de víctimas. Las victimas realizan la acción en un 13 por ciento de las funciones con sujeto y la reciben en un 23 por ciento de las funciones con objeto. En los cuentos europeos, la relación entre sujeto y objeto es de 11 y 25 por ciento respectivamente, mientras que en los asiáticos esta relación es de 16 y 22 por ciento respectivamente. Un caso llamativo es el resultado obtenido del cuento *Der Wolf und die sieben jungen Geisten*. Las víctimas (los cabritillos) realizan la acción en tan solo un 13 por ciento de las funciones con sujeto, pero la reciben en un 57 por ciento de las funciones con objeto.

9.6.4. Tabla 6: *Narrative Folk Psychology:* Escenarios de acción y de conciencia

En esta tabla se puede observar una comparación de los resultados obtenidos al someter cada uno de los cuentos de la selección a parámetros que hemos considerado propios de la *folk-psychology* dentro del *escenario de conciencia*, la perspectiva interna del relato y la perspectiva externa. Los datos de este análisis están organizados de mayor a menor según los valores de la columna "perspectiva externa del narrador"[283]. Nuestro propósito es relacionar las inferencias valorativas, que hemos extraído de cada uno de estos cuentos, en todas y cada una de las fases previas de análisis con la mayor o menor presencia de la voz del narrador

[283] Con el fin de interpretar esta tabla comparativa *Narrative Folk Psychology en los escenarios de acciones y conciencia desde la perspectiva narrativa* sugerimos revisar la sección 8.7. del capítulo anterior.

(autor) en el relato (perspectiva externa del narrador). Como hemos señalado anteriormente, Peter Goldie (2012) entiende que la significación y el sentido valorativo y emocional de una narración se manifiesta desde la perspectiva interna (personajes) o desde la perspectiva externa (narrador y audiencia). Nosotros confirmamos que estos relatos nos ofrecen multitud de informaciones en torno a la acción narrada que, por una parte, descubren lo que piensan, saben o sienten los personajes y, por otra parte, manifiestan lo que piensa y siente el narrador. E, incluso, los textos proyectan lo que el narrador desea dar a conocer a la audiencia sobre lo que está sucediendo en la trama y que, en muchos casos, los personajes desconocen. Debemos indicar que cuando nos referimos a la perspectiva externa de la audiencia, estamos hablando de la valoración del analista que en este caso es también parte de la audiencia (lector). Por tanto, es muy probable que otro lector pudiera realizar una valoración distinta, pero creemos que este hecho es fruto de la ambigüedad propia del proceso interpretativo en el que cada persona puede extraer sentidos y conclusiones distintas de la misma narración. De hecho, este factor, la perspectiva externa de la audiencia, se hace vital para conocer en determinados momentos cuales son las inferencias que los niños y las niñas pueden hacer de determinados relatos, así como estudiar de qué manera construyen sus pensamientos y emociones con respecto a determinados estímulos culturales externos[284].

A continuación, presentamos una descripción valorativa de esta tabla siguiendo las distintas secciones que están definidas en torno a las dimensiones narrativas de Bruner (2009a): el escenario de acción y el de conciencia[285]; la estructura narrativa de Goldie (2012), específicamente el concepto de *emplotment*, así como la idea de sentido valorativo y emocional (perspectiva interna versus perspectivas externas); y los parámetros de la *folk psychology* aplicados a la narrativa de Hutto (2008; 2009), que nos permiten relacionar la intención de determinadas acciones de los personajes, sus actitudes proposicionales y sus estados psicológicos.

- **Escenario de acción** (Bruner, 2009a): Clasificación de las acciones principales de cada función según la intención que, en nuestra opinión, conceden significación a la secuencia en su conjunto. Hemos establecido seis grupos en torno a verbos de **conversación, sumisión, reflexión, movimiento, acción y engaño**. Los valores significan el número de veces que un verbo encuadrado en una de estas seis categorías aparece en el relato.

  - El primer grupo, verbos de **conversación**, es el que alcanza un valor más elevado si sumamos todas las veces que estos verbos aparecen en las catorce narraciones, un total de 154 ocasiones. En este grupo englobamos verbos como, por ejemplo: ordenar, solicitar, amenazar, interpelar, advertir, persuadir o suplicar. El mayor valor registrado es 20 (veces) en el grupo de verbos de conversación y corresponde al cuento chino *The were-wolf*. También se trata del mayor valor registrado en todas las acciones codificadas en los catorce cuentos. En esta categoría

[284] El delimitar de forma precisa la participación de la audiencia en la interpretación de una determinada narración nos permite poder establecer comparaciones entre distintos tipos de audiencias. De esta manera y de forma muy específica, incluso a nivel de cada una de las funciones del relato, podríamos relacionar reacciones específicas de oyentes o lectores de estos cuentos a nivel cognitivo, reflexivo y emocional.

[285] Sugerimos revisar la sección 8.1.1. del capítulo anterior.

el valor más bajo ha sido una vez (1), que se produce en la fábula latina *Haedus et lupus*. El índice de los verbos de conversación está por debajo de 10 en tan solo cuatro cuentos: la mencionada fábula (1) y los cuentos *Grandaunt Tiger* de 495 palabras (3), *Tento san kamen tsuna* (8) y *Goldflower and the Bear* (9).

- Los verbos agrupados en torno a **sumisión** (obedecer, responder, prometer) son utilizados un total de 83 veces en los catorce cuentos. El índice más elevado en este grupo es 13 (veces) en el cuento *Rotkäppchen* de los hermanos Grimm y el más bajo (1) en la fábula latina. Sin embargo, es muy importante hacer hincapié que el sujeto de esta acción puede ser cualquiera de los personajes, no necesariamente el protagonista infantil. Por ejemplo, en *Haedus et lupus* el valor asignado corresponde a la acción implícita de obediencia del cabrito cuando se queda solo en el establo, después de que la madre-cabra le haya dado instrucciones precisas sobre el peligro de depredadores. Por otra parte, en la narración oral francesa, *Le conte de la mére-grand*, la correspondencia de este tipo de verbos es la siguiente: cinco unidades se refieren a las ocasiones en las que la niña obedece a su madre y responde a las demandas del *bzou*; seis de las unidades corresponden a las respuestas del *bzou* durante el test de identidad de la niña; y una unidad adicional para indicar que el villano deja salir a la niña para ir al baño. En este grupo, tan solo tres cuentos tienen un registro superior a 10 (veces): *Rotkäppchen* (13), *Le conte de la mére-grand* (12) y *Le Petit Chaperon rouge* (10). Curiosamente, todos cuentos europeos. Entre los cuentos asiáticos, la valoración en el grupo de verbos de sumisión no supera siete (veces).

- Los verbos de **reflexión** son utilizados un total de 84 veces entre todos los cuentos analizados. El nivel más elevado de esta categoría es 10 (veces) en los cuentos chinos *The were-wolf* y *Grandaunt Tiger* de 843 palabras. El menor valor es dos (veces) en la fábula latina.

- Los verbos de **movimiento**, que incluyen viajar, marchar, encontrar, salir, subir, perderse o entrar, se repiten hasta en 129 ocasiones en todos los cuentos. Los valores más elevados son 18 (veces) en *The were-wolf* y 17 en *Rotkäppchen*. El nivel menor es dos (veces) en *Haedus et lupus*. Es el segundo grupo de verbos más utilizado en estas catorce historias.

- Los verbos de **acción** se refieren a un grupo en el que cabe comer, matar, atar, desatar, ayudar y regalar, entre otros. El total del conjunto de relatos es 81 (veces). El nivel más elevado es 10 (veces) en el cuento chino *The Panther* recopilado por Wilhelm. Ningún otro cuento alcanza este índice máximo. El valor más reducido es nuevamente uno (vez) en la fábula latina.

- En cuanto a los verbos de **engaño** (engañar, suplantar, mentir, disfrazar), estos se utilizan 87 veces en todos los cuentos. El valor más alto es 11 (veces) en el cuento chino *Lon Po Po* y el más bajo uno (vez) en *Haedus et lupus*. Únicamente en tres historias, el índice para este grupo de verbos supera 10 (veces): la mencionada narración china, la versión recopilada por Eberhard bajo el título *Grandaunt Tiger* de 843 palabras y *The Tale of the Tiger-woman*.

Recordemos que no solo el villano puede engañar, sino que también es una acción que pueden llevar a cabo los protagonistas y que, en muchas ocasiones, son héroes/heroínas infantiles.

- **Escenario de conciencia** (Bruner, 2009a) y **sentido valorativo y emocional** (Goldie, 2012): Esta sección está compuesta por dos grupos de informaciones elaboradas a partir de los parámetros de la *folk psychology*.

  - Por una parte, las **actitudes proposicionales** esenciales, creencia y deseo (Hutto, 2008). En el cómputo total de los cuentos, la actitud dominante es el deseo como fuente principal de las acciones que se suceden (192 ocasiones) sobre la creencia (73 ocasiones). El valor más elevado que alcanza el deseo es 18 (veces) en el cuento chino *A Wise Girl and a Stupid Girl*, mientras que el nivel más bajo registrado de esta actitud es cuatro (veces) en *Haedus et lupus*. Por otra parte, la actitud de creencia se repite hasta un máximo de 11 (veces) en *The Tale of the Tiger-woman* y arroja tan solo un valor de dos (veces) en el cuento *Lon Po Po*. Encontramos la mayor diferencia entre valores de creencia y deseo para un mismo cuento también en el relato del pueblo Ch´uan Miao de China (*A Wise Girl and a Stupid Girl*) con 14 puntos de diferencia entre una y otra actitud proposicional. La menor diferencia entre deseo y creencia se produce en la fábula latina con una proporción de cuatro a tres respectivamente.

  - Y, por otra parte, los estados psicológicos, que dividimos entre **emociones básicas** y **emociones secundarias**. Respecto a los estados psicológicos que se manifiestan en estos relatos, las emociones epistémicas son claramente dominantes, pues aparecen en 111 de las funciones identificadas. Nos referimos a emociones como el interés, la confusión, la sospecha, la sorpresa, la preocupación o el sentimiento de advertir algo. Este tipo de emociones aparecen hasta en 14 funciones en los cuentos de los Grimm *Rotkäppchen* y *Der Wolf und die sieben jungen Geisten*. En cambio, solo se manifiesta en dos funciones de la fábula latina y cinco en varios cuentos.

  - Las emociones básicas repartidas entre positivas (61 funciones) y negativas (64 funciones) se suceden casi en igual número en el conjunto de los cuentos. La puntuación más elevada en la columna de emociones positivas es ocho (funciones) en los dos cuentos de los hermanos Grimm y en dos cuentos asiáticos, Lon Po Po y Goldflower. Todos ellos relatos literarios. Los valores más bajos aparecen en los siguientes cuentos: *Grandaunt Tiger* de 843 palabras (0), *The Panther* (1), *Tento san kamen tsuna* (1), *Grandaunt Tiger* de 495 palabras y *Haedus et lupus* (2). Los valores más elevados se dan claramente en versiones literarias, con excepción del cuento *The Panther* de Wilhelm[286]. El índice de emociones negati-

[286] Esta versión también podría calificarse como literaria, aunque el autor subraya que su deseo es transmitir estas historias tal y como él las recopiló del imaginario chino de la época (Wilhelm, 1921). Sin embargo, no nos cabe duda de que este teólogo, sinólogo y misionero alemán en China, cedió a la tentación romántica de embellecer la narración original.

vas más elevado se registra en el cuento chino *Goldflower and the Bear* con ocho (funciones) y en *Rotkäppchen*, mientras el más bajo aparece en dos cuentos, *The were-wolf* (1) y *Haedus et lupus* (1).

- **Escenario de conciencia** (Bruner, 2009a) y **sentido valorativo y emocional, perspectivas interna y externa** (Goldie, 2012)**:** Si combinamos los valores de la perspectiva interna de la narración (personajes) con los de la externa (narrador más audiencia), podemos apreciar una mayor o menor diferencia en esta relación. Esta distinta proporcionalidad entre los dos niveles de perspectiva narrativa nos permite inferir el nivel de interferencia externa en la historia nuclear. Cuando hablamos de historia nuclear estamos refiriéndonos a las acciones e informaciones que solo conciernen a los personajes[287].

  De acuerdo con los datos del siguiente cuadro, cuando no hay perspectiva externa en el relato aparece el valor de cero en la casilla correspondiente a su fila. Cuanto menor sea este número, menor intromisión en la narración de la perspectiva del narrador. Así pues, estos relatos estarán conformados al cien por ciento por la perspectiva interna, hecho que aparece indicado en la última columna del cuadro. Cuanto más próximo ese valor esté del cien por ciento, menor será la influencia externa en la significación y en el sentido valorativo y emocional de la narración nuclear. En cambio, cuando el porcentaje de la última columna de la izquierda se reduce, significa que hay mayor proximidad entre los valores de la perspectiva interna (historia nuclear) y la perspectiva externa. Consecuentemente, inferimos que existe una mayor injerencia de la perspectiva externa (narrador o audiencia) en el relato. En nuestra opinión, esta doble perspectiva externa es más importante en doce de los relatos seleccionados. Las excepciones son la fábula latina *Haedus et lupus* y el cuento taiwanés *Grandaunt Tiger* de 843 palabras. Los datos indican que los cuentos con mayor influencia de la perspectiva del narrador son versiones literarias: *Rotkäppchen* (13 por ciento), *Le Petit Chaperon rouge* (25), *Lon Po Po* (29), *Goldflower and the Bear* (58), *The tale of The Tiger-woman* (60) y *Der Wolf und die sieben jungen Geislein* (69)[288]. Lotman (1988: 325) nos advierte que los puntos de vista del microtexto y del macrotexto coinciden en un núcleo unificado y estático en la narración romántica representado por la personalidad del autor: "La unificación del punto de vista se convierte en sinónimo de subjetivismo romántico". Esto, en su opinión, significa que existe un dominio de la expresión sobre el contenido, lo cual no debe extrañarnos cuando el relato popular ha sido traducido a la literatura por una mano artística.

[287] En este asunto, tomamos como referencia la investigación de Wolfram Eberhard (1970), que hemos revisado en detalle en la sección 9.2. de este capítulo.

[288] Máximo valor 5 y mínimo 0. Es el resultado del número de veces que esta perspectiva aparece en las funciones de la ecuación de Propp del cuento analizado.

Cuadro 5.

Perspectiva interna y externa de los cuentos seleccionados

CUENTO	PERSPECTIVA INTERNA	PERSPECTIVA EXTERNA			INT vs EXT
	PERSONAJES	NARRADOR	AUDIENCIA	Total	%
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard 1970	12	0	0	12	100
Haedus et lupus (Romulus, no 36, 400 d.C.)	3	0	0	3	100
The Panther (R. Wilhelm, 1921)	12	0	1	11	92
The were-wolf (China, 1946)	8	1	0	7	88
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusa-gun, 1952)	7	2	0	5	83
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao 1920´s)	12	2	1	9	75
Le conte de la mére-grand (Nièvre 1888)	12	1	2	9	75
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	8	1	1	6	75
Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	15	2	4	9	60
Der Wolf und die sieben jungen Geislein (Grimm, 1812/1857)	12	3	2	7	58
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	12	4	1	7	58
Lon Po Po (Ed Young, 1996)	7	5	0	2	29
Le Petit Chaperon rouge (Perrault, 1697)	8	5	1	2	25
Rotkäppchen (Hermanos Grim, 1812/1854)	16	5	9	2	13

BIBLIOGRAFÍA

Agrawal, S. (2006), "The Panchatantra and Aesop´s Fables in the Reader´s Mind". En: S. TIWARI (ed.), *Children and Literature*. New Delhi: Atlantic Publishers & Dist, pp. 71-88. ISBN 81-269-0583-2.

Aína Maurel, P. (2012), *Teorías sobre el cuento folclórico: Historia e interpretación* [en línea]. Zaragoza, España: Institución «Fernando el Católico». Colección Estudios: Filología, 3.140. ISBN 978-84-9911-170-4. Disponible en: http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/31/98/_ebook.pdf

Baolin, D. (1996), "«Grandma Wolf» and «Little Red Riding Hood»". *Folk Narrative and World View I*, pp. 67-71.

Beckett, S. L. (2002), *Recycling Red Riding Hood*. London and New York: Psychology Press (Routledge). ISBN 978-0-415-93000-0.

Bronner, S. J. (2007), "Introduction: The Analytics of Alan Dundes". En: A. DUNDES, *The meaning of folklore the analytical essays of Alan Dundes* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 1-35. [Consulta: 27 agosto 2014]. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

Bruner, J. S. (2009a), *Actual Minds, Possible Worlds*. Boston, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02901-9.

Bruner, J. S., y D. A. Kalmar (1998), "Narrative and metanarrative in the construction of self". En: M. FERRARI y R. J. STERNBERG (eds.), *Self-awareness: Its nature and development*. New York: Guilford Press, pp. 308–331. ISBN 1-57230-317-4.

Calvino, I. (2013), *Italian Folktales*. San Diego, New York, London: Houghton Mifflin Harcourt. ISBN 978-0-544-28322-0.

Chih-Chun, H. (1993), "The Earliest Version of the Chinese" Little Red Riding Hood": The Tale of the Tiger-woman". En: H. CHENGZENG y G. LONTZEN (eds.), *Merveilles & contes*, pp. 513–527.

Coe, K.; Palmer, C. T.; Aiken, N. E., y C. Cassidy (2006), "The Role of Traditional Children's Stories in Human Evolution". *Entelechy: Mind and Culture* [en línea], [Consulta: 20 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.entelechyjournal.com/coe%20palmer%20aiken%20cassidy.html

Delarue, P. (1989), "The Story of Grandmother". En: A. Dundes (ed.), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ of Wisconsin Press, pp. 13-20. ISBN 978-0-299-12034-4.

Dundes, A. (1980), *Interpreting Folklore*. Bloomington, IN: Indiana University Press. ISBN 0-253-20240-X.

— (1989a), "Interpreting «Little Red Riding Hood» Psychoanalytically". *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ. of Wisconsin Press, pp. 192-236. ISBN 978-0-299-12034-4.

— (1989b), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ. of Wisconsin Press. ISBN 978-0-299-12034-4.

— (2007b), "Structuralism and Folklore". *The meaning of folklore the analytical essays of Alan Dundes* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 123-145. [Consulta: 27 agosto 2014]. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

Eberhard, W. (1965), *Folktales of China*. Chicago, IL: University of Chicago Press. Folktales of the world.

— (1970), *Studies in Taiwanese folktales: The Story of Grandaunt Tiger*. Taipei, Taiwan: Orient Cultural Service. Asian folklore and social life monographs.

— (1989), "The Story of Grandaunt Tiger". En: A. Dundes (ed.), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ. of Wisconsin Press, pp. 21-63. ISBN 978-0-299-12034-4.

Fischer, J. L. (1963), "The Sociopsychological Analysis of Folktales". *Current Anthropology* [en línea], vol. 4, no. 3, pp. 235-295. [Consulta: 19 enero 2014]. ISSN 0011-3204. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2739608

Freud, S. (1997), "The Occurrence in Dreams of Material Fairy-Tales". *Writings on Art and Literature* [en línea]. Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 101-108. Disponible en: https://monoskop.org/images/f/f5/Freud_Sigmund_Writings_on_Art_and_Literature.pdf

Goldberg, C. (2009), "The Wolf and the Kids (ATU 123)". En: H. -J. Uther (ed.), *Erzählkultur: Beiträge zur kulturwissenschaftlichen Erzählforschung*. Rolf Wilhelm Brednich. Berlin; New York: Walter de Gruyter, pp. 277-291. ISBN 978-3-11-021471-0.

Goldie, P. (2012), *The Mess Inside: Narrative, Emotion, and the Mind*. Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-923073-0.

González Marín, S. (2005), *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?* Salamanca: Universidad de Salamanca. ISBN 978-84-7800-484-3.

— (2006), "El lobo y los siete cabritillos" y "Caperucita Roja". Historia de una relación. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura* [en línea], vol. 0, no. 2, pp. 131-142. [Consulta: 22 marzo 2014]. ISSN 2254-9099. DOI 10.2011/orel.v0i2.226. Disponible en: http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/226

Graham, D. C. (1954b), *Songs and stories of the Ch´uan Miao.* Washington: Smithsonian Institution. Smithsonian Institution. Publication4139.

Grimm, J., y W. Grimm (2014b), *The Original Folk and Fairy Tales of the Brothers Grimm: The Complete First Edition*. First ed. Princeton, NJ and Oxford, UK: Princeton University Press. ISBN 978-0-691-16059-7.

Hansen, V. (2015), *The Silk Road: A New History*. New York, NY: OUP USA. ISBN 978-0-19-021842-3.

Holbek, B. (1987), *Interpretation of Fairy Tales: Danish Folklore in a European Perspective*. Denmark: Acad. Scientiarum Fennica. Folklore Fellows' Communications~~FFC~~239. ISBN 951-41-0548-6. MLA International Bibliography: 55372492; 1987080026.

Hsu, F. L. K. (1971b), *Under the Ancestors' Shadow: Kinship, Personality, and Social Mobility in China*. S.l.: Stanford University Press. ISBN 978-0-8047-0768-8

Hutto, D. D. (2007a), "The narrative practice hypothesis: origins and applications of folk psychology". *Royal Institute of Philosophy Supplement*, vol. 60, pp. 43–68. DOI 10.1017/S1358246107000033.

— (2008), *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 978-0-262-08367-6.

— (2009), "Folk psychology as narrative practice". *Journal of Consciousness Studies*, vol. 16, no. 6-8, pp. 9–39.

Ikeda, H. (1971), *A type and motif index of Japanese folk-literature*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. FF communications, 209.

Lau, K. J. (1996), «Structure, Society, and Symbolism: Toward a Holistic Interpretation of Fairy Tales". *Western Folklore* [en línea], vol. 55, no. 3, pp. 233. [Consulta: 20 enero 2014]. ISSN 0043373X. DOI 10.2307/1500483. Disponible en: http://www.jstor.org/discover/10.2307/1500483?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21103266028651

Lévi-Strauss, C. (1984), "Structure and Form: Reflections on a Work by Vladimir Propp". En: A. LIBERMAN (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 167-188. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1996a), "The Story of Asdiwal". En: R. A. SEGAL (ed.), *Structuralism in Myth: Lévi-Strauss, Barthes, Dumézil, and Propp*. EEUU: Taylor & Francis, pp. 135-181. ISBN 978-0-8153-2260-3.

— (1996b), "The Structural Study of Myth". En: R. A. Segal (ed.), *Structuralism in Myth: Lévi-Strauss, Barthes, Dumézil, and Propp*. New York, EEUU/London, UK: Garland Publishiing, Inc., Theories of Myth, pp. 118-134. ISBN 0-8253-2260-7.

Lotman, I. M. (1988), *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo. (Fundamentos ; 58). ISBN 84-7090-088-9. H/S 82.0 LOT.

Lüthi, M. (1986), *The European Folktale: Form and Nature*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-20393-7.

Mair, V. H., y M. Bender (2011), *The Columbia Anthology of Chinese Folk and Popular Literature*. New York: Columbia University Press. ISBN 978-0-231-52073-9.

Maranda, P. (1974), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague; Paris: Mouton & Co. N.V., Publishers. Approaches to semiotics, 42. ISBN 978-3-11-082804-7.

Maranda, P., y E. K. Maranda (1971b), *Structural Models in Folklore and Transformational Essays*. The Hague: De Gruyter Mouton. Approaches to Semiotics, 10. ISBN 978-90-279-1705-8.

Meletinsky, E. (1974b), "Problem of the Historical Morphology of the Folktale". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet structural folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 53-59. ISBN 978-3-11-082804-7.

— (1974c), "Structural-typological study of folktales". En: P. Maranda (ed.), *Soviet structural folkloristics* [en línea]. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 19–52. [Consulta: 14 septiembre 2015]. ISBN 978-3-11-082804-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/b/bf/Meletinsky_Eleazar_1969_1974_Typological_Study_of_the_Folktale.pdf

— (1977), "From Myth to Folklore". *Diogenes*, vol. 25, no. 99, pp. 103–124. DOI 10.1177/039219217702509906.

Meletinsky, E.; Nekludov, S.; Novik, E., y D. Segal (1974). "Problem of the Structural Analysis of Fairytales". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet structural folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 73-139. ISBN 978-3-11-082804-7.

Mi, C. (1979), *Gold flower and the bear*. Peking: Foreign Languages Press.

Mungello, D. E. (2013), *The Great Encounter of China and the West, 1500-1800*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. ISBN 978-1-4422-1975-5.

Olalla Real, A. (1989), *La magia de la razón. Una investigación sobre los cuentos de hadas*. Granada: Excma. Diputación Provincial de Granada; Universidad de Granada. ISBN 84-338-0847-8.

Orenstein, C. (2008a), *Little Red Riding Hood uncloaked: sex, morality, and the evolution of a fairy tale*. New York: Basic Books. ISBN 978-0-465-04126-8.

— (2008b), "The Grandmother´s Tale: To Come of Age". *Little Red Riding Hood uncloaked: sex, morality, and the evolution of a fairy tale*. New York, EEUU: Basic Books, pp. 63-84. ISBN 978-0-465-04126-8.

Propp, V. (1984d), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press. Theory and History of Literature. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1998b), *Morfología del cuento*. S.l.: Ediciones AKAL. ISBN 978-84-7600-020-5

— (2010), *Morphology of the Folk Tale*. 2nd edition. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press. ISBN 978-0-292-78376-8.

Reid, S. (1974), "Myth as Metastructure of the Fairytale". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague; Paris: Mouton & Co. N.V., Publishers, Approaches to semiotics, 42, pp. 151-172. ISBN 978-3-11-082804-7.

Rodríguez Almodóvar, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Murcia. ISBN 84-7684-194-9.

Scalise Sugiyama, M. (2004), "Predation, Narration, and Adaptation: «Little Red Riding Hood»" Revisited. *Interdisciplinary Literary Studies* [en línea], vol. 5, no. 2, pp. 110–129. [Consulta: 7 febrero 2014]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/41207031

Seki, K. (1966), "Types of Japanese folktales". *Asian Folklore Studies* [en línea], vol. 25, pp. 1–220. [Consulta: 2 noviembre 2014]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1177478

Soriano, M. (1968), «Le Petit Chaperon rouge». *Nouvelle Revue Francaise*, vol. 16, pp. 429-443. ISSN 0029-4802.

Tehrani, J. J. (2013), "The Phylogeny of Little Red Riding Hood". *PLoS ONE* [en línea], vol. 8, no. 11, pp. e78871. [Consulta: 5 marzo 2014]. DOI 10.1371/journal.pone.0078871. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0078871

Thompson, S. (1955), *Motif-index of folk-literature: a classification of narrative elements in folktales, ballads, myths, fables, mediaeval romances, exempla, fabliaux, jest-books, and local legends.* [en línea]. Rev. and enl. ed. Bloomington, IN: Indiana University Press. Disponible en: https://catalog.hathitrust.org/Record/001276245

Ting, N. (1978), *A Type Index of Chinese Folktales in the Oral Tradition and Major Works of Non-Religious Classical Literature.* Helsinki: Academia Scientiarum Fennica. FF communications, 223. ISBN 951-41-0324-6.

Tylor, E. B. (1920), *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom* [en línea]. London: Murray. [Consulta: 8 enero 2014]. Disponible en: http://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft. AMO-0964

Uther, H. (2004), *The Types of international folktales: a classification and bibliography, based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. FF Communications, 284–286. ISBN 951-41-0956-2. H/D 82-91 UTH (V.1).

Verdier, Y. (1980), «Le Petit Chaperon rouge dans la tradition orale». *Le Débat*, vol. n° 3, no. 3, pp. 31-61. ISSN 0246-2346.

Virginia, A. W. (1992), "Hansel and gretel as abandoned children: Timeless images for a postmodern age". *Children's Literature in Education*, vol. 23, no. 4, pp. 203-214. ISSN 0045-6713, 1573-1693. DOI 10.1007/BF01134007.

Wei-ming, T. (1994), "Embodying the Universe: A Note on Confucian Self-Realization". En: R. T. Ames, W. Dissanayake y T. P. Kasulis (eds.), *Self as Person in Asian Theory and Practice*. New York: State University of New York Press, pp. 177-186. ISBN 978-0-7914-9473-8.

West, M. L., (1969), "Near Eastern Material in Hellenistic and Roman Literature". *Harvard Studies in Classical Philology* [en línea], vol. 73, pp. 113-134. [Consulta: 11 febrero 2014]. ISSN 0073-0688. DOI 10.2307/311152. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/311152

Wilhelm, D. R. (1921), *The Chinese Fairy Book*. New York, EEUU: Frederik A. Stokes Companies.

Young, E. (1996), *Lon Po Po: A Red-Riding Hood Story from China*. Reprint edition. New York: Puffin Books. ISBN 978-0-698-11382-4.

Yu-Wei, H. (1967), "The Status of the Individual in Chinese Ethics". En: C. A. Moore (ed.), *The Humanistic Chinese Mind: Essential of Chinese Philosophy and Culture*. Honolulu, EEUU: East West Center Press. University of Hawai Press, pp. 307-322. ISBN 978-0-8248-0075-8.

Zhang, Y. (2005), *Story of the Silk Road*. S.l.: 五洲传播出版社. ISBN 978-7-5085-0832-0.

Zhou, C. (2013), *A Comparative Study of Folklore from Chinese Culture and Western Cultures*. Research Project. Madison, WI: University of Wisconsin.

Ziolkowski, J. M. (1992), A fairy tale from before fairy tales: Egbert of Liege's "De puella a lupellis seruata" and the medieval background of "Little Red Riding Hood". *Speculum*, vol. 67, no. 03, pp. 549–575. DOI 10.2307/2863656.

Zipes, J. (1983), "A Second Gaze at Little Red Riding Hood's Trials and Tribulations". *The Lion and the Unicorn*, vol. 7, pp. 78-109. ISSN 1080-6563. DOI 10.1353/uni.0.0105.

— (1989), "«Little Red Riding Hood» as Male Creation and Projection". En: A. Dundes (ed.), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ of Wisconsin Press, pp. 121-128. ISBN 978-0-299-12034-4.

— (1993), *The Trials & Tribulations of Little Red Riding Hood: versions of the tale in sociocultural context*. Second. New York, EEUU/London, UK: Routledge. ISBN 0-415-90835-3.

— (2002a), *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington, KY: University Press of Kentucky. ISBN 0-8131-3780-2.

— (2002b), "The Instrumentalization of Fantasy". *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington, KY: University Press of Kentucky, pp. 104-145. ISBN 0-8131-3780-2.

—(2006), *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. Second ed. New York, EEUU/London, UK: Routledge of Taylor & Francis Group. ISBN 0-415-97669-3.

— (2012), *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*. Princenton, NJ and Oxford, UK: Princeton University Press. ISBN 0-691-15338-8.

10 CAPERUCITA ROJA, UN ICONO OCCIDENTAL SIN RASTRO EN EL CUENTO DE EXTREMO ORIENTE

Caperucita roja es un personaje reconocido universalmente, cuyo relato ha sido ubicado por los folcloristas de la escuela histórico-geográfica en el tipo internacional de cuento ATU 333[289]. Sin embargo, no todas las protagonistas de la multitud de variantes incluidas en este tipo de cuento responden a las características y atributos de la muchacha, que viste con una flamante y distintiva caperuza roja inventada por Charles Perrault durante el reinado del Rey Sol[290]. Como hemos comprobado en la presentación del análisis del corpus de cuentos elegidos en el capítulo anterior, Caperucita roja es desde el punto de vista morfológico un personaje muy distinto de las protagonistas de los cuentos asiáticos del mismo tipo. Hemos argumentado que, tanto *Le Petit Chaperon rouge* (Perrault, edición 1697) como *Rotkäppchen* (Grimm, edición 1812), responden a las características del cuento tipo ATU 333. En estos dos relatos, Caperucita encarna el *dramatis personae* de princesa. Sin embargo, las protagonistas actúan en la función de heroínas en el resto de los cuentos estudiados en este trabajo.

Recordemos que en nuestra selección hemos incluido cuentos que responden al patrón tanto del tipo ATU 123 como del ATU 333, porque los cuentos asiáticos tienden a mostrar elementos de ambos conjuntos[291]. Precisamente, también hemos observado evidentes diferencias entre el cuento de *Caperucita roja* y otras historias de depredadores, concretamente las del tipo ATU 123, *El lobo y los niños*. En esencia, los relatos del tipo ATU 123 están protagonizados por personajes también en edad infantil o preadolescente, pero son varios. Además, el asalto del villano a su(s) víctima(s) se produce en el propio hogar familiar en vez de en la casa de la abuela o en mitad del bosque. Curiosamente, el relato, que también fue publicado por los Grimm y se considera del tipo internacional ATU 123 titulado *Der Wolf*

---

[289] Se incluye copia del contenido del tipo internacional ATU 333 en el Anexo A.

[290] Entendemos que el protagonista(s) de un cuento viene anunciado por el título del relato o, en su defecto, por el papel central que un personaje determinado tiene en el desarrollo de la trama, generalmente el héroe o la heroína. Sobre este asunto, algunos autores explican que escuchar el título o el nombre del protagonista activa automáticamente el recuerdo del cuento entero. En el caso concreto de los relatos clásicos de Caperucita roja, también pudiera ocurrir que se deba a la presión hermenéutica del nombre que pudiera tener un significado específico a nivel intuitivo, o sea que se trate de una clave para desvelar el verdadero sentido del texto (Ziolkowski, 1992).

[291] Hemos explorado este debate en la primera sección del capítulo noveno y en el Apéndice 3.

und die sieben jungen Geislein, presenta a una heroína adulta, mientras que los niños de este cuento aparecen en el papel de víctimas.

En cuanto al debatido asunto de la edad de Caperucita roja, los cuentos europeos especifican claramente que se trata de una niña, incluso algunas narraciones añaden el calificativo de "pequeña" (Dundes, 1989a). No obstante, Yvonne Verdier (1980; 1997) construye un elocuente argumento etnográfico en defensa de una protagonista adolescente en las versiones orales francesas, que es una deducción a partir de otras variantes específicas distintas de la que nosotros hemos elegido. En solo uno de los cuentos asiáticos podemos establecer claramente la edad aproximada de la protagonista a raíz de los datos de la narración. En *The Tale of the Tiger-woman*, la heroína es mayor que su hermano, quien tiene diez años. Es cierto que, en el resto de los relatos asiáticos, el narrador utiliza los términos "hijas" o "hermanas" más a menudo que el de "niñas". Ahora bien, podemos suponer que las hermanas mayores de estas narraciones orientales pudieran ser púberes, al ser varias las protagonistas.

A raíz de este estudio comparativo, hemos observado la importancia que tiene el papel dramático asignado a los personajes infantiles de estos cuentos. En nuestro corpus de relatos, el papel de héroe/heroína lo asumen niño/as en todos los cuentos asiáticos de nuestra selección (9) así como en el cuento europeo de difusión oral titulado *Le conte de la mére-grand*. En cambio, como hemos señalado más arriba, en las versiones de Perrault no aparece la figura de un héroe salvador (el cuento finaliza en desastre para la protagonista) y, en la variante de los Grimm, Caperucita roja es salvada de la barriga del lobo junto a su abuela por un cazador. Asimismo, los niños del cuento *Der Wolf und die sieben jungen Geislein* actúan en el papel de víctima. Los cabritos en la barriga del lobo han de esperar a que la madre-cabra (heroína) acompañada del cabrito pequeño (auxiliar) venga a salvarles[292].

En nuestra opinión, la función que realiza el personaje principal en la estructura del relato es una cuestión de gran calado a nivel interpretativo, porque determina tanto sus acciones como sus atributos individuales, lo que ofrece información concreta sobre el contexto ideológico del relato original. Si el protagonista actúa como *princesa* o como *héroe* tiene un impacto fundamental, no solo en el desarrollo de la trama en su conjunto, sino además en la repercusión psicosocial de la historia en la audiencia infantil. Como ya hemos comentado, la identificación emocional y la mejora del recuerdo es una de las características básicas de la transmisión de mensajes en forma narrativa (Egan, 1988). Ahora bien, si además estamos hablando de un cuento en el que el héroe es un niño o niña, en vez de ser personajes jóvenes, adultos o viejos, el impacto psico-emocional en el lector infantil es más potente. Sabemos que se produce un proceso de identificación con los personajes de cuento que el/la niño/a realiza por sí mismo/a (Bettelheim, 1994). Para Georges Jean (1988: 250), este poder de fascinación, con las victorias del héroe superador de pruebas, es donde reside el verdadero poder de los cuentos.

> "(T)odos los relatos en los que un protagonista infantil es enfrentado a fuerzas superiores y que terminan con la victoria del más débil, constituyen un material muy adecuado para contribuir al

[292] *Rotkäppchen* y *Der Wolf und die sieben jungen Geislein* son dos cuentos cuyo final comparten el mismo motivo F913 del índice de motivos de Thompson (1955: 234 [Vol. 3]).

afianzamiento de la ´seguridad afectiva y emocional´, y ello en virtud de la identificación de los niños con el héroe de los cuentos…" (Barcia Mendo, 2004: 61).

En esta misma línea, Rabazo Méndez y Moreno Manso añaden que este proceso de identificación del niño con el héroe, esa proximidad emocional con el personaje, "propicia el acceso a las creencias, a los pensamientos y a la predicción de las acciones y de los sentimientos" (2007: 189). De tal forma que, como argumentan del Rio *et al.* (2004), las narrativas ejemplificadoras desempeñan la función de promover la identificación con el otro, un paso básico para poder desarrollar conductas prosociales, lo que se consigue fomentando la empatía. Esto tiene aún más relevancia si aceptamos la posición de que lo/as niño/as adquieren sentido de moralidad a través de la integración de normas, valores y comportamientos mediante la imitación, identificación y refuerzo, durante procesos sociales y comunicativos (Johansson, 2014), como son la narración y la lectura de cuentos. Además, no podemos olvidar que la larga, ardua e interminable tarea de la identificación de la persona es parte esencial de la construcción de la propia identidad, escribe el sociólogo Zygmunt Bauman (del Solar y Gatica, 2011).

Pensamos que el tipo de *dramatis personae* asignado a cada personaje influye en su mayor o menor participación en las distintas funciones de la secuencia narrativa. A la vista de nuestros resultados, observamos que cuando el papel realizado por un personaje determinado es de *héroe/heroína*, el personaje aparece muchas más veces en calidad de sujeto a lo largo de la estructura del relato. De los catorce cuentos analizados, esto sucede en doce de los relatos[293]. De tal forma que una mayor presencia implica implícitamente mayor peso en el relato, lo que aprecia la audiencia incluso a nivel emocional. En una investigación empírica, Uffe Seilman y Steen F. Larsen (1989) han probado que la lectura de textos literarios (narrativos) evoca una resonancia personal en el lector (oyente) más allá del procesamiento de esquemas[294]. Es más, sus resultados apuntan a que la lectura de textos literarios (narrativos) genera un mayor número de recuerdos personales en la mente del lector (oyente) en comparación con textos de otro tipo de contenidos. Lo más interesante es que se trata de remembranzas específicas en las que el lector es el agente de la acción. Si esto es cierto, podríamos esgrimir que un mayor número de funciones, en las que el/la héroe/heroína actúa como sujeto de la acción (personaje objeto de la identificación del lector), produce un mayor número de instantes de conexión en la mente del lector (oyente) con sus recuerdos personales. En consecuencia, una participación más activa del lector es a su vez, según estos autores, clave para medir la relevancia de ese relato en la mente del receptor. Este argumento está relacionado con la demostración de Damásio (1994) sobre el poder de los sentimientos a la hora de generar evaluaciones incluso antes de que tengamos consciencia para examinar una situación, a la que nos hemos referido en el capítulo octavo (subsección 8.5.2.2.).

Así pues, hemos podido comprobar que Caperucita como *princesa* es el actante principal de un número mucho menor de funciones, que cuando el protagonista de los

[293] *Tabla 5. Morfología de Propp aplicada ATU 333 y ATU 123. Prisma SVO. Escenario de acción.* En estos resultados, se puede observar que curiosamente son los cuentos de Caperucita roja de Perrault y de los hermanos Grimm donde este principio no se cumple.

[294] El lector recordará que hemos profundizado en la adquisición de esquemas como parte del proceso aprendizaje, así como el papel que éstos tienen en los productos narrativos, en los capítulos dos (sección 2.3.), tercero y octavo.

cuentos estudiados actúa en el papel de *héroe* o *heroína*. Por ejemplo, la Caperucita de Perrault solo es el sujeto de las acciones en un 33 por ciento de todas funciones que componen *Le Petit Chaperon rouge*[295]. Por su parte, la niña con caperuza roja del cuento publicado por los hermanos Grimm es el sujeto de las acciones en tan solo un 32 por ciento del conjunto de funciones de ese relato[296]. Ahora bien, entre los catorce cuentos de nuestra selección, los protagonistas en el papel de *héroe* o *heroína* actúan como sujetos de las acciones en una media del 44 por ciento de las funciones totales de sus respectivos cuentos. Es más, en ocho de estos relatos, con protagonistas en el papel de héroe/heroína, estos personajes son los sujetos de la acción en más del 50 por ciento de las funciones totales de esos cuentos. En consecuencia y exclusivamente desde el punto de vista estructural (como sujeto de las acciones principales), Caperucita como *princesa* tiene una relevancia mucho menor que los otros protagonistas en el papel de *héroe/heroínas* en sus respectivos relatos.

Creemos que esta evidencia morfológica sobre Caperucita roja en el papel de *princesa* frente a otros protagonistas de los tipos de cuento ATU 333 y ATU 123 en el papel de *héroe/heroína* apoya dos tipos de líneas argumentales:

(1) La tesis de Propp (1984d), según la cual las raíces de los cuentos de hadas están en las instituciones del pasado, al igual que en los mitos antiguos. A partir de esta premisa, un grupo de folcloristas soviéticos argumenta que la estructura mitológica se ha convertido en una meta-estructura de los cuentos de hadas, aunque se trate de dos géneros claramente diferenciados. Así pues, el beneficio de la comunidad motiva la acción mítica es y, por eso, que el héroe mítico posee un sentimiento colectivo. Por el contrario, el héroe del cuento de hadas encamina sus acciones a la resolución de conflictos en el plano exclusivamente individual (Meletinsky *et al.*, 1974; Meletinsky, 1974b; Reid, 1974). Sin embargo, ambos protagonistas de estas historias actúan en el papel de héroe/heroína. Asimismo, y esto es clave en el planteamiento que vamos a exponer en este capítulo, el origen mítico del héroe estaría en el papel del novicio en los ritos de paso ancestrales descritos entre otros autores por van Gennep (1960).

(2) El enfoque socio-cultural que Jack Zipes (1993) emplea en el análisis de los cuentos de hadas. Según el autor norteamericano, los cuentos populares de la época pre-moderna, patrimonio de las clases campesinas, iniciaron un proceso de transformación una vez que estas narraciones fueron reescritas por autores cultos[297]. En conexión con estas ideas, veremos como la trama de las versiones clásicas de Caperucita roja se aleja de un origen marcado por el ritual iniciático de las comunidades primitivas, a pesar de que hayan concitado numerosas interpretaciones ritualistas[298]. La

[295] En este cuento, el villano (lobo) aparece como sujeto en un cuarenta y cuatro por ciento de las funciones. En nuestro análisis, no encontramos papel de héroe, porque el relato tiene un final trágico.

[296] Existe un mayor equilibrio entre *princesa* y *villano* (veintiocho por ciento) como sujetos de las acciones principales de esta narración.

[297] Hemos desarrollado más ampliamente la interpretación que Jack Zipes elabora del personaje de Caperucita roja y su evolución dentro de la cuentística popular y la literatura en el Apéndice 6, sección c.

[298] La interpretación del cuento de *Caperucita roja* por parte de Pierre Saintyves, seudónimo de Emile Nourry, es un clásico del enfoque ritualista. Este autor francés concentra sus investigaciones en la relación entre religión y literatura, aunque su obra más conocida es *Les contes de Perrault et les recits paralleles* publicada originalmente en

posición más moderna alude a que el relato popular es sometido a un redacción masculinizada (Verdier, 1997; Orenstein, 2008a; Bacchilega, 2010a; Chadwick, 2014), aunque preserve determinados rasgos del proceso de iniciación antiguo, que justifican referirse a algunos motivos específicos del cuento como fantasías del inconsciente infantil (Dundes, 1989a).

Por eso, Caperucita aparece en estas variantes literarias como la figura dramática de *princesa*, un ser indefenso (Zipes, 1993), un personaje femenino pasivo (Orenstein, 2008a). Ahora bien, diferimos en el argumento de estos autores, pues no creemos que la narración trate de subrayar una natural debilidad asignada al sexo femenino por Perrault o los Grimm. Nuestra lectura está más próxima a la propuesta de Charlotte Marie Chadwick (2014), para quien esta pasividad refleja el propio miedo a la pasividad del sujeto masculino proyectada en la figura de la protagonista. En

1923. En opinión de Eleasar Meletinsky, este trabajo es un anticipo de lo que sería la tesis de *Historical Roots of the Wondertale* de Vladimir Propp (1984b; 1998a). Saintyves (1990) busca el origen de cada uno de los cuentos de Perrault en los que ve algún tipo de huella de rituales primitivos. Pone como ejemplo que Caperucita y Cenicienta son historias que se refieren a rituales que festejan las estaciones, mientras que Pulgarcito y el Gato con botas están relacionados con ceremonias de iniciación (Aína Maurel, 2012). Saintyves recuerda la leyenda de Thor en la que el dios del trueno viaja en compañía de *Loki,* el padre de *Fenris* (un lobo gigante símbolo del caos), a *Jotunheim* disfrazado de *Freya* para recuperar su martillo. Curiosamente en este caso, el ogro prometido de la doncella (que es realmente Thor) se queda sorprendido de la fiereza de los ojos de su futura esposa cuando la ve por primera y verbaliza su aprensión. A ello, *Loki* contesta con respuestas simplistas que podrían corresponderse con el famoso diálogo entre Caperucita y el lobo, en el que la niña interpela a la supuesta abuela por sus facciones físicas desproporcionadas. En el mito escandinavo, es *Thor* –el héroe– quien destruye al ogro –el villano. El paralelismo entre ambas historias puede interpretarse, en opinión de Saintyves, como la sucesión de las reinas de mayo, la antigua y la nueva, la abuela y su nieta, y el hecho de que la segunda recibe el testigo simbólico de la primera. De esta forma se justificaría el origen del cuento de *Caperucita roja* en la tradición nórdica. Bengt Holbek asegura que este enfoque coincide con la interpretación previamente referida por Fréderic Dillaye (1880) en la que el lobo es la representación del invierno. Sin embargo, en este caso, Caperucita roja representa la primavera, no el otoño que se desvanece, por lo que no puede permanecer en la barriga del lobo para siempre. Cuestión está que resuelve la versión de los hermanos Grimm y no la de Perrault (Holbek, 1987). En opinión de Olalla Real, se podría decir que la interpretación de Saintyves es una extensión de la teoría solar o auroral del también francés Hyacinthe Husson para quien "Caperucita Roja sería la aurora devorada por el sol o por la oscuridad mientras que su abuela representaría una de las auroras que la precedieron" (Olalla Real, 1989: 33). A su vez, Husson es alumno del filólogo Friedrich Max Müller, un experto en sanscrito que a partir del método comparativo encontró figuras solares en las mitologías de la India, Grecia y de los países Escandinavos.

Por otra parte, Holbek nos informa de la visión de Franz Linning, que también expone una elaborada interpretación similar a esta idea, aunque en su lectura el lobo no es una representación del sol como lo es *Febo* (el mito griego clásico metáfora del sol). Para Linning, los seres de la luz no son hostiles entre sí en los mitos. Se trata más bien de una representación de la oscuridad más próxima a la figura de la mitología escandinava *Fenris,* que devora el sol, la luna y las estrellas en el tiempo de *Ragnarok.* Este lobo siniestro, tiene su correspondencia en el mito de la India, *vrika* (lobo) que es un epíteto de *Vritra,* el demonio adversario de los dioses de la luz. En la mitología griega, Apolo es el dios sol al que se refiere como *Lýkeios* and *Lykoktónos,* puesto que es el exterminador del lobo, en griego *Lýkos.* Pero hay más, según Holbek, el autor alemán cuestiona su propia interpretación y se pregunta si acaso no sería demasiada coincidencia que Caperucita roja sea una metamorfosis moderna de la figura mitológica india *Ushás* (diosas del amanecer), ya que no se puede establecer una cadena ininterrumpida de mitos sobre la aurora desde la India a Alemania. Linning concluye que el núcleo común de estos dos mitos hace pensar que la historia de Caperucita roja debe pertenecer a los primeros estratos de la tradición germana. En opinión de Holbek, esta argumentación de Linning inevitablemente implica que el cazador en el cuento de *Caperucita roja* debe ser el mismo Apolo, equipado con arco y flechas. No obstante, las tijeras no aparecen por ninguna parte, al igual que otros elementos clave de la narración popular de los Grimm que obvia esta interpretación (Holbek, 1987).

un contexto patriarcal, este temor de género ha motivado un constante refuerzo ideológico del patrón masculino dominador, que reflejan multitud de cuentos de hadas. En este sentido, compartimos la tesis de que el personaje recreado por Perrault, en el siglo XVII a partir de relatos populares, habría experimentado a su vez constantes metamorfosis culturales mediante sucesivas e innumerables reformulaciones, reinterpretaciones y re-contextualizaciones (Beckett, 2002), que le ha llevado a convertirse en un icono sexual dentro del imaginario occidental. Sin embargo, como mostraremos en las próximas líneas, este patrón no se reproduce en los cuentos analizados de Extremo Oriente, ya estemos hablando de versiones folclóricas o textos literarios.

Asimismo, también estamos convencidos de que las evidencias de tipo morfológico derivadas de las narraciones analizadas en el marco de esta investigación, aportadas en la primera y segunda parte de este trabajo, son esenciales para nuestra discusión sobre la conveniencia pedagógica de ofrecer a los estudiantes españoles cuentos populares de culturas muy distintas a la nuestra. Las diferencias composicionales en las funciones y en los motivos de estos cuentos revelan importantes diferencias culturales a nivel de estructuración del pensamiento individual, naturaleza social de la persona y valores morales de la comunidad, que resultan de una diferente evolución del pensamiento, las creencias y la organización social de cada comunidad, a partir de una naturaleza biológica común a la especie humana.

10.1. HEROÍNAS E INICIADAS: CONFLICTO DRAMÁTICO Y DESARROLLO PSICOLÓGICO

En la segunda parte de esta investigación, hemos profundizado en la reconstrucción de la evolución que el cuento en general ha experimentado, desde un relato de difusión oral enraizado en las instituciones primitivas, como el rito y el mito, hasta que autores clásicos reescribieron estas historias populares para su publicación comercial. Hemos establecido claras diferencias entre los *cuentos de hadas*, también denominados *clásicos* o *maravillosos*, y los cuentos folclóricos (populares). Estos últimos están más próximos a los relatos arcaicos y a los mitos, porque representan con mayor nitidez los usos y costumbres de sociedades primitivas revelados por la investigación etnográfica. En estas líneas, vamos a contrastar los resultados de la comparación de narraciones reflejados en el capítulo anterior con el apoyo de los trabajos que Propp (1984d; 1998a), Meletinsky (1974b; 1977; Meletinsky *et al.,* 1974) y Reid (1974) llevaron a cabo. Un enfoque de la investigación sobre el cuento que hemos discutido en profundidad en el capítulo sexto de esta disertación. La proposición esencial es que las narraciones populares, ya sean mitos e historias arcaicas o cuentos clásicos, son expresiones de un mecanismo común subyacente para la distribución del poder que se encuentra en una cultura, definido este concepto como un sistema semántico (Maranda, 1974). Tengamos en cuenta que el individuo desde su nacimiento debe hacer frente interiormente a las tensiones homeostáticas provocadas por su necesaria adaptación al entorno natural y al grupo social de referencia. En este segundo escenario, el individuo debe, primero, aceptar el principio de autoridad (creencias) y, luego, reconciliar sus propios deseos y adaptar su comportamiento a las normas del colectivo para conseguir una saludable integración en la comunidad. Este

patrón subyacente se traslada a los cuentos de hadas para niños y adultos, desde el momento que percibimos el proceso literario como parte de la dinámica social, o sea como una clase de intervención en un continuo de discursos, debates y conflictos sobre el poder y las relaciones sociales (Zipes, 2006).

En nuestra metodología, hemos mostrado que podemos establecer las relaciones básicas que componen el relato a nivel paradigmático, a partir de la descomposición del cuento en una secuencia sintagmática formada por funciones (Propp, 2010). Esto es posible gracias a que el autor ruso descubrió que algunas funciones de su ecuación sintagmática tienen carácter binario. Según Meletinsky (1974b; Meletinsky *et al.*, 1974), las funciones se presentan en bloques de dos unidades, que están basados en los atributos de los *dramatis personae*[299]. En los mitos, esa oposición nuclear está polarizada entre *propio* frente a *foráneo* (representa la pertenencia o no a una tribu). En cambio, la principal oposición binaria en el cuento está dominada por el antagonismo entre héroe y villano, que a su vez cimienta el desarrollo de un patrón dramático de *complicación-solución* (Reid, 1974)[300]. De acuerdo con este principio, en los cuentos de Caperucita roja de Perrault y de los Grimm, esta oposición inicial vendría a ser teóricamente entre Caperucita y el lobo, relación que vendría a proyectar el binomio *débil-poderoso*. Hemos señalado antes que la *Ley del ritual*, cuya máxima es que "el débil siempre vence", está siempre presente en el cuento de hadas de una u otra manera y es el mecanismo que facilita la resolución del conflicto inicial.

> "In the hierarchy of power set up by the fairytale the hero is always lowest while the villain is highest. The villain is active, while the hero is passive; and yet it is through this behavior into which the villain forces him by his dominance that the hero gains his supremacy at the end" (Reid, 1974: 153).

La complicación dramática se activa cuando el personaje débil (héroe) se encuentra con el fuerte (villano), lo que ya ocurre en la "sección preparatoria" de la secuencia visualizada por Propp (1998b). Para Reid (1974), la solución consiste en el triunfo del débil sobre el poderoso, lo que representaría básicamente "una transferencia de poder". En términos sintagmáticos, estaríamos hablando de funciones conclusivas de la secuencia narrativa como, por ejemplo: victoria (I), liquidación de la carencia inicial (X) o recompensa (W). Precisamente, en opinión

---

[299] Algunos de estos bloques binarios están formados por funciones identificadas por Propp como "interdicción-transgresión" (γ- δ), "reconocimiento-entrega" (ε- ζ), "engaño-complicidad" (η- θ) o "combate-victoria" (H-I).

[300] En las secciones 6.3. y 6.4. del capítulo sexto, hemos argumentado que el esquema básico de oposición binaria es un modelo de representación de la realidad interesado, porque precisamente sirve a los propósitos de quienes crean estas determinadas construcciones de la realidad. Es decir, la existencia de una estructura narrativa construida sobre este esquema polarizador no significa que la realidad esté constituida de esta forma. Ahora bien, hemos admitido que la conceptualización binaria es básica en el pensamiento humano. Sin embargo, no creemos que el sentido de oposición rija obligatoriamente la relación entre los componentes de esta estructura simple. Se puede ilustrar la naturaleza de esta relación mediante la imagen de un arco sustentado por la tensión de dos columnas. El arco como elemento arquitectónico existe gracias a la fuerza en direcciones opuestas que crean las dos columnas y soportan al mismo tiempo el peso del dintel. No obstante, entendemos que el conflicto crea drama y este a su vez genera atención en el receptor porque el individuo, como ya hemos establecido, está sometido a las presiones homeostáticas que deben resolverse a nivel interno (psique) y externo (social). Por ello, la tensión dramática es la base de la narración, pues ayuda a canalizar estas presiones a nivel individual y colectivo. Ahora bien, el relato no es más que una representación de la realidad. En el caso concreto de los cuentos populares (frente a los cuentos clásicos), esto significa que la realidad se representa desde el punto de vista del narrador, quien a su vez se hace eco de la perspectiva mayoritaria de una comunidad concreta.

de esta folclorista, el principio estructural unificador del mito (también de la narración arcaica) y del cuento de hadas es esta permutación de poder.

Ahora bien, mientras que en el mito el dilema se resuelve a favor de la colectividad, o sea la odisea del héroe tiene un fin común; en el cuento, el héroe busca su propio beneficio. Dicho de otra forma, el cuento opera la resolución de un conflicto en el plano individual. El mecanismo de permutación de poder es progresivo, pues se perfila a medida que avanza la trama en el movimiento de un episodio a otro. Como diría Propp, se desarrolla de una función a la siguiente hasta que la carencia inicial es resuelta o la villanía compensada. De aquí, posiblemente, se deduce que la secuencia tenga una forma específica y el orden de las funciones no se puede alterar, aunque no todas las funciones estén presentes en una determinada historia. El mecanismo de permutación se asienta sobre un esquema binario inherente a las funciones.

En opinión de Reid (1974: 159), el punto de inversión, "*the peripeteia of drama*", es lo que Meletinsky denomina test básico, el episodio más importante tanto en el mito como en el cuento de hadas: "It is the locus where the tale value is gained". Esta investigadora subraya que, en el contexto mítico, es fundamental que, cuando el héroe se enfrenta al test básico, sepa cómo actuar, tanto pasiva como activamente, pero cuando corresponda. El héroe, por ejemplo, debe enfrentar la muerte, pero al tiempo debe saber cómo regresar a la vida. A raíz de esta afirmación, Reid lleva su argumento al motivo del canibalismo. En los cuentos con el tema del canibalismo, escribe, se produce un intercambio de papeles entre el iniciado, que en el relato está representado por el héroe-víctima, y el espíritu, que corresponde en la narración al agresor o villano.

Como el lector podrá suponer, este tema es capital en la interpretación del grupo de cuentos elegidos en nuestra selección, que versan sobre la amenaza de un depredador. En concreto, nos interesa especialmente el tratamiento que Reid hace de la imagen de la ingestión de la víctima por parte del villano. Esta escena, dice, señala claramente que a través de mantenerse pasivo el héroe se convierte consubstancialmente en uno con el espíritu, representado por el personaje del villano, cuando es engullido. Esto resulta en que la aparente debilidad del héroe se transforma en fortaleza y su pasividad en actividad dominante. En clave narrativa, esta fase del ritual se representa cuando el iniciado (héroe mítico) se come al espíritu, lo que es una proyección de la permutación de poder y, por tanto, de la redistribución de la fuente de poder y de la actividad de dominación. En este punto, Reid nos aclara que, mientras los mitos recurren directamente a imágenes violentas, los cuentos de hadas evitan esta paradoja mediante distintos artificios literarios.

En base a este esquema, Reid (1974) observa que, en el famoso cuento de *Hansel und Gretel*, la figura del héroe se dividida en dos: el hermano pequeño (Hansel) representa el lado pasivo del héroe, mientras que la hermana mayor (Gretel) es el lado activo y triunfante del héroe[301]. Sobre este mismo cuento, Alan y Lauren Dundes (2000) explican que la heroína

[301] A partir de la diferenciación que Propp (2010) realiza entre héroe-buscador y héroe-víctima, nosotros hemos concluido con otros autores (Rubio Montaner, 1982; Moreno Verdulla, 2003) que el análisis morfológico requiere de una *dramatis personae* más, la víctima. A propósito del cuento de Hansel y Gretel, quisiéramos recordar al lector el experimento informal mencionado antes al que sometimos a un grupo de estudiantes de doctorado de la Universidad Carlos III. Los participantes escucharon la narración en inglés del relato chino *The Tale of*

es el agente activo en los cuentos de la auténtica tradición oral. Por eso, Gretel es quién se encarga de acabar con la bruja. Curiosamente, esta distribución de papeles entre hermana y hermano es la que observamos en el relato chino *The Tale of the Tiger-woman*. Este tipo de cuento difiere claramente en la distribución de los *dramatis personae* de aquellos en los que la princesa es rescatada por un caballero, que actúa como héroe. En sus comentarios sobre el cuento *La princesa encantada* en clave iniciática, de Andrés y de Andrés (2010: 148-149) sostienen que la princesa víctima y el héroe buscador, que la rescata y con quien se desposará al final de la historia, proyectan los dos principios alquímicos básicos: "la princesa cautiva… simboliza… el complemento ´pasivo´ del principio, ´*activo*´ por excelencia, representado a su vez por el caballero".

Así pues, el iniciado en el contexto mítico debe mostrar que ahora él tiene el poder iniciador. Un poder necesario para regresar al poblado y subsanar la carencia o corregir la desgracia. En el cuento de hadas, el héroe sale triunfante de su pugna con el villano para poder regresar a su hogar o casarse con la princesa. En la estructura del ritual de paso (Gennep, 1960), después del forzado alejamiento y la superación de pruebas, el iniciado regresa como miembro del grupo con pleno derecho. Por eso, desde un punto de vista estructural, la función de pruebas del héroe en los cuentos es fundamental, porque es en ella cuando se produce la inversión de roles entre los dos componentes de la oposición binaria inicial, que representan los personajes antagónicos por excelencia, héroe y villano. Reid asegura que el test básico de la narración ilustra en miniatura el proceso dinámico de la fórmula del pensamiento mítico de Lévi-Strauss. A nivel sintagmático, el héroe debe resolver técnicamente el problema de revertir su debilidad en fortaleza a lo largo de la trama, con el fin de superar su conflicto interno (o externo) a nivel paradigmático.

Desde un ángulo interpretativo distinto, A.J. Greimas llega a una conclusión similar cuando dice que la prueba en los cuentos es el núcleo esencial que confiere al relato su cualidad de sucesión de hechos a través del tiempo. El combate entre héroe y villano también es para Greimas el momento culminante de la trama (Rodríguez Almodóvar, 1989). Sin embargo, donde este autor habla de intercambio, nosotros empleamos el término de permuta. El autor francés se está refiriendo a la transmisión del objeto mágico. En este punto, queremos hacer ver al lector que el objeto de deseo en el cuento, por el que pugnan héroe y villano, no necesariamente debe ser material, ni tampoco mágico, puede ser algo simbólico. Ahora bien, en lo que podemos coincidir con Greimas es en la necesidad de esta función dentro de la secuencia del cuento:

> "Coincide en este punto Greimas con Lévi-Strauss… por cuanto siendo la prueba una función redundante con otras dos del cuento (el mandamiento inicial y la tarea final), resulta, pues, conforme con el paradigma, y es paradigma; mientras que, por otro lado, al ser ella misma irreductible fuera del tiempo, queda como una función diacrónica, esto es, sintagmática. Paradigma y sintagma a la vez, por eso la prueba sería el punto culminante de la acción (clímax)" (Rodríguez Almodóvar, 1989: 68).

---

the Tiger-woman. Un cuento identificado folclóricamente con el tipo internacional ATU 333 (Caperucita roja). Sin embargo, ninguno de los encuestados relacionó esta narración con el cuento de *Caperucita roja.* De hecho, algunos participantes conectaron este relato con el cuento protagonizado por Hansel y Gretel, tipo internacional ATU 327 A, también popularizado por los hermanos Grimm.

En consecuencia, entendemos que la prueba en el cuento, su génesis, su desarrollo y sus características concretas, son todos aspectos fundamentales de una interpretación y ayudan a determinar el sentido profundo del relato, más allá del mensaje superficial que ofrece la victoria del bueno sobre el malo, por lo que han de ponerse en perspectiva y contextualizarse socioculturalmente.

De esta función esencial, también podemos saber que, si un personaje ocupa el papel de víctima durante la mayor parte de la trama, aunque aparentemente sea el protagonista, no puede ocupar el *dramatis personae* de héroe (heroína), a menos que sea él quien resuelve el contencioso dramático planteado por la trama al superar la prueba a la que es sometido. Esta es la principal evidencia para afirmar que Caperucita roja es un icono occidental sin rastro en las narraciones populares del mismo tipo en Extremo Oriente. Asimismo, si como sugiere Reid (1974), en el cuento de hadas analizado nos encontramos con dos personajes protagonistas y una división del héroe entre triunfador y víctima (es el caso del mencionado cuento chino *The Tale of the Tiger-woman*), creemos que es prioritario establecer la relación familiar entre ambos personajes. Esto nos permitiría concluir con Reid que ambos personajes representan dos aspectos del mismo iniciado, desde el punto de vista paradigmático. La cuestión de la disociación de una figura simbólica en dos personajes también ha sido analizada por el psicoanálisis (Bettelheim, 1994).

En las próximas líneas, llevamos a cabo una discusión detallada de los resultados de nuestro estudio comparativo de estos catorce cuentos sobre depredadores, a partir de los tipos internacionales de cuentos ATU 123 y ATU 333, para así dar forma a las evidencias que apoyan nuestra tesis: los beneficios educativos de explorar la narrativa popular de otras culturas para contrastar los particularismos sociales en temas universales.

10.2. FUNCIONES Y MOTIVOS DEL CUENTO A PARTIR DE LA ESTRUCTURA SINTAGMÁTICA

Comenzamos el análisis comparativo del corpus de cuentos elegido por un estudio de la estructura sintagmática de los relatos para llegar a una interpretación de estos dos tipos internacionales de cuentos (ATU 123 y ATU 333). En primer lugar, a sugerencia de Propp, examinamos la secuencia de los elementos compositivos del cuento, o sea las unidades básicas y su orden temporal en la trama[302]. Ahora bien, nuestro propósito es analizar en paralelo las funciones de la trama (nivel sintagmático) de cada cuento para aislar aquellas que son comunes. Después, vamos a relacionar las funciones compartidas con los motivos comunes, cuya combinación construye la tensión dramática del relato. Así, podemos obtener una relación entre funciones y motivos sobre la que fundamentar nuestra reconstrucción de la estructura paradigmática común al conjunto de cuentos estudiados. Partimos de la base de acuerdo con Propp (1984b) , por la que muchos motivos de los cuentos maravillosos derivan de instituciones sociales, ideas y fenómenos de sociedades anteriores a la división de la comunidad en clases, entre los que destacan los ritos iniciáticos. Por eso, queremos identificar

[302] Para estos comentarios, hemos tenido en cuenta la tabla número 4 *Morfología de Propp aplicada ATU 333 y ATU 123. Ecuación de Propp. Escenario de acción.*

esos motivos y analizarlos desde el punto de vista de su funcionalidad dentro de la secuencia sintagmática de las narraciones estudiadas.

A la vista de las tablas comparativas de los cuentos analizados, hemos podido comprobar que, entre estos dos tipos internacionales de cuentos (ATU 123 y ATU 333), solo se mantienen constantes un número limitado de funciones: situación inicial (α), ausencia (β) y los bloques binarios *interdicción-violación de la interdicción* (γ-δ) y *engaño-complicidad* (η-θ)[303]. Además, el par de funciones *engaño-complicidad* (η-θ) se reproduce dos veces hasta en ocho cuentos de los catorce e, incluso, aparece una tercera vez en cuatro de los relatos[304]. Podemos asumir que estas funciones relacionadas de esta forma son esenciales en estas narraciones y, por ende, deberán tener un peso significativo en nuestra interpretación. Entre las funciones que aparecen constantes en todos los cuentos, con una sola excepción, está la reacción del héroe, función X (C). En nuestra opinión, también son funciones esenciales aquellas que aparecen en más de diez de los catorce cuentos. De acuerdo con este criterio, tenemos las siguientes: villanía (A), descubrimiento de la desgracia (B), marcha del héroe/heroína (↑) y transferencia a lugar concreto (G). Entre las funciones que sirven como colofón a la acción, la más común en todos estos cuentos es el rescate (Rs), que aparece en nueve relatos. Después le sigue la función de castigo al villano (U), en seis cuentos de los catorce. Para la secuencia patrón, desechamos entonces está última, por tener menos peso que la primera.

Por otra parte, en la subsección 9.6.2. del capítulo anterior, hemos hecho mención especial del par de funciones *combate-victoria* (H-I) que es fundamental en todos los relatos asiáticos de nuestra selección (9) y en la fábula latina. Solo siete de estos diez cuentos, que incluyen el binomio (H-I), tienen la función rescate (Rs), castigo (U) o ambas. Asimismo, debemos aclarar que únicamente dos de los catorce cuentos seleccionados incorporan la función XXXI, matrimonio o recompensa, a la que Propp (1998b) y Meletinsky (1974b; 1974a) se refieren como la manera más habitual de final feliz en los cuentos maravillosos o de hadas. Nosotros podemos deducir que no es una función esencial en el corpus de cuentos estudiados correspondientes a los tipos internacionales ATU 123 y 333.

En suma, a partir de los datos recabados podemos establecer la siguiente ecuación de Propp que representa la secuencia modelo para estos dos tipos de cuentos entre los relatos de nuestra selección:

$$\boxed{\alpha\ \beta\ \gamma\ \delta\ \eta\ \theta\ A\ B\ C\ (\uparrow)\ G\ H\ I\ \ Rs}$$

Ahora vamos a reproducir lo que podrían ser las ecuaciones proppianas para cada uno de los dos tipos internacionales estudiados. De acuerdo con nuestra selección de cuentos, el tipo internacional ATU 123 tendría la siguiente forma:

---

[303] Solo una excepción: La función VII, complicidad (θ), no aparece en la fábula latina, pues el cabrito nunca acepta los engaños del lobo y no le abre la puerta.

[304] Moreno Verdulla (2003) observa en su investigación sobre una selección de relatos extraídos de una colección de cuentos populares españoles del folclorista Aurelio Espinosa, que las funciones engaño (η) y complicidad (θ) van seguidas de la función de villanía (A) para formar lo que Brémond denomina triada. Teóricamente, estas funciones mantendrían entre sí una interrelación de dependencia y de independencia. A los cuentos que incluyen esta triada, el folclorista español les denomina cuentos de engaño.

α β *γ* δ η ϑ **A** *B* C (↑) *G H I*

El lector podrá comprobar que, en esta forma típica de los cuentos seleccionados del grupo ATU 123, incluimos funciones en cursiva que están presentes en casi todos los relatos. La función de villanía (A) está resaltada en negrita, porque solo forma parte de la secuencia de cinco de los ocho cuentos de este grupo. A primera vista, es destacable que este tipo de cuentos en nuestro corpus no finaliza de igual forma que lo hace el relato por excelencia de este tipo internacional ATU 123, *Der Wolf und die sieben jungen Geislein*. En este sentido, hemos desestimado la función rescate (Rs) en nuestra ecuación prototipo, porque únicamente está presente exactamente en la mitad de los cuentos de este tipo ATU 123. En este conjunto, el relato con menos funciones (8) es la fábula latina, lo cual tiene sentido si tenemos en consideración que es la variante más antigua de este tipo. Teóricamente, el paso del tiempo y la acción literaria transforman el relato no solo en calidad y significado, sino también en extensión.

A juzgar por la naturaleza de esta ecuación y los motivos que encontramos en estos relatos, la temática esencial es la amenaza exterior a la que han de enfrentarse lo/as niño/as cuando se quedan solos (función β). Para prepararles, los padres y madres (autoridad) les han facilitado elementos referenciales para identificar a los extraños (foráneos) y poder advertir el peligro (test de identidad), representado en los binomios de funciones (γ-δ) y (η-θ). No creemos que el caso deba interpretarse simplemente como una transgresión del canon, o sea de la prohibición (γ). De hecho, creemos que, como Propp advierte, la función violación de la interdicción (δ) puede implicar también el cumplimiento de una orden o mandato[305]. En estos cuentos, creemos que el mandato se refiere a seguir estrictamente la aplicación del test de identidad al desconocido. En algunos cuentos, los niños advierten detalles específicos de la madre o de la abuela, que el villano no presenta en principio como son el color y la piel de las patas, marcas en el rostro o la gravedad de la voz. Ahora bien, solo el cabritillo de la fábula latina emplea correctamente las enseñanzas maternas y descubre, desde un principio, al villano para evitar el peligro por sí mismo. En conexión con este argumento, entendemos que es de gran importancia para los/las héroes/heroínas descubrir la desgracia o al villano en su defecto (función IX, B), puesto que no habían sido capaces de advertir el engaño inicial del villano, lo que les pone en peligro. Por tanto, entendemos que ésta es la única fórmula estructural, que permite el progreso del relato y señala abiertamente el antagonismo entre héroe y villano, lo que abre paso a una resolución de la carencia o desgracia. Por otra parte, queremos señalar para discutir más tarde que esta función en este tipo de cuentos vendría a suplir a la prueba a la que los héroes de cuento son sometidos.

En este sentido, creemos que estos relatos destacan por incluir la reacción del héroe/heroína, así como las acciones consiguientes hasta la resolución de la trama, lo que implica en la mayor parte de los casos un enfrentamiento con el villano y la victoria sobre él (funciones H-I). Igualmente, hemos de añadir a esta línea argumental que todos los personajes en el papel de héroe son niños o niñas, a excepción del cuento publicado por los hermanos Grimm, *Der Wolf und die sieben jungen Geislein*. Cierto es que lo/as niño/as reciben asistencia externa (donante o auxiliar mágico) en tres de los cuentos asiáticos. Ahora bien, esto/as se salvan por

[305] Moreno Verdulla (2003: 49) hace una diferenciación entre el binomio interdicción (γ) y transgresión (δ) y las funciones que denomina orden (γcont) y cumplimiento (δcont).

sus propios medios en cuatro cuentos del tipo internacional ATU 123 de esta selección, a diferencia de lo que ocurre en la versión alemana de *El lobo y los niños*.

Con el fin de elaborar la ecuación más común del tipo ATU 333, hemos procedido a partir de las ecuaciones individuales y según la información suministrada por el análisis de nuestra selección de cuentos. Así pues, la ecuación para los **tres cuentos europeos del tipo ATU 333** sería:

$$\alpha\ \beta\ \gamma\ \delta\ \varepsilon\ \zeta\ \eta\ \theta\ \eta\ \theta\ A\ \eta\ \theta\ \zeta\ A\ C\ Rs$$

La ecuación de los **cuentos asiáticos del tipo ATU 333** en nuestro corpus es:

$$\alpha\ \beta\ \gamma\ \delta\ \varepsilon\ \zeta\ \eta\ \theta\ \eta\ \theta\ A\ B\ C\ (\uparrow)\ D\ E\ G\ H\ I\ Rs$$

Por último, nos gustaría añadir la ecuación de Propp resultante de la variante francesa del tipo ATU 333, ***Le conte de la mére-grand***:

$$\alpha\ \beta^{3}\ \gamma^{3}\ \delta^{2}\ \varepsilon^{1}\ \zeta^{1}\ \eta^{3}\ \theta^{3}\ A^{17}\ \eta^{3}\ \theta^{3}\ \eta^{3}\ \theta^{1}\ \zeta^{2}\ C\ (\uparrow)\ D^{8}\ E^{8}\ G\ Pr^{5}\ Rs^{8}$$

Si observamos el detalle de estas tres últimas ecuaciones, encontramos a simple vista algunas funciones típicas del modelo asiático, que también aparecen en el cuento oral francés de Caperucita roja, lo que ratifica las coincidencias en los motivos que Alan Dundes (1989a) observa. A pesar de que nuestra interpretación de los motivos específicos no coincide con las conclusiones a las que llega el folclorista norteamericano, entendemos que debemos reflejar estas coincidencias a la hora de interpretar este conjunto de cuentos. Es más, esta variante folclórica europea se acerca más a la ecuación patrón de este conjunto de cuentos sin discriminación de tipo, que hemos presentado más arriba:

$$\alpha\ \beta\ \gamma\ \delta\ \eta\ \theta\ A\ B\ C\ (\uparrow)\ G\ H\ I\quad Rs$$

Si tenemos en cuenta la coincidencia entre todos los cuentos estudiados en las funciones que componen la *sección preparatoria*, creemos que la clave para la interpretación de esta clase de narración está en observar las funciones que siguen a la función VIII, villanía (A), una escena en la que un familiar cercano a la(s) protagonista(s) ha(n) sido devorado. Entonces la niña (heroína) descubre (B) la verdadera identidad del lobo (villano) y decide actuar (C) solicitando ir al baño fuera de la casa (↑) y se esconde o huye (G) con el propósito de liberarse de la amenaza (Rs). Precisamente, el motivo del baño es la excusa más común entre las versiones asiáticas, que además tiene la función de señalar la reacción del héroe. Esto sucede en cinco de los nueve cuentos asiáticos, aunque no siempre hemos podido identificarlo con la función X (C). Como ya hemos indicado, la adolescente campesina francesa es capaz de deshacerse del villano por sus propios medios, como también ocurre en cuatro relatos asiáticos con los otro/as niños y niñas. La principal diferencia entre el relato oral francés y los cuentos asiáticos seleccionados es que la resolución de la complicación de la trama no está mediada por el binomio de funciones *combate-victoria* (H-I). En las narraciones asiáticas, siempre media un enfrentamiento dialéctico (H^4, ponderación o reto intelectual) entre los/las héroes/heroínas, que están encaramados a un árbol. Ahora bien, en las dos versiones populares, reunidas por

el equipo de Eberhard, las heroínas convencen a la vieja tigresa para que les provea de un calderón con aceite hirviendo que, posteriormente, derraman sobre ella. Podríamos decir que en este caso si media una acción violenta de la heroína que acaba con el villano.

10.2.1. Ausencia (β): abandono edípico o alejamiento ritual

Una vez introducidas las diferencias estructurales entre los dos tipos internacional ATU 123 y ATU 333, vamos a estudiar en detalle alguno de los elementos más destacados de estos cuentos, tanto las funciones como los motivos. Dundes (1989a) considera que la madre de Caperucita aleja a la desdichada niña de la seguridad del hogar familiar (función β^3) motivada por la subyacente rivalidad sexual entre la madre y la hija por el padre, aunque al padre no se le mencione en ningún caso en la mayor parte de los textos estudiados. La tesis del norteamericano, fundamentada en la teoría edípica de Freud, sostiene que esta expulsión conlleva que la protagonista se vengue de su madre comiéndose el cuerpo de su abuela, un motivo típico únicamente de las versiones orales europeas. En nuestra selección de cuentos, este motivo canibalístico solo aparece en *Le conte de la mére-grand*[306]. A nuestro juicio, este supuesto conflicto generacional madre-hija, que se manifiesta cuando esta última empieza a madurar, también podría resolverse con otro tipo de venganza, una mucho más sutil. Recordemos que en las caperucitas europeas la muerte de la abuela es consecuencia directa de la información que la niña suministra al lobo (función ζ)[307]. Precisamente, este es el punto de vista defendido por autores como Bettelheim, Heuscher o Vedfelt. Recordemos que la interpretación de este motivo en *clave de Electra* señala de manera especial el hecho que la protagonista envíe al villano a casa de su abuela (el *imago* de la madre) con su indiscreción[308].

Comprobemos ahora si el argumento del abandono o expulsión del hogar y la consiguiente venganza de Caperucita, que defiende Dundes, encaja en algunos de los cuentos de nuestro corpus. Por lo general, la madre es la solicitante que envía a su hija a casa de la abuela en los cuentos del tipo internacional ATU 333, lo cual satisfaría el planteamiento del folclorista norteamericano. No obstante, este esquema se mantiene en tan solo cuatro relatos de toda nuestra selección: precisamente, los tres cuentos europeos (las Caperucitas rojas francesa y alemana y el relato oral francés) y la versión de *Grandaunt Tiger* de 495 palabras recogida por Eberhard. Debemos subrayar además que solo dos de estos relatos, podríamos decir, que proceden de la tradición oral[309].

---

[306] Podríamos decir que es casi exclusivo de las variantes orales europeas (Verdier, 1980; 1997).

[307] En cuanto a nuestra selección de cuentos, la abuela es devorada por el villano en su casa solo en uno de los relatos asiáticos (*Grandaunt Tiger* de 495 palabras). Además, los protagonistas son varios en todos los cuentos asiáticos e incluso los personajes infantiles son tanto femeninos como masculinos en cuatro cuentos. Ahora bien, podríamos pensar que la muerte de la madre (víctima), quien perece a manos del villano camino a casa de la abuela, representa la resolución del conflicto generacional latente entre hija y madre. Esto sucede en cuatro narraciones asiáticas de nuestra selección, aunque en una de estas son tanto la madre como el padre quienes mueren. Por otra parte, en estos casos, no es la niña quien facilita información al villano sobre sus padres, sino al revés.

[308] Hemos dedicado el Apéndice 5 a las interpretaciones de Caperucita roja desde el simbolismo psicológico. Según estos autores, la niña envía al depredador alegremente a que acabe con su competidora, la abuela, o sea la representación maternal –la anterior generación. No obstante, en los cuentos asiáticos de nuestra selección, la/os niña/os no envían al villano a casa de su abuela, salvo en la variante china *Grandaunt Tiger* de 495 palabras.

[309] Ver tabla 3: *Morfología de Propp aplicada ATU 333 y ATU 123. Dramatis personae. Escenario de acción.*

Adicionalmente, recordemos que distinguimos los relatos de Caperucita (ATU 333) del tipo internacional ATU 123, precisamente, porque en esta segunda clase de cuentos los niños se quedan en el hogar familiar y el villano acude a la casa. En términos proppianos, diríamos que la sub-función β^3 es substituida por las sub-funciones β^1 o β^2. La marcha de los adultos es lo que sucede concretamente en la fábula del *Romulus* y en el cuento clásico de los Grimm seleccionado *Der Wolf und die sieben jungen Geislein*, así como en las variantes asiáticas de nuestra selección que hemos etiquetado como tipo ATU 123. Ahora bien, podríamos argumentar que el solicitante deja a las niñas solas en la casa y, por consiguiente, las heroínas pudieran albergar el mismo sentimiento de abandono a su suerte, al que alude Dundes. En el caso de aceptar esta interpretación alternativa, a los cuatro cuentos mencionados antes en los que aparece claramente el triángulo femenino (niña-madre-abuela), podemos añadir cinco cuentos más con el motivo del abandono maternal: *Lon Po Po*, *Grandaunt Tiger* (843 palabras), *The were-wolf*, *The Panther* y *Goldflower and the Bear*. Descartamos la variante japonesa de este tipo de cuento porque los protagonistas son niños en vez de niñas. No obstante, en el resto de relatos siempre son varios los pequeños que se quedan solos y algunos son específicamente niños, con lo cual no sabemos si se puede aplicar el mismo criterio empleado por Dundes en su argumento.

Por otra parte, la abuela ni siquiera es un personaje real de la trama en cuatro de estos cinco cuentos, con lo cual no podemos aplicar el criterio de substitución (abuela por madre) que menciona Dundes y al que también se refieren otros investigadores, que también emplean el complejo freudiano femenino para construir su lectura del cuento. Ahora bien, quizás la desaparición de la abuela en la trama tiene su razón de ser cuando, el villano es claramente identificado como un personaje del género femenino, lo que sucede en cuatro cuentos asiáticos de nuestra selección y es habitual en multitud de variantes de esta región. A este asunto, nos referimos en mayor profundidad más adelante. Otra cuestión adicional respecto a nuestro corpus de cuentos es que el padre y no la abuela son *dramatis personae* en dos narraciones asiáticas: en *Grandaunt Tiger* (843 palabras), el padre es víctima; y en *The Tale of Tiger-woman*, el padre es el solicitante.

Ahora bien, quizás, la razón para la aparición de este motivo en este tipo de cuentos no es tanto psicológica como socio-cultural. Eberhard (1970) argumenta que tradicionalmente en la cultura china es muy inusual dejar a los niños solos. La razón debe ser una causa mayor, como la enfermedad de los abuelos. En los relatos asiáticos de este tipo las razones de la visita a la abuela o de la marcha son muy variadas: llevar el almuerzo al padre, visitar el templo, selección de un esposo para la hija, enfermedad de una tía y cumpleaños de la abuela. Por un momento, hagamos el ejercicio imaginativo de encuadrar estos cuentos en una tradición narrativa primitiva perteneciente a sociedades arcaicas, cuyos usos y costumbres con respecto a la infancia tuvieron vigencia en las comunidades de la Antigüedad, el Medievo y, en general, las sociedades pre-modernas. En ese contexto hipotético, sabemos que lo/as niño/as adquieren responsabilidades propias de los adultos mucho antes que en nuestra sociedad[310].

[310] Son multitud las fuentes sobre la historia de la infancia en las que se subraya la diferencia de estatus social del niño con respecto a la actualidad. Sirvan de muestra los trabajos de Philippe Ariès (1962), Colin Heywood (2001), John Clarke (2009a; 2009b) o Peter N. Stearns (2011). Asimismo, Robert Darnton (1999b) describe aspectos de la cruda vida de niños y niñas en Francia durante el Antiguo Régimen en contraste con la sociedad moderna y en relación con los cuentos clásicos más populares. Por su parte, Ángela Olalla Real (1989) trata el surgimiento de la infancia como concepto y la creación de una literatura orientada a los niños a partir del siglo XVIII en su estudio sobre la aparición de los cuentos de hadas.

En el transcurso de la historia, es lógico pensar, primero, que estos estuvieran habitualmente expuestos a quedarse solos a pesar del esfuerzo de la comunidad por proteger a los pequeños, si tenemos en cuenta el elevado nivel de mortandad infantil. Segundo, a medida que apareciesen asentamientos estables, estas narraciones harían referencia a las circunstancias de núcleos familiares en pequeñas comunidades rurales en los valles o en lugares más aislados entre montañas. Desde un punto de vista socio-adaptativo, los adultos se habrían visto obligados a dejar solos a los niños en determinadas circunstancias y, necesariamente, habrían encontrado herramientas comunicativas para procurar una instrucción básica a su progenie de tal forma que pudieran enfrentar los peligros (Scalise Sugiyama, 2004). Precisamente, una de las funciones de esta clase de narrativas es la transmisión de conocimientos del sentido común por medio verbal, ya que es el instrumento más eficiente, según explica Hutto (2009) en el desarrollo de su *Narrative Pratice Hypothesis*[311]. Por tanto, estos dos tipos de cuentos (ATU 123 y ATU 333) también podrían ser una advertencia de la madre a sus hijos sobre los peligros de los animales salvajes o, incluso, de los humanos extraños (generalmente procedentes de otras tribus) cuando estuvieran solos o durante etapas de conflictos con otros grupos humanos. Un argumento adaptativo y funcional sobre el cuento que defiende Marianne Rumpf en su tesis doctoral de 1951 (Dundes, 1989a) y que también tienen en consideración otros autores, cuyos trabajos se enmarcan en áreas tan dispares como la filología, la historia o la psicología evolucionista (Zipes, 1993; Scalise Sugiyama, 2004; González Marín, 2006).

Por otra parte, como explica Robert Darnton (1999a), la inclusión de este motivo de la separación podría ser única y exclusivamente el reflejo de una situación de la cruenta realidad que los campesinos del Antiguo Régimen vivían. En ocasiones, por la escasez de alimentos debían deshacerse de sus hijos enviándoles a servir o abandonándoles en hospicios a su suerte. Cualquiera que fuese la causa del abandono, no cabe duda que es una experiencia infantil traumática similar a la que debe experimentar cualquier bebé cuando, por primera vez, entiende que es un ser distinto de la madre a la que se ha sentido unida desde la concepción y de la que ha dependido para su subsistencia (Chadwick, 2014). Quizás, este sea el origen de la repetición de este motivo en multitud de cuentos y la identificación de la audiencia con el mismo, la necesidad de ofrecer una vía de escape para una ansiedad infantil tan profundamente instalada en la psique. Más adelante exploraremos también esta segunda línea psicoanalítica, que es alternativa a la teoría freudiana. Precisamente, una explicación psicológica de la separación podría tener también sentido cuando estamos hablando de un comportamiento institucionalizado en el que el/la niño/a es obligado por las normas sociales a apartarse de su familia, como sucede en los rituales.

Asímismo, el conflicto que la amenaza del lobo representa para lo/as niño/as y al que terminan enfrentándose los protagonistas de estos cuentos, después de la expulsión o la marcha de la madre, podría encajar perfectamente en el modelo binario de oposición *débil-*

[311] En opinión de Hutto (2009), el tipo de interpretación de Scalise Sugiyama (2005) conocida como "*information-imparting thesis*" es perfectamente compatible con otro tipo de explicaciones que justifican el origen de estas narrativas. Así pues, esta función seria complementaria de otro tipo de enfoques, por ejemplo, la "*norm-imparting thesis*", que según Scalise Sugiyama explica cómo el contenido de estas narrativas delimita fronteras de comportamiento al suministrar modelos apropiados e inapropiados de comportamiento y sus consecuencias. Este segundo tipo de función para los relatos de Caperucita roja conecta directamente con la hipótesis admisible de la *folk psychology*, cuyo propósito principal es el regulativo.

poderoso del cuento de hadas e, incluso, en el patrón mítico *propio-foráneo* propuesto por el análisis estructural (Meletinsky, 1974b; Reid, 1974). Si optamos por ese enfoque alternativo, igualmente compatible con las tesis funcionalistas[312], entonces podríamos aventurar que la razón de la marcha o la expulsión (abandono) en este tipo de cuentos sería una clara referencia a la fase de separación en los rituales de paso (Gennep, 1960). Un proceso al que nos hemos referido en el capítulo quinto de esta investigación.

Como hemos señalado más arriba, la función de alejamiento descrita por Propp (β) en su variante β^3 se refiere a la marcha de los jóvenes, mientras que en sus variantes β^1 y β^2 se corresponden respectivamente con la marcha de los padres o a la muerte de estos. Por tanto, ambos tipos internacionales de cuentos (ATU 123 y ATU 333) encajarían en este esquema de abandono. Si este es el caso, podríamos elaborar una interpretación en clave ritualista. Precisamente, Mariano de Andrés Gutiérrez (1987: 26) hace referencia a una variante de esta función, β^5, que para Propp requiere de mención especial por cuanto se relaciona con el rito de pubertad[313]. Esta sub-función sitúa al personaje en la esfera de acción del héroe-víctima y es un "socorrido esquema narrativo del abandono de la víctima en el bosque". El bosque que, por otra parte, está relacionado con el personaje de la maga de los cuentos maravillosos y es uno de los lugares secretos del ritual iniciático (Propp, 1998a). Como hemos indicado más arriba, esta función de alejamiento (β) está presente en todos y cada uno de los cuentos estudiados.

> "Among the folkloric themes which are reducible to initiation we must first mention the cluster of children's adventures (rarely those of a single boy or girl) with forest demons of the 'evil witch' type and with witches; the adventures in the house of the wizard… and finally the tales of the monster devouring and then 'spitting forth' the heroes" (Meletinsky, 1974a: 64).

A partir de estas evidencias parece que tiene más sentido concluir que este motivo (alejamiento por mandato o expulsión) está relacionado con un rito de paso en vez de ser fruto de una rivalidad psicológica latente y universal entre madres e hijas, originado en un tiempo ancestral de la humanidad cuando la competencia entre ambas se resolvía con la expulsión de la más joven. La interpretación en clave ritualista de Caperucita roja ya fue expuesta por otros

---

[312] Decimos esto porque, sin duda, entre las motivaciones para la existencia de los ritos iniciáticos podría estar la instrucción de los más jóvenes en los usos y costumbres del grupo, lo que incluiría la capacidad de respuesta a las amenazas externas de cualquier tipo y la formación en el arte de la caza u otras ocupaciones (Gennep, 1960). Esto implicaría aprender a reconocer las características propias de especies animales específicas (Scalise Sugiyama, 2001a; 2004), así como la identificación de miembros de otras tribus hostiles.

[313] Para Propp (1998a) siguiendo a autores como Hutton Webster (1908), los rituales iniciáticos se llevan a cabo coincidiendo con la pubertad del iniciado. Sin embargo, Arnold van Gennep (1960) está en completo desacuerdo con esta tesis, pues la iniciación no se limita a la admisión a grupos de edad. Miriam van Waters observa que no todas las sociedades tienen rituales iniciáticos para las mujeres y estos varían en la complejidad de su elaboración e incluso al momento en el que estos ceremoniales se realizan. "We conclude that the term ´puberty,´ as applied to a physical stage, can be extended only by convention, to the ceremonies that attend such diverse events as social or religious maturity" (Waters, 1914: 88-89). En un intento de acotar las investigaciones sobre el ritual femenino, Judith K. Brown (1963: 838) define así el ritual de iniciación: "(I)t consist of one or more prescribed ceremonial events, mandatory for all girls of a given society, and celebrated between eight and twentieth years. The rite may be a cultural elaboration menarche, but it should not include betrothal or marriage customs". En lo que sí parecen estar de acuerdo una mayoría de autores es que la iniciación es un rito que marca el cambio de estatus del individuo en el contexto social. Más adelante desarrollamos este asunto que concierne directamente a las conclusiones extraídas del estudio comparativo de los catorce cuentos.

autores como Alfred Winterstein (1928)[314], Anselmo Calvetti (Dundes, 1989a) y la misma Verdier (1980), aunque nuestro enfoque es sensiblemente distinto como expondremos en las próximas páginas.

Por otra parte, Ren-Hong Wang (2014) argumenta que, de acuerdo al análisis de Propp, la estructura superficial de la historia china de la abuela tigresa (*Grandaunt Tiger*) encaja perfectamente en las tres fases de los ritos de paso (separación, liminal y reintegración). Al tener una protagonista femenina, añade este autor, este cuento está relacionado con las pruebas heroicas propias de una sociedad matriarcal. Esto no significa que desestimemos de plano la aportación psicoanalítica de Dundes, sino que como argumentaremos más adelante su estrategia se concentra en explicar el origen exclusivamente psicológico de determinados motivos, pero no ofrece una interpretación de conjunto que tenga en consideración aspectos estructurales respecto a la secuencia del relato. Como hemos visto en capítulos anteriores, el componente psicológico es esencial en cualquier proceso ritual y en los mitos (capítulos cuarto, quinto y sexto). Ahora bien, el complejo de Edipo tampoco debe reducirse exclusiva y excluyentemente a la dimensión sexual del individuo, como sostiene Freud (Fromm, 1944).

10.2.2. Engaño-complicidad (η-θ): suplantación de un familiar y test de identidad fallido

Al principio de esta sección, hemos destacado que el binomio de funciones *interdicción-violación de la interdicción* (γ-δ) puede corresponder a una instrucción u orden y el consiguiente cumplimiento, tal cual advierte Propp (2010) y analiza Moreno Verdulla (2003). Ya hemos visto antes que el investigador español se refiere al doble significado de determinadas funciones, de acuerdo al signo positivo o contrario de determinadas acciones y a que estas estén protagonizadas por el héroe o el villano. Lo que verdaderamente nos interesa en el contexto de nuestro análisis comparativo es que, en el transcurso de estas dos funciones *interdicción* y *violación de la interdicción* (γ-δ), se revela el motivo al que hemos denominado *test de identidad*, cuando lo/as niño/as estudian las semejanzas del villano con el familiar suplantado mediante una breve interrogación. Entendemos que si esto/as actúan con cautela en su primer encuentro con el villano implica que están siguiendo instrucciones de los/las padres/madres, aunque estas no hayan sido explicitadas en la narración. Precisamente, a estas pruebas y sus antecedentes históricos en la literatura se refiere González Marín (2006) en su estudio del cuento de *Los siete cabritillos y el lobo*. Asimismo, Goldberg (2009) y Scalise Sugiyama (2003; 2004) incluyen referencias a este motivo en sus estudios. Es muy interesante que esta misma escena forme parte de los relatos chinos comentados por Baolin (1996) en su

[314] La explicación que presenta Alfred Winterstein (1928) gira en torno al rito de la pubertad de las niñas. Según este psicoanalista austriaco, el rito que subyace en este cuento podría seguir el mismo patrón más o menos que reproducen rituales de pueblos primitivos en todo el mundo, en los que la niña es aislada de su familia, en particular de su padre y los familiares masculinos, y es encerrada en una choza. Bajo el cuidado de una anciana, la niña no puede tocar la tierra ni dejar que la luz del sol la ilumine durante este aislamiento, mientras es instruida en cuestiones referidas a la sexualidad. Se entretiene tejiendo, hilando y en tareas propiamente femeninas; en algunos casos debe pasar una prueba de coraje y resistencia, e incluso puede ser operada o recibir un tatú. Al final de su exilio pasa por un ritual que simboliza su renacimiento y finalmente se la inicia en la vida sexual (Holbek, 1987).

artículo sobre Caperucita roja y la historia de la abuela-lobo. Ahora bien, creemos que lo más importante es que este test guarda cierta relación con la conversación entre Caperucita roja y el lobo en la cama de la abuela, escena típica de las versiones clásicas europeas. Ciertamente, en estos dos casos (textos de Perrault y de los hermanos Grimm) la información obtenida por la niña no le es muy útil, pues en ningún momento descubre el engaño y es devorada. Sin embargo, tanto en la versión oral francesa de nuestro estudio como en algunas de las variantes asiáticas, la/os niña/os obtienen información esencial para descubrir la identidad del villano. De hecho, en cuatro de estos cuentos orientales, podemos comprobar que el test de identidad aparece hasta dos veces a lo largo de la trama[315]. En la primera ocasión, a pesar de las recelosas preguntas de la/os niña/os el malvado obtiene su complicidad para que esta/os le acompañen y poder entrar en la casa. No obstante, en la segunda oportunidad, la información recibida sobre algún aspecto físico relevante del villano le descubre ante el héroe y desencadena la consiguiente reacción de este. Por otra parte, podríamos estar hablando perfectamente de una prueba para el/la héroe/heroína en la que deben decidir si pueden o no confiar en su interlocutor.

Si el test de identidad es fallido, entonces las dos funciones que siguen también forman un bloque binario, *engaño-complicidad* (η-θ). A la vista de los datos de la comparativa respecto a este par de funciones apreciamos dos cuestiones que nos parecen especialmente significativas: (1) el peso que tiene en la trama este binomio de funciones, a juzgar por sus múltiples apariciones en las diferentes secuencias (en todos los cuentos a excepción de uno); y (2) en el diseño, la ejecución y el objeto del engaño se produce una inversión de papeles a lo largo de la trama, cuando el personaje tramposo (villano) pasa a ser el burlado al final del cuento. En general, el sujeto del engaño es el villano y el objeto del mismo es el héroe o la víctima. Consiguientemente, hemos establecido antes que el sujeto de la complicidad es el héroe o la víctima y el objeto el villano. Ahora bien, en estos relatos también tenemos la situación contraria. El héroe burla al villano y este acepta el engaño.

Moreno Verdulla analiza esta inversión entre sujeto y objeto del engaño en su trabajo sobre la estructura del cuento español. En su caso, opta por una solución distinta a la que nosotros proponemos y crea sub-funciones adicionales a partir de la función VI, engaño (η), y la función VII, complicidad (θ), para representar esta inversión. Así pues, establece las sub-funciones 6.a "enfrentamiento (μ)" y 7.a "triunfo (ν)". Su razonamiento es el siguiente:

> "La función más parecida al enfrentamiento es el combate, pero en la función de Propp tras el combate el héroe *entra en posesión del objeto mismo*. Igual sucede en el estudio de C. Padilla (1991), donde la función combate de Propp se renombra como *confrontación*. La diferencia principal que encontramos entre combate y enfrentamiento es que en este beneficiario y adversario no obtendrán ninguna cosa ni otra reparación que no sea la final. Ambos entablan un [enfrentamiento (μ)] especie de *pulso*, unas veces para medir la inteligencia, otras para medir sus fuerzas. El triunfo, tras el enfrentamiento, ha de ser exclusivamente del beneficiario" [cursivas añadidas] (cita literal y completa de Moreno Verdulla, 2003: 58).

[315] *The Tale of the Tiger-woman, The Grandaunt Tiger* de 843 palabras (Eberhard), *Goldflower and the Bear* y *Lon Po Po*.

El autor español está en lo cierto, aunque omite decir que cuando el objeto obtenido fruto del enfrentamiento (*struggle*) permite al héroe continuar su búsqueda, el elemento será entonces la función D (Propp, 2010). Por otra parte, existe otra motivación para tomar esta decisión y es en lo que se refiere a la prejuiciosa interpretación del engaño en los cuentos, según esta acción sea cometida por el villano (negativo) o por el héroe (positivo). Se califica de astucia al engaño perpetrado por el héroe, cuando en realidad se trata del mismo tipo de acción falsa con diferente intención (Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2007: 193). El engaño es de todas formas un acto persuasivo que transforma la mentira en verdad, escribe Paul Ricoeur (2009: 460). La clave está en "el engañador, en cuanto a función actancial (el que se hace pasar por otro), es susceptible de una definición precisa en el plano de la veridicción".

En suma, a nosotros nos parece que no hay necesidad de complicar la codificación de las funciones de engaño y complicidad con dos nuevas funciones para constatar la autoría de la acción, pues en realidad estamos hablando de la misma operación mental con efectos similares en el adversario, aunque en distintos momentos de la trama y con muy diferente motivación. Mientras el villano persigue apoderase del héroe o de la víctima, el héroe trata de evitar una nueva desgracia. Creemos que la acción de filtro que imponemos al análisis narrativo mediante el prisma *SVO* aplicado a cada función aborda esta problemática y nos permite identificar correctamente las intenciones y las motivaciones de los personajes para seguir completando el cuadro de la *folk psychology* del cuento en estudio.

Por tanto, encuadramos la acción del engaño del héroe y el resultado de tal pugna intelectual en las funciones previamente establecidas por Propp combate (H) y victoria (I) respectivamente. Estamos convencidos que nuestro argumento es válido si atendemos a la clasificación que establece el autor ruso para la función XVIII (Victoria): I´, el villano es vencido en un concurso o contienda; I^4, pierde en una ponderación; I^5, muere sin mediar violencia; o I^6 desaparece o es expulsado. En este sentido, el también folclorista de Andrés Gutiérrez (2010: 142) subraya que esta función de combate (H) no debe ser entendida exclusivamente ni literalmente como una lucha física: "De hecho, es más frecuente el enfrentamiento cuyo fundamento se basa en el grado de astucia de ambos contrincantes". Ahora bien, debemos tener en cuenta que el análisis de Propp se reduce a cuentos rusos que el mismo califica de "maravillosos" y cuya característica esencial es que terminan con la función XXXI (W) de matrimonio. Por tanto, con su reivindicación Propp abre una vía de flexibilidad en la aplicación de sus criterios cuando no se trata del mismo tipo de cuentos[316].

En nuestra opinión, estamos ciertamente ante un intercambio de papeles manifestado en la acción de engaño, que representa una inversión psicológica y es característica en estos tipos específicos de cuentos. Esta inversión se reproduce en diez de los catorce cuentos analizados. Es más, se trata de una *inversión niño-adulto* cuando el héroe (niño/as) permutan

[316] A propósito de los interrogantes metodológicos que plantea la morfología de Propp ha escrito de Andrés Gutiérrez (1984). En nuestro caso, tras el análisis de nuestra selección de cuentos (aquellos que incluyen el binomio de funciones H-I), hemos observado que los relatos no finalizan con una boda (salvo una sola excepción). Por tanto, no son cuentos cuya trama se centre en la búsqueda del objeto mágico o en el rescate de una princesa. Por otra parte, debemos tener en cuenta que la función de victoria (I) significa la muerte directa del villano (el objetivo final de este tipo de relatos) o al menos que los héroes/heroínas se libren del mismo (objetivo en su defecto). En consecuencia, podríamos perfectamente asumir que la victoria del héroe/heroína conlleva la realización del propósito original de la trama.

con el villano (adulto) el puesto de sujeto del embuste con el fin de persuadir a su antagonista (objeto de la acción). En los capítulos séptimo y octavo, hemos discutido el asunto de las creencias falsas en el marco del desarrollo infantil. Varios autores apuntan que es fundamental en este proceso el momento en el que el/la niño/a comienza a distinguir entre lo que él sabe y la realidad y a comprender el concepto de engaño, así como el papel de las narrativas a las que lo/as niño/as están expuestos (Dunn, 1988; 1991 ; Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2007; Racine, Carpendale y Turnbull, 2007; Hutto, 2008; Holodynski, 2009; Goldie, 2012). "In fact, many plots in fairy tales seem to turn on the presence of a false belief. For example, Little Red Riding Hood mistakenly believes that the character in the bed is her grandmother" (Cassidy *et al.*, 1998: 464).

Esto nos lleva a concluir que una diferencia esencial entre, por un lado, las versiones clásicas de Caperucita roja y, por otro, las variantes orales europeas y nuestra selección de cuentos asiáticos es la maduración que experimentan las protagonistas a lo largo de la historia, que precisamente puede observarse específicamente en un mecanismo de inversión psicológica similar al que describe Dundes (1989a). Dicho de otra manera, podríamos referirnos a esta parte de la estructura como la superación satisfactoria o no de una prueba, que equivale en otros cuentos a la adquisición del objeto deseado que ha motivado la búsqueda del héroe del cuento. Asimismo, sostenemos que este tipo de inversión en funciones específicas de la estructura del cuento es una evidencia clara del proceso de maduración psicológica experimentada por el/la niño/a, que también es característica de las ceremonias de iniciación. Según Propp (1998a: 147), el héroe aprende el arte de los antiguos brujos, chamanes, maestros, lo que denomina la *gran astucia*. El relato popular nos da cuenta del rito de iniciación que no era más que una escuela, "una enseñanza en el verdadero sentido de la palabra".

Por su parte, James L. Brain (1977: 192) afirma que los ritos iniciáticos son básicamente un mecanismo que las sociedades establecen para resolver el problema de la metamorfosis de lo/as niño/as en adultos: "The rites, then, are ´ceremonial markers of passage from one social stage to another, serving functionally to ease the transition". En opinión de Abner Cohen (1976: 4), es evidente que los procesos psicológicos siempre están involucrados en la acción simbólica, pero esto no significa que los ceremoniales colectivos sean el producto de la recurrente y espontánea creatividad individual: "(F)or the majority of people it is the ritual that recreates certain psychic states in the minds of the participants, not the other way round". Es decir, asegura Cohen, a pesar de que la psicología puede contribuir significativamente al análisis de la creatividad simbólica y artística, cuando se trata de estudiar los rituales, hemos de ser conscientes de que el significado social de la acción simbólica solo puede descubrirse en el contexto de las relaciones sociales. Por esto mismo, al igual que las ceremonias iniciáticas tienen como propósito básico marcar el cambio de estatus social de lo/as niño/as, así como facilitar su integración a la comunidad, los cuentos permiten conocer, comprender y aceptar los cambios que conllevan el desarrollo individual en el marco social. Ahora bien, estamos convencidos que unos relatos realizan esta función a nivel psicológico y social más eficientemente, porque inciden en los procesos psicológicos individuales en vez de formar parte de un patente adoctrinamiento ideológico y moral. Más adelante, continuaremos desarrollando estas ideas.

10.2.3. La casa de la abuela: escenario de la iniciación

Uno de los elementos comunes tanto en las variantes populares como en las literarias de este tipo de cuento es el lugar donde se desarrolla el drama central entre los protagonistas y los villanos: la conocida morada de la abuela de Caperucita roja. Tres de las protagonistas de los nueve cuentos asiáticos también recorren un camino hasta una vivienda apartada de su comunidad, donde supuestamente habita la abuela, aunque solo en un caso realmente se trata de la residencia de la vieja. En *The Tale of the Tiger-woman*, la malvada encuentra a los niños en el bosque, se hace pasar por su abuela y les conduce a su cueva. En *A Wise Girl and a Stupid Girl*, las niñas también están perdidas cuando aparece la villana, que se hace pasar por su abuela, y les lleva a su vivienda de dos pisos en el bosque. Por último, en la historia de *Grandaunt Tiger* de 495 palabras, la niña llega por su propio sentido a la casa de su abuela.

Verdier (1980; 1997) se pregunta cuál es la verdadera razón que lleva a la campesina francesa a la casa de su abuela situada en la profundidad del bosque, al igual que sucede en las versiones clásicas de Caperucita roja. Una cabaña oscura que, en ocasiones como sucede en una versión italiana, es una cueva. La folclorista francesa supone que todo lo que ocurre dentro del hogar de la abuela, quién entra y quién sale y cuándo sucede, forma parte de un ritual. Para ella es significativo que la muchacha siempre tiene que encontrar por sí sola la manera de acceder a la casa. Propp (1998a) es de la misma opinión y considera que la ubicación de esta cabaña en el bosque también es una característica constante en el rito. En este lugar, suele estar esperando "la maga devoradora". El ruso hace especial hincapié en el sendero que habitualmente conduce a esta vivienda y que aparece destacado en muchos cuentos. Por ejemplo, en la variante oral francesa de Caperucita roja, el lobo pregunta a la niña sobre el camino que tomará para llegar a la morada de la abuela, el de los alfileres o el de las agujas. Precisamente, Verdier reflexiona en detalle sobre este asunto específico. También en el relato chino de la mujer-tigre, el narrador se refiere a una senda por las montañas hasta que la vieja y los niños llegan a su guarida. Como hemos avanzado, el viaje a la vivienda de la abuela no sucede más que en tres de las versiones asiáticas analizadas. Este elemento es una de las diferencias esenciales entre los tipos internacionales de cuentos estudiados ATU 123 y ATU 333. Presentamos el siguiente cuadro (6) para poder apreciar las diferencias entre estos cuentos de manera sencilla.

Eliade nos recuerda que las grutas y las cavernas son símbolos que conectan con la Gran Diosa (Gran Madre en las culturas asiáticas), que es el órgano generador de vida en la tierra. En algunas lenguas ancestrales, el vocablo que se emplea para denominar el concepto de cueva significa vagina o útero. "El papel ritual de las cavernas, probado en la prehistoria, podría interpretarse igualmente como un retorno místico al seno de la «Madre», lo que explicaría… los ritos de iniciación verificados en estos lugares" (Eliade, 1983: 19). Ahora bien, cualquiera que sea la clase de morada donde se desarrolla la acción, casas en el bosque, cabañas y cuevas, todas ellas parecen portar una simbología muy próxima al ritual. De Andrés Gutiérrez (1987) explica que el *mitema de la cabaña* (una vivienda apartada en el bosque) remite a una temática religiosa de carácter simbólico. Por ejemplo, Propp (1998a) también conecta el motivo de la cabaña con el lugar recóndito donde se realizaban rituales iniciáticos como la circuncisión.

Cuadro 6.
El escenari de acción de los cuentos seleccionados

Cuento	Tipo de residencia	Propiedad de la residencia	Recomendación materna
Le Petit Chaperon rouge (ATU 333)	**Casa**	**Abuela**	
Rotkäppchen (ATU 333)	**Casa**	**Abuela**	No salir del camino
Le conte de la mére (ATU 333)	**Casa**	**Abuela**	
Tiger woman (ATU 333)	**Cueva**	**Villano**	
A Wise Girl and a Stupid Girl (ATU 333)	**Vivienda de dos plantas**	**Villano**	
Grandaunt 495 palabras (ATU 333)	**Casa**	**Abuela**	
Haedus et lupus (ATU 123)	Establo	Familia	
Der Wolf und die sieben Geislein (ATU 123)	Casa	Madre	Protegerse del lobo
The Panther (ATU 123)	Casa	Madre	Cuidar la casa
Werewolf (ATU 123)	Casa	Familia	
Amakusa-gun (ATU 123)	Casa	Madre	Cuidar la casa
Grandaunt palabras 843 (ATU 123)	Casa	Familia	
Goldflower (ATU 123)	Casa	Madre	Proteger hermano
Lon Po Po (ATU 123)	Casa	Madre	Cerrar bien la puerta

De acuerdo con las investigaciones sobre mitología de Eliade (2001), la cabaña podría significar el "vientre del monstruo" o la "matriz telúrica". El autor rumano destaca que las torturas que sufren los iniciados durante el ritual son duras y equivalen a una muerte transitoria en las fauces de un animal mítico, por lo que la choza representa al buche de la bestia. Eliade presenta muy diferentes rituales que tienen en común este lugar a modo de receptáculo, donde se aísla a los novicios durante su iniciación. En su opinión, este simbolismo ha sido constantemente reinterpretado en diferentes contextos culturales. Sin embargo, este símbolo no solo se limita a representar el estómago de un monstruo devorador, sino que también puede equivaler al útero femenino. La muerte temporal viene a significar el regreso a un estado embrionario, tanto a nivel psicológico como en términos cosmológicos, de tal manera que cuando se sale también se renace. Ahora bien, no se trata solo de la recreación individual de la gestación y el nacimiento, sino también de una representación de la creación del mundo. Eliade asegura que el recuerdo de este aislamiento iniciático en un lugar perdido (cabaña o cueva) ha sido conservado en los cuentos populares, incluidos los europeos, mucho tiempo después que los ritos de la pubertad se extinguiesen. Asimismo, afirma que "los psicólogos han demostrado la importancia de ciertas imágenes arquetípicas", como estas de la cabaña o el bosque, porque "expresan el eterno psicodrama de una muerte violenta seguida del renacimiento" (*ibíd.*, p. 64). Esta última idea entronca con el estudio del aspecto emocional y psicológico de los símbolos en el contexto ritual, que hemos desarrollado en el capítulo cuarto de este trabajo.

Chadwick sostiene que la entrada de la niña en la vivienda que pertenece a la abuela está relacionada con el retorno al vientre materno y simboliza una re-escenificación de lo que Julia

Kristeva (1982) denomina abyección original, la separación primera del bebé de su madre. El lector podrá comprobar en el cuadro anterior que, en solo seis de los catorce cuentos (en negrita), la protagonista acude a la vivienda de la abuela o del villano (femenino). Ahora bien, podemos asumir que la vivienda familiar donde se encuentran los protagonistas amenazados por el villano es propiedad exclusivamente de la madre (cinco de los ocho relatos restantes), porque o no se menciona al marido o la narración especifica que este no forma parte de la familia.

> "As Kristeva writes in 'Stabat Mater' (1987), Western culture often conflates 'the maternal' with 'the feminine' particularly through Christianity. The gender of the protagonist means that the maternal abject, the m/Other, is thus discursively constructed as infusing, as well as surrounding her body" (Chadwick, 2014: 17).

10.2.4. Función VII: la amenaza de canibalismo (A[17])

Cuando la caperucita campesina francesa (*Le conte de la mére-grand*) llega a casa de su abuela pide de comer y beber. La vieja, que en realidad ha sido suplantada por el lobo, le invita a servirse la carne y el vino que han quedado en una alacena. Según Dundes, la heroína come el cuerpo y bebe la sangre de su abuela de manera involuntaria o inconsciente. Es importante destacar que este motivo de canibalismo involuntario por parte de la protagonista aparece únicamente en variantes europeas de transmisión oral[317]. Inspirado por el trabajo previo sobre este asunto del psicoanalista Géza Róheim, quien también establece una conexión entre los tipos internacionales ATU 123 y ATU 333, el folclorista norteamericano argumenta que este motivo corresponde a una agresión oral incuestionable. La niña responde de esta manera al subyacente antagonismo con la madre. "This enforced abandonment leads the girl to take her revenge by eating her grandmother's flesh" (Dundes, 1989a: 223). En su opinión, estamos ante un mensaje inconsciente que nos conecta con los miedos infantiles[318].

Concretamente, explica Dundes (1989a), una agresividad del niño que se deriva del momento del destete. La regresión infantil consiste en alimentarse de la carne materna que tiene una analogía con la fase de lactancia, cuyo único propósito es obtener la leche necesaria para la supervivencia. Para este folclorista, esta tesis subraya los motivos alimentarios típicos de esta clase de cuentos, como el contenido de la cesta que Caperucita lleva a su abuela. En varios cuentos asiáticos de nuestra selección, la protagonista también es enviada con alimentos a ver a su abuela. No obstante, en algunas de estas variantes orientales es curiosamente la madre la que se pone en camino con comida destinada bien a la abuela o bien a su marido[319]. De tal forma que la disquisición de Dundes no encuentra en estos relatos la evidencia necesaria.

En esta misma línea argumental de la agresión oral, pero con el matiz de inversiones psicológicas, Dundes se refiere a la explicación ya referida de Róheim sobre otra variante

---

[317] En el Anexo A, también hemos incluido una variante italiana de este cuento con el mismo escabroso motivo titulada *La finta nonna* publicada por Italo Calvino en 1956.

[318] Lubetsky (1989) hace una interpretación de este motivo ligeramente diferente, aunque también toma en consideración los estudios de Róheim.

[319] Esto sucede en los cuentos *The were-wolf* y *The Panther*. Curiosamente, esta es también la razón que se alega para que la madre cabra deje solos en casa a sus siete cabritillos en la versión de este cuento de los hermanos Grimm.

popular de este cuento recopilada en la Loira francesa: "(I)t is, through projective inversion, the parent who wants to eat up the child. Through lex talionis, the hungry parent is killed by having boiling fluid poured into his or her mouth, or the wolf dies by drowning in hot milk!" (1989a: 225). En estas tramas alternativas del mismo tipo de cuento, el villano (símbolo del progenitor) que quiere comerse al niño perece a causa de su irresistible avidez. Asimismo, el norteamericano nos recuerda que este mismo motivo aparece en el segundo final inventado por los Grimm para su relato de Caperucita, al que también hemos aludido anteriormente. Por otra parte, hemos de señalar que este mismo es el final de varios cuentos asiáticos de nuestro estudio: las dos variantes del cuento de *Grandaunt Tiger* recopiladas por Eberhard. Por otra parte, tanto en el cuento de *A Wise Girl and a Stupid Girl* como en el de *Goldflower and the Bear*, el malvado abre la boca para recibir peras, pero la niña le clava una lanza. Por último, en la narración titulada *Lon Po Po*, las niñas seducen al lobo para que suba al árbol donde están encaramados a unos frutos imaginarios de *gingko*, pero cuando el villano está colgado de una cuerda, que sostienen las pequeñas, estas le dejan caer.

Sin embargo, aún más importante que estos finales marcados, por la irrefrenable voracidad del lobo, nos parece la referencia de Dundes (1989a) al motivo canibalístico de comerse el cuerpo de un familiar. Un motivo que, en su opinión, comparten las versiones orales europeas y los cognados asiáticos. En estos últimos, aparece una escena en la que el villano entrega un dedo a la protagonista como snack nocturno. El órgano pertenece a su hermano o hermana, que minutos antes ha sido devorado/a por el/la malvado/a (vieja, tigre, oso, lobo, demonio, etc.). El investigador no nos aclara en su artículo si esta acción supuestamente de canibalismo debe ser interpretada también como una regresión infantil. En cambio, sí menciona que simboliza la fantasía infantil derivada de la típica rivalidad entre hermanos, por otra parte, en las versiones asiáticas donde son varios los niños-protagonistas. En estos relatos, la heroína alertada por los ruidos que hace el villano mientras se come a su hermana/o (víctima), pide a la falsa abuela participar del festín. El malvado le entrega el dedo de su hermano/a. Hecho que precisamente permite a la heroína descubrir la desgracia, función IX (B). El motivo del dedo humano está presente en seis de los nueve cuentos asiáticos seleccionados[320]. Ahora bien, es fundamental subrayar que la protagonista no se come el dedo en ninguno de estos relatos asiáticos a diferencia de lo que sucede en la trama de *Le conte de la mére-grand.*

Verdier (1997) también se detiene en su estudio en este motivo y parece coincidir parcialmente con la interpretación de Dundes. En algunas de las versiones folclóricas francesas, explica, la comida que la muchacha va a ingerir requiere aparentemente de una elaborada preparación. Las direcciones sobre la preparación del banquete son tan detalladas que la investigadora francesa cree que existe una correspondencia simbólica entre este episodio del cuento oral y el código culinario rural para la matanza del cerdo y la preparación de sus productos en aquel país. Por ejemplo, hay similitudes en la separación de las funciones del proceso entre hombres y mujeres, la selección de los órganos del animal o la mención de la receta del *fricassée*. Es como si la abuela hubiera sido sacrificada por el lobo para la niña,

[320] Los cuentos chinos *Grandaunt Tiger* (843 palabras) y (495 palabras), *The Panther, The Tale of the Tiger-woman, A Wise Girl and a Stupid Girl* y el cuento japonés *Tenki san kamen tsuna.*

asegura Verdier. De esta manera, la niña estaría recibiendo simbólicamente de su abuela las prerrogativas fisiológicas propias de su sexo, la capacidad de concebir.

> "Aussi le motif du repas macabre du Petit Chaperon rouge peut-il se comprendre par rapport au destin féminin qui se joue en trois temps: puberté, maternité, ménopause ; trois temps qui correspondent à trois classes généalogiques: jeune fille, mère, grand-mère" (Verdier, 1980: 43).

Admitamos por un momento que el motivo del dedo característico de algunos cuentos asiáticos es un componente de canibalismo, como indican estas investigaciones folclóricas. La pregunta es si, como sugiere Dundes (1989a), este sería un elemento psicológico, una simple regresión infantil, equiparable a la escena de la niña francesa cuando se come el cuerpo de su abuela. O, quizás, este motivo tiene un componente psicológico, pero está relacionado con algo más. Precisamente, el norteamericano trata de distanciarse de otras interpretaciones psicoanalíticas de Caperucita roja previas con este argumento del canibalismo. Aquellas que enfatizan principalmente los aspectos sexuales en la relación dramática *Caperucita-lobo*.

Desde una perspectiva exclusivamente morfológica, a nosotros nos parece que el motivo del dedo es imprescindible para que la protagonista de los cuentos asiáticos advierta la fechoría (función B). Por tanto, este hecho marca un giro significativo en la trama al ofrecer una información imprescindible (la muerte de uno de la/os hermana/os) para el progreso de la secuencia. Este suceso en los cuentos orientales estudiados es muy diferente de los acontecimientos narrados en la versión oral francesa. En la historia del Loira de nuestra selección, la niña inadvertidamente se come el cuerpo de su abuela (aún no sabe que está muerta) y parece que nunca lo averigua[321]. Es cierto que el relato folclórico francés nos informa (audiencia) a través de la irrupción de un gato sobre el origen de la carne que se come la niña. Sin embargo, ella aún no sabe que una desgracia ha ocurrido y, por tanto, no puede actuar en consecuencia. Aquí hay un claro conflicto entre la perspectiva interna y externa del relato, entre lo que conoce la protagonista y lo que sabemos la audiencia. Quizás, exista un motivo para que el narrador nos ponga al corriente de la situación de la trama antes de que la protagonista reciba la información. Posiblemente, se trata de un artificio narrativo para aumentar la tensión de la escena que se desarrolla en la casa de la abuela.

Por el contrario, el motivo del dedo en los cuentos asiáticos es clave porque no solo revela una información vital (la protagonista y la audiencia averiguamos la desgracia sucedida al mismo tiempo), sino porque además introduce una temática importante. Se menciona de manera implícita a la muerte. Por otra parte, si la audiencia (niños o adultos) imaginamos la grotesca imagen también conectamos más fácilmente con el estado mental de la heroína. A nuestro juicio, el episodio del dedo como revelación de la muerte es un símbolo que nos acerca más a una interpretación ritual del relato. En primer lugar, podemos emplear la interpretación de Reid del cuento de Hansel y Gretel, al que ya nos hemos referido antes. En su lectura

[321] Verdier (1997) nos recuerda que en las versiones orales francesas aparece una voz, en ocasiones de un gato, que trata de advertir a la niña de lo que está a punto de hacer. Sin embargo, sabemos que la protagonista no descubre la desgracia hasta la escena en el dormitorio cuando desvestida se mete en la cama con la falsa abuela.

de este cuento, los dos hermanos representan dos aspectos del mismo *dramatis personae*: el héroe[322]. De la misma forma, la protagonista y el/la hermano/a devorado/a por el villano representan simbólicamente a la misma persona, la iniciada, aunque aparezcan como dos figuras separadas, heroína y victima respectivamente. En segundo lugar, cuando el narrador descubre la desgracia a la audiencia, está apuntando en determinada línea interpretativa mediante el símbolo de la amputación del dedo[323].

Precisamente, de Andrés Gutiérrez se refiere a la posible conexión entre el cuento y el rito de paso cuando aparecen ciertos motivos en la trama. El canibalismo en este tipo de narraciones está relacionado con la pervivencia del rito iniciático. "La súbita aparición de una bestia acreedora de la víctima; la amenaza de canibalismo con que la maga o monstruo suplente intimida a su rehén" (de Andrés Gutiérrez, 1987: 32). Una posibilidad es, según el folclorista español, que el motivo del canibalismo esté conectado con la práctica antropofágica de algunos pueblos primitivos en la creencia de que "la ingestión de algún miembro o parte noble del cuerpo del héroe transmite las virtudes más destacadas de la víctima" (*ibíd*., p. 25). Por su parte, Rodríguez Almodóvar (1989: 101) admite la posibilidad de que estos motivos desciendan de antiguar prácticas rituales, aunque no se muestra convencido de que el motivo haya evolucionado hasta la ejemplaridad o degradado por la repugnancia cultural a su primitiva función. En cualquier caso, podríamos aceptar como válida la interpretación que Verdier hace de la macabra comida de la niña en el cuento de Nièvre y que subraya la transferencia intergeneracional de los poderes femeninos en el marco ritual iniciático.

Sin embargo, el mismo Propp (1984b: 116) alude específicamente a la amputación del dedo entre los motivos originados por el complejo de iniciación junto, por ejemplo, al abandono de niños en el bosque o la abducción de estos por un espíritu. Este autor asegura que la oferta de comida y bebida por parte de la maga, o de los personajes equivalentes (villano), tiene un significado especial. En su opinión, es un motivo que también forma parte del proceso ritual y representa un tipo de purificación, de transformación del novicio/a (Propp, 1998a). En este sentido, Julia Kristeva (1982) aporta un argumento que dentro del contexto ritual justifica la perspectiva psicológica, más próxima a las tesis de Verdier y Dundes. De acuerdo con Kristeva, el motivo de los alimentos en las manifestaciones rituales es una evidencia del sacrificio y una referencia directa a lo que denomina abyección original, aquel momento cuando el bebé siente por primera vez la separación física de la madre.

Por otra parte, Propp (1998a) escribe que la extirpación del dedo sucedía a la circuncisión en algunos rituales antiguos y repasa algunas de las evidencias ofrecidas por las

---

[322] En el cuento de Hansel y Gretel, el muchacho engaña a la bruja miope mostrándole un hueso en vez de su dedo cuando esta le pregunta si se está poniendo gordo (Virginia, 1992). Stith Thompson incluye este tipo de episodio del dedo en la sección G80 de su índice de motivos, concretamente en el epígrafe "Other motifs dealing with cannibals". Ahora bien, mientras el engaño de los héroes alemanes aparece en el número G82.1.1. "Captive sticks out bone instead of finger when cannibal tries to test his fatness", los episodios del dedo que aparecen en nuestra selección de cuentos asiáticos corresponden con los números G86.1. "Cannibal ogress gives finger of one girl to her frightened sister" y G87. "Cannibal crunching human bone says noise is only eating of peas" (1955: 282 [Vol. 3]).

[323] Entendemos que existe una clara intención narrativa cuando se específica o no que la desgracia ha sido advertida por el protagonista. En caso afirmativo, estamos ante la función B en la secuencia de la trama y el héroe puede pasar a la acción. La acción del héroe en la narración representa la acción del iniciado en un contexto ritual.

investigaciones de Hutton Webster (1908). Ahora bien, el folclorista ruso también señala que en algunos cuentos populares las muchachas son llevadas a la fuerza a lugares secretos, donde sufren este tipo de amputación. En su opinión, el motivo del dedo que aparece en el cuento maravilloso se corresponde con los rituales en los que se escenifica un descuartizamiento total del cuerpo del iniciado. Señala incluso que en algunas narraciones rusas (distintas a las incluidas en nuestra selección), las muchachas comen la carne de las víctimas, que han sido descuartizadas minutos antes por los villanos. En otros relatos rusos, el héroe bebe sangre humana con el fin de obtener una fuerza desmesurada.

Por su parte, de Andrés Gutiérrez (1987: 26) inspirado en los trabajos de Propp explica que el novicio muere a manos del monstruo del cuento, que representa al hombre-medicina: "El neófito ha de «morir» a su infancia para poder penetrar en el reino de las Tinieblas y resurgir de él, superando su destino e iniciado ya en los Misterios que lo capacitan para la vida social". Añade que, por ejemplo, la circuncisión o la amputación simbolizan el núcleo de las ceremonias iniciáticas que lleva a cabo el chamán representado por una figura animal en el relato.

> "(E)n el fondo de la narración subyace el eterno mito del retorno al prístino origen tras la progresiva superación de sucesivas pruebas entre las que destacan la *muerte* (con sus respectivos ceremoniales) y el *retorno a la vida* (con rituales prescritos)" [curisvas añadidas] (de Andrés Martín y De Andrés Gutiérrez, 2010: 153).

Eliade también escribe sobre la estrecha conexión del ritual con el mito y el cuento. El autor rumano supone que la esencia de la iniciación es la comunicación al iniciado de los sufrimientos, la muerte y la resurrección del dios, pero en una forma experiencial, durante una representación de la que es el protagonista. Este mitólogo especula que el neófito ya tendría conocimiento de este relato en formato de mito, pues se le habría presentado previamente como una historia ejemplar. En cualquier iniciación arcaica, añade, el ritual incluiría una serie de retos que simbolizarían la muerte y la resurrección del novicio: "El sentido y la finalidad de los Misterios eran la transmutación del hombre: por la experiencia de la muerte y resurrección iniciáticas" (1983: 67). Eliade subraya, por ejemplo, que la cosmogonía del dolor, la muerte y la resurrección del rey sumerio Tammuz, reproducida ampliamente en los mitos del mundo paleoriental, ha conservado sus huellas incluso en el gnosticismo post-cristiano (1959a)[324]. Por eso, concluye, el contenido del cuento de hadas proyecta una realidad terriblemente seria a pesar de su habitual *final feliz*, pues la victoria del héroe simboliza el triunfo del iniciado sobre la muerte, o sea sobre la temporalidad de la vida humana en la tierra.

> "Initiation, that is, passing, by way of symbolic death and resurrection, from ignorance and immaturity to the spiritual age of the adult. The difficulty is to determine when the tale began its career of pure fairy tale emptied of all initiatory responsibility" (Eliade, 1998: 201).

Asimismo, Meletinsky y su grupo (1974) relacionan el propósito final de la villanía con el grado de mistificación de los personajes. Creen que existe una relación directa entre

[324] Sin duda, se refiere a específicas celebraciones cristianas como la Pascua y al esquema específico de ciertos rituales religiosos que la iglesia conserva.

el grupo de villanos míticos y el motivo de destrucción en la forma de canibalismo (subfunción A[17]), muy distinto de otras formas de aniquilamiento como el simple asesinato, la substitución o el exilio más propias de los villanos no-míticos. De la combinación de las distintas características de los personajes que actúan en el papel de villano y de los héroe-victimas, obtienen una conclusión muy relevante para nuestra línea argumental:

> "Correlations between the age of the hero (child), the sylvan nature of the villain, and the goal of abduction (cannibalism) allow us to interpret this situation on the genetic level as if connected with an initiation ritual" (Meletinsky *et al.,* 1974: 121).

El caso es que de acuerdo con los procesos rituales para los más jóvenes de las tribus primitivas, el iniciado experimenta emocionalmente una muerte simbólica y temporal para resucitar o renacer (Brain, 1977) como un adulto y miembro de pleno derecho de su comunidad (Meletinsky, 2014). En su tesis doctoral, Miriam Van Waters (1914) reseña que la tribu de los Mendi tiene una ceremonia especial en la que se simula la muerte y resurrección de los adolescentes, tanto muchachos como muchachas, con el fin de purificarlos. Se trata de rituales bastante extendidos en toda África cuyo propósito es evitar la influencia funesta de los espíritus en esta delicada etapa del crecimiento. Asimismo, asegura que, en algunos casos, las decoraciones, los tatúes o las mutilaciones a las que las muchachas son sometidas durante su periodo de exclusión de la comunidad sirven como marcas individualizadoras de las iniciadas frente a otras personas, otros grupos e, incluso, otras generaciones.

En estos dos asuntos está de acuerdo Arnold van Gennep (1960), quien presenta numerosos rituales en los que se practica la mutilación y otros en los que simboliza la muerte temporal del iniciado/a. También apunta que, en multitud de ceremonias iniciáticas para los jóvenes, se incluye algún tipo de dieta especial en comidas ritualizadas o en un convite. Por otra parte, recoge que es también habitual en muchas ceremonias el sacrificio de animales, así como el vertido de sangre por encima del iniciado, ya sea propia o de las bestias degolladas en honor de los dioses.

En este sentido, podemos añadir que, de todos los cuentos analizados, en ocho historias se mencionan alimentos varios. Ahora bien, solo se hacen referencias explícitas a órganos humanos en conexión con la ingestión de alimentos en ocho de los relatos: el cuento oral francés (cuerpo y sangre de la abuela); la fábula latina (carne y sangre del cabritillo); y en el resto de narraciones asiáticas (6), en las que el dedo de un/a hermano/a es ofrecido a los protagonistas.

En cuanto al tipo de alimentos, en los cuentos europeos se especifican alimentos como pan, pastel, mantequilla, leche y vino. Propp (1998a) cree que la carne, el pan o la mantequilla son detalles de origen agrario tardío, que les aleja de la fase más primitiva de la narrativa popular. Los cuentos asiáticos se decantan principalmente por frutas, legumbres y vegetales, aunque en dos historias se mencionan huevos y en otras dos a una gallina y pájaros. El siguiente cuadro (7) nos informa sobre el motivo del canibalismo en estos cuentos:

Cuadro 7.
El motivo del canibalismo en los cuentos seleccionados

Cuento	Alimentos ofrecidos (solicitados) abuela (otro personaje)	Alimentos ofrecidos solo al protagonista	Protagonista (villano) solicita comer	Protagonista recibe o ingiere (menciona) alimentos (órganos)	Villano devora personajes
Le Petit Chaperon rouge (ATU 333)	Abuela/ pastel y mantequilla				Abuela Caperucita
Rotkäppchen (ATU 333)	Abuela/ pastel y vino				Abuela Caperucita
Le conte de la mére (ATU 333)	Abuela/ pan y leche	Carne y vino		Cuerpo y sangre abuela	Abuela
Tiger woman (ATU 333)	Suegra (abuela materna)/ Jujube-fruits	Cena	Snack nocturno	Cena Jujube (dedo hermano)	Hermano
A Wise Girl (ATU 333)	Villano/ Peras		Snack nocturno (niña)	Habichuelas (dedo hermana)	Madre Hermana
Grandaunt 495 palabras (ATU 333)				Dedo hermana	Abuela Hermana mayor
Haedus et lupus (ATU 123)				Mi cuerpo y sangre	
Der Wolf und die sieben Geislein (ATU 123)					Cabritillos
The Panther (ATU 123)			Snack nocturno	Remolacha (dedo hermano) Huevo	Madre Hermano
Werewolf (ATU 123)	Esposo Buhonero/ repollo (lobo)			Habichuelas	Madre Quinta hermana
Amakusa-gun (ATU 123)				Dedo hermano	Hermano pequeño
Grandaunt palabras 843 (ATU 123)	Villano/comida, manos madre Villano/ pájaros		Snack nocturno	Dedo hermana	Padre Madre Hermana pequeña
Goldflower (ATU 123)	Tía/ huevos y una gallina Villano/ peras				
Lon Po Po (ATU 123)	Villano/ nueces de gingko			Nueces de gingko	

10.2.5. "Escena de cama" con Caperucita y el lobo

La escena más famosa de este cuento occidental es cuando Caperucita roja se encuentra al lobo en la cama de la abuela. Un motivo que con importantes matices está presente en la mayoría de los cuentos estudiados sin distinción de procedencia. En primer lugar, aparece como parte de la secuencia narrativa en las variantes europeas del tipo internacional ATU 333, tanto en la versión de Perrault como en la redacción de los Grimm, así como en el cuento oral francés. Sin embargo, esta imagen no es un componente básico de la fábula latina y tampoco formar parte del cuento alemán de El lobo y los niños, tipo internacional ATU 123. En el primer caso, el lobo nunca accede a la casa y, en el segundo caso, el lobo entra en la casa, pero suponemos que se trata del espacio principal de la vivienda.

En cuanto a nuestra selección de cuentos asiáticos, este motivo adquiere distintas formas: una petición expresa del villano para que la/os niña/os duerman con él/ella; los/las protagonistas y el villano duermen juntos; los dos personajes están en la misma cama; o los dos personajes están en la misma habitación y se menciona expresamente el verbo dormir. Así pues, encontramos este motivo en todos los relatos del tipo ATU 333: *The tale of the Tiger-woman*, la versión recogida por Eberhard de 495 palabras de *Grandaunt Tiger* y *A Wise Girl and a Stupid Girl*. En cambio, este motivo únicamente aparece en tres de los seis cuentos asiáticos del tipo ATU 123: Goldflower, *The Panther y Tento san kamen tsuna*.

Es indudable que esta escena de cama entre Caperucita roja y el lobo es la que ha generado mayor interés entre los analistas, pero curiosamente y al mismo tiempo ha producido una línea interpretativa común determinada por las posibles connotaciones sexuales que esta imagen proyecta en la mente del occidental[325]. Dundes (1989a) pone de relieve que las interpretaciones psicológicas previas, especialmente aquellas que inciden en el aspecto sexual y/o erótico de esta escena, se concentran únicamente en el análisis de las versiones europeas de Caperucita roja (Perrault y hermanos Grimm). Por eso, elabora su propia lectura a partir del estudio de variantes orales europeas y de los posibles cognados asiáticos del relato clásico, como también hemos preferido hacer nosotros. En opinión de Dundes y a nuestro juicio, la falta de rigor de la mayor parte de las interpretaciones psicoanalistas al no aplicar el principio básico de la investigación folclórica, o sea considerar un número significativo de variantes, descalifica cualquier pretensión universalista que estos argumentos suelen defender.

Por eso, cuando estudiamos cuidadosamente en el corpus de los catorce cuentos elegidos la naturaleza de la escena del dormitorio y, en particular, los atributos de los *dramatis personae* que intervienen en ella, podemos entrever nuevas posibilidades interpretativas. Por ejemplo, algunos autores establecen una correspondencia socio-cultural entre este incidente, que es central en la narración, y la vida en las culturas de referencia. De esta manera, Eberhard se desmarca de las explicaciones psicoanalíticas sobre este motivo que han puesto el acento

[325] Holbek concluye que las interpretaciones de Wittgenstein, Veszy-Wagner, Heuscher, Bettelheim y Fromm están de acuerdo en que el lobo es un seductor, aunque en su opinión el texto no apoya esta lectura. "The wolf is only assigned that role because it fits into the framework of the Oedipus complex, as frankly admitted by Bettelheim" (Holbek, 1987: 286). Wittgenstein incluso argumenta que la botella de vino que Caperucita lleva bajo su falda representa su virginidad. Para más detalles sobre esta línea argumental, se puede consultar el amplio resumen de este tpo de interpretaciones recogido en el Apéndice 5.

en su aspecto sexual o erótico, cuando inspecciona el conjunto de cuentos de *Grandaunt Tiger* recopilados en Taiwán. Según el folclorista alemán, era bastante común en la China tradicional que, en las familias de zonas rurales y en barrios urbanos pobres, los niños pequeños y los adultos durmiesen juntos en una misma cama o al menos en una misma habitación. A pesar de que esta costumbre no explica los incidentes que se suceden en la historia cuando el villano entra en la casa de los niños, es importante destacar lo común de que la madre o la abuela compartieran el lecho con uno o más niños de la familia en esta cultura[326]. Por eso, Eberhard subraya que, en algunas versiones obtenidas de ciudadanos taiwaneses de distintas generaciones, lo/as niño/as parecen disfrutar implícitamente de la posibilidad del dormir con el visitante que se presenta como su tía abuela. Esta oferta por parte del encubierto villano es recibida como una recompensa para el vencedor en una competición entre lo/as niño/as, que permite decidir quién dormirá con la malvada. La lógica narrativa, asegura este analista, es que aparentemente el villano no puede comerse ambos niños a la vez y, por eso, debe decidir cuál de lo/as hermano/as se acostará en la cama primero (Eberhard, 1970).

Dundes (1989a) se hace eco de este argumento de Eberhard y admite que esta costumbre china se podría interpretar como un motivo de competición infantil, lo cual se ve reflejado en los diálogos de algunas de las versiones taiwanesas y de la China continental. Este es el intercambio que se sucede entre el villano y los niños en el dormitorio en *The Tale of the Tiger-woman*: *"Then the woman asked. 'Of the two of you, who is fatter? That one is to serve me as a bolster and prop up my chest.' The brother said: 'I am fatter"*. En estos relatos, quien ejerce de malvado se inventa una treta, porque no puede comerse a las dos niñas a la vez y decide que compitan por un puesto en la cama con ella. Solo hay cuatro cuentos asiáticos de nuestra selección en los que encontramos este motivo. En dos de estos, destaca la alusión al tamaño de lo/as niño/as, que son adjetivados como "gordo" o "gordito". En otros dos cuentos, la protagonista burla al villano con el engaño de los piojos en su ropa. Esto hace que el malvado se decida por la hermana limpia de parásitos. Ahora bien, como ya hemos destacado, la argucia es ideada por las protagonistas y no por el villano en estos dos relatos[327].

Por otra parte, el historiador Robert Darnton (1999a) analiza el pasaje del dormitorio en este tipo de cuentos desde la perspectiva socio-histórica, que está más próxima al enfoque sociológico de Eberhard. Explica que, en la Francia del siglo XVII cuando Perrault publica su versión de Caperucita roja, los adultos y los niños de las clases bajas compartían la cama o al menos la misma habitación porque las casas no disponían de varias estancias y el frío era intenso en invierno. En opinión de Darnton, esto además justificaría el realismo de las narraciones orales recopiladas en varias regiones francesas durante el siglo XIX. En la época del Antiguo Régimen, argumenta, los campesinos y el pueblo llano en general no escatiman en crudos detalles incluidos los sexuales en sus relatos populares. Como ya hemos

[326] En una investigación sobre la organización para dormir en los hogares japonesas, William Caudill y David Plath concluyeron que un individuo de la urbe japonesa puede esperar dormir en grupo con miembros de dos generaciones durante aproximadamente la mitad de su vida: "Others before us hinted in a general way at the importance of co-sleeping in Japanese family life. But we believe that our work documents this with a degree of precision not achieved before, and at the same time demonstrates the wider relevance of what might otherwise appear to be only an offbeat sort of sociometry" (1966: 364).

[327] Algunos investigadores se refieren a esta función como contraria al simple engaño del villano y la denominan *ηcont,* que va unida a la función *θcont,* que refleja cómo el villano se deja engañar (Moreno Verdulla, 2003: 53).

mencionado, se trata de narraciones que no van destinadas exclusivamente a los niños. Por otra parte, los individuos en estas épocas estaban acostumbrados desde la más tierna infancia a la realidad sexual en el hogar y en las granjas, donde observaban con toda naturalidad la procreación de los animales.

Además de Dundes, varios autores (Soriano, 1968; Verdier, 1980; Zipes, 1993; Darnton, 1999b; González Marín, 2006) subrayan que Perrault mantiene con fidelidad en su redacción la escena del dormitorio, que es un elemento esencial en varias versiones del campesinado francés y de otras regiones europeas. En estas últimas, la escena contiene "un desnudo ritual" de Caperucita roja, previo al famoso diálogo entre la niña y el lobo en la cama. El lector podrá comprobar en *Le conte de la mére-grand* que la niña es conminada por la falsa abuela a desvestirse antes de entrar en el lecho y, además, a tirar toda su ropa al fuego. Por su parte, Perrault en su texto solo menciona que la niña simplemente se desprende de su caperuza roja. Una frase más corta y discreta que en las narraciones de las versiones folclóricas, aunque igualmente simbólica.

Para Verdier, la imagen del *striptease* de la niña está directa y simbólicamente conectada con la comida previa, el fricasé de los órganos sexuales de su madre o abuela (versión de Nirvenais)[328]. La autora francesa no tiene dudas que estos elementos apuntan a una especie de iniciación sexual: "Ainsi se trouve-t-elle dépouillée de ses vêtements essentiels -de ceux que l´on jette par-dessus les moulins- et va-t-elle se coucher avec le loup" (1980: 45). A partir de los datos recogidos de las distintas versiones orales, esta folclorista sostiene que la protagonista debe ser una muchacha al principio de su pubertad y el cuento es el relato de un rito de paso en el que se pone de manifiesto la transferencia de las habilidades y capacidades femeninas de una generación a otra. En cambio, para Dundes (1989a) este tremendo antagonismo entre la heroína y su rival femenino (madre/abuela) como eje de la trama es fruto de la proyección inconsciente de la niña, que rivaliza sexualmente con la madre y da rienda suelta así a sus fantasías infantiles en el cuento. La razón, dice el norteamericano, es que cualquier relato con una protagonista femenina cuenta con una antagonista femenina. En el caso de Caperucita roja, la figura de la abuela vendría a ser una extensión del *imago* de la madre. Sin embargo, Dundes también aclara que ese conflicto va más allá de este cuento. Sugiere que el modelo proppiano de rivalidad entre personajes del mismo sexo es una característica común a todos los cuentos de transmisión oral.

A juzgar por el distinto matiz de las escenas del dormitorio en las versiones asiáticas de los tipos ATU 123 y ATU 333 frente a la experiencia de la adolescente francesa, parece haber en estas un claro sesgo hacia el canibalismo y los aspectos escatológicos, así como una evidente desaparición del componente sexual. Desde luego, la masculinizada interpretación sexual del encuentro de la niña y el lobo en la cama de la abuela tan manida por algunos comentaristas occidentales no parece estar presente en los relatos asiáticos. Igualmente, la interpretación de esta escena como parte de la transferencia de los conocimientos sexuales entre abuela y nieta, que aboga Verdier, también parece quedar desestimada. Especialmente, cuando en vez de villanos masculinos, estos cuentos de Extremo Oriente presentan malvadas viejas, terribles

[328] En este punto, quisiéramos apuntar el enfoque que de esta cuestión realiza el psicoanalista japonés Hayao Kawai en su estudio de los cuentos folclóricos nipones y que recogemos en la sección c del Apéndice 5.

animales-hembra o un monstruo híbrido femenino como *Na Bo Ntsong* (China) o *Yuma-uba* (Japón). O, quizás, no.

Precisamente, este aspecto del sexo del antagonista en las historias asiáticas no queda claro, salvo porque Eberhard (1970) siempre traduce "tigre" (*tiger*) junto a la palabra "*grandaunt*" (tía abuela) para designar al animal en todas las variantes que comenta en su estudio. Recordemos que en China el cuento se conoce con este título. Ahora bien, Baolin explica que, en un gran número de versiones chinas, el papel de villano recae sobre otra clase de depredador. No obstante, existen otros elementos, que se desprenden de este conjunto de narraciones asiáticas y que podrían indicar que el tigre se identifica en realidad con una figura femenina en vez de con una masculina[329]:

- Casi siempre se específica que el tigre aparece en forma femenina, aunque no queda claro si es fruto de un disfraz sin más o de un hechizo mágico. Por ejemplo, *Yuma-uba*, o la *Gran Madre* negativa, actúa como villano en el cuento *Tenki san kamen tsuna*. Kawai Hayao (1998d) explica que se trata de una figura demoniaca reconocida con el término japonés *Oni*. Suele aparecer como villano en los relatos folclóricos nipones;
- En algunas versiones, Eberhard destaca que la familia en la situación inicial incluye al padre, que es el primero que el tigre engulle. En estos casos, aunque el tigre fuese una figura masculina, no permite la línea argumental sobre la voracidad sexual del villano, como ocurre en la interpretación del cuento original occidental;
- En otros casos, el padre y la madre de estas historias asiáticas suelen dejar la casa juntos y a lo/as hijo/as solos, con lo cual también se anula el deseo de venganza de la niña y el antagonismo intergeneracional entre personajes del mismo sexo, como defienden Verdier (1980; 1997) y Dundes (1989a).

10.2.6. Función X (C) comienza la acción del héroe: la excusa del baño

En su interpretación psicoanalítica, Dundes (1989a) defiende que la petición de ir al baño de las niñas inmediatamente después de comer, como estratagema para escapar del villano, es una evidencia de que este tipo de relatos proyecta fantasías infantiles. Es importante considerar este motivo, porque está presente tanto en las versiones folclóricas europeas como en algunos de los cognados asiáticos[330].

A principios del siglo XX, el psiquiatra Franz Riklin realiza un estudio del simbolismo y el cumplimiento de los deseos infantiles en los cuentos de hadas en el que concluye que este tipo de motivos constituye el tema central en dos importantes grupos de relatos: aquellos centrados en la triunfal rebelión contra la malvada madrastra y los que protagoniza un

[329] Remitimos al lector a la *Tabla 3. Morfología de Propp aplicada ATU 333 y ATU 123. Dramatis personae. Escenario de acción*.

[330] Concretamente, este motivo está presente en *Le conte de la mére-grand* y en cinco de los nueve relatos asiáticos seleccionados.

muchacho pobre y estúpido que alcanza la grandeza después de superar muchos obstáculos. En su opinión, se trata de la manifestación del inconsciente que los psicoanalistas estudian en sus sesiones clínicas (Holbek, 1987). Por otra parte, Dundes insiste en que el resultado de esta escena escatológica es una inversión, puesto que en ciertas variantes no es la niña quien quiere hacer sus necesidades en la cama, sino que el villano (la falsa abuela tigresa o el lobo) anima a la pequeña a desahogarse en el lecho. A esto, normalmente la niña se niega con diferentes excusas. Es decir, el adulto es aparentemente quien no está entrenado para ir al baño, alega el norteamericano.

> "(W)e can see here an instance of projective inversion. In the infantile experience, the infant associates defecating in bed with the withdrawal and absence of the parent who normally sleeps with it. In the fairy tale projection, it is not the parent, but the infant who withdraws from the bed through the threat of defecation… This explains why the feigned wish to defecate in the tale is reasonable and appropriate means of escaping from the parental bed. The reversal of the parent-child toilet training schema… is paralleled by other reversals in which the parent and child exchange places" (Dundes, 1989a: 224-225).

Ahora bien, este componente específico del motivo del baño, que Dundes (1989a) califica como "anal y explícito" (la indicación del villano al protagonista para evacuar en la cama), solo está presente en dos cuentos de nuestra selección: *Le conte de la mére-grand* y la versión de 843 palabras de *Grandaunt Tiger*. En los otros cuentos que incluyen esta excusa del baño, el villano esgrime otros argumentos (generalmente, la existencia de peligros fuera de la casa) para que la niña desista o, por el contrario, no hace ningún intento por retenerla en la habitación. En dos cuentos de nuestro corpus, queda claro que las niñas necesitan orinar y no defecar. Por tanto, la explicación de la inversión infantil que defiende Dundes a partir de este motivo, que subraya específicamente la defecación, se queda escasa de evidencias a partir de nuestro conjunto de cuentos.

El autor norteamericano cree que la secuencia temática conformada por motivos caníbales, necesidades fisiológicas, que conlleva referencias orales, anales y genitales implica que el tipo de cuento de *Caperucita roja* es un relato repleto de fantasías infantiles. Incluso el diminutivo en el sustantivo del título del cuento europeo, *Caperucita*, es una alusión a que la protagonista es una niña pequeña, lo cual es otra evidencia que apoya la interpretación de un texto en el que subyacen fantasías infantiles. Desde luego, argumenta este folclorista, el nombre en diminutivo del personaje central resta valor a las interpretaciones que quieren hacer de la protagonista una adolescente.

Sin embargo, las variantes orales europeas llevan el título de *El cuento de la abuela*, al igual que los relatos asiáticos analizados, y todo ellos no hacen referencia específica a la niña, sino al villano o a la abuela. Por otra parte, la afirmación de Dundes es claramente contraria al argumento de Verdier (1980; 1997), para quien la protagonista ya se encuentra en la pubertad y, por tanto, incide en los elementos simbólicos relacionados con la iniciación propia de su sexo. La folclorista francesa sitúa a la muchacha campesina en la adolescencia a partir de los datos suministrados por distintas versiones orales, que coinciden con la tradición de que las niñas sirviesen como criadas en casas desde los siete años. Esta muchacha utiliza la estratagema del baño para escapar del villano de la misma forma que lo hace la protagonista del cuento chino The *Tale of the Tiger-woman*. En este último caso, el narrador nos ofrece una

edad aproximada de la heroína, que es mayor que su hermano de diez años. Entre los cuentos asiáticos, este es el único en el que podemos estimar la edad de la heroína.

Desde un punto de vista morfológico, el motivo del baño es una excusa que abre la oportunidad al héroe o heroína para escapar (reacción del héroe, C), una vez, y esto es esencial, ha descubierto la desgracia (función B). De hecho, hemos detectado que este motivo es sustituido por otro con el mismo propósito en varios cuentos. Es decir, estamos hablando de motivos que ocupan el mismo espacio a nivel sintagmático y, por tanto, intercambiables interpretativamente. Dundes (2007d) denomina a este fenómeno *allomotifs* (alomotivo)[331]. En este caso, los "alomotivos" son los siguientes: la niña ofrece frutos de *gingko* al lobo (el cuento de *Lon Po Po*); la niña hace ruidos insoportables para el villano con su cinturón y un serrucho (*A Wise Girl and a Stupid Girl*). Queremos destacar que ambos motivos, al igual que sucede con el motivo del baño son, primero, excusas y, segundo, están basados en una mentira o treta cuyo objetivo es engañar al villano. Precisamente, Dundes (1989a) insiste en una serie de inversiones en las regresiones infantiles que se ilustran con motivos específicos como el canibalismo o que son escatológicos. Nosotros no desestimamos que sean proyecciones psicológicas infantiles, simplemente entendemos que están enmarcadas en la lógica de la estructura narrativa. Forman parte activa de la secuencia narrativa y son consecuencia de un proceso ritualizado que marca la transición de la infancia a la madurez dentro de un orden social. Por tanto, creemos que es más apropiado tratar estos motivos desde el enfoque del análisis estructural del cuento y del mito propuesto por Susan Reid (1974).

10.2.7. Función XI marcha del héroe (↑) y el motivo de la cuerda (función XII, D)

En la trama de la versión oral francesa seleccionada, una vez que la muchacha consigue persuadir al lobo para salir al baño fuera de la casa[332], el villano amarra una cuerda a la pierna de la niña para prevenir que esta se escape. Según el método de Propp (2010), estamos ante la función XII (D), en la que el héroe es puesto a prueba. Por su parte, Dundes (1989) también repara en la simbología del motivo de la cuerda[333]. Sin embargo, cuando la niña está fuera (↑), consigue desatarse con mucha habilidad y, lo más importante, fija el cabo a un árbol para que la soga mantenga la tensión suficiente y el villano no advierta que se ha escapado (función XIII, E, reacción del héroe, en este caso, al intento de destrucción del villano). Ahora bien, mientras que en la versión europea la niña decide atar la cuerda a un árbol, las niñas de todos los cuentos asiáticos de nuestro corpus deciden subirse a un árbol para protegerse. Este último motivo en el cuento maravilloso ya lo identifica Propp (1998a: 507).

Antes de pasar al motivo del árbol, que estudiamos en la siguiente subsección, repasemos aquellos cuentos de nuestra selección en los que se menciona una cuerda o instrumento similar.

---

[331] "Dundes intenta completar a Propp cambiando el repertorio de las funciones, a las que llama 'motivemas' usando la terminología de K. Pike en el sentido de unidad émica… El motivema (término idéntico al de *función* en Propp, que él considera mal elegido) es una unidad morfológica, y el alomotivo (las diversas formas bajo las cuales se manifiesta el motivema) una unidad temática" (Olalla Real, 1989: 91-92).

[332] Tengamos en cuenta el contexto histórico original del cuento. Los aseos en el interior de las viviendas rurales no son habituales en Europa en fechas anteriores al siglo XX.

[333] En la sección 9.4. del capítulo anterior, nos hemos referido en detalle a este motivo.

De acuerdo al cuadro número 8, que presentamos a continuación, en cuatro de los cuentos de nuestra selección, incluido el relato oral francés, el villano es quien decide atar a la niña. La heroína se libera cuando está fuera. Con respecto a este motivo específico, Eberhard (1989) nos informa que aparece en el 37 por ciento de las versiones recopiladas en su investigación. Igualmente, el folclorista alemán explica que la soga es amarrada a otro objeto, como sucede en nuestra variante oral europea, en un 34 por ciento de los textos. Por otra parte, en *The Tale of the Tiger-woman*, la vieja ata la cuerda a la pierna de la niña a petición de esta. Ahora bien, es importante destacar que en el resto de versiones asiáticas de nuestro estudio con el motivo de la cuerda (substituida en algunos casos por un cinturón o una cadena), ésta no se utiliza para amarrar a la niña, sino a otros personajes o cosas. Asimismo, la iniciativa en esta

Cuadro 8.

Heroínas y villanos en la posición de sujeto de la acción

Cuento	Tipo de cuento	Iniciativa villano	Iniciativa heroína	Otra situación	Árbol
Le conte de la mére-grand (Nièvre 1888)	ATU 333	Cuerda/ a la pierna de la niña	Cuerda/ a un árbol		Ciruelo
Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	ATU 333		Intestinos her-mano/ a pierna de la niña		Árbol (subir)
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao 1920´s)	ATU 333		Su propio cinturón/ a un serrucho		Peral (subir)
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	ATU 333	Cuerda/ a la pierna de la niña			Árbol (subir)
The Panther (R. Wilhelm, 1921)	ATU 123		Cuerda/ a la pantera		Árbol (subir)
The were-wolf (China, 1946)	ATU 123		Cuerda/ al hom-bre lobo		Pimentero (subir)
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusa-gun, 1952)	ATU 123			Diosa envía cadena vs cuerda podrida	Melocotonero (subir)
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard 1970	ATU 123	Intestinos hermana/a la niña			Árbol (subir)
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	ATU 123	Cinturón/ a la niña	Cinturón/ a cacerola		Árbol (subir)
Lon Po Po (Ed Young, 1996)	ATU 123		Cuerda/a una cesta para que el lobo suba		Árbol de gingko (subir)

escena en estos cuentos ya no parte del villano, sino de la/os niña/os, lo cual creemos que es igualmente fundamental.

Precisamente, el análisis de cada función a través del mecanismo que hemos denominado *Prisma SVO* suministra información para saber de quién parte la iniciativa de la acción. Ello nos permite saber quién hace qué en cada función, e incluso entender por qué, y además relacionar este dato con el motivo que aparece en esa función específica. Informaciones que se hacen imprescindibles a la hora de formular una interpretación de este motivo en el marco de la secuencia lineal de acciones y que, creemos, altera también la lectura del relato a nivel paradigmático. Con el fin de facilitar la interpretación de este motivo en su enclave dentro de la secuencia de funciones, hemos elaborado el cuadro 8.

A primera vista, la cuerda no es un objeto mágico, a excepción de la cadena y la soga podrida que la diosa envía a los niños en el cuento japonés. Por otra parte, podríamos considerar la cuerda como un instrumento mediático esencial cuando es empleado para acabar con el villano (en tres variantes asiáticas) o cuando la hermana mayor en el cuento de los Miao utiliza su propio cinturón para asustar a la malvada *Na Bo Ntsong*. Lo que no cabe duda es que el villano se convierte en el donante cuando es él quien entrega la cuerda u objeto similar a la heroína. Por lo tanto, cuando el/la héroe/heroína actúa desatándose o ejecutando una estratagema, está reaccionando a la acción hostil del donante (función E).

Para explorar la simbología de este motivo, recurrimos al diccionario de Juan E. Cirlot (1971). En su opinión, cuando se utiliza un cordón o una cuerda para unir se quiere representar una vinculación entre las cosas o personas unidas (tendría el mismo significado que los nudos o los lazos). En este punto, el autor español establece una diferenciación entre la significación occidental y oriental de esta idea de unión. Mientras que en el contexto existencialista el individuo moderno es lanzado al mundo, el ser humano primitivo, oriental o astrobiológico percibe que está unido al mundo, al creador, al orden social del que forma parte. Por otra parte, para Eliade, esta simbología del atar y desatar manifiesta la situación límite a la que el ser humano se enfrenta en el universo: "Podemos decir incluso que solo por ese simbolismo de la ligadura llega el hombre a tener plena conciencia de su situación en el cosmos y a expresárselo a sí mismo de una manera coherente" (Eliade, 1974b: 243).

A partir de esta simbología, cuando la escena del cuento se centra en que el/la héroe/heroína se desata de la soga (en algunos casos de esta selección de cuentos el cordón es en realidad un intestino humano) o la suelta para que el villano caiga, podríamos interpretar que la niña o el niño está rompiendo una atadura. Finalmente, es consciente de que está ligado de manera natural al adulto y, en consecuencia, decide deshacerse del vínculo que le hace dependiente. Por eso, se libra de la unión maternal sellada por el cordón umbilical. Así pues, la aparición de estos motivos encadenados podría significar madurez en el contexto de un ritual de iniciación por el que el/la novicio/a deja de ser niño/a y se convierte en adulto. Sin embargo, Propp (1998a) observa que el motivo de atar una cinta a un árbol, lo que sucede en la variante oral francesa, es un residuo de actos rituales, aunque al acontecer después de la salida de la protagonista de la cabaña esta inversión es mucho menos antigua.

10.2.8. Función XV transferencia de lugar del héroe (G): el motivo de la ascensión al árbol

Del total de catorce cuentos analizados (tanto asiáticos como europeos), diez de ellos incluyen una escena de huida en la que aparecen los motivos de la cuerda y el árbol[334]. Adicionalmente, en *Der Wolf und die sieben jungen Geislein*, también se menciona el árbol del prado a cuya sombra el lobo se tumba con la barriga llena de cabritillos. Eberhard (1989) constata que un árbol aparece en el 47 por ciento de las narraciones de *Grandaunt Tiger,* recogidas en su estudio de campo en Taiwán. Como ya hemos señalado, la principal diferencia de la versión francesa con las variantes asiáticas seleccionadas es que lo/as niño/as no solo salen de la casa y, en algunos casos, se sueltan del cordón, sino que además deciden subirse a un árbol para protegerse del villano. Sabemos que la muchacha de la historia francesa aprovecha la treta para correr en dirección a su casa (función XV, G), después de haber atado el extremo de la cuerda a un árbol. Propp explica que esta función (G) es una continuación natural de la función XI, marcha del héroe (↑).

Parece que, como asegura Georges Jean (1988), el árbol de los cuentos es el más imaginario de todos los árboles a juzgar por su diversidad de formas y su riqueza simbólica. Por otra parte, según Propp, estos medios mecánicos de traslado (cuerdas, cadenas o cinchas, entre otros) necesarios para elevarse al árbol se derivan de representaciones anteriores que se encuentran en multitud de ritos primitivos de todo el mundo: "Esta forma de traslado muestra que nos hallamos ante un reflejo de las representaciones del paso al otro mundo" (Propp, 1998a: 312).

Mircea Eliade considera que entidades concretas, como un árbol, son representaciones simbólicas de espacio y tiempo, de huida o transcendencia, que señalan a algo más allá de ellos mismos, pero que se manifiesta en ellos. De hecho, este mitólogo se detiene en los símbolos celestiales perennes, que infunden y apoyan una serie de ritos relacionados con la ascensión, la subida, la iniciación o la realeza, que aparecen en mitos, entre los que se encuentra el árbol cósmico, que conecta la tierra con el cielo. Según Juan E. Cirlot (1971), este tipo de simbología del árbol como eje del mundo se origina en la etapa pre-Neolítica del ser humano.

---

[334] Lévi-Strauss nos ofrece su propia versión de la simbología del árbol en culturas primitivas: "The inventory of contexts reveals that, philosophically speaking, what interest natives about the plum tree is its fecundity, while the apple tree attracts their attention because of the strength and depth of its roots. The one introduces a positive function, fecundity, the other a negative function, earth-sky transition, and both are related to vegetation. The apple tree, in its turn, is opposed to the wild turnip (removable plug between the two worlds), itself realizing the positive function of the sky-earth transition" (Lévi-Strauss, 1984: 182). Así pues, entre las posibles interpretaciones, los nativos pueden relacionar al árbol con una vía de conexión entre la tierra y el cielo, entre el mundo terrenal y el divino. Encontramos evidencia de esta última interpretación en la variante japonesa de nuestra selección de cuentos. Recordemos que, en este cuento, los niños se suben al árbol para escapar de *Yuma-uba*, pero cuando se ven acorralados en las ramas más altas, imploran al cielo ayuda y la diosa les socorre.

La cuestión, como nos recuerda Paul Ricoeur (1976b), es la utilización del símbolo en el contexto de la historia de las religiones. A propósito de la varita mágica, motivo que aparece en muchos cuentos maravillosos y tiene su origen en el entorno agrícola, de Andrés Gutiérrez explica que se identifica con la rama del árbol. Se trata de un "símbolo de fecundidad y de vida, del que conserva y transfiere la virtud y poderes telúricos" (1987: 33). En esta misma línea, Eliade se refiere al significado de fecundidad que acapara el símbolo del árbol: "En China se cree que a cada mujer le corresponde un árbol" (1974b: 78) y el número de hijos que engendre dependerá del número de flores del mismo.

> "Symbols awaken individual experience and transmute it into a spiritual act, into metaphysical comprehension of the world. In the presence of any tree, symbol of the world tree and image of cosmic life, a man of the premodern societies can attain to the highest spirituality, for, by understanding the symbol, *he succeeds in living the universal*… The image of the tree still quite frequently appears in the imaginary universes of modern nonreligious man; it is a cipher of his deeper life, of the drama that is played out in his unconscious and that concerns the integrity of his psychomental life and hence his own existence. But as long as the symbol of the tree does not awaken his total consciousness and ´open´ it to the universe, it cannot be said to have completely fulfilled its function" (Eliade, 1959b: 211-212).

Ahora bien, a la interpretación de estos elementos simbólicos en este tipo de cuentos desde una perspectiva ritualista nos ayuda la explicación de Eliade sobre los ritos de ascensión, de subida o de iniciación, en conjunción con los mitos del árbol cósmico. Todos ellos, escribe, se nutren y se apoyan en el simbolismo celeste. "El motivo de la «ascensión» al cielo, por medio de una cuerda, un árbol o una escalera, es bastante frecuente en los cinco continentes" (Eliade, 1974a: 132). Un claro ejemplo de rituales imbuidos de esta simbología es la ceremonia *umba* en la que el iniciado debe escalar un árbol joven que está limpio de ramaje. Cuando llega a la copa, todos los presentes le vitorean. El rito de los *karadjeri* es similar, pero mientras el novicio trepa el tronco los demás entonan un canto sagrado. El árbol también juega un papel importante en los ritos iniciáticos de los *kurnai* y en las ceremonias de la pubertad de los aborígenes australianos.

No obstante, Eliade subraya que la ascensión ritual a los árboles alcanza una importancia especial en las iniciaciones chamánicas de Asia Central y Septentrional. En un caso, se requiere la ascensión del novicio a un árbol y mediante una cuerda pasar a las copas de otros ocho árboles. Eliade también hace referencia a numerosas culturas asiáticas que establecen un tipo de árbol como antepasado mítico de la tribu, diríamos que a modo de tótem del grupo. Este árbol o poste sagrado en Asia tiene la connotación de árbol cósmico (*axis mundi*, centro del mundo).

En el contexto del análisis e interpretación de este grupo de cuentos asiáticos, adquiere especial relevancia otra observación de Eliade que establece una estrecha conexión entre el mito del monstruo devorador y el rito de la ascensión del árbol en algunas culturas, pues son dos símbolos que aparecen juntos durante la iniciación de un único novicio. En las ceremonias públicas de los chamanes buriatos en Siberia, este historiador nos cuenta que el iniciado y el maestro no solo trepan por el tronco de un abedul, sino que además antes de la ascensión sacrifican una cabra con cuya sangre es embadurnado el torso desnudo del novicio al tiempo que se tocan tambores. Es especialmente interesante que cuando el maestro sube al árbol hace nueve muescas en lo alto del tronco. Curiosamente, en el cuento japonés *Tento san kamen tsuna*, los niños hacen hendiduras con un hacha en el melocotonero situado al lado del pozo. En opinión de Eliade, el simbolismo del árbol del mundo y el rito iniciático de la ascensión al abedul parece ser anterior a las confirmadas influencias de las culturas antiguas de Mesopotamia e Irán en Asia Central y Siberia (Eliade, 2001).

Por su parte, Juan E. Cirlot (1971) también relaciona el símbolo de la cuerda con el motivo simbólico de la ascensión, dado que se trata de un símbolo que representa al eje del mundo. Según este autor, el simbolismo de la ascensión tiene dos aspectos esenciales: por un

lado, se relaciona con un nivel superior en el espacio, lo que significa un valor más elevado de virtud; y, por otro lado, concierne a la vida interna, a una especie de impulso interno, lo que en el contexto religioso (en cualquier forma, chamánico, ritual iniciático, místico, etc.) significa que la condición humana es transcendida y se alcanza un nivel cósmico superior. Ahora bien, apunta igualmente que, en una interpretación más literal, la acción de elevarse expresa un incremento de la intensidad en conexión con la dominación o el deseo de poder.

Por último, desde la perspectiva del arquetipo junguiano se considera el árbol como fuente de alimento (en cuatro de los cinco cuentos seleccionados con este motivo, se trata de un árbol frutal, y en otro el fruto es una especie cotizada, la pimienta), combustible y refugio (lo/as niño/as se encaraman al árbol para huir del villano). Este último caso corresponde con el motivo de índice internacional número R311, árbol-refugio, en el que animales o personas se suben para escapar de un peligro cierto o de perseguidores. "(T)rees are also symbolic of eternal life (the evergreen) or cyclical rebirth as they lose their leaves and sprout new ones every year (deciduous trees)" (Garry y El-Shamy, 2005: 464-471).

A esta colección de rituales, cuya simbología gira en torno al árbol, la cuerda y la ascensión, queremos añadir el relato de A.P. Elkin. Nos cuenta que los hechiceros australianos utilizan una cuerda con poderes asombrosos (mágicos suponemos) para trepar a los árboles hasta doce metros de alturas y sin ayudarse de brazos o piernas durante ceremonias exclusivas para los hombres:

> "At the display during initiation –a time of ceremonial excitement– the doctor lies son his back under a tree, sends his cord up, and climbs up it to a nest on top of the tree, then across to other trees, and at sunset, down to the ground again" (Elkin, 1993: 55).

De los nueve cuentos asiáticos de nuestro corpus, en tres narraciones del tipo internacional ATU 123, la cuerda (cadena) es empleada para elevar a lo/as niño/as al árbol o hasta el cielo. Al mismo tiempo también sirve de instrumento fatal para acabar con el villano o hacerle huir en tres cuentos orientales. En estas historias, el antagonista siguiendo el consejo o el ejemplo de las niñas utiliza la cuerda para elevarse o se sube a un cubo unido a un cabo del que tiran las niñas. Al final, cae al vacío porque las niñas sueltan el cordón al que está sujeto o la cuerda a la que se sujeta el villano está podrida y se rompe.

10.2.9. Funciones XVI combate (H) y XVII victoria (I)

En los cuentos asiáticos, la función XVI, combate (H), comienza con el villano angustiado, que busca a sus presas por el exterior de la vivienda hasta que descubre a lo/as niño/as encaramados/as en un árbol. Entonces, les pregunta cómo se han subido, mientras que los niños se resisten con todo tipo de mentiras, engaños y tretas. "Thus the villain is defeated on his own grounds… The villain superior in power is overcome by cunning or sorcery" (Meletinsky *et al.*, 1974: 132). El resultado es que los protagonistas se deshacen del malvado, función XVII, victoria (I), por su cuenta o con la ayuda de un personaje auxiliar. En algunas versiones orientales, la escena sirve para que los protagonistas puedan resistir en este escondite el asedio del villano.

A nosotros nos parece que, en combinación con el motivo del árbol, al que ya nos hemos referido antes, estas dos funciones son de capital importancia para la interpretación global del relato por la carga simbólica que poseen. Nos resulta especialmente significativo que la secuencia de escenas se reproduzca a modo de constante en varios de estos relatos asiáticos. Un grupo de niño/as que se han zafado del villano gracias a una triquiñuela (en algunos casos incluso se han soltado de una cuerda) para subirse, posteriormente, a un árbol, desde el que conducen un enfrentamiento verbal con su perseguidor. Esta pugna, que se convierte en competición verbal (H^4) con engaño o burla por parte de lo/as muchacho/as, se produce en ocho de los nueve cuentos asiáticos estudiados. Ya hemos visto que la inclusión en la ecuación del cuento de las funciones combate-victoria (H-I) es una diferencia esencial entre las variantes europeas y asiáticas analizadas. Entre los relatos europeos, únicamente la fábula latina incluye estas dos funciones con la sub-función H^4.

Precisamente, a propósito de los guardianes del árbol de la vida, indica Eliade: "salta a primera vista que la lucha con el monstruo tiene sentido iniciático" (1974b: 64). El iniciado debe pasar por una serie de pruebas, obstáculos difíciles, que le convierten en héroe con el fin de adquirir la inmortalidad o cualquier otro triunfo. Si no se vence al monstruo no se tiene acceso al árbol de la vida (o cualquier otro árbol sagrado, de la inmortalidad, del conocimiento, etcétera), pero la lucha no es necesariamente física. De hecho, este mitólogo señala que, en los mitos de Adán o Gilgamesh, el enfrentamiento es cuestión de astucia. En su opinión, la simbología de estos mitos y leyendas está relacionada con la *teoría del centro*, "en el sentido de que en el árbol está incorporada la realidad absoluta, la fuente de la vida y de la sacralidad" (*ibíd*., p. 162). Esto quiere decir que "el hecho de llegar hasta el centro (el árbol) equivale a una iniciación, a una conquista («heroica» o «mística») de la inmortalidad" (*ibíd*., p. 163).

Esta encadenación de funciones (A, B, C, ↑, G, H, I) en los cuentos asiáticos conduce la trama a la conclusión del relato en el que el villano suele perecer o recibe su castigo. En el siguiente cuadro, mostramos los finales en las catorce narraciones. En el relato oral francés *Le conte de la mére-grand*, la muchacha escapa del lobo, que no muere al final. Asimismo, tanto el lobo de Perrault como el de la fábula latina también se escapan. El cuadro nos muestra que en tres cuentos europeos el villano no es castigado en manera alguna. En los otros dos, *Rotkäppchen*, la niña ejecuta la venganza del villano, aunque no hubiese podido liberarse sin la ayuda previa del cazador. La narración de *Der Wolf und die sieben jungen Geislein* tiene el mismo tipo de final, aunque en esta ocasión el sujeto de esta acción recae sobre la madre-cabra (adulto). Por tanto, en solo cuatro de los catorce cuentos estudiados (tres europeos y uno asiático), el villano no muere[335].

---

[335] Quisiéramos destacar que la variante japonesa termina con la destrucción de la malvada, *Yuma-uba*. "Though in some versions Yama-uba is killed, the basic theme for all is that she is driven away. The ritual of exorcising Oni in many Japanese festivals corresponds to this theme. The preference for driving away rather than killing is based on the idea that we can at best escape from the harm of evil as we cannot eradicate it… This idea is one of the unique characteristics of Japanese fairy tales when compared with European ones" (Kawai, 1998d: 40). Esto podría deberse a que este personaje no es simplemente un monstruo, como alega el folclorista Kunio Yanagita, sino que podría encarnar tanto el lado positivo como el negativo. De acuerdo con nuestro análisis, tendríamos que recordar la diferencia que hemos establecido entre los cuentos de hadas y los cuentos folclóricos (más primitivos). Esto significa que un final como el que propone *Le conte de la mére-grand*, que es una variante popular, estaría en

Por otra parte, en seis de los nueve relatos orientales, la escena del combate se resuelve mediante algún tipo de violencia sobre el villano fruto de la acción directa de lo/as niño/as encaramados en las ramas de árbol, aunque no medie lucha alguna. Por otro lado, la muerte del malvado no es causa directa de la acción directa del héroe/heroína en dos cuentos asiáticos[336].

Como ya hemos señalado al principio de esta sección, la escena final de estos cuentos puede ser fruto de una victoria (I) directa del héroe sobre el villano o estar mediada por el rescate de los protagonistas (Rs), gracias a la intervención de otros personajes con el consiguiente castigo del malvado (U), como ocurre en Caperucita roja de los Grimm. Incluso esta secuencia puede incorporar la función XXXI, matrimonio o recompensa (W), que según Propp cierra todos los cuentos de hadas, como sucede en uno de los relatos asiáticos. Ahora bien, esta pugna, primero intelectual y luego con desenlace violento de algunas variantes, encajaría perfectamente en la descripción del ritual iniciático centrado en el símbolo del árbol descripto más arriba (Eliade, 1974b).

Cuadro 9.

El final en los cuentos seleccionados

Cuentos	Final del villano	ATU/ORIGEN
Rotkäppchen	Caída barriga llena de piedras	333 EUROPA
Der Wolf und die sieben jungen Geislein	Caída barriga llena de piedras	123 EUROPA
Lon Po Po: A Chinese Little Red Riding Hood	Caída desde el árbol	123 CHINA
Tenki san kamen tsuna	Caída desde el árbol	123 JAPON
The were-wolf	Caída desde el árbol	123 CHINA
Grandaunt Tiger (495)	Aceite hirviendo	333 TAIWAN
Grandaunt Tiger (843)	Aceite hirviendo	123 TAIWAN
A Wise Girl and a Stupid Girl	Atravesado con una lanza	333 CHINA
Goldflower and the Bear	Atravesado con una lanza	123 CHINA
The tale of The Tiger-woman	Devorado por tigres	333 CHINA
The Panther	Varios incidentes (huida)	123 CHINA
Le conte de la mére-grand	Ninguno	333 EUROPA
Le Petit Chaperon rouge	Ninguno	333 EUROPA
Haedus et lupus	Ninguno (huida)	123 EUROPA

consonancia con esta observación de Kawai. Es más, este psiquiatra japonés también hace referencia en el mismo artículo a los cuentos en los que el héroe vence a un monstruo y afirma: "Given these considerations, the story is thought to have been transmitted to Japan in comparatively recent times. The story of Yuma-uba´s subjugation by a hero doesn´t fit with Japanese mentality" (*ibíd.*, p. 41). Además, este autor añade referencias específicas de motivos posiblemente importados como la muerte del villano con piedras, de manera similar a las variantes de los tipos internacionales ATU 123 y ATU 333 publicadas por los hermanos Grimm que forman parte de esta investigación. Reconoce además que este motivo de la muerte de la *Gran Madre* negativa podría ser un símbolo de la esterilidad tanto en Oriente como en Occidente. La diferencia es que mientras *Yuma-uba* es un personaje femenino negativo, el lobo es un personaje masculino negativo.

[336] Ahora bien, es cierto que Dundes (1989a) y Verdier (1980; 1997) aluden en sus respectivos trabajos a varios finales en los cuentos de la tradición oral europea en los que el lobo si muere a manos de la niña. En algunos de estos, la muchacha incluso cuenta en este empeño con la cooperación de la abuela, que no ha sido previamente devorada por el lobo. De hecho, en el Anexo A, hemos incluido una versión oral italiana donde la ogresa muere ahogada mientras persigue a la muchacha.

Esta línea argumental nos lleva a concluir que la estructura y los motivos de los cuentos asiáticos de nuestra selección, así como la secuencia de la trama oral francesa analizada, coinciden con las etapas del ritual iniciático de culturas primitivas. La acción dramática comienza con una separación de la familia y pasa, luego, a girar en torno a distintas pruebas a las que se ve sometido el/la héroe/heroína (Meletinsky, 1974b; Meletinsky *et al.*, 1974; Reid, 1974). En esta fase liminal, los protagonistas se enfrentan a un monstruo y vencerle significa liberarse de la muerte física en el cuento (simbólica en el rito). Superada la prueba, el/la héroe/heroína puede reintegrarse a la comunidad. Casi podríamos decir que librarse de la muerte es para los personajes de estos cuentos como un renacimiento, una segunda oportunidad; la admisión en la sociedad como persona con un nuevo estatus, el de adulto.

De hecho, esto es lo que podríamos interpretar del motivo en el que un adulto libera a los protagonistas contenidos en la barriga del lobo, que los hermanos Grimm utilizan en los finales de sus dos cuentos de nuestro estudio. En su ensayo sobre el significado de los rituales de iniciación, Eliade hace multitud de referencias míticas y rituales de distintas culturas en las que el héroe o iniciado es tragado por una bestia y queda atrapado en su vientre, lo que simboliza el retorno del individuo al estado embrionario antes de renacer. En concreto, nos relata parte del ceremonial iniciático de la asociación nyembre de Gabón que incluye una danza ritual en la que las maestras se disfrazan como leopardos para atacar y matar figuradamente a las novicias. Posteriormente, en este rito, que es similar a otros más extendidos y exclusivamente masculinos, el resto de las mujeres adultas cazan al leopardo y sacan a las iniciadas de su barriga (Eliade, 2001: 53).

A partir de evidencias etnológicas de este tipo, Propp (1998a: 332) conecta este motivo del cuento maravilloso con el mito y concluye que para los primitivos "la permanencia en el estómago de la fiera confería a quien salía de él capacidades mágicas, y en especial el poder sobre las fieras". Se trata de un principio psicológico primitivo que, como hemos relatado más arriba, fundamenta las prácticas antropófagas nativas. Ahora bien, recuerda este folclorista que existe una evolución desde el rito al mito, o sea no se trata de motivos exactos, sino de elementos deformados que han llegado como vestigios a las distintas formas del cuento maravilloso.

De cualquier forma, el final feliz en trece de los catorce cuentos analizados sí parece coincidir con el objetivo esencial de ritual: el triunfo del iniciado (héroe/heroína) al pasar con éxito un camino de obstáculos que manifiesta su madurez individual en un contexto social determinado. No obstante, Eliade (2001) también nos informa de los casos fallidos en los que muchos iniciados perecen durante el ritual. Ahora bien, creemos que la esencia ritualista se identifica en este tipo de cuentos mucho mejor con el punto álgido de la trama, la superación de la prueba del héroe y la victoria sobre el villano. En la mayoría de los cuentos asiáticos, en el cuento oral francés y en la fábula latina, los protagonistas consiguen zafarse finalmente del villano o acabar con él, después de haber superado sucesivos obstáculos con demostrado ingenio. En los rituales primitivos, el iniciado renace simbólicamente, pero ahora convertido en miembro de pleno derecho de la comunidad, capaz de valerse por sí mismo y de enfrentar las amenazas foráneas. Lo/as héroes/heroínas de estos once cuentos han demostrado su valía superando al villano.

Por supuesto, tanto el ritual iniciático como estos cuentos de depredadores es un proceso que suponemos entraña gran ansiedad para el iniciado y el protagonista respectivamente. Esto quiere decir que está dentro de la lógica de las tensiones psicológicas internas que se manifiesten tanto en el rito como en el cuento en motivos específicos en forma de proyección, regresión o fantasía. Asimismo, los ritos antiguos de iniciación y su perpetuación en las narraciones populares no solo marcan y facilitan transiciones importantes en la vida del individuo, sino que se constituyen en mecanismos de integración social que aseguran la supervivencia del grupo.

A partir de lo expuesto hasta aquí, observamos dos ejes claros sobre los que se establecen diferencias estructurales y temáticas en el corpus de cuentos analizados y que proyectan, a su vez, lo que identificamos como diferencias culturales básicas.

10.3. EJE RITOS DE INICIACIÓN VERSUS RITUALES DE PUBERTAD (ORIENTE FRENTE A OCCIDENTE)

A primera vista y si partimos de la premisa de que el rito iniciático marca el paso de la adolescencia a la madurez, como por ejemplo insiste Propp (1998a) entre otros autores, podríamos considerar el argumento del enfrentamiento intergeneracional, que defienden Dundes (1989a) y Verdier (1980; 1997) en sus respectivas interpretaciones de Caperucita roja. En su trabajo, la folclorista francesa compara la versión literaria de este cuento publicada por Perrault con el material etnográfico recopilado por otros investigadores en varias regiones francesas (Loira, Nivernais, Fores y Velay) durante el siglo XIX e, incluso, menciona variantes encontradas en el norte de los Alpes y el Tirol italiano[337].

[337] Precisamente, Holbek (1987) se hace eco de las críticas a las interpretaciones ritualistas que inciden en el parcialismo de sus autores al considerar solamente las versiones clásicas de Caperucita roja. En concreto, dice de Pierre Saintyves, que busca paralelismos en la mitología escandinava y en rituales arcaicos, pero al mismo tiempo no considera las posibles variaciones orales de esta historia que pudieran existir entre aquellos pueblos nórdicos y que a su vez fueran los herederos de esos mitos y ritos. Además, a Saintyves se le acusa de ecléctico y, sobre todo, de sacar de contexto las fuentes que utiliza para construir su interpretación. (Hemos recogido algunas interpretaciones ritualistas al principio de este capítulo). Por el contrario, Verdier reconstruye esta historia teniendo como base las variantes orales que presentan a una niña sin su popular caperuza roja.

Precisamente, las interpretaciones rituales previas a la de esta folclorista francesa subrayan la importancia del complemento encarnado característico de la protagonista. Saintyves cree que la historia de Caperucita roja describe un rito antiguo que celebra la llegada de la primavera, de ahí que la heroína vista con una caperuza carmesí, un vestigio simbólico de las flores que en su día portaban las reinas de mayo (Orenstein, 2008b). En concreto, la caperuza roja de este icónico personaje de ficción también podría referirse a una guirnalda de rosas rojas, cuya utilización está muy bien documentada en Europa occidental y del norte. Por ejemplo, el *Rey danés de mayo* entra en las aldeas portando dos coronas de flores y elige a una muchacha para que sea la *reina de mayo*, precisamente colocándole una de las coronas. En general, coronas y guirnaldas de flores son elementos esenciales de ritos y costumbres conectadas con esta estación del año. Por tanto, explica el folclorista francés, no es un accidente que la atención de la historia de Caperucita roja se entretenga con los pájaros y las flores mientras pasea por el bosque. Adicionalmente, según la versión de Perrault, Caperucita lleva mantequilla y un pastel en la cesta. Pasteles que habitualmente se hornean el primero de mayo, mientras que la mantequilla se prepara de forma especial durante todo este mes (Holbek, 1987).

Por su parte, Ziolkowski (1992) y González Marín (2005) apuntan la aparición de una prenda de color bermellón en la pieza de Egberto de Lieja que conectan con la historia de Caperucita roja y que no relacionan con un ritual ancestral, sino con el apreciado color del alto clero cristiano y el símbolo del bautismo durante la Edad Media.

Algunas evidencias circunstanciales en versiones específicas llevan a Verdier a inferir que la protagonista acaba de llegar a la pubertad. En consecuencia, esta autora se concentra en buscar una interpretación relacionada con este proceso a varios motivos que son exclusivos de estas tramas folclóricas y que ya hemos comentado ampliamente antes: (1) La elección de la muchacha campesina entre el camino de los alfileres o el de las agujas a sugerencia del lobo; (2) la naturaleza de los alimentos que Caperucita lleva a su abuela y esta nunca recibe; (3) el episodio caníbal cuando inadvertidamente la niña se come el cuerpo y bebe la sangre de su abuela; (3) la escena de desnudo de la muchacha antes de entrar en la cama con la falsa abuela; y (4) la evasión de la niña gracias a una treta que termina en un final feliz, muy distinto de la conclusión trágica ideada por Perrault.

Tanto Dundes como Verdier coinciden en la subyacente confrontación generacional femenina a lo largo del relato de Caperucita roja en base a las versiones folclóricas francesas. En este enfoque destaca el hecho de que las mujeres transmiten de una generación a la siguiente la capacidad física de la procreación, así como los usos y las costumbres característicos de su sexo en el marco social de la época. "(C)ependant que le caractère radical de cette transmission met au jour l´aspect conflictuel –rivalité qui va jusqu´à l´élimination physique– des relations des femmes entre elles sur ce point" (Verdier, 1980: 55). La folclorista francesa subraya que, en estas narraciones de Caperucita originadas en la tradición oral, la muchacha imita a sus mayores en su función social de la mujer y, por ello, debe conquistar sus capacidades fisiológicas femeninas. En estos relatos, se manifiesta todo el proceso de desarrollo de la adolescente en el contexto de la sociedad tradicional campesina desde el aprendizaje de las habilidades técnicas propias de su sexo hasta la procreación. "Cette fonction souligne encore l' autonomie et le pouvoir traditionnels des femmes sur leur propre destin" (Verdier, 1980: 55).

En cambio, Dundes cree que este antagonismo se debe enmarcar en la teoría psicoanalítica de rivalidad entre progenitor y vástago del mismo sexo. Ahora bien, ambos parecen estar de acuerdo con la observación de Verdier que señala cómo el texto de Perrault a diferencia de las variantes orales francesas se olvida de estas funciones femeninas propias de la vida social rural. En su opinión, el autor francés favorece claramente el hecho de la seducción entre el lobo y la muchacha en un escenario moral masculinizado (Zipes, 1989, 1993; Orenstein, 2008a; Bacchilega, 2010b). Para nosotros, la amplia variedad de interpretaciones de las distintas versiones de Caperucita roja nos obliga de entrada a reconocer la perspectiva privilegiada del narrador popular o, en su defecto, del autor literario a la hora de reconstruir la temática del cuento sobre una estructura narrativa común y la posible influencia del contexto cultural de referencia en las licencias creativas que estos se toman.

10.3.1. Diferencias del principio estructural subyacente entre los cuentos europeos y asiáticos analizados

Por eso mismo, observamos que el triángulo *hija-madre-abuela* al que aluden las interpretaciones de Dundes y Verdier, reproducido en los cuentos europeos del tipo internacional ATU 333 de nuestra selección (Perrault, Grimm y Nièvre), no es una constante

en las narraciones asiáticas, posibles cognados de Caperucita roja[338]. Aquí seguimos la máxima de la investigación folclorista y empleamos, primero, el método de encontrar los "alomotivos" de Dundes para después proceder a la interpretación de estas ecuaciones simbólicas (Vaz da Silva, 2000). En este caso, nos proponemos confirmar la proyección psicológica que apuntan el folclorista norteamericano y su colega francesa.

El primer hecho es que no cabe esta relación triangular en aquellos cuentos en los que hay más de una heroína femenina (varias hermanas o hijas) o, nos preguntamos, ¿acaso todas las hermanas están celosas de la madre? En este caso, ¿cómo se manifestaría la rivalidad?: una madre les abandona o les envía solas, pero al mismo tiempo a todas las hermanas juntas a través del bosque a casa de su abuela. Asimismo, nos preguntamos qué sucede cuando estamos ante el mismo tipo de cuento, pero tenemos varios protagonistas masculinos, como es el caso del cuento japonés de nuestra selección. Asimismo, qué ocurre cuando tenemos varias víctimas de diferente generación y sexo, como sucede en algunas de estas historias seleccionadas. Inicialmente, la argumentación defendida por Dundes y Verdier establecería una nueva diferencia estructural entre los cuentos del tipo internacional ATU 333 (Caperucita roja), que contendrían teóricamente esta conexión dramática, y los relatos del tipo ATU 123 (El lobo y los niños), en base al número y género de los protagonistas. Ahora bien, hemos constatado, que los índices folclóricos internacionales equiparan los cuentos chinos y taiwaneses incluidos en nuestro corpus al tipo ATU 333. A nosotros nos parece, por el contrario, que existen evidencias suficientes para hacer de este grupo de cuentos asiáticos un tipo específico separado tanto del ATU 333 como del ATU 123, como hemos argumentado ampliamente en el capítulo anterior[339].

Adicionalmente y según los datos de nuestra comparativa, podríamos admitir que en tres de estos nueve relatos asiáticos se manifiesta una importante oposición entre dos personajes femeninos: la heroína y la malvada[340]. Precisamente, Dundes (1989a) extiende esta rivalidad femenina a otros cuentos orales distintos de Caperucita roja, aquellos en los que suelen aparecer malévolas madrastras, brujas u ogresas. Pero solo dos de estas tres variantes asiáticas podrían considerarse folclóricas, es decir han sido directamente recogidas de un narrador del pueblo (Graham, 1954a; Eberhard, 1970). El otro cuento (Chih-chun, 1993) es una versión literaria con una fuente identificada. Si tenemos en consideración lo que sucede en estos tres cuentos orientales, comprobamos que en dos de ellos la madre muere al principio de la trama asaltada por el villano (femenino). Nos preguntamos igualmente por qué la heroína rivaliza con dos personajes femeninos, cuando una de estas dos antagonistas devora a la otra. Es más, en uno de estos dos, la situación inicial nos informa de que el padre también ha perecido. Y en el tercero relato, *The Tale of Tiger-woman*, no hay señales de la madre de los niños y, además, es el padre quien envía a sus hijos a casa de su suegra. Por

[338] En estos comentarios no hacemos referencia a los dos cuentos europeos del tipo internacional ATU 123, pero sí incluimos todos los relatos asiáticos estudiados, porque Dundes (1989a) utiliza estos en su interpretación psicoanalítica.

[339] Este asunto es una prueba documental más que la estructura narrativa y la combinación de motivos de estos cuentos asiáticos se constituyen a partir de elementos comunes de estos dos tipos internacionales, como argumenta Jamshid J. Tehrani (2013) desde su perspectiva filogenética.

[340] Los relatos con este antagonismo femenino son: *The Tale of Tiger-woman*, *A Wise Girl and a Stupid Girl*, *The Panther* y *Grandaunt Tiger* (843 palabras).

cierto, exclusivamente en la variante de Eberhard la abuela es un personaje presente en la trama. Por tanto, entendemos que ninguno de estos relatos encajaría en el esquema sobre el que interpretan Dundes o Verdier este tipo de cuentos.

Charlotte M. Chadwick (2014) argumenta que la madre, la abuela y el *bzou* de *Le conté de la mére-grand* no coinciden nunca al mismo tiempo en la trama, lo que refleja una división clara entre la protagonista y estas tres figuras. Esto sugiere, en su opinión, que todos existen con relación a la muchacha. Es decir, todos ellos son formas de la *madre-otro* en el esquema de la abyección original postulada por Julia Kristeva. Más adelante desarrollamos esta tesis en más detalle. Ahora bien, parece obvio que esta argumentación alternativa explicaría la rivalidad plausible entre heroína y malvada en algunos cuentos, pero al tiempo, como nosotros defendemos, eliminaría la connotación específicamente sexual de ese antagonismo. Estamos convencidos que la interpretación freudiana dominante en la lectura psicoanalítica del relato de Caperucita no justifica la proyección del complejo de Electra, como además evidencian estos tres cuentos asiáticos a los que estamos haciendo referencia.

Ahora, nos gustaría pasar a estudiar todas estas figuras femeninas (niña, madre, abuela y malvada o villano masculino disfrazado de mujer) y sus respectivas funciones en las tramas asiáticas. En principio, queremos destacar la aproximación de los personajes de la abuela y/o de la villana a la definición que Propp nos ofrece del personaje de *la maga* de los cuentos:

> "(L)a maga-raptora se halla vinculada al conjunto de la iniciación… Pero los atributos de la maga y algunas de sus acciones y exclamaciones se relacionan también con las representaciones de la llegada del hombre al reino de la muerte" (Propp, 1998a: 158).

Este personaje de la maga, aclara Propp, encarnado en el cuento por la mujer, anciana, madre, dueña o donante de magia es de origen prehistórico. Es la forma clásica del *dramatis personae* denominado *donante*. Aquella figura que suministra al héroe el objeto (mágico o no) que le permite conseguir su objetivo. En los cuentos asiáticos y en la historia oral francesa, es el villano quien facilita a la muchacha, primero, salir de la vivienda y, segundo, suministra a esta el instrumento mismo de su debacle final en varios relatos[341].

De acuerdo con los tres tipos básicos de maga que existen para el folclorista ruso, los villanos de estos cuentos analizados encajan fundamentalmente en el perfil de maga-raptora, quien interviene en tramas donde destacan el secuestro, la huida y la salvación de los protagonistas. Ahora bien, los malvados (indistintamente de su género o forma) de estos catorce cuentos se distinguen por interrogar a los protagonistas e, incluso en algunos casos, ofrecerles algún tipo de objeto necesario para el desenlace final del relato. Estas dos son características propias de la maga-donante. Propp advierte que estas dos son facetas independientes y no constituyen un todo. "En esencia, de nuestro examen resulta que la maga-raptora se halla vinculada al conjunto de la iniciación, a lo que también se vincula el acto de la entrega del ayudante" (Propp, 1998a: 158).

Asimismo, Propp (1998a) explica que las formas de la maga son varias, incluida la de temible fiera o la de un personaje disfrazado con apariencia de bestia que simboliza el animal totémico. Entre otros animales, este personaje se identifica con el oso y el lobo. De esta

[341] Véase el cuadro de los finales de los cuentos estudiados incluido en la subsección 10.2.9. de este capítulo.

misma asociación entre abuelas (viejas) y brujas con la habilidad de transformar su aspecto en cualquier animal se hace eco Cristina Bacchilega (2010b) a raíz de las ideas de Marina Warner. El retrato de la maga se ve caracterizado por evidentes signos fisiológicos femeninos, que se presentan de forma exagerada. En nuestra opinión, esta observación de Propp se manifiesta en estos tipos de cuentos durante las pruebas de identidad que utilizan lo/as niño/as para examinar físicamente a los villanos. Ya sea en el primer encuentro entre protagonista y villano, como suele ocurrir en los cuentos asiáticos y en los relatos del tipo ATU 123, o en la famosa escena del dormitorio en casa de la abuela con Caperucita roja y el lobo cuando la niña interroga al villano sobre sus sobredimensionadas manos, piernas, orejas o boca.

Por otra parte, una manera de identificar a esta figura dramática, explica Propp (1998a), es el motivo del pie huesudo que está conectado con la antropomorfización del personaje. Hemos visto que el villano en estos cuentos es o bien un lobo (principalmente versiones europeas), otro tipo de animal (oso, tigre o pantera) o un personaje femenino (animal o demonio), lo que sucede en cuatro cuentos asiáticos. De igual forma, reconocemos el motivo de la pata-pierna-mano del villano en siete de los catorce cuentos estudiados durante el test de identidad al que este es sometido por lo/as protagonistas[342].

Dos temas más que subraya Propp (1998a) y tienen correspondencias con los atributos de los personajes y motivos de los cuentos analizados. En su opinión, el cuento maravilloso nos induce a pensar que también una mujer era la figura central del rito original. Este folclorista hace un repaso a algunas ceremonias primitivas recogidas en trabajos etnográficos para constatar que en ocasiones los hombres, únicos invitados en estos rituales, se disfrazan de mujeres. Por tanto, esto justificaría que en los relatos estudiados el lobo se disfrace o sustituya a la abuela (sucede en tres cuentos europeos y en tres asiáticos) o se hace pasar por la madre de lo/as protagonistas (dos cuentos europeos y dos asiáticos) o el villano es de hecho una figura femenina (cuatro cuentos asiáticos).

> "En la naturaleza femenina de semejantes seres [rituales y mitos], así como en la naturaleza femenina de la maga, se puede advertir un reflejo de las relaciones matriarcales… entran en colisión con la autoridad masculina que se va elaborando históricamente" (Propp, 1998a: 156).

El autor ruso considera más importante que el disfraz femenino del villano como tal, el dato de que este motivo simbolice la naturaleza femenina de la maga y la presencia en el cuento y en su lugar de un equivalente del sexo masculino. "El maestro del bosque es histórico; la mujer… de cualidades mágicas, es prehistórica, extremadamente arcaica, pero por sus huellas se la puede descubrir en los materiales rituales" (1998a: 157). Así pues, podríamos decir que los villanos (masculinos o femeninos, seres humanos o animales) de los relatos analizados son equivalentes e, incluso, representan el mismo elemento a lo largo del proceso evolutivo que va desde el ritual arcaico al cuento de hadas (maga-animal-animal masculino antropomorfo). Si el malvado del cuento es mujer o animal, entonces la versión es anterior a los relatos en los que el villano se disfraza.

---

[342] En las historias europeas de Caperucita roja de Perrault y en el relato de El lobo y los niños de los hermanos Grimm. En tres cuentos asiáticos de nuestra selección se mencionan las siguientes extremidades del villano: patas (3), rodilla (1) y manos (1).

En estrecha conexión con esta argumentación, encontramos el planteamiento de Pierre Gordon sobre el conocido personaje de *Melusina* (druidesa de la isla del Sena), para quien "la civilización matriarcal es el ciclo cultural en el que tienen nacimiento las hadas" (Olalla Real, 1989: 175). Precisamente, sostiene Gordon, el nombre de *Melusina* pudiese ser sinónimo de Mère l´Ove, pues entre el campesinado francés *Mè* se identifica con *Gran-Mère*: "En su origen fue esencialmente le ´Mere l´Ogresse´ (Marlocine) y su principal ´cualidad de iniciadora´… Uno de los caracteres notorios de Melusina es ser una ´mujer animal´ sacralizada por llevar una piel de fiera" (1989: 176). Por su parte, Georges Jean (1988) también describe la posible evolución del personaje del hada (maga) de cuento para encontrar una conexión entre las figuras de las moiras griegas o parcas romanas con los personajes medievales de ficción de Melusina y Morgana. Así pues, mediante estas figuras de la mitología clásica y el imaginario popular galo podemos establecer una conexión entre las hadas de cuento y las sacerdotisas o hechiceras del folclore precristiano. De esta manera, la interpretación iniciática que hace Verdier de *Le conte de la mére-grand*, según la cual el lobo y la abuela son, en parte, una disociación de la misma figura dramática iniciática que representa los poderes telúricos ancestrales, tendría sentido. Y, además, nos permite establecer un paralelismo con los cuentos asiáticos en los que el villano es de facto un personaje femenino. Por esta misma razón, es posible que los relatos orientales seleccionados sean más antiguos que las versiones clásicas de Caperucita roja, ya que no han experimentado esta segmentación en dos figuras del *dramatis personae* del villano. Estos cuentos estarían más próximos al origen ancestral iniciático en el que todavía se venera la imagen de la *Gran Madre*, naturaleza y origen de la vida.

Recordemos que Propp (1984c) escribe sobre algunas transformaciones que han podido experimentar los relatos primitivos en su camino hasta convertirse en cuentos maravillosos. Concretamente, se refiere a la inversión del papel de los personajes y a la substitución de unas figuras por otras. En el caso que nos ocupa, nos parece visualizar que la figura femenina iniciática del ritual primigenio se transforma en una malvada (*Grandaunt tiger* o *Tiger-woman*), que pone a prueba al héroe/heroína en las variantes asiáticas que venimos estudiando. Posteriormente, a medida que evoluciona el relato popular, esa malévola figura arcaica se convierte en un villano masculino (*bzou* en la versión oral francesa, el lobo en Caperucita roja u otros animales en los cuentos orientales analizados), aunque mantiene cierta conexión subyacente con la imagen femenina más relevante del mismo cuento (*mére-grand* en la versión francesa), que es a su vez heredera de las funciones iniciáticas originales, como sostiene Verdier (1997).

En segundo lugar, queremos destacar el hecho que apunta Propp (1998a) sobre la relación familiar existente entre la maga o donante, que habita la cabaña, y los protagonistas. A su parecer siempre está emparentada con el personaje principal por vía femenina. Es decir, se trata siempre de la madre de la madre de lo/as niño/as del cuento. Esto es un hecho probado en todas y cada una de las narraciones en las que se menciona la relación entre los protagonistas y el supuesto familiar al que suplanta el villano. Es más, en el relato chino *The Tale of the Tiger-woman*, el solicitante es el padre, pero la narración especifica que este envía a su hija a visitar a su suegra. Así pues, la maga-donante (abuela) es el lado positivo del adulto frente al lado negativo que representa el villano (el lobo europeo o la malvada asiática). La diferencia es que, en algunas versiones (principalmente europeas), la disociación es efectiva y manifiesta, porque la abuela y el lobo son personajes con presencia real en el relato.

Podríamos decir que en forma de dos caras de la misma moneda mantienen una relación binaria de oposición en el subconsciente del lector. En cambio, la abuela solo está presente en una de las narraciones orientales, la variante de 495 palabras de Eberhard. En estos casos, el único personaje femenino benevolente es la madre (solicitante) que, por otra parte, perece en cuatro cuentos asiáticos como ocurre con la abuela de Caperucita roja. El villano es una figura femenina en cuatro de los relatos orientales.

Bettelheim sostiene que este mecanismo psicológico, que no es exclusivo de los cuentos, facilita al individuo sentirse más protegido de la faceta amenazadora de una figura adulta real, generalmente los padres. Sin embargo, las variantes orientales, así como el cuento oral francés, no responden al "carácter universal de estas fantasías", que defiende este psicoanalista. En estas narraciones, los protagonistas se evaden o acaban con el villano por sí mismos. No necesitan del concurso directo de una "hada buena", que según este autor completa esta "ficción familiar" (Bettelheim, 1994). Por otra parte, los relatos populares a diferencia de los cuentos de hadas realmente no tienen como destino exclusivo una audiencia infantil.

Sin embargo, si es admisible, primero, que este motivo puede ser una convincente estratagema emocional (Warner, 1996) para superar la recreación de la abyección original durante el ritual iniciático y, segundo, para superar la tensión y el miedo del individuo en estos ceremoniales que marcan la transición entre la infancia y la madurez. Cuando durante el ritual los iniciados se adentran en el bosque, donde mora la maga, van en la dirección a la muerte o a la entrada al reino de Hades donde la maga está como guardiana. Cuando el rito desaparece, Propp (1984b; 1998a) especula, queda el recuerdo de los sucesos acaecidos al iniciado en esos ceremoniales. Recuerdos que también recrean las emociones y los sentimientos del novicio.

Para Propp, la llegada del sedentarismo agrícola y la transformación religiosa de ese nuevo periodo, hace que las prácticas mágico-religiosas antiguas se convierten en brujería. Así pues, la madre y señora de los animales, la mujer chamán, también muta en una bruja o hechicera malévola, que persigue a los niños para devorarles: "El tenor de vida que destruyó el rito acabó también con los creadores e iniciadores: la bruja que quemaba a los niños es quemada a su vez por el narrador, iniciador de la tradición épica del cuento" (1998a: 159). El folclorista ruso sostiene que la misma fuerza de cambio que extinguió el ritual trajo los narradores y sus relatos en los que se recrearon grotesca y cómicamente aquellos temas pasados que habían tenido una naturaleza sagrada y terrible. De Andrés Gutiérrez (1987: 31) resume los atributos y signos que distinguen a este personaje transformado en multitud de variantes de la cuentística popular para que sea más sencilla su identificación: "(a) su función mágica (sobrenatural); (b) sus cualidades carismáticas, poderes taumatúrgicos, dominio sobre las fieras o sobre los elementos de la naturaleza; (3) su aparición repentina en la cabaña o alrededores inmediatos; (d) su calidad de guardiana" [paréntesis añadido]. Todas estas características se ven reflejadas en los villanos de los cuentos estudiados.

10.3.2. Rivalidad femenina en el cuento de Caperucita: teoría edípica e incesto

Ahora bien, el razonamiento de Verdier (1980; 1997) sobre la oposición femenina en el cuento de *Caperucita roja* a partir del análisis de las versiones orales franceses, que apoyan su

interpretación ritual, es diferente al punto de vista de Propp, aunque tome como referencia algunos de los mismos elementos de estos relatos. Recordemos las significativas diferencias estructurales que hemos detectado entre la variante francesa, *Le conte de la mére-grand*, y las versiones asiáticas de nuestra selección. En términos de los personajes que participan en la trama y las funciones que cada uno de ellos realiza, sabemos que en únicamente uno de los nueve cuentos asiáticos de nuestro corpus muere la abuela[343].

Por otra parte, también son víctimas devoradas por los villanos de estos nueve relatos otros personajes como: el padre (1), el hermano (4) y la hermana (5) de los protagonistas. En estos casos, nos preguntamos cómo argumentarían Verdier y Dundes su tesis de la rivalidad femenina. Según el principio de la equivalencia de "alomotivos", todos estos personajes en la misma función debieran responder a un mismo patrón en la interpretación. No obstante, es posible que sea necesaria una explicación del "alomotivo" de las víctimas más allá del encorsetado triángulo al que estamos haciendo referencia.

A nuestro parecer, los detalles aludidos por Verdier (1980; 1997) para construir su interpretación no tienen correspondencia con los principales elementos de los que se nutren los cuentos asiáticos de nuestra selección. Para valorar justamente la argumentación de la autora francesa, debemos hacer un par de salvedades con relación a estos motivos concretos de los que venimos hablando. Primero, solo el villano de uno de estos cuentos asiáticos solicita explícitamente que las niñas se quiten la ropa por la noche[344]. Ciertamente, varios de lo/as niño/as entran en la cama con el malvado, pero no hay referencias a que se desnuden antes, a excepción de una alusión a sacudir el sombrero de uno de los hermanos. Segundo, con respecto al aspecto peludo del lobo francés (falsa abuela), Verdier señala que este asunto sale a relucir durante la conversación en la cama entre la niña y el lobo disfrazado de anciana. En tres de estos relatos asiáticos (uno del tipo ATU 333 y dos del tipo ATU 123), las protagonistas reparan en este mismo aspecto.

Ahora bien, diferentes atributos físicos de los villanos en los cuentos asiáticos son comentados por los protagonistas en varios momentos y no necesariamente en la escena del dormitorio. Para Verdier, este elemento está asociado con el deterioro del cuerpo humano femenino, cuando ya en la vejez se intensifican ciertos aspectos corporales, lo cual sucede posteriormente a la pérdida de las facultades reproductivas. De esta manera, insiste esta autora, se refuerza la idea de que realmente no es el lobo quien asume el lugar de la abuela, sino que estamos ante una *abuela-como-lobo*, lo que en su opinión corrobora su interpretación basada en la rivalidad femenina intergeneracional, elemento central en un ritual iniciático.

Quisiéramos hacer una sencilla comprobación desde la perspectiva estructural para reforzar este enfoque. Nos vamos a detener brevemente en el estudio de las unidades básicas de estos relatos asociadas en bloques binarios cuya acción es ejecutada por determinados

---

[343] Como sucede en las variantes orales europeas, la abuela es devorada, asunto al que Verdier dedica un importante espacio de su argumentación. Entre los cuentos orientales analizados, cabe la posibilidad de inferir una segunda defunción de la anciana en la trama de *Goldflower and the Bear.* La narración nos informa que los niños no reciben respuesta de su abuela, que habita una vivienda vecina, lo cual es inusual. Poco tiempo después el villano se presenta en su casa y se hace pasar por la abuela.

[344] Se trata del cuento titulado *A Wise Girl and a Stupid Girl*.

personajes y a las que hemos venido haciendo referencia[345]. La premisa es que héroe y villano representan los dos polos del binomio en cada una de estas funciones binarias. Los datos generados derivados del estudio comparativo de esta selección de cuentos indican que son los *dramatis personae* de héroe/heroína y de villano (en algunos cuentos asiáticos su género es femenino), quienes acaparan estas dos posiciones sintácticas de sujeto y objeto de las respectivas acciones principales en un mayor número de funciones[346]. Por esta razón, nos parece tan importante descomponer la función mediante el *prisma SVO*, pues nos permite determinar la distribución de poder entre los dramatis personae de acuerdo con el número de sus iniciativas a lo largo de la trama.

Como la apreciación de estos dos folcloristas se derivada esencialmente de sus observaciones en variantes orales de Caperucita roja, vamos a limitar nuestros comentarios a los cuentos de nuestra selección que podemos considerar de la tradición folclórica y que responden al esquema narrativo de esta versión[347]. Recordemos que Dundes sugiere que este antagonismo entre personajes del mismo sexo es propio de los cuentos orales. Para que esta afirmación se cumpla en el material folclórico europeo, deberíamos aceptar la proposición de Verdier según la que el villano (masculino) es una extensión del imago femenino (abuela-como-lobo). En cambio, cuando el antagonista de la heroína se trata de una malvada, como suele ocurrir en algunos relatos orientales, entonces no vemos obstáculo para aceptar la visión de Dundes en este asunto. En concreto, comentamos dos versiones folclóricas chinas y el relato oral francés:

- *Le conte de la mére-grand* (Loira, Francia): en este cuento, la madre (solicitante) solo aparece como sujeto en una función y como objeto en otra, lo que representa tan solo un cinco y seis por ciento respectivamente del total de funciones de esta secuencia narrativa. Por su parte, constatamos la presencia de la abuela (víctima) como objeto en tres funciones, lo que representa el 19 por ciento de las funciones totales. Estos registros están muy por debajo de los marcados por los personajes de la heroína

[345] En su *Morfología del cuento maravilloso*, Propp (2010: cap. IX, sec. C) reconoce dos complejos binarios fundamentales, m*isión difícil-resolución* (M-N) y *combate-victoria* (H-I): "But on a more detailed examination, we observe that there are two such pairs of functions which are encountered within a single move so rarely that their exclusiveness may be considered regular, while their combination may be considered a violation of the rule". El folclorista ruso apunta que el primer binomio aparece hasta en 41 ocasiones en cien cuentos analizados y el segundo par 33 veces.

Inspirados por el desarrollo de este asunto que hace la teoría de Meletinsky, nosotros añadimos: *interdicción-violación de la interdicción* (β-δ) y *engaño-complicidad* (η-θ). Sobre el *principio universal de equilibrio en los cuentos* definido por Meletinsky *et al.* (1974), Pierre Maranda (1974: 10-11, 12) escribe: "(T)ale composition is described as a distribution of a finite and constant amount of power between dramatis personae. A balanced allocation of attributes among the actors is tipped in favor of the hero. If we quantify the hero's and other dramatis personae's respective amount of power in terms of initiatives they take and of the resources they control… and in terms of the results of their initiatives (counter emissions of the receivers in the same framework), we can indeed be in a position to propose not only rigorous taxonomies but also rigorous analysis of tales and myths… As Meletinsky and his associates point out in the conclusion of Section 13, the principle determines the constitution of paradigmatic sets as well as the syntagmatic structure of the tale".

[346] El lector puede consultar la tabla 5 *Morfología de Propp aplicada ATU 333 y ATU 123. Prisma SVO. Escenario de acción*.

[347] El resto de las versiones asiáticas o han sido claramente reelaboradas literariamente o responden principalmente al esquema narrativo del tipo internacional ATU 123, en el que el villano acude a la casa de los niños.

(niña; sujeto 60 por ciento y objeto 31 por ciento) y el villano (lobo; sujeto 35 por ciento y objeto 44 por ciento) en este cuento. Claro que si seguimos el argumento de Verdier, debemos entender que el lobo se identifica a nivel paradigmático con las otras dos figuras femeninas, de ahí que se disfrace de abuela.

- *A Wise Girl and a Stupid Girl* (Ch' uan Miao, China): en este caso, la cuantificación es más compleja. Primero, la madre aparece explícitamente de víctima y al tiempo en el papel de solicitante de manera implícita. En la primera escena, el narrador nos hace saber que la madre ha sido devorada por el villano (Na Bo Ntsong). En esta posición, aparece como sujeto en dos funciones (ocho por ciento) y como objeto de la acción una vez. Respecto a la abuela, la narración no especifica que sea un personaje real, pues únicamente es nombrado en la narración. En todo caso, aparece mencionado como objeto en dos ocasiones, lo que vendría a representar el ocho por ciento de las funciones. Aquí debiéramos entender que como el villano es un personaje femenino se produce una identificación con la madre o la abuela. Precisamente, la malvada se hace pasar por esta última. La heroína es sujeto de la acción en un 40 por ciento y objeto en un 35 por ciento. Na Bo Ntsong es sujeto de la acción un 24 por ciento y objeto un 35 por ciento.

- *Grandaount Tiger* de 495 palabras (Taipéi, Taiwán): En este relato, la madre aparece en el papel de solicitante una vez como sujeto y una vez como objeto (cinco y siete por ciento respectivamente). En cuanto a la abuela (víctima), solo es mencionada en la posición de objeto en dos funciones, lo que equivaldría a un 14 por ciento. Hacemos la salvedad de que esta versión oriental es la más próxima al cuento clásico de Caperucita roja, o sea el villano (tigre) se come a la abuela y se disfraza de ella, aunque también devora a la niña mayor. Sin embargo, la heroína (hija menor) aparece somo sujeto en un 43 por ciento y como objeto en un 27 por ciento, mientras que el villano es sujeto y objeto por partes iguales en un 33 por ciento.

En resumen, creemos que estos datos reflejan que la participación en la trama de las figuras *madre* y *abuela* es marginal, pues no forman parte activa de la secuencia sintagmática. Por tanto, tampoco podemos conceder a estos dos personajes un valor simbólico fundamental a nivel paradigmático, con lo cual no entendemos el argumento de la rivalidad intergeneracional. Recordemos que los atributos de los personajes, así como su función en la trama tienen un valor simbólico dentro de la metodología interpretativa que hemos presentado. Sin duda, estos aspectos de los personajes contribuyen a construir el mecanismo-puente entre las dimensiones narrativa y psicológica de cada cuento. En consecuencia, a juzgar por la escasa presencia de madre y abuela a lo largo del relato, no vemos posible asignar a estos dos personajes uno de los dos polos de la oposición binaria básica de estas narraciones en el plano paradigmático, como hacen Dundes y Verdier en sus respectivas interpretaciones.

Ahora bien, en el caso de los cuentos asiáticos, por otra parte nos cuesta entender que la proyección psicológica de venganza sobre la madre se traslade a un villano femenino, máxime cuando este personaje previamente ha devorado a la madre verdadera de la niña con la que supuestamente rivaliza. A la vista de estos resultados, a nosotros nos parece difícil reconciliar la postura de Verdier y la premisa de Dundes sobre los cuentos foclóricos. No obstante, la

afirmación de Dundes sobre la rivalidad de dos personajes femeninos en los cuentos orales es posible, pero respecto a otro principio distinto de la rivalidad edípica madre-hija, como trataremos de demostrar más adelante.

En conclusión, solo vemos tres opciones posibles: (1) el principio estructural subyacente en los cuentos europeos de Caperucita roja es distinto del que corresponde a los cuentos asiáticos analizados; (2) la oposición binaria *joven-viejo* representado por la rivalidad materno-filial no es el principio central de estos relatos, ya sean variantes folclóricas europeas o asiáticas; y (3) en ese caso, estamos obligados a determinar cuál es el principio estructural subyacente en estos cuentos.

Con este propósito, en primer lugar, quisiéramos comprobar si las evidencias antropológicas podrían sostener la posición ritualista de Verdier sobre la rivalidad femenina intergeneracional. Por ejemplo, Bronislaw Malinowski (1927) nos ofrece su testimonio. En su diagnóstico del complejo edípico (Electra en el caso femenino), vincula este asunto tanto a las normas de la organización social como a los hábitos y prácticas sexuales en las edades más tempranas dentro de cada comunidad. En su opinión, el complejo de Edipo se enmarca fundamentalmente en la estructura familiar Aria patrilineal desarrollada sobre el concepto de *patria potestas*. Una clase de organización apoyada en la legislación romana y la moralidad cristiana, que ha sido acentuado por las condiciones económicas modernas de la clase burguesa acomodada. La prueba, dice, es que a lo largo de la historia la unidad familiar se ha constituido de muy diversas maneras, desde la promiscuidad inicial basada en el comunismo económico y sexual hasta llegar a la forma actual de familia individual definida por el matrimonio monógamo y el *patria potestas*.

Asimismo, Malinowski aduce que la observada rivalidad entre madre e hijas en algún momento del crecimiento dentro de la sociedad occidental no necesariamente se constata en sociedades más primitivas. Explica que las condiciones culturales de los trobiandes del Pacífico sur que estudia tanto a nivel de autoridad familiar (recae en el hermano mayor de la madre) como en el terreno sexual (los juegos sexuales entre muchachos y muchachas comienzan abiertamente desde muy temprano) no facilitan la formación de rivalidades entre madre e hija:

> "With regard to her mother, the general course of the relation is more natural than that in Europe, though not essentially different. One point of difference there is: namely, that the exodus of the girl at puberty from the parental home and her numerous outside sex interests normally prevent the development of mother-daughter rivalries and jealousies" (Malinowski, 1927: 73).

Sin embargo, también advierte que ello no previene relaciones sexuales padre-hija, pues además esta conexión es más próxima a la que es típica en nuestra sociedad occidental. El caso es que las hijas no se consideran de la misma tribu que el padre. La única potestad del progenitor sobre la hija es organizar su matrimonio, que no puede ser con ningún miembro de la tribu materna. A pesar de que no están bien vistas las relaciones sexuales padre-hija, tampoco están incluidas entre las prohibiciones explicitas (tabú) de la tribu, como sí lo está el incesto entre hermanos. Ellos dos son considerados miembros del mismo grupo familiar. Por eso, este antropólogo desliga esta potencial rivalidad femenina subyacente intergeneracional de las ocurrencias de incesto entre padre e hija en este tipo de comunidades. Además, no

considera que este comportamiento pueda considerarse una obsesión social, pues este motivo no es muy representativo en el folclore de esta comunidad (Malinowski, 1927).

Precisamente, Donald T. Campbell sugiere que el método utilizado por Freud en sus estudios de los muchachos vieneses, base de su teoría edípica, aunque es resultado de observaciones válidas, no permite establecer correspondencias universales. Es más, tampoco facilita discernir cuál es la explicación correcta de este comportamiento infantil a partir de las dos causas posibles alegadas: autoridad paternal o rivalidad sexual con el amante de la madre. El caso es que en la sociedad austriaca de finales del XIX, el mismo hombre reunía por lo general ambos papeles. En cambio, este psicólogo social nos remite al estudio de Malinowski, que venimos comentando, como un marco apropiado de investigación para desenredar estos dos patrones paternales en busca del origen de la hostilidad edípica en los niños. Como ya hemos observado, el amante de la madre y la autoridad familiar no corresponde a la misma persona en la tribu Trobiande. Precisamente, Malinowski comprueba que la hostilidad de los niños trobiande se dirige al agente disciplinario (el tío materno) y no a la pareja sexual de la madre. "Malinowski's work… gives us a firmer base upon which to predict the Oedipal complex of the son of a commuting suburban father where the mother is the only source of discipline" (Campbell, 1961: 335).

Por otra parte, a pesar de que algunos autores consideran que el gran avance de la sociedad humana es el concepto de incesto, sobre el que Freud construye su teoría de Edipo, este asunto es difícil de probar (Brain, 1977). Todavía no sabemos si el incesto está genéticamente determinado o culturalmente inculcado. Tanto Brain como Aberle y sus colaboradores (1963) tienden a pensar que este es un tabú de origen cultural. En un amplio repaso a las teorías sobre el origen del incesto, Aberle discute la teoría familiar sobre el origen de este tabú propuesta entre otros por Freud. Una tesis que considera a la competencia sexual no regulada como una disrupción para el grupo, por lo que este tabú tiene el objetivo de mantener intacta la unidad familiar. Estos investigadores parten de la base que la endogamia entre miembros del mismo grupo familiar tiene claras desventajas biológicas, por lo que el tabú del incesto tiene una justificación biológica. Por tanto, a la pregunta de cuál es el beneficio para la especie obtenido de estos intercambios incestuosos, debemos contestar ninguno.

Asimismo, Aberle y su equipo también subrayan que la teoría familiar sobre su origen presenta importantes dificultades empíricas, cuando presupone intensos conflictos que surgen de la rivalidad sexual intergeneracional. Esto implica que esta teoría no tiene en cuenta que en multitud de sociedades hay fórmulas reguladas que permiten a dos miembros de la misma familia de diferentes generaciones compartir parejas sexuales (poliandria o poliginia, que no sancionan la unión de padre o madre biológicos con sus hijo/as). A pesar de que están de acuerdo en que las prácticas sexuales endogámicas no reguladas tienen consecuencias negativas para la unidad del grupo familiar, estos autores insisten en que existen dos soluciones para mantener orden dentro de la familia: la primera es lógicamente el tabú del incesto y la segunda es la institucionalización del acceso sexual a miembros de la familia. Así pues, estos autores constatan que los seres humanos comparten con otras especies la limitación a la endogamia dentro de la familia, aunque los mecanismos varían (Aberle *et al.*, 1963). Por ejemplo, únicamente los humanos han impuesto limitaciones en las relaciones sexuales más allá de la

familia nuclear. Es decir, hay sociedades en las que el tabú del incesto no se limita al grupo básico, como es el caso de los trobiandes estudiados por Malinowski.

Ahora bien, sostienen Aberle *et al.* (1963), la competición intergeneracional es uno de los mecanismos que utilizan los animales mamíferos para evitar la endogamia familiar; una práctica biológicamente contraproducente también para la supervivencia de estas especies no humanas. En este caso, el animal adulto más fuerte y grande que el joven suele expulsar a este del grupo para que satisfaga su mandato reproductivo en otra comunidad. Sin embargo, este sistema de expulsión no es factible si por alguna razón se desarrolla una brecha entre el momento en el que los miembros jóvenes del grupo familiar alcanzan su madurez sexual y el instante en que tienen capacidad para valerse por sí mismos. Este es el caso en todos los grupos humanos. Así pues, la expulsión expone al miembro joven a distintos peligros del todo innecesarios. En caso de que este instrumento ineficiente para garantizar la supervivencia de la especie se abandonase, entonces la unidad familiar se vería sometida a los riesgos de la endogamia y la competición sexual no regulada. En consecuencia, a falta de mecanismos biológicos inherentes a la especie para evitar la endogamia (argumento que desecha el complejo de Edipo), el tabú del incesto parece ser la única fórmula para evitar esta práctica sexual. Estos autores esgrimen que el tabú del incesto es consecuentemente un fenómeno cultural que emerge asociado o subsecuente a los primeros tiempos de las sociedades humanas culturalmente organizadas, con un objetivo claramente adaptativo para prevenir la endogamia en el mismo grupo familiar.

En respuesta al argumento de enfrentamiento generacional entre madre e hija propuesto por Dundes (1989a) en su interpretación psicoanalítica de Caperucita roja, Scalise Sugiyama (2004) asegura que este razonamiento es inadecuado al reducir el cuento a la expresión de los "miedos y deseos infantiles" consecuencia del conflicto intergeneracional. Básicamente, esta psicóloga argumenta que el folclorista norteamericano no nos ofrece la razón del conflicto entre generaciones, solo esgrime el fenómeno. Tampoco identifica cuál pudiera ser el interés físico concreto que motiva a estas dos partes a entrar en conflicto. Scalise Sugiyama aduce además que existe una deficiencia central en la teoría freudiana, pues este psiquiatra confunde el significado del concepto y el de su función. En su opinión, la "necesidad" psicológica evoluciona siempre y cuando su satisfacción contribuya a la mejora física del organismo que tiene esa necesidad. Por otra parte, si este conflicto intergeneracional está basado en la rivalidad ancestral y sexual de ambas féminas por acaparar al macho (teóricamente el lobo que representa al padre)[348], parece un motivo un tanto sesgado e inconcluso con pocas evidencias antropológicas y que no se manifiesta universalmente. De hecho, está demostrado que las relaciones incestuosas generan una desventaja biológica en la especie, porque producen crías nada saludables con pocas posibilidades de sobrevivir (Aberle *et al.*, 1963; Scalise Sugiyama, 2001b).

Por otra parte, Scalise Sugiyama sugiere que el argumento edípico debería justificar ante todo la ventaja física para Caperucita (hija), o de qué forma esta rivalidad y el potencial encuentro sexual con el lobo (símbolo que se corresponde con el padre) mejora la especie. En este sentido, esta autora añade sobre el incesto que es difícil imaginar la presión selectiva que

[348] Este argumento no encajaría con la idea de Verdier sobre la "abuela-como-lobo", ni tampoco con las versiones asiáticas en las que el villano es un personaje femenino.

obligue a una evolución natural basada en un sistema motivacional que procura la extinción (del progenitor del sexo opuesto), porque amenaza la supervivencia del organismo y la futura capacidad de reproducción del hijo/a. A la vista de los resultados de investigaciones biológicas previas, Scalise Sugiyama (2001b) cree inadmisible la existencia de deseos sexuales de lo/as niño/as por el progenitor del sexo opuesto durante la infancia. Mucho menos es aceptable que lo/as niño/as alberguen celos hacia a esos mismos progenitores, como sugiere la teoría edípica. La razón es que no hay necesidad fisiológica que motive la aparición de estos recelos egoístas en lo/as hijo/as. Estos sentimientos serían contraproducentes ya que serían un desperdicio energético, puesto que a esta edad los vástagos son incapaces de reproducción y, por otra parte, estarían disminuyendo su calidad de vida y reduciendo sus probabilidades de supervivencia si de hecho acabasen copulando con uno de sus progenitores.

No obstante, una lectura alternativa del argumento edípico podría ser la que aporta Eric Fromm (1944). En su opinión, el conflicto intergeneracional que representa el complejo psicológico expuesto por Freud en vez de generado esencialmente por una rivalidad sexual podría ser el resultado de la reacción infantil a la presión de la autoridad paterna, el miedo a esa figura y la sumisión a ese poder. Estas tensiones se derivan del proceso de instrucción y educación infantil que se ha convertido en el mecanismo cuyo propósito es forzar al individuo a desear actuar de la manera más conveniente para el grupo. Fromm sostiene que las sociedades están principalmente orientadas a su supervivencia y, por tanto, requieren de este instrumento que de hecho reduce la libertad y la espontaneidad del individuo.

> "My suggestion that the Oedipus complex be interpreted not as a result of the child's sexual rivalry with the parents of the same sex but as the child's fight with irrational authority represented by the parents… the emphasis is not on the incestuous wishes of the child and their necessarily tragic outcome, its original sin, but on the parent's prohibitive influence on the normal sexual activity of the child" (Fromm, 1944: 3).

Esta renovada visión del concepto de Edipo conecta con otras propuestas, por ejemplo, como la de Robin Fox que destaca la extensión de este conflicto a toda una generación de jóvenes contra la autoridad representada por los mayores y que se proyecta en las relaciones individuales entre padres e hijos. Brain (1977) aduce que esta explicación refuerza el enfoque de Carl G. Jung sobre el *imago* como percepción subjetiva fantasiosa de los padres e implica considerar el argumento de Arthur M. Hocart a favor de la extensión de los términos de parentesco. La idea de Hocart es que el vocablo "padre" no se refiere exclusivamente al progenitor biológico, sino que en determinados contextos se asigna a todos los miembros masculinos de una categoría específica. Por tanto, el antagonismo intergeneracional de los más jóvenes no es la simple expresión de la envidia sexual, sino una manera particular de hostilidad generalizada en base a la competencia por el poder del grupo. Asimismo, Brain conecta la pugna por el poder con la idea de autoridad en estas comunidades para llevar su argumento al terreno de expresiones particulares típicas del ritual primitivo[349].

[349] Ahora bien, son muchas las voces que no estarían de acuerdo con esta argumentación. De hecho, Judith K. Brown (1963: 849) concluye de un análisis multicultural sobre ritos de iniciación que estos son especialmente dolorosos para las jóvenes en sociedades con conflictos de identidad sexual como resultado de condiciones específicas durante la infancia: "Painful female initiation ceremonies are also related to male initiation rites characterized by both genital operation and seclusion". No obstante, reconoce que no todas las sociedades tienen estos tipos de rituales (principalmente en aquellas en las que la mujer hace una importante contribución en las actividades de subsistencia), aunque lo importante es que no son prácticas universales.

> "We can now add the idea that in those societies in which a high degree of respect is demanded, the imposition of painful mutilations may serve to uphold the internalized concept of a rigid social structure…" (Brain, 1977: 197).

10.3.3. Antecedentes de los ritos de paso femeninos en el cuento de Caperucita

Ahora bien, el lector se preguntará cuál es la correspondencia entre las diferencias estructurales y temáticas observadas en nuestro análisis comparativo de las versiones europeas y asiáticas de Caperucita roja y la interpretación ritual de Verdier. Ya hemos mencionado en capítulos anteriores que la primera pista en nuestra reconstrucción interpretativa de este tipo de cuentos la encontramos en la teoría de Propp (1984b). Este folclorista defiende que la iniciación es el más antiguo de los cimientos de los cuentos maravillosos a juzgar por determinadas combinaciones de motivos que aparecen en estos: abandono de niños, disfraz del villano, amputaciones de miembros, degluciones de personajes, hermanas pequeñas, cazadores, etcétera. Sin embargo, su tesis no impide que nuevos motivos fueran desarrollándose e incorporándose a medida que el tiempo pasara o los relatos migrasen entre poblaciones cercanas. Esta sería una razón para poder encontrar tanto similitudes como diferencias entre los cuentos folclóricos de todo el mundo. De esta manera, creemos que es una hipótesis realista el que distintas variantes de cuentos sobre una misma temática principal planteen diferentes soluciones a problemas comunes, tales como las distintas transiciones en la vida social del individuo, que son elaboradas a partir de distintas construcciones esquemáticas de la realidad. En este sentido, el autor ruso alega que muchas de estas transformaciones (substituciones) narrativas pudieron ser consecuencia de simples hábitos de la vida diaria y de cambios en las costumbres en épocas históricas posteriores. Nos interesa en particular su observación de que la composición de mitos y cuentos maravillosos coincide con la secuencia esencial de los eventos de una iniciación.

Hemos visto en detalle como Verdier (1980; 1997) ajusta su interpretación de las versiones orales francesas de Caperucita roja a un ritual de la pubertad femenina en el que cada uno de los motivos corresponde con fases de ese proceso fruto del papel de la mujer en su contexto original, la sociedad rural europea del siglo XIX. Ahora bien, a diferencia de esta folclorista, nuestro análisis de los catorce cuentos seleccionados nos lleva a una diferente concepción del rito de paso al que cada grupo de relatos se refiere. Esta diferenciación también implica una distinción de la estructura primaria subyacente en cada cuento, lo que nos lleva a plantear serias dudas a la interpretación psicoanalítica de Caperucita roja que expone Dundes (1989a).

Inspirados en las tesis de van Gennep (1960) y Jean La Fontaine, creemos que la raíz de este problema radica en la distinción entre rituales de pubertad y ritos de iniciación de las jóvenes en sociedades primitivas y los vestigios de estos encontrados en este tipo de cuentos. La Fontaine escribe:

> "Part of the trouble lies in the identification of puberty rites with initiation and both with 'problems' of sexuality. Puberty rites seek to promote and control the fertility of individuals who have reached physical maturity; initiation rites are, as Van Gennep pointed out, concerned with

> transition from social childhood to social adulthood… I would consider that neither puberty rites nor initiation are primarily about sexuality; they concern procreative powers and maturity respectively" (Brain, 1977: 201-202).

De esta manera, este antropólogo rebate aquellos planteamientos sobre esta clase de ritos primitivos que enfatizan el componente sexual. Cierto que los ritos iniciáticos se centran en la metamorfosis de los niños en adultos, el cambio en el papel asexual a otro sexual. Es decir, marcan la transición entre un mundo sin y otro en el que las actividades sexualmente orientadas pueden ocurrir, pero estas no se perciben como tales porque no son amenazadoras. La Fontaine insiste en que la asociación de la sexualidad con la edad adulta no puede calificarse de universal. Mucho antes, Van Gennep (1960) se había esforzado en demarcar claramente los distintos ritos de paso y el fenómeno sexual en el marco de la transición social y el desarrollo individual: "(P)hysiological puberty and 'social puberty' are essentially different and only rarely converge… Therefore it would be better to stop calling initiation rites 'puberty rites" (*ibíd*., 65, 66). Esto no quiere decir, añade este antropólogo, que se niegue la posibilidad de que los ritos de pubertad fisiológica no coincidan en raras instancias con los ceremoniales iniciáticos. Adicionalmente, van Gennep sugiere claramente que existen ritos de iniciación que se llevan a cabo en instantes diferentes de la pubertad del individuo. Los ritos iniciáticos tienen como propósito principal hacer de un sujeto un hombre o una mujer, así como prepararles para adquirir esta condición, lo cual no implica eliminar su naturaleza sexual. Insiste que entre estos ritos caben ceremoniales tales como cortar el cordón umbilical del recién nacido y otros que se desarrollan en la infancia o en la adolescencia.

> "These are rites of separation from the asexual world, and they are followed by rites of incorporation into the world of sexuality and, in all societies and all social groups, into a group confined to persons of one sex or the other" (Gennep, 1960: 67).

En una línea argumental próxima al particularismo cultural, Van Waters (1914: 88) concluye que es necesario reconocer el diverso tratamiento de la pubertad femenina en comunidades primitivas. En su estudio, recoge evidencias específicas de tribus que establecen la pubertad femenina como un evento social de primer orden y otras que no observan ningún tipo de ritual: "Therefore we find no correlation between race and culture and attention to puberty". No solo eso, sino que además existe gran variación en el modo de tratamiento de la pubertad en cuestión de rituales específicos, pues estos están sujetos a muy distintas y profundas implicaciones sociales y religiosas. Por otra parte, esta antropóloga incide en que el momento elegido para estas ceremonias varía tanto como diversas son las edades a las que llega la pubertad física en las muchachas dependiendo del clima, la nutrición, la raza, la herencia genética, la ocupación y la clase social. Las diferencias son especialmente significativas en las explicaciones que los nativos elaboran sobre la función social de estos ceremoniales. Ahora bien, Van Waters también reconoce que se pueden identificar distintas tendencias, una de las cuales denomina "simbiosis". En este conjunto de rituales se pone énfasis en la entrada de la muchacha en la vida social de su sexo. Primero, se completa su iniciación en la vida sexual de acuerdo con su significación física, social y espiritual para cada comunidad y, posteriormente, se pone a la iniciada en contacto con las fuerzas de la naturaleza.

El también antropólogo Victor Turner nos presenta una detallada descripción del rito de la pubertad femenina (*Nkang´a*) de la tribu africana Ndembu. "The main theme of *Nkang'a*

is indeed the tie of nurturing between mother and child, not the bond of birth" (Turner, 1986: 20-21). El ritual se realiza en torno a un gran árbol, "*mudyi*", cuya resina blanca con aspecto lácteo tiene una gran carga simbólica en este ceremonial, pues significa la estrecha conexión entre madre e hija. Turner especifica que esta se refiere no solo a la unión biológica materno-filial, sino también al vínculo social de profunda significación tanto en las relaciones domésticas como en la estructura más amplia de la comunidad Ndembu. Lo que quisiéramos destacar de esta descripción es la naturaleza de la relación madre e hija en el contexto de esta ceremonia, que es muy diferente de la que Verdier presupone en su interpretación ritual de los cuentos orales franceses cognados de Caperucita roja. Turner deduce de la traducción literal de uno de sus informadores que el árbol de la leche es un símbolo que representa los principios y valores de la organización social. En un nivel, la abstracción del árbol se refiere al principio matrilineal del que depende esta sociedad africana. "Matriliny governs succession to office and inheritance of property, and it vests dominant rights of residence in local units" (*ibíd*., p. 21). Asimismo, "*mudyi*" es la manifestación de una costumbre tribal (*muchidi wetu*). Así pues, Turner incide, este símbolo enfatiza el aspecto cohesivo y armonizador de la comunidad. "The child depends on its mother for nutriment; similarly, say the Ndembu, the tribesman drinks from the breasts of tribal custom" (*ibíd*., p. 22). Seleccionamos esta caracterización a propósito, porque conjuga elementos simbólicos similares a los que Dundes (1989a) utiliza en su interpretación psicoanalítica al calificar de regresión infantil el motivo de canibalismo en la versión oral francesa de Caperucita roja, que conecta con el momento del destete. En el contexto ritual de los Ndembu, precisamente, el papel de la madre es el arquetipo de protectora, proveedora y maestra.

Ahora bien, si contextualizamos socialmente este ceremonial, matiza Turner (1986: 23), este rito de la pubertad femenina era parte del ritual matrimonial en el pasado, que marcaba también la transición de la iniciada entre la infancia y la plenitud femenina: "Much of the training and most of the symbolizm of *Nkang´a* are concerned with making the girl a sexually accomplished spouse, a fruitful woman, and a mother able to produce a generous supply of milk". En este sentido, el árbol de la leche en el contexto de la acción también expresa el conflicto entre la niña y la comunidad moral de mujeres adultas en la que está entrando. Por ello, el árbol también es conocido como el lugar de la muerte o del sufrimiento para la iniciada. Esta caracterización es una diferencia fundamental entre esta interpretación de un ritual iniciático en una cultura primitiva y la versión del ritual que reconstruye Verdier. El árbol también es la escena donde se representa la oposición entre la madre de la novicia y el grupo de mujeres adultas de la tribu. Turner explica que la madre es excluida del círculo de danzarinas en torno a la iniciada que debe permanecer inmóvil en todo momento. En ese momento, la madre pierde a su hija, aunque más tarde la recuperará, pero ya como un miembro adulto del linaje.

> "Here we see the conflict between the matricentric family and the wider society which, as I have said, is dominantly articulated by the principle of matriliny. The relationship between mother and daughter persists throughout the ritual, but its content is changed. It is worth pointing out that, at one phase in *Nkang´a*, mother and daughter interchange portions of clothing… Whatever the interchange of clothing may mean to a psychoanalyst… it seems not unlikely that Ndembu intend to symbolize the termination for both mother and daughter of an important aspect of their relationship. This is one of the symbolic actions —one of very few— about which I found it

impossible to elicit any interpretation in the puberty ritual. Hence it is legitimate to infer, in my opinion, that powerful unconscious wishes, of a kind considered illicit by Ndembu, are expressed in it" (Turner. 1986: 24).

Así pues, la lectura ritual que hace Verdier (1980; 1997) de la variante oral europea de Caperucita roja es admisible, siempre y cuando se contextualice culturalmente de manera apropiada. Es decir, no podemos extender esta interpretación a todos los cuentos con la misma temática. No cabe duda que de su lectura y sus datos etnográficos sobre el campesinado francés podríamos inferir una conexión del relato con ceremonias, que destacan los aspectos sexuales de la pubertad femenina de siglos pasados, pero esta conclusión no es extensible a los cuentos del mismo tipo de otras culturas. En nuestra opinión, las variantes asiáticas estudiadas podrían responder a un ritual exclusivamente iniciático en el que se quiere reivindicar el papel social de la mujer en el contexto de una sociedad patriarcal, dado que como hemos mostrado no son tan evidentes las connotaciones sexuales en sus tramas.

Esta observación estaría en la misma línea de algunas de las conclusiones de Wen-shing Tseng y Jing Hsu (1972), que llevaron a cabo un estudio comparativo de veinticuatro historias chinas para niños, incluidos algunos cuentos de hadas. En su opinión, estas narrativas priorizan mantener la continuidad social sin conflictos entre diferentes generaciones, que es una característica esencial de la organización de parentesco en China. Según el antropólogo Francis L.K. Hsu (1961), la estructura relacional más elevada es la de padre-hijo en la gran mayoría de sociedades orientales patriarcales, entre las que se encuentran los chinos, japoneses o coreanos. Esta conexión padre-hijo es una relación de inclusión que subraya la dependencia mutua entre ambos y apuesta por la continuidad generacional: "The son owes his father all services as desired, unquestioned obedience, extreme respect, and complete support in life and death" (*ibíd.*, p. 407). Es más, la importancia de este binomio social reduce, modifica y domina cualquier otro tipo de relaciones, incluida la que existe entre esposos, por lo que el amor romántico como idea está ausente y las expresiones públicas de intimidad son un tabú.

Así pues, cuando estos dos autores chinos estudian los triángulos edípicos entre los personajes (padre-madre-hijo/a) de su corpus de relatos, confirman que, a diferencia del patrón occidental caracterizado por una fuerte tensión sexual, el conflicto en China es claramente sobre autoridad, por lo que no se sexualizan las historias. "The extremely close and prolonged relationship between son and mother may appear pathological to a Western psychiatrist. In most cases, this close relationship is considered virtuous in Chinese culture and is not highly sexualized" (Tseng y Hsu, 1972: 29).

10.3.4. Apuntes sobre el papel de la mujer en la cultura china a través del folclore

En general, se puede decir que tradicionalmente el papel de la mujer en los rituales chinos fue prácticamente nulo y estuvo sometido al criterio confucionista en una sociedad patriarcal (McLaren, 2003). Sin embargo, las mujeres tuvieron algún espacio de expresión pública para sus sentimientos en, por ejemplo, la costumbre de los lamentos previos a la marcha y matrimonio de las hijas. C. Fred Blake (1979) estudia los textos folclóricos rescatados con esta tradición china para conocer la naturaleza de las relaciones madre-hija

en ese contexto social. La realidad de la China tradicional hasta la llegada del comunismo estaba compuesta por la de convenir los matrimonios: la función social de la mujer estaba determinada principalmente por su capacidad procreadora y la organización familiar estaba sometida al principio patrilocal.

Los textos recogidos por Blake durante la década de los setenta en una aldea Hakka de Sai Kung, cerca del territorio de Hong Kong, dan cuenta de la tragedia que este instante en la vida de las muchachas significaba tanto para madres como para las hijas. Los lamentos son composiciones líricas que se traducen como "llamadas de amor", sentimiento que se refiere al afecto maternal. "For a Chinese woman, marriage means the severance of maternal love more than the union of erotic love" (Blake, 1979: 91). Por eso, la madre se esfuerza en consolar a la hija e instruirla sobre su responsabilidad matrimonial durante estas representaciones y cánticos. Hasta el final del periodo convenido de relación, la madre trata de promocionar los intereses de su hija dentro de los límites de organización dominada por los hombres. A modo de réplica, las hijas expresan su tristeza y la nostalgia que les embarga por la separación de la madre durante estas manifestaciones públicas. Sin embargo, Blake también recoge la ira de las muchachas hacia sus madres plasmada en estos cantos, pero no por otra razón que por haber aceptado con demasiada facilidad y pasividad el destino de sus hijas. En especial, el contenido reconstruye una imagen de impasibilidad en la actitud de las madres ante la inminente marcha de las hijas. Ahora bien, como es habitual en el carácter de este pueblo, la queja filial no se convierte en reproche, aunque la hija intente generar remordimiento en la madre. Así pues, la novia que pronto también será madre acepta cumplir con abnegación su función predestinada, a pesar de su desesperación. Cuando es vendida en matrimonio se vuelve a su progenitora en busca de alivio:

> "But even if mother is all-loving, she is not all-powerful. The hand of maternal love is constrained by the patriarchal social structure to be a hand in betrayal. The daughter's laments pay homage to her mother's nurturance and sacrifice" (Blake, 1979: 96).

Para Anne F. McLaren, estas lamentaciones públicas son algo más que una vía de desahogo tanto para las madres como para las hijas. Además, estas expresiones de tristeza se constituyen en una verdadera representación pública en las que las muchachas pueden mostrar su elocuencia y habilidad recitadora, mostrando su poder ritual para persuadir, bendecir y conjurar los malos espíritus ante una audiencia entregada. El caso es que uno de los propósitos principales de este ceremonial es impresionar a la familia con sus talentos retóricos para conseguir su adhesión incuestionable cuando está a punto de separarse de ellos para ir al hogar de su prometido. Este ceremonial formaba parte de una organización patriarcal que cuida escrupulosamente la instrucción femenina y que no se limitaba a mecanismos de subordinación compuestos por prácticas culturales como los juegos de niñas, el vendaje de los pies, la reclusión o la exclusión de los rituales familiares para honrar los ancestros. En este sentido, Elisabeth Croll recoge numerosas memorias de mujeres chinas al principio del siglo XX que informan de una versión femenina de la virtud china de la piedad filial inculcada a las jóvenes a través de historias y libros (McLaren, 2003).

Las investigaciones sobre el papel de la mujer en la China tradicional han descubierto una vía de agencia femenina que permitió a las mujeres como grupo negociar y acomodarse a una estructura social opresiva. Los lamentos forman parte de esos instrumentos que

aparecieron tanto entre las clases más pudientes e ilustradas como en las regiones analfabetas de la China rural. Estos estudios recientes han aportado pruebas de la existencia en otros tiempos de redes culturales similares de expresión y ritual, exclusivamente promovidas y soportadas por mujeres. "The general picture that emerges is one of female solidarity amongst one's social class, a solidarity that tended to mitigate the worst effects of patrilocal marriage" (McLaren, 2003: 2).

Liu Shouhua y Hu Xiaoshen estudian el mundo psicológico femenino de la China de otros tiempos a través de la literatura popular. Se concentran en el análisis de narrativas producidas en un lenguaje denominado, Nüshu, hablado solamente por las mujeres de la región Jiang Yong. Estas investigadoras especifican que no son creaciones originales de mujeres, sino que han surgido de la tradición popular y han sido preservadas oralmente. Lo interesante de estas narrativas folclóricas no es solo el lenguaje, sino además que muestran una aguda percepción de los sutiles secretos del mundo espiritual interior de la mujer. Son poemas narrativos que hacen referencia a todo tipo de actividades de la vida diaria de estas comunidades rurales (familia, amor, matrimonio) protagonizados exclusivamente por mujeres de extraordinaria iniciativa. "The stories are vivid representations of the vicissitudes of life, with its sorrows and joys, partings and reunions, and poetically manifest the heroine's unyielding spirit of self-reliance" (Shouhua y Xiaoshen, 1994: 310).

Las características de los personajes femeninos en estos textos foclóricos coinciden con las cualidades mostradas por las heroínas de los cuentos asiáticos de nuestra selección: "The courage, wisdom, and initiative of the heroines form and interesting contrast with the relative timidity and incompetence of the male characters, lending zest to the narratives and highlighting the qualities of the women" (Shouhua y Xiaoshen, 1994: 311). Según estas autoras, estas historias transmiten una clara y decidida aspiración por igualdad entre hombres y mujeres. Y, en consecuencia, ofrecían una senda de liberación a las mujeres chinas en una época de constante restricción moral del confucionismo.

El caso es que, explican Wen-shing Tseng y Jing (1972), las historias infantiles de referencia en China muestran cualidades específicas siempre en favor del principio de autoridad paternal. Por eso, en general, estos relatos finalizan con la admonición, castigo o muerte de los niños o jóvenes que desafían el estatus quo, incluso cuando esa autoridad ha sido abiertamente pervertida con respecto a los principios morales confucionistas. Respecto al conflicto generado por el triángulo padre-madre-hija, escriben estos autores que la muchacha maltratada de los cuentos de hadas chinos nunca puede oponerse abiertamente a una madre malvada y solo puede ser rescatada por el padre: "Under the guise of a fairy story about a witch, it becomes legitimate to do away with the offending parent, whereas to attack a mother is unthinkable" (1972: 31).

De esta manera, descubrimos que en contra del estereotipo de la cultura china que hemos construido en Occidente, algunas narraciones populares chinas y determinados rituales femeninos de otros tiempos ofrecieron un espacio para la manifestación de los anhelos y una vía de escape a las frustraciones psicológicas de la mujer en una sociedad estrictamente patriarcal. Así, a partir de nuestra selección de relatos asiáticos estudiados con protagonistas femeninas, podemos observar que algunos cuentos maravillosos recuperados de las historias

folclóricas de antaño recogen la trama básica original sin alterar fundamentalmente el principio subyacente estructural o reinterpretar moralmente su temática.

10.3.5. Dimensión psicológica del cuento: fantasías, regresiones y miedos infantiles

A pesar de que nuestro planteamiento no tome como referencia la rivalidad madre e hija proyectando la oposición binaria *viejo-joven*, consideramos que el cuento de *Caperucita roja* (ATU 3333) debe ser interpretado en clave ritual como argumenta Verdier (1980; 1997). Como hemos tratado de mostrar a lo largo de este capítulo, los antecedentes de la estructura y de los motivos de los cuentos estudiados (ambos tipos internacionales ATU 123 y ATU 333) están en ritos iniciáticos primitivos cuyos rasgos esenciales aún permanecen en muchas de las costumbres dentro del núcleo familiar y también a nivel social en culturas actuales. Precisamente, estas narraciones específicas mantienen su vigencia en la actualidad gracias a la conexión que establecen tanto mediante su estructura como a través de sus motivos con el nivel psicológico del individuo, que se encuentra en pleno proceso de maduración y que siempre se desarrolla en el marco social.

Sin embargo, en los cuentos asiáticos seleccionados, no encontramos la misma consistencia que sostienen Dundes o Verdier respecto a la rivalidad femenina intergeneracional. Por eso, debemos buscar otra explicación a motivos, entre otros, como el sentimiento de abandono que lo/as niños/as pudiesen albergar por la expulsión (cuando la niña es enviada a casa de su abuela) o la marcha del adulto del hogar familiar.

Una posible explicación, también dentro del marco de la psicología infantil, es la que nos ofrece Martin J. Lubetsky en su interpretación del cuento de los hermanos Grimm titulado *Hansel und Gretel*, en el que los dos hermanos son abandonados en el bosque por su progenitor[350]. Este psiquiatra sugiere que la temática del cuento profundiza en la traumática experiencia de abandono y rechazo, así como en la ansiedad de los niños producida por la separación de sus padres: "This loss of the nurturing maternal figure leads to a revival of oral gratifications needs, displayed as hunger" (1989: 249).

En una línea muy similar, Helmut Brackert explica el mismo cuento. Holbek resume la postura de este folclorista que especula sobre los tiempos de hambruna en Europa. Entonces, los niños temían por su vida, aunque no podrían expresar sus ansiedades o proyectar abiertamente la agresividad generada por esta situación. De ahí que existieran tabús para restringir estos comportamientos. Por esta misma razón, argumenta Brackert, los cuentos ofrecen en el plano de la fantasía un espacio para el desahogo psicológico de las tensiones creadas por la realidad. "The children's fear that their mother wants them dead is projected onto the fictitious witch who openly declares her intentions after having enticed the children into her power. It is psychologically safe to kill her" (Holbek, 1987: 394).

Por otra parte, Lubetsky (1989) apunta que el psicoanalista Róheim ya había detectado miedos similares a los de Hansel y Gretel en niños pequeños cuando iban a dormir o se despertaban en mitad de la noche. Así pues, al igual que estos dos personajes de los Grimm

[350] En dos ocasiones nos hemos referido anteriormente a este cuento tipo internacional ATU 327 A.

satisfacen sus necesidades orales comiéndose las paredes de la casa de galleta de jengibre, la campesina francesa se podría comer inadvertidamente (inconscientemente) el cuerpo de su abuela para saciar su apetito a la llegada a la cabaña de esta, después de su travesía por el bosque.

En suma, el efecto psicológico es el mismo ya consideremos la causa del abandono de los niños o la marcha de los padres desde una perspectiva socio-histórica o en el marco de una interpretación ritual. Por ejemplo, hemos señalado antes que Eberhard (1970) discute el asunto del abandono en el cuento chino *Grandaunt Tiger* dentro de un estudio sociológico. En su discusión de los cuentos de Perrault, el historiador Robert Darnton (1999a) no desestima específicamente las interpretaciones psicoanalíticas del relato de Caperucita roja, pero subraya que estas lecturas olvidan las condiciones materiales y sociales de la Francia del Antiguo Régimen. Una realidad maltusiana en la que el pueblo vive exprimido física y moralmente, hambriento y malnutrido, expuesto constantemente a epidemias y enfermedades, donde la muerte es inexorable e incluso llega a temprana edad. En el siglo XVIII, alrededor del 45 por ciento de los franceses morían antes de los diez años de edad. Al mismo tiempo, es innegable que las ramificaciones psicológicas para estos sujetos franceses pudieran ser perfectamente las mismas que experimenta el novicio preadolescente en el momento de la separación de su madre, lo cual es parte de un ritual iniciático primitivo. Así pues, un mismo hecho tiene un impacto directo en el individuo sea cual fuera el origen del mismo y la razón por la que aparece en el cuento, que lógicamente puede variar de un relato a otro en contextos culturales diferentes.

Si seguimos la interpretación que Lubetsky hace del cuento de *Caperucita roja*, podemos imaginar que la niña del Loira (el personaje análogo en la versión oral francesa) tendría que enfrentar la amenaza de ser engullida por el lobo, justo después de haber finalizado el almuerzo ofrecido por la falsa abuela. En este sentido, dice este psicólogo que el villano podría personificar los aspectos destructivos de una regresión oral similar a la de Hansel y Gretel: "This fear of being eaten or destroyed may also represent the libidinal wish to eat mother and thus incorporate all her nurturing aspects to ward off separation" (1989: 249). Lubetsky finaliza su lectura de este cuento insistiendo en que el relato ayuda al niño a sobreponerse a los miedos de abandono y a la depravación oral para desarrollar un sentido de confianza, autonomía e iniciativa. Como ya sabemos, la protagonista del cuento folclórico francés de Caperucita consigue zafarse del lobo, huir y salvarse por su propia cuenta, como también consiguen varias protagonistas de los cuentos asiáticos de nuestra selección.

Nosotros preferimos explorar otras posibilidades en el estudio psicológico del cuento, como por ejemplo la explicación de Caperucita roja que desarrolla Chadwick (2014) para estudiar el origen de la rivalidad madre-hija supuestamente proyectada en este tipo de cuento e interpretar específicamente el motivo del abandono o la reacción caníbal de la protagonista de *Le conte de la mére-grand*. En concreto, Chadwick hace referencia a las tesis de Kaja Silverman y Julia Kristeva. En respuesta a la lectura edípica de Freud, Silverman (2009: 93) interpreta el destete del bebé como un instante simbólico en el que la madre muestra al niño/a que ambos son dos organismos independientes, aunque por tanto tiempo la supervivencia de este dependiese de ella: "The first serious challenge to the infant subject´s omnipotence and omnipresence comes when it registers its mother´s absence *as an absence*". Pero la madre no

tiene otra alternativa, aunque el coste sea tan elevado. "The only way she can open up a space in the infant´s psyche for herself and others is to persist in showing the child that her breast is not the extension of its mouth" (*ibíd*., p. 94).

Precisamente, esta idea nos recuerda a la imagen que Bakhtin (1986a) recrea para explicar el nacimiento de la conciencia individual envuelta en la conciencia del otro, la madre. Esta albergó en su útero durante nueve meses a la persona (que ahora nace a la conciencia) protegida cuidadosamente por el líquido semiótico[351]. Así pues, es lógico pensar el shock que esto supone para el infante. Debemos reflexionar sobre lo que supone esta exigencia de comprensión para un/a niño/a de corta edad, pues tiene que asimilar su nuevo estatus como ente separado de su principal cuidadora. Un proceso que, como seguro muchos de nosotros hemos podido observar, conlleva momentos de rabia extrema del niño/a. El resultado de esta experiencia dramática es que el/la niño/a comienza a conformar una nueva percepción de la madre y, quizás, también a sentar las bases para la comprensión futura de los conceptos de finitud del ser y de otredad. De esta forma, señala Chadwick (2014: 13), el/la niño/a antes bebé señala a su madre como culpable del doloroso, pero necesario descubrimiento de sí mismo, quien se convierte en un monstruo en la narración popular: "The cruel mother who seems to impose our finitude is present within the bzou, but at the same time as she destabilises and threatens to consume the heroine, the lure of the idyllic state of chora remains".

Por su parte, Kristeva (1982: 13-14) emplea el concepto platónico de "*chora*" en su crítica a la aporía freudiana de la represión original. En su opinión, no se trata de primacía, sino de la inestabilidad de la función simbólica en su aspecto más significativo: la prohibición impuesta en el cuerpo materno como defensa contra el autoerotismo y el tabú del incesto: "Here, drives hold sway and constitute a strange space that I shall name… a *chora*, a receptacle".

A partir de estas ideas de la psicóloga búlgaro-francesa, Chadwick interpreta el cuento de *Caperucita roja* como un eco de la primera humillación-separación de la madre experimentada por la protagonista adolescente durante su infancia. A esta separación inicial de la *madre-otro*, Kristeva lo denomina abyección original, que se cosifica posteriormente en el cuerpo materno. Este momento coincide con la entrada en el orden simbólico que, según los freudianos está restringido y reproducido por el lenguaje, e implica para el bebé la renuncia al sentimiento de omnipotencia previamente experimentado. Aquella etapa semiótica en la que el/la niño/a no se siente separado de la madre y que está mediada únicamente por sus impulsos y deseos. Kristeva sostiene que este descubrimiento de la autonomía propia también conlleva la construcción de fronteras y la comprensión del otro como abyecto (Chadwick, 2014).

---

[221] En el capítulo séptimo, hemos reflexionado sobre el proceso del aprendizaje humano como comprensión e interpretación de la realidad, además de apropiación, todo ello condicionado por el hecho que comenzamos a percibir el exterior sin tener aún conciencia de uno mismo, porque estamos simbióticamente unidos a nuestra madre, primero, y luego a los adultos del entorno inmediato. Bajtín (1999) señala que el bebé vive interiormente, primero, a través del amor y los actos de reconocimiento de los otros, esencialmente de la madre. El momento de la comprensión simbólica (la apropiación del lenguaje, no necesariamente oral como vimos en el segundo capítulo) y el instante de reconocimiento de uno mismo podrían estar muy próximos en el desarrollo infantil o, quizás, coincidir con la abyección original sobre la que teoriza Kristeva. Lo importante aquí es que los cuentos (al menos estos que estudiamos) giran en torno a regresiones infantiles que se sitúan en el terreno de la abyección original, de la percepción del uno separado del otro, lo que a su vez es el primer paso de la conciencia, un importante hito en el aprendizaje individual, que no está exento de angustia y dramatismo para el sujeto.

Asimismo, Kristeva cree que la adolescencia es una segunda etapa de individuación en la que la muchacha todavía se identifica con la madre, pero en la que a su vez debe padecer un nuevo estado de abyección con el fin de facilitar su reorganización psíquica. Así pues, concluye Chadwick, el villano (una imagen de la madre) es, por tanto, una criatura liminal cuya naturaleza revela la terrible finitud del ser[352]. En el grupo de cuentos analizados resuena este proceso en el que el individuo se separa de la *madre-otro*. La dificultad para comprender este hecho definitivo en el desarrollo infantil por parte del sujeto conlleva que esta asignación de culpabilidad se convierta en constante proyección psicológica y, por consiguiente, susceptible de ser motivo repetitivo en historias populares. Lo importante de la discusión sobre la interpretación de Chadwick es que los cuentos (al menos estos que estudiamos) giran en torno a regresiones infantiles, que se sitúan en el tiempo de la abyección original, momento de la percepción del uno separado del otro, lo que a su vez es el primer paso de la conciencia, un importante hito en el aprendizaje individual[353]. Un proceso que supuestamente incluye tanto a niños como a niñas y, consiguientemente, justifica que los protagonistas sean de uno u otro sexo.

Por otra parte, nos dice Kristeva, las sociedades primitivas parecen haber marcado un área precisa de su cultura a través de la abyección con el fin de protegerse del mundo amenazador de los animales o el animalismo, que fueron imaginados como representantes del sexo y del crimen. Acaso, ¿no reconocemos el ritual iniciático a partir de lo expuesto aquí como la manifestación simbólica de la abyección original? "Abjection appears as a rite of defilement and pollution in the paganism that accompanies societies with a dominant or surviving matrilineal character" (Kristeva, 1982: 17). La función de estos rituales es prevenir al sujeto del miedo de que su propia identidad se hunda irremediablemente en la de la madre. Son ceremoniales, explica esta autora, que ofrecen una solución simbólica a la doble amenaza que acecha al individuo, el sentimiento de abyección y la convergencia con lo maternal, con el fin de evitar el riesgo no de perder una parte (castración), sino de perder la totalidad de su ser vivo. Sin duda, los rituales iniciáticos y de pubertad también dirigen su atención a estos aspectos de polución y purificación del novicio/a.

El argumento de Chadwick sobre *Le conte de la mére-grand* coincide con el nuestro en la importancia que ambos damos a la actitud de la heroína cuando engaña al lobo. A pesar de que hemos revisado este asunto ampliamente en secciones anteriores (10.2.2 y 10.2.9.), quisiéramos volver a insistir que la mentira sobre la identidad y el engaño para obtener propósitos específicos es parte central de este tipo de cuentos, aunque no somos los primeros en descubrir esta realidad de este tipo de trama. "(T)he girl's honesty on the one side, which endangers her, and her deception on the other, which liberates her. The child who is obedient and frank at the beginning of the tale learns to deceive, and thus survive" (Chadwick, 2014: 21).

Pero aún hay más, según Kristeva (1982), el crimen, incluida la mentira o el ardid malicioso, es abyección porque pone de manifiesto la fragilidad de la ley. Por tanto, la

[352] Como podemos observar, se trata de la misma correspondencia entre madre y villano, aunque por muy distintos motivos con respecto a la protagonista del cuento.

[353] En la primera parte, hemos tratado de reconstruir someramente este proceso, que ahora se revela esencial para interpretar no solo el contenido, simbología y mensajes ocultos del cuento, sino reconocer su estructura narrativa, lo que nos ayuda a reconocer el efecto psicológico en cada miembro de la audiencia.

autonomía de estas heroínas (en el cuento oral francés y las versiones asiáticas) es lo que le permite aprender lo necesario para engañar al villano y, así, liberarse. El sujeto se convierte en adulto, madura psicológicamente, cuando entiende y aplica el engaño, cuando de alguna forma se hace un poco más monstruoso y pierde su inocencia (no necesariamente mediante la sexualidad). Un pasaje que está concentrado, dice Chadwick y nosotros estamos de acuerdo, en el diálogo de ida y vuelta entre la campesina francesa y el lobo[354]. Un proceso al que Adam Phillips (2012: 87) hace referencia a partir de la observación de Freud, quien equipara la primera mentira con el momento en el que el niño realiza su independencia y descubre su propio abandono: "(T)he child's first successful lie against the parents… the moment when he proves to himself that his parents cannot read his mind, and so are not omniscient deities". Algunos estudios apuntan a que los niños actúan con engaños a edades tan tempranas como los dos o tres años (Wilson, Smith y Ross, 2003). Phillips sostiene que cuando uno se sale con la suya por primera vez, se altera también la relación con la autoridad, porque queda expuesta la debilidad y la falibilidad de la fuente autoritaria.

Con respecto a los actos específicos de engaño en estos cuentos perpetrados por los protagonistas que están retando la autoridad adulta simbolizada en el villano, entendemos que se trata de un comportamiento deliberado para confundir al adversario sobre lo que uno cree que es cierto (Vasek, 1986) y requiere que el otro crea esa afirmación falsa (Wilson, Smith y Ross, 2003). Por ello, nos parece que este es un paso esencial en el proceso de aprendizaje infantil entendido como apropiación de la *folk psychology* de los adultos. "Lying in essence is ToM in action, because to lie and lie successfully, individuals must understand their mental state and their listener's mental state" (Lee, 2013: 1). Pero, además de la intencionalidad, el individuo que emplea la mentira como forma de discurso debe conocer las normas sociales que gobiernan este tipo de conversación, lo que está permitido y lo que no.

Precisamente, las investigaciones sobre la mentira infantil han llevado al reconocimiento de que las convenciones sociales en cada cultura juegan un papel importante en el desarrollo del razonamiento y el comportamiento moral (Turiel, 1983; Bussey, 1999). En este sentido, Kang Lee (2013) se hace eco de estudios de comportamiento y socialización en China sobre la importancia de los intereses colectivos y la armonía del grupo hasta el punto que niños de más de siete años apoyan la mentira en beneficio del grupo, pero la juzgan negativa si va en contra de los intereses sociales. Ya nos hemos referido a una diferencia básica entre el cuento oral francés y los relatos asiáticos en los que se manifiestan estas situaciones. En el primero, la niña tiene la intención de salvarse a sí misma, mientras que los protagonistas orientales también desean salvar a sus hermano/as.

En cualquier caso, parece que el aprendizaje para comprender tanto la intencionalidad como el convencionalismo de la mentira y el engaño ocupa prácticamente toda nuestra infancia (Lee, 2013). Ahora bien, ¿de qué forma se encajan estas acciones aparentemente contrarias a la moralidad en un sistema formativo? En este punto, encontramos otra evidencia de la brecha fundamental entre el cuento clásico y el cuento popular (folclórico). En su resumen de la propuesta educativa de Beaumont, escritora de cuentos y contemporánea de

[354] A este mismo motivo nos hemos referido en la sección 10.2.9. que versa sobre el binomio de funciones combate (H) y victoria (I) en los cuentos analizados.

Perrault, Olalla Real (1989) destaca su desaprobación de los relatos existentes en su época. Beaumont no encuentra como acomodar sus ideas en ninguna de estas narraciones, pues contienen poca o ninguna moralidad. Su formulación de la educación infantil pasa por la corrección de las costumbres, en particular la lucha contra la mentira. Esta posición encajaría con la denominada visión deontológica de la mentira (Lee *et al.*, 2001) y el enfoque absolutista defendido por San Agustín o Kant (Bussey, 1999; Fu *et al.*, 2010). Ahora bien, "los moralistas pueden denunciar la mentira como algo inmoral, pero el folclore la considera fuera de propósito" (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 132). En este sentido, Lipman sugiere que, en ocasiones, se pueden justificar excepciones a la regla (moral) por causas de fuerza mayor: "Las buenas razones son adecuadas en aquellas situaciones en las que la presión de las circunstancias nos obliga a desviarnos de lo que hacemos usualmente" (*ibíd.*, p. 296). Un racional próximo a la visión socio-convencional de la mentira, según la cual no siempre es incorrecto mentir, y a la posición utilitaria de algunos filósofos (Bussey, 1999; Fu *et al.*, 2010). "Whether a lie is right or wrong is determined by social-cultural conventions. Some cultures may sanction and even promote lying in certain contexts" (Lee *et al.*, 2001: 527).

Así pues, de acuerdo con nuestro estudio, creemos que aquellos cuentos que incluyen la función del engaño y la acción de mentir protagonizadas por niño/as estarán más próximos a su fuente original. Esta inversión entre villano y héroe/heroína estaría plenamente justificada en la narración ante la inminente amenaza del depredador que, por otra parte, simboliza también el potencial ataque externo al grupo social en un contexto sociocultural pre-moderno de ritual iniciático.

Por otra parte, Friedrich W. Nietzsche parece justificar también la necesidad biológica de la mentira en una opinión próxima al utilitarismo, que encaja perfectamente en nuestra línea argumental sobre estos cuentos:

> "The intellect, as a means of preserving the individual, develops its main powers in dissimulation; for this is the means by which the weaker, less robust individuals survive, since in the struggle for existence they are denied the horns and the sharp teeth of beasts of prey" (Nietzsche 1989: 246-247).

Asimismo, una explicación alternativa a la rivalidad femenina que venimos analizando en el plano psicológico, podemos encontrarla en la propuesta interpretativa que Hayao Kawai (1998c: 137) ofrece desde su posición psicoanalista. Se refiere en concreto a los cuentos que abiertamente presentan esa oposición básica, como los relatos con madrastras malévolas: "(T) he stepmother promotes the daughter's psychological development". Según este autor japonés, muy acertadamente creemos, una mujer puede hacerse independiente experimentando el lado negativo de la maternidad y esta sabiduría está contenida en los cuentos de hadas japoneses. Por supuesto, siempre y cuando que el propósito final de la narración sea facilitar la maduración individual como, por otra parte, hemos comprobado que es el objetivo de los ritos de iniciación de los jóvenes en sociedades primitivas. "A mother must show her negative sides to her daughter for her growth. If a mother shows only her ´good´ sides, her daughter face difficulties in their process of maturation (*ibíd.*, p. 137), dice Kawai.

No obstante, para profundizar en la dimensión psicológica de los cuentos, debemos escuchar atentamente el razonamiento de Dundes (1989a), aunque no compartamos el

conjunto de su interpretación psicoanalítica sobre Caperucita roja. Es obvio que, como insiste este folclorista, todos hemos sido niños alguna vez y, por tanto, parece natural que los cuentos de hadas retengan o incluso celebren deseos y miedos infantiles, aunque en realidad y originalmente fueran productos culturales destinados a toda la población. Parece obvio que, en general, los cuentos de hadas (las adaptaciones de cuentos populares) siempre se cuentan desde el punto de vista del niño, nunca de los padres. Dundes añade otra observación evidente: no importa la edad que los adultos tengan pues nunca dejan de ser los hijos de sus padres. Sobre estas premisas, justifica que las figuras temidas de los cuentos, como gigantes y ogros, no son más que adultos desde el punto de mira infantil. Por eso, concluye que el contenido de los cuentos está suficientemente disfrazado simbólicamente hasta el punto que los adultos que los estudian en busca de su profundo significado pueden llegar a obviar, o haber olvidado, aquellos pensamientos que una vez albergaron en su más tierna infancia.

En un esfuerzo por reconciliar todos los motivos observados por Dundes para construir su interpretación de Caperucita roja influenciada por investigaciones psicoanalíticas previas, nos gustaría recordar la reformulación que Fromm hace del complejo de Edipo por su proximidad a la lectura de Lubetsky[355]. Ya hemos visto, que para Fromm (1944) la rivalidad infantil con los padres del mismo sexo es consecuencia de la pugna del niño/a con la autoridad irracional que representan los padres. El énfasis, dice, no debe ponerse en los deseos incestuosos de lo/as niño/as, sino en la influencia prohibitiva de los padres en la actividad sexual normal de los primeros.

> "The child's physical functions –first those of defecation, then his sexual desires and activities– are weighed down by moral considerations. The child is made to feel guilty with regard to these functions, and since the sexual urge is present in every person from childhood on, it becomes a constant source of the feeling of guilt… It serves to break the child's will and to drive it into submission… There is nothing more effective in breaking any person than to give him the conviction of wickedness. The more guilty one feels, the more easily one submits because the authority has proven its own power by its right to accuse" (Fromm, 1944: 3).

El estudio psicológico del cuento es un área que ha generado fuertes controversias. Holbek (1987), critica abiertamente a Rilkin, cuando este considera que el cumplimiento del deseo en forma mágica es una fantasía irreal, porque de esta forma el psiquiatra hace buena la impresión de que los cuentos de hadas son los productos de mentes infantiles e inmaduras. La posición de Dundes contradice las observaciones del folclorista danés. El norteamericano insiste que debemos tener en consideración que todos nosotros comenzamos nuestra vida como niños, por lo que no hay nada de malo o inusual en que retengamos o incluso celebremos los deseos y los miedos infantiles en la forma de cuentos. "Genuine fairy tales are *always* told from the child's point of view, never the parents" (Dundes, 1989a: 226).

[355] Con esto no queremos decir que nos decantamos de alguna forma por la interpretación que Fromm elabora de la versión clásica de Caperucita roja, que el lector puede encontrar en la sección a del Apéndice 5. Por otra parte, hemos repetido en varias ocasiones que este principio freudiano sirve de premisa a la lectura que Dundes hace de Caperucita roja. En lo que no estamos de acuerdo con él es en que este cuento se centra en la competición sexual entre hija y madre por la figura del padre. Por eso, a la vista de nuestro corpus de cuentos, nosotros entendemos que el componente sexual debería estar mucho más atenuado en la interpretación. O, por lo menos, así es en el grupo de cuentos asiáticos.

Nosotros consideramos que ambos, Holbek y Dundes, se focalizan en exceso en su propia perspectiva de estudio del cuento y, por eso, sus significativas aportaciones terminan siendo una limitación al alcance mismo de sus investigaciones folclóricas. Para nosotros, no hay duda de que el enfoque psicológico y socio-cultural pueden reconciliarse perfectamente en la investigación cuentística. Por un lado, los cuentos no tienen por qué ser la producción de mentes inmaduras, aun cuando incluyan determinados motivos fantásticos que puedan ser interpretados claramente como proyecciones infantiles orientadas a aliviar las tensiones psicológicas de la audiencia. Por otro lado, Dundes parece olvidar en ocasiones que el material base de los cuentos de hadas procede de relatos populares. Además, tenemos sólidas evidencias de que estas narraciones no fueron originalmente compuestas para un público infantil, como acertadamente argumenta Verdier (1980; 1997) o defiende el mismo Holbek (1987). Incluso el mismo Jacob Wilhelm corrobora este hecho en una carta personal de 1813:

> "Otherwise one would literally have to bring the children out of the house where they have belonged forever and confine them in a room. Have children's tale really been conceived and invented for children? I don't believe this at all" (Grimm y Grimm, 2014b: xxix).

Por otra parte, si nos atenemos exclusivamente a la pormenorizada decodificación que psicoanalistas como Bettelheim (1994) o Fromm (1966) hacen de los cuentos, tendríamos que asumir cierta preparación formal en psicología de los autores de estos relatos. Pero, además, Perrault o los Grimm, no tuvieron ni mucho menos el propósito explícito de componer sus relatos infantiles para canalizar los pesares inconscientes de los más pequeños durante su desarrollo. Asimismo, en nuestra opinión, el razonamiento psicológico de Dundes tampoco repara adecuadamente en la información de la que nos provee el análisis estructural del cuento.

En el caso concreto de Caperucita roja, Dundes no explica suficientemente el porqué de una secuencia específica de funciones en la que cada uno de los motivos analizados, sean estos o no fantasías infantiles, cumplen una misión específica para el progreso de la trama. Ciertamente, este folclorista compara y analiza cada uno de los motivos reproducidos en tramas de relatos cuyo origen cultural es muy distinto. Ahora bien, no creemos que su argumentación tenga en cuenta el lugar de la trama en el que los motivos calificados como represiones o proyección infantiles aparecen y, por eso, nos preguntamos por qué y con qué propósito. Como hemos tratado de probar en las páginas anteriores, esta información es vital para abordar la interpretación del cuento. Especialmente, cuando estas narraciones no solo tienen sentido para el individuo (sean niños o adultos) a nivel psicológico, lo cual asegura su vigencia, sino que también poseen un significado compartido por los miembros de una comunidad específica. Esto último garantiza la preservación del cuento en el tiempo. Estos relatos se conservaron antes de la llegada de la imprenta gracias, precisamente, a su valor semántico-colectivo, de ahí que hubiera una razón suficiente y necesaria para realizar el esfuerzo que supone su transmisión oral entre generaciones. La siguiente cita podría aplicarse perfectamente a los cuentos populares o a cualquier otro tipo de producción cultural:

> "But one the created symbols are adopted by a group, they are no longer subjective or individual. They become objective, in the same sense that they confront the members of the group as things that exists outside their psyches and that will constrain them in their behavior. They also become public, the collective representations of a group" (Cohen, 1976: 4).

10.3.6. Oposiciones binarias en el tipo de cuento de *Caperucita roja*

Hasta aquí creemos que hemos reunidos suficientes evidencias para fundamentar que nuestra interpretación de los cuentos del tipo Caperucita roja (ATU 333) se aleja de la línea freudiana empleada por Dundes. Ahora bien, aunque con importantes matices, entendemos como Verdier que estamos ante una clase de cuentos cuya trama reproduce las fases de un ritual de paso. Las pruebas están en el análisis comparativo del corpus de cuentos seleccionado. Ciertamente, como proponen estos dos folcloristas, la rivalidad entre hija y madre (nieta y abuela) que representa la oposición binaria *joven-viejo* pudiera ser la base sobre la que se construye el relato de Caperucita roja, tanto en su versión clásica como en las variantes orales. Como hemos visto en el capítulo sexto de esta tesis, el binomio de edad es uno de los ejes primarios que forman parte de la estructura cúbica elaborada por el matrimonio Maranda (1971a; Holbek, 1987) en sus estudios sobre los cuentos de hadas a partir de la tesis de Lévi-Strauss[356].

Sin embargo, nosotros creemos que la oposición binaria *débil-poderoso* representada por el antagonismo héroe-villano (Reid, 1974), a la que hemos aludido al principio de este capítulo, es más apropiada para describir la relación sobre la que se cimienta la trama de este grupo de cuentos. Nos parece más justificado que el principio subyacente narrativo de estos relatos esté construido a partir del *binomio débil-poderoso* por dos razones: (1) porque parece probado que la teoría edípica sobre la base de la competencia sexual e intergeneracional no puede aplicarse universalmente; (2) porque si aceptamos la conexión evolutiva entre el ritual y el cuento, existen suficientes evidencias para dudar de que estas ceremonias en muy diversos contextos culturales y etapas evolutivas proyecten esa rivalidad femenina subyacente.

Por otra parte, si nuestra interpretación ritualista de este tipo de cuentos es correcta, parece lógico admitir que la oposición binaria fundamental del mito *propio-foráneo*, establecida por Meletinsky (1974a), también se corresponde con el principio estructural subyacente del ritual iniciático. En estos procesos de transición, el iniciado se convierte en un miembro de pleno derecho de la comunidad capaz de defender al grupo contra las agresiones externas. Entendemos que el propósito de este rito no es facilitar la maduración física del iniciado, pues exista o no un ceremonial específico con este propósito (pubertad), esta seguirá su curso natural. El objetivo de la iniciación es por encima de todo marcar la admisión en la sociedad del individuo e implica para el individuo asumir responsabilidades adultas, por tanto, el poder del individuo maduro e incluso la autoridad social que conlleva. Un proceso, por tanto, que contribuye a fortalecer la cohesión social interna, pues garantiza la instrucción de las tradiciones y la adhesión a la organización, lo que sin duda afianza la posición de la comunidad frente a otras tribus. Ahora bien, la iniciación es un ceremonial muy distinto de los ritos de pubertad. En los segundos el componente sexual queda perfectamente expresado. En el caso de las mujeres, es un proceso orientado principalmente a reconocerlas aptas para el matrimonio e introducirlas en el papel que tienen biológicamente asignado, la procreación, que es esencial para garantizar la supervivencia del grupo en culturas pre-modernas.

[356] Hemos revisado este enfoque en la sección 6.4. del capítulo sexto, así como en la sección 8.3. del capítulo octavo.

> "La simbología social de las narraciones populares tienen su más profunda raíz en proceso tribales de poder, en luchas ancestrales entre pueblos primitivos por afirmar el dominio de espacios vitales, en la transmisión de historias cosmogónicas de los orígenes del hombre, en ritos de pubertad, etc. De ahí, que estas funciones remitan a equivalencias de orden social más allá de su denotativa apariencia de inocentes narraciones infantiles" (de Andrés Martín y de Andrés Gutiérrez, 2010: 143-144).

Ciertamente como señala Dundes (1989a) en su estudio psicoanalítico de Caperucita roja, que también tiene en cuenta las versiones orales francesas y los cognados asiáticos, ciertos motivos cuentísticos de perfil psicológico revelan una inversión en la relación protagonista (niño) y villano (adulto). Como ya hemos señalado, este folclorista cree que los motivos de canibalismo, escatológicos o sexuales son el resultado de regresiones o fantasías infantiles. Pudiera ser, aunque nosotros creemos que las causas son diferentes a las expuestas por Dundes. De hecho, encajan mejor con la idea de Kristeva (1982: 2) sobre las manifestaciones simbólicas de la abyección original. "Food loathing is perhaps the most elementary and most archaic form of abjection". Recordemos que únicamente en los cuentos asiáticos lo/as niño/as rechazan el snack nocturno (dedo de un hermano/a) ofertado por el villano, a diferencia de la niña del relato oral francés que sí se come a su propia abuela. En este último caso, estaríamos hablando de una abyección en el marco del sacrificio ritual en el que la heroína consume el producto del sacrificio. Por otra parte, Kristeva también apunta la conexión entre la impureza de los alimentos cocinados frente a los frescos, que se acerca a la abyección excremental, el ejemplo más claro de interferencia de lo orgánico en lo social[357]. Como también hemos mostrado, la mayoría de los cuentos asiáticos se refieren a frutas y verduras, siempre alimentos frescos o crudos, a diferencia de las versiones europeas que hablan de pan, pastel, vino o leche[358].

Ahora bien, a las observaciones del folclorista norteamericano, nosotros añadimos otros motivos que muestran también este proceso de inversión niño-adulto. Por ejemplo, cuando la muchacha induce al depredador a que: (1) le deje salir al baño fuera de la casa; (2) le ate una cuerda a su pierna; (3) se cuelgue de la cuerda o se suba a una cesta que la niña sostiene para encararse al árbol; (4) le traiga un objeto de la cocina (caldero de aceite hirviendo, lanza, etcétera)[359]; o, en su defecto, (5) se calce unas botas de goma para subir por el tronco del árbol.

---

[357] De manera distinta, Lévi-Strauss (1964; 1983) interpreta esta dicotomía entre alimentos crudos y cocinados como la oposición binaria entre naturaleza y cultura.

[358] También es cierto que en dos de estos cuentos asiáticos se específica la preparación de alimentos (el repollo en el que el villano se ha convertido y la posibilidad de cocinar en aceite caliente pájaros como desayuno para la tía-abuela tigre). Ver cuadro en la sección 10.2.4. de este capítulo.

[358] Precisamente, estos objetos que reciben las heroínas de estos cuentos del villano gracias a su persuasión justifican que identifiquemos estas escenas como un combate dialéctico entre ambos personajes. Como hemos argumentado anteriormente, frente a quienes (Moreno Verdulla, 2003) hacen de la función del engaño del héroe al villano una nueva sub-función de engaño (ηcont). Nuestro razonamiento es que al obtener la heroína una objeto cuasi-mágico, la acción cumpliría los requisitos expuestos por Propp (2010) para su función XVI, combate (H). La variedad en los instrumentos (lanza, cacerola con aceite hirviendo, cuerda y cubo, garrotes, etc.) de los que se valen las heroínas de esta selección de cuentos asiáticos para acabar con el villano, o al menos ahuyentarle, no se corresponde con la afirmación de Holbek (1987: 427): "Heroines do not fight in the manner of men…, with clubs or swords, but with characteristically female weapons, such as cooking or spinning". Con esto solo tratamos de subrayar, una vez más, que los símbolos de los cuentos tienen relevancia de acuerdo al contexto cultural donde se narran y no todas las observaciones extraídas de una tradición folclórica pueden estandarizarse, aunque existan también elementos comunes entre las narrativas de distintas culturas.

En nuestra opinión, estas situaciones a diferencia de los motivos identificados por Dundes deben enmarcarse, primero, culturalmente, aunque después su simbología también pueda ser susceptible de especulaciones psicoanalíticas.

El caso es que no nos convencen las razones esgrimidas por el norteamericano sobre, por ejemplo, la inversión que se produce cuando el lobo anima a la niña a hacer sus necesidades en la cama. Esta supuesta alusión al entrenamiento infantil para ir al baño, solo aparece en contadas versiones orales francesas. Desde luego, solo una vez en los catorce cuentos estudiados. Al Igual que a Chadwick (2014), nos parece que los aspectos pre-edípicos aludidos por Dundes son perfectamente compatibles con otros propios de la adolescencia y de los procesos iniciáticos, aunque su raíz pudiese estar más cerca de los argumentos defendidos por la teoría de la abyección original de Kristeva (1982) o a la lectura que Fromm (1944) hace de la tesis edípica. Como hemos tratado de exponer hasta aquí, estas explicaciones posiblemente sean mucho más reveladoras y efectivas para completar la interpretación psicológica del cuento de *Caperucita roja* que el vincular su lectura con los presupuestos básicos de Freud, lo cual no contradice, sino que incluso refuerza nuestra contención esencial de que estos motivos de los cuentos están ligados a prácticas rituales premodernas.

Por ejemplo, la inversión niño-adulto es clara cuando a partir de la función IX, descubrimiento de la desgracia (B), propia de los cuentos asiáticos seleccionados, los héroes y heroínas entran en acción. A partir de ese momento, lo/as niño/as adoptan la misma estratagema que el villano había empleado anteriormente para apresarles. La aplicación con éxito de esta nueva línea de acción del protagonista infantil significa que está completando su proceso de aprendizaje apropiadamente, lo cual tiene sentido en el marco de un proceso iniciático. A través de estos motivos concretos y sus funciones correspondientes, la narración nos deja claro que los/las héroes/heroínas han asimilado la lección, por tanto, han adquirido los usos de la relación social del adulto hasta el punto que emplean la misma artimaña que el villano (la mentira y el engaño). De alguna manera esta secuenciación de funciones simboliza un proceso de apropiación, el mismo al que nos hemos referido en el capítulo séptimo (Ricoeur, 1981; Broncano, 2013). Los protagonistas asisten a una transformación semántica de su propia existencia de manera dialógica (Bakhtin, 1986d) mediante la pugna con el pensamiento del villano que representa al otro (foráneo, extraño), lo que queda reflejado en sus nuevas formas lingüísticas. Esto revela a la audiencia su renovada actitud y su pensamiento (Bakhtin, 1986c). El discurso autoritativo del villano (que representan la voz del patriarcado) queda a un lado y lo/as niño/as (iniciados) comienzan a escuchar a su propia voz interna (Bakhtin, 1981a), se revelan en la narración y asumen su nueva identidad en el ritual como sujetos reconocidos por la tribu. Como hemos señalado en varias ocasiones a lo largo de esta investigación, es esta la función esencial que la *folk psychology* asigna a las narraciones de este tipo. Asimismo, este es también uno de los propósitos del ritual iniciático. Es decir, la asimilación de usos y costumbres del grupo, conocimiento de sus orígenes y asunción del nuevo estatus social del individuo como adulto.

Sin embargo, estos mismos giros funcionales no se manifiestan en ninguna de las versiones europeas estudiadas. A pesar de que la narración advierte del peligro para las jovencitas de los hombres (Perrault) y promueve la obediencia a los padres (hermanos Grimm), los protagonistas infantiles no tienen oportunidad de resolver la complicación en la que el lobo

les pone[360]. Por el contrario, podríamos asimilar la actitud del cabritillo en la fábula *Haedus et lupus,* el relato más antiguo de los europeos, a la mostrada por los protagonistas asiáticos: astuto, firme y asertivo ante el propósito malvado de su antagonista. También podemos inferir que estos motivos, que representan una inversión niño-adulto, es ejemplarizante para la audiencia infantil, puesto que muestran cómo el más débil (lo/as niño/as) puede vencer al fuerte (el villano) con sagacidad.

Ahora bien, la pregunta es si la audiencia entiende el dualismo entre los héroes y los villanos de estos dos tipos de cuentos (ATU 123 y ATU 333) como una oposición binaria entre el bien y el mal o como una oposición entre débil y fuerte. Asimismo, surge la duda legítima de saber si la audiencia es consciente que esta inversión implica que los héroes emplean y actúan como antes lo han hecho los villanos, con lo cual parece difuminarse la línea entre el bien y el mal. O ¿estamos ante un caso fragrante de prejuicio social? ¿El protagonista representa el bien, aunque actúe del mismo modo que hace el villano que simboliza el mal?

La búsqueda de respuesta nos lleva a la interpretación que Victor Laruccia (1975) hace del cuento de *Caperucita roja* publicado por Perrault en 1697 a partir del modelo paradigmático diseñado por Lévi-Strauss[361]. En su opinión, la preocupación fundamental que encierra este cuento es el uso de la *representación* como herramienta política, que en la época de Perrault comienza a evaluarse hasta el punto de convertirse en una categoría. A pesar de que el cuento no ofrece ninguna resolución al conflicto de poder expresado en la fórmula binaria básica *señor-esclavo*, el relato indica al menos la dirección que debemos tomar con el propósito de comprender los problemas implicados en la consideración de las relaciones de poder en esa época histórica. En este caso, el lobo encarna la figura del señor en la oposición binaria *señor-esclavo,* en la que se concentran las relaciones de poder. Lógicamente, a Caperucita solo le queda el otro polo del binomio. Entonces, básicamente, el cuento refleja las relaciones entre *controladores* (señores) y *controlados* (esclavos), que lógicamente no era cuestión discutible abiertamente en la Francia del rey Luís XIV (Holbek, 1987). Esto encajaría en el método de Lévi-Strauss, para quien el mito crea oposiciones expresadas en la forma de nuevos símbolos, que no son más que nuevos desplazamientos de la contradicción dolorosa y original.

Hemos dedicado un espacio amplio en el capítulo sexto a las oposiciones binarias y su función en el cuento para tratar de enfrentar este dilema, pero en este caso nos parece revelador un elemento fundamental del método propuesto por el filósofo franco-belga. En su opinión, las relaciones entre los *mitemas* (como las dobles parejas de contradicciones extraídas del análisis del cuento de *Caperucita roja* por Laruccia) se pueden expresar a través de una fórmula algebraica que tiene por objetivo descubrir la estructura del evento narrativo, al igual

[360] Es cierto que en la versión de Caperucita roja que los hermanos Grimm publican incluye una segunda parte, que no hemos considerado pues constituye un segundo movimiento en el análisis morfológico (Propp, 2010) y habría complicado el estudio comparativo. En este segundo final, Caperucita se encuentra con un segundo lobo, también en el bosque. Sin embargo, como ya conoce bien la lección no se detiene y temerosa corre a casa de su abuela. Cuando el lobo llega a la casa, los dos personajes femeninos esperan al villano pertrechadas con una pila de agua caliente donde acaban de cocer salchichas. El aroma del guiso será la perdición del lobo que cae en el contenedor y así fenece (González Marín, 2006). Precisamente, se trata de un motivo que cierran la secuencia final las dos versiones de *Grandaunt Tiger* de Eberhard.

[361] Se puede consultar un amplio resumen de este trabajo en el Apéndice 4, sección a.

que los personajes actantes (términos) y sus actividades (funciones)[362]. De acuerdo con esta fórmula algebraica, en un mito (o cuento, de manera indistinta para Lévi-Strauss y Laruccia), el héroe (identificado con la letra *b* de la fórmula en la nota de pie de página anterior) es una entidad ambigua, que a menudo puede ser un embaucador, lo cual inferimos por su habilidad de asumir funciones contradictorias. Este embaucador puede ser "malo", como en el ejemplo que nos compete, el lobo de Caperucita roja. Sin embargo, también puede ser un héroe cultural cuyos engaños a los adversarios sobrenaturales resultan en efectos que consideramos "buenos". La diferencia es que mientras que las protagonistas del cuento clásico de Caperucita roja no asumen su destino mítico, las niñas del relato oral francés y de los cuentos asiáticos sí completan la función narrativa, que la fórmula de Lévi-Strauss les impone para superar la contradicción original. En nuestra opinión, de ser esto cierto, el análisis paradigmático de Lévi-Strauss aplicado al cuento de *Caperucita roja* nos conduce a la misma conclusión que nosotros hemos deducido a partir de un estudio inicial de la estructura sintagmática de este tipo de cuentos. El principio estructural subyacente gira en torno a las relaciones de poder: *débil-fuerte* o *bueno-malo*.

A nosotros nos parece que pueden existir otro tipo de enfoques de esta aparentemente disyuntiva natural entre bien y mal. Para ello, acudimos a la solución ofrecida por otras culturas a través de su narrativa popular. Recordemos que, según Kawai (1998d), los cuentos japoneses optan en muchos casos por no acabar con el villano al final de relato, pues la cultura nipona entiende que el mal nunca puede ser erradicado, debemos convivir con él y lo mejor que podemos hacer es apartarlo de nosotros. Es el caso del cuento asiático de nuestra selección *The Panther* y, curiosamente, también de la fábula latina. En ambos, los villanos huyen de la escena sin aparente castigo. Ahora bien, tanto en el cuento de Perrault como en la variante oral francesa analizada, tampoco sabemos lo que sucede con el lobo al final del relato. Esta propuesta interpretativa alternativa está conectada con las observaciones de otros analistas. En su aplicación de la metodología proppiana a cuentos coreanos, Myung Hui Choi (2004) descubre funciones adicionales a las treinta y una establecidas por el folclorista ruso, lo que subraya las diferencias culturales entre estas y los cuentos rusos. Por ejemplo, añade las funciones de muerte y reencarnación al final de la secuencia narrativa, que es una idea fundamental en el sistema de creencias del budismo sobre el que se cimienta la cultura coreana.

Así pues, de ser correcta la secuencia evolutiva que venimos describiendo desde el ritual pasando por el mito y hasta llegar a las narraciones que hoy forman parte del imaginario infantil, estos relatos siempre habrían respondido a un propósito funcional esencial, instructivo si se quiere, para cualquier producto cultural. Ahora bien, como bien subraya Verdier (1997), el relato oral en general no estaba dirigido específicamente a los niños, porque toda la comunidad disfrutaba de ellos. A pesar de esta salvedad, todavía nos parece que tienen sentido las interpretaciones de los cuentos de depredadores si atendemos a su secuencia sintagmática y a su sentido superficial, como las aportaciones de Rumpf (Dundes, 1989b; Zipes, 1993) o Scalise Sugiyama (2004), que asignan a estas narraciones una función social-

[362] "f_x (a): f_y (b) : : f_x (b): f_a^{-1} (y). An initial situation, the terms a and b, specified, respectively, by the functions x and y, are opposed. The opposition is 'mediated; when b assumes the function x, thus negating a; the negation creates a final situation characterized by y as a term" (Holbek, 1987: 341).

adaptativa al popularizar y advertir de las amenazas externas. Aquellos sucesos violentos que ocurren en la realidad e infunden miedo no se esconden, sino que se recrean en relatos para el entretenimiento de chicos y grandes. Esta función del relato popular de transmisión oral, en nuestra opinión, les convierte en instrumentos culturales básicos que garantizan la transmisión de reglas comunes de la psicología humana e ilustran sobre los sucesos comunes de la realidad, por lo que responden a las premisas de la *Narrative Practice Hypothesis* (2007a, 2008 y 2009).

Sin embargo, en el nivel profundo que trata de esclarecer el análisis de la estructura paradigmática del relato, podemos hacer otras apreciaciones mucho más sutiles. Ya hemos señalado que, en los cuentos europeos de Caperucita roja, tanto en la variante oral francesa como en las versiones clásicas de Perrault y de los Grimm, la temática posee una clara connotación sexual. Eso sí, algo más matizada en la redacción de los hermanos alemanes que no hacen referencia específica al desnudo de la muchacha antes de subir al lecho con el lobo. En conexión con esta idea, Propp (1998a) considera que la satisfacción del sentimiento sexual pasa al primer plano de las narraciones populares con el progreso de la evolución social y las condiciones históricas específicas. De hecho, se podría equiparar el apetito sexual con el hambre, de aquí la metáfora muy habitual entre los motivos típicos de los cuentos maravillosos articulada sobre el deseo del villano de devorar al protagonista. En su opinión, en las sociedades primitivas, no caben las manifestaciones de erotismo individual y cualquier connotación erótica aparece en la narración relativamente más tarde e inmersa en contextos religiosos preexistentes.

Asimismo, nosotros hemos tratado de reunir pruebas de que los aspectos manifiestos o velados de la sexualidad femenina o, incluso, la relación sexual están vinculados con rituales de pubertad de las jovencitas y, en particular, con las costumbres de la sociedad rural europea, pues se presentan en los cuentos europeos del tipo de Caperucita roja. Esto significa que, en estas variantes, la oposición binaria subyacente es claramente *femenino-masculino* representada en el antagonismo entre la heroína y el villano (lobo). Kristeva observa que la filiación patrilineal de determinadas comunidades tiene la obligación de someter el poder de la madre arcaica, a la que se teme por su poder procreador. Es por esta razón que no sorprende ver la proliferación de rituales de purificación en sociedades donde el poder patrilineal está debilitado como medida a un excesivo influjo matrilineal. Señales de limpieza que forman parte de los ceremoniales de pubertad. Así pues, en sociedades donde las prohibiciones religiosas corresponden con prohibiciones sexuales, con la intención de separar a los hombres de las mujeres para asegurar el poder de los primeros sobre las segundas, es considerablemente mayor la influencia de la autoridad maternal sobre los hijos. Por eso, debe ser contrarrestada con las prácticas sociales dominadas por los hombres. En cambio, no hay conexión entre prohibiciones sexuales y religiosas donde el control paternal es mucho más importante. "The power of pollution… thus transposes, on the symbolic level, the permanent conflict resulting from an unsettled separation between masculine and feminine power at the level of social institutions" (Kristeva, 1982: 78).

Por tanto, defendemos que el estudio de estos cuentos se centre semánticamente en el antagonismo entre el personaje principal y el villano, en vez de en otro tipo de rivalidades aparentemente subyacentes, pues cualquier interpretación debería reconstruirse a partir de la

estructura narrativa. Obviar los componentes de esta estructura, las unidades mínimas estables de análisis, los elementos variables o las funciones de los *dramatis personae*, puede llevarnos a establecer analogías simbólicas arbitrarias. El desarrollo de la relación entre heroína y villano a lo largo de las tramas estudiadas nos permite observar con detalle la inversión progresiva que se produce en los términos de la oposición binaria *débil-poderoso* hasta completar la permuta de poder (Reid, 1974). En particular, nos ofrece un espacio despejado para establecer claras diferencias entre las versiones europeas de Caperucita roja (incluida la variante folclórica) y los relatos asiáticos de nuestro estudio. El complejo binario *débil-poderoso* se identifica con la dualidad *femenino-masculino* con suficiente claridad en los cuentos clásicos europeos de Caperucita roja y, en menor medida, en la narración oral francesa analizada.

Las pruebas a las que el/la héroe/heroína se ve sometido en su pugna que le enfrenta al villano es el mecanismo básico de los cuentos de hadas, cuyo propósito es superar la oposición inicial y facilitar la resolución del conflicto de poder, explica Reid (1974). Esto apuntaría a que los cuentos de hadas tienen un origen en las narraciones míticas, pues los primeros desarrollan una versión modernizada de la oposición binaria original entre *propio y foráneo* (Meletinsky, 1974b; Meletinsky *et al.*, 1974). Y, nos preguntamos, ¿no es esta fórmula binaria una expresión más de la abyección original, del reconocimiento del yo frente al otro? (Kristeva, 1982).

Por otra parte, creemos que este argumento es perfectamente compatible con la afirmación de Propp sobre la composición de mitos y cuentos maravillosos que coincide con la secuencia de eventos durante la iniciación. El iniciado debe enfrentarse a una nueva abyección en su proceso de maduración para reclamar su identidad individual como miembro de la comunidad. De ser la hipótesis de Propp correcta, por eso durante el ritual alguien describía a los más jóvenes la misma cosa que ya había sucedido a otro individuo, probablemente a un ancestro, quizás al fundador del clan. De esta manera, dice el folclorista ruso, el iniciado aprendería mediante narraciones el significado de las pruebas rituales que habría de pasar o había superado. "The tales were part of the cult and were secret. This secrecy is another proof of the hypothesis that the narrative was directly connected with the rite" (Propp, 1984b: 118). Y es que, como hemos visto en el capítulo quinto, las narraciones originalmente ligadas al ritual no eran compartidas entre todos los miembros de la tribu.

En este sentido, los estudios etnográficos de Adolphus P. Elkin (1993) sobre sus experiencias entre los aborígenes australianos parecen ratificar la hipótesis proppiana. Elkin se refiere a que las palabras de los ancestros, reflejadas en narraciones veneradas por estas comunidades, instruyen innumerables generaciones de iniciados sobre las normas del comportamiento social. Durante los rituales iniciáticos, los maestros nativos cuentan historias sobre sus héroes antiguos que vivieron en lo que denominan *Tiempo de los sueños*, porque supuestamente son un modelo del comportamiento correcto. Al final de cada uno de estos eventos que se refieren a algún incidente concreto de la vida del héroe y que duran entre cinco y diez minutos, el viejo iniciador explica el relato, su decoración y sus símbolos a los recién iniciados o a cualquier de los miembros de la tribu que necesitan refrescar su memoria. Este antropólogo relata que es así como la historia tribal pasa de una generación a otra y los patrones vitales encriptados en los mitos se instalan en las mentes de los más jóvenes (Coe *et al.*, 2006). Por su parte, Jean (1988) asegura que una gran parte de los cuentos folclóricos

de África tienen como fin preparar a los adolescentes de ambos sexos en ritos de iniciación y, por ello, en principio son portadores de una significación moral y social.

La distinción que nosotros hacemos en el corpus de cuentos analizados entre las versiones europeas de Caperucita roja y las variantes orientales es similar a la distinción antropológica entre rituales específicamente de iniciación y las ceremonias propias de la pubertad, cuya práctica institucionalizada o no corresponde a construcciones sociales y enfoques culturales diferentes. En este sentido, Chadwick (2014) argumenta que las variantes orales europeas pueden servir de punto de origen para el estudio de Caperucita roja, que comienza desde la aparición de la versión clásicas de Perrault y comparte con subsiguientes reformulaciones de este texto la inestabilidad del género y las imágenes de unidad primordial.

> "I would like to frame the impulse to retell Little Red Riding Hood as an ostensible effort to reconcile this universal experience of the primal abjection with a binary model of gender, for the male subject to deny his affinity with the experience analogized in 'Mère grand´. Gender roles are the positions this binary model requires us to take up in relation to the repressed knowledge of our finitude. These positions are further shaped by narrative tropes… our culture´s on-going attempt to align the masculine with the symbolic entails asserting the otherness of the feminine and the universality of the male subject, thus denying the finitude of the latter… This thesis further posits, in fact, the ensuing unresolved tension provides the crux of a fascination that has seen this tale because the most rewritten in the canon" (Chadwick, 2014: 10-11).

10.4. EJE CUENTOS FOLCLÓRICOS FRENTE A CUENTOS DE HADAS

La discusión que hemos desarrollado en este capítulo, a partir del análisis comparativo de un corpus de catorce cuentos de los tipos internacionales ATU 123 y ATU 333, que incluye variantes europeas y de Extremo Oriente, así como versiones folclóricas y clásicas, suscita una serie de preguntas fundamentales. En nuestra opinión, las respuestas a estos interrogantes también ayudarían a iluminar una de las polémicas que hemos acogido en esta investigación, el debate entre el universalismo y el particularismo cultural en el contexto del cuento:

i. ¿Por qué las caperucitas de Perrault y los hermanos Grimm (ATU 333) responden a las características del arquetipo de princesa, mientras que las niñas del cuento oral francés y de las variantes asiáticas representan el papel de heroínas?

ii. ¿Por qué Perrault escribe un final tan dramático para su Caperucita, mientras los Grimm lo enmiendan con el motivo prestado de final feliz?

iii. ¿Por qué las versiones europeas de Caperucita roja reflejan aspectos sexuales explícitos de la relación entre la protagonista y el lobo, rasgos que no encontramos en los cognados asiáticos?

iv. ¿Por qué los autores alemanes hacen que los héroes de sus dos cuentos (*Rotkäppchen* y *Der Wolf und die sieben jungen Geislein*) sean adultos y los niños las víctimas?

Sospechamos que las razones detrás de las decisiones individuales tomadas por estos autores europeos tienen un origen moral y están condicionadas por su marco cultural de referencia. Al principio de este capítulo, hemos establecido que la principal diferencia

entre los tres cuentos clásicos de nuestra selección firmados por Perrault y los Grimm y las restantes variantes analizadas radica en que las protagonistas de estas historias actúan en muy distintos papeles dramáticos. En las dos historias de Caperucita roja escritas por autores clásicos, la trama gira en torno al *dramatis personae* de princesa, mientras que el resto de las narraciones cuentan con un héroe o heroína infantil[363]. La princesa es una figura dramática del cuento caracterizada por su condición femenina y su pasividad, rasgos que responden a la transformación operada en el personaje de Caperucita por la subjetividad masculina de los autores clásicos. Por el contrario, lo/as niño/as que protagonizan tanto la variante oral francesa de Caperucita roja y la fábula latina de *El lobo y el niño* como los cuentos asiáticos, se distinguen por su capacidad de acción independiente. Además, hemos podido observar que su creciente autonomía es paralela al avance de la secuencia narrativa, como si de un proceso de crecimiento interior del personaje se tratara.

Esta conclusión contrasta abiertamente con otros análisis previos de cuentos europeos. Por ejemplo, en su estudio estructural de dieciocho cuentos populares castellanos, Rubio Montaner (1982: 287) detecta que es común entre estos la oposición hijo/hija. En este binomio, la figura del héroe buscador corresponde al hijo varón, mientras que el papel de víctima recae en la hija. Es más, subraya que "nunca puede la hija alternar esta figura con la de héroe buscador". Incluso añade que a la *víctima-femenina* frente al *buscador-varón* corresponde la del actante "doncella, princesa, señora, chica, novia o señorita". En nuestro corpus, especialmente en los relatos orientales, este esquema narrativo de cuentos castellanos se rompe.

Por otra parte, en los relatos orientales estudiados comprobamos que existe una trama básica bien definida, que hemos estudiado en profundidad en la sección 10.2. de este capítulo. La secuencia comienza, como en todos los cuentos analizados, con la situación inicial y sigue con el engaño y la complicidad, así como con la función de villanía. Ahora bien, este tipo de trama está compuesta de funciones específicas y distintivas respecto a las historias europeas clásicas: (1) el descubrimiento de la desgracia (función B), que requiere atención y reflexión, y permite al héroe/heroína conocer la verdadera identidad del malvado; (2), la reacción del héroe/heroína (función C), que se presenta casi siempre en forma de huida para lo que necesita valor y exhibe picardía; y (3) las funciones binarias de combate y victoria (H-I), que muestran la habilidad de los protagonistas para, primero, disuadir al villano y, después, deshacerse del mismo (expulsión o muerte). A nosotros nos parece que las huellas del ritual iniciático o de la ceremonia de pubertad de las muchachas campesinas se observa con más nitidez en los cuentos analizados que responden a esta secuencia completa.

En principio, estamos hablando de aquellas variantes que sin importar su origen, fecha de publicación o recopilación, y tampoco sin distinción entre versiones puramente folclóricas o literarias, están más próximas a la historia popular que se transmitió oralmente durante siglos. Unas variantes que preservan no solo más vestigios, sino además la estructura básica de aquellos rituales de paso primitivos. Cuentos estos, que a diferencia de las historias escritas por Perrault y los hermanos Grimm, cuentan con menos modificaciones sobre los sucesos

[363] Al personaje de la princesa de cuentos, así como a sus atributos y funciones nos hemos referido ampliamente en el capítulo noveno, durante el análisis del cuento alemán *Rotkäppchen*. Además del cuento de *Caperucita roja*, solo el cuento de los Grimm *Der Wolf und die sieben jungen Geislein* tiene una heroína adulta.

y los motivos incluidos en variantes previas. Esta observación coincidiría con el análisis de Zipes (2006) sobre la transformación del cuento popular por la acción del autor literario mediante el rediseño de los motivos, personajes, temas, funciones y configuraciones. Una reorganización motivada por las preocupaciones de las clases altas de los siglos XVIII y XIX, a quienes iban dirigidos las renovadas versiones de estos cuentos originalmente del populacho.

Bengt Holbek acepta que podamos encontrar vestigios de ceremonias iniciáticas primitivas en los cuentos de hadas, en particular, cuando son historias que ponen a prueba al protagonista, al estilo del héroe mítico. Está de acuerdo que el conjunto de retos enfrentados por los personajes mide la cualidad y el carácter de los más jóvenes y, generalmente, involucra a figuras de una generación precedente. Sin embargo, no comulga con aquellos autores que califican a estas historias de cuentos arcaicos como próximas a la mitología. En este punto, se aleja de la posición argumentada por Propp (1984b; 1998a) o Meletinsky (1974b; 1977) porque, en su opinión, estas pruebas no son reminiscencias del pasado más primitivo del ser humano que han sido transmitido mediante estas narrativas. Son parte de estos cuentos solo porque son relevantes para los narradores de las comunidades que los han preservado en su propio contexto social: "They may of course be old as regards forms, but they are still throbbing with life" (Holbek, 1987: 422).

Inicialmente, estamos de acuerdo con el autor danés, pero por razones distintas. Primero, no entendemos que sea incompatible su observación con la idea de que se haya producido una transmisión de un motivo concreto, desde un tiempo primitivo hasta la actualidad por vía narrativa y a partir de prácticas rituales ancestrales. Como señala Propp (1998a), de qué otra manera se puede interpretar el descubrimiento de un mismo motivo en diferentes ambientes históricos y culturales. Esto lo hemos constatado en nuestro grupo de cuentos al detenernos en motivos como el dedo amputado, el árbol, la ascensión o la cuerda. Segundo, no estamos hablando de una reproducción fiel de los esquemas y de los motivos arcaicos, sino de una conexión a través de ciertas estructuras y elementos simbólicos entre el cuento clásico y su origen ancestral. Una vinculación que debe ser explorada a la hora de realizar análisis e interpretaciones del cuento. Como el trabajo de Meletinsky (1974b; Meletinsky *et al.*, 1974) demuestra, se trata de una evolución desde el relato primitivo al cuento de hadas, que se aprecia de manera especial en las alteraciones de aspectos específicos de la secuencia básica. Específicamente, debemos señalar la reconfiguración de las funciones de las pruebas del héroe, que a su vez reflejan cambios en los esquemas de pensamiento compartidos socialmente: el héroe mítico actúa en nombre de la comunidad y el héroe de los cuentos persigue su salvación individual. Quizás, por esta razón en los cuentos asiáticos analizados, los protagonistas son vario/as niño/as y no uno solo (como es el caso en los cuentos europeos), pues representan la odisea del individuo interconectado con el resto de los miembros de su grupo social.

Por otra parte, compartimos con Holbek la idea de que la inclusión de un motivo específico en los cuentos de transmisión oral es la consecuencia natural de que ese motivo tuviese sentido también para nuevas generaciones de narradores y audiencias. Las pruebas etnográficas recogidas de rituales primitivos en tribus contemporáneas en los últimos dos siglos corroboran la posibilidad de la transmisión cultural de una generación a otra, siempre y cuando, por supuesto, estas prácticas sigan teniendo sentido para los miembros de la comunidad más moderna. A priori tampoco debiera ser incompatible con la posición

del folclorista danés la observación de que, una vez la práctica concreta se extingue porque desaparece el ritual, su huella haya quedado prendida a un motivo específico incorporado en una narración popular que, por otra parte, ha seguido una evolución adicional hasta formar parte de un relato literario. En el caso concreto de los cuentos analizados, creemos haber aportado suficientes evidencias en este sentido.

Si ello no fuese así, entonces sería lícito preguntarse por qué se mantienen estos motivos exóticos en el cuento popular que, como hemos comprobado, están vinculados a rituales de sociedades primitivas. Quizás, la práctica física que comporta la repetición de un motivo arcaico determinado dentro de una ceremonia ya no sea necesaria para los miembros de una comunidad campesina en la Europa medieval. Por ejemplo, si es el resultado de un proceso de sustitución de prácticas paganas por otras cristianas. Sin embargo, ello no quita que su recuerdo en el relato popular sea igual de efectivo para las nuevas audiencias, pues el simbolismo del motivo inserto en una secuencia narrativa puede igualmente liberar complejas emociones mediante la inducción de estados psicológicos en lectores u oyentes. En este punto remitimos al lector al capítulo tercero de este trabajo, donde hemos discutido en detalle la inteligencia narrativa y el papel de las narraciones en la transmisión de la *folk psychology*. Asimismo, hemos tratado ampliamente el papel de la emoción en la emergencia de la subjetividad humana (capítulo primero), el mecanismo emotivo del símbolo y su función en el ritual primitivo (capítulos cuarto y quinto) y las emociones en la construcción del *escenario de conciencia* de la narración (capítulo octavo).

En este asunto, nuestro argumento principal se apoya en las tesis de Meletinsky (1974b; Meletinsky *et al.*, 1974) y Reid (1974), que nos han servido de punto de partida para analizar catorce cuentos en los que podemos observar con nitidez esta evolución narrativa desde la práctica ritual, pasando por la narración primitiva hasta llegar al cuento clásico. Nuestro objetivo metodológico ha sido, primero, descubrir las respectivas estructuras sintagmáticas de cada relato y, después, identificar el principio estructural subyacente (nivel paradigmático) en cada uno. Esto nos ha permitido establecer comparativas entre estructuras narrativas, así como identificar tramas comunes e incidir en las diferencias.

A partir del análisis de este corpus de cuentos y de acuerdo con la metodología interpretativa e integrativa que hemos diseñado (capítulos séptimo y octavo), hemos concluido que existe una brecha fundamental entre los cuentos clásicos europeos (Perrault y los Grimm) de los tipos ATU 123 y ATU 333 y sus cognados asiáticos. Cierto es que, como argumenta Dundes (1989a), el contenido inconsciente del cuento folclórico (supuestas versiones orales europeas) de *Caperucita roja* no ha desaparecido totalmente en las versiones clásicas, a pesar de los esfuerzos por encubrirlo de autores como Perrault o los hermanos Grimm. Sin embargo, hemos ratificado que las escenas más crudas y violentas desaparecen progresivamente en estos relatos literarios, lo que conlleva una modificación también de la estructura narrativa en favor de una configuración específica de la realidad, determinadas por una moralidad burguesa (Zipes, 1993). Asimismo, hemos observado que la distancia persiste no solo entre estos cuentos de hadas europeos y los relatos asiáticos folclóricos, sino también con respecto a las variantes orientales más modernas, que son fruto de la imaginación de autores literarios. Por ejemplo, los cuentos chinos *Goldflower and the Bear* (1979) y *Lon Po Po* (1989) igualmente eliminan el engullimiento del hermano y el motivo del dedo amputado como snack nocturno

(de manera similar a lo que hacen los autores europeos con los elementos más repulsivos), pero mantienen el esquema iniciático esencial; por ejemplo, preservando el motivo del baño, las argucias intelectuales de las protagonistas o el final violento del villano.

Esta conclusión es central para la tesis que defendemos en esta investigación. Las variantes asiáticas de los cuentos estudiados están más próximas a su origen, al preservar una estructura y unos motivos cercanos a la práctica ritual primitiva. Nos parece que esta idea sintoniza con el parecer de algunos folcloristas respecto a la estrecha conexión del cuento folclórico japonés con su pasado más ancestral. Para Gergana Petkova (2009a), los cuentos japoneses mantienen un vínculo más cercano a las creencias populares que las representaciones similares de la tradición europea. Según la folclorista búlgara, la causa pudiese ser el influjo cristiano filtrado en las creencias populares europeas que terminó rompiendo la fuerte conexión de las sociedades paganas con la naturaleza. Completa su argumento con la referencia al trabajo comparativo de Richard M. Dorson, que repasa las características nacionales del cuento japonés (*mukashibanashi*). En su esfuerzo por desentrañar la gran influencia de la leyenda japonesa (*densetsu*) en la narrativa popular, Dorson se detiene en la influencia de las creencias del pueblo llano. "(F)olk religion, or, more properly, that tissue of folk-religious beliefs, derives from the old animistic concept of mountains, trees, and animals as possessing souls, from the Shintoistic idea of protective deities, and from the Buddhist theology stressing the powers of priests and Buddhas" (Dorson, 1975: 246). El norteamericano afirma que el mayor peso de la leyenda sobrenatural en el folclore japonés con respecto al de Estados Unidos es probablemente fruto de que las raíces intelectuales de su país están profundamente ancladas en el racionalismo que trajo la Ilustración.

Sobre este mismo asunto, el conocido folclorista japonés Yanagita Kunio, quien subrayó la singularidad de las creencias populares que cada grupo étnico esconde en los cuentos, sostiene que las historias populares japonesas tienen gran valor como fuentes de la historia religiosa comparadas con los cuentos de otros países. Esto es así, porque, en su opinión, muchas de estas creencias religiosas enraizadas en la tradición japonesa se transmitían a través de los cuentos hasta hace muy poco tiempo (Kawamori, 2003). Por su parte, a través del minucioso análisis temático, comparando cuentos japoneses e historias de tradición chamánica, Alsace Yen (1974) ofrece argumentos que conectan el chamanismo con la religión sintoísta, aún predominante en el archipiélago nipón. En este sentido, Tiril Bryn (2007) destaca en un estudio comparativo entre cuentos noruegos y japoneses que, en muchos casos, la cultura primitiva y las profundas raíces de la cultura japonesa están hoy en día más vivas y presentes en el Japón contemporáneo en comparación con las tradiciones autóctonas de los países europeos.

Por otra parte, Dundes (1989a) cree que el constante y renovado interés de la cultura contemporánea popular por el cuento de *Caperucita roja* es una muestra del profundo mensaje psicológico que la historia básica preserva para el lector, a pesar de los cambios introducidos por autores literarios occidentales. Desde su enfoque psicoanalista, este autor sostiene que los cuentos de hadas contienen mensajes codificados relacionados con el inconsciente, muy atractivos para lo/as niño/as de cualquier época histórica, porque mediante la fantasía estos obtienen alivio a las tensiones y soluciones a los conflictos derivados del crecimiento. Estamos de acuerdo con este enfoque. En la misma línea, apuntada más arriba, parece razonable

argumentar que si las huellas del pasado más primitivo perduran en estos relatos es porque sus motivos tuvieron sentido, primero, para los narradores y sus audiencias durante sus múltiples transmisiones orales a lo largo de siglos y, ahora, también para los nuevos lectores.

Asimismo, J.R.R. Tolkien (1947: 66) sostiene que, además del valor puramente literario del cuento de hadas, estos relatos ofrecen una muy particular proteína reconstituyente para la mente tanto de niños como de adultos: "Fantasy, Recovery, Escape, Consolation, all things of which children have, as a rule, less need that older people". Sin embargo, y aquí ampliamos la propuesta de Dundes y diferimos de la opinión de Holbek, la vigencia de estas historias populares se debe a que están compuestas por motivos directamente relacionados, primero, con la estructura del ritual iniciático y, segundo, como hemos visto, porque este esquema responde a fases propias del desarrollo humano dentro de una comunidad y subraya las dificultades a nivel psicológico que este proceso supone para el sujeto en cualquier tiempo y en cualquier tipo de entorno socio-cultural.

Este argumento es crucial para nuestro trabajo: los cuentos clásicos (los que cuentan con mayor difusión actualmente en Occidente) fueron reescritos con un propósito moralizante específico para servir a las pautas del canon social de una época determinada, bien la Francia aristocrática de Perrault o la Alemania burguesa de los Grimm. "(E)ducated writers purposely appropriated the oral folktale and converted it into a type of literary discourse about mores, values, and manners so that children and adults would become civilized" (Zipes, 2006: 3). Ciertamente, este crítico norteamericano también señala que los textos de la edición de los cuentos de los Grimm de 1812 son menos refinados que las versiones posteriores y, además, retienen el picante y la ingenuidad de las narraciones orales. Es posible, añade, que entonces los hermanos germanos aún no tuvieran la oportunidad de censurarlos con su sentimentalismo cristiano y su ideología puritana (Grimm y Grimm, 2014b). Por su parte, Marina Warner (1996) coincide en que las constantes revisiones de sus cuentos a partir de la segunda edición permitieron a los Grimm infundir su fervor moralista a los relatos para adecuarse a los valores sociales dominantes, lo que se puede observar comparando las tramas o la redacción de las distintas versiones de un mismo cuento y en la transformación de madres en malévolas madrastras o la desaparición de la figura paterna. De hecho, en el prefacio del segundo volumen de la primera edición de sus cuentos (1815), los Grimm declaran abiertamente su intención de que esta colección se convierta también en material educativo, que según Zipes, debía promocionar la ética, los valores y las costumbres en los lectores.

Adicionalmente, Jack Zipes (1993) sostiene que los Grimm eliminaron la crueldad y los elementos más eróticos, por ejemplo, la referencia al desnudo de la niña antes de entrar en la cama, que es característico en la versión oral francesa y permanece en la historia de Perrault. En este sentido, Warner (1996) asegura que los hermanos alemanes editaron el material original siempre que supusiera una amenaza para las normas sociales occidentales, como es el caso de la figura que denomina el "patriarca libidinoso" y que, en este caso, podría estar simbolizado en el personaje del lobo. En cambio, el escritor francés solo habría realizado correcciones esenciales en los elementos puramente iniciáticos femeninos de los relatos orales, que posiblemente le sirvieron de inspiración, por ejemplo, reduciendo sensiblemente el rol de la abuela en la historia. Eso sí, con relación al aspecto más sensual del relato, Perrault

se aprovecha de la asociación natural en el subconsciente de lector de su época, dominada por la moral cristiana, que identifica al lobo con el diablo seductor[364].

Por supuesto, el principal propósito de estos autores de cuentos clásicos habría sido hacer de este un relato de advertencia a los niños (Bacchilega, 2010a), quizás incluso de adoctrinamiento. Según Bacchilega, tanto la ideología de género como la política sexual de las versiones de Perrault y los hermanos alemanes es una práctica similar. Sin embargo, mientras Perrault previene al lector, especialmente femenino, de los avances inapropiados de hombres libidinosos, los autores alemanes habrían ido más allá para exigir a Caperucita que reprimiese su sexualidad. Según Zipes (1993), los Grimm habrían querido obligarla a seguir la normativa de responsabilidad establecida por los adultos de su época, aunque en esta ocasión le dieran una segunda oportunidad. Por eso, la versión alemana a diferencia de la francesa cuenta con un final feliz, señal identificativa de un buen cuento de hadas, pues ofrece al lector consolación psicológica y niega el arquetipo universal de la derrota final (Tolkien, 1947). Por su puesto, los Grimm se aseguran que la niña jamás vuelva a desobedecer a su madre y añaden un segundo movimiento en forma de admonición moral donde Caperucita se encuentra con un segundo lobo[365].

Zipes destaca el hecho de que son hombres quien reescriben este cuento en un intento de naturalizar la división sexual objeto/sujeto de la sociedad patriarcal (Chadwick, 2014). El norteamericano construye esta argumentación a partir de las ideas sobre la historia de la sexualidad de Michel Foucault. El filósofo francés denomina "*pedagogization of childre's sex*" a este tipo de proceso doctrinante promovido por la burguesía decimonónica europea, por el que parece haber pasado el relato de la Caperucita roja alemana:

> "(A) double assertion that practically all children indulge or are prone to indulge in sexual activity; and that, being unwarranted, at the same time 'natural' and 'contrary to nature,' this sexual activity posed physical and moral, individual and collective dangers; children were defined as 'preliminary' sexual beings, on this side of sex, yet within it, astride a dangerous dividing line. Parents, families, educators, doctors, and eventually psychologists would have to take charge, in a continuous way, of this precious and perilous, dangerous and endangered sexual potential, this pedagogization was especially evident in the war against onanism, which in the West lasted nearly two centuries" (Foucault, 1978: 104).

En nuestra opinión, la lectura de Lubetsky (1989), a la que hemos hecho referencia antes, complementa perfectamente el análisis de Zipes y Bacchilega. Para este psicoanalista, las versiones clásicas de Caperucita roja invitan a considerar el conflicto de Electra en la forma de una represión latente. De acuerdo con esta interpretación la figura del padre se divide en dos: por un lado, el lobo seductor que la devora (representa el deseo inconsciente de seducir al padre); y por el otro lado, el cazador que la rescata (representa el padre protector):

> "It is interesting to note that the story never mentions her father, allowing fantasies to be made about the father figure. The young girl resolves this Electra conflict by saying that she ´will never again wander off… when my mother forbids it,´ thus identifying with mother and resisting temptation to a father figure" (Lubetsky, 1989: 250).

---

[364] Sobre la figura del diablo y su identificación antropomórfica en el folclore europeo escribe Ulrika Wolf-Knuts (1992; 2002).

[365] El texto en inglés está disponible en el anexo A, sección iii, cuento 2.

Si la idea de Lubetsky es acertada, entonces parece tener sentido el argumento de aquellos críticos que destacan el giro ideológico de las versiones clásicas de Caperucita roja, que pretenden instruir a los jóvenes en una moral masculina propia de una sociedad patriarcal. Sin descartar efectivamente la línea argumental de Zipes, Chadwick elabora su propia interpretación en la que también destaca la rivalidad masculino-femenina, pero con el firme propósito de comprenderlo desde una perspectiva psicoanalítica en vez de socio-cultural. Hemos visto que esta autora emplea las versiones orales francesas solo como textos para comenzar su análisis, porque en realidad su objetivo es investigar en profundidad las versiones clásicas de Perrault y los Grimm, así como profundizar en las reformulaciones occidentales posteriores que se han hecho de este tipo de cuento. En esta investigación se propone la búsqueda de un patrón subyacente de continuidad entre todos estos textos de muy diferente naturaleza, aunque versen sobre el mismo personaje.

> "With Verdier and Orenstein, I see the inception of adult womanhood unfolding in 'Mere grand' and propose that the heterosexual relation that characterizes the tale for many scholars (Zipes, Bettelheim, Bacchilega) is thus overlaid onto the primal abjection, just as for the adolescent girl; a male love object usually replaces the primary love object, the mother" (Chadwick, 2014: 20).

Creemos que este tema requiere de un mayor desarrollo, porque las diferencias simbólicas entre los textos europeos de Caperucita roja y sus cognados asiáticos en el tratamiento de la temática sexual son evidentes. Sin embargo, no es el propósito de este trabajo comparar el tratamiento de la sexualidad humana en la cuentística europea y asiática. Sirva como apunte que el estudio de la sexualidad en las culturas de China (Ruan, 2013) y de la India se ha tratado abiertamente en documentos sobre medicina emblemáticos para estas civilizaciones clásicas, que tienen en algunos casos miles de años de antigüedad. Quizás, por ello, la tradición folclórica del Este Asiático también enfoca las relaciones entre los sexos y la temática específicamente sexual de manera distinta (Kawai, 1998a, 1991 y 1995a).

Ahora bien, esto no quiere decir que en China y Japón no se haya producido la formación de una literatura infantil promovida por los mismos principios románticos del siglo XIX (Bryn, 2007). Sin embargo, a la vista de los datos de nuestro análisis comparativo, podemos afirmar que la evolución de la cuentística de Extremo Oriente en los últimos dos siglos ha sido distinta.

Una de las conclusiones más importantes de este estudio es que esta línea argumental sobre el cuento hace perfectamente compatibles las explicaciones de *folk psychology* (Hutto, 2008; 2009) y la teoría adaptativa (Scalise Sugiyama, 2001a; 2004; 2006) acerca del papel de la narrativa popular en el desarrollo humano individual, pero también en su contribución a la supervivencia de la especie. Los mensajes del cuento transmiten no solo valores culturales, preceptos morales e incluso esquemas de pensamiento de una comunidad determinada, sino que además proveen al individuo con habilidades psicológicas para poder interpretar a los demás y relacionarse con ellos en un contexto cultural específico. Es decir, todos los relatos populares, hayan sido o no perpetuados por la literatura, suministran un conocimiento que facilita la adaptación satisfactoria del individuo a su vida social, durante el proceso de crecimiento y, en consecuencia, contribuyen a la cohesión y a la supervivencia de esa comunidad durante su tiempo de vigencia. De la misma forma que otros productos culturales, como el ritual y la mitología, han sido utilizados por comunidades humanas desde el principio

de los tiempos como mecanismo de transmisión cultural e integración social. La cuestión es por qué sobreviven unos cuentos y otros no originados en la cultura oral (cuestión que hemos considerado en el capítulo tercero, sección 3.4.). En este sentido, nos interesa conocer quién y por qué ha determinado la publicación y comercialización masiva de cuentos específicos para la infancia desde el siglo XVIII.

Durante esta investigación hemos visualizado claramente una estrecha, pero difuminada, conexión entre el ritual arcaico, el mito antiguo, el relato popular de transmisión oral y el cuento maravilloso. En especial, creemos valioso advertir la nitidez con que se reproducen ciertos esquemas de acción, así como motivos simbólicos derivados de procesos iniciáticos, que aún se preservan en determinados cuentos populares, a pesar del tiempo transcurrido. Gracias, sobre todo, a la labor de la memoria colectiva de los pueblos y el sentido que de ellos han extraído muy diferentes generaciones de adultos y niños. Sin embargo, estas reliquias narrativas, producidas por un pasado más próximo a la naturaleza del planeta y del colectivo humano primitivo, se han conservado en variantes que desafortunadamente no forman parte del imaginario occidental actual. Nos han llegado gracias al esfuerzo recopilatorio de los especialistas.

Es un hecho que las versiones más populares de los cuentos de hadas con los que muchos hemos crecido encriptan mensajes moralizantes que corresponden a un modelo social trasnochado y agotado, el que proyectan autores como Perrault, los Grimm y sus contemporáneos. Por tanto, si alimentamos las mentes infantiles de hoy en día con narrativas producto de la *folk psychology* de otro tiempo estamos condenando a las futuras generaciones a repetir esquemas psicólogos y comportamientos sociales del pasado reciente de Occidente. Ahora bien, la respuesta no puede ser únicamente la creación de nuevos productos culturales críticos con los estereotipos de género y las ideologías burguesas. De esa manera, las readaptaciones también se constituyen en productos culturales con un transfondo ideológico específico, que representa intereses de grupos sociales concretos. En cambio, nuestra propuesta es explorar todas las dimensiones del pasado en busca de relatos más allá del canon occidental para bucear en las propuestas culturales, que entienden la relación del ser humano con la naturaleza desde la armonía y la integración. Un modelo interdependiente que también se traslada a las relaciones sociales y que no está basado en el dominio humano de esas fuerzas naturales, mediante la conquista tecnológica y la lógica excluyente del rendimiento económico y la competencia.

En suma, dada la utilización habitual del cuento clásico en las aulas de nuestros colegios, creemos que es imprescindible brindar a los estudiantes modelos culturales diferentes mediante el acceso a las narrativas populares de los "otros", a los relatos de otros pueblos. El objetivo es fomentar un conocimiento diverso sobre perspectivas culturales distintas a la nuestra para fomentar el pensamiento crítico e imaginativo. Este es, precisamente, el propósito pedagógico al proponer la recuperación de las versiones folclóricas de cuentos de distintas culturas no occidentales.

Por otra parte, desde un punto de vista exclusivamente pedagógico, nos preguntamos si nuestra sociedad occidental ha calibrado con rigor los efectos de la progresiva desaparición del esquema iniciático de los cuentos populares de otros tiempos, una vez absorbidos por la

máquina burguesa y conservadora de la literatura masiva. No parece sensato dejar la decisión en manos de un simple proceso de analogía, que tanto conviene a las instituciones, para construir el significado social a partir de oposiciones binarias básicas tecnología/progreso/futuro frente a naturaleza/tradiciones/pasado sin tener en consideración si las respuestas de nuestros ancestros responden a un sentido común todavía necesario hoy[366].

No hace tanto tiempo en nuestro país, uno de los momentos en los que dentro del núcleo familiar se consumaba el salto a la adolescencia de manera informal era cuando los padres dejaban al hermano/a mayor a cargo de los más pequeños. ¿A quién con hermanos o hermanas no le han asignado esta misión con las consiguientes instrucciones de los padres antes de abandonar el hogar? Curiosamente, esto es un ejemplo de continuidad de los procesos sociales de maduración exentos de rituales específicos. Muuss (1970) nos informa que las muchachas de Samoa reciben lenta y progresivamente más responsabilidades de su familia y aceptan más obligaciones con sus hermanos pequeños. Es esto precisamente lo que sucede en los cuentos del tipo internacional ATU 123. Lo mismo podríamos decir, cuando una madre atareada con el cuidado de hermano/as más pequeños asigna al mayor la tarea de realizar recados específicos fuera de la casa. Sin duda, esta hubiera podido ser la causa de que Caperucita roja (tipo internacional ATU 333) reciba el encargo de llevar comida a la abuela enferma. Quizás, una necesidad social y no una profunda y oscura pretensión fruto de una supuesta rivalidad edípica intergeneracional, que origina una regresión infantil, está detrás de estos cuentos en los que la madre asigna nuevas responsabilidades a sus hijo/as (visitar a la abuela o cuidar de los más pequeños). Esto no exime que la aceptación de esta nueva responsabilidad, es decir aceptar el cuidado de otros, no conlleve en la mente del individuo la recreación de la abyección original y desencadene una serie de conflictos psicológicos internos. Ahora, en cambio, con el fin de retrasar cualquier atisbo de sufrimiento, se trata a los niños y las niñas como si fueran de cristal. Los adultos nos empeñamos en mantenerlos en una urna protectora, pero sin disciplina, les eximimos de responsabilidades, les evitamos esfuerzos y procuramos no hacerles exigencias explicitas, porque competimos para ser los padres, las madres y los educadores más populares del entorno próximo.

A esta moda de paternalismo/maternalismo social con las nuevas generaciones, hemos de sumar la pérdida del reconocimiento formal y la significación simbólica de los ritos iniciáticos en la sociedad moderna, tema al que también se refiere Rofl E. Muus. En su opinión, las ceremonias sociales de antaño han sido sustituidas por una secuencia de pasos que conducen a un creciente reconocimiento y una mejora del estado social. Sin embargo, escribe, en realidad se trata de una serie de ascensos que, aunque llevan implícitos ciertos cambios de comportamientos y prestigio social, su significado depende del estatus socioeconómico y las aspiraciones profesionales de cada individuo. Por otra parte, subraya que los ritos de pubertad específicamente han sido reemplazados por definiciones legales sobre el estatus, derecho, privilegios y responsabilidades del individuo dependiendo de su edad. Esta situación ha dado lugar a una ambigüedad de la que estaba exenta la organización social primitiva al disponer de ritos de paso, que servían para definir con claridad y públicamente el estatus social del

[366] Cuando nos referimos a tradición no estamos hablando de aquellas prácticas que perpetúan un marco ideológico y religioso específico, ni tampoco a lo que comúnmente se conoce como las reformulaciones que de estos conceptos se haga en la actualidad. Estamos hablando de los usos y costumbres de las instituciones del pasado como el ritual y el mito a las que se refiere Vladimir Propp (1984b).

individuo en cada momento de su vida. "The rituals and the ceremonies make the change in status visible to the community… In technologically advanced cultures the boundaries between children's group and the adult group are not as clearly defined" (Muuss, 1970: 111-112).

Estamos de acuerdo con el análisis de este autor cuando aduce que la pérdida de importancia de las ceremonias religiosas en la sociedad occidental moderna, equivalentes a los antiguos ritos de paso, ha provocado que los adolescentes deban encontrar por sí mismos el camino para obtener el deseado estatus de madurez socialmente reconocido. El hecho es que el ser humano moderno necesita al igual que sus antepasados más lejanos de la afiliación con otros, prefiere actuar según costumbres preestablecidas y demanda cierta estructuración en estas relaciones (Cohen, 1976). En realidad, a pesar de nuestra constante reafirmación de identidad individual e independencia, somos animales de hábito y no podemos evitar el recurrir constantemente a patrones simbólicos de comportamiento en nuestra relación con los demás.

En este contexto, cabe preguntarse cómo se han substituido las ceremonias iniciáticas vinculadas al cristianismo, herederas de las manifestaciones culturales de comunidades paganas, en una sociedad moderna cada vez más secularizada. Es lícito preguntarse si aún disponemos de mecanismos que, como en el pasado de la civilización humana y según atestiguan las evidencias etnográficas y los cuentos folclóricos, permitan al púber incorporarse convenientemente a la vida adulta (Cassirer, 1983). Y, si los hubiere, y no estamos hablando de la institución educativa (aunque también pudiera ser esta su función), nos preguntamos si esas fórmulas rituales de integración de los más jóvenes a la sociedad son válidas y efectivas.

Recordemos que cuando nuestro país era todavía un estado confesional, las prácticas católicas alcanzaban a prácticamente toda la población civil y muchas de estas eran simplemente revisiones de demostraciones públicas paganas[367]. Por ejemplo, la importancia que adquiere en el contexto iniciático el ritual católico de la primera comunión, que fundamentalmente permite al iniciado (bautizado) participar por primera vez de una ceremonia que recuerda una cena. Precisamente, desde hace poco tiempo, algunos consistorios españoles han comenzado a recibir solicitudes e, incluso, celebrar ceremonias laicas para el paso de la infancia a la adolescencia en sustitución de la primera comunión (Cabezas, 2015; Codina, 2015).

En cuanto a este tradicional sacramento, van Gennep (1960) cree que es muy fácil mostrar como el ritual de la misa en su conjunto constituye una secuencia de ritos de separación, transición e incorporación. Se trata fundamentalmente de un ágape en el que los comensales comparten el pan y el vino, que simbolizan según prescribe el rito el cuerpo y la sangre de Cristo. "This is my body for you; … And after he had supped, he took the chalice

[367] Respecto a este asunto, hemos apuntado en la sección 4.1. del capítulo cuarto, la tesis de Mircea Eliade (1959b) sobre la absorción de la simbología pagana preexistente por parte del cristianismo. Van Gennep (1960) asegura que la cristiandad ha tomado prestados multitud de ritos de los misterios de Egipto, Siria, Asía y de la Grecia antigua. En conexión con esta misma idea, pero ya en el contexto cuentístico, de Andrés Gutiérrez (1987: 35) observa la marcada inclinación a trasponer el mundo mágico en favor de un entorno religioso cristiano en el cuento español y concluye: "una angustiosa petición de lógica de causa a efecto, que no admite lo fantástico, mágico, irrazonado, reclama el marchamo de lo milagroso, capaz de justificar todo fenómenos sin discriminación alguna".

also, and said: This chalice is the new testament in my blood" (Jung, 1958: 204). ¿Acaso no es este también un motivo de canibalismo dentro de un ritual de iniciación? ¿No es la primera comunión un proceso que convierte al iniciado en miembro activo de una comunidad, la cristiana? Jung sostiene que la conexión entre los diferentes relatos de esta liturgia en los evangelios (Mateo, Marco o Lucas) señala a una fuente original fuera de la biblia. De hecho, subraya que no hay evidencias históricas de un evento eucarístico hasta después del año 150 d.C. Asimismo, explica que en el acto central de la misa cristiana se mezclan dos ideas claras, una que corresponde a *Thysia* que proviene de los términos sacrificar y flamear (sacrificio en las llamas); y la otra a *Deipnon* que significa comida. Es decir, prosigue Jung, un festín compartido entre los que toman parte del sacrifico y al que se cree que el dios asiste. "It is also a ´sacred´ meal at which ´consecrated´ food is eaten, and hence a *sacrifice* (from *sacrificare,* ´to make sacred,´ ´to consecrate´)" (*ibíd*., p. 205). Por último, en su detallada descripción de este ritual, el psiquiatra suizo también apunta, primero, que algunas de las prácticas más antiguas de la iglesia cristiana relacionan la comunión con un símbolo de la resurrección; y, segundo, que la representación mística de Cristo en el pan y el vino también simboliza la reunión de los dos sexos, a través de la unión de estas dos substancias, el pan corresponde a la femineidad y el vino a la masculinidad. "It is clear, then, that in Christ's sacrifice and the Communion one of the deepest chords in the human psyche is struck: human sacrifice and ritual anthropophagy" (*ibíd*., p. 222). Así pues, el iniciado es invitado a esta ceremonia por primera vez, lo que tiene una profunda simbología que va más allá del rito y la prescripción católica. Una carga simbólico-emocional que, lógicamente desaparece en el momento que este evento se sustituye por otro sin tener en consideración su significado profundo.

La cuestión concreta sería saber si hoy, después de una significativa transformación de la sociedad en la que se identifica tradición con conservadurismo denostado, hay también una progresiva pérdida de la autoridad paterno-maternal en las relaciones con lo/as hijo/as, que ha transformado el marco de desarrollo de los más jóvenes. De ser así, esto tendría implicaciones fundamentales en el proceso educativo, pues se ha generado una desconexión importante entre una y otra generación, hasta el punto que han desaparecido los resortes habituales que permitían a los adolescentes sentirse aceptados en su comunidad y a la vez empoderados por los adultos. Deberíamos preguntarnos si hemos establecido nuevos mecanismos rituales que permitan a los menores incorporarse a la comunidad adulta. ¿Estamos tratándoles en la manera apropiada durante el delicado momento de la transición al mundo adulto? Acaso, ¿no estamos siendo negligentes en los procesos sociales iniciáticos, formales e informales? Quizás, padres y madres nos hemos descargado de esa labor de integración social para dejarla en manos de la institución educativa, de nuestros maestros y maestras, así como de otros educadores. Les hemos transferido tamaña y delicada tarea, pero no les hemos concedido ni la autoridad ni los conocimientos que poseían los maestros iniciáticos de las comunidades primitivas.

Por esto mismo, ante la falta de procesos institucionalizados que les acerque a sus mayores y les incorporen con plenos derechos a la sociedad, los más jóvenes están optando por crear caminos propios e independientes de asimilación social. Ahora bien, en realidad, estas nuevas vías que crecen al amparo de las redes sociales están consagrando una desconexión intergeneracional, que nutre incesantemente un conflicto que únicamente beneficia el "*cash flow*" de determinadas corporaciones y marcas comerciales. Esto es lo que genera, en nuestra opinión,

la adhesión de los jóvenes a narrativas generacionales específicas (con base en la música, los libros, las películas, las series de televisión, los videojuegos o cualquier otro producto cultural) e, incluso, la novedosa moda de difundir en Internet usos y hábitos específicos de su edad.

Primero, fue la máquina audiovisual de Disney que se dedicó a reescribir el guión de los principales cuentos clásicos haciendo importantes ediciones de gran calado a nivel social (Wood, 1996; Zipes, 2002a), tanto al imponer clichés ideológicos como en los modelos morales y estereotipos étnicos. En el plano psicológico, estas producciones también contribuyeron a perpetuar complejos freudianos enmarcados en el chovinismo patriarcal sobre la oposición binaria *masculino-femenino* (Dundes y Dundes, 2000). Y, últimamente, son las grandes multinacionales tecnológicas del entretenimiento, cuyos ejecutivos han comprendido la voracidad consumista de la juventud del planeta, quienes ofrecen el mismo recetario psicoanalítico, igualmente ideologizado, pero envuelto en fantásticas promesas de libertad, poder e identificación personal, así como romances paranormales con el único propósito de cautivar, pero no polemizar. La ansiedad psicológica a la que estamos abocando a nuestros niños, niñas y jóvenes desencadena su desenfreno consumista del que se alimenta una interminable red de producción cultural con ánimo de lucro, que explota la satisfacción instantánea de los impulsos primarios del individuo y excluye cualquier esfuerzo de autorreflexión.

Quizás, los cuentos de antaño, especialmente los que están construidos en torno a esquemas iniciáticos, podrían ofrecernos material de referencia para acometer esta reflexión en profundidad sobre los mecanismos sociales necesarios para conseguir una verdadera integración de los adolescentes a la sociedad adulta, lo que lógicamente no es el propósito de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Aberle, D.; Bronfenbrenner, U.; Hess, E.; Miller, D.; Schneider, D., y J. Spuhler (1963), „The Incest Taboo and the Mating Patterns of Animals". *American Anthropologist* [en línea], vol. 65, no. 2, pp. 253-265. [Consulta: 7 febrero 2016]. ISSN 1548-1433. DOI 10.1525/aa.1963.65.2.02a00020. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1963.65.2.02a00020/abstract

Aína Maurel, P. (2012), *Teorías sobre el cuento folclórico: Historia e interpretación* [en línea]. Zaragoza, España: Institución «Fernando el Católico». Colección Estudios: Filología, 3.140. ISBN 978-84-9911-170-4. Disponible en: http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/31/98/_ebook.pdf

Ariès, P. (1962), *Centuries of Childhood: A Social History of Famiy Life* [en línea]. New York: Alfred A. Knopf. [Consulta: 18 marzo 2016]. Disponible en: http://monoskop.org/images/d/d0/Ari%C3%A8s_Philippe_Centuries_of_Childhood_A_Social_History_of_Family_Life_1962.pdf

Bacchilega, C. (2010a), "Not Re(a)d Once and for All: «Little Red Riding Hood»'s Voices in Performance". *Postmodern Fairy Tales: Gender and Narrative Strategies*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, pp. 49-70. ISBN 0-8122-0063-2.

— (2010b), *Postmodern Fairy Tales: Gender and Narrative Strategies.* Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. ISBN 0-8122-0063-2.

Bajtín, M. M. (1999), *Estética de la creación verbal*. décima edición. México: Siglo XXI. ISBN 968-23-1111-X.

Bakhtin, M. M. (1981a), "Discourse in the Novel". En: M. Holquist (ed.), *The dialogic imagination four essays*. Austin, TX: Univ. of Texas Pr, University of Texas Press slavic series, No. 1, pp. 259-422. ISBN 0-292-71527-7.

— (1986a), "From Notes Made in 1970-71". En: C. Emerson y M. Holquist (eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 132-158. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

— (1986c), "The Problem of Speech Genres". En: C. Emerson y M. Holquist(eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 60-102. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

— (1986d), "Toward a Methodology for the Human Sciences". En: C. Emerson y M. Holquist (eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 159-172. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

Baolin, D. (1996), "Grandma Wolf" and "Little Red Riding Hood". *Folk Narrative and World View I*, pp. 67-71.

Barcia Mendo, E. (2004), "Los cuentos populares y su utilización didáctica en Educación Infantil y Primaria". *La tradición oral en Extremadura: Utilización didáctica de los materiales*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 19-66. ISBN 84-96212-20-3.

Beckett, S. L. (2002), *Recycling Red Riding Hood*. London and New York: Psychology Press (Routledge). ISBN 978-0-415-93000-0.

Bettelheim, B. (1994), *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Primera edición. Barcelona, España: CRITICA (Grijalbo Mondadori, S.A.). ISBN 94-7423-692-4.

Blake, C. F. (1979), "The Feelings of Chinese Daughters towards Their Mothers as Revealed in Marriage Laments". *Folklore* [en línea], vol. 90, no. 1, pp. 91-97. [Consulta: 23 febrero 2016]. ISSN 0015-587X. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1259859

Brain, J. L. (1977), "Sex, Incest, and Death: Initiation Rites Reconsidered [and Comments and Reply]". *Current Anthropology* [en línea], vol. 18, no. 2, pp. 191-208. [Consulta: 19 febrero 2016]. ISSN 0011-3204. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2741312

Broncano, F. (2013), *Sujetos en la niebla: narrativas sobre la identidad*. Barcelona: Herder. ISBN 978-84-254-2950-7.

Brown, J. K. (1963), "A Cross-Cultural Study of Female Initiation Rites". *American Anthropologist* [en línea], vol. 65, no. 4, pp. 837-853. [Consulta: 19 febrero 2016]. ISSN 0002-7294. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/668933

Bryn, T. (2007), *Tales of Magic in Japan and Norway* [en línea]. Degree of Candidata Philologiae in Cultural History Department of Culture studies and Oriental Languages. Oslo: University of Oslo. [Consulta: 28 febrero 2014]. Disponible en: https://www.duo.uio.no/handle/10852/24105

Bussey, K. (1999), "Children's Categorization and Evaluation of Diffeent Types of Lies and Truths". *Child Development*, vol. 70, no. 6, pp. 1338. ISSN 00093920.

Cabezas, E. (2015), "Rincón celebrará comuniones civiles para festejar la entrada en la adolescencia". SUR.es. *Diario Sur* [en línea]. online. Málaga, 27 octubre 2015. [Consulta: 24 marzo 2016]. Disponible en: http://www.diariosur.es/axarquia/201510/26/comuniones-civiles-rincon-20151026180629.html.

Cassidy, K. W.; Ball, L. V.; Rourke, M. T.; Werner, R. S.; Feeny, N.; Chu, J. Y.; Lutz, D. J., y A. Perkins (1998), "Theory of mind concepts in children's literature". *Applied Psycholinguistics*, vol. 19, no. 03, pp. 463–470. ISSN 1469-1817. DOI 10.1017/S0142716400010274.

Cassirer, E. (1983), *The Myth of the State*. Westport, CT: Greenwood Press. ISBN 0-313-23790-5. JC 251 .C3 1983.

Caudill, W., y D. W. Plath (1966), "Who Sleeps by Whom? Parent-Child Involvement in Urban Japanese Families". *Psychiatry*, vol. 29, no. 4. ISSN 0033-2747.

Chadwick, C. M. (2014), *Identity and identification: gender, rewriting and Little Red Riding Hood* [en línea]. Culture and Communication. Melbourne, Australia: University of Melbourne. [Consulta: 21 febrero 2016]. Disponible en: https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/40869

Chih-Chun, H. (1993), "The Earliest Version of the Chinese 'Little Red Riding Hood': The Tale of the Tiger-woman". En: H. CHENGZENG y G. LONTZEN (eds.), *Merveilles & contes*, pp. 513–527.

Choi, M. H. (2004), *Recasting Vladimir Propp's Formalist Method Through Traditional Asian Narratives*. Los Angeles, CA: University of Southern California.

Cirlot, J. E. (1971), *Dictionary of Symbols*. Second ed. London: Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-13375-7.

Clarke, J. (2009a), "Histories of Childhood". En: D. WYSE (ed.), *Childhood Studies: An Introduction*. 1 edition. Malden, MA; Oxford, UK: John Wiley & Sons, ISBN 978-0-631-23397-8.

— (2009b), "The origins of childhood: in the beginning... ". En: D. Kassem, L. Murphy y E. Taylor (eds.), *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. London and New York: Routledge: Taylor & Francis, pp. 3-13. ISBN 0-203-86498-0.

Codina, E. (2015), "Una comunión civil por 67 euros". *EL PAÍS* [en línea]. online. Madrid, 29 octubre 2015. [Consulta: 24 marzo 2016]. ISSN 0213-4608. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2015/10/29/actualidad/1446134953_695938.html

Coe, K.; Palmer, C. T.; Aiken, N. E., y C. Cassidy (2006), "The Role of Traditional Children's Stories in Human Evolution". *Entelechy: Mind and Culture* [en línea], [Consulta: 20 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.entelechyjournal.com/coe%20palmer%20aiken%20cassidy.html

Cohen, A. (1976), *Two-dimensional Man: An essay on the anthropology of power and symbolism in complex society*. First Paperback Edition. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. ISBN 0-520-03241-1.

Damásio, A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books. ISBN 0-380-72647-5.

Darnton, R. (1999a), "Peasants Tell Tales: The Meaning of Mother Goose. [en línea]. New York, EEUU: Basic Books of Perseus Books Group", pp. 9-72. [Consulta: 7 mayo 2014]. Disponible en: http://www.scribd.com/doc/86704216/Robert-Darnton-The-Great-Cat-Massacre

— (1999b), *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History*. New York, EEUU: Basic Books of Perseus Books Group. ISBN 0-465-02700-8.

De Andrés Gutiérrez, M. (1984), "Ensayo de análisis estructural del cuento". *Bulletin Hispanique* [en línea], vol. 86, no. 3, pp. 403-434. [Consulta: 16 diciembre 2015]. ISSN 0007-4640. DOI 10.3406/hispa.1984.4539. Disponible en: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa_0007-4640_1984_num_86_3_4539

— (1987), "La función y el motivo en el cuento popular español". *Philologica hispaniensia: in honoren Manuel Alvar*, vol. 4, pp. 21-36. ISSN 84-249-1238-1.

De Andrés Martín, O. -E., y M. De Andrés Gutiérrez (2010), "Morfología y simbología en el cuento popular maravilloso español: La princesa encantada". *Cuadernos para investigación de la literatura hispánica* [en línea], no. 35, pp. 137-156. [Consulta: 17 diciembre 2015]. ISSN 0210-0061. Disponible en: http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cilh/35/cilh-35-4.pdf

Del Solar, S., y N. Gatica (2011), "Autonomía, herenomía y educación". En: B. TORO y A. TALLONE (eds.), *Educación, valores y ciudadanía* [en línea]. Madrid: OEI - Fundación SM, Educación en Valores, pp. 135-153. [Consulta: 11 febrero 2016]. ISBN 978-84-7666-220-5. Disponible en: http://docplayer.es/2398442-Educacion-valores-y-ciudadania.html

Dillaye, F. (1880), *Les contes de Perrault: d'après les textes originaux ; avec notices, notes et variantes, et une Étude sur leurs origines et leur sens mythique* [en línea]. Paris: A. Lemerre. [Consulta: 19 marzo 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/lescontesdeperr00perrgoog

Dorson, R. M. (1975), "National Characteristics of Japanese Folktales". *Journal of the Folklore Institute*, vol. 12, no. 2/3, pp. 241. ISSN 00155934. DOI 10.2307/3813928.

Dundes, A. (1989a), "Interpreting 'Little Red Riding Hood' Psychoanalytically". *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ. of Wisconsin Press, pp. 192-236. ISBN 978-0-299-12034-4.

— (2007d), "The Symbolic Equivalence of Allomotifs: Towards a Method of Analyzing Folktales". *The Meaning of Folklore* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 319-326. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

Dundes, L., y A. Dundes (2000), "The Trident and the Fork: Disney's 'The Little Mermaid' as a male construction of an Electral fantasy". *Psychoanalytic Studies*, vol. 2, no. 2, pp. 117-130. ISSN 1460-8952. DOI 10.1080/713692451.

Dunn, J. (1988), *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-06453-9.

— (1991), "Understanding Others: Evidence from Naturalistic Studies of Children". En: A. WHITEN (ed.), *Natural Theories of Mind: Evolution, Development, and Simulation of Everyday Mindreading*. Oxford, UK: B. Blackwell, pp. 51-61. ISBN 978-0-631-17194-2.

Eberhard, W. (1970), *Studies in Taiwanese folktales: The Story of Grandaunt Tiger*. Taipei, Taiwan: Orient Cultural Service. Asian folklore and social life monographs.

— (1989), "The Story of Grandaunt Tiger". En: A. DUNDES (ed.), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ. of Wisconsin Press, pp. 21-63. ISBN 978-0-299-12034-4.

Egan, K. (1988), *Primary understanding: education in early childhood*. London and New York: Routledge, Chapman & Hall, Incorporated. Critical Social Thought Series. ISBN 978-0-415-90003-4.

Eliade, M. (1959b), *The sacred and the profane* [en línea]. New York, EEUU: Harcourt Brace Jovanovich London. [Consulta: 5 marzo 2015]. Disponible en: http://loghyrt.tripod.com/Files/TheSacredandProfane.rtf

— (1974a), *Tratado de historia de las religiones. Vol I* [en línea]. Madrid: Ediciones Cristiandad. ISBN 84-7057-161-3. Disponible en: http://laicos.antropo.es/religiones/Eliade.Mircea_Tratado-de-historia-de-las-religiones.pdf

— (1974b), *Tratado de historia de las religiones. Vol II*. Madrid: Ediciones Cristiandad. ISBN 84-7057-162-1.

— (1983), *Herreros y alquimistas* [en línea]. Segunda ed. Madrid: Alianza Editorial. [Consulta: 16 diciembre 2015]. ISBN 84-206-1533-1. Disponible en: http://www.thule-italia.net/Sitospagnolo/Eliade/Eliade,%20Mircea%20-%20Herreros%20y%20alquimistas.pdf

— (1998), *Myth and Reality*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc. ISBN 1-57766-009-9.

— (2001), *Nacimiento y renacimiento: el significado de la iniciación en la cultura humana* [en línea]. Primera ed. Barcelona, España: Editorial Kairós. ISBN 84.7254.485-1. Disponible en: www.pdffactory.com

Elkin, A. P. (1993), *Aboriginal Men of High Degree: Initiation and Sorcery in the World's Oldest Tradition*. Rochester, Vt: Inner Traditions / Bear & Co. ISBN 978-0-89281-421-3.

Foucault, M. (1978), *The history of sexuality*. 1st American ed. New York: Pantheon Books. ISBN 0-394-41775-5. HQ12 .F6813 1978.

Fromm, E. (1944), "Individual and social origins of neurosis". *American Sociological Review* [en línea], vol. 9, no. 4, pp. 380–384. [Consulta: 8 febrero 2016]. ISSN 0003-1224. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2085981.

Fu, G.; Brunet, M. K.; Lv, Y.; Ding, X.; Heyman, G. D.; Cameron, C. A., y K. Lee (2010), "Chinese children's moral evaluation of lies and truths—roles of context and parental individualism–collectivism tendencies". *Infant and Child Development*, vol. 19, no. 5, pp. 498-515. ISSN 1522-7219. DOI 10.1002/icd.680.

Garry, J., y H. El-Shamy (2005), *Archetypes and Motifs in Folklore and Literature: A Handbook*. New York, EEUU: M.E. Sharpe, Inc. ISBN 0-7656-1260-7.

Gennep, A. van (1960), *The Rites of Passage*. Reprint edition. Chicago, IL: The University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-02718-0.

Goldberg, C. (2009), "The Wolf and the Kids (ATU 123)". En: H.-J. UTHER (ed.), *Erzählkultur: Beiträge zur kulturwissenschaftlichen Erzählforschung*. Rolf Wilhelm Brednich. Berlin; New York: Walter de Gruyter, pp. 277-291. ISBN 978-3-11-021471-0.

Goldie, P. (2012), *The Mess Inside: Narrative, Emotion, and the Mind*. Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-923073-0.

González Marín, S. (2005), *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?* Salamanca: Universidad de Salamanca. ISBN 978-84-7800-484-3.

— (2006), "El lobo y los siete cabritillos" y "Caperucita Roja". Historia de una relación. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura* [en línea], vol. 0, no. 2, pp. 131-142. [Consulta: 22 marzo 2014]. ISSN 2254-9099. DOI 10.2011/orel.v0i2.226. Disponible en: http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/226

Graham, D. C. (1954a), "A Wise Girl and a Stupid Girl (332)". *Sons and Stories of the Ch' uan Miao*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution, Smithsonian Miscellaneous Collections, 4139, pp. 276-277.

Grimm, J., y W. Grimm (2014b), *The Original Folk and Fairy Tales of the Brothers Grimm: The Complete First Edition*. First ed. Princeton, NJ and Oxford, UK: Princeton University Press. ISBN 978-0-691-16059-7.

Heywood, C. (2001), *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Cambridge, UK; Maiden, MA: Polity Press & Blackwell Publishers Ltd. ISBN 978-0-7456-5681-6.

Holbek, B. (1987), *Interpretation of Fairy Tales: Danish Folklore in a European Perspective*. Denmark: Acad. Scientiarum Fennica. Folklore Fellows' Communications~~FFC~~239. ISBN 951-41-0548-6. MLA International Bibliography: 55372492; 1987080026.

Holodynski, M. (2009), "Milestones and Mechanisms of Emotional Development". En: B. Röttger-Rössler y H.J. Markowitsch (eds.), *Emotions as Bio-cultural Processes*. New York: Springer Science & Business Media, pp. 139-164. ISBN 978-0-387-09546-2.

Hutto, D. D. (2007a), "The narrative practice hypothesis: origins and applications of folk psychology". *Royal Institute of Philosophy Supplement*, vol. 60, pp. 43–68. DOI 10.1017/S1358246107000033.

Johansson, E. (2014), "Children´s Morality: Perspectives and Research". En: B. Spodek y O. N. Saracho (eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. Second ed. New York: Routledge, pp. 55-84. ISBN 978-1-135-46606-0.

Jung, C. G. (1958), *The collected works of C. G. Jung: Psychology and Religion: West and East*. New York: Bolingen Foundation, Pantheon Books, Inc. Bollingen Series XX.

Kawai, H. (1991), "The "Forbidden Chamber" Motif in a Japanese Fairy Tale". *The Empire of Signs: Semiotic Essays on Japanese Culture*, pp. 157-180. DOI 10.1075/fos.8.08kaw.

— (1995a), *Dreams, Myths and Fairy Tales in Japan*. Einsiedeln, Switzerland: Daimon. ISBN 978-3-85630-544-0.

— (1998a), *Japanese Psyche: Major Motifs in the Fairy Tales of Japan*. Dallas, TX, EEUU: Spring Publications, Incorporated. ISBN 0-88214-336-0.

— (1998c), "The Woman of Endurance". *Japanese Psyche: Major Motifs in the Fairy Tales of Japan*. Dallas, TX, EEUU: Spring Publications, Incorporated, pp. 125-142. ISBN 0-88214-336-0. 125-142.

— (1998d), "The Woman Who Eats Nothing". *Japanese Psyche: Major Motifs in the Fairy Tales of Japan*. Dallas, TX, EEUU: Spring Publications, Incorporated, pp. 28-45. ISBN 0-88214-336-0.

Kawamori, H. (2003), "Folktale Research after Yanagita. Development and Related Issues". *Asian Folklore Studies* [en línea], vol. 62, pp. 235-254. ISSN 0385-2342. Disponible en: http://nirc.nanzan-u.ac.jp/nfile/607.

Kristeva, J. (1982), *Powers of Horror: An Essay on Abjection* [en línea]. New York: Columbia University Press. European Perspectives. ISBN 0-231-05346-0. Disponible en: http://seas3.elte.hu/coursematerial/RuttkayVeronika/Kristeva_-_powers_of_horror.pdf

Laruccia, V. (1975), "Little Red Riding Hood´s Metacommentary: Paradoxical Injunction, Semiotics and Behavior". *Modern Language Notes* [en línea], vol. 90, no. 4, pp. 517-534. [Consulta: 24 abril 2014]. DOI 10.2307/2906836. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2906836

Lee, K. (2013)," Little Liars: Development of Verbal Deception in Children". *Child development perspectives* [en línea], vol. 7, no. 2, pp. 91-96. [Consulta: 7 marzo 2016]. ISSN 1750-8592. DOI 10.1111/cdep.12023. Disponible en: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3653594/

Lee, K.; Xu, F.; Fu, G.; Cameron, C.A., y S. Chen (2001), "Taiwan and Mainland Chinese and Canadian children's categorization and evaluation of lie- and truth-telling: A modesty effect". *British Journal of Developmental*

Psychology [en línea], vol. 19, no. 4, pp. 525-542. [Consulta: 17 marzo 2016]. ISSN 2044-835X. DOI 10.1348/026151001166236. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/026151001166236/abstract

Lévi-Strauss, C. (1984), "Structure and Form: Reflections on a Work by Vladimir Propp". En: A. LIBERMAN (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 167-188. ISBN 0-8166-1180-7.

Lipman, M. S.; Sharp, A. M., y F. S. Oscanyan (1998), *La filosofía en el aula*. Segunda ed. Madrid: Ediciones de la Torre. Proyecto Didáctico Quirón, 31. ISBN 978-84-7960-224-6.

Lubetsky, M. J. (1989), "The magic of fairy tales: Psychodynamic and developmental perspectives". *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 19, no. 4, pp. 245-255. ISSN 0009-398X, 1573-3327. DOI 10.1007/BF00705954.

Malinowski, B. (1927), *Sex and repression in savage society* [en línea]. London: Routledge & Kegan Paul. [Consulta: 7 febrero 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/sexrepressionins00mali. SRLF_UCLA:LAGE-2267684

Maranda, P. (1974), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague; Paris: Mouton & Co. N.V., Publishers. Approaches to semiotics, 42. ISBN 978-3-11-082804-7.

Maranda, P., y E. K. Maranda (1971a), *Structural analysis of oral tradition*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. ISBN 978-0-8122-7615-2.

Mclaren, A. E. (2003), "Mothers, Daughters, and the Socialisation of the Chinese Bride". *Asian Studies Review*, vol. 27, no. 1, pp. 1-21. ISSN 10357823. DOI 10.1111/1035-7823.00142.

Meletinsky, E. (1974a), "Marriage: Its function and position in the structure of folktales". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, Approaches to semiotics, 42, pp. 61-72. ISBN 978-3-11-082804-7.

— (1974b), "Problem of the Historical Morphology of the Folktale". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet structural folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 53-59. ISBN 978-3-11-082804-7.

— (1977), "From Myth to Folklore". *Diogenes*, vol. 25, no. 99, pp. 103–124. DOI 10.1177/039219217702509906.

— (2014), *The Poetics of Myth*. London and New York: Routledge. ISBN 978-1-135-59913-3.

Meletinsky, E.; Nekludov, S.; Novik, E., y D. Segal (1974), "Problem of the Structural Analysis of Fairytales". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet structural folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 73-139. ISBN 978-3-11-082804-7.

Moreno Verdulla, A. (2003), *Las estructuras del cuento folclórico: nueva morfología*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones. ISBN 84-7786-815-8. FFL - 208.076

Muuss, R. E. (1970), "Puberty Rites in Primitive and Modern Societies". *Adolescence*, vol. 5, no. 17. ISSN 0001-8449.

Nietzsche, F. W. (1989), "On Truth and Lie in the Extra-Moral Sense". En: S. L. GILMAN, C. BLAIR y D.J. PARENT (eds.), *Friedrich Wilhelm Nietzsche on Rhetoric and Language*. New York; Oxford: Oxford University Press, pp. 246-257. ISBN 0-19-505159-9.

Olalla Real, A. (1989), *La magia de la razón. Una investigación sobre los cuentos de hadas*. Granada: Excma. Diputación Provincial de Granada; Universidad de Granada. ISBN 84-338-0847-8.

Orenstein, C. (2008a), *Little Red Riding Hood uncloaked: sex, morality, and the evolution of a fairy tale*. New York: Basic Books. ISBN 978-0-465-04126-8.

— (2008b), "The Grandmother´s Tale: To Come of Age". *Little Red Riding Hood uncloaked: sex, morality, and the evolution of a fairy tale*. New York, EEUU: Basic Books, pp. 63-84. ISBN 978-0-465-04126-8.

Phillips, A. (2012), *Missing Out: In Praise of the Unlived Life*. New York; London: Hamish Hamilton (Penguin Books). ISBN 978-0-241-14387-2. 53A290.

Propp, V. (1984b), "Chapter Seven. Historical Roots of the Wondertales: Premises". En: A. LIBERMAN (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 100-115. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1984c), "Chapter Six. Transformations of the Wondertale". En: A. Liberman (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 82-99. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1984d), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press. Theory and History of Literature. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1998a), *Las raíces históricas del cuento*. 6ª. Madrid: Fundamentos. Colección Arte. ISBN 84-245-0110-1. H/S 82-3 PRO

— (1998b), *Morfología del cuento*. S.l.: Ediciones AKAL. ISBN 978-84-7600-020-5.

— (2010), *Morphology of the Folk Tale*. 2nd edition. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press. ISBN 978-0-292-78376-8.

Rabazo Méndez, M. J., y J. M. Moreno Manso (2007), "Teoría de la mente: la construcción de la mente mediante los cuentos de hadas". *Enseñanza e investigación en psicología* [en línea], vol. 12, no. 1, pp. 179–201. [Consulta: 5 diciembre 2014]. ISSN 0185-1594. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212112

Racine, T. P.; Carpendale, J. I. M., y W. Turnbull (2007), «Parent–child talk and children's understanding of beliefs and emotions". *Cognition & Emotion*, vol. 21, no. 3, pp. 480-494. ISSN 0269-9931, 1464-0600. DOI 10.1080/02699930600717599.

Reid, S. (1974), "Myth as Metastructure of the Fairytale". En: P. MARANDA (ed.), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague; Paris: Mouton & Co. N.V., Publishers, Approaches to semiotics, 42, pp. 151-172. ISBN 978-3-11-082804-7.

Ricoeur, P. (1976b), "Methaphor and Symbol". *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press, pp. 45-69. ISBN 0-912646-59-4. P 302 .R53 76

— (1981), "Appropriation". En: J. B. THOMPSON (ed.), *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Cambridge; Paris: Cambridge University Press, pp. 182-193. ISBN 978-0-521-28002-0.

— (2009), *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Mexico: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. ISBN 978-968-23-2007-1.

Rodríguez Almodóvar, A. (1989), *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Murcia. ISBN 84-7684-194-9.

Ruan, F. F. (2013), *Sex in China: Studies in Sexology in Chinese Culture*. New York: Springer Science & Business Media. ISBN 978-1-4899-0609-0.

Rubio Montaner, P. (1982), *Estructuras en cuentos populares castellanos: propuesta de un método de trabajo*. Doctorado. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones. FFL - 57268

Saintyves, P. (1990), *Les contes de Perrault et les récits parallèles: leurs origines (coutumes primitives et liturgies populaires)*. Genéve; Paris: Slatkine Reprints. ISBN 978-2-05-101097-9.

Scalise Sugiyama, M. (2001a), "Food, foragers, and folklore: the role of narrative in human subsistence·. *Evolution and Human Behavior*, vol. 22, no. 4, pp. 221-240. ISSN 10905138. DOI 10.1016/S1090-5138(01)00063-0.

— (2001b), "New science, old myth: An evolutionary critique of the oedipal paradigm". *Mosaic : a Journal for the Interdisciplinary Study of Literature*, vol. 34, no. 1, pp. 121-136. ISSN 00271276.

— (2003), "Cultural variation is part of human nature". *Human nature*, vol. 14, no. 4, pp. 383–396.

— (2004), "Predation, Narration, and Adaptation: «Little Red Riding Hood» Revisited". *Interdisciplinary Literary Studies* [en línea], vol. 5, no. 2, pp. 110–129. [Consulta: 7 febrero 2014]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/41207031.

— (2005), «Reverse-Engineering Narrative: Evidence of Special Design". En: J. GOTTSCHALL y D. S. WILSON (eds.), *The Literary Animal: Evolution and the Nature of Narrative*. Evanston, IL: Northwestern University Press, pp. 177-196. ISBN 978-0-8101-2287-1.

— (2006), "Lions and tigers and bears: Predators as a folklore universal". En: H. FRIEDRICH, F. JANNIDIS, U. KLEIN, K. MELLMANN, S. METZGER y M. WILLEMS (eds.), *Anthropology and Social History: Heuristics in the Study of Literature* [en línea]. Paderborn: Mentis, pp. 319-331. [Consulta: 13 febrero 2016]. Disponible en: https://www.academia.edu/6507246/Lions_and_tigers_and_bears_Predators_as_a_folklore_universal

Shouhua, L., y H. Xiaoshen (1994), "Folk narrative literature in Chinese nüshu: an amazing new discovery". *Asian Folklore Studies* [en línea], pp. 307–318. [Consulta: 23 febrero 2016]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1178648

Silverman, K. (2009), *Flesh of My Flesh*. Stanford, CA: Stanford University Press. ISBN 978-0-8047-7336-2.

Soriano, M. (1968), «Le Petit Chaperon rouge». *Nouvelle Revue Francaise*, vol. 16, pp. 429-443. ISSN 0029-4802.

Stearns, P. N. (2011), *Childhood in World History*. Second ed. Oxon and New York: Routledge. ISBN 978-0-203-83975-1.

Tehrani, J. J. (2013), "The Phylogeny of Little Red Riding Hood". *PLoS ONE* [en línea], vol. 8, no. 11, pp. e78871. [Consulta: 5 marzo 2014]. DOI 10.1371/journal.pone.0078871. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0078871

Thompson, S. (1955), *Motif-index of folk-literature: a classification of narrative elements in folktales, ballads, myths, fables, mediaeval romances, exempla, fabliaux, jest-books, and local legends.* [en línea]. Rev. and enl. ed. Bloomington, IN: Indiana University Press. Disponible en: https://catalog.hathitrust.org/Record/001276245

Tolkien, J. R. R. (1947), "On Fairy-Stories". En: C. Williams y D. L. Sayers (eds.), *Essays Presented to Charles Williams*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 38-89.

Tseng, W., y J. Hsu (1972), "The Chinese Attitude Toward Parental Authority as Expressed in Chinese Children's Stories". *Archives of General Psychiatry*, vol. 26, no. 1, pp. 28-34. ISSN 0003-990X. DOI 10.1001/archpsyc.1972.01750190030007.

Turiel, E. (1983), *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Cambridge Studies in Social and Emotional Development. ISBN 978-0-521-27305-3.

Turner, V. W. (1986), *The forest of symbols: aspects of Ndembu ritual*. 1st Cornell paperbacks ed. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. ISBN 0801491091. DT 963.42 .T8

Vasek, M. E. (1986), "Lying as a Skill: The Development of Deception in Children". En: R. W. Mitchell y N. S. Thompson (eds.), *Deception: Perspectives on Human and Nonhuman Deceit*. New York: SUNY Press, pp. 271-292. ISBN 978-0-88706-107-3.

Vaz da Silva, F. (2000), "Bengt Holbek and the Study of Meanings in Fairy Tales". *Cultural Analysis* [en línea], vol. 1, pp. 3. [Consulta: 29 agosto 2014]. Disponible en: http://socrates.berkeley.edu/~caforum/volume1/pdf/silva.pdf

Verdier, Y. (1980), «Le Petit Chaperon rouge dans la tradition orale». *Le Débat*, vol. n° 3, no. 3, pp. 31-61. ISSN 0246-2346.

— (1997), "Little Red Riding Hood in Oral Tradition". *Marvels & Tales* [en línea], vol. 11, no. 1/2, pp. 101-123. [Consulta: 11 febrero 2016]. ISSN 1521-4281. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/41388448

Virginia, A. W. (1992), "Hansel and gretel as abandoned children: Timeless images for a postmodern age". *Children's Literature in Education*, vol. 23, no. 4, pp. 203-214. ISSN 0045-6713, 1573-1693. DOI 10.1007/BF01134007.

Wang, R. H. (2014), "An analysis of the archetype in «Grandmother Tiger»: focusing on rites of passage and the notion of matriarchy", (虎姑婆> 的原型分析-以過渡儀式與母權思維為核心}. 國文學誌, no. 28, pp. 161-194.

Warner, M. (1996), *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*. New York: Farrar, Straus and Giroux. ISBN 978-0-374-52487-6.

Waters, M. V. (1914), *The adolescent girl among primitive peoples* [en línea]. Doctorado Anthropology. Worcester, MA: Clark University. [Consulta: 19 febrero 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/adolescentgirlam00vanw. 5895553

Webster, H. (1908), *Primitive Secret Societies: A Study in Early Politics and Religion* [en línea]. New York: The Macmillan Company. [Consulta: 10 marzo 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/primitivesecret00unkngoog

Wilhelm, D. R. (1921), *The Chinese Fairy Book*. New York, EEUU: Frederik A. Stokes Companies.

Wilson, A. E.; Smith, M. D., y H. S. Ross (2003), "The Nature and Effects of Young Children's Lies". *Social Development*, vol. 12, no. 1, pp. 21-45. ISSN 0961205X.

Winterstein, A. (1928), *Die Pubertätsriten der Mädchen und ihre Spuren im Märchen. Eine psychoanalytische Studie* [en línea]. Wien-Leipzig-Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag. [Consulta: 19 marzo 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/Winterstein_1928_Pubertaetsriten

Wolf-Knuts, U. (1992), "The devil between nature and culture". *Ethnologia europaea*, vol. 22, no. 2, pp. 109-114. ISSN 0425-4597.

Wood, N. (1996), "Domesticating Dreams in Walt Disney's Cinderella". *The Lion and the Unicorn*, vol. 20, no. 1, pp. 25- 49,153-154. ISSN 01472593.

Yen, A. (1974), "Thematic-Patterns in Japanese Folktales: A Search for Meanings". *Asian Folklore Studies* [en línea], vol. 33, no. 2, pp. 1. [Consulta: 17 diciembre 2013]. ISSN 03852342. DOI 10.2307/1177548. Disponible en: http://www.jstor.org/discover/10.2307/1177548?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21103134578077

Ziolkowski, J. M. (1992), "A fairy tale from before fairy tales: Egbert of Liege's "De puella a lupellis seruata" and the medieval background of "Little Red Riding Hood". *Speculum*, vol. 67, no. 03, pp. 549–575. DOI 10.2307/2863656.

Zipes, J. (1993), *The Trials & Tribulations of Little Red Riding Hood: versions of the tale in sociocultural context*. Second. New York, EEUU/London, UK: Routledge. ISBN 0-415-90835-3.

— (2002a), *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington, KY: University Press of Kentucky. ISBN 0-8131-3780-2.

— (2006), *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. Second ed. New York, EEUU/London, UK: Routledge of Taylor & Francis Group. ISBN 0-415-97669-3.

A MODO DE CONCLUSIÓN: FALSEDAD Y PEDAGOGÍA EN LOS CUENTOS

Nuestro propósito ha sido reunir evidencias sobre el tratamiento particular que distintos grupos culturales, alejados entre sí por el tiempo y la geografía, hacen de temáticas universales, a partir del análisis e interpretación de un corpus de cuentos occidentales y de Extremo Oriente. El objetivo final de esta investigación es justificar el empleo pedagógico de los relatos populares de Extremo Oriente en nuestras aulas mediante la aplicación de una herramienta didáctica para la interpretación multidimensional del cuento. Y si subrayamos el concepto de "interpretación" es porque consideramos que el proceso de aprendizaje está cargado de subjetividad, aunque va más allá de la simple comprensión, pues se torna también apropiación (Bakhtin, 1981b, 1986c; Ricoeur, 1981; Gárate Larrea, 1991; Hicks, 1993). En cuanto a nuestro trabajo de interpretación, hemos tratado de ser rigurosos y evitar las arbitrariedades para lo que hemos tenido en cuenta no solo distintos puntos de vista, sino además diferentes metodologías aplicadas al análisis del cuento. El resultado es que hemos encontrado diferencias fundamentales y algunas coincidencias, tanto en la dimensión narrativa como en la dimensión psicológica, entre las catorce narraciones seleccionadas de Europa y Extremo Oriente de los tipos internacionales ATU 123 y ATU 333, que podemos ubicar de una manera gráfica sobre los siguientes dos ejes conceptuales:

- **Eje rito de iniciación versus rito de pubertad**. Entendemos que tanto los cuentos europeos de Caperucita roja (ATU 333), en sus versiones clásicas y folclóricas, como las variantes asiáticas analizadas, que cuentan con protagonistas femeninos, responden a esquemas sociales diferenciados que determinan el rol de la mujer en cada comunidad. En nuestra opinión, los cuentos europeos enfatizan el componente sexual en dos tipos de relaciones, madre-hija y heroína-villano, que responden respectivamente a los principios estructurales subyacentes de *viejo-joven* y *femenino-masculino*. Esto nos hace pensar que el conjunto de cuentos europeos del tipo internacional ATU 333 preservan en su estructura y temática vestigios de ceremoniales específicamente de pubertad. No obstante, también es cierto que las variantes folclóricas reproducen el esquema ritual con mayor claridad que las versiones literarias filtradas por la pluma moralizante de autores burgueses.

  En cambio, los cuentos asiáticos estudiados, de ambos tipos internacionales (ATU 123 y ATU 333), preservan huellas de antiguos rituales de iniciación de las jóvenes,

pues inciden en la transición del estatus social de la heroína a través de una etapa liminal, donde es puesta a prueba por el villano (que son seres tanto masculinos como femeninos), lo que viene a corresponder con la oposición binaria *débil-fuerte,* típica en el cuento maravilloso y cuya equivalencia en el mito es el binomio *propio-foráneo*.

No nos cabe duda que cuando muy distintos analistas interpretan los cuentos como una descripción del proceso de individuación (corriente junguiana de la psicología simbólica); de las proyecciones de las fobias infantiles (psicoanálisis); de las representaciones de rituales de paso arcaicos o pre-modernos, especialmente iniciáticos (antropología, ritualismo, mitología); o de metáforas de conflictos intergeneracionales y de clase en el contexto social (enfoque socio-cultural e histórico); se refieren a procesamientos humanos universales, pero que se pueden afrontar y describir desde muy diferentes perspectivas. De hecho, nosotros creemos que los cuentos sirven a una necesidad básica del organismo humano, la búsqueda de las homeostasis básica y cultural, este último término acuñado por Antonio Damásio y sobre el que hemos profundizado en la primera parte de este trabajo.

- **Eje cuento folclórico versus cuento clásico**. En este caso, nos referimos a las diferencias de los relatos originales de sociedades arcaicas, agrarias o pre-modernas frente a las narraciones que han sido incorporadas al imaginario de sociedades burguesas, industriales y urbanas a través de la literatura. Específicamente, hemos observado en este estudio que los cuentos de hadas o maravillosos (pero sobre todo *clásicos*) europeos seleccionados, que probablemente están inspirados en tramas populares de su correspondiente época, han sido sometidos a una metamorfosis a cargo de sus autores. Por ejemplo, es el caso en los textos de Perrault y de los hermanos Grimm que se diferencian nítidamente del resto de relatos analizados (fábula latina, cuento oral francés y relatos asiáticos). Por una parte, alteran la secuencia básica de los rituales de paso que rememora la narración, a saber: los protagonistas huyen, se protegen o se deshacen por sí mismos del villano, después de haberse sobrepuesto a su amenaza. Por el contrario, tanto en el cuento de *Caperucita roja* de Perrault (la protagonista es devorada, único final dramático de las historias analizadas) como en la versión de los Grimm y el cuento *El lobo y los niños* (ATU 123), los protagonistas son engullidos por el villano para, posteriormente, ser rescatados por adultos (final feliz). En los cuentos clásicos mencionados, se rompe la lógica de la estructura ritual al convertir a la/os protagonistas infantiles en personajes pasivos, que o bien fallan en su proceso de maduración (muerte) o bien necesitan del concurso de los adultos para integrarse a la comunidad (resurrección).

En nuestra opinión, en los cuentos clásicos, esta transformación del esquema ritual pre-moderno, –que en realidad viene a responder con el proceso de individuación junguiano o con la fase de maduración infantil estudiada por la psicología del desarrollo–, es consecuencia de que los autores priorizan por encima de cualquier otro objetivo su posición ideológico-burguesa promovida por una moral cristiana y patriarcal. Su único propósito parece ser el adoctrinamiento infantil sobre la base del principio familiar de la autoridad paternal y del orden social masculino.

Aquí nos resulta muy gráfica la analogía ideada por Freud (1970) para ilustrar la reconstrucción que el adulto hace de sus recuerdos infantiles y la producción de la historia de los pueblos. Así pues, antes de ser perpetuados por la literatura moderna, los cuentos habrían formado parte de la memoria involuntaria del pueblo. Aquella que genera la sustancia del inconsciente colectivo; la verdadera memoria (Díaz Viana, 2005). Ahora bien, una vez los pueblos tomaron supuestamente conciencia de sí mismos, como dice Freud, sintieron la irrefrenable necesidad de averiguar de dónde procedían y cómo habían llegado a su estado actual. De esta forma, la aparición de los estudios de folclore, que desde distintas disciplinas se enfocan en investigar las raíces del cuento y recopilar textos orales, coincide con el surgimiento del sentimiento nacionalista en el siglo XIX. Desde ese momento, los eruditos y los escritores, que vendrían a representar la actividad consciente de la sociedad, comienzan a reunir vestigios narrativos ancestrales como si fueran recuerdos infantiles. Y, por tanto, operan bajo la misma mecánica deformante y falseadora, descrita por Freud, cuando un adulto trata de recuperar sus remembranzas de infancia. Es decir, este esfuerzo se pone al servicio de determinados intereses, como también sucede con el estudio de la historia cuando una nación reconstruye su identidad colectiva.

Lo más peligroso si cabe es que estas versiones literarias (Perrault y los hermanos Grimm) han servido de base a las variantes de los cuentos de hadas popularizados por la industria de producción audiovisual, pues son las imágenes que tienen mayor presencia en las vidas de los niños y niñas occidentales de hoy en día (Bell, Haas y Sells, 1995; Wood, 1996; Zipes, 1997; 2002a; Lluch, 2003; Greenhill y Matrix, 2010). En este tránsito desde el folclore a la literatura infantil, Caperucita roja, un personaje de cuento, se ha convertido en icono cultural para la audiencia de Occidente, expuesto a multitud de readaptaciones interesadas, que contribuyen a perpetuar estereotipos sociales propios de cada época. Precisamente, esto también ha servido de acicate para generar un movimiento intelectual, primero, y social, después, en sentido inverso con el fin de destruir este modelo sustituyéndolo por nuevos esquemas que, sin embargo, no son capaces de superar la dinámica de las oposiciones binarias básicas, sobre todo el binomio masculino-femenino.

Por el contrario, una mayoría de los cuentos analizados en este estudio (versión oral francesa y las variantes de Extremo Oriente) tienen una funcionalidad más próxima a la que se asigna a los rituales de paso en sociedades primitivas. Es decir, su propósito es facilitar la maduración del individuo durante su desarrollo físico y mental, además de fomentar la cohesión social entre los miembros de una comunidad frente a otros grupos externos. En nuestra opinión, incluso determinados aspectos significativos, que han puesto de manifiesto algunas de las revisiones postmodernas occidentales de los cuentos de hadas clásicos, al menos en el caso de Caperucita roja, reinvindicando el papel social de la mujer, han sido abordados previamente por los relatos folclóricos de otras culturas de siglos pasados.

De aquí, que nos resulte extremadamente preocupante que *el secreto poder de los cuentos*, o sea como agentes facilitadores de la transformación individual en el seno del colectivo tanto a nivel consciente como inconsciente, haya sido usurpado por

determinadas facciones sociales gracias a su control de los medios de difusión para producir narrativas canónicas en un intento de construir una estructura cultural, que preserve su visión de la realidad y su estatus jerárquico. Precisamente, por esta razón animamos a la narración y a la lectura de cuentos de otras culturas en las aulas de nuestros centros educativos como estímulo para la reflexión y el debate en el marco de una comunidad de investigación sobre la construcción de la identidad y la definición de la convivencia, tal cual se concibe en muy distintos contextos socioculturales.

En este punto, el lector nos permitirá una última reflexión. Estamos convencidos de que la propia naturaleza de *falsedad* del cuento, comentada en la sección 6.2. del capítulo sexto, ha impuesto a este género un marchamo de intranscendencia, superficialidad e incluso inferioridad frente a otros productos culturales desde que se convirtió en objeto literario, lo que ha concentrado su audiencia en torno a la infancia y ha enfocado su valor educativo en una sola dirección que podríamos calificar de "adoctrinamiento moralizante". Ahora bien, antes de renacer en la forma de género literario, cuando su público natural no hacia distinción de edad, este tipo de historias cortas eran reverenciadas hasta el punto que ello garantizó su supervivencia en la memoria oral durante innumerables generaciones. Justo al albor del periodo de máximo esplendor del cuento clásico en Europa, Jacob Grimm marca este nuevo género con una etiqueta de la que no ha podido liberarse hasta ahora. "The fairy-tale and folk-tale, which to this day supply healthy nourishment to youth and the common people, and which they will not give up, whatever other pabulum you may place before them" (Grimm, 1882: xvi). Casi 150 años después, el mitólogo Joseph Campbell insiste en esta misma tendencia desde una reflexiva posición junguiana y subraya que los cuentos de hadas se narran para entretener. En cambio, sostiene, los mitos tienen que ver con temas serios de la vida con relación al orden social y natural. "Fairy tales are for children… A fairy tale is the child´s myth. There are proper myths for proper times of life. As you grow older, you need a sturdier mythology" (Campbell y Moyers, 1991: 173-174). Este autor norteamericano argumenta que los finales típicos de cuento tales como "*y vivieron felices y comieron perdices*" no pueden tomarse seriamente. "It belongs to the never-never land of childhood, which is protected from the realities that will become terribly known soon enough"(Campbell, 2004: 26).

A nosotros, como a Marc Soriano, nos parece que esta obligada exclusividad infantil de los cuentos de hadas ha supuesto además la ocultación de los relatos populares, reservados solo a los especialistas, folcloristas, etnólogos, etcétera (Jean, 1988: 250). A su vez, este fenómeno, en nuestra opinión, ha reducido la diversidad ideológica y simbólica del imaginario social.

Por eso, no podemos estar más en desacuerdo con esta caracterización romántica del cuento clásico como filtro protector de la infancia. De hecho, somos partidarios de una línea argumental formulada a partir de las ideas de Walter Benjamin, quien asigna a estos relatos un papel especial en el contexto social. Este autor afirma que hoy el cuento es el primer consejero del niño por, curiosamente, haber sido el primer consejero de la humanidad. El cuento de hadas "nos da noticias de las más tempranas disposiciones tomadas por la humanidad para sacudir la opresión depositada sobre su pecho por el mito" (Benjamin, 1991: 16). Los cuentos enseñan a los niños, tal cual enseñaron a los hombres en su momento, lo que es más

aconsejable: "oponerse a las fuerzas del mundo mítico con astucia e insolencia" (*ibíd*., p. 16). Así pues, en su opinión, el cuento posee un hechizo liberador que insinúa una complicidad experimentada por el hombre maduro muy pocas veces, en los efímeros instantes de felicidad. Un encanto del que el niño disfruta por primera vez al escuchar o leer cuentos de hadas que lo hacen feliz. A ese efecto terapéutico para unos, o sacralizado y misterioso para otros, sucumbe el ser humano de cualquier edad. Para J.R.R. Tolkien (1947) esta propiedad de los cuentos, que denomina consolación, tiene otro aspecto más allá de la mera satisfacción imaginativa de los deseos ancestrales. Mucho más importante, enfatiza Tolkien, es "the *Consolation of the Happy Ending*". Todos los cuentos deben tenerlo, dice. Se trata de un giro jubiloso y repentino después de la tragedia para negar la derrota final universalizada.

Asimismo, Tolkien considera que es un error, o al menos un falso sentimiento, el pensar que existe una conexión natural entre la mente de los niños y estos relatos. La causa, explica, es que hay muchos que ven a los niños como un tipo especial de criatura, casi de una raza diferente en vez de como una persona normal; quizás inmadura, pero un miembro de una familia concreta y de la especie humana en general. "If fairy-story as a kind is worth reading at all it is worthy to be written for and read by adults… Then, as a branch of a genuine art, children may hope to get fairy-stories fit for them to read and yet within their measure" (Tolkien. 1947: 66). Para nosotros la cuestión reside en comprender que estas historias en su día fueron relevantes y también divertidas para todos los miembros de una comunidad sin distinción de edad, no eran un producto diseñado para niños. Se utilizaban entre otras cosas como instrumentos colectivos para sobrellevar las frustraciones de una vida de sufrimiento y explotación.

> "But at no time can I remember that the enjoyment of a story was dependent on belief that such things could happen… Fairy-stories were plainly not primarily concerned with possibility, but with desirability. If they awakened *desire*, satisfying it while often whetting it unbearably, they succeeded" (Tolkien, 1947: 62).

Nos parece paradójico que en la actualidad el cuento se utilice como instrumento pedagógico, aun cuando los adultos no solo consideran estas narrativas de segunda clase, sino que además insisten en que presentan al niño escenarios aparentemente no verdaderos. Una escenografía fantástica que, por otra parte, ha sido creada curiosamente con propósitos doctrinantes y a partir de esquemas sociales supuestamente superados en la actualidad. Relatos que vienen siendo constantemente reinterpretados por nuevas versiones literarias y con nuevas producciones audiovisuales. Una adaptación del cuento como instrumento pedagógico por defecto que en realidad no se aleja excesivamente del esfuerzo doctrinante al que se aplicaron los autores aristocráticos del XVII y los burgueses del XVIII y XIX, quienes precisamente aprovecharon el atractivo natural de este género para lo/as niño/as. Tanto Charles Perrault (Zipes, 1993; 2006) como los hermanos Grimm (Tatar, 2003) conceden abiertamente que existe un propósito moral en sus cuentos para niños. No obstante, estos autores se limitaron a seguir pautas de las culturas clásicas que les precedieron. "Havelock muestra cómo griegos y romanos construyeron un imaginario en base a los grandes cantares y obras colectivas cuya apropiación por los niños… les hacía penetrar realmente en la vida griega o romana en todas sus dimensiones" (del Río, Álvarez y del Río, 2004: 193). Es por eso que las nuevas versiones de los cuentos populares, las filtradas por la mente de un autor

(no de un narrador), están tan próximas a la mentalidad infantil, porque tienen el propósito deliberado de influir en ella.

El caso es que ya estemos en el banco de aquellos que se han dejado llevar en exceso por la visión utilitarista del cuento en la educación o por una postura más crítica, que pretende reescribir el cuento clásico despojándole de los prejuicios de la sociedad burguesa y patriarcal decimonónica (Hung, 1985; Rodríguez Almodóvar, 1989; Haase, 1993; Roth, 1998; Warner, 1996; Stephens y McCallum, 1998; Zipes, 2002a; 2012; Giménez Calpe, 2011; Bacchilega, 2013), lo cierto es que quizás no hayamos considerado verdaderamente que su estudio ofrece grandes oportunidades. Por una parte, todos los cuentos sin excepción por su procedencia pueden facilitar el aprendizaje del niño en áreas tan interesantes como los orígenes de nuestra cultura y los fundamentos de la civilidad moderna. Por otra parte, también pueden ofrecer al adulto una vía de exploración para advertir nuevas posibilidades de convivencia en una sociedad, como la nuestra, en constante conflicto.

Hoy en día, la sobresaturación de productos narrativos audiovisuales nos impide si quiera considerar el verdadero valor social y cultural de esta práctica narrativa de origen oral. Estamos hablando del cuento comunal en contraposición al cuento reconstruido por autores burgueses decimonónicos o por los estudios de Hollywood. Sin duda, nos parece que deberíamos poner a estas historias, transmitidas durante siglos solamente a través de la vibración de la voz humana, en el lugar que les corresponde y a la altura de cualquier otra expresión literaria o producto cultural, por lo menos antes de proceder a utilizarlos como herramientas educativas. Si algo hemos de reconocer a Bruno Bettelheim es haber demostrado al adulto la seriedad de la relación que mantiene el/la niño/a con los cuentos (Jean, 1988) y, por ello, su utilidad pedagógica.

A pesar del considerable espacio que la academia ha dedicado al estudio y la investigación del cuento, también como medio didáctico, algunos trabajos de los cuales nos hemos hecho eco en estas páginas, todavía detectamos entre el gran público escasa atención a este género. Y no nos referimos al hecho de comprar un libro de cuentos, leer cuentos con nuestros hijos e hijas antes de desearles felices sueños o incluirlos en listas de lecturas escolares. A cargo de su hálito de falsedad, estos relatos "infantiles" se ponen a disposición de los más pequeños sin una reflexión profunda. Sin considerar, por ejemplo, el beneficio o el perjuicio de que la oferta no sea lo suficientemente variada.

Por esto, nosotros nos hemos centrado en profundizar en el impacto psico-sociológico que los cuentos puedan tener en la conformación de la mentalidad del individuo como sedimento de sus creencias e, incluso, como cincel de sus deseos. Consideramos que la vida humana no puede existir sin un sistema simbólico que permita la coexistencia, lo que a su vez subraya el papel central de la narratividad en la conciencia humana (Egan, 1988; Bruner, 1990; Donald, 1993a; Ricoeur, 2000; MacIntyre, 2007; Nelson, 2007; Wertsch, 2008; Callaghan y Corbit, 2015; Schroeder y Vallverdú, 2015). Hemos partido de los planteamientos de Jerome Bruner (1987, 1990, 1991b y 2009a), para quien el principio organizativo de la *folk psychology* es narrativo en vez de conceptual (modo narrativo de pensamiento), y de Daniel D. Hutto (2007a, 2008 y 2009), que incluye a los cuentos entre los productos culturales que facilitan el aprendizaje infantil en esta habilidad psicológica (*Narrative Practice Hypothesis*).

Hemos defendido la tesis de que los cuentos imponen patrones futuros de comportamiento e instalan aspiraciones personales, más allá de las prescripciones del contenido manifiesto. Hemos visto como la percepción humana genera todo tipo de experiencias, algunas invisibles al consciente que, no obstante, terminan confundiendo los verdaderos deseos del niño cuando se hace adulto o determinando su comportamiento social afectado por estereotipos. Cuando penetramos en el mundo de los cuentos, lo que verdaderamente está en juego para nosotros no es tanto que el/la niño/a se crea o no los eventos que aparecen en la superficie del relato, sino más bien que estemos plantando en el sujeto una semilla volitiva desde el nivel más profundo de la narración. Una huella de la que estos no tendrán experiencia consciente, como Freud (1975) insinúa, pero que terminará conformando los principios morales y las motivaciones del individuo maduro sobre los que se asientan estructuras compartidas socialmente de reconocimiento, pensamiento y sentimiento.

Así pues, en esta investigación, hemos tratado de abrir modestamente una senda práctica, sencilla y pedagógica para seguir ese rastro oculto que se advierte en las profundidades de las narrativas populares y que, a su vez, son esenciales en el proceso de aprendizaje humano, la comprensión de nuestra realidad y la convivencia social.

BIBLIOGRAFÍA

Bacchilega, C. (2013), *Fairy Tales Transformed? Twenty-First-Century Adaptations and the Politics of Wonder*. Detroit, MI: Wayne State University Press. ISBN 978-0-8143-3928-2.

Bakhtin, M. M (1981b), *The dialogic imagination four essays*. Austin, TX: Univ. of Texas Pr. University of Texas Press Slavic series, No. 1. ISBN 0-292-71527-7.

— (1986c), "The Problem of Speech Genres". En: C. Emerson y M. Holquist(eds.), *Speech genres and other late essays* [en línea]. First. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press, University of Texas Press Slavic series, 8, pp. 60-102. [Consulta: 6 julio 2015]. ISBN 0-292-72046-7. Disponible en: http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf

Bell, E.; Haas, L., y L. Sells (1995), *From Mouse to Mermaid: The Politics of Film, Gender, and Culture*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-20978-1.

Benjamin, W. (1991), *El narrador (1936)*. Madrid: Editorial Taurus.

Bruner, J. S. (1987), «Life as narrative". *Social research* [en línea], pp. 11–32. [Consulta: 7 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/40970444

— (1990), *Acts of Meaning (Four Lectures on Mind and Culture)*. Cambridge, London, England: Cambridge University Press. Jerusalem-Harvard Lectures. ISBN 0-674-00361-6.

— (1991b), "The Narrative Construction of Reality". *Critical Inquiry* [en línea], vol. 18, no. 1, pp. 1-21. [Consulta: 5 abril 2015]. ISSN 0093-1896. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1343711

— (2009a), *Actual Minds, Possible Worlds*. Boston, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02901-9.

Callaghan, T., y J. Corbit (2015), "The Development of Symbolic Representation". En: L. S. LIBEN y U. MUELLER (eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes: Cognitive Processes*. 7th edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 250-294. ISBN 978-1-118-95384-6.

Campbell, J. (2004), *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton, NJ: University Press Princeton. Bo I. Ling En, XVII. ISBN 0-691-11924-4.

Campbell, J., y B. Moyers (1991), *The Power of Myth* [en línea]. First Anchor Books. EEUU: Anchor Books. [Consulta: 2 septiembre 2014]. ISBN 0-385-41886-8. Disponible en: http://web.iaincirebon.ac.id/ebook/moon/Joseph%20Campbell,%20Bill%20Moyers-The%20Power%20of%20Myth-Anchor%20(1991).pdf

Del Río, P.; Álvarez, A., y M. del Río (2004), *Pigmalión* [en línea]. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje. [Consulta: 24 abril 2015]. ISBN 84-95264-04-8. Disponible en: http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm

Díaz Viana, L. (2005), "Los caminos de la memoria: oralidad y textualidad en la construcción social del tiempo". *Acta Poética* [en línea], vol. 26, no. 1, pp. 181-217. [Consulta: 28 mayo 2016]. ISSN 0185-3082. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2702733

Donald, M. (1993a), *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, Mass.; London, England: Harvard University Press. ISBN 0-674-64484-0.

Egan, K. (1988), *Primary understanding: education in early childhood*. London and New York: Routledge, Chapman & Hall, Incorporated. Critical Social Thought Series. ISBN 978-0-415-90003-4.

Freud, S. (1970), *Psicoanálisis del arte*. Madrid: Alianza Editorial. (El libro de bolsillo ; 224. Humanidades). D 159.964.2 FRE.

— (1975), *Beyond the Pleasure Principle* [en línea]. New York and London: W.W. Norton & Co. [Consulta: 8 junio 2016]. ISBN 0-393-00769-3. Disponible en: http://xenopraxis.net/readings/freud_beyondthepleasureprinciple.pdf

Gárate Larrea, M. (1991), *La comprensión de cuentos en los niños: La influencia de un contexto rural aislado*. Microforma. Madrid: Nacional de Educación a Distancia.

Giménez Calpe, A. (2011), "El mito de la Princesa: Blancanieves y la Bella Durmiente Según Elfriede Jelinek·. *Extravío: revista electrónica de literatura comparada*, no. 6. ISSN 1886-4902.

Greenhill, P., y S. E. Matrix (2010), *Fairy Tale Films: visions of ambiguity*. Logan, Utah: Utah State University Press. ISBN 978-0-87421-781-0. PN1995.9.F34 F35 2010.

Grimm, J. (1882), *Teutonic mythology I* [en línea]. London: George Bell and sons. [Consulta: 27 agosto 2015]. Disponible en: http://archive.org/details/teutonicmythol01grimuoft. AKL-8550

Haase, D. (1993), "Yours, mine, or ours? Perrault, the Brothers Grimm, and the Ownership of Fairy Tales". *Merveilles & contes* [en línea], vol. 7, no. 2, pp. 383-402. [Consulta: 4 abril 2016]. ISSN 0898-154X. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/41390373

Hicks, D. (1993), "Narrative discourse and classroom learning: An essay response to Egan's 'narrative and learning: A voyage of implications'". *Linguistics and Education*, vol. 5, no. 2, pp. 127–148. ISSN 0898-5898.

Hung, C. (1985), *Going to the People: Chinese Intellectuals and Folk Literature, 1918-1937*. Cambridge, MA and London, England: The Council of East Asian Studies Harvard University. Harvard East Asia monographs, 121. ISBN 0-674-35626-8.

Hutto, D. D. (2007a), "The narrative practice hypothesis: origins and applications of folk psychology". *Royal Institute of Philosophy Supplement*, vol. 60, pp. 43–68. DOI 10.1017/S1358246107000033.

— (2008), *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 978-0-262-08367-6.

— (2009), "Folk psychology as narrative practice". *Journal of Consciousness Studies*, vol. 16, no. 6-8, pp. 9–39.

Jean, G. (1988), *El poder de los cuentos*. Primera edición. Barcelona, España: Pirene. Dejadles leer, 2. ISBN 84-7766-405-6. 5408991581.

Lluch, G. (2003), *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca [Spain]: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia, no. 7. ISBN 978-84-8427-258-8. PN1009.A1 L548 2003.

Macintyre, A. C. (2007), *After virtue: a study in moral theory*. 3rd. ed. Notre Dame, Ind: University of Notre Dame Press. ISBN 978-0-268-03504-4. BJ1012 .M325 2007.

Nelson, K. (2007), *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-02335-2.

Ricoeur, P. (1981), "Appropriation". En: J. B. Thompson (ed.), *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Cambridge; Paris: Cambridge University Press, pp. 182-193. ISBN 978-0-521-28002-0.

— (2000), "Narratividad, fenomenología y hermenéutica". *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* [en línea], no. 25, pp. 189–207. [Consulta: 9 diciembre 2013]. ISSN 0211-2175. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72411

Rodríguez Almodóvar, A. (1989), *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Murcia. ISBN 84-7684-194-9.

Roth, K. (1998), "Crossing boundaries: the translation and cultural adaptation of folk narratives". *Fabula* [en línea], no. 3-4, pp. 243–255. [Consulta: 20 marzo 2014]. ISSN 1613-0464. Disponible en: http://epub.ub.uni-muenchen.de/17686/1/fabl.1998.39.3-4.243.pdf

Schroeder, M. J., y J. Vallverdú (2015), "Situated Phenomenology and Biological Systems: Eastern and Western Synthesis". *Progress in Biophysics and Molecular Biology* [en línea], [Consulta: 7 julio 2015]. ISSN 0079-6107. DOI 10.1016/j.pbiomolbio.2015.06.019. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079610715000942

Stephens, J., y R. Mccallum (1998), *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. New York; London: Psychology Press. ISBN 978-0-8153-1298-7.

Tatar, M. (2003), *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*. Princeton, NJ: Princeton University Press. ISBN 0-691-11469-2.

Tolkien, J. R. R. (1947), "On Fairy-Stories". En: C. Williams y D. L. Sayers (eds.), *Essays Presented to Charles Williams*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 38-89.

Warner, M. (1996), *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*. New York: Farrar, Straus and Giroux. ISBN 978-0-374-52487-6.

Wertsch, J. V. (2008), "The Narrative Organization of Collective Memory". *Ethos* [en línea], vol. 36, no. 1, pp. 120-135. [Consulta: 30 marzo 2016]. ISSN 0091-2131. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20486564

Wood, N. (1996), "Domesticating Dreams in Walt Disney's Cinderella". *The Lion and the Unicorn*, vol. 20, no. 1, pp. 25- 49,153-154. ISSN 01472593.

Zipes, J. (1993), *The Trials & Tribulations of Little Red Riding Hood: versions of the tale in sociocultural context*. Second. New York, EEUU/London, UK: Routledge. ISBN 0-415-90835-3.

— (1997), *Happily Ever After: Fairy Tales, Children, and the Culture Industry*. New York and London: Routledge. ISBN 978-0-415-91851-0.

— (2002a), *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington, KY: University Press of Kentucky. ISBN 0-8131-3780-2.

— (2006), *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. Second ed. New York, EEUU/London, UK: Routledge of Taylor & Francis Group. ISBN 0-415-97669-3.

— (2012), *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*. Princenton, NJ and Oxford, UK: Princeton University Press. ISBN 0-691-15338-8.

TABLAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

Tabla 1.

Análisis interpretativo. The Tale of the Tiger-woman de Huang Chih-chü (1803)

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER	ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*	NFP DE HUTTO	MORFOLOGÍA DE PROPP						
ESCENARIO DE ACCIÓN	MATERIALES BÁSICOS		Dramatis personae	Personajes	SUJETO	OBJETO			
			Héroe/heroína	Hija mayor	10	7			
			Villano	Mujer-tigre vieja	9	7			
			Donante						
			Auxiliar mágico	Porteador	2				
			Princesa						
			Solicitante	Padre	1	1			
			Héroe falso						
			Víctima	Hijo menor	4	4			
	COHERENCIA		Función	Situación Inicial	I Ausencia	II Interdicción	III violación int	IV Reconocimiento	V Entrega
				α	β3	γ3	δ2	ε1	ζ1
			Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	*Someone told me the following on the subject of tigers: The district She is located in the Wan Mountains, and there are many tigers there. One of them was an old female. She could at times transform herself into a human in order to harm people. In that area there was a montagnard-peasant*	*there was a montagnard-peasant who sent his daughter to pick up a basket of jujube-fruits and bring them to his mother-in-law, whose house was six miles away. Her little brother followed her. He was a little over ten years old, and they walked together hand in hand*	*there was a montagnard-peasant who sent his daughter to pick up a basket of jujube-fruits and bring them to his mother-in-law. (Implícitamente, la niña debe cumplir la orden del padre de llegar a casa de su abuela con los dátiles chinos)*	*La niña ejecuta la orden de su padre y se pone en marcha*	*At sun set, however, they lost their way. They met then an old woman, who asked: "Where are you going?"*	*They answered: "We want to visit our maternal grandmother."*
	SIGNIFICACIÓN	Sujeto		Solicitante (padre), heroína (hija mayor), víctima (hijo menor)/Villano: vieja hembra tigre	Heroína+víctima	Solicitante	Heroína	Villano	Heroína+víctima
		Acción		suplantar	marchar	Enviar (ordenar)	obedecer	interpelar	responder (asentir)
		Objeto		humanos	de la casa paterna en dirección a la abuela	Heroína	Solicitante	Heroína+víctima	Villano
		Resultado		para dañar personas	La niña obedece y los niños salen de la casa	Obediencia	Una vez los niños están perdidos, se encuentran con una vieja y esta trata de averiguar quiénes son	Una vez los niños están perdidos, se encuentran con una vieja y esta trata de averiguar quiénes son	Los niños aceptan dar información a la vieja y al mismo tiempo abren la posibilidad al engaño de esta
		ACCIÓN → INTENCIÓN	Totales						
		ordenar/solicitar/ interpelar/amenazar (verbo de conversación)	10			1		1	
		obedecer/responder/ prometer (verbo de sumisión)	5				1		1
		Pensar/decidir/recordar/Permanecer alerta/Actuar astutamente (verbo de reflexión)	5						
		viajar/enviar/encontrar/salir/subir/ perderse (Verbo de movimiento)	13		1			2	
		Atar/desatar/comer/ ayudar (verbo de acción)	6						
		Engañar/suplantar/mentir (verbo de engaño)	10	1					
ESCENARIO DE CONCIENCIA	SENTIDO VALORATIVO Y EMOCIONAL	Actitudes proposicionales	Totales						
		Creencia	11		1		1		
		Deseo	17		1	1		1	1
		Estados psicológicos	Instantes emocionales						
		Emociones básicas							
		Emociones positivas: Alegría, amor, gozo	3						Confianza
		Emociones negativas: Odio, miedo, ansiedad, tristeza	6	miedo					
		Emociones secundarias							
		Emociones autorreflexivas: vergüenza, orgullo, culpa, perturbación	2						
		Emociones morales: humillación, gratitud, envidia, celos	1						
		Emociones epistémicas: interés, confusión, sospecha, sorpresa, advertir	10					Interés	
	PERSPECTIVAS INTERNA VS EXTERNA	PERSONAJES	15		1	1	1	1	
		NARRADOR	2	1					
		AUDIENCIA (analista)	4						1

Tabla 1. *(continuación)*

Análisis interpretativo. The Tale of the Tiger-woman de Huang Chih-chü (1803)

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER	ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*	NFP DE HUTTO	MORFOLOGÍA DE PROPP							
ESCENARIO DE ACCIÓN	MATERIALES BÁSICOS		Dramatis personae							
			Héroe/heroína							
			Villano							
			Donante							
			Auxiliar mágico							
			Princesa							
			Solicitante							
			Héroe falso							
			Víctima							
	COHERENCIA		Función	VI Engaño	VII Complicidad	VI Engaño	VII Complicidad	V Entrega	VIII Villanía	IX Desgracia
				η3	θ1	η3	θ3	ζ2	A17	B
			Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	*The woman said: "It's I." The two children said: "We children remember our mother's words: 'There are seven moles on my mother's face.' In that regard, old woman, you don't look like her." She said: "Just so! But just now as I was separating rice from its husks, my face became covered with dust. I'll go wash it." Then she went to the bank of the mountain stream and gathered up seven shells. She put them about her face and returned to the children and said: "Look here, see the moles."*	*And so they believed the woman and followed her.*	*They passed through the dark forest and came along a narrow path. They reached then a dwelling that was like a cave. The woman said: "Uncle Er has just now ordered the workers to select trees to build a separate hall. But for now our dwelling is here in the cave." So with little delay the two children followed her into the cave. The old woman was very slow in her movements, but she prepared a complete supper. Alter the meal she told them to go to bed. Then the woman asked: "Of the two of you, who is fatter? That one is to serve me as a bolster and prop up my chest."*	*The brother said: "I am fatter." Thus he served as the bolster at the head of the woman's bed; the girl then slept at her feet.*	*They were hardly lying in bed when the girl felt touched by a hairy skin. She asked what it was. The woman answered: "[This is] a worn-out sheepskin of Uncle Er. If it is cold, I wear it when I sleep."*	*Acción implícita*	*About midnight an eating noise was heard. The girl asked what it was. The woman answered: "I am eating your dried jujube-fruits. The night is cold and long, and I am old; I can't bear the hunger." The girl said: "I am hungry, too." The woman gave her a berry; [but] it turned out to be a cold human finger.*
	SIGNIFICACIÓN	Sujeto		Villano	Heroína+víctima	Villano	Víctima	Heroína	Villano	Heroína
		Acción		engañar, suplantar,mentir	aceptar (obedecer)	mentir, persuadir, interpelar	responer (asentir)	interpelar	comer	descubrir, interpelar
		Objeto		Heroína+víctima	Villano	Heroína+víctima	Villano	Villano	víctima	Villano
		Resultado		TEST DE IDENTIDAD. Una vez la vieja suplanta a la abuela, los niños recuerdan las instrucciones de su madre sobre el aspecto de su verdadera abuela. El villano se esfuerza a través del disfraz y de la mentira en persuadir a los niños	Los niños caen en el control de la vieja	Una vez los niños han aceptado la supuesta identidad de la vieja, también asienten a todas sus mentiras. Incluso aceptan la cena que les prepara. La vieja se ha ganado su confianza incluso con un trato afectuoso.	Aunque es el hermano quien responde, ambos aceptan la persuasión de la vieja y duermen con ella	SEGUNDO TEST DE IDENTIDAD. Por segunda vez, la niña se muestra sospechosa del aspecto físico de la supuesta abuela e interpela a esta	No se registra textualmente en el relato cuando la vieja se come al hermano menor	Alertada por unos ruidos, la niña pregunta a la vieja y el resultado es que en vez de un dátil recibe un dedo de su hermano descubriendo la fechoría
		ACCIÓN → INTENCIÓN	Totales							
		ordenar/solicitar/ interpelar/amenazar (verbo de conversación)	10	1		1		1		1
		obedecer/responder/ prometer (verbo de sumisión)	5		1		1			
		P*ensar/decidir/recordar/Permanecer alerta/Actuar astutamente* (verbo de reflexión)	5	1						1
		v*iajar/enviar/encontrar/salir/subir/ perderse* (Verbo de movimiento)	13		1	1				
		Atar/desatar/comer/ ayudar (verbo de acción)	6			1			1	
		Engañar/suplantar/mentir (verbo de engaño)	10	2		1		1		1
ESCENARIO DE CONCIENCIA	SENTIDO VALORATIVO Y EMOCIONAL	Actitudes proposicionales	Totales							
		Creencia	11	1	1	1	1			
		Deseo	17	1		1		1	1	1
		Estados psicológicos	Instantes emocionales							
		Emociones básicas								
		Emociones positivas: Alegría, amor, gozo	3	afecto		afectividad				
		Emociones negativas: Odio, miedo, ansiedad, tristeza	6							
		Emociones secundarias								
		Emociones autorreflexivas: vergüenza, orgullo, culpa, perturbación	2				orgullo			
		Emociones morales: humillación, gratitud, envidia, celos	1							
		Emociones epistémicas: interés, confusión, sospecha, sorpresa, advertir	10	Sospecha, advertir, asertividad				advertir, sospecha		advertir, sospecha
	PERSPECTIVAS INTERNA VS EXTERNA	PERSONAJES	15	1			1	1		1
		NARRADOR	2			1				
		AUDIENCIA (analista)	4	1						

Tabla 1. *(continuación)*

Análisis interpretativo. The Tale of the Tiger-woman de Huang Chih-chü (1803)

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER	ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*	NFP DE HUTTO	MORFOLOGÍA DE PROPP									
ESCENARIO DE ACCIÓN	MATERIALES BÁSICOS		Dramatis personae									
			Héroe/heroína									
			Villano									
			Donante									
			Auxiliar mágico									
			Princesa									
			Solicitante									
			Héroe falso									
			Víctima									
	COHERENCIA		Función	X Acción héroe	XI Marcha héroe	XII Donante	XIII Reacción	XV Transferencia lugar concreto	XVI Combate	XVII Victoria	XXII Rescate	XXX Castigo
				C	(↑)	D8	E8	G	H4	I6	Rs8	U
			Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	*The girl jumped up in terror and said: "I have to go out and relieve myself." The woman replied: "There are a great many tigers in the forest. You could run into a tiger's mouth. Be careful." The girl said: "Tie a thick rope around my leg, [and] pull it In order to bring me back should [the danger] become urgent." The woman agreed.*	*The girl set out and walked along with the stretched rope*	*She tied a rope around the [girl's] leg and took the other end.*	*Then In the moonlight she noticed that [the rope] was a [long] gut. Hastily she removed it from her leg*	*and climbed up a tree In order to escape*	*The woman waited for a long time. Her calls went unanswered. She went on calling out: "Come here and listen to the old woman's words: Don't expose your skin to the cold wind, [otherwise] you will come back sick, and tomorrow your mother will say I didn't take care of you." After that she pulled at the end of the long gut. When she got it back, it was only the gut, and not the girl. The woman wept and set out calling something like that [sick]. [Finally] she made out the sight of the girl in the tree. She called her to come down but got no answer. So the old woman frightened the girl by saying that there were tigers in the trees. The girl answered: "It is still better to be in the tree than on the sleeping– mat. In truth, you are a tiger and [you] have heartlessly devoured my brother."*	*The woman went off very angrily.*	*Soon afterwards day was breaking, [and] a carrier of burden passed by. The girl called to him: "Save me, there are tigers here."*	*The carrier hid his clothes in the tree and went away with her. Afterwards the woman returned leading two tigers. She pointed at the tree and said that there would be a human being there. The tigers examined the tree and found the clothes. They thought the woman had deceived them and became angry. Together they devoured the woman and ran away.*
	SIGNIFICACIÓN	Sujeto		Heroína	Heroína	Villano	Heroína	Heroína	Villano	Villano	Auxiliar parcial	Auxiliar parcial
		Acción		Solicitar, Persuadir	salir	poner a prueba	desatar	subir	pugnar (buscar, persuadir, amenazar)	marchar	oir/rescatar	engañar
		Objeto		Villano	de la cueva	Heroína	de la cuerda	a un árbol	Heroína	del lugar	Heroína	Villano (cómplices)
		Resultado		A pesar de las objecciones de la vieja, la niña le persuade para que le permita salir (pretende escapar)	Gracias al truco de la cuerda, la niña puede salir de la cueva con el propósito ímplicito de escapar. En el texto, esta acción es posterior a la acción de atar la cuerda a la pierna de la niña	La vieja espera poder retener de esta forma a la niña, y esta poder salir de la cueva	La niña descubre que la cuerda son los intestinos de su hermano, pero se libera	Finalmente, el texto es explícito respecto al propósito que ha dirigido todas las acciones de la niña desde la función de XI (B) Desgracia. En el árbol, seguro que espera que estará a salvo de la vieja	Vieja y niña mantienen un pulso tenso a lo largo de toda esta función que sirve a modo de combate intelectual entre ambas. La niña escondida en el árbol solo reacciona cuando la vieja le ha descubierto. Primero, trata de persuadirla a que baje y luego pasa a la amenaza. La niña responde astutamente descubriendo la verdadera identidad de la vieja	Iracunda, frustrada y vencida, la vieja se marcha	La niña es salvada de las garras de la vieja-tigre	La treta de esconder sus ropas en el árbol resulta capital para engañar a los tigres que acompañan a la vieja, quienes castigan a su cómplice
		ACCIÓN → INTENCIÓN	Totales									
		ordenar/solicitar/ interpelar/amenazar (verbo de conversación)	10	1					2		1	
		obedecer/responder/ prometer (verbo de sumisión)	5	1								
		Pensar/decidir/recordar/Permanecer alerta/Actuar astutamente (verbo de reflexión)	5				1		1			1
		viajar/enviar/encontrar/salir/subir/ perderse (Verbo de movimiento)	13		1			1	2	1	1	2
		Atar/desatar/comer/ ayudar (verbo de acción)	6			1	1		1			1
		Engañar/suplantar/mentir (verbo de engaño)	10	1					2			1
ESCENARIO DE CONCIENCIA	SENTIDO VALORATIVO Y EMOCIONAL	Actitudes proposicionales	Totales									
		Creencia	11	1			1		1	1		1
		Deseo	17	1	1	1	1	1	1		1	1
		Estados psicológicos	Instantes emocionales									
		Emociones básicas										
		Emociones positivas: Alegría, amor, gozo	3									
		Emociones negativas: Odio, miedo, ansiedad, tristeza	6	Terror					tristeza, ansiedad	Ira	miedo	ira
		Emociones secundarias										
		Emociones autorreflexivas: vergüenza, orgullo, culpa, perturbación	2						orgullo			
		Emociones morales: humillación, gratitud, envidia, celos	1							humillación		
		Emociones epistémicas: interés, confusión, sospecha, sorpresa, advertir	10	Interés, sorpresa, peligro			advertir	interés	Interés		advertir	Confusión, Sospecha
	PERSPECTIVAS INTERNA VS EXTERNA	PERSONAJES	15	1			1	1	1	1	1	1
		NARRADOR	2									
		AUDIENCIA (analista)	4	1						1		

Tabla 2.

Análisis interpretativo. *Rotkäppchen* de los hermanos Grimm (1812)

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER	ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*	NFP DE HUTTO	MORFOLOGÍA DE PROPP						
ESCENARIO DE ACCIÓN	MATERIALES BÁSICOS		Dramatis personae	Personajes	SUJETO	OBJETO			
			Héroe/heroína	Cazador	4				
			Villano	Lobo	7	8			
			Donante						
			Auxiliar mágico						
			Princesa	Caperucita	8	6			
			Solicitante	Madre	1	1			
			Héroe falso						
			Víctima	Abuela	5	3			
	COHERENCIA		Función	Situación Inicial	I Ausencia	II Interdicción	III violación int	IV Reconocimiento	V Entrega
				α	β3	γ2	δ2	ε1	ζ1
			Rotkäppchen (Grimm, 1812)	*Once upon a time there was a sweet little maiden. Whoever laid eyes upon her couldn't help but love her. But it was her grandmother who could never give the child enough. One day she made her a present, a small, red velvet cap, and since it was so becoming and the maiden always wanted to wear it, people only called her Little Red Cap.*	*Marcha de la niña a llevar alimentos a su abuela*	*(Explícitamente): One day her mother said to her: "Come, Little Red Cap, take this piece of cake and bottle of wine and bring them to your grandmother. She's sick and weak, and this will strengthen her. Be nice and good and greet her from me. Go directly there and don't stray from the path, otherwise you'll fall and break the glass, and your grandmother will get nothing."*	*Little Red Cap promised to obey her mother.*	*Well, the grandmother lived out in the forest, half an hour from the village, and as soon as Little Red Cap entered the forest, she encountered the wolf. However, Little Red Cap didn't know what a wicked sort of an animal he was and was not afraid of him.*	*"Good day, Little Red Cap," he said. "Thank you kindly, wolf." "Where are you going so early, Little Red Cap?" "To grandmother´s." "What are you carrying under your apron?" "Cake and wine. My grandmother's sick and weak, and yesterday we baked this cake so it will help her get well." "Where does your grandmother live, Little Red Cap?" "About a quarter of an hour from here in the forest. Her house is under the three big oak trees. You can tell it by the hazel bushes," said Little Red Cap.*
	SIGNIFICACIÓN INTERNA	Sujeto		Víctima	Princesa	Solicitante	Princesa	Villano	Villano
		Acción		regalar	marchar	ordenar	obedecer/	encontrar	interpelar (responder)
		Objeto		Caperuza de terciopelo rojo	a casa de la abuela	Princesa	Solicitante	Princesa	Princesa
		Resultado		a La princesa. Nombre del cuento	Sale sola al bosque donde le acechan peligros	Instrucciones precisas para comportarse bien	Caperucita marcha al bosque camino de la casa de su abuela	Caperucita se pone a merced del lobo por su desconocimiento y este tiene una presa	Involuntariamente Caperucita facilita toda la información que el lobo desea
		ACCIÓN → INTENCIÓN	Totales						
		ordenar/solicitar/ interpelar/ advertir/persuadir (verbo de conversación)	14			4			4
		obedecer/responder/ prometer (verbo de sumisión)	13				2		4
		Pensar/decidir/recordar (verbo de reflexión)	8						
		viajar/enviar/encontrar/salir/subir/ perderse (Verbo de movimiento)	17		1			2	
		Atar/desatar/comer/ayudar/regalar/ dormir (verbo de acción)	6	1					
		Engañar/suplantar/treta (verbo de engaño)	3						
ESCENARIO DE CONCIENCIA	SENTIDO VALORATIVO Y EMOCIONAL	Actitudes proposicionales	Totales						
		Creencia	8		1		1	1	1
		Deseo	17	1		1			1
		Estados psicológicos	Instantes emocionales						
		Emociones básicas							
		Emociones positivas: Alegría, amor, gozo	8	amor		bondad		tranquilidad	cortesía
		Emociones negativas: Odio, miedo, ansiedad, tristeza	8					maldad vs. miedo	
		Emociones secundarias							
		Emociones autorreflexivas: vergüenza, orgullo, culpa, perturbación	4	orgullo					
		Emociones morales: humillación, gratitud, envidia, celos	3				compromiso		
		Emociones epistémicas: interés, confusión, sospecha, sorpresa, advertir, preocupación	14			preocupación	interés		interés
	SENTIDO VALORATIVO Y EMOCIONAL INTERNO VS EXTERNO	PERSONAJES	16	1		1	1	1	1
		NARRADOR	5	1				1	
		AUDIENCIA (analista)	9		1				

Tabla 2. *(continuación)*

Análisis interpretativo. *Rotkäppchen* de los hermanos Grimm (1812)

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER	ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*	NFP DE HUTTO	MORFOLOGÍA DE PROPP							
ESCENARIO DE ACCIÓN	MATERIALES BÁSICOS		Dramatis personae							
			Héroe/heroína							
			Villano							
			Donante							
			Auxiliar mágico							
			Princesa							
			Solicitante							
			Héroe falso							
			Víctima							
	COHERENCIA		Función	VI Engaño	VII Complicidad	VI Engaño	VII Complicidad	VIII Villanía	VI Engaño	VII Complicidad
				η1	θ1	η1	θ3	A17	η1	θ3
			Rotkäppchen (Grimm, 1812)	*The wolf thought to himself, "What a juicy morsel she'll be for me! Now, how am I going to catch her? " Then he said, "Listen, Little Red Cap, haven´t you seen the beautiful flowers growing in the forest? Why don't you look around? I believe you haven´t even noticed how lovely the birds are singing. You march along as if you going straight to school in the village, and yet it's so delightful out here in the woods!"*	*Little Red Cap looked around and saw that the sun had broken through the trees and that the woods were full of beautiful flowers. So she thought to herself, "If I bring grandmother a bunch of flowers, she'd certainly like that. It's still early, and I 'll arrive on time." So she plunged into the woods to look for flowers. And each time she plucked one, she thought she saw another even prettier flower and ran after it, going deeper and deeper into the forest.*	*But the wolf went straight to the grandmother´s house and knocked at the door. " Who's there?" "Little Red Cap. I've brought you some cake and wine. Open up"*	*"Just lift the latch," the grandmother called. "I´m too weak and can't get up."The wolf lifted the latch, and the door sprang open.*	*Then, he went straight to the grandmother's bed and gobbled her up.*	*Next he took her clothes, put them on along with her nightcap, lay down in her bed, and drew the curtains.*	*Meanwhile, Little Red Cap had been running around and looking for flowers, and only when she had as many as she could carry did she continue on the way to her grandmother. She was puzzled when she found the door open, and as she entered the room, it seemed so strange inside that she thought, "Oh, my God, how frightened I feel today, and usually I like to be at grandmother´s." Then she went to the and drew back the curtains. There lay her grandmother with her cap pulled down over her face, giving her a strange appearance.*
	SIGNIFICACIÓN INTERNA	Sujeto		Villano	Princesa	Villano	Víctima	Villano	Villano	Princesa
		Acción		persuadir/pensar/engañar	obedecer	engañar	admitir	devorar	suplantar	entrar/ acercar-se
		Objeto		Princesa	Villano	Víctima	Villano	Víctima	Víctima	donde está el villano
		Resultado		Lobo distrae a Caperucita para llegar antes a la casa de la abuela	Se distrae, se pierde, contradice las instrucciones de su madre y sigue las del villano	La abuela acepta el engaño	El lobo entra en la casa	El lobo satisface su deseo	El lobo se prepara para enga-ñar a Caperucita de nuevo	Caperucita se pone a merced del lobo a pesar de su sensacio-nes intuitivas
		ACCIÓN → INTENCIÓN	Totales							
		ordenar/solicitar/ interpelar/ advertir/persuadir (verbo de conversación)	14	1		1				
		obedecer/responder/ prometer (verbo de sumisión)	13		1		1			
		Pensar/decidir/recordar (verbo de reflexión)	8	1	2					1
		viajar/enviar/encontrar/salir/subir/ perderse (Verbo de movimiento)	17	1	1	1	1	1		1
		Atar/desatar/comer/ayudar/regalar/ dormir (verbo de acción)	6					1		1
		Engañar/suplantar/treta (verbo de engaño)	3	1		1			1	
ESCENARIO DE CONCIENCIA	SENTIDO VALORATIVO Y EMOCIONAL	Actitudes proposicionales	Totales							
		Creencia	8				1			1
		Deseo	17	1	1	1		1	1	1
		Estados psicológicos	Instantes emocionales							
		Emociones básicas								
		Emociones positivas: Alegría, amor, gozo	8		gozo					
		Emociones negativas: Odio, miedo, ansiedad, tristeza	8	avidez			tristeza (debi-lidad)	voracidad		miedo
		Emociones secundarias								
		Emociones autorreflexivas: vergüenza, orgullo, culpa, perturbación	4	culpa						perturbación
		Emociones morales: humilla-ción, gratitud, envidia, celos	3							
		Emociones epistémicas: inte-rés, confusión, sospecha, sor-presa, advertir, preocupación	14	interés (zorrería)	advertir, empatía	sorpresa				extrañeza
	SENTIDO VALORATIVO Y EMOCIONAL INTERNO VS EXTERNO	PERSONAJES	16	1	1	1	1			1
		NARRADOR	5	1						
		AUDIENCIA (analista)	9			1	1	1		1

Tabla 2. *(continuación)*

Análisis interpretativo. *Rotkäppchen* de los hermanos Grimm (1812)

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER	ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*	NFP DE HUTTO	MORFOLOGÍA DE PROPP								
ESCENARIO DE ACCIÓN	MATERIALES BÁSICOS		Dramatis personae								
			Héroe/heroína								
			Villano								
			Donante								
			Auxiliar mágico								
			Princesa								
			Solicitante								
			Héroe falso								
			Víctima								
	COHERENCIA		Función	V Entrega	VIII Villanía	IX Desgracia	X Acción héroe	XIX Liquidación de la desgracia	XXII Rescate	XXX Castigo	XXXI Matrimonio
				ζ1	A17	B	C	K10	Rs8	U	Wo
			Rotkäppchen (Grimm, 1812)	*Oh, grandmother, what big ears you have!" "The better to hear you with." "Oh, grandmother, what big eyes you have!" "The better to see you with." "Oh, grandmother, what big hands you have!" "The better to grab you with." "Oh, grandmother, what a terribly big mouth you have!" "The better to eat you with!"*	*No sooner did the wolf say that than he jumped out of bed and gobbled up poor Little Red Cap.*	*After the wolf had the fat chunks in his body, he lay down in bed again, fell asleep, and began to snore very loudly. The huntsman happened to be passing by the house and thought to himself, "The way the old woman's snoring, you'd better see if something's wrong." He went into the room, and when he came to the bed, he saw the wolf lying in it. He had been searching for the wolf a long time*	*and thought that the beast had certainly eaten the grandmother. "Perhaps she can still be saved," he said to himself. "I won't shoot."*	*So he took some scissors and cut open the wolf´s belly. After he made a couple of cuts, he saw the little red cap shining forth.*	*and after he made a few more cuts, the girl jumped out and exclaimed, "Oh, how frightened I was! It was so dark in the wolf's body." Soon the grandmother emerged alive.*	*Little Red Cap quickly fetched some large heavy stones, and they filled the wolf's body with them. When he awoke and tried to run away, the stones were so heavy that he fell down at once and died.*	*All three were delighted. The huntsman skinned the fur from the wolf. The grandmother ate the cake and drank the wine that Little Red Cap had brought. And Little Red Cap thought to herself: "Never again Will you stray from the path by yourself and go into the forest when your mother has forbidden it."*
	SIGNIFICACIÓN INTERNA	Sujeto		Princesa	Villano	Héroe	Héroe	Héroe	Princesa+Víctima	Princesa	Héroe, Princesa, Víctima
		Acción		interpelar	tragar	acudir/ descubrir	decidir (abrir al)	cortar	salir	rellenar	recibir
		Objeto		Villano	Princesa	a casa de la abuela	Villano	Villano	barriga del villano	con piedras la barriga del villano	recompensa
		Resultado		Test de Identidad para descubrir al lobo	El lobo satisface su deseo	Descubre al lobo y se imagina su crimen	Esta decisión le permite salvar a Caperucita y a su abuela	Al abrir la barriga del lobo podrán salir Caperucita y su abuela	Caperucita y su abuela son salvadas	Acaba con la vida del lobo que recibe su castigo	Cazador → Piel Abuela → pastel y vino Caperucita → obedecer prohibiciones maternas
		ACCIÓN → INTENCIÓN	Totales								
		ordenar/solicitar/ interpelar/ advertir/persuadir (verbo de conversación)	14	4							
		obedecer/responder/ prometer (verbo de sumisión)	13	4							1
		Pensar/decidir/recordar (verbo de reflexión)	8			1	1		1		1
		viajar/enviar/encontrar/salir/subir/ perderse (Verbo de movimiento)	17		1	3		1	2	1	
		Atar/desatar/comer/ayudar/regalar/ dormir (verbo de acción)	6		1					1	1
		Engañar/suplantar/treta (verbo de engaño)	3								
ESCENARIO DE CONCIENCIA	SENTIDO VALORATIVO Y EMOCIONAL	Actitudes proposicionales	Totales								
		Creencia	8			1					1
		Deseo	17	1	1	1	1	1	1	1	1
		Estados psicológicos	Instantes emocionales								
		Emociones básicas									
		Emociones positivas: Alegría, amor, gozo	8			satisfacción			gozo		satisfacción
		Emociones negativas: Odio, miedo, ansiedad, tristeza	8	avidez	pobre				miedo		
		Emociones secundarias									
		Emociones autorreflexivas: vergüenza, orgullo, culpa, perturbación	4								culpa
		Emociones morales: humillación, gratitud, envidia, celos	3							venganza	obediencia
		Emociones epistémicas: interés, confusión, sospecha, sorpresa, advertir, preocupación	14	confusión, sorpresa		sospecha, preocupación	advertir	Sorpresa			
	SENTIDO VALORATIVO Y EMOCIONAL INTERNO VS EXTERNO	PERSONAJES	16	1		1	1	1	1		1
		NARRADOR	5		1						1
		AUDIENCIA (analista)	9	1		1	1			1	

Tabla 3.

Dramatis Personae. Escenario de acción

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER								
ESCENARIO DE ACCION								
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*								
MATERIALES BASICOS								
MORFOLOGIA DE PROPP								
DRAMATIS PERSONAE								
PERSONAJES	HÉROE/ HEROÍNA	VILLANO	DONANTE	AUXILIAR MÁGICO	PRINCESA	SOLICITANTE	HÉROE FALSO	VÍCTIMA
Le conte de la mére-grand (Nièvre 1888)	Niña	Bzou				Madre		Abuela
Haedus et lupus (Romulus, no 36, 400 d.C.)	Cabrito	Lobo				Madre cabra		
Rotkäppchen (Grimm, 1812)	Cazador	Lobo			Caperucita	Madre		Abuela
Der Wolf und die sieben jungen Geislein (Grimm, 1812)	Madre cabra vieja	Lobo				Madre cabra vieja		Cabritillos
The were-wolf (China, 1946)	4 Hermanas	Lobo-hombre		Buhonero				Madre vieja+quinta hermana (menor, gordita)
Le Petit Chaperon rouge (Perrault, 1697)		Lobo-padre-viejo			Caperucita	Madre		Abuela

Tabla 3. *(continuación)*

Dramatis Personae. Escenario de acción

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER								
ESCENARIO DE ACCION								
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*								
MATERIALES BASICOS								
MORFOLOGIA DE PROPP								
DRAMATIS PERSONAE								
PERSONAJES	HÉROE/ HEROÍNA	VILLANO	DONANTE	AUXILIAR MÁGICO	PRINCESA	SOLICITANTE	HÉROE FALSO	VÍCTIMA
Lon Po Po (Ed Young, 1989)	Shang (hermana mayor)	Lobo-viejo				Madre		
Tiger-woman (Huang Chih-chün, s.XVII)	Hija mayor	Mujer-tigre vieja		Porteador		Padre		Hijo menor
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao 1920´s)	Hermana lista	Na Bo Ntsong		Mercaderes de telas				Madre vieja/ hermana tonta
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	Flor de oro (hermana)	Oso				Madre		
The Panther (R. Wilhelm, 1921)	2 Hermanas	Pantera	Vendedores ambulantes			Madre viuda		Madre viuda+hijo menor
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard 1970	Hermana mayor	Tía-abuela tigre						Padre, madre, hermana menor

Tabla 3. *(continuación)*

Dramatis Personae. Escenario de acción

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER								
ESCENARIO DE ACCION								
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*								
MATERIALES BASICOS								
MORFOLOGIA DE PROPP								
DRAMATIS PERSONAE								
PERSONAJES	HÉROE/ HEROÍNA	VILLANO	DONANTE	AUXILIAR MÁGICO	PRINCESA	SOLICITANTE	HÉROE FALSO	VÍCTIMA
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	Hija menor	Tigre				Madre		Hija mayor+abuela
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusa-gun, 1952)	Dos hermanos mayores	Yuma-uba		Amaterasu		Madre		Hermano pequeño

SEXO								
Masculino	4	10	1	3	0	1		6
Femenino	14	4	0	1	2	10		10
Total cuentos	18	14	1	4	2	11		16
Europa Mas	2	5				4		1
Asia Mas	2	4	5	3		1		5
Europa Fem 2	2				2			3
Asia Fem	12	5		1		5		7

Tabla 3. *(continuación)*

Dramatis Personae. Escenario de acción

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER								
ESCENARIO DE ACCION								
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*								
MATERIALES BASICOS								
MORFOLOGIA DE PROPP								
DRAMATIS PERSONAE								
PERSONAJES	HÉROE/ HEROÍNA	VILLANO	DONANTE	AUXILIAR MÁGICO	PRINCESA	SOLICITANTE	HÉROE FALSO	VÍCTIMA
EDAD								
Infancia	16	0	0	0	2	0		10
Madurez	1	8	1	3	0	10		2
Vejez	1	3	0	0	0	1		6
Eterno (s.d.)	0	2	0	1	0	0		0
Total cuentos	18	13	1	4	2	11		18
Europa I	2							1
Asia I	14							9
Europa M	1	4						
Asia M		4						2
Europa V	1	1						3
Asia V		3						3
Europa E								
Asia E		2						

Tabla 3. *(continuación)*

Dramatis Personae. Escenario de acción

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER								
ESCENARIO DE ACCION								
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*								
MATERIALES BASICOS								
MORFOLOGIA DE PROPP								
DRAMATIS PERSONAE								
PERSONAJES	HÉROE/ HEROÍNA	VILLANO	DONANTE	AUXILIAR MÁGICO	PRINCESA	SOLICITANTE	HÉROE FALSO	VÍCTIMA
ESTATUS SOCIAL								
Ninguno (infancia, vejez)	16	2	0	0	2	0		14
Padres/madres	1	0	0	0	0	11		4
Profesional	1	0	1	3	0	1		0
Dioses	0	0	0	1	0	0		0
Monstruos	0	4	0	0	0	0		0
Monstruos	0	8	0	0	0	1		1
Total cuentos	18	14	1	4	2	13		19
Europa I	2							4
Asia I	14							10
Europa P	1							
Asia P								
Europa Pro	1							
Asia Pro								4
Europa D								
Asia D								
Europa M		1						
Asia M		3						
Europa A		4						
Asia A		4						

Tabla 4.

Ecuación de Propp. Escenario de acción

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER									
ESCENARIO DE ACCION									
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*									
MATERIALES BASICOS									
MORFOLOGIA DE PROPP									
ECUACION DE PROPP									
FUNCIONES	Situación Inicial	I Ausencia	II Inter-dicción	III violación int	IV Reconoci-miento	V Entrega	VI Engaño	VII Compli-cidad	VI Engaño
Le conte de la méregrand (Nièvre 1888)	α	β3	γ3	δ2	ε1	ζ1	η3	η3	
Le Petit Chaperon rouge (Perrault, 1697)	α	β3	γ3	δ2	ε1	ζ1	η1	θ1	η1
Rotkäppchen (Grimm, 1812)	α	β3	γ2	δ2	ε1	ζ1	η1	θ1	η1
The Panther (R. Wilhelm, 1921)	α	β3	γ2	δ2			η1	θ1	
The were-wolf (China, 1946)	α	β1	γ3	δ2			η1	θ1	η1
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusa-gun, 1952)	α	β1	γ2	δ2			η3	θ1	
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard, 1970	α	β2	γ2	δ2			η3	θ1	
Der Wolf und die sieben jungen Geislein (Grimm, 1812)	α	β1	γ1	δ2			η3		η3
Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	α	β3	γ3	δ2	ε1	ζ1	η3	θ1	η3
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao 1920´s)	α	β2	γ3	δ1	ε3	ζ3	η2	θ3	η3
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	α	β3	γ3	δ1	ε3	ζ1	η3	θ3	η1
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	α	β1	γ1	δ2			η1	θ1	η1
Lon Po Po (Ed Young, 1989)	α	β1	γ1	δ2			η3	θ1	
Haedus et lupus (Romulus, no 36, 400 d.C.)	α	β1	γ1	δ2			η3		

Tabla 4. *(continuación)*

Ecuación de Propp. Escenario de acción

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER									
ESCENARIO DE ACCION									
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*									
MATERIALES BASICOS									
MORFOLOGIA DE PROPP									
ECUACION DE PROPP									
FUNCIONES	VII Complici-dad	VIII Villanía	VI Engaño	VII Compli-cidad	VI Engaño	VII Compli-cidad	V Entrega	VIII Villanía	IX Desgra-cia
Le conte de la méregrand (Nièvre 1888)		A17	η3	θ3	η3	θ1	ζ2		
Le Petit Chaperon rouge (Perrault, 1697)	θ1	A17	η1	θ1			ζ2	θ1	
Rotkäppchen (Grimm, 1812)	θ3	A17	η1	θ3			ζ2	A17	B
The Panther (R. Wilhelm, 1921)		A17	η3	θ1					B
The were-wolf (China, 1946)	θ3	A17							B
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusa-gun, 1952)		A17							B
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard, 1970		A17							B
Der Wolf und die sieben jungen Geislein (Grimm, 1812)			η3	θ1				A17	B
Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	θ3						ζ2	A17	B
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao 1920´s)	θ1		η3	θ				A17	B
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	θ1							A17	B
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	θ3								B
Lon Po Po (Ed Young, 1989)									B
Haedus et lupus (Romulus, no 36, 400 d.C.)									

Tabla 4. *(continuación)*

Ecuación de Propp. Escenario de acción

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER							
ESCENARIO DE ACCION							
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*							
MATERIALES BASICOS							
MORFOLOGIA DE PROPP							
ECUACION DE PROPP							
FUNCIONES	X Acción héroe	XI Marcha héroe	XII Donante	XII Donante	XIII Reacción héroe	XIV Adquisición objeto	XV Transferencia lugar concreto
Le conte de la méregrand (Nièvre 1888)	C	(↑)	D8		E8		G
Le Petit Chaperon rouge (Perrault, 1697)							
Rotkäppchen (Grimm, 1812)	C						
The Panther (R. Wilhelm, 1921)	C	(↑)					G
The were-wolf (China, 1946)	C	(↑)					G
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusa-gun, 1952)	C	(↑)					G
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard, 1970	C	(↑)	D8		E8	F	G
Der Wolf und die sieben jungen Geislein (Grimm, 1812)	C	(↑)					
Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	C	(↑)	D8		E8		G
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao 1920´s)	C	(↑)	D8				G
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	C		D8		E8	F	G
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	C	(↑)	D7	D8	E8		G
Lon Po Po (Ed Young, 1989)	C						G
Haedus et lupus (Romulus, no 36, 400 d.C.)	C	(↑)					

Tabla 4. *(continuación)*

Ecuación de Propp. Escenario de acción

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER							
ESCENARIO DE ACCION							
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*							
MATERIALES BASICOS							
MORFOLOGIA DE PROPP							
ECUACION DE PROPP							
FUNCIONES	XVI Combate	XVII Victoria	XIX Liquidación desgracia	XXI Persecución	XXII Rescate	XXX Castigo	XXXI Matrimonio
Le conte de la méregrand (Nièvre 1888)				Pr5	Rs8		
Le Petit Chaperon rouge (Perrault, 1697)							
Rotkäppchen (Grimm, 1812)			K10		Rs8	U	Wo
The Panther (R. Wilhelm, 1921)	H4	I6	KF1			U	
The were-wolf (China, 1946)	H4	I5			Rs6	U	
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusa-gun, 1952)	H4	I4		Pr5	Rs8	U	
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard, 1970	H4	I5					
Der Wolf und die sieben jungen Geislein (Grimm, 1812)			K10		Rs8	U	
Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	H4	I6			Rs8	U	
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao 1920´s)	H4	I5			Rs3		w1
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	H	I					
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	H4	I5			Rs8		
Lon Po Po (Ed Young, 1989)	H4	I5			Rs8		
Haedus et lupus (Romulus, no 36, 400 d.C.)	H4	I6					

Tabla 5.

Prisma SVO. *Escenario de acción*

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER ESCENARIO DE ACCION																		
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)* MATERIALES BASICOS																		
NARRATIVE FOLK-PSYCHOLOGY DE HUTTO DRAMATIS PERSONAE/SUJETO VERSUS OBJETO																		
CUENTO	ACCION	Héroe/ Heroína	%	Villano	%	Donante	%	Auxiliar mágico	%	Princesa	%	Solicitante	%	Héroe falso	%	Víctima	%	Totales
Le conte de la mére-grand (Nièvre 1888)	S	12	60	7	35							1	5					20
Le conte de la mére-grand (Nièvre 1888)	O	5	31	7	44							1	6			3	19	16
Haedus et lupus (Romulus, no 36, 400 d.C.)	S	4	57	1	14							2	29					7
Haedus et lupus (Romulus, no 36, 400 d.C.)	O	1	17	3	50							2	33					6
Rotkäppchen (Grimm, 1812)	S	4	16	7	28					8	32	1	4			5	20	25
Rotkäppchen (Grimm, 1812)	O	0	0	8	44					6	33	1	6			3	17	18
Der Wolf und die sieben jungen Geislein (Grimm, 1812)	S	9	56	4	25							1	6			2	13	16
Der Wolf und die sieben jungen Geislein (Grimm, 1812)	O	1	7	4	29							1	7			8	57	14

Tabla 5. *(continuación)*

Prisma SVO. *Escenario de acción*

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER ESCENARIO DE ACCION																		
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)* MATERIALES BASICOS																		
NARRATIVE FOLK-PSYCHOLOGY DE HUTTO DRAMATIS PERSONAE/SUJETO VERSUS OBJETO																		
CUENTO	ACCION	Héroe/ Heroína	%	Villano	%	Donante	%	Auxiliar mágico	%	Princesa	%	Solicitante	%	Héroe falso	%	Víctima	%	Totales
The were-wolf (China, 1946)	S	8	47	4	24			1	6							4	24	17
The were-wolf (China, 1946)	O	2	13	9	60											4	27	15
Le Petit Chaperon rouge (Perrault, 1697)	S			7	47					5	33	1	7			2	13	15
Le Petit Chaperon rouge (Perrault, 1697)	O			4	31					5	38	1	8			3	23	13
Lon Po Po (Ed Young, 1989)	S	7	50	2	14							2	14			3	21	14
Lon Po Po (Ed Young, 1989)	O	3	30	4	40							1	10			2	20	10
Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	S	10	42	7	29			2	8			1	4			4	17	24
Tiger-woman (Huang Chih-chün, s. XVII)	O	9	43	7	33							1	5			4	19	21

Tabla 5. *(continuación)*

Prisma SVO. *Escenario de acción*

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER ESCENARIO DE ACCION																		
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)* MATERIALES BASICOS																		
NARRATIVE FOLK-PSYCHOLOGY DE HUTTO DRAMATIS PERSONAE/SUJETO VERSUS OBJETO																		
CUENTO	ACCION	Héroe/ Heroína	%	Villano	%	Donante	%	Auxiliar mágico	%	Princesa	%	Solicitante	%	Héroe falso	%	Víctima	%	Totales
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao, 1920´s)	S	10	40	6	24			1	4			2	8			6	24	25
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao, 1920´s)	O	6	35	6	36			1	6							4	24	17
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	S	11	65	3	18							2	12			1	6	17
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	O	4	29	6	43							1	7			3	21	14
The Panther (R. Wilhelm, 1921)	S	9	56	4	25							3	19					16
The Panther (R. Wilhelm, 1921)	O	1	8	7	58							3	25			1	8	12

Tabla 5. *(continuación)*

Prisma SVO. *Escenario de acción*

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER ESCENARIO DE ACCION																		
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)* MATERIALES BASICOS																		
NARRATIVE FOLK-PSYCHOLOGY DE HUTTO DRAMATIS PERSONAE/SUJETO VERSUS OBJETO																		
CUENTO	ACCION	Héroe/ Heroína	%	Villano	%	Donante	%	Auxiliar mágico	%	Princesa	%	Solicitante	%	Héroe falso	%	Víctima	%	Totales
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard, 1970	S	8	50	5	31											3	19	16
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard,1970	O	3	25	6	50											3	25	12
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	S	9	43	7	33							1	5			4	19	21
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	O	4	27	5	33							1	7			5	33	15
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusagun, 1952)	S	8	44	4	22			2	11			2	11			2	11	18
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusagun, 1952)	O	5	33	5	33			1	7			1	7			3	20	15

Tabla 5. *(continuación)*

Prisma SVO. *Escenario de acción*

DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER ESCENARIO DE ACCION																		
ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)* MATERIALES BASICOS																		
NARRATIVE FOLK-PSYCHOLOGY DE HUTTO DRAMATIS PERSONAE/SUJETO VERSUS OBJETO																		
CUENTO	ACCION	Héroe/ Heroína	%	Villano	%	Donante	%	Auxiliar mágico	%	Princesa	%	Solicitante	%	Héroe falso	%	Víctima	%	Totales
TOTALES																		
SUJETO		**109**	**44**	**68**	**27**			**6**	**2**	**13**	**5**	**19**	**8**			**33**	**13**	**248**
OBJETO		**44**	**22**	**81**	**41**			**2**	**1**	**11**	**6**	**14**	**7**			**46**	**23**	**198**
SUJETO EUROPA		29	35	26	31			0	0	13	16	6	7			9	11	83
SUJETO ASIA		80	48	42	25			6	4	0	0	13	8			27	16	168
OBJETO EUROPA		7	10	26	39			0	0	11	16	6	9			17	25	67
OBJETO ASIA		37	28	55	42			2	2	0	0	8	6			29	22	131

Tabla 6.

NARRATIVE FOLK PSYCHOLOGY. Escenarios de acción y conciencia

CUENTO	DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER					
	ESCENARIO DE ACCION					
	ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*					
	SIGNIFICACION					
	NARRATIVE FOLK - PSYCHOLOGY DE HUTTO					
	ACCION → INTENCION					
	ordenar/ solicitar/ amenazar/ inter-pelar/ advertir/ persua dir/ suplicar (verbo de conversación)	obedecer/re Emociones básicas sponder/ prometer (verbo de sumisión)	Pensar/ decidir/ actuar astuta-mente (verbo de reflexión)	viajar/enviar/ encontrar/salir/ subir/perderse/ entrar (Verbo de movimiento)	Atar/desa-tar/ comer/ ayudar/regalar (verbo de acción)	Engañar/ suplantar (verbo de engaño)
Rotkäppchen (Grimm, 1812)	14	13	8	17	6	3
Le Petit Chaperon rouge (Perrault, 1697)	11	10	3	7	3	4
Lon Po Po (Ed Young, 1989)	16	3	6	4	3	11
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	9	5	6	6	7	6
Der Wolf und die sieben jungen Geislein (Grimm, 1812)	10	8	9	18	6	5
Tiger-woman (Huang Chihchün, s. XVII)	10	5	5	13	6	10
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao 1920´s)	14	4	5	9	5	8
Le conte de la mére-grand (Nièvre 1888)	14	12	3	6	5	4
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	3	1	8	12	8	3
The were-wolf (China, 1946)	20	5	10	5	6	7
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusa-gun, 1952)	8	4	4	9	7	6
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard 1970	13	7	10	9	8	10
The Panther (R. Wilhelm, 1921)	11	5	5	12	10	9
Haedus et lupus (Romulus, no 36, 400 d.C.)	1	1	2	2	1	1
TOTALES	154	83	84	129	81	87

Tabla 6. *(continuación)*

NARRATIVE FOLK PSYCHOLOGY. Escenarios de acción y conciencia

CUENTO	DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER						
	ESCENARIO DE CONCIENCIA						
	ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*						
	SENTIDO VALORATIVO Y EMOCIONAL						
	NARRATIVE FOLK - PSYCHOLOGY DE HUTTO						
	Actitudes proposicionales		Estados psicológicos				
			Emociones básicas		Emociones secundarias		
	Creencia	Deseo	Positivas: Alegria, amor, gozo	Negativas: Odio, miedo, ansiedad, tristeza	Autorre-flexivas: vergüenza, orgullo, culpa, perturbación	Morales: humi-llación, gratitud, envidia, celos	Epistémicas: interés, confu-sión, sospecha, sorpresa, advertir, preo-cupación
Rotkäppchen (Grimm, 1812)	8	17	8	8	4	3	14
Le Petit Chaperon rouge (Perrault, 1697)	6	12	5	5	2	0	6
Lon Po Po (Ed Young, 1989)	2	10	8	4	0	1	5
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	6	15	8	8	5	2	10
Der Wolf und die sieben jungen Geislein (Grimm, 1812)	6	13	8	7	5	1	14
Tiger-woman (Huang Chihchün, s. XVII)	11	17	3	6	2	1	10
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao 1920´s)	4	18	5	4	2	2	8
Le conte de la mére-grand (Nièvre, 1888)	6	15	7	3	3	2	7
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	4	17	2	4	0	0	5
The were-wolf (China, 1946)	4	14	3	1	0	0	7
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusa-gun, 1952)	5	11	1	3	1	2	5
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard 1970	3	15	0	5	2	1	11
The Panther (R. Wilhelm, 1921)	5	14	1	5	0	3	7
Haedus et lupus (Romulus, no 36, 400 d.C.)	3	4	2	1	1	0	2
TOTALES	73	192	61	64	27	18	111

Tabla 6. *(continuación)*

NARRATIVE FOLK PSYCHOLOGY. Escenarios de acción y conciencia

CUENTO	31DIMENSIONES NARRATIVAS DE BRUNER		
	ESCENARIO DE CONCIENCIA		
	ESTRUCTURA NARRATIVA DE GOLDIE *(Emplotment)*		
	SENTIDO VALORATIVO Y EMOCIONAL INTERNO VS EXTERNO		
	NARRATIVE FOLK - PSYCHOLOGY DE HUTTO		
	Perspectiva interna	Perspectiva externa	
	Personajes	Narrador	Audiencia (analista)
Rotkäppchen (Grimm, 1812)	16	5	9
Le Petit Chaperon rouge (Perrault, 1697)	8	5	1
Lon Po Po (Ed Young, 1989)	7	5	0
Goldflower and the Bear (Chiang Mi, 1979)	12	4	1
Der Wolf und die sieben jungen Geislein (Grimm, 1812)	12	3	2
Tiger-woman (Huang Chihchün, s. XVII)	15	2	4
A Wise Girl and a Stupid Girl (Ch´uan Miao 1920´s)	12	2	1
Le conte de la mére-grand (Nièvre 1888)	12	1	2
Grandaunt Tiger (495 palabras) Eberhard, 1970	8	1	1
The were-wolf (China, 1946)	8	1	0
Tento san kamen tsuna (Higo, Amakusa-gun, 1952)	7	2	0
Grandaunt Tiger (843 palabras) Eberhard 1970	12	0	0
The Panther (R. Wilhelm, 1921)	12	0	1
Haedus et lupus (Romulus, no 36, 400 d.C.)	3	0	0
TOTALES	144	31	22

APÉNDICES

APÉNDICE 1: LA HIPÓTESIS SOCIOCULTURAL SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL YO DE MARKUS Y KITAYAMA

En primer lugar, nos gustaría indicar que Hazel R. Markus y Shinobu Kitayama (1991), autores de la teoría sobre los modelos independiente e interdependiente de construcción del *yo*, han subrayado, en varios de sus trabajos de investigación desde entonces, que esta distinción debe tomarse como una tendencia general fruto de considerar a los miembros de una cultura como un todo. Su objetivo inicial es insistir en que la construcción del *yo* no puede estudiarse únicamente desde una óptica universal, pues el resultado no tendría en consideración las diferencias en la concepción del *ser* que distinguen a cada cultura.

Robert C. Solomon (1994) adopta el punto de vista filosófico de los argumentos esgrimidos por Markus y Kitayama, aunque reconoce que el concepto de yo varía de una cultura a otra. Una vez desterrado el universalismo, indica Solomon, la pregunta sobre la identidad individual debe formularse de acuerdo al contexto cultural donde se plantea, por lo que sería más acertado preguntarnos qué es el *ser* en cada sociedad, ya sea esta la china o cualquier otra, en vez de tratar de buscar una respuesta genérica. Solomon destaca también que las evidencias empíricas abren un nuevo campo de debate filosófico en el área de *esquemas conceptuales alternativos*, al que se resistían muchos colegas en la década de los noventa.

> "Nevertheless, philosophy coupled with anthropology, conceptual analysis combined with careful and detailed attention to the diversity of what gets said and thought and displayed in behavior around the world might produce the kind of cross-cultural dialogue and mutual understanding that, as of now, less fanatical multiculturalists just dreamily imagine" (Solomon, 1994: 23).

Después de casi tres décadas de acumulación de estudios empíricos, Markus y Kitayama (2010) subrayan que de la misma forma que la persona no puede ser por sí misma, es obvio que el *ser* se desarrolla a través de la interacción simbólica, mediada y colaboradora con otros dentro del entorno social. Por eso, según ellos, la pregunta sobre la influencia cultural no es si esta se produce, sino "cómo" y "cuándo", porque las variaciones culturales sobre el *ser* son consecuencia de las imágenes, las ideas, las prácticas, los valores y las interacciones sociales que caracterizan a las distintas culturas. Es precisamente, ese cómo y cuándo lo que más nos interesa para esta investigación, aunque siempre en el marco de la narrativa popular.

Por otra parte, creemos esencial también destacar que para Markus y Kitayama (1991), las ideas, los valores y las prácticas se manifiestan universalmente, tanto independientes como interdependientes. Es decir, en cualquier contexto se pueden reconocer y legitimar aspectos de ambos modelos. De hecho, destacan que cada individuo puede albergar en sí elementos tanto independientes como interdependientes en varios grados. Realmente, el cómo afloren estos patrones de construcción del *ser* depende de cada cultura. Señalamos esta observación porque en caso de existir esta coexistencia de los elementos de uno y otro modelo, también cabría la posibilidad de despertar, desarrollar y potenciar externamente unos aspectos de uno y otro modelo sobre los demás en la psicología del individuo y del colectivo.

En cuanto a los aspectos distintivos del *yo* interdependiente, sus propias observaciones y las investigaciones de otros autores indican que cuando el esquema interdependiente del *ser* organiza el comportamiento, la referencia inmediata para él son los pensamientos,

sentimientos y acciones de los otros con los que mantiene una relación. Para el individuo interdependiente la interacción con los otros genera un sentido del *ser* conectado, relacionado o interdependiente de los otros. No obstante, esta forma de sociabilidad implica también que las relaciones son entendidas como voluntarias y son una cuestión de elección personal. Kitayama asegura que la interdependencia influye en que uno probablemente sea más sensible a los demás, pero de ninguna forma garantiza la armonía o la afectividad entre las personas involucradas en estas relaciones interdependientes (Kitayama, Duffy y Uchida, 2007).

Por tanto, en esta construcción del *yo*, la persona no está separada del contexto social: se ve así misma conectada y menos diferente de los demás. Según el psicólogo antropólogo norteamericano Francis S.K. Hsu, quien ha realizado aportaciones significativas a la teoría de las diferencias culturales entre occidentales y orientales, las personas y las sociedades en un modelo predominantemente oriental destacan la importancia de integrarse con los otros y participar en relaciones, para así cumplir y crear obligaciones sociales (Fiske *et al.*, 1998). Estas condiciones unidas al deseo de formar parte del grupo son los elementos que conforman el núcleo del ideal cultural de la madurez en estas comunidades. La autonomía de la persona es secundaria y está limitada por el principal objetivo de la interdependencia. El autoconocimiento que guía el comportamiento es aquel conocimiento del *ser* con relación a otros concretos y en contextos específicos (Markus y Kitayama, 1991).

Sin embargo, explica Hamaguchi Esyun, el *yo* interdependiente no se caracteriza por estar limitado por el conjunto, sino que su estructura varía dependiendo de la naturaleza de cada contexto social concreto. Es decir, lo que tiene relevancia en la configuración del *ser* no es la parte interna del *ser*, sino las relaciones de la persona con otros actores (Esyun, 1985). Estas observaciones son fruto de una metodología que trata de alejarse del enfoque individualista importado de la psicología norteamericana para estudiar la cultura nipona. En ese esfuerzo de explicar la construcción del *ser* japonés desde un punto de vista cultural propio, cita a Aoki Yayoi:

> "When seen in comparison with modern societies in Western Europe formed on the premise that ego is supreme, traditional Japanese society, which attached importance not to individuals but to interpersonal relations and group morality, does indeed appear to be a society in which dependence is salient. But this dependence is *interdependence* and is different from *amae* which is *unilateral dependence*. In fact, in order for interdependence among people to be socially balanced, each person must have a substantial degree of autonomy and moderate desire[368]" (Esyun, 1985: 295).

Según Fiske y sus colaboradores (1998), vivir interdependientemente no significa la pérdida del *yo*, la fusión del *ser* con los otros, o la ausencia de los intereses propios. Simplemente, implica que la atención, la cognición, el afecto y la motivación del yo están organizados respecto a las relaciones y a las normas sociales. El modelo interdependiente subraya ciertas características del *ser* que son naturales, necesarias, saludables y buenas, apuntan estos autores. Un enfoque para el que la fuerza primordial de las acciones individuales

[368] Aoki Yayoi, " 'Amae no Közö' hihan: joseiteki jikkan kara no Nihon bunka-kö" (A critique of *The Anatomy of Dependence*: a treatise of Japan's culture based upon a woman's feeling of reality), *Döjidai* (1976: 172).

está en la conectividad, así como en la fluidez y la flexibilidad del *ser* con relación a otros, además de en sus relaciones sociales a través de su integración en grupos. Por otra parte, la persona está orientada principalmente al funcionamiento armónico de estos entes sociales, busca consenso y se enfoca en los requerimientos colectivos de estas relaciones. Evalúa la vida con referencia a las necesidades del colectivo y su contribución personal al mismo y, por último, es un socio en interacción con los otros. Es decir, todos se sienten mutuamente responsables de los otros y de las consecuencias de su comportamiento conjunto. En la interdependencia, se espera que la persona se adapte para cumplir las expectativas de los otros, y así trabajar por el bien de la pareja, el grupo, la institución, o incluso la nación. La realización de la persona es consecuencia de la participación armoniosa en relaciones sociales.

En resumen, los modelos independiente e interdependiente presentan un claro contraste en cuanto a la prioridad que se le otorga al individuo en el contexto social. Sin embargo, es fundamental destacar igualmente que no se trata de dos modelos de construcción del *yo* cerrados y definitivos, y tampoco únicos. Asimismo, ni en el esquema independiente el *yo* la persona queda totalmente aislada de los otros, ni en el modelo interdependiente la relación del individuo con el conjunto social conlleva una alienación del mismo. Son dos formas posibles de entender tanto la individualidad como el colectivo social, y su interacción y encaje están determinados por la impronta cultural de cada sociedad.

Ahora bien, parece evidente que estos dos modelos de la construcción del *yo* se refieren principalmente a la noción de sociabilidad. Es decir, el lugar que le corresponde al individuo respecto al conjunto social, así como a la percepción que el individuo tiene de sí mismo en ese contexto social. Mientras en la concepción independiente de sociabilidad se asume que las relaciones sociales se crean según los intereses instrumentales y objetivos de los individuos participantes, la sociabilidad interdependiente asume que los individuos están inherentemente conectados y adquieren significado a través de las relaciones con los demás (Markus y Kitayama, 2010).

APÉNDICE 2: CODIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES EN NUESTRA METODOLOGÍA INTERPRETATIVA DEL CUENTO

En la reconstrucción del *escenario de conciencia* para nuestra metodología interpretativa del cuento hemos tenido en cuenta trabajos previos como el de Dyer *et al.* (2000), quienes realizaron una codificación de los estados mentales identificados en su selección de cuentos en relación con la distribución de las ocurrencias de términos relacionados con estados mentales en cuatro categorías que denotan distintos estados como: (1) cognitivos, por ejemplo "pensar", "recordar" o "saber"; (2) emocionales, tales como "feliz" o "triste"; (3) deseos y volitivos, referidos a "querer," "esperar" o "desear"; y (4) valoraciones morales y obligaciones, o sea expresiones como "travieso" o "pícaro", "tener que" o "deber que". Algunos de los términos de esta clasificación también han sido reconocidos por Rabazo Méndez y Moreno Manso (2007: 190): "En *Caperucita* Roja, el lobo, después de comerse a Caperucita y a su abuela, tenía tanta sed que se fue al río a beber". Para estos autores, el esquema es muy simple, pues a la necesidad le sigue el deseo y este provoca la acción.

El equipo de Dyer indica que todos estos conceptos han sido reconocidos en distintas investigaciones que estudiaron las conversaciones entre niños. De estos trabajos han sido considerados otros términos que van más allá de este léxico infantil y es típico de materiales literarios destinados a ellos. De tal forma, que distinguen entre palabras generadas por los niños y las generados por la literatura infantil. "When one of these words was found, we assessed whether the Word referred to the thoughts, memories, knowledge, emotions, desires or evaluations of a character in the book" (Dyer, Shatz y Wellman, 2000: 23). Estos investigadores ofrecen una tabla con algunos de los términos más habituales que identificaron entre los libros seleccionados que nos ha servido de guía en nuestro propio trabajo. Asimismo, identificaron la ironía en el material seleccionado.

En cuanto al caso específico de las emociones en el contexto narrativo, hemos revisado varias investigaciones. Los trabajos de Cecilia O. Alm y Richard Sproat (2005), el del grupo de Volkova y colaboradores (2010) y el de un equipo de la Universidad Complutense de Madrid (Francisco *et al.*, 2011). Alm y Sproat analizan la distribución de las emociones en relatos infantiles y proveen evidencias estadísticas sobre la importancia de la secuencia emocional en estas narraciones a partir de las anotaciones de emociones realizadas por diferentes sujetos en el mismo corpus de 22 cuentos de los hermanos Grimm. La principal conclusión es que la emocionalidad expresada en el relato sigue una trayectoria paralela a la secuencia narrativa. De hecho, el momento culmen de las emociones positivas suele coincidir con el final del relato, mientras que las emociones negativas se concentran en el último quinto de la trama. "(A)ccording to Propp´s schematic outline of folktales, toward the end the villain is ´exposed´ as such and then ´punished´, i.e. events likely to call for negative emotions, such as ANGER. In addition, Propp´s template does not always apply, and a few stories end on a negative note" (Alm y Sproat, 2005: 672-673).

Volkova *et al.* (2010) redefinen un conjunto de emociones para su propio experimento, que consiste en estudiar las estrategias seguidas por las personas para anotar emociones en los textos de una selección de cuentos de hadas. Establecen 15 emociones a saber: (1) positivas como alivio, alegría, esperanza, interés, compasión, sorpresa y aprobación; y (2) negativas

como perturbación, tristeza, desesperación, aversión, odio, miedo e ira. Asimismo, establecen varios conjuntos en los que existe bastante posibilidad de que varias emociones se sucedan. En general, sus resultados apuntan que la mayoría de estas historias muestran más emociones positivas que negativas, con pocas excepciones. De igual manera que en el estudio de Alm y Sproat (2005), la carga emocional de los relatos muestra una línea ascendente hacia el final de la secuencia narrativa, lo que les hace sancionar el razonamiento sobre este asunto de los folcloristas Propp y Dundes, expuesto en la versión de *Morfología del cuento maravilloso* publicada por la Universidad de Texas en 1977.

Un grupo de investigadores españoles del departamento de Ingeniería del Software e Inteligencia Artificial de la Facultad de Informática de la Universidad Complutense de Madrid se planteó la elaboración de un programa informático para la identificación automática de emociones en narrativas. Para ello, desarrollaron un modelo de anotaciones por grupos de emociones orientado al dominio narrativo que denominan *EmoTales* y utiliza dos enfoques para representar estados emocionales: por un lado, categorías emocionales y, por otro, dimensiones emocionales. Se trabaja sobre las anotaciones de las emociones detectadas que fueron realizadas por 38 personas sobre una colección de 1.389 frases en inglés procedentes de 18 cuentos populares distintos. Su objetivo era reducir la dependencia de criterios subjetivos durante el proceso de anotación, si tenemos en cuenta que la identificación y asignación de emociones son primordialmente decisiones subjetivas, lo que hace de esta una tarea difícil (Francisco *et al.,* 2011).

Después de una revisión detallada de investigaciones previas, Francisco *et al.* desarrollan su propia ontología de emociones, denominada *OntoEmotion* como fuente útil para la gestión del contenido emocional. A partir de esta ontología identifican relaciones entre distintos niveles de especificación para la misma emoción cuando el contenido emocional está representado como categoría emocional. Según la teoría de análisis de grupos (*cluster analysis theory*) dividen las emociones en distintos conjuntos. Para ello, primero determinan una selección de emociones básicas, a pesar de las dificultades teóricas que ello conlleva respecto a los siguientes criterios: "Basic emotions are superordinate emotions such as *sadness* which subsume other more specific emotions such as *grief* or *despair*; the word 'basic' is used in the sense of super-ordinate emotion, that is, an emotion that it is not subsumed by any other emotion...; our goal was to create a hierarchy of emotions whose roots were the basic emotions" (2011: 356). Se puede consultar su trabajo para comprobar esta agrupación de emociones básicas en función de las selecciones procedentes de investigaciones previas. De esta comparación, comprobaron que "tristeza", "ira" y "miedo" son emociones básicas que se repiten en las distintas listas de grupos elaboradas por otros estudios. Asimismo, concluyen que *afecto* (cariño) y *felicidad* también son emociones comunes que deben estar incluidas en su selección de emociones básicas.

Por otra parte, deciden añadir a esta lista *aversión, sorpresa* y *valentía,* aunque no sean emociones comunes en las agrupaciones realizadas por investigaciones previas, pues no pueden ser asimiladas a otras emociones básicas y además aparecen en varias selecciones de teoría sobre emociones. Por otra parte, Francisco *et al.* establecen una clasificación de emociones específicas para incluir aquellas que forman parte de la literatura especializada en emociones tales como *decepción*, *dolor*, *intriga* o *melancolía*. En suma, establecen nueve

emociones básicas y 34 emociones específicas[369]. Una de las conclusiones más interesantes de estos investigadores para nuestra investigación es que la narrativa tiene un papel fundamental como vehículo para ejercer y estimular emociones, como igualmente señalan autores a los que nos hemos referido en el capítulo octavo.

[369] Sugerimos consultar las tablas que incluyen todas las emociones básicas y específicas en (Francisco *et al.*, 2011).

APÉNDICE 3: SOBRE LA POLÉMICA ENTRE LOS TIPOS DE CUENTOS ATU 123 Y ATU 333

Según la descripción del tipo ATU 333 (Uther, 2004), una niña pequeña, llamada *Caperucita roja* porque viste una caperuza roja, es enviada a visitar a su abuela que vive en el bosque. Se le advierte encarecidamente que no abandone un camino específico (motivo J21.5). En su paseo a casa de su abuela se encuentra con el lobo. Este se informa sobre dónde va la niña, y se adelanta, para devorar a la abuela (coloca la sangre de la abuela en un vaso y su cuerpo despedazado en una cazuela). Entonces, se viste con las ropas de la abuela y se tumba en la cama. Después, Caperucita roja llega a la casa de su abuela (debe beber la sangre y comer un pedazo del cuerpo de su predecesora, además de acostarse en la cama). Caperucita roja duda de que el personaje en la cama sea su abuela y, por eso, le cuestiona sobre sus extrañas y grandes orejas (motivo Z18.1), ojos, manos y boca. Finalmente, el lobo que suplantaba a la abuela se come a Caperucita roja (motivo K2011). Posteriormente, un cazador mata al lobo y le abre la barriga en canal para rescatar vivas a Caperucita roja y a la abuela (motivo F913). Después rellena la barriga del lobo con piedras (motivo Q426), que aún está vivo, pero conmocionado. Debido al peso de su cuerpo se ahoga o cae y muere. El folclorista alemán indica que se pueden consultar también los tipos números 123 y 2028.

Adicionalmente, esta descripción de Uther (2004) nos de informa que, en algunas variantes, Caperucita roja llega a la casa de la abuela antes que el lobo. En ese caso, el lobo sube al tejado de la vivienda para esperar hasta que Caperucita roja se marche. La abuela, que está cocinando salchichas solicita a Caperucita que vuelque el caldo en un canal enfrente de la casa. Atraído por el olor, el lobo cae desde el tejado y se ahoga en el canal. En una versión italiana, una mujer que va a hornear pasteles envía a su hija (Caterinella, Caterina, Cattarinetta) a pedir prestada una sartén. El prestador, un ogro (o en su defecto una bruja o un lobo), ruega a la muchacha que le traiga algunos pasteles y vino. En su camino de regreso, la chica se come los pasteles, se bebe el vino y los reemplaza con excrementos y orina de caballo. Iracundo por el engaño, el ogro persigue a la muchacha hasta su casa y la devora (si no es capaz de entrar en la casa, es engañado por la madre de la muchacha). Esta forma era previamente el tipo número 333A.

La misma entrada del índice de Uther (2004) también advierte de posibles combinaciones con el tipo ATU 123, cuestión que trataremos más adelante. Asimismo, se recogen multitud de reseñas literarias y variantes descubiertas a través de sucesivas investigaciones histórico-geográficas. El cuento de *Caperucita roja* es uno de los que ha generado mayor polémica respecto a su origen enfrentando a aquellos que sostienen su naturaleza popular y su difusión oral entre pueblos muy diversos, alejados geográficamente, y aquellos que señalan indudablemente su origen literario, ya sea como una invención moderna de Perrault o como una composición del idioma francés, que se ha nutrido de distintos motivos tratados en la literatura de distintos periodos desde la Antigüedad. Un conflicto en el que han intervenido activamente representantes de la corriente histórico-geográfica a favor de su génesis literaria y otros que, a partir de sus métodos, han probado su circulación oral entre el pueblo previamente a la publicación del cuento por el francés Perrault en 1697. Asimismo,

hay otra alternativa y es la de quienes realizan un estudio eminentemente filológico a partir exclusivamente de material escrito, pero que con una metodología histórico-geográfica establecen una tesis literaria.

Según el folclorista danés Bengt Holbek (1987), el final de la versión de *Caperucita roja* de los Grimm en la que el cazador salva a Caperucita y a la abuela cortando con unas tijeras la barriga del lobo, para después rellenar el interior del animal con piedras que, finalmente, le provocaran la muerte, es muy similar a la escena final de otro de sus cuentos: el número 5, *Der Wolf und die sieben jungen Geislein*[370], tipo ATU 123. De hecho, este autor advierte que no se puede descartar que los Grimm combinaran ambas historias. Aún hay más, la filóloga española Susana González Marín menciona que algunas modificaciones de los Grimm no eran pequeñas y, además, representaban cambios sucesivos a sus propias y previas alteraciones. En el caso de Caperucita roja, subraya esta experta en crítica literaria, los folcloristas alemanes añadieron un apéndice que figura en la edición de 1857, que es la base de referencia para las ediciones publicadas más tarde. En este final, Caperucita se encuentra con un segundo lobo, también en el bosque. Sin embargo, como ya conoce bien la lección, no se detiene y temerosa corre a casa de su abuela. Cuando el lobo llega a la casa, los dos personajes femeninos esperan al villano pertrechadas con una pila de agua caliente, en la que acaban de cocer salchichas. El aroma del guiso será la perdición del lobo que cae en el contenedor y así fenece (González Marín, 2006). Precisamente, se trata de un segundo final que se repite en varias versiones orales europeas del tipo ATU 333.

A pesar de que E.B. Tylor, considerado para muchos el instigador de la corriente antropológica (Dundes, 1989a; Bratcher, 2005; Aína Maurel, 2012), no hace más que algunas menciones al estudio de los cuentos populares, sí ofrece una breve interpretación de Caperucita roja cuando repasa los mitos primitivos de monstruos que devoran a héroes. Una lectura que aún mantiene la influencia del enfoque solar de Müller, aunque con un razonamiento distinto. Tylor compara Caperucita roja con una historia más primitiva, en la que el simbolismo salvaje del fenómeno natural es inequívocamente demostrable:

> One is the story of Little Red Riding-hood, mutilated in the English nursery version, but known more perfectly by old wives in Germany, who can tell that the lovely little maid in her shining red satin cloak was swallowed with her grandmother by the Wolf, but they both came out safe and sound when the hunter cut open the sleeping beast. Anyone who can fancy with prince Hal, 'the blessed sun himself a fair hot wench in flame-coloured tafetta,' and can then imagine her swallowed up by Sköll, the Sun-devouring Wolf of Scandinavian mythology, may be inclined to class the tale of Little Red Riding hood as a sunset and sunrise. There is indeed another story in Grimm's Märchen, partly the same as this one, which we hardly doubt to have a quaint touch of sun-myth in it. It is called the Wolf and Seven Kids, and tells of the Wolf swallowing the kids all but the youngest of the seven, who was hidden in the clock-case. As in Little Red Riding-hood, they cut open the Wolf and fill him with stones. This tale, which took its present shape since the invention of clocks, looks as though the tale-teller was thinking, not of real kids and wolf, but of days of the week swallowed by night, or how should he have hit upon such a fancy as that the

[370] El lobo y los siete cabritillos (traducción propia).

wolf could not get at the youngest of the seven kids, because it was hidden (like to-day) in the clock case?[371] (Tylor, 1920: 341-342).

Curiosamente, Freud fue uno de los pensadores que también han comentado la posible conexión del cuento de *Caperucita roja*, tipo ATU 333, con la narración de *El lobo y los siete cabritillos* (ATU 123) también de los Grimm. En su ensayo *The Ocurrence in Dreams of Material Fairy-Tales*, Freud (1997) dedica un amplio espacio a comentar el relato de Caperucita roja. En su opinión, ambas historias comparten claramente elementos: el engullimiento de la protagonista, el hecho de abrir en canal al lobo para salvar a las víctimas y su substitución con piedras, además del lógico desenlace con la muerte del malvado lobo. A juicio de Dundes, el psiquiatra austriaco veía el psicoanálisis como una ayuda para entender a los pacientes y también para comprender el folclore, por lo que su teoría y el folclore mantenían una relación recíproca. Por ejemplo, Freud se preguntó si existía correspondencia entre las fantasías de sus pacientes, que identificaban el lobo con una figura sustitutiva del padre, y los cuentos de *Caperucita roja* y *El lobo y los siete cabritillos*. Quizás, ambos se refieren a los miedos infantiles que genera la figura del padre, consecuencia de hábitos paternales que hubieran incurrido en un abuso afectivo. Esta línea argumental, que identifica al lobo de Caperucita roja con una figura paternal, fue seguida posteriormente tanto por Otto Rank como por Carl C. Jung (Dundes, 1989a).

Dundes también defiende la estrecha relación que existe entre el cuento de *Caperucita roja* (AT 333) y *El lobo y los siete niños* (AT 123). Una observación también realizada por otros autores (Bolte y Polivka, Tylor, Orenstein, Zipes, Zohar Shavit). Una cuestión que se hace fundamental para tratar de dilucidar el origen del cuento que circula oralmente en Europa, con un contenido muy similar a algunas variaciones procedentes de Asía. En la versión de Caperucita de los hermanos Grimm, como ya hemos constatado anteriormente al citar el comentario de Tylor sobre este cuento, los hermanos alemanes toman prestado el motivo del final feliz en el que los niños son salvados de la barriga del lobo por su madre para finalizar también la historia de Caperucita. Dundes acumula evidencias sobre el posible cognado entre estos dos tipos de cuento (ATU 333 y ATU 123). Incluso menciona que Thompson insinúa este hecho al cruzar las referencias de estos dos tipos en su revisión del índice de tipos de cuentos, ratificado en la edición del índice de Uther en la entrada ATU 333, que se corresponde con la AT 333 del índice Aarne-Thomson. En cuanto al tipo ATU 123, Uther escribe:

"The Wolf and the Kids. A wolf comes while a mother goat is away, hoping to eat her kids (kid). When they do not open the door, the wolf changes his voice [K1832, K311.31] and colors his pawns with flour [K1839.1]. The children believe that it is their mother and they open the door. The wolf eats the kids (all except one). The youngest kid hides in a clock. The mother returns and

[371] Tylor hace la siguiente anotación: J. and W. Grimm,' Kinder und Hausmärchen,' vol. I: 26, 140; vol. Iii: 15. [See ref. to these two stories,' Early Hist, of M.' 1st ed. (t865): 338.] I find that Sir G. W. Cox, 'Mythology' (1870), vol. i: 35. noticed the Wolf and Seven Kids as a myth of the days of the week (Note to 2nd ed.). For mentions of the wolf of darkness, see Hanusch: 192; Edda, 'Gylfa-ginning,' 12; Grimm, 'D. M.': 224, 668. With the episode of the stones substituted compare the myth of Zeus and Kronos. For various other stories belonging to the group of the Man swallowed by the Monster, see Lucian, Historiæ Veræ I. ; Hardy, ' Manual of Buddhism,': 5o1; Lane, 'Thousand and One Nights,' vol. iii: 104; Halliwell,' Pop. Rhymes,': 98; 'Nursery Rhymes,': 48; 'Early Hist. of Mankind,': 337.

takes revenge on the wolf. She finds him asleep, cuts her children out of his belly [F913] and fills it with stones [Q426]. Or, she challenges him to a fight, which she wins. Or, she invites him to her house where he falls in a pit of hot coals. Cf. Types 333, 705B, 2028. In older variants the kid obeys his mother and does not open door [J144]" (Uther, 2004: 94).

En la misma referencia de Uther, se indica igualmente que, en otras variantes, el niño obedece a su madre y no abre la puerta (motivo J144). Este folclorista apunta las siguientes combinaciones entre tipos: 4, 34 y 122C, y especiales con 212, 333. Por último, el folclorista alemán hace las siguientes observaciones en la entrada correspondiente a ATU 123: Fábula esópica (nos remite a Perry, 1965: 529, No. 572); documentada por María de Francia en el siglo XII; Esopo (No.89) y en torno a 1350 por Ulrich Boner, *Edelstein* (No. 33). Una copia de la fábula latina traducida al inglés está incluida en el Anexo B (i), cuento 4.

Por otra parte, Dundes recurre a los detalles de las variaciones orales asiáticas del cuento de *Caperucita roja* y cita, entre otros, a Wolfram Eberhard (1970; 1989), quien menciona en su estudio sobre "*Grandaunt* Tiger" que estos dos tipos se consideran en China como dos variantes del mismo cuento y no dos cuentos independientes. ATU 123 es un tipo que aparece ya en la antigüedad clásica, según estudio de Haim Schwarzbaum. Este cuento también aparece en la fabulística esópica. Asimismo, Dundes (1989a) utiliza la traducción al latín de Perry para señalar que algunos rasgos de este tipo le recuerdan el contenido caníbal de las versiones orales de ATU 333. Una copia de la traducción de Perry se puede consultar en el Anexo B (i), cuento 4.

Esta misma conexión entre los tipos de cuento AT 333 y AT 123 la vislumbra González Marín (2006), quien presenta contraargumentos a la tesis del folclorista norteamericano a partir del descubrimiento del latinista Jan Ziolkowski (1992). La filóloga española se aparta del enfoque folclorista de Dundes, pues para ella si es razonable tener en consideración textos escritos elaborados por autores cultos, a la hora de estudiar un cuento popular. Además, específica que basa su estudio sobre este cuento en la conexión que ve entre los tipos ATU 333 y ATU 123 en versiones procedentes de textos escritos occidentales anteriores al relato de Perrault. No obstante, *Caperucita roja*, una historia con especial transcendencia en la cultura occidental, cuenta con un número muy superior de variantes que son, además, más complejas que el cuento de *Los siete cabritillos y el lobo*. Es destacable, por otra parte, que este cuento es mucho más popular en España y en Francia que en otros países europeos.

El germen de la historia de *Los siete cabritillos y el lobo* está en una fábula transmitida a través de varias colecciones y a partir de la recopilación titulada *Romulus*. Esta es una obra en prosa que resulta de la reelaboración de las fábulas en verso de Fedro (autor latino del siglo I), difundida a partir del siglo V. González Marín continúa con su rastreo histórico y encuentra evidencias documentales de esta transmisión en antologías inglesas de los siglos XII y XIII. Otro testimonio alternativo, también en latín de la fabulística que comparte cuentos con el *Romulus* es el de la colección de Ademaro Chabannes, un original probablemente del siglo XI. A partir del siglo XIII, María de Francia traduciría algunas de estas fábulas a su idioma, y también aparecerían más tarde en otras lenguas romances. Para versiones en alemán habrían de esperar a los siglos XV y XVI, mientras que La Fontaine incluye la fábula con pocas modificaciones bajo el título *Le Loup, la chèvre et le chevreau* en su publicación de 1668. Un motivo novedoso importante en esta variación francesa, que también va a

formar parte de la versión de los Grimm, es el test de seguridad que el cabritillo exige al lobo: enseñar su pata blanca –K1839.1–, elemento que da al traste con las malintencionadas esperanzas del villano (González Marín, 2006).

El motivo de la identidad como precaución, dice González Marín (2006), ya se advierte en algunas variantes literarias medievales. Y en casi todas, la moraleja se centra en demostrar las ventajas de ser obedientes a los padres. Según la profesora española, la complicación de la trama del tipo ATU 123 se observa en la versión de los hermanos alemanes en dos aspectos: por una parte, se introducen elementos nuevos procedentes de otras fábulas antiguas, como el intento de engaño del fuerte al débil mediante el disfraz; por otra parte, a través de elementos totalmente nuevos en los antecedentes en la fabulística, como que los cabritillos sean devorados a excepción del más pequeño, o que la madre rescate a sus hijos cortando la barriga del lobo y sustituyéndolos por piedras. El final feliz está construido sobre una fórmula moralizante distinta a las de las fábulas anteriores, en las que destacan el rescate y el castigo al villano. En las fábulas anteriores, subraya González Marín, no hay rescate porque el superviviente se salva por sí mismo gracias a su ingenio y tampoco existe el castigo. Además, el final del cuento escrito por los Grimm no es el mismo que el de la tradición francesa. Como otros autores antes, esta filóloga conecta el final de los hermanos alemanes con el relato mítico de Zeus y Cronos.

González Marín (2006) resume de esta forma los elementos coincidentes en los dos tipos de cuentos, ATU 333 y ATU 123:

- La amenaza para la víctima es que sea devorada por un villano, el lobo. González Marín defiende la tesis principal psicoanalista de que en el caso de Caperucita roja este peligro tiene connotaciones sexuales. Más adelante volveré sobre esta interpretación cuando pueda reunir las aportaciones que todas las corrientes científicas han realizado sobre este asunto.

- La autora española considera que ambas narraciones son relatos de advertencia. Aunque no hay dudas en el cuento de los siete cabritillos, si es discutible esta misma consideración en el cuento de *Caperucita roja*. Por ejemplo, no aparece este motivo de la advertencia en la versión del poema de Egberto de Lieja, que es uní adaptación de un relato popular cuyo objetivo es propagar el bautismo entre los campesinos. Por otra parte, tampoco Perrault expresa ninguna advertencia en su narración, ni el motivo está incluido en las versiones orales francesas, como la de Nièvre. Solo forma parte del cuento de los Grimm.

- La presencia del engaño es parte del cuento de los siete cabritillos y de las versiones más populares de Caperucita roja –Perrault y los Grimm–, aunque no es un elemento de las variantes más antiguas de este cuento.

- El final del cuento es similar, pero únicamente cuando consideramos la versión de Caperucita roja de los hermanos Grimm, motivos F913 y Q426. Precisamente, esta similitud es la que mayor número de autores alega para establecer la estrecha relación entre ambos tipos de cuentos.

Por último, la autora española revisa el *exemplum* de Jacob de Vitry en comparación con la Caperucita de Perrault, por su similitud en dos elementos específicos de ambas versiones: primero, el final desgraciado en el que la protagonista perece; y segundo, la moraleja que avisa a las muchachas sobre los abusos sexuales de hombres desconsiderados. Al parecer la narración medieval tiene su origen en los sermones del predicador de Vitry en el siglo XIII, una técnica muy extendida en esta época en la que se utilizan las fábulas pedagógicamente. A pesar de que no se puede afirmar con rotundidad la conexión directa, se podría asumir que Perrault conociese alguna colección de *exempla* de la que formara parte esta historia. Añade que, probablemente, el escritor francés conociese la fábula del cabritillo y el lobo por dos razones: primero, por la cercanía entre los géneros del cuento popular y de la fábula; de hecho, Perrault es contemporáneo del gran fabulista francés La Fontaine; segundo, porque sus cuentos son también "edificantes" como este tipo de relatos (González Marín, 2006).

Por otra parte, la tesis de Michelle Scalise Sugiyama (2004) en su ensayo *Predation, Narration, and Adaptation: "Little Red Riding Hood" Revisited* sobre el motivo central del cuento de *Caperucita roja* gira en torno el domino del débil por parte del fuerte[372]. Según esta autora, este es un contenido que evoca a cualquier humano la amenaza más primitiva y el miedo más visceral a los depredadores. Para elaborar su argumentación, Scalise Sugiyama parte de las coincidencias entre los tipos de cuentos ATU 333 y ATU 123, así como del razonamiento que expone Dundes y que, como ya hemos señalado, es común a otros autores (González Marín, Freud, Tylor). En ambas historias, explica, aparece un depredador. La diferencia crítica entre estas dos formas estriba en descubrir si el villano va a su víctima (ATU 123) o la víctima acude a él (ATU 333).

[372] Un resumen más amplio de la tesis de Scalise Sugiyama se puede consultar en el Apéndice 7.

APÉNDICE 4: ANÁLISIS ESTRUCTURALES DEL CUENTO DE *CAPERUCITA ROJA*

a. La Caperucita de Perrault analizada por Victor Laruccia

Este investigador somete este popular cuento a un análisis que profundiza en la conexión entre texto y comportamiento. A partir de considerar el mensaje de este cuento como un circuito de comunicación, se centra en estudiar la peculiar interfaz entre significado y comportamiento. "The selection and ordering of the units which comprise a message is itself significant and that the analysis which concentrates on the selection and ordering can lead us to information relating behavior to meaning" (Laruccia, 1975: 518-519). Construye su planteamiento desde el concepto de significado de un mensaje avanzado por D.M. MacKay. "Its selective function on the range of the recipient´s states of conditional readiness for goal-directed activity" (*ibíd*., p. 519). Es decir, aclara, el significado se entiende como una relación entre el mensaje y el receptor, parcialmente determinada por el acoplamiento entre el mensaje y las posibles respuestas adaptativas del receptor. Respuestas dirigidas hacia patrones de eventos en relaciones dinámicas. La estructura dinámica de relaciones entre eventos es lo que se imita internamente. Este enfoque concibe el significado orientado hacia la acción o a la actividad dirigida por objetivos. Sin embargo, la actividad misma debe estar codificada para que una función selectiva opere. Es condición necesaria la existencia de un sistema evaluativo operando en conjunción con un sistema de corrección. Estos dos sistemas juntos se denominan usualmente como *retroalimentación negativa*. MacKay ve esta retroalimentación negativa en términos de una organización jerárquica basada en posibilidades relativas de éxito opuestas a actos infructuosos.

> "Such a hierarchical mechanism could in time come to represent a set of abstractions from the statistical structure of events to which the organism has made adaptive response… These abstractions would in fact amount to hypotheses about the world of events, representing implicitly what past experience has shown to be its steady features" (MacKay, 1969: 70).

De esto resulta, según Laruccia que las categorías a través de las que el mundo es percibido dependerán de las maneras en las que la actividad dirigida por objetivos es facilitada o impedida. Estas categorías no tienen que ser necesariamente estáticas, pero deben ser suficientemente estables para permitir cierta predictibilidad a través del conocimiento de las probabilidades relativas. El objetivo de Laruccia es cuestionar las categorías mismas y, por eso, desea mostrar cómo un texto puede operar paraestablecer un patrón de control, mientras que, al mismo tiempo, provee la posibilidad para una nueva organización jerárquica. Estamos hablando de que el sistema de retroalimentación negativa se fuerza en un patrón oscilatorio en el que la actividad dirigida por objetivos no se puede reconocer como inoperante, aunque al mismo tiempo se obstruye. El texto que Laruccia elige para este análisis es el cuento de *Caperucita roja* escrito por Perrault. Para ello, utiliza el método de Lévi-Strauss, definido en el ensayo *Structural Study of Myth*, con el objetivo de descubrir una herramienta esencial para su proyecto y que se refiere concretamente a la decodificación del texto. Es decir, el propósito es descubrir las unidades constituyentes de este cuento.

En cuanto al procedimiento, este autor comienza explicando que todos los mensajes tienen dos aspectos: el mandato (*command*), que es un mensaje sobre la naturaleza de la

relación entre el emisor y el receptor; y el informe (*report*), que es el mensaje de contenido. La consideración clave reside en entender cómo estos dos mensajes se relacionan entre sí. Esta relación, apunta Laruccia, es esencial para toda actividad dirigida por objetivos en cualquier comunidad humana, dado que todo objetivo humano implica necesariamente una relación con otros. Esto quiere decir que esta relación une al individuo con su ambiente en términos humanos y, por otra parte, el significado se estructura a través de esta relación. Entonces, las estructuras de significado se aplican a relaciones sociales, como el comportamiento o el control. Se aplican al conjunto de opciones que están comúnmente disponibles para un grupo humano unido a través de un sistema de comunicación, y también al conjunto de alternativas, por y a través de las que un individuo actúa. De esta manera, la estructura de significado podría considerarse en general como la totalidad de relaciones de rol social disponibles. Relaciones de rol que son un patrón de respuesta establecido para generar el comportamiento dirigido por objetivos. Las funciones selectivas de los aspectos de mandato e informe pueden trabajar conjunta o individualmente. En el primer caso, Laruccia no ve ningún problema respecto a la estructura de significado. Sin embargo, un problema serio aparece cuando una relación ostensible, que podría seleccionar un conjunto de posibilidades de comportamiento en un rol determinado, es negada por la relación establecida en el aspecto de mandato del mensaje. En estos casos, surge la noción del conflicto de poder potencial, que resulta esencial en este contexto por dos razones: por la capacidad organizativa del mensaje narrativo para sensibilizar a los receptores de ciertas formas de lucha de poder; y por la capacidad de la estructura de significado para hacer probable ciertas formas de comportamiento en conjunción con esta lucha de poder. La aseveración de Laruccia respecto a este asunto es que este proceso obtiene el criterio para "incluir" tanto al nivel social como al individual. Criterio que se refiere a la participación o no en una red de comunicación.

Con relación al cuento de *Caperucita roja*, la capacidad organizativa del mensaje es la misma si estamos tratando de un emisor y un receptor particulares o cualquier otro binomio, siempre y cuando tratemos al mensaje como un mensaje en un circuito. Si este es el enfoque, entonces, podemos observar que las formas probables de comportamiento son igualmente atributos tanto de una sociedad como de un individuo particular. Este argumento sigue el planteamiento de Lévi-Strauss en el que no se trata de una cuestión de un emisor concreto, sino de un mensaje (o mito) en sí mismo. Tampoco es una cuestión de que el mensaje podría sugerirnos un escrito concreto, sino que evoca una cultura en particular. Al respecto, Lévi-Strauss escribe que, a pesar de que la experiencia contradiga la teoría, la vida social valida la cosmología por la similitud de estructura que ambas poseen y, por tanto, la cosmología es cierta. Laruccia indica que el término "*contradiction*" es equivalente a su noción de "*paradox*". Es decir, existe cierta inconsistencia lógica en la manera en que miembros de un grupo se relacionan entre sí, que no puede resolverse sin que se cambie la estructura fundamental del grupo. Se podría decir que esta paradoja es el "*blindspot*" del grupo, que además es el que genera la comunicación social o la visión peculiar para ese grupo.

Curiosamente, Laruccia reconoce que trata el cuento como si fuera un mito, o sea que va a aplicar lo que sabe del mito al cuento de *Caperucita roja*. Un enfoque de Lévi- Strauss muy criticado precisamente tanto por Propp (1984c) como por Dundes (1997). En este sentido, Laruccia (1975: 523) dice que aquello que el antropólogo Bronislaw Malinowski denomina función del mito, para él se trata de su propósito: "To strengthen tradition & endow it with

a greater value & prestige by tracing it back to a higher, better, more supernatural reality of initial events…". Para Laruccia, este no puede ser el concepto de mito, porque estas ideas se refieren más bien a los propósitos del mito, mientras que el mito en sí funciona a través de lo que denomina como "*paradoxical injuction*".

En el análisis del cuento de *Caperucita roja*, Laruccia se propone primero descubrir la parte de información del mensaje para obtener el contenido de la estructura de significado. La segunda tarea es descubrir cómo la historia opera en términos de esa "*paradoxical injuction*". Para ello, sigue los pasos del método de Lévi-Strauss: en primer lugar, especificar el objeto básico del análisis y delimitar dónde encontrarlo. Este objeto se denomina "*gross constituent unit*" (unidades básicas constitutivas) y viene a designar que esta unidad es comparable con las unidades constituyentes del lenguaje, aunque de un orden superior y más complejo. Estas unidades vienen a representarse como un haz de relaciones identificadas en una estructura paradigmática del texto. Relación aquí se refiere, aclara Laruccia, a cierta función vinculada en un momento dado a un sujeto concreto (personaje). Estos conjuntos de relaciones entrelazadas o unidades básicas se buscan en el nivel de las frases del texto[373]. Una vez que las unidades básicas han sido seleccionadas, se organizan en una formación, la cual ordena estas unidades en un nuevo texto que se podrá leer columna a columna. Lévi-Strauss opta por un orden de cuatro columnas, que podría interpretarse como esencial para este método. Posteriormente, las cuatro columnas se investigan separadamente, porque cada columna de grupos de relaciones sugiere una característica común. En el enfoque de Lévi-Strauss, estas columnas aparecen claramente como una relación, aunque realmente se desconoce el sujeto para quien estas son una relación. En su profundización y ante la falta de claridad de algunos conceptos, Laruccia establece algunas definiciones fruto de su propia percepción. Así pues, el sujeto que está oculto es la característica común de las columnas de grupos. Un sujeto que reaparece como un sujeto abstracto, que no tiene conexión con ningún sujeto real o grupo de sujetos. La fuente de esta abstracción, matiza Laruccia, está en la asunción que subyace en la selección de cada unidad básica constitutiva. De estas premisas se pueden extraer varios pasos necesarios del análisis de Lévi- Strauss: (1) muestra que los patrones de relaciones se pueden extraer de la totalidad de un sistema de signos sin significado; (2) indica que los elementos básicos de intercambio pueden catalogarse; y (3) sugiere que la organización en sí misma es significativa.

Por otra parte, Laruccia observa que estas unidades básicas constitutivas están basadas en la necesidad de clarificar y simplificar las relaciones, y no en un conjunto de relaciones complejas. Laruccia aduce que el método de Lévi-Strauss opera solo en el nivel significante del sistema de signos, por lo que este análisis nos puede ofrecer información sobre la paradoja del significante. Es decir, sobre la contradicción como base de las relaciones, que es la terminología utilizada por el filósofo francés. Desafortunadamente, también advierte Laruccia, este análisis no podrá mostrarnos cómo se utiliza la paradoja y cuál puede ser su significado. En suma, este método solo compete al aspecto del informe (información) del

[373] Laruccia sugiere para esta operación aplicar el método de prueba y error. Se procede a partir de la verificación de los principios que sirven de base para cualquier clase de análisis estructural, a saber: economía de la explicación; unidad de la solución; y la habilidad de reconstruir todo el texto de un fragmento, al igual que frases posteriores desde las anteriores.

mensaje. Las relaciones pueden caracterizarse por la dirección en la que el control es ejercido o es preferido. Laruccia justifica el uso del término *control* porque cada unidad narrativa involucra una respuesta suscitada a la representación, con la excepción de las unidades 7 y 11 que, obviamente, implican control.

A propósito de esto, Holbek (1987) explica que la tabulación de Lévi-Strauss permite una lectura diacrónica (mediante los números consecutivos que marcan las unidades analíticas), pero también se facilita una lectura sincrónica de las columnas verticales en las que están organizadas las unidades básicas constitutivas. Este es el esquema resultante del análisis de

Cuadro 10.

Análisis paradigmático de *Caperucita roja* por Laruccia

1. La enfermedad de la abuela causa que la madre le prepare comida	2. Caperucita obedece a su madre y sale al bosque	3. Caperucita se encuentra (lobo como) amigo y hablan	
4. La presencia del leñador causa que el lobo hable con Caperucita	5. Caperucita obedece al lobo y toma el camino largo a casa de su abuela	6. La abuela admite a (lobo como) Caperucita	7. El lobo se come a la abuela
		8. Caperucita se encuentra con (lobo como) la abuela	
	9. Caperucita obedece a su abuela y se mete en la cama	10. Caperucita cuestiona a (lobo como) la abuela	11. El lobo se come a Caperucita

Laruccia del cuento de *Caperucita roja*:

> The first column involves mediated relationships, mediation here being based on a sign (illness as a report, presence as an indication): here the signs are recognized. In the second column there are grouped those relationships which are mediated but where mediation is not based on a sign: here the sign is not recognized as signs. The third column contains the disguised relationships; the relationships appear different than they actually are, or the control implied is more or less strong than the real control: here the sign disguises a real relationship. The last column contains direct relationships which are not disguised and which involve no sign. We can then say that the first two columns are respectively the overrating of mediated relationships (the sign in each instance is not a "message" from a sender) and the underrating of mediated relationships (no demands for exchange are made). The last two columns are respectively the underrating of direct relationships (signs are not noticed as participating in a direct relationship) and the overrating of direct relationships (no struggle is made). These four columns can be condensed into the following sets of opposition: Consent: Submit:: Tricked: Coerced. These oppositions specify the relation of two communicating subjects in regard to control. In the first two columns the subject has access to regulation and is not the object of control –the subject participates with other subjects in arriving at an act to be performed: We can call this a symmetrical relationship between subjects. In the second two columns a subject does not have access to regulation and is in fact objectified by control: We can call this a complementary relationship (one up, one down). These two types of

> relationship, symmetrical and complementary, are central considerations in terms of community regulation, the first potentially providing the basis for personal participation of all members of a group in defining acceptable behavior for members as opposed to only a part of the group defining acceptable behavior for other members. The regulation subsequent to total participation is based on authority relationships that subsequent to partial participation is based on power relationship. The contradiction which is the basis of the narrative structure might be put simple as Free: not-Free (Laruccia, 1975: 528-529).

Laruccia interpreta que esta oposición *libre-no libre* es tanto central como indecible para los teóricos políticos de los siglos XVII y XVIII en Europa y, particularmente, en Francia. El asunto se menciona bajo el velo de problemas religiosos o referido a la cuestión de lo que es natural, "*Nature*". De esta forma, las relaciones simétricas son "*natural*", por lo que los argumentos a favor de la regulación de la comunidad, basados en la autoridad, se derivan de nociones de la naturaleza. Sin embargo, los pensadores no pueden ignorar completamente el lugar central de la mediación (representación) en las relaciones sociales, lo que alimenta la paradoja para la teoría política y las relaciones de poder: "as a participant in '*culture*', act *"naturally"* [cursivas añadidas] (Laruccia, 1975: 529). Según este autor, la contradicción, que no se resuelve en la teoría, es resuelta en la representación, desde el punto de vista de Lévi-Strauss. Es decir, se resuelve a través de una similitud de la estructura entre la vida social y el cuento y, así, resulta que la cosmología (teoría) es cierta. En su opinión, esto implica que la contradicción que es fundamental en la vida social es la fuente de la ansiedad de los miembros del grupo y, por tanto, que existe algún tipo de resolución de esa contradicción a nivel de las relaciones sociales. Especula Laruccia que si planteamos el problema del poder en la forma conocida de la relación señor-esclavo, entonces quizás también podamos clarificar tanto la fuente de la ansiedad como la resolución propuesta. En este sentido, el problema del poder había sido identificado ya en los tiempos de Perrault en términos complementarios, puesto que el poder era ejercido de arriba-abajo. La principal dificultad era como despojar a la comunidad de sus señores, pues la solución potencial más recurrida va claramente en el camino de la revolución.

Sin embargo, esta solución es incompleta. La alternativa, según Laruccia, es la creación de una nueva categoría que diferencie entre esclavos y señores. Una de las direcciones posibles ya se experimenta en el Renacimiento, cuando aparece el concepto de "*mastery of nature*", referido a lo que es parte de la naturaleza y es potencialmente explotable. Consecuentemente, se observa que las relaciones "*report/command*" dependen de esta oposición, del binomio "*Nature/Culture*". Este argumento sugiere la substitución de la categoría de esclavos en la contradicción básica por las de mujeres y trabajadores. La otra dirección, prosigue Laruccia, es que cada miembro de la comunidad sea a la vez esclavo y señor. Una dirección que depende directamente del concepto sobre el que se construye la creación del concepto de individuo (*individual*): una confusión del "*ego*" con el "*subjet*". Es decir, la alienación del individuo frente al grupo o, en otras palabras, la invención del "*individualism*".

Este analista entiende que tenemos indicios suficientes de la naturaleza de esta tendencia en la teoría de la educación, que nos lleva directamente al cuento de *Caperucita roja*. Aparentemente, los medios empleados para la creación social de "*esclavos*", a través de la educación, son los mismos que Perrault utiliza en su obra. Para él, la fuente que se oculta no es el estudiante, sino el maestro. Cita Laruccia algunas de las ideas que describen la admiración

de Perrault por el entusiasmo de estas almas inocentes, que reciben instrucciones ocultas a través de los cuentos. Por ejemplo, en forma de la tristeza y el abatimiento de héroes o heroínas de los cuentos cuando se encuentran en dificultades. Así pues, Laruccia observa que la "*paradoxical injuction*" está reducida a mensajes como: "*Be free, be entirely individual*", que se ofrece a través o en la forma de: "*Do as I command*". Sin embargo, para que la "*paradoxical injuction*" funcione, debe haber un mensaje que enmarque el contenido.

En el caso de Caperucita roja, explica Laruccia, ese marco es lo que se añade al cuento, bien sea como moral o como ilustración. La moral aparentemente es incidental al cuento, es un suplemento, un hecho que crea una relación disyuntiva entre el contenido manifiesto de la narrativa y su significado. Así pues, la contradicción, que es central al cuento, se convierte en parte de lo que se conoce como "*double blind*", es decir, cuando una relación se establece respecto a un comportamiento concreto. Esta relación está fundada por la moral que prohíbe una lectura imparcial del cuento. Mientras el cuento en sí mismo podría ser simplemente una narrativa que nace de una contradicción, no es necesario que este hecho aislado afecte al comportamiento. Sin embargo, en el caso del cuento de *Caperucita roja*, la paradoja no puede ignorarse, porque la moral coloca a la narrativa fuera de sí misma para establecerla en el dominio del comportamiento. Es una relación didáctica, remarca Laruccia. Esto significa que se ha creado una relación entre el comportamiento y el significado. Una relación a partir del significado de un acto –contexto social– y la conexión del sujeto con el otro –contexto psicológico.

En este cuento, Laruccia insiste en que tenemos una situación correspondiente a la noción de "*double blind*", porque la narrativa depende de: (1) una noción específica de causa y efecto; y (2) un conjunto de opciones creadas por y a través de esta noción. El orden de los eventos en el cuento no tiene sentido a menos que se acepte previamente que las opciones de Caperucita roja son significativas para el resultado. No obstante, el cuento y su moral funcionan de tal forma que hacen esta elección significativa dentro de una noción de causa y efecto de la historia. No hay posibilidad de salirse de este círculo. Con el fin de comentar el cuento, se tiene que renunciar al *mensaje* o a su significado patente, es decir que se trata de una historia sobre traición. Con el fin de acceder al significado manifiesto, uno debe aceptar el marco. La elección personal es lo más importante para cambiar la historia, que se traduce en aceptar una posición individualista. Podemos ver este evento en la moral, que podríamos asumir que articulase claramente la norma de la elección. "The moral does not do this; all that is said is, '… tous les loups ne sont pas de la même sorte…" (Laruccia, 1975: 534).

Laruccia finaliza sus comentarios sobre el análisis de este cuento, añadiendo que los problemas de representación se encuentran en el centro de cualquier consideración de la relación entre "*Culture*" y "*Nature*". En su opinión, parece que en la época de Perrault el uso de la representación empezó a contemplarse como una herramienta política, hasta el punto de convertirse en una categoría. Incluso se atreve a afirmar que esta es una preocupación esencial en el cuento de *Caperucita roja*. En este caso, el lobo puede verse como el señor a través de su utilización de la representación. Sin embargo, ese mismo dominio depende de una subordinación a las paradojas implícitas en el uso consciente de la representación: uno nunca puede decidir si la representación es o no es un acto *natural*. Precisamente, añade Laruccia, la supuesta comprensión del uso de la representación es la principal preocupación de la teoría

política desde finales del siglo XVII. Y obviamente, aunque el cuento no ofrece ninguna resolución, al menos señala la dirección que debemos tomar con el propósito de comprender los problemas implicados en la consideración de las relaciones de poder.

b. Método de análisis morfológico de Propp aplicado al cuento chino *Grandaunt Tiger*

El enfoque proppiano del cuento de *Caperucita roja*, que incluimos en esta sección, está basado en un análisis morfológico de un relato, que se considera cognado asiático del tipo ATU 333, la historia de *Grandaunt Tiger*. El estudio que aplica el método de Propp al análisis estructural del cuento *Grandaunt Tiger*, lo incluye Eberhard en su trabajo sobre las versiones taiwanesas de este relato[374]. A petición del mismo Eberhard, Barbara Kirshenblatt-Gimblett realiza un estudio de dos versiones de este cuento, la forma principal (1) y una variante (2), recogidas personalmente por el folclorista alemán durante su investigación de campo (copias en inglés de estas dos variaciones se encuentran en el Anexo C, secciones x y xi, cuentos 11 y 12 respectivamente). Kirshenblatt-Gimblett concluye de su comparación que la principal diferencia entre estas dos variantes es su situación inicial. Precisamente, a raíz de esta destacable diferencia entre ambas variantes, Stith Thompson asigna dos tipos de cuentos diferentes para cada una de estas versiones. A continuación presentamos la estructura de estas dos variantes del cuento de *Grandaunt Tiger* (Eberhard, 1970: 99-102).

El análisis de Kirshenblatt-Gimblett destaca que, en la versión principal (1), el énfasis está en devorar a tres de los cuatro miembros de la familia. No solo se menciona su muerte, sino que, además, se elabora en una secuencia con cuádruple repetición. Por otra parte, en el texto (2), se reemplaza la muerte del padre del primer texto (1) por el paseo de las hermanas. Además, esta segunda variación substituye la muerte de la madre del primer texto por la escena de las hermanas recogiendo flores. Posteriormente, el tigre asume el disfraz de la última persona que devoró, suceso que aparece en ambas versiones. No obstante, las víctimas son diferentes, la madre en el texto (1) y la abuela en el texto (2). La substitución de las víctimas, la abuela de la segunda versión por la madre de la primera versión, apenas se menciona con una frase corta ("*he ate her*"), que no constituye una función en sí misma. Asimismo, en el texto (1), el narrador también destaca que el tigre asume el disfraz de la madre en una triple repetición, mientras que la misma función se completa en el texto (2) con tan solo dos frases cortas y sin repetición. En el segundo texto, destaca Kirshenblatt-Gimblett, aparte de adiciones de funciones por parte del narrador y repeticiones de otras, se percibe una preocupación con la conexión causal de la acción de las hermanas recogiendo flores y la consiguiente acción del tigre. El texto (1) no solo no omite estas dos acciones (Función IV ε: reconocimiento, y función V ζ: el villano recibe información sobre su víctima), sino que también en la elaboración de la función de engaño (VI η), se permite a las hermanas descubrir el disfraz del tigre en dos ocasiones. Por otra parte, no hay intento de establecer una conexión causal entre las acciones de la madre con referencia a la petición del tigre y los

[374] Ver el listado completo de funciones proppianas en el Apéndice 4, sección d, para poder seguir los comentarios analíticos de estos dos relatos taiwaneses.

eventos posteriores. Parece que la madre actúa de la mejor manera posible bajo las difíciles circunstancias en las que se encuentra, mientras que las hermanas recogen flores en el texto (2) y al parecer han suministrado involuntariamente información al tigre.

De acuerdo con esta tabulación de Kirshenblatt-Gimblett, la ecuación de Propp para el texto (1) de *Grandaunt Tiger* seria la siguiente.

$$\alpha\ \beta^2\ \gamma^2\ \delta^2\ \eta\ \theta\ A^{17}\ B\ C\ (\uparrow)\ D^8\ E^8\ F\ H\ I^5$$

Y para el texto (2), la variante china del tipo ATU 333, la estructura arroja la siguiente ecuación:

Cuadro 11.

Análisis sintagmático de *Grandaunt Tiger* por Kirshenblatt-Gimblett

FUNCION de PROPP	Grandaunt Tiger (1)	Grandaunt Tiger (2)
Situación Inicial: α, se presenta a los miembros de la familia	α: *Había una familia de cuatro personas.*	α: *Había dos hermanas.*
Sección preparatoria: FUNCION I : AUSENCIA β^1 Ausencia (Marcha) de los mayores β^2 Muerte de los progenitores β^3 Ausencia (Marcha) de los jóvenes	I β^2: El padre *es devorado por un tigre.* La madre se marcha de la casa.	I β^3: *Las dos salen de la casa y pasean solas.*
FUNCION II: INTERDICCIÓN (γ) γ^1 Interdicción γ^2 Orden o comando (O bien en la forma de un mandato o una propuesta. Una propuesta aceptada produce la misma consecuencia que violar una interdicción)	II γ^2: *Grandaunt Tiger* ordena a la madre que le entregue los alimentos que lleva para comer, cuatro veces.	II γ^3: (ímplicitamente) No deberían recoger flores
FUNCION III: VIOLACIÓN DE LA INTERDICCIÓN (δ) δ^1 Violación de la interdicción δ^2 orden o mandato ejecutado	III δ^2: La madre da a *Grandaunt Tiger* todo lo que le pide en cada ocasión, hasta que la madre es devorada.	III δ: Recogen flores.
FUNCION IV: RECONOCIMIENTO (ε) ε^1 Reconocimiento del villano para obtener ε^2 Reconocimiento del héroe para obtener ε^3 Reconocimiento de otra persona		IV ε: *Resultó que un tigre las vio.*
FUNCION V: ENTREGA (ζ) ζ^1 El villano recibe información sobre el héroe ζ^2 El héroe recibe información sobre el villano ζ^3 Información recibida por otros medios		V ζ: *Ese tigre vio que las dos hermanas caminaban hacia una casa más adelante. Se adelantó., gracias a que el tigre tomó un atajo, lo que le permitió llegar antes que ellas a la casa de la abuela.*

Cuadro 11. *(continuación)*

Análisis sintagmático de *Grandaunt Tiger* por Kirshenblatt-Gimblett

FUNCION de PROPP	Grandaunt Tiger (1)	Grandaunt Tiger (2)
FUNCION VI: ENGAÑO (η) η^1 Persuasión engañosa del villano para apoderarse de su víctima η^2 Aplicación de agentes mágicos por parte del villano η^3 Otras formas de engaño o coerción (Primero, el villano se disfraza. Después intenta persuadir, u otros medios de engaño o coerción)	VI η: Por tres veces *Grandaunt Tiger* pretende ser la madre, con el propósito de introducirse en la casa donde están los niños. Disfraza su voz y sus patas.	VI η: El tigre se come a la abuela. *Posteriormente, el tigre imita a la abuela.*
FUNCION VII: COMPLICIDAD (θ) θ^1 El héroe acepta la persuasión del villano involuntariamente θ^2 El héroe cae mecánicamente en la influencia del agente mágico θ^3 El héroe cae o reacciona mecánicamente al engaño del villano	VII θ: En dos ocasiones, el tigre fracasa en sus pretensiones. Sin embargo, las hermanas caen en el engaño la tercera vez, y permiten que *Grandaunt Tiger* entre en la casa.	VII θ: Las hermanas entran en la casa de la abuela, pensando que el tigre es realmente la abuela, y por tanto sometiéndose al engaño.
COMPLICACION FUNCION VIII: Villanía (A) (El villano causa daño o lesión) A^{14} Asesinato A^{17} Amenaza de canibalismo	VIII A^{17}: *Grandaunt Tiger* se come a la hermana pequeña.	VIII A^{17}: *Grandaunt Tiger* se come a la hermana mayor.
FUNCION IX: DESGRACIA (B) (Mediación, incidente de conexión. La desgracia o la carencia se revela)	IX B: *La hermana mayor se da cuenta inmediatamente que eso (el dedo de la hermana menor) estaba completamente húmedo y descubrió que entonces Grandaunt Tiger debía haberse hecho pasar por la abuela (maternal) y había devorado a su hermana.*	IX B: Se dio cuenta que eso era el dedo de su hermana mayor.
FUNCION X: Comienza la acción de respuesta C (El héroe-buscador decide actuar)	X C: *Entonces le dijo a Grandaunt Tiger, que necesitaba ir a orinar urgentemente.* (Trata de escapar).	X C: Pensó en escapar.
FUNCION XI: Marcha del héroe (↑) (El héroe es enviado en una aventura. En muchos cuentos, una transferencia especial del héroe a otro lugar está completamente ausente. Toda la acción discurre en un solo lugar)	XI (↑): *Cuando la niña estaba fuera….*	

Cuadro 11. *(continuación)*

Análisis sintagmático de *Grandaunt Tiger* por Kirshenblatt-Gimblett

FUNCION de PROPP	Grandaunt Tiger (1)	Grandaunt Tiger (2)
FUNCION XII: Primera función del donante (D) (El héroe es puesto a prueba, interrogado, o atacado, etc. en preparación para recibir bien un objeto mágico o encontrarse con un asistente). D^8 una criatura hostil intenta la destrucción del héroe	XII D^8: *Grandaunt Tiger ata a la niña con los intestinos para evitar que escape.*	XII D^8: *El tigre encuentra a la niña, la ata y le dice, "mañana al mediodía, te comeré".*
FUNCION XIII: Reacción del héroe E (Positiva o negativa) E^8 El héroe evita el intento de destrucción	XIII E^8: La niña desata los intestinos y escapa.	XIII E^8: La niña forcejea y finalmente desata la cuerda.
FUNCION XIV: Adquisición, recepción de un agente mágico (F) (o ayuda de alguna clase puesta a disposición del héroe)	XIV F: La niña persuade a *Grandaunt* para que le traiga aceite hirviendo.	XIV F: La niña corre a la cocina y se hace con un cazo de aceite hirviendo.
FUNCION XV: Transferencia a un lugar específico (G)		XV G: Entonces, la niña sube a un árbol.
FUNCION XVI: Combate del héroe con el villano (H) H4 Ponderación, reto intelectual	XVI H: El diálogo es el medio por el que la niña convence a *Grandaunt Tiger* que cierre sus ojos y abra su boca para que la niña pueda volcar el aceite hirviendo en *Grandaunt*. (No es una verdadera pelea)	XVI H: El tigre busca a la niña por todos los sitios y la encuentra en lo alto de un árbol. La niña derrama el aceite hirviendo en el tigre. (No es una verdadera pelea)
FUNCION XVII: Victoria sobre el villano (I)[375]	XVII I^5: Grandaunt Tiger muere.	XVII I^5: Grandaunt Tiger muere.

$$\alpha\ \beta^3\ \gamma^2\ \delta\ \varepsilon\ \zeta\ \eta\ \theta\ A^{17}\ B\ C\ D^8\ E^8\ F\ G\ H\ I^5$$

A la vista de los resultados, Eberhard concluye que la recopilación de tantas variantes como sea posible es importante incluso para la aplicación del método de Propp (cuestión con la que creemos también coincidiría el mismo folclorista ruso, a juzgar por sus recomendaciones en su trabajo *The Historical Roots of the Wondertale*). Esto es así ya que una misma historia –al menos en la mente de la comunidad– puede encontrarse en distintas formas y pueden corresponder a estructuras diferentes. Asimismo, el sociólogo alemán estima que estas dos variantes no se corresponden con factores psicológicos o sociales de

[375] En el esquema de Kirshenblatt-Gimblett, la folclorista indica que se trata de la función VIII. Entendemos que es una errata puesto que, como indica Propp en su relación de funciones, la función VIII corresponde a villanía. Con relación a la clasificación de Propp, esta función de victoria corresponde con el número romano XVII. (Ver sección d de este Apéndice).

edad, sexo o clase, por lo que prefiere aplicar para este tipo de estudio el método finés de análisis de cuentos populares. Argumenta que para el modelo proppiano, la substitución del tigre por cualquier otro animal no tiene relevancia, porque esta modificación no cambia la estructura del cuento. Sin embargo, para él, este cambio es muy significativo puesto que corresponde con rasgos sociales como edad, sexo, clase, o grupo étnico, quizás incluso con datos geográficos y ecológicos. Precisamente, consideramos que esta observación es fundamental a la hora de establecer parámetros comparativos entre los cuentos de distintas culturas, puesto que la substitución de un animal por otro, que depende de cada cultura, también tiene implicaciones precisas respecto a lo que ese animal concreto tiene de simbólico para: a) una cultura u otra; b) distintas comunidades dentro de un mismo país; o c) un individuo u otro dentro de una misma comunidad.

c. Estudios comparativos previos de cuentos europeos y asiáticos a partir del análisis de Propp

Hemos recabado algunas experiencias previas de investigaciones que han comparado cuentos occidentales con historias procedentes de Extremo Oriente. En los estudios recopilados, los investigadores han utilizado principalmente, o en alguna medida, el enfoque proppiano. Ahora bien, esta aplicación inicial o parcial ha dejado posibilidad para que en estos trabajos también se utilicen otros enfoques interpretativos sobre los que el autor elabora sus conclusiones.

Tiril Bryn (2007) escribió una tesis doctoral para la Universidad de Oslo, Noruega, en la que comparaba tres cuentos populares japoneses con tres noruegos. Su trabajo le llevó a la conclusión de que en un cuento se pueden descubrir diferentes niveles de comprensión. Construyó su modelo de análisis comparativo según tres ejes principales correspondientes con los distintos niveles que había detectado en los cuentos populares objeto del estudio: la universalidad en la estructura y la acción, el simbolismo y sus posibles interpretaciones, y las diferencias culturales a través de los personajes y sus atributos.

El primer eje de estudio se concentra en la estructura de los cuentos, así como las acciones que desarrollan los personajes, para lo que toma como referencia el análisis morfológico a partir de las funciones de Propp (2010). Los cuentos de uno y otro país se estudian emparejados y su comparación arroja similitudes básicas y relevantes. No obstante, algunas observaciones de Bryn difieren de las premisas de Propp respecto al orden de las funciones y la definición estricta de cuento, o respecto a su génesis y final (daño o carencia y reparación, final feliz en matrimonio). En este mismo sentido, George Jean (1988: 135-145) se hace eco de las observaciones que Denis Paulme realiza sobre las estructuras de cuentos africanos. Paulme rechaza algunas de las reglas canónicas de Propp, como el orden inmutable de las funciones en la secuencia lineal del relato. Asimismo, Bryn recoge la crítica de Max Lüthi al énfasis que Propp pone en las funciones de carencia o daño y la de liquidación o resolución de esta carencia como característica del cuento maravilloso, porque esta fórmula también podría aplicarse a otro tipo de narraciones e incluso a situaciones de la vida real. Para Lüthi (1986) es mucho más importante en el cuento de hadas la función de prueba. El héroe, según Lüthi, no sueña con colmar sus necesidades diarias, sino, por el contrario, anhela la aventura o

enfrentar retos imposibles no a cambio de premios (tesoros, reinos o princesas), sino por la aventura misma. En opinión de este folclorista suizo, las leyendas son las tramas que tratan de saciar las necesidades cotidianas (Bryn, 2007).

Como hemos destacado anteriormente, Propp (1984c) asegura que su análisis sobre la morfología del cuento ruso se limita a aquellos cuentos denominados "maravillosos", que están encuadrados en la tipología de cuentos populares. En su opinión, todos los cuentos rusos estudiados se pueden descomponer en funciones, que siempre son las mismas, aunque no todas aparecen en todos los cuentos de hadas. Propp insiste en que todos los cuentos de hadas mantienen el mismo orden de las funciones que aparecen, cuestión capital para él. Los ejemplos de investigaciones sobre la morfología, la simbología y la interpretación de narrativas asiáticas, que brindamos a continuación, aportan argumentos contrarios a algunos presupuestos proppianos. Por ejemplo, el orden de las funciones en la secuencia puede variar respecto al esquema de Propp. En particular en los cuentos japoneses y en otros de culturas próximas geográficamente. La secuencia de las funciones del cuento puede ser circular en vez de ser lineal como la de Propp; o la función final puede no corresponder a las establecidas como desenlace en los trabajos del folclorista ruso. Asimismo, aparecen funciones desconocidas en la clasificación proppiana. Hay cuentos que rompen con la secuencia lineal que Propp defiende.

Gergana Petkova (2009a) explica que su estudio sobre cuentos japoneses, precisamente a partir de la metodología del folclorista ruso, le lleva a la conclusión de que el cuento japonés también admite una secuencia circular. Su estudio corrobora la tesis previamente esgrimida por el japonés Toshio Ozawa, quien se refiere a una trama circular (*kaikisei*), típica japonesa en la que el final del cuento coincide con la situación inicial. En opinión de Ozawa, la trama líneal (*kanketsusei*) es típica de los cuentos europeos. Precisamente, Petkova aplica el análisis proppiano a un grupo de cuentos emblemáticos japoneses para comprobar alegaciones sobre la singularidad del cuento en ese país. Son historias populares en las que la trama incluye el matrimonio de un protagonista humano con una novia sobrenatural (animal). Este tipo de cuentos corresponden a los números 110-119 del índice de Seki y se encuadran entre los tipos AT 300 y AT 749 del índice internacional Aarne-Thompson. Petkova divide la trama de este tipo de cuentos en tres partes: situación inicial (un hombre soltero y pobre salva a un animal); nudo (matrimonio seguido de la violación de un tabú); y final (la esposa se marcha, y el hombre vuelve a quedarse solo y sigue siendo pobre). Ozawa también asegura que historias con esta trama en las que la verdadera forma de la esposa es descubierta es típica de Japón. No se encuentran ejemplos similares en otros países, con la excepción de Corea. Tampoco existen analogías directas en las colecciones internacionales o en el índice Aarne-Thompson. Precisamente, se trata de una tesis que también defiende el norteamericano Alan Miller (1987), a pesar de que este motivo se haya diseminado internacionalmente y algunas narraciones de otros lugares incluyan algún aspecto de esta trama original.

Petkova somete uno de los cuentos más conocidos de este tipo, *La mujer-grulla* en la versión de Inada, al análisis estructural proppiano para descubrir que, efectivamente, la función final corresponde a la situación inicial. El protagonista, el marido, se queda, al final, tal cual estaba al principio, sin haber recibido perjuicio o beneficio alguno durante el desarrollo de la trama. No obstante, esta investigadora búlgara también añade que existe una interpretación

adicional al final del cuento, siempre bajo la óptica del análisis proppiano. Se puede considerar el tabú como una prueba. Después de la resolución de la carencia con el matrimonio, el protagonista es sometido a una prueba difícil que tiene un resultado negativo, pues falla. La secuencia ahora puede ser perfectamente lineal al incorporar al final funciones negativas, una estructura que admite el planteamiento de Propp (Petkova, 2009a).

En nuestra opinión, lo relevante del estudio de Petkova es que este tipo de final triste parece ser una expresión del concepto de ascetismo japonés, muy distinto culturalmente al entendimiento europeo. Es más, en una encuesta dirigida por Petkova (2012) entre participantes búlgaros que leyeron este mismo cuento, más del 50 por ciento de los sujetos entrevistados aseguró que el cuento está inconcluso, porque no termina con un final feliz o porque esperan una acción adicional del personaje masculino, aunque en general la historia les había gustado. Recordemos que la función de cierre de la secuencia proppiana es la XXXI, matrimonio. Petkova señala que la reacción del lector europeo a este tipo de separación final, de carácter melancólico como lo denomina Ozawa, vendría a justificar la recepción fría en general del público europeo a las historias japonesas que no tienen una conclusión lógica, desde el punto de vista occidental, aunque esto no impida que el lector europeo comprenda la historia.

A este respecto, quisiéramos hacer un breve inciso. En el mes de diciembre de 2013, se estrenó a nivel mundial el film de producción norteamericana que lleva por título en inglés *47 Ronin* (*La venganza del samurái* en España) que es una versión libre de una famosa leyenda japonesa sobre guerreros samurái que pierden a su señor y quedan relegados a parias, según la cultura nipona medieval. Sin embargo, unen sus fuerzas para vengar la muerte de su dueño, aunque ello implique transgredir la ley del *shogun*. Al final, deciden entregarse a la justicia y ser ejecutados, dado su elevado sentido del honor y de la justicia. Precisamente, este es el trágico desenlace de la trama de este film protagonizado por el actor norteamericano Keanu Reeves, que encarna al protagonista sacrificado junto al resto de los *ronin* en una ceremonia de *harakiri*. Una conclusión que, además, coincide con los finales melancólicos típicos de muchos cuentos populares japoneses. Hasta el 6 de febrero de 2014 y desde su estreno el 25 de diciembre de 2013, el film obtuvo unos ingresos brutos en Estados Unidos de tan solo $38.362.475 (25,4 por ciento) por $112.600.00 (74,6 por ciento) a nivel internacional[376]. Los resultados comerciales de esta película están muy lejos, por ejemplo, de los conseguidos por el film de Peter Jackson *The Hobbit: The Desolation of Smaug*, estrenada el 13 de diciembre de 2013 y que hasta mediados de abril de 2014, obtuvo unos ingresos mundiales de $960.366.855, con más o menos la misma proporción de ventas nacionales e internacionales. Si tenemos en cuenta que esta segunda historia está encuadrada en el esquema narrativo occidental (es una historia original de J.R.R. Tolkien), podríamos aventurar que la trama con una secuencia circular y un final triste más común de la narración japonesa no es del gusto de las audiencias occidentales.

La cuestión del final de los cuentos parece ser uno de los aspectos que aporta las principales diferencias entre los cuentos japoneses y los europeos. En un capítulo dedicado a los cuentos sobre el tema de la belleza, Hayao Kawai (1995b) apunta que las historias

[376] Datos extraídos de *Box Office Mojo*. http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=47ronin.htm

japonesas tienen una estructura completamente diferente de la estructura de los cuentos de Grimm. En los cuentos de hadas japoneses, explica este autor, raramente el protagonista alcanza el objetivo de casarse con una bella heroína después de completar las difíciles pruebas que le han sido asignadas. La idea clave en estas tramas japonesas es ascética más que ética. Es decir, para Kawai los cuentos japoneses nos comunican lo que es bello en lugar de lo que es bueno. En otra sección del mismo trabajo, este psicólogo junguiano compara las historias con el motivo de la habitación prohibida con cuentos occidentales del mismo tema, como el titulado *Barba azul* o el cuento chipriota *Los tres ojos*. En los cuentos japoneses de este tipo, las mujeres establecen la prohibición y cuando los hombres incumplen sus promesas no son castigados, sino simplemente abandonados. En las historias occidentales, las transgresoras son, por el contrario, las mujeres y el esposo (monstruo) quiere castigar su desobediencia con su muerte. Afortunadamente, las heroínas de las historias occidentales, en general, suelen ser rescatadas a tiempo. Por ejemplo, en la versión chipriota, la protagonista se casa con su salvador, un joven apuesto. Los hermanos de la heroína son sus rescatadores en *Barba azul*. La tesis de Kawai (1991) es que los europeos no comprenden el sentido profundo de los cuentos japonés, porque parten de un nivel de consciencia de corte claramente masculino, mientras que estas historias populares niponas están imbuidas por un espíritu feminino perfectamente integrado en el carácter cultural de este país.

Petkova interpreta que la aceptación de este tipo de finales tristes en los cuentos japoneses es consecuencia del concepto, generalizado en Japón, de vacío (*mu*). La idea de que realmente no existe nada facilita la comprensión de historias con esta clase de final y se corresponde con esa conciencia colectiva femenina del japonés al que Kawai alude. De hecho, Petkova trata de demostrar también la tesis de Kawai sobre la feminidad del espíritu japonés, reflejada en su narratividad popular. Para ello aplica la metodología estructural al mismo cuento de *La esposa-grulla*. Petkova llega a la conclusión de que, ciertamente, los protagonistas pueden desempeñar distintas funciones, siguiendo las premisas proppianas, concretamente a través del concepto de esferas de acción. De esta forma, según Propp, un personaje asistente, como el animal salvado por el protagonista en este cuento japonés, puede asumir posteriormente funciones de héroe, al transformarse en mujer, convertirse en esposa del protagonista y proveerle de riquezas. Este intercambio de funciones entre personajes (en este caso en la alternancia del papel de héroe entre hombre y mujer), entre personaje masculino y femenino a lo largo de la trama, estaría justificado por una contaminación en la que dos cuentos previos se han fusionado. O quizás, argumenta Petkova, esta permisividad en el cambio de roles entre figuras masculina y femenina podría justificar la teoría de Kawai respecto a la psique femenina del pueblo japonés en oposición a la masculina europea (Petkova, 2009a).

Por otra parte, Takenori Wama y Ryohei Nakatsu (2008) llevaron a cabo un análisis de veinte cuentos populares japoneses, aplicando la metodología de Propp con el fin de estudiar el desarrollo de un sistema automático generador de historias interactivas. Concluyeron que el análisis de funciones se puede adaptar al estudio de los cuentos japoneses, aunque las conclusiones difieran de los planteamientos proppianos, por ejemplo, en lo que se refiere al papel de protagonista en los cuentos japoneses. También opinan que, en ocasiones, se produce una alternancia de la función de héroe que comparten varios personajes en un mismo cuento. O, por otra parte, hay finales de cuentos japoneses en los que las funciones

prescritas por Propp no siempre encajan. Esto les llevo a establecer una clasificación de cuentos japoneses por el tipo de desarrollo y el tipo de conclusión: (1) "gran final" que corresponde con la secuencia clásica de Propp en la que el héroe supera las pruebas, castiga al villano y recibe su premio; (2) "anécdotas de nacimiento" sobre el origen de los nombres y de personajes conocidos de la mitología japonesa; (3) "justicia divina", fábulas en los que uno recoge lo que siembra; y (4)"alejamiento", el final melancólico de Ozawa, que ya hemos comentado. Concluyen también que los cuentos populares japoneses no responden a una sola secuencia, como argumenta el folclorista ruso.

Otro aspecto de los desenlaces de los cuentos japoneses es el que refiere Bryn (2007) en su disertación. Este investigador elige una versión del cuento japonés de Pulgarcito, en la que detecta un énfasis especial en el concepto básico del confucionismo, conocido como *piedad filial*. Para el autor noruego es muy relevante sobre todo que esta noción se vea reflejada en una acción final en la secuencia del cuento: *Mamesuke –Issun Boshi–* (ya transformado en persona de tamaño real) y su esposa se hacen cargo del cuidado de sus padres. Aún más relevante es esta acción de cierre cuando en la situación inicial se especifica que la pareja de ancianos japoneses carece de hijos (descendencia). Viven solos, y van a rezar a la diosa *Kuannon* (de la misericordia) para que les conceda descendencia. La carencia inicial de los padres no solo se resuelve con el nacimiento de *Mamesuke* al principio del cuento, sino también con el cuidado garantizado de los progenitores cuando, al final, el protagonista ya casado ha regresado al hogar familiar, dispuesto a hacerse cargo de ellos junto a su esposa. Bryn incluso aventura que esta acción, el cuidado de los padres (fundamentado en el amor filial), que se repite en los finales de algunos cuentos japoneses, podría constituir una función adicional, número XXXII, en la clasificación estructural de Propp. En el cuento de *Momotaro*, también se repite el patrón de una pareja mayor sin hijos, y la mágica aparición de un hijo, quien, después de cumplir con su particular aventura, es premiado por el gobierno imperial. El cuento finaliza con el regreso de *Momotaro* al hogar familiar para cuidar de sus padres. En este caso, ni siquiera se menciona a una heroína o el futuro matrimonio del héroe. Precisamente, Wen-shing Tseng y Jing Hsu (1972: 34) concluyen en su trabajo de 24 historias chinas con el motivo de la piedad filial, según el cual la cadena de relaciones intergeneracionales se mantiene durante el ciclo vital, a pesar de los cambios de edad tanto del hijo como de los padres: "When the child grows up and has his own children, he expects the same behavior of them as he shows toward his own parents, and so the life cycle begins a new turn".

Para Myung Hui Choi (2004), el método de Propp es útil y está vigente hoy en día porque los estudiosos de la literatura oral y escrita necesitan entender cómo las partes de estas narrativas se relacionan entre sí y como encajan en el conjunto narrativo antes de poder comparar distintas historias. Este es el paso previo para después comparar aspectos como la religión, el mito y la historia de distintas culturas. En su aplicación del método proppiano para descubrir la estructura sintagmática de cuentos coreanos y chinos, Choi muestra cómo variaciones funcionales específicas en estas narraciones implican diferencias culturales. Por ejemplo, la modificación, mediante la adición o la substracción de funciones, así como la alteración de la secuencia de las funciones de Propp permite identificar estas variaciones. En su opinión, la aparición de funciones que no están presentes en la secuencia original proppiana es la evidencia más clara de estas distinciones culturales entre cuentos de Corea, China y Rusia. Concluye que las creencias, pensamientos y valores reflejados en los cuentos

coreanos son el resultado de una compleja combinación de chamanismo, confucionismo y budismo. Entre sus descubrimientos, Choi identifica hasta 13 funciones en su estudio sobre narraciones asiáticas que no forman parte de las 31 funciones de Propp y que clasifica de la siguiente forma:

Cuadro 12.

Funciones adicionales a la ecuación de Propp en cuentos coreanos

XXXII	Deceitful persuasions of the hero (s)
XXXIII	The villain reacts to the persuasion of the hero (e)
XXXIV	The hero encounters a donor (Y)
XXXV	The hero is punished (Ψ)
XXXVI	The hero learns a lesson (Π)
XXXVII	The hero attempts to commit suicide (∞)
XXXVIII	Physical transformation (Δ)
XXXIX	Villain gives in(g)
XL	Villain seeks Help (h)
XLI	Pursuit of the villain (m)
XLII	Conversion of the villain (v)
XLIII	Death (Ω)
XLIV	Reincarnation (z)

> "These modifications are significant, because they potentially point to the important cultural and/ or social differences between Russian and Korean society. For instance, Propp's tale structure ends with a Wedding (proppian function number XXXI). This function suggests a hopeful prosperity in a tale. The wedding symbolizes the union among community and open human relationships. In comparison, my analysis shows that the Korean folktales not only contain the wedding function, but also contain the functions of death and reincarnation. The idea of death and reincarnation comes from the ideas in the culture's belief system. Based in the belief system of Buddhism, Korean people believe in the concept of unending chain of karma and reincarnation… The European belief in life after death found in the European folktales is different, because the belief system based on Christianity does not deal with the concept of karma and reincarnation in European folktales" (Choi, 2004: 40-41).

Asimismo, Choi (2004) se refiere a una función muy especial a la que otorga el número XXXII (*deceitful persuasions of the hero*). En el esquema de Propp, el héroe no utiliza la persuasión engañosa para completar su objetivo o para vencer en un combate, aunque cabe la ponderación intelectual. Sin embargo, el héroe de los cuentos coreanos actúa de esta forma e incluso el villano responde a este tipo de acción. Esta estratagema del héroe está muy presente en los potenciales cognados de Caperucita roja procedentes de Extremo Oriente, que forman parte de nuestra selección de cuentos analizados. Precisamente, hemos tratado este asunto en el capítulo décimo de nuestro trabajo, en el que hemos alusión a la solución propuesta por el folclorista español Moreno Verdulla (2003) respecto al engaño del héroe y la

complicidad del villano, que detecta en su análisis de cuentos populares españoles. También añade dos funciones con este tipo de acciones a la lista de Propp.

Por todos estos elementos, Choi (2004) opina que sus conclusiones sugieren claras diferencias culturales y sociales con los cuentos rusos que Propp analiza. Por ejemplo, los relatos coreanos se distinguen por su anti-individualismo y su inclinación a la naturaleza colectiva. La mentalidad coreana en estas historias promueve la interrelación de los individuos con los otros miembros de la comunidad, lo que hace del sujeto algo menos definido y más abierto al cambio, más fluido. En este sentido, Yang Li (1994) presentó una tesis doctoral en la Universidad de Hong Kong centrada en la aplicación del método morfológico de Propp a una selección aleatoria de 50 cuentos chinos clasificados entre los tipos internacionales AT 300 y AT 749. Una vez establecida la secuencia lineal para cada relato, describe los símbolos identificados y realiza un análisis con el objetivo de construir un cuadro con las características morfológicas y las variaciones de este corpus narrativo. Concluye que la estructura de los cuentos chinos corresponde, en general, con las premisas estructurales del método proppiano, aunque también identifica algunas variaciones morfológicas distintivas y propias de estos relatos.

El segundo eje de análisis establecido por Bryn (2007) está compuesto por el simbolismo, plasmado en las imágenes que crean los cuentos, las cuales sirven de puente entre la universalidad de su mensaje y las particularidades culturales del grupo social de procedencia de estas historias. De acuerdo con Lüthi (1986), explica el noruego, los cuentos pueden jugar con los temas más importantes de la existencia humana gracias a su distancia con la realidad. Así pues, los cuentos nos conectan con un lenguaje emocional que es universal. Este lenguaje emocional, que nos habla a través de la estructura y el mensaje de los cuentos, está conectado también con el lenguaje simbólico, similar al que aparece en los sueños. Estos símbolos están plasmados en los personajes y sus atributos, así como en el paisaje y las características propias del lugar donde la historia se desarrolla. Muchos de estos símbolos tienen una conexión con la concepción mítica del grupo de origen. A partir de este nivel, los cuentos comienzan a mostrar las peculiaridades culturales de quienes han elaborado estas historias, primero mediante la transmisión oral y, después, en la literatura infantil a partir de la modernidad. Bryn también argumenta que, en el caso de Noruega y Japón, la recopilación y posterior impresión en papel de estos cuentos populares de tradición oral durante el siglo XIX fue aprovechada por las élites de cada país para proclamar la unicidad de estas naciones y servir a los intereses políticos del momento en torno al nacionalismo dominante. Por ello, las versiones de cuentos populares antiguos elaboradas en ese momento histórico reflejan, con mayor intensidad, las diferencias culturales de cada nación según características particulares como el tiempo, el lugar, el paisaje, la religión, las costumbres, los valores sociales y morales. Para este investigador, las tradiciones budista y sintoísta de Japón, así como la cristiana y la de la mitología nórdica de Noruega se perciben perfectamente a través de la simbología, los atributos de los personajes, incluso, en algunos casos, en la resolución de la estructura básica de las narraciones estudiadas.

Una aproximación similar al asunto de la diversidad cultural es la que expone Kimberly Lau (1996), para quien descifrar la significación simbólica del cuento popular requiere de inestimable tarea de analisis tanto de la estructura del mismo como del contexto social

de la cultura de referencia. Al mismo tiempo, la significación simbólica del cuento es crucial para comprender cualquier sentido cultural o social que pueda contener. Lau utiliza en su estudio el concepto de "*motifemic equivalence*" (Dundes, 2007d) para llegar a sus conclusiones sobre la interpretación de los símbolos. Igualmente se enfoca en estudiar la cultura en la que se desarrollan las historias seleccionadas, porque esta perspectiva ofrece el marco de referencia imprescindible para producir sus interpretaciones. Su interés se centra en crear una metodología holística demostrando el valor académico que tiene, para el estudio del cuento popular, la combinación del análisis de tres elementos: la estructura, la sociedad y el simbolismo. Precisamente, una combinación de tres niveles de análisis de los cuentos populares que nosotros hemos empleado para nuestra metodología interpretativa del cuento (capítulos octavo y noveno).

Por su parte, Petkova (2009a) investiga el tema de la universalidad de los cuentos en el marco del folclore japonés. Se apoya para ello en que varios autores han insistido antes que ella en la dificultad de comparación de los cuentos japoneses y europeos, dado que son importantes las diferencias en cuanto a historia, desarrollo social, género, religión y creencias populares. La folclorista búlgara explica que, tradicionalmente, los trabajos de recopilación y estudio comparativo de los cuentos japoneses se han basado en el análisis de temas con respecto a los índices internacionales de Antti Aarne y Sith Thompson. Sin embargo, también señala que, quizás, otras metodologías, como la socio-histórica y el análisis estructuralista, podrían ofrecer pruebas más claras que demuestren la universalidad del cuento japonés. Una de las opciones para encontrar características universales en los cuentos populares de Japón es recurrir al enfoque psicoanalítico sugerido por Carl G. Jung, aplicado, entre otros, por el psicoanalista japonés Hayao Kawai[377]. Esta visión aporta arquetipos universales, como, por ejemplo, el de la *Gran Madre* naturaleza, que pueden encontrarse en las narrativas populares tanto de Europa como de Japón. Las conclusiones de Petkova implican que, aun existiendo algunos elementos universales en el cuento japonés, también se observan claras diferencias respecto a los cuentos europeos. Por ejemplo, Kawai concluye que los europeos no entienden el cuento japonés a causa de la existencia de un subconsciente masculino europeo, que es muy distinto del espíritu femenino de la cultura japonesa.

En su investigación sobre el arquetipo y la alegoría en la famosa novela china titulada en inglés *Journey to the West*, Kai Zhang (2008) argumenta que la propuesta de trama única, a la que llega Propp en su análisis morfológico del cuento de hadas ruso, tiene mucho que ver con el *mono-mito* de Joseph Campbell (2004) y las ideas de un subconsciente colectivo de Jung (1981) al que se puede acceder a través de la mitología. Tanto Propp (2010) como Campbell trataron de demostrar que todas las historias son expresiones de la misma trama, configurada como patrón o secuencia. Jung, por su parte, alude a la "búsqueda-patrón" reconocible en las historias como elemento crucial para el proceso de individualización, que reproduce las fases del desarrollo psicológico del individuo. Así, Zhan está convencido de que el análisis proppiano de la estructura del cuento provee de herramientas para descomponer los arquetipos de Jung y el marco "*Journey of the hero*", establecido por Campbell en elementos más pequeños. De esta forma se pueden reconocer mejor los bloques que construyen la estructura del *mono-mito*. Además, según Zhang, esta metodología permite

[377] En el siguiente Apéndice, dedicamos una sección completa a los trabajos de este autor japonés.

comparar incidentes individuales procedentes de distintas tradiciones de pensamiento y culturas para observar sus similitudes para una mejor comprensión de las mismas.

El folclorista japonés Seki Keigo, a lo largo de sus investigaciones y, en particular en su compilación de cuentos japoneses (*Nihon mukashibanashi shusei*), insiste en que el enfoque del análisis debe estar en los elementos comunes en los cuentos populares, que van más allá de las diferencias étnicas. Asume que los cuentos se han creado sobre la base de hechos universales. Es decir, aquellas condiciones primarias relacionadas con las costumbres diarias, mientras que las creencias populares son elementos secundarios de estas historias. Para Kawamori Hiroshi (2003), Keigo deja abierta la puerta al estudio del contenido de los cuentos en un nivel más profundo al concentrarse en cómo los cuentos reflejan la vida cotidiana.

Con este mismo objetivo, Miller (1987) repasa el motivo y tipo de cuento de la doncella-cisne en el folclore internacional, aunque en su opinión este sea un tema clásico de la narrativa popular japonesa. Este cuento aparece en el índice de motivos temáticos de Thompson (1955: 34 [Vol. 2]) en la cita D361.1, dentro del apartado general "*magic*". No obstante, únicamente es mencionado por asociación en el índice de tipos de cuentos de Aarne de 1910, en la rúbrica 400 dedicada a los esposos (esposas) sobrenaturales o mágicos. Miller recoge el estudio de 1919 de Helge Holmström, quien documentó por primera vez que este cuento o motivo tenía una distribución mundial. Miller encuentra ejemplos de este cuento en la colección de los hermanos Grimm, *Kinder-und Hausmärchen* en los números 92, 93, 113 y 193. En el mismo ensayo, este autor se refiere al descubrimiento de este motivo, por parte de Eberhard en China como un cuento independiente del siglo tercero, antes de que se contaminara del simbolismo celestial inspirado por el taoísmo. Hay versiones de este cuento en India y Corea. En Japón, este tema encuentra un espacio específico en el índice de cuentos de Seki Keigo publicados en 1950-1958 y 1966.

Asimismo, es probable que otro cuento mucho más popular en Occidente, de temática universal, *Cenicienta*, que también tenga su origen en Asia. Así lo argumenta Fay Beauchamp en su ensayo *Asians Origins of Cinderella: The Zhuang Storyteller of Guangxi* (2010). Esta crítica literaria asegura que la narración de *Yexian*, un cuento que formó parte de una colección de Duan Chengshi (800-863), aparecida durante la Dinastía Tang (618907), es claramente próxima a la trama del famoso cuento del francés Charles Perrault (1697) y de la película de animación de Walt Disney (1950). Beauchamp sostiene la hipótesis de que el cuento de *Yexian* (850) tiene reminiscencias procedentes de narraciones hindúes, budistas y Han chinas, anteriores incluso a esta fecha.

Como he mencionado antes, Bryn también desarrolla su análisis comparativo a partir de cuentos con temas comunes. Compara tres cuentos japoneses y tres noruegos que comparten clasificación en el índice internacional: AT 302, *Momotaro, the Peach Boy* y *The ogre's (devil's) heart in the egg;* AT 425, el tipo de cuentos de *Issun Boshi* (Pulgarcito) en la versión de *Mamesuke*, y *East of the sun West of the moon*; AT 470, el cuento nipón *Urashima Taro* y la fábula nórdica *Friends in life and death*. Una vez analizadas y comparadas las estructuras de estos cuentos, concluye que los cuatro primeros corresponden a la estructura del rito de iniciación (separación, iniciación y regreso) y además coinciden con la estructura morfológica del cuento de Propp. Las funciones proppianas del cuento que tiene como héroe a *Momotaro*

están incluidas en su totalidad en la estructura del cuento noruego, cuyo protagonista es *Ash Lad* (El joven cenizo), lo que indica que la evolución de la trama es similar: desde una villanía (un daño en ambos casos), pasando por un viaje y una prueba de las habilidades de los protagonistas, hasta la reparación del daño, el retorno y el premio. Además, los dos héroes cuentan con la ayuda de animales "humanizados", los cuales les apoyan con soluciones mágicas para solventar los obstáculos en su odisea. En el caso de *Momotaro* son un perro, un faisán y un mono; y en el de *Ash Lad,* un lobo, un cuervo y un salmón. Las familias de ambos personajes también aparecen en el cuento y tienen un papel significativo en la situación inicial y el desenlace final. En los dos casos, los villanos a los que han de enfrentarse son ogros, "*oni*" en japonés, aunque su correspondencia simbológica con la realidad podría ser muy distinta, explica este autor (Bryn, 2007).

Los principales elementos que unen a estas historias japonesas y noruegas, que comparten el número AT 425, son el amor y la transformación de sus protagonistas al final del cuento. Concretamente, una vez coronada su particular carrera de dificultades para conseguir a la princesa de sus sueños. *Issun Boshi* (*Mamesuke*), el pulgarcito japonés, adquiere su tamaño real en la última escena. Por su parte, el personaje masculino principal del relato noruego, un joven príncipe que aparece atrapado durante toda la trama en el cuerpo de un oso blanco, solo puede liberarse del encantamiento al final. Bryn estudia el significado de estas transformaciones en el diccionario de símbolos, *The Book of the 1000 Symbols*. El cambio de forma y tamaño está conectado con la creencia primitiva de que el chamán puede transformarse en un animal gracias a su gran devoción y artes mágicas. En este punto, Bryn menciona curiosamente al personaje japonés *tanuki* (mapache) que, entre otras posibilidades, se transforma a placer desde su forma original de tetera y que es protagonista, además, del cuento *The Magic Kettle*, típico en el noroeste de China y en Japón. En cuanto a las heroínas de estos dos cuentos, número AT 425, *Issun Boshi* se enamora de la hija mediana de su patrón, mientras que el oso blanco exige al granjero pobre a la más joven de sus hijas. En Japón, la segunda hija es la que representa las cualidades de belleza y virtud, cualidades equiparables a las que se conceden al benjamín de una familia noruega (Bryn, 2007).

En cuanto a elementos simbólicos específicos, Bryn escribe sobre el cuento de *Momotaro* que el melocotón (recordemos que es dentro de este fruto como este personaje aparece en escena) es un símbolo de inmortalidad no solo en China y Japón, sino también en la cultura persa antigua. Por su parte, el cuervo y el faisán (dos de los animales asistentes que aparecen en los cuentos analizados conjuntamente por Bryn) son animales representativos de las mitologías nórdica y japonesa, respectivamente ligados a sus deidades. Sin embargo, el colorido alegre del faisán se contrapone al color oscuro del cuervo, por lo que se corresponden con ideas opuestas sobre la concepción del mundo y el proceso de maduración del individuo. Otro ejemplo, *Momotaro* y *Mamesuke —Issun Boshi—*, que son hijos de parejas mayores y estériles, concebidos providencialmente por magia o intervención divina, tienen un tamaño pequeño al nacer y a lo largo de la trama se convierten en personajes completos, lo que según Bryn puede corresponder al proceso de maduración del ser humano. En el caso del cuento noruego *East of the sun West of the moon*, la simbología que representa al protagonista encantado en la forma de un oso blanco es muy distinta a la de los héroes japoneses mencionados. El oso es un animal que representa al ancestro de la raza humana para culturas tan variadas como la de los indios canadienses Algouin o pueblos de

las estepas siberianas. Jung, en cambio, se refiere al oso como el lado oscuro y peligroso del subconsciente humano (Bryn, 2007). De esta forma y gracias al proceso de análisis estructural, los cuentos populares se pueden descomponer en elementos fácilmente manejables a la hora de interpretar su sentido individualmente, respecto a la trama en su conjunto y, por supuesto, respecto a la cultura dereferencia.

Todos estos elementos comunes conectan estas historias con la universalidad del género, a juicio de Bryn, quien además recoge argumentos de otros expertos folcloristas noruegos sobre la conexión de la universalidad del cuento popular con la cultura de comunidades antiguas. La hipótesis es que la subsistencia de estos elementos en el folclore de culturas tan dispares apunta a que, en un tiempo, quizás muy primitivo, los grupos humanos gestasen una narrativa poética en torno a estas ideas básicas. Por otra parte, subraya Bryn, las dos últimas historias (UT 470) se corresponden con el arquetipo "*puer aeternus*", que viene a representar el complejo de *Peter Pan* o el niño que permanece siempre joven. Difieren estructuralmente del sistema de Propp, pues por ejemplo ambas historias terminan con la muerte del protagonista. Además, la función de matrimonio no culmina la secuencia de la trama, sino que se haya en el medio de la historia. Sin embargo, las dos historias comparten funciones, aunque las secuencias no se corresponden cronológicamente: situación inicial, viaje al otro mundo, matrimonio, regreso, muerte. La única distinción entre ambas historias es que *Urashima* se casa con la hija del dios del mar durante su viaje al otro mundo, mientras que el héroe del cuento noruego visita el ultramundo, una vez se ha desposado en el plano real. En ambos casos, la situación inicial parte de la carencia. *Urashima* no consigue pesca, ni dispone de recursos para contraer matrimonio, mientras que el protagonista de la historia noruega ha perdido a su mejor amigo con quien había hecho un pacto de amistad eterna. No obstante, ninguno de los dos ha de superar pruebas durante sus respectivos viajes y además su historia no acaba triunfalmente con la satisfacción de la carencia, la consecución de riqueza y el casamiento con la heroína, de acuerdo al planteamiento proppiano de la secuencia lógica de los cuentos maravillosos (Bryn, 2007).

En la misma línea argumental que Bengt Holbek (1987) postula, Ozawa Toshio afirma que las historias populares sobreviven al paso del tiempo porque de algún modo son aceptables para el pueblo, por lo que los cuentos deben contener, de alguna forma, una ideología básica de esa cultura, de la que el grupo en sí mismo no es consciente. Así, el esfuerzo analítico de este folclorista japonés se centra en desentrañar el conocimiento escondido en estos cuentos. En su opinión, el mundo dibujado por los cuentos japoneses en cuanto a lo que representan las transformaciones entre humanos y animales como algo mágico de la naturaleza, se aproxima más al que se puede reconocer en cuentos de Indonesia, Punjab y en las tribus esquimales. Para él, como hemos señalado del profesor Zipes sobre la evolución histórica del cuento universal en otras secciones de esta tesis doctoral, estas historias reflejan la visión del mundo del campesino japonés, transmitida oralmente durante varias generaciones. En particular, Ozawa apunta que el final melancólico de los cuentos, es decir que acaben en una separación sentimental, procede y satisface la mentalidad colectiva rural japonesa. Un final muy distinto de la conclusión feliz, que reproducen los cuentos europeos, y que señala las fundamentales diferencias ideológicas y de conocimiento entre un grupo social y otro (Kawamori, 2003).

Por otra parte, el concepto clave para comprender los cuentos de hadas y extraer el mensaje positivo es "*the conquest of fear*", según argumenta Bryn. Está de acuerdo con la interpretación de Bruno Bettleheim (2010), a la que nos hemos referido en los capítulos séptimo y octavo de esta investigación, cuando este se refiere al uso de los cuentos de hadas como terapia infantil. Desde este punto de vista, los cuentos responden a los conflictos internos y pueden ayudar a estructurar cómo el niño maneja su proceso de crecimiento y aprendizaje (Bryn, 2007). En este contexto, Fischer indica que las emociones generadas por los cuentos populares no solo son placenteras[378]. A veces, estos cuentos aparentemente evocan emociones desagradables, como el miedo o la tristeza y, por eso, la conclusión del relato no es el final feliz habitual en Europa. En su opinión, esto tiene sentido si partimos de la base que los cuentos populares son, principalmente, un vehículo para la expresión de emociones preexistentes. Y cuando algunas emociones se reprimen por una u otra razón, el que tengan cabida en estas historias les confiere una función psicológica positiva para reducir la ansiedad e intensidad de esa represión en la realidad (Fischer, 1963). El narrador y su audiencia, y sobre todo el éxito con el que se hayan perpetuado estos cuentos en la tradición cultural, determinan, en gran medida, que estas emociones estén canalizadas en las historias populares. En Japón, estas emociones negativas (tristeza por el abandono) parecen haber encontrado cabida en la narrativa colectiva, dada su transcendencia histórica, posiblemente gracias al mecanismo psicológico que plantea Fischer.

Kawai sostiene que la relación entre los "otros" y el "yo" es muy sutil en Japón y esto tiene su reflejo en el contenido de algunos cuentos populares de origen medieval. Utiliza el ejemplo de un cuento en el que un hombre (un guerrero samurái) llega a conocerse a sí mismo, a decidir su destino, a través del sueño de otro (un campesino). El segundo tiene un sueño en el que la diosa *Kwanon* le comunica que aparecerá en la forma de un samurái en el balneario del pueblo al día siguiente y a una hora precisa. El campesino comparte su sueño con la comunidad y todos, bajo la dirección de los monjes locales, hacen los preparativos apropiados para recibir a la representación de la diosa. Al siguiente día y en la hora convenida, se presenta el samurái, quien se muestra perplejo ante el recibimiento ceremonial de los habitantes del pueblo. Según hace saber a los devotos campesinos, ha llegado a las aguas termales para curarse una herida de guerra. Después de varias demuestras de devoción, el monje principal explica al guerrero la razón de tal recepción. El samurái, convencido de que se trata de un designio del cielo, decide tomar los votos y hacerse monje. Kawai explica que la mayor parte de la audiencia podría pensar que el guerrero es extraño o débil, porque determina su identidad no a través de su propio deseo, sino del sueño de otro. Sin embargo, Kawai asegura que esta tendencia trabaja en el nivel del subconsciente en la vida diaria del japonés. De hecho, evidencias de esta tesis se pueden observar, continúa Kawai, en el uso de las palabras que se corresponden con "yo" en lengua japonesa. Los distintos términos para la primera persona del singular son: *watakushi*, *boku*, *ore*, and *uchi*. La elección de una de estas acepciones depende completamente de la circunstancia y de la persona a la que uno se dirige. Podría decirse respecto a esto, insiste este autor, que el japonés encuentra el "yo" solamente a través de la existencia de otros. A raíz de esta particularidad, algunos críticos concluyen que el japonés es demasiado pasivo, hasta el punto de que acepta cualquier cosa que viene de

[378] Hemos dedicado un amplio espacio al tema de las emociones en los cuentos en el capítulo octavo.

fuera y no tiene autonomía. Este psicoanalista japonés rehúsa esta afirmación y asegura que la cuestión tiene un matiz más sutil (Kawai, 1995a).

En realidad, lo que este psicoanalista japonés se propone es clarificar la concepción del "yo" en Extremo Oriente, a partir de los presupuestos de Jung. Según el suizo, el "yo" no se puede conocer directamente. Únicamente a través de símbolos e imágenes que son accesibles a la consciencia. De tal forma que, aunque el "yo" es el mismo para todos, aparece de diferente forma para cada persona, de acuerdo con los contenidos únicos de su consciencia. El "yo" se encuentra en el centro de la psique, que incluye tanto al consciente como el subconsciente, mientras que el ego se define como el centro del consciente. Sin embargo, para el individuo japonés, alega Kawai, las palabras para "*ego*, *Self*, *Nature*" son "*jiga*, *jiko*, *jinen*" respectivamente. Es decir, todas contienen el carácter *ji*, que puede interpretarse como *mizikara* o *onozukara* que, curiosamente, significan "*voluntarily, of one's own free will*", y también "*spontaneously, of itself*". A pesar de que para el pensamiento occidental estas dos interpretaciones puedan indicar significados contradictorios, no lo son desde el punto de vista japonés. Pueden ser significados difícilmente medibles desde el punto de vista del ego consciente, pero no desde la perspectiva del concepto de "*jinen*". Kawai trata de explicar que ambos significados, aparentemente opuestos, están inmersos en la comprensión japonesa de "*ego, Self, Nature*". Lo plantea de una forma aún más poética cuando escribe: "We are led to the conclusion that everything in the cosmos flows as it is, and there is no need to speak of one thing symbolizing another" (Kawai, 1995a: 30). Esta argumentación tiene su importancia en el contexto de la narrativa popular japonesa, porque, según este autor, la noción de "yo" es básica para el mito del héroe. Siempre y cuando estemos en un marco de interpretación occidental en el que la consciencia humana está unida al ego. Pero puede haber quizás, aclara este autor, otro tipo de consciencia en la realidad de "*jinen*". Lo que Jung denomina el "yo" puede ser importante, no lo niega, pero no es necesariamente la única concepción de la conciencia humana. Precisamente, Kawai aboga por que unido a otro marco cultural puedan existir otras formas de "yo", e incluso podría ocurrir que no exista si quiera conciencia de esa conciencia y, por tanto, este concepto no este categorizado con un nombre específico.

Megumi Yama (2013) aborda el tema de la consciencia del ego en la psique japonesa a través de la cultura y el mito de la creación del universo, precisamente, utilizando como base algunas ideas de Kawai. Esta autora describe el proceso invisible previo al surgimiento del ego en la historia colectiva japonesa para explicar el significado de lo "*what is nothingness*". Un concepto que está, en su opinión, en el núcleo de las culturas orientales y al que también se refiere Petkova (2009a), como hemos señalado anteriormente. El planteamiento de Yama parte del argumento de Kawai por el que la consciencia moderna parece ser un logro cultural e histórico de Occidente, que se ha extendido al resto del mundo a través del fenómeno de la globalización. Yama mantiene que la consciencia moderna solo ha sido introducida en la cultura japonesa de forma superficial hasta el punto que los japoneses tienen una tendencia a una división horizontal que se manifiesta colectivamente a dos niveles totalmente distintos. En su opinión, la sociedad japonesa, a simple vista, parece estructurada de forma similar a la norteamericana. A priori, los japoneses han adoptado el modo de pensamiento y expresión intelectual norteamericanas, defendiendo sus opiniones de forma racional. Sin embargo, aclara Yama, los nipones viven su vida personal (la vida cotidiana en el hogar) al estilo tradicional

japonés de forma inconsciente. Un estilo, este último, dominado por la ambigüedad, en la que la persona espera que los demás comprendan factores no articulados de la comunicación a través de la lectura del contexto social. Coincidentemente, esta observación acerca de la comunicación no verbal, que existe entre los individuos japoneses, ha sido estudiada por Hazel Rose Markus y Shinobu Kitayama (1991; 1998; 2010) en sus trabajos de campo que dan lugar a su teoría de la construcción del "ser" independiente e interdependiente.

En este punto, Yama (2013) profundiza en las ideas de Kawai sobre la difuminada frontera entre el consciente y el subconsciente en la psique del japonés comparados con la del occidental. De alguna manera, el ego está enterrado en lo más profundo del subconsciente de la psique japonesa. El argumento junguiano que soporta esta tesis es que la sociedad japonesa domina el arquetipo de la *Gran Madre* (*Nature*), que se hace evidente en la interconectividad de la relación dentro del colectivo.

Hasta aquí hemos recogido la opinión de varios autores sobre los cuentos populares japoneses, que reflejarían de alguna forma un estadio anterior de desarrollo social y una conexión más cercana al pasado de algunas tradiciones, que incluso todavía se mantienen vivas en la sociedad de este país. Por ejemplo, Petkova (2009a) se hace eco del argumento de Richard M. Dorson (1975), según el cual los cuentos japoneses mantienen un vínculo más cercano a las creencias populares que las representaciones similares de la tradición europea. Quizás, la razón se encuentre en que la reformulación cristiana de las creencias en Europa rompió la fuerte conexión que las sociedades primitivas mantenían con la naturaleza. Yanagita Kunio, quien subrayó la singularidad de las creencias populares que cada grupo étnico esconde en los cuentos, aduce que las historias populares japonesas tienen un mayor valor como fuentes de historia religiosa comparadas con los cuentos de otros países. Esto es así, porque, en la tradición japonesa, muchas de estas creencias religiosas se transmitían a través de los cuentos hasta hace muy poco tiempo. Otra consecuencia de este hecho es que la distinción entre mitos y cuentos populares sea tan confusa (Kawamori, 2003).

Por su parte, Alsace Yen sostiene, en varios de sus trabajos de investigación, la conexión profunda entre la temática y la simbología de cuentos populares, en particular aquellos motivos en los que aparecen animales, viajes y curas mágicas, y el chamanismo primitivo. Sus evidencias proceden del análisis de cuentos japoneses y chinos. A través de un minucioso análisis temático, comparando cuentos japoneses e historias de tradición chamánica, ofrece argumentos que, aunque asegura no son definitivos, conectan el chamanismo con la religión sintoísta que aún predomina en el archipiélago nipón (Yen, 1974). En este sentido, Bryn destaca que las diferencias culturales ligadas con los cuentos populares muestran como, en muchos casos, la cultura primitiva y las profundas raíces de la cultura japonesa están hoy en día más vivas y presentes en el Japón contemporáneo que las tradiciones autóctonas en los países europeos. Nos recuerda que el motivo del *Urahsima Taro and the Daugther of Dragon God* se refleja en el baile tradicional japonés de "la grulla y la tortuga", que todavía se representa en Japón durante fechas festivas. En el baile, *Urashima Taro*, en la forma de grulla, representa al espíritu, mientras que la princesa aparece disfrazada de tortuga (Bryn, 2007).

d. Las 31 funciones de Propp (2010: Appendix IV)

FUNCIÓN PREPARATORIA

α Situación inicial

FUNCIÓN I: AUSENCIA (β)

β^1 Ausencia (Marcha) de los mayores

β^2 Muerte de los progenitores

β^3 Ausencia (Marcha) de los jóvenes

FUNCIÓN II: INTERDICCIÓN (γ)

γ^1 Interdicción

γ^2 Orden o comando

FUNCIÓN III: VIOLACION DE LA INTERDICCIÓN (δ)

δ^1 Violación de la interdicción

δ^2 Orden o mandato ejecutado

FUNCIÓN IV: RECONOCIMIENTO (ε)

ε^1 Reconocimiento del villano para obtener información del héroe

ε^2 Reconocimiento del héroe para obtener información del villano

ε^3 Reconocimiento de otra persona

FUNCIÓN V: ENTREGA (ζ)

ζ^1 El villano recibe información sobre el héroe

ζ^2 El héroe recibe información sobre el villano

ζ^3 Información recibida por otros medios

FUNCIÓN VI: ENGAÑO (η)

η^1 Persuasión engañosa del villano

η^2 Aplicación de agentes mágicos por parte del villano

η^3 Otras formas de engaño o coerción

FUNCIÓN VII: COMPLICIDAD (θ)

θ^1 El héroe acepta la persuasión del villano

θ^2 El héroe cae mecánicamente bajo la influencia del agente mágico

θ^3 El héroe cae o reacciona mecánicamente al engaño del villano

(λ) Desgracia preliminar causada por un acuerdo engañoso

COMPLICACIÓN

FUNCIÓN VIII: Villanía (A)

(El villano causa daño o lesión)

•A Villanía (empujar a un abismo)

A^{1} Secuestro

A^{2} Incautación de un objeto o asistente mágico

A^{II} Incautación forzada de un objeto mágico

A^{3} Robo o ruina de las cosechas

A^{4} Robo de la luz del día

A^{5} Saqueo en varias formas

A^{6} Mutilación

A^{7} Desaparición

A^{vii} Encantamiento para olvidar a la novia

A^{8} Demanda de entrega o seducción, secuestro

A^{9} Expulsión

A^{10} Orden de arrojar a alguien al mar

A^{11}Encantamiento, transformación

A^{12} Se opera una falsa substitución A13 Orden de asesinar a alguien

A^{14} Asesinato

A^{15} Encarcelamiento, detención

A^{16} Amenaza de matrimonio forzado

A^{xvi} Amenaza de matrimonio forzado entre familiares

A^{17} Amenaza de canibalismo

A^{xvii} Amenaza de canibalismo entre familiares

A^{18} Tormento nocturno (vampirismo)

A^{19} Declaración de guerra

FUNCIÓN VIIIa: CARENCIA, INSUFICIENCIA (a)

(Se desea algo de lo que se carece)

a^{1} carencia de una esposa u otro individuo

a^{2} carencia de un objeto o asistente mágico

a^{3} carencia de objetos maravillosos

a^{4} carencia del *huevo de la muerte* (de amor)

a^{5} carencia de dinero o medios de subsistencia

a^{6} carencia en otras formas

FUNCIÓN IX: DESGRACIA (B)

(Mediación, incidente de conexión)

B^{1} Llamada de auxilio

B^{2} Expedición del héroe

B^{3} El héroe marcha por iniciativa propia

B^4 Anuncio de la desgracia en distintas formas

B^5 Traslado de un héroe desaparecido

B^6 Un héroe condenado es perdonado, liberado, secretamente

B^7 Lamento, canción lastimera

FUNCIÓN X: Comienza la acción de respuesta (C) (El héroe– buscador decide actuar)

FUNCIÓN XI: Marcha del héroe (↑)

(El héroe es enviado en una aventura)

FUNCIÓN XII: Primera función del donante (D)

D^1 Pruebas del héroe

D^2 Saludos, interrogación

D^3 Petición de un favor después de la muerte

D^4 Súplica de un prisionero por libertad

•D^4 Súplica de un prisionero por libertad, con encarcelamiento previo

D^5 Petición de misericordia

D^6 Petición de división de propiedad

d^4 Discusión sin una petición expresa de división de propiedad

D^7 Otras peticiones

•D^7 Otras peticiones, con una situación previa de indefensión del solicitante

d^7 Situación de indefensión del donante sin mediar petición; posibilidad de rendir un servicio

D^8 Intento de destrucción

D^9 Combate con un donante hostil

D^{10} Oferta de un agente mágico en intercambio

FUNCIÓN XIII: Reacción del héroe (E) (Positiva o negativa)

E^1 Se prolonga la prueba penosa

E^2 Respuesta amigable

E^3 Se ejecuta un favor a un muerto

E^4 Liberación de un cautivo

E^5 Benevolente con un suplicante

E^6 Separación de contendientes

E^{vi} Engaño a los contendientes

E^7 Ejecución de algún otro servicio; cumplimiento de una petición; acciones pías

E^8 Intento de destrucción evitado

E^9 Victoria en combate

E^{10} Engaño en un intercambio

FUNCIÓN XIV: Adquisición, recepción de un agente mágico (F)

F^{1} El regalo es de naturaleza material

F neg (F-) El agente no es transferido

F contr. (F=) La reacción negativa del héroe provoca una retribución cruel

F^{2} Se indica cuál es el agente mágico

F^{3} Se prepara el agente

F^{4} El agente es vendido, comprador

F_{4} El agente se hace por encargo

F^{5} Se encuentra el agente

F^{6} El agente aparece por propia iniciativa

F^{vi} El agente aparece de dentro de la tierra

F_{9} Encuentro con un asistente mágico que ofrece sus servicios

F^{7} El agente está borracho o es comido

F^{8} El agente es incautado

F^{9} El agente ofrece sus servicios, se pone a disposición de alguien

f^{9} El agente indica que aparece por propia iniciativa cuando sea necesario

FUNCIÓN XV: Transferencia a un lugar específico (G) (Guía para el héroe)

G^{1} El héroe vuela

G^{2} El héroe monta en un transporte, o es trasladado

G^{3} El héroe es conducido

G^{4} Alguien o algo muestra la ruta al héroe

G^{5} El héroe hace uso de medios estáticos de comunicación

G^{6} Un sendero de sangre muestra el camino

FUNCIÓN XVI: Combate del héroe con el villano (H)

H^{1} Enfrentamiento en campo abierto

H^{2} Concurso, competición

H^{3} Juego de cartas

H^{4} Ponderación, reto intelectual

FUNCIÓN XVII: Victoria sobre el villano (I)

I^{1} Victoria en enfrentamiento abierto

•I^{1} Victoria de un héroe mientras el otro se esconde

I^{2} Victoria o superioridad en un concurso

I^{3} Ganar a las cartas

I^{4} Superioridad en ponderación o reto intelectual

I^5 El villano muere sin mediar lucha

I^6 Expulsión del villano

FUNCIÓN XVIII: El héroe es marcado (J)

J^1 El héroe recibe una marca en su cuerpo

J^2 Transferencia de un anillo o un pañuelo

FUNCIÓN XIX: Liquidación de la desgracia o carencia inicial (K)

K^1 Adquisición directa mediante aplicación de fuerza o sagacidad

K^I Lo mismo, con una persona animando a otra a conseguir la adquisición en cuestión

K^2 Adquisición gracias a la ayuda de varios asistentes al mismo tiempo

K^3 Adquisición lograda con la ayuda de seducción o un señuelo

K^4 Liquidación de la desgracia como resultado directo de las acciones previas

K^5 La desgracia se termina con la aplicación instantánea del agente mágico

K^6 Se acaba con la pobreza a través del agente mágico

K^7 El objeto de la búsqueda es incautado

K^8 Se rompe un encantamiento

K^9 Resurrección

K^{ix} Lo mismo, previa obtención del agua de la vida

K^{10} Liberación del cautivo

KF Liquidación en forma F, que significa:

KF^1 El objeto de la búsqueda es transferido

KF^2 El objeto de la búsqueda es identificado, etc.

FUNCIÓN XX: Regreso del héroe (↓)

FUNCIÓN XXI: Persecución del héroe (Pr)

Pr^1 Volando en el aire

Pr^2 Demanda de la persona culpable

Pr^3 Persecución, acompañada de una serie de transformaciones en animales

Pr^4 Persecución, con transformación en objetos seductores

Pr^5 Intento de devorar al héroe

Pr^6 Intento de destruir al héroe

Pr^7 Intento de roer a través de un árbol

FUNCIÓN XXII: Rescate del héroe (Rs)

Rs^1 El héroe es llevado por el aire, o huye rápidamente

Rs^2 El héroe huye y lanza objetos para obstaculizar a sus perseguidores

Rs^3 Huida, con transformación en objetos que le hacen irreconocible

Rs^4 Huida, con ocultación durante la evasión

Rs^5 Ocultación del fugado por un herrero

Rs^6 Una serie de transformaciones en animales, plantas y piedras

Rs^7 Evita la tentación de objetos atractivos

Rs^8 Rescate o salvamento de ser devorado

Rs^9 Rescate o salvamento de ser destruido

Rs^{10} Salto a otro árbol

FUNCIÓN XXIII: Llegada sin ser reconocido (o) FUNCION XXIV: Demanda del falso héroe (L)

FUNCIÓN XXV: Misión difícil (M)

FUNCIÓN XXVI: Resolución de la misión (N)

•N Resolución antes de una fecha límite

FUNCIÓN XXVII: Reconocimiento del héroe (Q)

FUNCIÓN XXVIII: Exposición del falso héroe (Ex)

FUNCIÓN XXIX: Transfiguración del héroe (T)

T^1 Nueva apariencia física

T^2 Construcción de un palacio

T^3 Ropas nuevas

T^4 Formas cómicas y racionalizadas

FUNCIÓN XXX: Castigo del falso héroe o villano (U) U neg. El falso héroe o villano es perdonado

FUNCIÓN XXXI: Matrimonio (W)

W_*^* Matrimonio y ascensión al trono

$W^\bullet$ Matrimonio

W_* Ascensión al trono

$w^\bullet$ Forma rudimentaria de matrimonio

w^1 Promesa de matrimonio

w^2 Se reanuda el matrimonio

W^o Recompensa monetaria y otras formas de ganancia material en el desenlace

X Formas no claras o extranjeras

APÉNDICE 5: CAPERUCITA ROJA A TRAVÉS DEL SIMBOLISMO PSICOLÓGICO

a. El psicoanálisis aplicado al estudio del cuento de Caperucita

La pretendida correlación entre los símbolos en los sueños y en los cuentos de hadas, establecida por Freud, está presente desde la primera exploración psicoanalítica que llevó a cabo el psiquiatra suizo Franz Riklin (1908). A partir del cumplimiento del deseo y el simbolismo en los cuentos, este autor destaca que las fantasías de los deseos no solo inspiran multitud de motivos cuentísticos, sino que, además, constituyen el tema principal en dos grupos importantes de historias: las que se refieren a la rebelión triunfal contra malvadas madrastras y, por otro lado, aquellas acerca de un niño pequeño y débil de humilde origen que revela su grandeza al superar obstáculos increíbles. Para él, el cumplimiento del deseo ocurre tan frecuentemente en los cuentos de hadas como en las manifestaciones del inconsciente que usualmente estudian los psicoanalistas. La estrecha relación entre estos dos tipos de material se confirma con el estudio de los símbolos. De acuerdo con este enfoque, los símbolos en los cuentos de hadas se pueden dividir en dos tipos de grupos: (1) aquellos asociados con los símbolos que se encuentran en la magia y en la religión; y (2) los asociados con los símbolos que aparecen en los sueños y en los ensueños de la vigilia. No obstante, las consiguientes relaciones que Riklin establece entre el tipo de fantasía del cuento y su origen psicológico reducen estas narraciones populares a simples productos de mentes infantiles e inmaduras (Holbek, 1987).

Sin embargo, los distintos psicoanalistas que han investigado los cuentos ni siquiera se ponen de acuerdo a la hora de establecer una simbología común en estos relatos, partiendo de su paralelismo con los sueños. Respecto al cuento de *Caperucita roja*, Holbek (1987) se cuestiona si existe un acuerdo razonable entre las distintas interpretaciones de esta narración que han producido, por ejemplo, Róheim, Wittgenstein, Veszy-Wagner, Heuscher, Bettelheim o Fromm. La respuesta del folclorista danés es negativa, aunque para ello primero se centra en los puntos de coincidencia:

- Todos estos intérpretes, a excepción de Róheim, están de acuerdo en que el lobo es el seductor, aunque los datos del texto no apoyan necesariamente esta lectura[379]. Bettelheim (2010) reconoce que no existen alusiones sexuales directas o indirectas en la narración clásica de Caperucita. De hecho, al lobo se le asigna este papel porque encaja en el marco interpretativo establecido por el complejo de Edipo[380], a partir del que Freud ha desarrollado su tesis.

- Por otra parte, existe cierto consenso respecto a las explicaciones de elementos esenciales del relato clásico, como el color rojo de la caperuza de la niña, la cesta con el vino y el pastel, la abuela o las piedras en la barriga del lobo.

[379] Se refiere a interpretaciones sobre las versiones clásicas de Perrault y de los hermanos Grimm.

[380] Para Freud, el complejo de Edipo es la pieza central de la teoría psicoanalítica. De acuerdo con esta idea, el niño pasa por una fase durante su desarrollo en la que desea matar a su padre para casarse con su madre (Johnson y Price-Williams, 1996).

La tradición del estudio psicoanalítico de este cuento comienza con el comentario que el mismo Freud le dedica (Dundes, 1989a). En su trabajo *On the Sexual Theories of Children* (1908), el padre del psicoanálisis conecta este relato con su conocida "*teoría cloacal de la creación*", que trata de ilustrar cómo se imaginan los niños el proceso de gestación y el parto de los bebés. Los niños, desconocedores del proceso biológico de la reproducción humana, creen que las criaturas se alojan en el estómago de la madre y son expulsadas por el ano. Freud argumenta que, en la infancia más avanzada, los niños reelaboran el procedimiento del alumbramiento humano, y creen que los recién nacidos salen del ombligo cuando la barriga se abre en dos, tal cual ocurre en el final de la versión de Caperucita roja de los Grimm, cuando el cazador abre en canal al lobo para liberar a las víctimas. El psiquiatra austriaco incluso especula con que los niños están convencidos que los hombres pueden procrear, pues creen que el punto de salida en el cuerpo humano es el mismo para los dos sexos, cuestión que genera la enviadia masculina de la capacidad procreadora de la mujer. Por supuesto, esta ignorancia parece propia de un tipo de educación conservadora y anticuada en la que a los niños, desde pequeños, no se les ayuda a comprender las diferencias biológicas entre los dos sexos. Además, la visión de Freud conecta estas especulaciones sobre cómo funciona la mente infantil con los mitos antiguos de la creación del mundo.

En el apéndice número tres, ya nos hemos referido al ensayo de Freud titulado *The Ocurrence in Dreams of Material Fairy-Tales* (1913), en el que nos ofrece su interpretación del relato de Caperucita roja. Hemos señalado antes que, para Dundes (1989a), el psiquiatra austriaco veía el psicoanálisis como una ayuda para entender a los pacientes y también para comprender el folclore, por lo que su teoría y el folclore mantenían una relación recíproca.

La interpretación de Erich Fromm sobre la versión de Caperucita roja de los hermanos Grimm, incluida en su obra *El lenguaje olvidado* (1966), es una de las aportaciones más significativas de esta corriente a juicio de Dundes. Sin embargo, Holbek (1987) la califica de simplista, aunque reconoce que se adhiere fielmente a la creencia en un simbolismo humano común propia del movimiento psicoanalítico temprano:

> La mayor parte del simbolismo de este cuento puede ser entendido sin dificultad. La "Caperucita roja" es símbolo de la menstruación. La niña, cuyas aventuras nos relata el cuento, se ha convertido en mujer y debe afrontar el problema del sexo.
>
> La advertencia de "no salirse del camino", así como lo de "no caer y romper la botella" son una clara prevención contra los peligros del sexo y de la pérdida de su virginidad.
>
> A la vista de la niña, se despierta el apetito sexual del lobo, quien trata de seducirla sugiriéndole "que mire a su alrededor y escuche el dulce canto de los pájaros". Caperucita roja "levanta los ojos" y siguiendo la insinuación del lobo "se interna cada vez más en el bosque". Lo hace con un proceso característico de racionalización; para convencerse de que su entrada en el bosque no tiene nada de malo. Razona que a la abuela le gustaran las flores que la llevará.
>
> Pero esa desviación del camino recto de la virtud es severamente castigada. El lobo, disfrazado de abuela, engulle a la inocente Caperucita roja. Aplacado su apetito, se duerme.
>
> Hasta ahora el cuento parece tener un solo tema, sencillo y moralista, el de los peligros del sexo. Pero en realidad es más complicado. ¿Cuál es el papel que desempeña el hombre y de qué modo se representa el sexo?

> El varón es descrito como un animal astuto y cruel, y el acto sexual es plantea como un acto de canibalismo en el que el macho devora a la hembra. Este punto de vista no lo sostienen las mujeres a las que les gustan los hombres y que disfrutan del sexo. Es una expresión de un hondo antagonismo con los hombres y hacia el sexo. El odio y el prejuicio contra los hombres aparecen, de modo más claro aún, al final del relato. También aquí, como en el mito babilónico, debemos recordar que la superioridad de la mujer consiste en su capacidad para engendrar hijos. ¿De qué modo se ridiculiza al lobo en el cuento? Haciendo ver que trata de asumir el papel de una mujer embarazada, que lleva seres vivos en el vientre. Caperucita roja le coloca piedras, símbolo de esterilidad; el lobo se desploma y muere. Su acción, de acuerdo con la primitiva ley del talión, es castigada según el crimen: muere a causa de las piedras, símbolo de la esterilidad, que castiga su usurpación del papel de una mujer preñada.
>
> Este cuento de hadas, cuyos personajes principales son tres generaciones de mujeres (el montero que aparece al final es la figura convencional del hombre, sin importancia real), trata del conflicto entre varón y mujer; es una historia triunfal de las mujeres que aborrecen a los hombres y termina con su victoria, exactamente al revés de lo que ocurre en el mito de Edipo, que permite al hombre salir triunfante de la lucha (Fromm, 1966: 178-179).

En opinión de Holbek (1987), esta interpretación del cuento de *Caperucita roja* muestra con bastante exactitud lo que le ocurre al analista que cree poder confiar en la constancia de los valores simbólicos. Por eso, el folclorista danés no piensa que se pueda concluir de la manifestación del texto que el color rojo de la caperuza simboliza la menstruación. Incluso, insiste en que se puede inferir de la versión de Perrault y de otras más tardías que la protagonista aún no ha llegado a la pubertad. Tampoco aparecen otros signos en la superficie de la narración que apoyen el interés sexual del lobo por la muchacha, o siquiera que se trate de un lobo macho.

Más crítico con Fromm es el historiador Robert Darnton quien, en su libro *The Great Massacre* (1999b), destaca los detalles del cuento de los Grimm en los que se fija el psicoanalista para construir su interpretación. Elementos que no se encuentran en las variantes populares de los campesinos de los siglos XVII y XVIII como: la caperuza roja, la admonición maternal, las piedras en la barriga del lobo o el cazador. Por tanto, no parece que el relato verse sobre un castigo por romper un tabú sexual, sino que, más bien, Fromm crea con su lectura un universo mental que no existía antes de la invención del psicoanálisis. Dundes (1989a), quien nos pone al corriente de la opinión de Darnton, señala que el historiador extrapola la historia social de estos relatos, lo cual también parece un error. El folclorista norteamericano insiste en que los cuentos de hadas son, por definición, una ficción, por lo que no se deben emplear como metodología para conocer la realidad, aunque ocasionalmente ofrezcan datos etnográficos y sociales. Desde un punto de vista histórico, y teniendo en consideración las versiones chinas, japoneses y coreanas del tipo de cuento ATU 333 como cognados de las variantes europeas (algunas de las que forman parte del análisis comparativo de cuentos de esta investigación), este cuento es, muy probablemente, anterior a la versión de Perrault de finales del XVII. Por ejemplo, Eberhard (1970: 4) se refiere a la existencia de una versión china, ya en el siglo XVII. Una versión de este texto (Chih-chun, 1993). Precisamente, en estos supuestos cognados asiáticos de Caperucita roja, el papel de villano lo encarna *Grandaunt Tiger* (tía abuela tigresa), aparentemente una figura femenina y no masculina[381].

[381] Al sexo del villano en las variantes analizadas nos hemos referido en los capítulos noveno y décimo de este trabajo.

En cuanto a la correlación simbólica de las piedras con la esterilidad, Holbek (1987) estima que se trata una afirmación apresurada de Fromm, quizás influida por el mito de Cronos, que se traga una piedra en lugar de su hijo Zeus. La implicación sexual realmente no procede cuando las piedras son indigeribles en comparación con las dos víctimas femeninas del cuento. A pesar de ello, el psicoanalista persiste en este enfoque sexual de la historia. Holbek opina que el resultado de esta interpretación es una clara muestra del riesgo que se corre al basar el análisis de un cuento en la noción psicoanalítica de lenguaje simbólico. Para Fromm, el lenguaje simbólico es "es el único lenguaje universal que elaboró la humanidad, igual para todas las culturas y para toda la historia" (1966: 14), que además comparten el mito y los sueños. En opinión de Aína Maurel (2012), Fromm realiza un esfuerzo constante para reconciliar las posturas de Freud y Jung especialmente en el asunto de más discordia, la interpretación de los sueños.

Geza Róheim es otro de los autores que experimenta un acercamiento progresivo a los postulados de Jung a partir de una posición claramente freudiana. Según Aína Maurel (2012), se esfuerza en diferenciar el mito y el cuento. El primero está al nivel del *Super-Yo*, el de la sociedad entera, mientras el cuento se concentra en diferenciar lo bueno y lo malo, en lo que son identificaciones parciales, más arcaicas e infantiles. Así, el mito mostraría el punto de vista del padre, y el cuento el del hijo. La interpretación del cuento de *Caperucita roja*, que recoge Holbek (1987) de este autor, coincide con estos planteamientos teóricos del psicoanalista húngaro. En su primera lectura del este relato, que forma parte de su ensayo sobre cuentos con el tema del cazador de dragones, Róheim concluye que se trata de una historia sobre la característica agresión oral muy común en los bebés. Por su parte, Dundes (1989a) señala que Róheim cita una versión rumana del cuento tipo AT 123, en la que una madre-cabra da a sus hijos una palabra clave de acceso a la casa antes de irse, como prevención ante posibles depredadores, detalle que introduce la cuestión de la oralidad en este tipo de cuentos. En cuanto al caso de Caperucita roja, Róheim enfatiza el componente caníbal de los cuentos orales a partir del que este folclorista norteamericano construirá también su propia interpretación.

Para Róheim (1992a), el cuento de Caperucita simboliza el niño que, primer devora y, después, es devorado. Quiere decir que la trama es una representación de este trauma infantil en el que, primero, el lobo representando el papel de Caperucita roja devora a la abuela, para después, disfrazado de abuela, devorar a la niña. Para comprender este enrevesado puzle psicológico, el húngaro nos advierte de que el análisis debe realizarse desde el punto de vista de que estos tres personajes del cuento son una misma persona, por lo que el énfasis de la historia radica en el lobo durmiente. Ahora bien, continúa este autor, Caperucita roja es devorada por su propio vientre durmiente, que es, al mismo tiempo, el vientre maternal. El cazador, por otro lado, vendría a corresponder con la figura del padre, rival por las entrañas (o los pechos) de la madre. Esta complicada lectura del autor húngaro es realmente una narración de la experiencia de un sueño. Una interpretación excesivamente rebuscada en la que debemos asumir que el lobo con la barriga repleta de piedras se queda dormido. Es decir, se trata de una persona dormida que sufre un retortijón de barriga (las piedras yacen en este órgano interno), lo que significa un conflicto en ese individuo con el deseo de quedarse dormido. Además, hemos de añadir, en opinión de Róheim, a la agresión oral infantil una regresión que es consecuencia de la idea de ser tragado, ser devorado, que vendría a ser el componente de

ansiedad de esta agresión. Róheim explicita que el niño caníbal crea una madre caníbal. El bebé come de los pechos de la madre, los contempla y los desea. Es el agresor original. En resumen, un complicado manojo de sentimientos que ocurren en el sueño de una niña, en el que ella es el lobo que devora a su abuela (madre), pero inmediatamente después de este estallido de agresión oral, sufre un ataque de ansiedad, cambia su posición y sueña que ella misma es devorada. Un sueño, insiste Róheim, interrumpido por las necesidades fisiológicas, aunque no llega a despertase (escapar de la barriga del lobo) hasta que llega su salvador, la imagen del padre, el *Super-Ego*, el deber (Holbek, 1987). Dundes añade que la interpretación de Róheim, conocedor de varias versiones aparte de las clásicas de este cuento, coincide plenamente con la trama de las versiones orales francesas investigadas por Delarue, en las que la protagonista se alimenta involuntariamente con el cuerpo y la sangre de la abuela, que el lobo disfrazado le ofrece. Además, Róheim comenta la forzada moralidad de la versión de Perrault, que hace del lobo el típico símbolo de agresión y sexualidad masculinas. El triste final corresponde lógicamente con la intención pedagógica del escritor francés (Dundes, 1989a).

Ottokar Wittgenstein presenta, según Holbek (1987), una interpretación muy distinta de este cuento, a pesar de que coincide con otros psicoanalistas en que el lobo es el seductor y en que está muy interesado en lo que la muchacha lleva debajo de su falda, aparentemente donde ha escondido la botella para su abuela. Una botella que no debe romper por advertencia de su madre, y que viene a simbolizar la virginidad de Caperucita. El trabajo de investigación de Wittgenstein comienza con la recopilación de los cuentos de hadas más frecuentes, enumerados por sus pacientes, amigos, estudiantes y colegas a lo largo de 20 años. El autor, según Holbek, es consciente que los cuentos quizás inspiren al narrador más cosas de sí mismo que del cuento en particular. En cuanto al relato de *Caperucita roja*, se dedica a registrar la recolección que de esta historia hacen sus pacientes. Así, por ejemplo, una joven que vive con su abuela porque sus padres se han divorciado, interpreta que el cazador es su padre. La paciente explica que una vez liberadas, ella y su abuela, y muerto el lobo, el cazador la lleva a su casa con su madre, quien le prometerá no volverla a enviarla lejos. Otro caso es el de un joven que, en su relato, reúne a la muchacha, la abuela, el cazador y la madre en una escena final, en la que todos están sentados alrededor de la mesa compartiendo el pastel y el vino. Como último retazo de estas recopilaciones, una mujer se refiere a la advertencia de la madre sobre el lobo. Aparentemente, ella ha sido advertida sobre los lobos (hombres), a pesar de lo cual tiene un amante, por lo que no parece tomar la advertencia muy seriamente. Holbek explica que la comprensión del cuento de este autor es parecida a las de Fromm y Bettelheim, aunque es sorprendente que su actitud apenas esté influida por la aprensión moral y los presentimientos horribles. En conclusión, a los ojos de este psicoanalista este cuento se convierte en una amonestación para educar a los niños apropiadamente sin suprimir la cuestión de la sexualidad. Según Wittgenstein, los cuentos deben preparar para la sexualidad y la vida adulta en vez de convertir a los niños en víctimas indefensas como Caperucita roja. De esta manera, el cuento de hadas sirve para guiar sabia y cordialmente a los niños en el mundo de los adultos.

Lilla Veszy-Wagner, apunta también Holbek, observa ejemplos de aplicaciones individuales de la figura de Caperucita roja en su práctica clínica, lo que le lleva a dos conclusiones: por un lado, las fantasías de Caperucita roja son mucho más complejas de lo que pueden parecer a primera vista; y, por otro lado, el lobo no representa inequívocamente

un agresor masculino en estas fantasías. Al contrario que sus colegas, para ella las piedras en la barriga dejan claro que el lobo corresponde a una figura maternal, aunque admite que distorsionada. El miedo pre-Edipo de la madre es aparente, pero solo es uno de los niveles de significado de esta narración. El otro, en opinión de Veszy-Wagner, se construye en el nivel genital, puesto que Caperucita roja también es un cuento con moraleja inventada por niñeras para contrarrestar la vivacidad de las muchachas y su precocidad sexual, con el objetivo de intimidar a su audiencia infantil. Esta autora también niega que el rojo tenga una simbología menstrual, pues, en su opinión, el color hace referencia más al carácter alegre y a la hermosura de la protagonista. Incluso podría representar, añade Veszy-Wagner, su femenina auto-confianza o, de una manera más directa, sus membranas mucosas erógenas de las que están compuestos los labios, los genitales y los pezones. Elementos que también podría proyectar simbólicamente el ramillete de flores. Evidentemente, su interpretación contiene los argumentos más importantes de la interpretación de Fromm. En cuanto al antagonismo con los hombres y las referencias a la sexualidad de este cuento, esta psicoanalista aclara que el lobo no representa nada más que varios aspectos aterradores de la primera madre en el nivel pre- Edipo, aunque ciertamente la muchacha puede verle como un varón en el nivel de Edipo. Por otra parte, destaca que el cuento también describe un *buen* hombre en la figura del cazador (Holbek, 1987).

Holbek se refiere a la visión psicoanalítica del estudio de los cuentos de Julius Heuscher como una mezcla curiosa derivada del pensamiento de Freud, Steiner e incluso cierta influencia junguiana. Heuscher interpreta el cuento de *Caperucita roja* en conjunción con otros dos relatos clásicos tan bien muy conocidos, *Hansel y Gretel* y *Blancanieves*, ya que todos estos personajes comparten la aventura de dejar su hogar familiar para caminar por el bosque. Ya sea su residencia una modesta casa o un castillo, todos estos lugares representan la morada corpórea de una individualidad en crecimiento, que se experimenta de múltiples formas en cada uno de los cuentos y se corresponden con determinados símbolos relacionados con el tamaño, la protección, el embrujo, lo que encaja o lo extraño, pero siempre con el claro objetivo de encontrar una vivienda cómoda y apropiada. En opinión de Heuscher, Caperucita roja es un relato que se establece en el periodo infantil edípico. Se refiere al peligro de que la protagonista esté tan encaprichada del mundo de los sentidos que consienta pasivamente en desviarse del camino recto que lleva a la bondadosa y generosa abuela. Por otra parte, este psicoanalista hace referencia a la caperuza, que representa el escudo para protegerse de la experimentación directa e intuitiva, la inspiración celestial, y favorece el fortalecimiento del ego a través de la atención del individuo al mundo físico ordinario. Extraviarse del camino correcto forma parte del proceso de desarrollo del individuo, en el que el superego desafía a la madre, lo que se simboliza por la decisión de la niña de recoger flores como regalo para su abuela. La temática edípica se puede apreciar a lo largo de la narración desde que la niña se rebela contra su madre y se encuentra el lobo seductor que le muestra los placeres sensoriales con el riesgo que ello conlleva, hasta el personaje de la abuela, que ha sido madre también y que aparece después con la apariencia física del lobo que la suplanta. Heuscher parece indicar que, incluso por un instante, la figura maternal sobresale por encima del lobo libidinoso. Al final, la figura del hombre considerado, enérgico y solícito entra en escena y se forma una triada armónica entre el cazador, la abuela y Caperucita roja. El cazador encarna una masculinidad también sexual, pero que no es amenazante. Holbek explica que, después de

describir un retrato de las etapas del desarrollo individual, este psicoanalista establece un paralelismo con las fases de la evolución histórica de la consciencia humana para identificar a la madre (abuela), que regala la caperuza a la protagonista, con las grandes madres de las distintas religiones ancestrales, diosas que tenían el poder tanto de devorar como de crear. Este autor toma de Steiner la idea de que esta caperuza es un escudo para proteger al alma humana de las influencias ascéticas y ayudar a enfocarse en las cosas terrenales. Los peligros que representa el lobo deben superarse con el desarrollo del auto-control, la auto-disciplina, la paciencia y el coraje. Finalmente, Heuscher incide en las dificultades de fomentar estas cualidades en la sociedad moderna (Holbek, 1987).

Uno de los autores destacados de esta corriente psicoanalista con más transcendencia en España es Bruno Bettelheim, escribe Aína Maurel (2012), aunque no sabe decirnos con certeza a qué se ha debido este impacto. Este psicólogo infantil austriaco, cuya obra principal sobre el estudio del cuento popular es *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1994), generó una fuerte ola de críticas que calificaron su análisis de grosero (Péja); falto de rigor conceptual y aventurismo interpretativo (Olalla); o positivista, funcionalista, moralista y afectado de realismo ingenuo. Holbek (1987) considera que sus interpretaciones son muy personalistas, basadas únicamente en sus experiencias, como él mismo reconoce, y con referencias a datos clínicos en pocos casos. Este psicoanalista incluso reconoce que intenta demostrar cómo los cuentos de hadas representan imaginativamente la esencia del proceso de desarrollo humano y, además, lo hacen de una manera muy atractiva para que el niño se comprometa en ese proceso vital para su maduración como ser humano. Concluye que este trabajo explica el "por qué los cuentos de hadas brindan, contribuciones psicológicas tan positivas al crecimiento interno del niño" (Bettelheim, 1994: 17).

Bettelheim está al corriente de que existen distintas versiones del cuento de *Caperucita roja*, aunque para su estudio se decanta por la más famosa en su opinión, la de los hermanos Grimm. No lo hace sin antes dedicarle unos breves comentarios al relato de Caperucita de Perrault. En primer lugar, el psicoanalista se hace eco de la crítica del conocido folclorista escocés, Andrew Lang, a la versión del escritor francés, que se ensaña con el triste final. Dice Lang que este desenlace hubiera relegado al olvido la historia de Caperucita. Bettelheim se concentra en algunas de las diferencias más destacadas entre estas dos variantes. Además de tener distintos finales, el lobo de Perrault no se disfraza para suplantar a la abuela, sino que simplemente se introduce en la cama de esta. Caperucita, posteriormente, se desnuda y también se mete en la cama a petición. Un elemento importante que destaca en la versión del francés es el breve poema al final del cuento que ofrece la moraleja de la historia: "Las muchachas no deben hacer caso del primero que se les acerque; si lo hacen, no es de extrañar que el lobo las atrape y se las coma". La moralina de Perrault también incide en que hay varias clases de lobos, aunque los más peligrosos son los más amables que siguen a las jovencitas por la calle, a veces hasta sus casas. Para Bettelheim, la lección de moral de esta versión es obvia, aunque el autor descuida varios elementos pedagógicos cruciales como puede ser que nadie advierta en el relato a la niña sobre los peligros del bosque. El psicoanalista austriaco califica esta variación como una interpretación racionalista que revela hasta el más mínimo detalle, incluso la falta de oposición de Caperucita roja a la evidente y directa seducción del lobo para que le acompañe en el lecho de la abuela. En resumen, la protagonista pasa de ser una muchacha ingenua y atractiva "a ser poco más que una mujer que ha perdido la honra"

(Bettelheim, 1994: 190). El principal problema de este autor con la versión de Perrault es que el cuento detalla el significado y además lo elabora, hasta el punto que pierde su valor para el niño. El contenido es demasiado explícito, demasiado didáctico y coarta la libertad interpretativa del niño-lector.

En opinión de Bettelheim (1994), el motivo principal de las dos versiones de Caperucita roja que inventaron los hermanos Grimm es la amenaza de que la niña sea devorada. Se trata de uno de los temas básicos y concretos que sirven a los cuentos para descubrir a la audiencia distintos elementos de la experiencia humana. La interpretación que elabora este autor de la Caperucita de los Grimm subraya los siguientes elementos:

- La niña en edad escolar se enfrenta a las relaciones edípicas que persisten en su inconsciente, lo que le llevaría a enfrentarse al riesgo de ser seducida. Un enfoque similar al presentado por Heuscher. En opinión de Bettelheim, la protagonista es una niña que se enfrenta a los conflictos de la pubertad, aunque no esté preparada emocionalmente. Caperucita es curiosa, está en una fase de búsqueda de conocimiento. Quiere comprender lo que sucede a su alrededor, y esta idea tiene su máxima expresión en el famoso diálogo con el lobo disfrazado de abuela. Pero, además, hay un aspecto oculto de la protagonista, que nos lleva a preguntar por qué Caperucita responde con precisión a las preguntas del lobo cuando ambos se encuentran en el bosque. Es como si el inconsciente de Caperucita la traicionase y, por eso, envía al villano a terminar con la abuela. Bettelheim coincide con otros analistas en el simbolismo del color rojo, que está relacionado con las emociones violentas y de tipo sexual. Una caperuza que le regalo su abuela en lo que podría leerse como una transferencia prematura del atractivo sexual. Por eso, ahora, la abuela se ha convertido en una competidora sexual de su nieta, y Caperucita quiere librarse de ella. Dentro del esquema edípico, la abuela corresponde con el rol de la madre, y la rivalidad entre madre e hija es la base de esta oposición en clave femenina, conocida como el complejo de Electra al que también se refiere Freud. Un conflicto entre el deseo consciente de actuar correctamente y el anhelo inconsciente de librarse de la abuela, que provoca una reacción empática de la audiencia, porque se observa como un dilema muy humano.

- El lobo, como en otras interpretaciones psicoanalíticas, es el *seductor*. Sin embargo, esta interpretación no se puede extraer del contenido manifiesto de la narración, pues el comportamiento del lobo es simplemente el de un depredador. El lobo y el cazador representan las dos caras de la misma moneda de la masculinidad. Por un lado, está el lado peligroso y violento del varón, que representa las tendencias asociales y primitivas profundamente arraigadas en el individuo masculino. Y, por otro, la figura del padre, fuerte y responsable. Caperucita se esfuerza en comprender esta naturaleza contradictoria y, por eso, en el relato aparece entre ambos personajes.

- No obstante, el lobo también se relaciona con el lado más impulsivo del niño. De alguna manera es la externalización de la “maldad” infantil cuando aquel no actúa correctamente. Por su parte, el cazador es el ejemplo de quien no se deja llevar por sus emociones. Incluso a la hora de proceder cuando decide acabar con el lobo, no

se conforma con dispararle sin más por si hubiera alguien vivo dentro de la barriga de la bestia. Prefiere abrirlo en canal con unas tijeras y así libera a Caperucita y a su abuela.

- Es muy importante el hecho de que la madre advierta a Caperucita de los peligros de apartarse del camino, típico de la versión de los Grimm a diferencia de otras variantes. Fuera de este sendero radica el peligro. Si lo hace, solo encontrará un mundo externo demasiado seductor. Una actitud relacionada con el principio del placer. Claramente, la narración muestra una oposición, que este psicoanalista denomina incertidumbre, entre el principio de la realidad y el principio del placer. Aquí radica el origen del conflicto que presenta el cuento y que, por otra parte, se manifiesta en la ambivalencia infantil entre actuar obedientemente o dejarse llevar por los impulsos. En esta ocasión, Caperucita roja no puede resistirse a recoger flores en el bosque y, por eso, se desvía del sendero más recto a casa de la abuela. En una segunda versión de los Grimm con un final distinto, este conflicto queda perfectamente resuelto, porque cuando Caperucita roja se encuentra con un segundo lobo ya sabe cómo debe proceder. Acude rápidamente a recabar la ayuda de la abuela y juntas terminan con el villano. Le atraen a un contenedor de agua hirviendo, donde previamente la abuela había cocinado salchichas, cuyo aroma se hace irresistible para el lobo que acabará escaldado vivo.

- Sin embargo, una clara diferencia entre las versiones de Perrault y de los Grimm es que, en la de los alemanes no hay referencias explícitas a la sexualidad, aunque el enfoque sexual domine en esta interpretación como en la que se hace de la versión de Perrault. La sutileza es clave en el relato de los hermanos, cuestión que aplaude Bettelheim, porque de esta manera se ajusta a la mente infantil, ya que las implicaciones sexuales solo permanecen en el preconsciente del niño.

- Finalmente, el hecho de que Caperucita y su abuela queden liberadas al final del cuento es también un elemento importante respecto al proceso de crecimiento y cambio que experimenta el niño. Se trata de la representación de un renacer que, según este autor, constituye el tema central de multitud de cuentos. Es un renacer simbólico a un plano superior, cuya intención es crear la esperanza de que hay un nivel superior de existencia si se superan los pasos necesarios del desarrollo personal. Es como si los dos personajes se hubieran perdido temporalmente en lugar de haber perecido. O, quizás, como si hubieran "perdido su capacidad de ponerse en contacto con la realidad". De alguna forma, este final compensa el miedo a perder demasiadas cosas durante el proceso de transformación de la infancia a la madurez. Este desenlace envía un mensaje de esperanza al lector, pues el resultado de este proceso de cambio augura un estadio mejor para el individuo. Bettelheim está convencido de que uno de los valores principales de los cuentos de hadas es que, al escucharlos, el niño pueda creer en que estas transformaciones son posibles y son para mejor.

- En resumen, "Caperucita Roja perdió su inocencia infantil al encontrarse con los peligros que residían en sí misma y en el mundo, y los cambió por la sabiduría que tan solo posee el que ha *nacido dos veces*, que no solo domina una crisis existencial, sino

que también es consciente de que fue su propia naturaleza la que le impulsó (a esa crítica transformación). La inocencia de Caperucita Roja muere cuando el lobo se manifiesta como tal y la devora. Cuando sale de la barriga del lobo, vuelve a nacer en un plano superior de existencia: al relacionarse positivamente con sus padres, ya no es una niña y vuelve a la vida convertida en una joven doncella" [paréntesis y cursivas añadidas] (Bettelheim, 1994: 205).

b. Caperucita Roja a través de la mirada analítica de Jung

Son varios los autores que han realizado trabajos específicos para analizar el cuento de hadas desde la perspectiva analítica de Jung quien, por otra parte, dedicó más atención a este tema que el psicoanálisis freudiano (Holbek, 1987). El propio Jung publicó estudios acerca de los cuentos en 1943 y 1948. Esto, sin duda, ha influido en que esta área de investigación del cuento se haya incluido en los programas del Instituto de Jung y generado una interpretación junguiana más homogénea. En este sentido, Aína Maurel (2012) cree que para entender el tratamiento de los cuentos por parte de los autores de esta corriente son necesarias unas breves notas generales sobre los planteamientos de Jung. Para el autor español, se produce un punto de inflexión en el pensamiento de este psiquiatra en 1920, cuando redefine su idea del inconsciente colectivo. Hasta ese momento, solo las imágenes y los símbolos arcaicos formaban parte del concepto junguiano de inconsciente colectivo. Entonces, Jung añade también a los instintos, los afectos y las emociones. El autor suizo entiende que el inconsciente humano tiene dos componentes: (1) el colectivo; y (2) el personal. Este último está formado por materiales que pueden ser conscientes –olvidado, reprimido o descuidado, escribe Holbek–, y que viene a corresponder con el *Yo* freudiano. En este sentido, Aína Maurel resume las aportaciones de otros autores que describen la psique humana desde el enfoque junguiano como la fuente última de la formación de la personalidad humana y de su imaginación, algo poco relacionado con el mundo exterior. En consecuencia, subraya Holbek, la mente humana no es una *tabula rasa* con la que viene provisto el individuo al nacer. Eso sí está estructurada, pero su observación no es accesible, dado que forma parte del inconsciente. Ahora bien, sí podemos percibir y sufrir sus efectos porque el contenido del inconsciente conforma nuestra existencia.

Por otra parte, cabe destacar entre los planteamientos junguianos dos elementos que han tenido una relevancia especial en los estudios e interpretaciones de los cuentos populares: (1) Jung se refiere al "simbolismo de la consciencia, al que denomina arquetipos", como la "herencia de los más antiguos principios del pensamiento y del sentimiento humano". En el inconsciente colectivo reside el principio formativo original del simbolismo ritual. Los motivos simbólicos de Jung son imágenes primigenias que tienen algún origen colectivo universal y aparecen conscientemente o en sueños, y se repiten también en los mitos de la Humanidad (Aína Maurel, 2012). Dado que el inconsciente no cuenta con las capacidades analíticas del consciente, explica Holbek (1987), este trata de comunicar sus revelaciones e influenciar el complejo ego consciente a través de estas imágenes, de estos símbolos, que se realizan conscientemente, por ejemplo, mediante los sueños. Símbolos que son poderosas expresiones de la energía psíquica. (2) La mente como el cuerpo debe desarrollarse hasta madurar,

completarse y alcanzar su armonía, aclara el folclorista danés. Pero, además, aparentemente existe un *plan* para este desarrollo en el inconsciente colectivo, que se denomina proceso de *individuación*. Los arquetipos no son entidades separadas, que se puedan considerar como unidades dentro de nuestra mente, sino que están relacionados entre sí de manera muy íntima tanto por asociación como contaminación e incluso jerárquicamente. Además, su característica principal es la bipolaridad, puesto que todos tienen un componente positivo y otro negativo (Turner, 1986), lo que complica su análisis considerablemente.

Se trata de un proceso lógicamente individual en el que se alcanza una fusión del *ego* con el *yo*, y que da vida a la personalidad. Explica Holbek (1987) que se debe tomar en consideración este aspecto del individualismo en la interpretación de sueños y fantasías, porque los mismos símbolos pueden tener diferentes significados para mentes distintas. Ahora bien, es posible que los mismos símbolos, o al menos la misma clase de símbolos, se asocien una y otra vez con las mismas fases de la individuación. En este punto, el autor danés recoge la descripción del proceso de individuación que hace Marie Louis von Franz (1964), estrecha colaboradora de Jung especializada en el estudio del cuento popular:

- El principio de este proceso consciente de individuación es similar a recibir un shock, como si fuera una especie de llamada interior de atención porque algo anda mal. Esta psicoanalista explica que muchos mitos y cuentos de hadas describen este preciso instante de la transformación al referirse a un rey que ha caído enfermo o es anciano. Otras posibilidades relacionadas con el patrón de relato familiar pueden ser, por ejemplo, una pareja real descubre que es estéril; un monstruo rapta a las mujeres, los niños, los caballos o las riquezas del reino; un demonio detiene al ejercito real o a un barco en ruta a su destino; la oscuridad se apodera del reino, los pozos se secan, se produce un diluvio o una severa sequía, o todo se congela. De esta forma, el primer encuentro con el *yo* es como si se abalanzase anticipadamente una sombra oscura. Quizás, matiza Holbek (1987), esta situación es la que categoriza Propp como "carencia".

- Este aviso repentino e intenso empuja al individuo a la acción. Consecuentemente, la primera tarea se centra en aceptar esa parte de uno (la sombra) que se ha reprimido o ha sido desatendida durante mucho tiempo. Algunos autores ven en la lucha del héroe contra el dragón una representación de esta fase. Para von Franz, Cenicienta está en este estadio cuando es obligada a separar los guisantes del montón de legumbres. En general, se podría decir que la "sombra" aparece en la forma de un personaje del mismo sexo y de la misma edad que el protagonista. La "sombra" simboliza aspectos de uno mismo que debemos reconocer si queremos seguir evolucionando.

- Posteriormente, se produce el encuentro con la figura del vigor, el ánimo, la parte del alma que vivifica el cuerpo. En general, se trata de experimentar nuestra propia alma en la imagen de un personaje del sexo opuesto. En este sentido, el arquetipo del ánima de la mente masculina es de alguna forma la base para desarrollar la capacidad de comprender y apreciar a la mujer, y viceversa. Un hombre o una mujer que estén imbuidos solo por su masculinidad o femineidad, respectivamente, estarían

incompletos. La realidad es que deberíamos ser capaces de integrar los elementos del sexo opuesto que existe en cada uno de nosotros para evitar manifestaciones destructivas y detestables. Este tipo de reconciliación se representa, normalmente, con la boda del príncipe y la princesa al final de los cuentos de hadas. Es decir, el arquetipo pierde su poder esotérico cuando se casan los protagonistas. En clave del pensamiento de Extremo Oriente, vendría a ser el equilibrio entre el *yin* y el *yan*, que se representa con un circulo dividido entre los colores blanco y negro, en cuyas dos áreas se pueden observar círculos más pequeños del color opuesto.

- La fase final se refiere a la integración definitiva del *yo* y el ego. Escribe von Franz que si una persona ha combatido seriamente y durante suficiente tiempo con el problema del ánima, de tal forma que ya no está parcialmente identificada con ella, el inconsciente cambia su carácter predominante y se manifiesta de una nueva manera simbólica que representa al *yo*, el núcleo en el interior de la psique. Para la mujer, la figura onírica que suele resultar es una personalidad femenina superior como una diosa de la naturaleza, una gran sacerdotisa o una hechicera, la *Gran Madre*. En el caso del hombre, el personaje simbólico coincidirá con un guardián, un anciano maestro o el espíritu de la naturaleza.

Es importante destacar que von Franz coincide con la idea de Jung, que sustenta el universalismo simbólico en los cuentos populares, por la que todos los cerebros son de la misma naturaleza y, consecuentemente, el producto de dichos cerebros ha de ser similar. Al final de esta sección, haremos referencia a los argumentos del psicoanalista japonés Hayao Kawai, quien plantea una tesis muy distinta a partir de un profundo conocimiento de los cuentos populares japoneses que estudia desde este mismo enfoque psicológico.

Por otra parte, Catherine Orenstein (2008b), experta en mitología y cultura, cree que *Le conte de la mére-grand*, el precedente de la tradición oral francesa del cuento de Caperucita roja, sigue un patrón similar al del viaje de conocimiento del héroe mítico. Un viaje al que los junguianos hacen corresponder con el proceso de individuación referido por von Franz. Según Orenstein, es un relato que describe el proceso de maduración de una niña, la autosuficiencia con la que debe enfrentarse a los peligros del mundo adulto. Este relato, muy popular entre la gente francesa del ámbito rural durante generaciones y que muy probablemente conocía Perrault, contiene los símbolos clásicos que apoyan esta interpretación. Una niña que sale de casa y se interna en la profundidad del bosque, más allá de las fronteras de la sociedad, donde reside el peligro físico, espiritual y sexual. Entonces, se encuentra en la encrucijada entre elegir el camino de alfileres o el de agujas, herramientas simbólicas que aparecen en los ritos de iniciación femenina de las sociedades pre-capitalistas, sobre todo en Francia, donde las familias solían enviar a las muchachas a escuelas para ser aprendices de costurera. Ahora bien, Orenstein también observa el proceso de maduración sexual en la historia, cuando la niña se encuentra con un *bzou* (lobo) que se identifica con una figura masculina, aunque también podría ser una ogresa, lo que representa el símbolo de la opresión maternal. De una manera u otra, este encuentro nefasto viene a significar la ruptura con la dependencia maternal. *Bzou*, el villano, intenta atar a la muchacha a la cama, pero esta se escapa. Una metáfora clásica de la obtención de la independencia. El lector podría comprobar las considerables coincidencias de este enfoque con la interpretación de la misma versión de Caperucita roja realizada por la

folclorista francesa Yvonne Verdier (1980; 1997), que nos ha servido de base para el estudio interpretativo del corpus de cuentos analizado en el capítulo décimo de esta disertación.

Holbek (1987: 311-312) nos ofrece una completa interpretación del cuento de *Caperucita roja* elaborada en exclusiva para su libro por Ole Vedfelt, del Instituto C.G. Jung de Copenhague[382]:

> El cuento de *Caperucita roja* tiene sus raíces en un universo femenino poblado de personajes como la madre, Caperucita roja, la abuela y, finalmente, el lobo. La abuela está enferma y débil o no ha tenido con que alimentarse durante mucho tiempo. Vive lejos en el bosque o en las montañas. Lugares que se refieren al inconsciente colectivo. Este personaje encarna una figura arquetípica de la madre, un aspecto del *yo* femenino, pero está enferma y necesita comida o, lo que es lo mismo, sustento físico.
>
> El hecho de que la heroína entre en contacto con el *yo* femenino apunta a la individuación. Esto se enfatiza aún más con el símbolo central del cuento, la caperuza roja, que es de terciopelo en el texto de los Grimm. En una variante portuguesa aparece que la caperuza es deseada y un objeto de envidia. Con el objetivo de conseguirla, la heroína debe realizar ciertos servicios, como es llevar un pastel a su abuela, y también debe prometer que será buena con todo el mundo. Solo a cambio de ello obtiene la caperuza. De tal forma, entonces, que se trata de una recompensa por los sentimientos apropiados, no por su astucia. Algo similar se desprende de la versión de los Grimm.
>
> Hablando simbólicamente, la caperuza o capa se relaciona con la cabeza, lo que significa que se refiere a los pensamientos, el espíritu y la consciencia. Es una expresión de lo que sucede dentro de la cabeza, y de lo que la abuela, el *yo* femenino, quiere que Caperucita roja se ocupe. Indica una idea principal, una visión general hacia donde quiere que la heroína se dirija en su camino al *yo* femenino. Esto conecta con el siguiente sueño de una de mis pacientes femeninas: "Me iba a embarcar en un largo viaje y llevaba un tocado realmente especial".
>
> El color rojo es el color de la vida, de la sangre y del sentimiento. La sangre es especialmente importante en todos los misterios de transformación femenina y en la psicología femenina en general. Si la caperuza significa una revelación o un conocimiento especiales, entonces se trata de uno en el que los sentimientos e impulsos sexuales están más claramente enfatizados que en la forma de consciencia intelectual, masculina y solar, característica del consciente colectivo europeo.
>
> La complicación tiene su causa por un error cometido por la heroína, aunque es lo que al mismo tiempo en la mayoría de los cuentos revela nuevas y grandes oportunidades. El "error" de Caperucita roja es que se entrega al placer de coger flores o moras, recolectar nueces o cazar mariposas. Es "devorada" por su propensión que le lleva a internarse cada vez más adentro del bosque, el inconsciente. Esto prepara el escenario para su confrontación con una figura aún más hambrienta y más abandonada que la abuela, el lobo. Tanto von Beit como von Franz deducen del relato que la abuela y el lobo son dos aspectos del arquetipo materno. En su estudio, Marianne Rumpf (1921– 1998) se refiere a una variante en la que la "*querida Abuela*" resulta ser la "*Hembra salvaje*"; en otra versión, el monstruo "*stempa*" es un aspecto de la mujer *Holda Perchta*.

[382] Traducción propia del original en inglés.

Es comprensible que se haya dedicado tanta atención al carácter negativo y voraz del lobo, pero la mayoría de las historias de Caperucita roja también contienen indicaciones de que el lobo es, después de todo, superior a la abuela en varios aspectos. Von Franz solo menciona que tiene grades colmillos –para comerse mejor a Caperucita roja–, pero ¿por qué tiene grandes los ojos, las orejas y la nariz? La respuesta es: para ver, oír y oler mejor; lo que quiere decir que son expresiones simbólicas de las facultades cognitivas en las que el lobo es superior a la abuela. La excelencia en estas facultades al nivel del lobo representa, probablemente, la visión del consciente: son concebidas como bestiales y horribles. Lo mismo es cierto respecto a las "manos" del lobo que son buenas para *aprehender* –psicológicamente relacionado con comprender, es decir agarrar o manipular. Además, la mano es el órgano humano especial en el que se combinan estrechamente la experiencia activa y receptiva, y la comprensión del mundo. La asociación de estas facultades con el concepto del mal no es una sorpresa en una cultura que puede expresar la psicología de lo femenino en cuentos como *La doncella sin manos* (AT 706).

Esta interpretación tiene mucho que ver con afirmaciones centrales de Erich Neumann sobre el desdoblamiento del arquetipo de la gran madre "llevado a extremos en las religiones patriarcales (culturas) de Occidente". En este caso, "la figura de la gran madre se desdobla en la mitad negativa representada por el animal y la mitad positiva que es la forma humana".

Parece existir una línea divisoria entre las variantes del sur, romances, y las del norte (solo hablo de tendencias). Se describe a menudo a Caperucita roja como voraz en cuentos de la tendencia del norte: se come parte de la comida destinada a la abuela o el lobo la anima a comerse la carne de la abuela asesinada. En este caso, la coacción debe entenderse como una compulsión interna, física: es decir, la protagonista esta poseída por el carácter del lobo. Es más, la comida que lleva Caperucita roja es generalmente simple: pastelillos, mantequilla, pan, etc. El desenlace es más bien pobre: Caperucita roja y la abuela son devoradas por el lobo y no son rescatadas.

El significado del color y la textura de la comida se destaca en conjunto en una variante francesa, *Le petit Chaperon d´or*, en la que la caperuza roja es substituida por una caperuza mágica de oro y fuego (*un merveilleux capet d´or et de feu*).

Sin embargo, una amplificación apropiada de la ardiente caperuza dorada descubriría su relación con la forma de la consciencia intelectual, "masculina y solar", por la que asumo que Caperucita roja es una compensación. La heroína y la abuela utilizan la caperuza dorada para vencer al lobo, pero esto lleva el desarrollo del cuento a un punto muerto. Faltaría el psicológicamente importante motivo del engullimiento.

El desenlace de las variantes de Europa del norte es, en general, más positivo puesto que un personaje masculino, como el del cazador en la versión de los Grimm, interviene para salvar a Caperucita roja y la abuela. En cuanto a la comida, la tendencia en estos cuentos es que la abuela recibe algo especial, algo más refinado, como una tarta y una botella de vino, regalos que son simbólicamente indicativos del eros femenino y de la sexualidad. De esta forma, encontramos que las diferencias respecto a oportunidades interiores y exteriores entre las mujeres europeas del sur y las del norte, mujeres en países católicos y en países protestantes, se recogen a nivel del inconsciente colectivo.

Axel Olrik, uno de los primeros intérpretes de Caperucita roja, establece un paralelismo entre el motivo del engullimiento y los mitos sobre el héroe que se enfrenta al monstruo desde dentro

de sus propias fauces. Erich Neumann interpreta este mismo tema como una imagen del ego luchando con el inconsciente y la conquista de una nueva consciencia. En el universo femenino de este cuento, se podría esperar una experiencia más pasiva. Algo así como que ella fuese el objeto pasivo del renacimiento y de la transformación en vez de la lucha de un héroe masculino. En ambos casos, sin embargo, el resultado es una consciencia nueva. Ahora bien, la pobreza de simbolismo y de acción indica una revelación limitada de los problemas de la individuación femenina y de la consciencia femenina.

No es de extrañar que el salvador masculino corte la cabeza al lobo, es decir, que elimine la ubicación del pensamiento, el espíritu y la consciencia del villano antes de salvar a las víctimas. Caperucita roja no se beneficia realmente de la muerte del lobo. Después de despellejar al lobo, el cazador arroja el cadáver del animal en un pozo, lo que simboliza que algo está reprimido hasta que reaparece. En la secuela de los hermanos Grimm, el lobo todavía permanece prófugo y aparece en el tejado de la casa de la abuela, es decir en la zona superior "espiritual". Cuando lo matan, el problema que representa se reprime de nuevo.

A pesar de que las macabras variantes romances, en las que Caperucita roja se ve forzada a comer el cuerpo de la abuela y a beber su sangre, tienen una resolución negativa, también es cierto que arrojan algo de luz sobre la naturaleza del lado reprimido de la mujer.

Psicológicamente, calificaría a Caperucita roja como una representación de una "doncella" (*Perséfone*), el aspecto virginal, floral, de la femineidad. Al observar los sueños y las fantasías de pacientes femeninas sometidas a procesos internos de transformación durante el desarrollo psíquico, Jung descubrió algunas características típicas sobre la doncella, que son relevantes en nuestro contexto: "La doncella indefensa se expone a toda clase de peligros, por ejemplo, a ser devorada por reptiles… a menudo hay orgias sangrientas, crueles e incluso oscuras… que lleva a cabo una 'madre tierra'. Hay bebidas de sangre…".

La madre de Caperucita roja es una representante del mundo profano, una mujer normal en cualquier escenario cultural; no tiene ni idea del problema del lobo. Caperucita roja, la abuela y el lobo, por el contrario, son figuras arquetípicas y un paralelismo de la triada griega formada por Perséfone, Demetra y Hécate – virgen, madre y "portadora de la luz"– conocidas de las religiones místicas de Grecia. Esta triada parece ser accesible mediante un enfoque que destaca la iniciación a las formas femeninas de la consciencia. Por supuesto, son muy distintas del cuento que nos ocupa.

En los cuentos del norte (europeo), la mujer es "rescatada" de la confrontación con el estrato profundo de su femineidad por un personaje masculino, su ánima. En los relatos del sur (europeo), la protagonista pierde todo. Entonces, ¿existen soluciones plenamente satisfactorias desde el punto de vista femenino?

Pero además ¿por qué este cuento es tan profundamente atractivo para niños entre los tres y seis años de edad? La respuesta se encuentra exclusivamente en el tema del engullimiento. Versa sobre un problema psíquico central y específico para este grupo de edad. No obstante, otros cuentos como *El lobo y los siete niños* (AT 123) y *Las tres cabras machos Gruff* (AT 122E), en el que aparece la réplica del gnomo "¡Ahora, entraré y os comeré!", realizan esta función tan bien o incluso mejor que el cuento de *Caperucita roja*, pues en este hay detalles aparentemente aburridos para los

niños. Es importante tener en consideración que los cuentos fueron "inventados" por adultos, quienes deciden a menudo que historia contar.

c. El particularismo del cuento japonés en la psicología junguiana de Hayao Kawai

Las dos ramas de la simbología psicológica, representadas por Freud y Jung respectivamente, mantienen posturas muy divergentes acerca del significado de los cuentos de hadas, como hemos tratado de mostrar hasta aquí en este repaso a las muy distintas y variadas interpretaciones del cuento de *Caperucita roja*. Holbek (1987) profundiza en las diferencias conceptuales que llevan a unos y otros miembros de estos dos grupos a establecer una correspondencia simbólica tan dispar a partir de la lectura de los cuentos populares. Para ello, se refiere al motivo más frecuente en estas narraciones, el final feliz de un matrimonio glorioso que, recordemos, para Propp corresponde con la función XXXI en la que terminan los cuentos maravillosos. El autor danés señala que, para los intérpretes freudianos de los cuentos, la boda es la consumación disfrazada de un deseo reprimido de la infancia, el de la reunión triunfal del protagonista con el progenitor del sexo opuesto, mientras que para los junguianos se trata de un intento del inconsciente de proyectar una imagen de su propósito principal: la integración del ego y el *yo* en el consciente. Evidentemente, continúa este folclorista, ambos enfoques consideran la boda como parte de una secuencia de eventos, aunque cada uno tiene una noción muy particular de esa secuencia de sucesos.

Sin embargo, en opinión de Holbek, lo más notorio es que estas dos visiones no son el resultado de los textos, sino que se han derivado de distintas hipótesis sobre los procesos inconscientes de la mente que, aparentemente, se reflejan en los cuentos. A su juicio, esta metodología de análisis del cuento, en la que no prima el texto del cuento, no está justificada. Además nos remite a dos interpretaciones irreconciliables. El que los sueños estén producidos por el inconsciente en una manera fuera del control voluntario del individuo no implica que lo mismo sea verdad también para los cuentos de hadas. El danés no considera que el cuentacuentos se dedique a balbucear, medio dormido, sus relatos, a divagar o delirar incoherentemente narraciones bajo la influencia de estimulantes; ni siquiera a repetir con la fidelidad de un loro lo que antes ha escuchado. Por el contrario, el narrador de cuentos populares realiza representaciones conscientes, a menudo muy artísticas, a juzgar por las numerosas observaciones realizadas en trabajos folclóricos de campo. Por eso, Holbek no está seguro de que los cuentos de hadas sean reflejos automáticos de procesos inconscientes que reprimen impulsos, porque es obvio que la intención consciente artística del narrador está entre aquellos y los cuentos. Además, aduce que si los sueños son proyecciones involuntarias del inconsciente, que se producen automáticamente, también es obvio que los cuentos son mensajes que tienen la intención de ser entendidos. Argumento con el que estamos completamente de acuerdo, puesto que como señala Ben-Amos (1971), la narración popular es un acto comunicativo y, lógicamente, este siempre tiene un propósito en un contexto social. La transmisión de un mensaje entre un emisor y un receptor implica, sin duda, la intención del emisor de que su mensaje tenga un significado para el receptor, y para ello no duda en darle la forma apropiada.

Ahora bien, la simbología psicológica ofrece una réplica a estas dudas. Otto Rank, un estrecho colaborador de Freud que dedicó sus esfuerzos al estudio del mito, elabora una respuesta más sofisticada sobre el análisis del cuento a partir de los presupuestos de su maestro. Según Rank (1919), el patrón de eventos construido conscientemente por el narrador es el resultado de un proceso secundario, que está sutilmente en contradicción con los significados inconscientes de los símbolos resultantes de los procesos primarios. De esta forma, los cuentos atraen al individuo porque, en el fondo, satisfacen sus deseos inconscientes que tienen poco que ver con los contenidos manifiestos en esos relatos. Esta línea argumental implica asumir que las mentes de autores, audiencias e intérpretes funcionan aproximadamente de la misma forma (Holbek, 1987). Una presunción sobre la que se fundamenta el universalismo del cuento, y que está claramente cuestionada por los recientes estudios de neuropsicología sobre el funcionamiento del cerebro humano en diferentes contextos culturales (de Greck *et al.*, 2012).

Por eso, Holbek trata de comprender la posición psicoanalítica, para lo que interpreta la posición de Rank. De acuerdo con este psicoanalista, una obra literaria que contiene un nivel inherente de significado inconsciente, originado en la mente de un individuo (el autor conocido), es interesante para una amplia audiencia porque las mentes de estos individuos albergan los mismos conflictos inconscientes que la mente del escritor. En ese caso, ni autor ni audiencia son necesariamente conscientes de que un mensaje ha sido transmitido de uno al otro. No obstante, sí es concebible que un estado de contradicción exista entre los significados manifiesto y latente de esa obra. Después, el folclorista danés se pregunta si podemos trasladar este esquema de la obra artística a una forma de arte tradicional como el cuento. Ante todo, la principal diferencia entre el producto literario y el folclórico es claramente su modo de producción. Es decir, mientras que las ideas y los símbolos utilizados en la obra literaria son presumiblemente el fruto del interior del autor, pues son significados derivados del *yo* de ese escritor (autor conocido), casi todos los símbolos empleados por los narradores tradicionales están prefabricados. Por así decirlo, estos símbolos pertenecen al patrimonio de la cultura de una comunidad y lo mismo se podría decir de la organización secundaria dentro del patrón tradicional del cuento de hadas. Estos símbolos y patrones del colectivo conforman una especie de *lienzo* de simbolismo. La cuestión, dice Holbek, es saber si el contenido de este *lienzo* del colectivo también es usado para trazar los pensamientos y deseos latentes del narrador y de su audiencia que, a la postre, validaría la posición psicoanalítica de Rank (Holbek, 1987).

Otras dudas surgen, por ejemplo, cuando nos preguntamos cómo se aplica este argumento del *lienzo* simbólico al hablar de su efecto en personas de culturas distintas. A estas objeciones, Rank trata de responder defendiendo, ante todo, el enfoque freudiano y hace afirmaciones como que los mitos son los "sueños de las masas". Rank también expone su tesis filogenética como prueba adicional, en un intento de responder a la contradicción entre los contenidos manifiestos y latentes de los cuentos de hadas. Sin embargo, puntualiza Holbek, los argumentos de Rank no explican cómo se han transmitido y han permanecido durante varias generaciones aquellos impulsos y deseos inconscientes de un narrador. No cabe duda de que el mismo símbolo en una historia concreta podría atraer a diferentes personas por motivos muy diferentes. Pensemos por un momento, propone el autor danés: en su día, un cuentacuentos produjo supuestamente su propia versión de un relato a partir de pensamientos individuales reprimidos, como sostiene este enfoque interpretativo. Ahora

bien, no parece verosímil que determinadas contradicciones inherentes a un individuo, o un grupo determinado, en un momento histórico concreto, pudiesen haber viajado sin modificación alguna a través de varias generaciones, si tenemos en cuenta que en este proceso de transmisión han intervenido incontables narradores. Todos aquellos (los autores desconocidos) con la capacidad individual y manifiesta para modificar los relatos heredados de sus mayores. De hecho, seguramente lo hayan hecho así dado que estaban sometidos a las presiones constantes producidas por las expectativas de nuevas audiencias siempre vigilantes. Esto resultaría en un incesante proceso de ajustes que, en opinión de Holbek, tendería a producir unidad entre intención y expresión. Por lo que los conflictos y problemas expresados en los cuentos tenderían a ser principalmente los reflejos de los conflictos y de los problemas colectivos de la época, en la que el relato se recontase (Holbek, 1987).

Aína Maurel (2012) considera que la crítica más importante que se hace a las propuestas simbolistas es precisamente su falta de consideración del cuento como tal. Podría ser admisible, opina este autor, que la evolución humana haya permitido la creación y transmisión hereditaria de imágenes arquetípicas, a pesar de las condiciones culturales y sociales propias de cada etapa histórica. Sin embargo, cuesta admitir que los cuentos, todos en general, sean una descripción de un proceso psíquico idéntico, como es la individuación propuesta por Jung, o puedan equipararse a los sueños que realmente son creaciones espontáneas y más inmediatas del inconsciente. Para el autor español, los cuentos no se forman como respuesta a un esquema intuitivo al que es ajeno quienes participan, porque su creación es un acto consciente y muy probablemente está afectado por el contexto socio-cultural más allá del propio individuo.

Sin embargo, antes de abandonar esta revisión de la corriente simbólico-psicológica, quisiéramos acercarnos al trabajo de un psicólogo entrenado en la escuela junguiana europea que dedico grandes esfuerzos al estudio del cuento popular japonés y rebate los planteamientos universalistas. Hayao Kawai (1995a) reconoce como en su juventud estuvo tremendamente atraído por la cultura occidental y su pensamiento científico-racional, a raíz de sus experiencias de la Segunda Guerra Mundial, hasta el punto de que viajó a Estados Unidos en 1959 para estudiar psicología. Admite incluso que los analistas occidentales le ayudaron a encontrar los valores de su propia cultura. Antes de formarse en el Instituto Jung de Zürich, nos explica que tenía la opinión de que los japoneses debían hacer un esfuerzo para establecer un ego moderno al modo europeo. Con ello, habrían de deshacerse de las viejas costumbres de la tradición nipona. Sin embargo, Kawai admite humildemente que, una vez completada su educación en psicología analítica en Europa, también se dio cuenta de que la forma de consciencia europea no es ni la mejor, ni la única posible. Cita a Jung quien señaló la importancia del *yo* al que el ego debe rendirse. Pero si el *yo* es tan valioso, aduce el autor japonés, deberían existir otros caminos para llegar a él, otros distintos del que siguen los europeos a través del eje ego-*yo.* La manera que el japonés señala para alcanzar este propósito no implica desdeñar el conocimiento europeo moderno, sino utilizar estas ideas de la psicología analítica para conseguir una forma auténticamente japonesa, más adecuada a su personalidad y cultura. Esta fue la razón principal que llevo a Kawai a investigar la mitología, los cuentos de hadas y las historias antiguas japonesas, puesto que, en su opinión, contienen gran parte del conocimiento del inconsciente.

La tesis de este psicoanalista japonés es que las narraciones populares que fueron creadas y transmitidas por personas con un *ego* distinto del ego moderno y, por eso, sus características pueden ofrecer pistas sobre los nuevos estados conscientes del japonés moderno. Precisamente, esta experiencia es fundamental a la hora de apoyar la hipótesis que defendemos en esta investigación: la necesidad de ampliar el imaginario infantil occidental, para ofrecer a los estudiantes acceso a las narrativas populares de otras culturas, con el objeto de que puedan profundizar en otras formas de pensamiento y de organización de la vida social. Nuestra idea es descubrir la construcción individual en el marco social y cultural oriental para después mirarnos a nosotros y enriquecer nuestro propio desarrollo individual.

Para Kawai (1991), la realidad está compuesta de innumerables estratos, aunque en la vida diaria esa misma realidad aparezca como una entidad unificada en un estrato único que nunca nos amenaza. Sin embargo, argumenta, se puede atravesar la superficie más allá de lo que es aparente a nuestra vista y exponer esos profundos estratos. Precisamente, los cuentos de hadas pueden ofrecernos gran ayuda en ese proceso. Por ejemplo, es habitual en estos cuentos que los héroes tengan curiosos encuentros cuando han perdido su camino (como en el caso de Caperucita roja) o han sido abandonados por sus progenitores. En opinión de Kawai, la visión multinivel de la realidad se corresponde con la consciencia humana o, desde el punto de vista de la psicología analítica, corresponde con la psique humana que contiene estratos conscientes e inconscientes. Por tanto, si los cuentos de hadas nos hablan de la estructura de la realidad, es posible que también reflejen la estructura de la psique humana. En su análisis del relato japonés *The Bush Warblers´ Home*, este autor explica cómo el motivo de que un hombre corriente en el espacio de su vida cotidiana se encuentre con una hermosa mujer del espacio no cotidiano es un patrón ampliamente tratado en los cuentos de hadas y leyendas de todo el mundo. Esta estructura en la que se produce una colisión de los espacios de la vida cotidiana y no cotidiana se interpreta como una proyección de la estructura del consciente y del inconsciente en la psique. De alguna forma, aduce este psicoanalista, se podría decir que en el inconsciente de todo hombre existe una mujer especial, y encontrarse con ella es un evento muy universal. Apoya su argumento en la tesis de Jung, para quien la existencia de este modelo universal muestra la existencia de un inconsciente colectivo en la psique humana. Sin embargo, enfatiza Kawai, este patrón universal tiene variaciones peculiares que dependen de las culturas en las que se revela. Es decir, a pesar de que los cuentos de hadas tienen una naturaleza que es universal para la Humanidad, al mismo tiempo también manifiestan características ligadas a cada cultura. Por eso, este autor se dedica a realizar análisis comparativos de relatos japoneses y occidentales. En principio, esta línea argumental tiene puntos de coincidencia con el enfoque de Dundes (1989a) respecto a los cuentos populares que han llegado a la actualidad preservando rasgos originales, incluso a pesar de la rigurosa sensibilidad moral impuesta por el aparato social. Ahora bien, esa censura o reformulación se ha visto mediada en Europa por las ideas cristianas desarrolladas a lo largo del Medievo, dominadoras de la moral francesa en la época de Perrault y todavía persistentes en la sociedad burguesa de los hermanos Grimm. Por su parte, Kawai reconoce que, en el caso japonés, está influencia proviene del confucionismo importado de China.

Respecto del folclore de su país, Kawai señala que en este repertorio narrativo popular hay muchas historias en las que los triunfadores son holgazanes, embaucadores y absolutos

mentirosos. Protagonistas muy distintos de los occidentales, y que incluso están fuera del canon moral confucionista. De alguna forma, lo que este estudioso japonés quiere decirnos es que las narraciones populares con héroes atípicos han persistido en Japón, puesto que el proceso de la creación folclórica viene determinado por una constante pugna en la mente del individuo y en la de la comunidad, entre la consciencia y los impulsos inconscientes. En su análisis, la conciencia humana integra, hasta un cierto grado, los contenidos psíquicos, que son conscientes en un momento específico y tienen el potencial de hacerse conscientes cuando es necesario. A pesar de que el consciente individual está influido por otros, interiormente y hacía afuera, también posee cierta autonomía. Precisamente, concluye el japonés, se reconoce la personalidad del individuo en la medida en que posee esta clase de integración y autonomía, puesto que el ego que está en el centro de la consciencia contiene ambas (Kawai, 1991).

Por otra parte, Megumi Yama (2013) interpreta la estructura de la psique japonesa que propone Kawai e incide también en que su fundamentación difiere de la estructura de la psique occidental. Aparentemente, de acuerdo al pensamiento junguiano, el ego es el centro de la personalidad consciente y el *yo* es el núcleo unificador de la psique total. No obstante, la frontera entre el consciente y el inconsciente en la psique japonesa está mucho más difuminada que en la occidental. En este planteamiento, incluso se pone en duda que el *yo* realmente esté en el centro de la estructura de la consciencia (como ocurre en el diseño occidental) y que vendría a ser el inconsciente. Yama aclara que el ego se encuentra oculto, casi enterrado, en lo más profundo del inconsciente de la psique japonesa. Quizás, conjetura, esta sea la razón por la que el japonés es tan ambiguo en sus relaciones sociales y personales, ya que su modo de funcionamiento predominante a este nivel (relacional) no está orientado racionalmente. Adicionalmente, esta autora cree que el modelo de Kawai se puede aplicar a la psique japonesa tanto a nivel individual como colectivo.

Una contribución esencial de Kawai (1991) a la interpretación de la cuentística japonesa es que la esencia de los cuentos de hadas japoneses puede percibirse mejor a través de los ojos femeninos que de los masculinos. *Femineidad* no se refiere a la precisa distinción biológica entre hombre y mujer, ni siquiera a una división conceptual que pudiese estar viciada por una preconcepción masculina. Kawai asegura que mirar con ojos femeninos quiere decir que el ego de un japonés se simboliza más apropiadamente con la figura femenina que con la masculina. El psicólogo japonés se refiere a la descripción del proceso de consciencia en Occidente elaborada por Erich Neumann, en el que se identifica al ego con una figura masculina. La teoría de Neumann hace de lo *masculino* y lo *femenino* símbolos conceptualizados diferentes de lo que son los hombres y las mujeres reales. Según el psicólogo israelí, incluso el consciente de la mujer (en Occidente) tiene un carácter masculino. Hasta tal punto es así que la correlación *consciente-día-luz* e *inconsciente-oscuridad-noche* se mantiene sin importar el sexo del individuo. Por eso, continúa Neumann, el inconsciente (en Occidente) tiene un carácter femenino. Por eso, Kawai matiza la formulación del psicólogo nacido en Berlín cuyas conclusiones deben restringirse al ámbito europeo. Neumann, dice el japonés, está hablando de una consciencia patriarcal que está claramente separada del inconsciente y libre de su influencia. Por otra parte, Neumann también distingue una fase de la evolución humana de la consciencia matriarcal en la que el ego aún está abrumado por el poder del inconsciente y, por tanto, no ha obtenido todavía su independencia. Neumann es incluso más explícito cuando afirma que la mujer moderna posee una consciencia patriarcal e incluso que su ego

se identifica con el héroe masculino. Esta conceptualización de la conciencia tampoco se corresponde con la estructura familiar, social o de la diferenciación paternal versus maternal.

En este marco conceptual, Kawai (1991) opina que el sistema patriarcal, preservado en Japón hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, ha ocultado esta particularidad femenina del ego del japonés, a la que se refiere en su tesis. Aduce que las heroínas de los cuentos de hadas también pueden asumir un papel activo, lo que no es usual en los cuentos occidentales. Sirvan de ilustración de este caso, las numerosas interpretaciones de la historia de Caperucita roja en sus variantes orales europeas, que inciden en la transformación de la protagonista durante la evolución del relato popular. Como hemos estudiado en profundidad en esta investigación, la muchacha de estas variantes folclóricas francesas escapa solo gracias a su propio ingenio (como curiosamente también ocurre en los cognados asiáticos), mientras que en la versión de Perrault perece o, en los textos de los Grimm, la protagonista es salvada por otro personaje, el cazador, símbolo masculino del orden social.

Precisamente, con esta tesis como punto de partida, Kawai dedica su libro *Japanese Psyche: Major Motifs in the Fairy Tales of Japan* (1998a) a investigar los personajes femeninos en estas narraciones, así como su simbología cultural y psicológica. La cuestión del matrimonio es un elemento de los cuentos populares muy estudiado por distintas corrientes y, en especial, dentro de las investigaciones cuentísticas de la simbología psicológica. Es un hecho que casi todos los cuentos de hadas terminan en la boda del protagonista. Ahora bien, este es un patrón narrativo en relatos occidentales, subraya Kawai. Por eso, este es uno de los temas de análisis en los que más profundiza en sus estudios del folclorismo nipón. A Kawai le llama poderosamente la atención el hecho de que la psicología analítica occidental interprete este evento, la unión de hombre y mujer, como una imagen de la integración del consciente y el inconsciente. Kawai (1991) se pregunta específicamente por qué este motivo, tan frecuente en otros folclores, apenas se encuentra en los cuentos de hadas japoneses. Para construir su respuesta, lo primero que hace es aclarar que existen multitud de narraciones japonesas que sí incluyen e incluso terminan en una boda feliz. A pesar de la similitud temática con relatos de corte occidental, descubre ciertas características propias de este pequeño grupo de cuentos japoneses: (1) su aparición es espontánea y dispersa geográficamente en el conjunto del folclore japonés; (2) entre estas historias, dominan las que tienen una protagonista femenina; (3) en un número importante de estas historias, la trama no se cierra con una boda, sino que, después de una separación de los cónyuges, se produce un feliz reencuentro; (4) entre el limitado número de cuentos que concluyen con el matrimonio feliz de un protagonista masculino, también es habitual que este personaje no cumpla con las requeridas virtudes del héroe occidental y, por el contrario, suele tratarse de un embaucador, al parecer algo muy propio de la psicología y de la mitología japonesas (Kawai, 1998a).

Desafortunadamente no contamos con el comentario de Kawai sobre un cuento japonés cognado de los tipos ATU 123 o ATU 333, para añadir su interpretación a nuestro caso de estudio de Caperucita roja. Sin embargo, el psicólogo japonés dedica un capítulo de su trabajo sobre los temas principales en los cuentos japoneses al análisis del relato titulado *The Laugther of Oni*, en el que aparecen algunos elementos principales de la trama, cuya simbología se aproxima a la interpretación en clave psicológica de Caperucita roja[383]. Sin lugar a dudas,

[383] Ya hemos explicado antes que el término japonés *oni* equivale a ogro en castellano.

ya desde el mismo título del relato, se destaca la figura del villano, el *oni*, un personaje equiparable al lobo del relato de Caperucita roja. A diferencia de este cuento europeo, la heroína de esta historia japonesa no recibe la misma atención en el título. Es interesante añadir en este punto que esta relevancia del villano desde el principio del relato también se repite en muchos de los cognados asiáticos del cuento AT 333, que se titulan con el nombre del antagonista de la historia, *Grandaunt Tiger* (tía abuela tigresa). Kawai explica que un *oni* puede comer humanos (como el lobo en Caperucita roja), aunque es una figura polifacética a diferencia del diablo en la cultura occidental. La trama tipo de este relato típico japonés, del que Kawai no ha encontrado versiones en otros países, comienza con el secuestro de una hermosa mujer por parte de bandidos, un *oni* o cualquier otro personaje "negativo". Una persona allegada a la víctima, como su futuro marido, su madre u otro familiar, se ponen en camino para tratar de rescatarla. Finalmente, el salvador consigue su objetivo y recupera a la protagonista después de superar varios obstáculos (Kawai, 1998b).

En la variante que Kawai utiliza para su estudio, la hija de un rico hacendado es secuestrada, en el camino a su boda, por alguien sin identificar. En este caso, tanto el padre como el novio desaparecen de escena. La historia se desarrolla en torno al eje madre-hija. Es la progenitora quien se lanza en un viaje de aventuras para rescatar a su hija. Gracias a la intervención de una monja (asistente), la madre descubre el paradero de su hija, atrapada en la casa de un *oni*. Allí se dirige. Cuando la madre llega al refugio del malvado *oni*, este aún no ha regresado. La hija recibe a su madre con gran entusiasmo. Después de una peripecia en la casa a la llegada del *oni*, las mujeres consiguen escapar. Sin embargo, cuando están atravesando un rio en barca, que les separa de este mundo, el *oni* las intercepta. Con la ayuda de sus compinches, los malvados comienzan a beberse el agua del rio, lo que acerca la barca de las heroínas a su orilla. Antes de que el villano consiga su propósito, la monja reaparece y aconseja a las dos mujeres que distraigan a los *Onís* mostrándoles sus partes íntimas. Sin dudarlo un minuto, las tres mujeres se levantan los faldones de sus kimonos para enseñar sus genitales a los *Oní*s, escena que provoca las risas de los villanos y les hace vomitar toda el agua. Con la corriente del rio reestablecida, madre e hija salvan su vida.

Kawai (1998b) describe varios elementos simbólicos en este cuento con los que podemos establecer un paralelismo con las características del cuento de *Caperucita roja*, destacadas por las interpretaciones psicológicas. Ahora bien, son rasgos similares que apuntan una lectura muy distinta de relato, seguramente derivada del distinto diseño de las psiques europea y japonesa:

- El autor japonés se refiere a un fuerte lazo entre madre e hija en este cuento, entre salvadora (heroína) y víctima. Recordemos las interpretaciones que hacen de la abuela de Caperucita roja una representación de la figura maternal y, por tanto, establecen una estrecha conexión simbólica entre ella y su nieta, que es la base de la rivalidad edípica entre ambas generaciones (Bettelheim, Dundes, Heuscher, Vedfelt y Verdier).

- Sin embargo, Kawai no observa en este relato japonés ninguna relación de rivalidad generacional entre ambas mujeres y, mucho menos, conflicto edípico. De hecho, la manera afectiva en la que la hija recibe a su madre en la casa del *oni* está cargada

de complicidad femenina y muestra la estrecha relación que existe entre ambas. Por otra parte, la resolución de la trama que convierte a la madre en rescatadora de la hija es aún más elocuente en este aspecto.

- El cuento nos muestra al *oni* como una figura de enorme poder devorador, casi sobrenatural, en la escena que se bebe el agua del rio. También masculina, casi humana, que pierde el control cuando se emborracha con sake para celebrar su alegría, y termina mostrando su lado más salvaje, matando a su propio perro guardián. En este aspecto, existe coincidencia entre las representaciones europea y japonesa del villano. El lobo de Caperucita roja aparentemente se muestra amable y seductor al principio para, finalmente, dejarse llevar por su naturaleza atroz.

- La figura que asiste a las protagonistas en sus aventuras es una monja, un personaje amable y sabio, femenino (no masculino como en el caso del cuento europeo), que según Kawai representa a la divinidad, a la *Gran Madre*, y viene a contribuir al peso que tiene en la narración el concepto de *femineidad*.

- A diferencia de las narraciones asiáticas que forman parte de nuestro estudio comparativo sobre los cuentos tipo de *Caperucita roja* y *El lobo y los niños*, esta historia japonesa está repleta de connotaciones sexuales directas. En el cuento que comenta Kawai, el *oni* secuestra a una doncella en su camino al altar. No solo la abduce, sino que la convierte en su compañera sexual. En ningún momento, estos mensajes están codificados, pues aparefen en el nivel manifiesto del relato. En la escena en la que el ogro observa un ramo de flores, la narración nos informa de la consumación física entre ambos personajes. La muchacha responde al villano que son un auto-regalo para celebrar que está encinta. Por otra parte, también contribuye a esta interpretación, el exhibicionismo de las tres mujeres desde la barca que provoca las risas de los *onis* y que les permiten escapar de su amenaza. En el caso de las interpretaciones psicológicas de Caperucita roja, sus comentaristas encuentran alusiones sexuales veladas simbólicamente a través de, por ejemplo: el color rojo (menstruación) de la caparuza; la actitud complaciente de Caperucita; el encuentro de protagonista y villano en la cama de la abuela, (en algunas variantes se explícita cómo la muchacha se desnuda antes de meterse en la cama); y el engullimiento de Caperucita por parte del lobo. En algunas versiones del cuento, como en el caso de la versión de los Grimm, los símbolos sexuales aún son menos evidentes, lo que obliga a los analistas a hacer un mayor ejercicio especulativo. Según el enfoque psicológico-simbolista, el impulso sexual del lobo es el motor de la trama[384].

- Esta última observación de Kawai sobre el cuento japonés tiene gran importancia en el estudio comparativo de cuentos que hemos desarrollado en esta investigación. En algunos de los cognados chinos del cuento de *Caperucita roja* que hemos analizado, el villano aparentemente es siempre un tigre en forma de mujer o una anciana. Por su parte, las protagonistas suelen ser dos o más hermano/as, lo que reduce la connotación sexual simbólica de la historia. De los nueve cuentos asiáticos

[384] A esta línea interpretativa del cuento de *Caperucita roja* nos hemos referido ampliamente en los capítulos noveno y décimo de esta investigación.

seleccionados en este estudio, cuatro tienen un villano que es claramente masculino. De estos cuatro, el personaje con el rol de víctima es un niño, mientras que en los otros tres son varias las niñas protagonistas.

- En cuanto a la huida de madre e hija en el cuento japonés que estudia Kawai, hemos de subrayar que se produce justo cuando el *oni*, completamente borracho, está durmiendo. Algo parecido sucede en *Rotkäppchen* de los Grimm, cuando el lobo duerme profundamente después de haber devorado a la nieta y a la abuela para satisfacer sus ansias incontrolables. El mismo motivo que estos autores utilizan en su relato *Der Wolf und die sieben jungen Geislein*. Momento en el que aparece el cazador (madre-cabra) que aprovecha la situación para abrir en canal al animal y rescatar a las dos mujeres (cabritillos).

- Kawai reconoce que el motivo del regreso de alguien atrapado en otro mundo por un captor inusual (*oni* o lobo) es universal, aunque si se observan los detalles de los dos cuentos alemanes mencionados más arriba, se pueden reconocer claras diferencias culturales. En el caso japonés, el *oni* no es castigado, mientras que el lobo siempre muere al final de estos dos cuentos occidentales. Por otra parte, hemos de hacer una salvedad en el conjunto de cuentos europeos analizados. Tanto en la variante literaria de Perrault como en la fábula latina de *El lobo y el cabritillo*, así como en la variante folclórica francesa, el villano tampoco perece.

Lógicamente, los dos elementos más destacados de este cuento japonés son la exposición de los genitales de las mujeres y la risa del *oni*. Según Kawai (1998b), estos dos motivos también se encuentran en el mito japonés de la ocultación de la diosa solar Amaterasu, un episodio central de la mitología de este país. Amaterasu es la diosa más importante del panteón nipón. Aparentemente, ella misma se oculta en una caverna en una montaña celestial cuando su hermano, Susa-no wo, comienza a comportarse violentamente. Con el propósito de atraer a la diosa fuera de la cueva, otra diosa Ame-no-uzume baila como poseída delante de la entrada de la caverna hasta que, finalmente, muestra sus pechos y se baja su vestido exponiendo sus genitales, lo que provoca las risas de todas las deidades que, expectantes, esperan fuera de la caverna la salida de Amaterasu. A partir de este relato mítico, Kawai realiza una triple comparación entre este cuento japonés y el mito griego de Demetra, que comparte similitudes con la narración de Amaterasu. En el relato griego, la diosa Demetra se ríe cuando una mujer llamada Baubo muestra sus genitales. Kawai explica que, además de estos dos motivos, ambos mitos poseen una estructura básica bastante parecida: la gran diosa se esconde como consecuencia de la violencia del dios y el mundo se torna estéril; entonces, otros dioses tratan de inventar tretas para consolar a la gran diosa con el objetivo de que la tierra recupere su fertilidad. Por otra parte, la interpretación de Vedfelt, descrita anteriormente, también hace referencia a una triada (Caperucita, la abuela y el lobo) y se alude a las figuras míticas griegas como Demetria y Perséfone. Asimismo, González Marín (2005) comenta en detalle esta historia mítica en su búsqueda de antecedentes de Caperucita roja en la literatura clásica.

De acuerdo con el mito griego, Hades viola a Perséfone, la hija de la gran diosa. Es decir, advierte Kawai, la narración griega se diferencia de la narrativa mitológica japonesa porque la acción descontrolada masculina se dirige contra la hija y no contra la diosa. Sin embargo,

existe una variante del mito griego procedente de Arcadia, en la que es la misma Demetra, la víctima de la lujuria desmedida de Poseidón (hermano de Hades), cuando ella va en busca de su querida hija. La diosa trata de escabullirse del ataque del dios cuando se da cuenta del deseo sexual que domina a su perseguidor y se transforma en una yegua, a lo que Poseidón responde con su propia transformación en un caballo para culminar la violación. Kawai nos indica que en la versión del mito de Amaterasu, incluida en el *Kojiki* (Registro de cosas antiguas), también aparece un caballo que, junto a otros detalles de la narración, le hacen suponer que la diosa japonesa también ha sufrido abuso sexual por parte de su hermano (1998b). Parece no haber duda de que este tema mítico es compartido por muchas culturas. Ahora bien, su tratamiento narrativo difiere especialmente cuando evoluciona y se difunde en otros relatos populares.

Asimismo, este autor japonés considera la relación madre-hija como una unidad. Lo destacable de estas historias es que versan, en general, sobre el ser femenino. En el relato mítico, la diosa japonesa reúne en sí misma ambos aspectos, mientras que, en el cuento del *oni,* la distinción entre madre (salvadora) y la hija (víctima) están perfectamente delimitadas. Kawai destaca dos elementos comunes entre estas tres historias: la narrativa comienza con un intruso masculino (oni) que rompe con la unidad madre-hija (el lobo en el cuento de Caperucita roja), al tiempo que la risa inducida por la exposición de los genitales femeninos juega un papel crucial en la trama. Ahora bien, la intrusión la sufre la hija y la salvadora es la madre, tanto en el cuento japonés como en el mito griego. En cuanto a los autores de las risas difieren en las tres historias: el *oni* en el cuento, los dioses japoneses en el mito de Amaterasu y la diosa Demetra en el mito griego. En cuanto a quien causa las risas, también hay distinción: Baubo y Ame-no-uzume pueden ser personajes equiparables, pero la madre y la hija, además de la monja, son quienes se exponen en el cuento japonés (Kawai, 1998b).

En cuanto a las diferencias entre estos dos relatos míticos, Kawai señala que el gran dios Zeus es quien ordena y organiza los eventos que suceden en el mundo de los mortales, mientras que la gran diosa Amaterasu es quien sufre, se lamenta y es consolada por los otros dioses en la versión nipona. En el plano simbólico, observamos el concepto de masculinidad como principio supremo en Grecia frente a la femineidad como fuente primordial en Japón (1998b). Esta idea está de acuerdo con su argumento de que el simbolismo japonés no encaja en los esquemas de representación occidentales. Por ejemplo, el sol es femenino y la luna masculina en la mitología japonesa. El simbolismo espacial occidental, *derecha-sol-consciente* e *izquierda-luna-inconsciente*, tampoco se corresponde con el de los mitos y leyendas de su país. En cuestiones de simbolismo, algunas áreas son universales y otras difieren entre culturas. De otra forma, los cuentos de hadas japoneses se referirían exclusivamente al estadio inferior de evolución humana, con relación a la descripción del desarrollo del ego de Neumann (Kawai, 1991). De estos datos, podríamos inferir que el ser humano comparte estructuras biológicas, pero sus construcciones culturales dependen también del contexto exterior y el desarrollo social particular.

Ahora regresemos, por un momento, a la figura del villano de estos tres relatos que se entromete en el universo femenino para comprobar hasta qué punto podemos establecer un paralelismo con el lobo del cuento de *Caperucita roja*. Según Kawai, la imagen más familiar que conocen los japoneses modernos del *oni* es la que describe Akiko Baba y se relaciona

con el festival de Setsubun, que se celebra en el mes de febrero. Se trata de un personaje con cuernos, que viste con pantalones de piel de tigre y huye fácilmente cuando los niños le tiran alubias. Se trata de un agresor que mata y come animales, incluso personas. Por todo ello, simboliza el continuo proceso de muerte y renacimiento. Precisamente, Kawai subraya que la unidad madre e hija hace referencia a este mismo proceso. La madre y la hija son lo mismo, porque la segunda se convierte en la primera cuando alumbra a sus propios hijos, y una madre después de muerta se reencarna en hija. Es decir, son dos aspectos del mismo proceso vital: nacimiento, muerte y resurrección. En un mundo donde la unidad primordial madre-hija prevalece, todos los eventos se repiten perpetuamente y en esencia no se producen cambios. Por tanto, indica Kawai, es necesaria la aparición del intruso que destruye este círculo eterno, aunque para romper esa unidad ha de ser un personaje poderoso.

Curiosamente, este poder no fluye de la masculinidad del villano, aunque se trate de figuras masculinas violentas. Por el contrario, Kawai advierte que la conexión del *oni* con la figura materna primordial, la *Gran Madre*, es bastante fuerte. Por ejemplo, en los mitos griegos, Hades es el rey del inframundo y sale de allí para secuestrar a Perséfone y llevársela a su reino bajo tierra. Entonces, Perséfone desaparece como si se la hubiese tragado la tierra. Esta función también conecta a Hades con el poder devorador de la *Gran Madre* que, en culturas primitivas, se refiere a la tierra misma (Baring y Cashford, 2005: 21). Por su parte, Susa-no wo en el mito japonés, tiene también un vínculo claro con su madre. Supuestamente su función es gobernar el océano, pero cuando se niega sustituye esa obligación por el expreso deseo de visitar a su madre, de refugiarse en ella para eludir su función divina. Su relación con el océano lo conecta con la divinidad mítica griega Poseidón, otros de los personajes alternativos que aparecen como intruso (agresor) en el mito de Demetra. Susa-no wo termina residiendo en el inframundo como Hades. En cuanto al *oni* del cuento popular japonés, este también posee un poder devorador, aunque sea un personaje masculino, como demuestra la escena del rio en la que se traga el agua de la corriente. En su opinión, estos tres personajes, los intrusos, son manifestaciones del padre *urobórico*[385]. Son padres, pero no luminosos y celestiales como Zeus, aunque sean terribles y fuertes. Por ello, tampoco poseen ninguna autoridad real. Su violenta intrusión y su contribución directa a la separación madre e hija es solo temporal. La tendencia es que ambas recuperen su estado primario de unidad. El cuento japonés de la risa del *oni* finaliza como empieza, con la reunión de madre e hija sin apenas cambios en sus vidas, puesto que, una vez consumada la evasión de la guarida del *oni,* las mujeres regresan juntas a su vida original. Para el autor japonés, este final conlleva, como en otros muchos cuentos japoneses, la importante función que tiene la idea de *La Nada* en la consciencia japonesa (Kawai, 1998b).

---

[355] De acuerdo con la evolución de la consciencia propuesta por Neumann, la primera etapa comienza con el caos, al igual que muchos mitos sobre la creación. En esta fase, la separación entre el consciente y el inconsciente todavía no se ha producido. La representación simbólica de este estado es el *Uroboros*, una serpiente que se come su propia cola creando un círculo. Viene a corresponder con la figura del hombre y la mujer engendrando, concibiendo, devorando y alumbrando, activo y pasivo, arriba y abajo, todo al mismo tiempo. En la siguiente fase de esta evolución, el ego comienza a emerger de su identidad con el *Uroboros* y el mundo que experimenta el ego es el de la Gran Madre. Por eso, las figuras de la Gran Madre juegan un papel importante en los mitos y en las religiones del mundo (Kawai, 1991).

APÉNDICE 6: EL ENFOQUE SOCIO-CULTURAL EN LA INVESTIGACIÓN CUENTÍSTICA

a. El análisis socio-psicológico del cuento popular

A medida que avanzó el siglo XX, se fueron sucediendo nuevas aproximaciones al estudio del cuento popular que tomaron en consideración no solo el texto narrativo, ya sea este como una transcripción de una narración oral o como un relato literario con un origen más o menos confirmado en la tradición popular. Investigaciones que, además, analizaron las condiciones particulares de los individuos involucrados en el acto de la narración del cuento –cuentacuentos y audiencia–, así como de la comunidad donde se originó el relato y, posteriormente, se manifestó. Por supuesto, estas investigaciones también se interesaron por el contexto psicológico del evento narrativo, por el momento de reproducción del cuento narrado. Ahora bien, todas estas corrientes que estudiaron el cuento popular ya no se limitaron a preguntarse por el dónde y cuándo del origen de la narración, sino que se enfocan en desvelar el cómo de la transmisión de las narraciones populares. De hecho, algunos se concentran principalmente en interpretar el relato y entender su función social. Muchos de estos autores construirán su propia metodología a partir de los presupuestos elaborados por los estudiosos de corrientes precedentes. Se puede decir que los estudios antropológicos de Malinowski, en la segunda década del siglo pasado, marcan el inicio de una tendencia que comienza a considerar en sus investigaciones el papel central del narrador en la creación popular y en la transmisión del cuento, así como el ámbito donde se desarrolla su labor (Ben-Amos, 1971; Holbek, 1987; Aína Maurel, 2012).

Llegado este punto, es importante poner en perspectiva el recorrido histórico-teórico que estamos realizando en esta sección de nuestra investigación para acotar nuevamente la discusión sobre el tema central de nuestra disertación: la función educativa del cuento popular en nuestra sociedad y la idoneidad de utilizar relatos tradicionales de culturas del Este y Sureste de Asia en nuestras escuelas occidentales. Como ya hemos expresado en otras partes de este trabajo, el texto narrativo procedente de cuentos populares (ya sea una recopilación oral o una versión literaria) es nuestro principal material de investigación, nuestra base referencial. No obstante, hemos de rendirnos a la evidencia, porque, indudablemente, las condiciones socio-culturales de los cuentacuentos y de su comunidad son factores fundamentales a la hora de conocer el origen de los textos y, sobre todo, el modo en que estos se han transmitido hasta producir la versión con la que trabajamos en el presente. Todos estos elementos también son importantes a la hora de construir interpretaciones de estos relatos que analizamos. Máxime cuando el objetivo práctico de este trabajo es diseñar una metodología interpretativa de la narración popular y del cuento clásico para su aplicación pedagógica. Por tanto, el perfil de este escenario socio-cultural definido por un grupo de folcloristas, historiadores y críticos literarios, es también un marco de referencia clave para abordar la comparación de esta clase de producciones culturales procedentes de muy diversas comunidades.

Asimismo, también hemos querido tener presente en este estudio las condiciones socio-culturales del autor literario y su público contemporáneo con el fin de indagar qué tipo de

transformación han podido experimentar los cuentos populares hasta quedar inmortalizados en una versión impresa. Precisamente, las obras más influyentes en el desarrollo de la infancia occidental durante los dos últimos siglos son obras literarias identificadas por su autoría y que, con casi toda seguridad, circularon previamente entre el pueblo llano. Estas consideraciones, por otra parte, nos permitirán recoger evidencias para apoyar la tesis principal de esta investigación: la necesidad de una estrategia educativa que ofrezca al niño/a occidental cuentos populares de otras culturas que le puedan aportar puntos de vista distintos de la realidad, del proceso de desarrollo de su propia personalidad y de la vida en comunidad.

El trabajo de J. L. Fischer, *The Sociopsychological Analysis of Folktales* (1963), es una buena muestra del interés investigador sobre los cuentos populares de la antropología moderna desde mediados del siglo XX, que apunta la necesidad de mejorar las técnicas de recopilación de relatos orales y de profundizar en las tensiones socioculturales que reflejan estas narraciones. A partir de ese momento, la tendencia en Europa fue estudiar las personalidades de los cuentacuentos individuales, con la dificultad añadida de que los antropólogos se dieron cuenta entonces de la casi desaparición de este arte folclórico en el Viejo Continente. Por su parte, los investigadores norteamericanos se concentraron en el análisis del escenario donde la narración oral del cuento tiene lugar y en la estructura sociocultural de la que forma parte. Según Holbek (1987), el principal ímpetu de la tendencia convergente en Europa procede de las ideas propagadas por Lévi-Strauss en los años sesenta, antropólogo reconocido por sus estudios estructuralistas, pero cuyo método nunca estuvo separado del estudio de los datos etnográficos.

La tesis fundamental del amplio estudio de Fischer es la necesidad de una comprensión total de los aspectos sociológicos y psicológicos del cuento popular, aunque los antropólogos estuvieran interesados en estas narraciones populares principalmente como documentos sociológicos o, por otro lado, como material psicológico. Precisamente, su enfoque integrador nos permite conectar las ideas puramente psicológicas, revisadas en los capítulos de esta disertación con los aspectos más sociológicos del relato popular. Para este autor, la dificultad de desentrañar el significado de los cuentos populares emana de la falta de correspondencia e incluso de la perversa oposición entre el contenido del relato y la realidad social, porque no toda la vida social se refleja con la misma claridad en estas narraciones. Ahora bien, se puede establecer una distinción entre tipos de cuentos en función de su reflejo o distorsión de la realidad. Los primeros vendrían a ser una imagen fotográfica de la representación de eventos en la realidad social, mientras las narraciones más fantásticas están probablemente limitadas de alguna manera por consideraciones sobre la realidad. Esto implica que, para entender completamente cualquier fenómeno que se manifieste en el cuento, debemos rastrear detalladamente todo el proceso dinámico por el que se origina y permanece un relato específico. El proceso de desarrollo y mantenimiento de un cuento popular implica un círculo repetitivo de transmisión y recepción similar al que se produce en el mensaje de radio. De ahí que los ruidos estáticos en el mensaje radiofónico vendrían a ser las distorsiones y selectivas supresiones, así como el énfasis al que el "estímulo original" de un cuento está sujeto en el cerebro humano. Este autor sostiene que, mientras la estática de la radio que lleva a la pérdida de información se genera aleatoriamente, la distorsión y selección informativa sobre la vida social codificada en el cuento está dirigida de acuerdo con el estado psicológico de los transmisores y receptores humanos. Así pues, esta nueva información quizás no corresponda

factualmente a la sociedad de la que surge el relato, pero es plausible para otra sociedad que trate de conocer el comportamiento de la primera. Por eso, argumenta este antropólogo, para comprender completamente sus formas en cualquier momento específico, es necesario analizar tanto el proceso psicológico intermediado como la realidad sociológica que sirve de estímulo para el desarrollo y transmisión del cuento popular (Fischer, 1963).

Ahora bien, Fischer (1963) advierte del principal peligro de focalizarse en los aspectos psicológicos, como hacen los autores que hemos encuadrado en la *Psicología simbólica*. Se corre el riesgo de utilizar las uniformidades en los cuentos populares de distintas culturas como evidencia general de la naturaleza humana. Sin embargo, no se puede obtener una completa comprensión de un cuento popular específico de esta forma, si dejamos de comprobar las diferencias que pueden existir entre unos relatos y otros. Este es un claro defecto del argumento universalista, dice, en el estudio e interpretación de los cuentos populares, pues manifiesta la posibilidad de que por generalizar se pierdan significativos rasgos diferenciales entre las historias de distintas culturas. Cuestión capital para la tesis que defendemos en estas páginas. Fischer aduce que aun cuando es admisible que estas diferencias sean fruto de accidentes históricos, en su opinión, se deben a diferencias de estructura social con las consiguientes diferencias en la reacción psicológica a la vida. El método de trabajo, que propone este investigador para captar el amplio abanico de generalidades humanas y particularidades culturales, considera por lo menos tres sistemas de variables objeto de análisis individual:

- El mismo cuento, que considera como un discurso muy estructurado y conectado;
- La personalidad modal del típico grupo audiencia-narrador;
- El sistema social relevante para el cuento, que incluye tanto al segmento social en el que se encuentran los participantes activos y pasivos en el cuento como el patrón de toda la sociedad.

A pesar de que su comprensión se debe hacer con relación a las otras variables, cada una ella se puede describir separadamente tanto en contenido como en estructura. Fischer especula que es muy probable que ciertas variables analíticas en uno de estos tres sistemas –cuento popular, psicológico y sociológico– pueda tener una relación predecible para las variables correspondientes en los otros. En este trabajo, el autor revisa sistemáticamente, por un lado, las relaciones de los cuentos y, por otro lado, los sistemas psicológico y social respecto al contenido social y psicológico de los cuentos; la relación de las imágenes del relato con la realidad social y psicológica; y las funciones de la narración de la historia en la actividad psicológica y social. En este sentido, este autor norteamericano toma las siguientes posturas argumentales:

- Las secuencias de imágenes dramáticas que evoca el cuento popular estarían compuestas por referencias simbólicas sobre las características de la estructura psicológica de los protectores de estos cuentos populares y sobre la estructura social de su comunidad.
- El simbolismo es comúnmente heterogéneo y ambivalente, lo que significa que exista un número indefinido de significados culturales para un mismo cuento y tampoco que todos los significados posibles sean igualmente prominentes.

- Los cuentos populares pueden ayudar en los ajustes emocionales del individuo a través de la catarsis y el cumplimiento del deseo, pero estos procesos varían en distintos tipos de relatos.
- Los cuentos tienen la función de promocionar los valores sociales, aunque puede ocurrir que estos correspondan únicamente a los de un grupo determinado de distinto tamaño, a partir del más pequeño posible. Al encarnar los valores de un grupo social puede ocurrir que estos estén en oposición con los valores de otro grupo, incluso dentro de una misma comunidad, lo que tendería a producir fracturas sociales en el nivel más elevado, al igual que la integración en el nivel inferior.
- A pesar de que una colección de cuentos puede utilizarse eventualmente para diagnosticar determinadas características de las estructuras psicológica y social, la mayor parte de las veces es necesaria una amplia representación de historias con información en la audiencia y en su actitud hacia cada uno de esos relatos.

Fischer (1963) realiza un planteamiento funcional del cuento popular que es útil para sostener el papel del cuento popular como instrumento educativo, tanto por su funcionalidad psicológica en la esfera individual, como por sus funciones sociológicas. En cuanto a las funciones psicológicas del cuento popular, este antropólogo considera este asunto bajo la tradicional división en:

Funciones cognitivas: Hace un repaso del papel del mito según las distintas corrientes antes estudiadas. Destaca, por una parte, que los antropólogos y los psicólogos de la *cultura* y la *personalidad* ven en los cuentos populares una manera de la que dispone el investigador para penetrar en la personalidad modal. Por otra parte, señala que los cuentos sirven probablemente, para la educación de los miembros de una sociedad acerca de la naturaleza de la personalidad modal local de la que todos participan, aunque este es un aspecto muy matizado.

Funciones afectivas: En este grupo se enmarcan teorías que subrayan el papel de los cuentos en el cumplimiento de los deseos y la catarsis de la audiencia, así como el rol de los mitos en la formación de valores personales. Lógicamente, vuelve a sondear corrientes precedentes para confirmar sus distintos pareceres al respecto. Se detiene en justificar cómo los cuentos estimulan tanto emociones placenteras como las negativas. Hace pensar en los cuentos como vehículos de expresiones de emociones ya existentes, que quizás se han reprimido por otra razón y cuyo objetivo es exponer al individuo a recrear esas emociones para reducir, precisamente, la ansiedad que puedan causarle. Algunas de estas emociones se manifiestan abiertamente en las historias. Por ejemplo, las altruistas, quizás para promocionar el altruismo social y fomentar la cohesión de la comunidad, aunque desde luego ello pueda ir en perjuicio de los intereses individuales.

Funciones conativas: Con relación al tema del punto anterior, Fischer se hace eco de un dilema que parece plantear el estudio de las funciones del cuento entre el interés individual y las demandas sociales. Lógicamente, el conflicto que alberga el individuo dentro de sí también se traslada a estas historias, porque los cuentacuentos también se ven expuestos, como personas que son, a la tensión que este dilema genera. En ocasión, por tanto, los cuentos

pueden servir de instrumento para persuadir a otros de lo apropiado de determinadas líneas de acción individuales o de grupos particulares.

Respecto a las funciones sociológicas, este autor norteamericano advierte que su estudio se superpone al análisis de las funciones psicológicas, porque un cuento popular persiste únicamente cuando es psicológica y socialmente adaptativo. Es decir, el relato debe encontrar cierto equilibrio entre dos tipos de demandas: (a) las del individuo con relación a su placer personal y a la reducción de ansiedad; y (b) las necesidades de otros miembros de la sociedad, que permiten a un individuo perseguir sus objetivos personales siempre y cuando también contribuyan al bienestar social o al menos no causen daño. Son aspectos que se retroalimentan mutuamente, porque, dice Fischer, ciertamente un individuo saludable (que ha satisfecho sus demandas personales) también es una persona con un funcionamiento social más productivo. Por tanto, se puede distinguir un aspecto cognitivo y otro motivacional. A su vez, explica este autor, el componente motivacional se puede dividir en una función de control social (la aplicación del castigo) y otra de incentivo social positivo (recompensa a las virtudes). Fischer dedica además un espacio particular al mito como modelo social y también al conflicto entre estas funciones. El autor articula la cuestión de las funciones en conflicto, repasando los posibles enfrentamientos que se reproducen en una sociedad –intereses individuales y comunitarios, intereses entre distintos subgrupos, intereses entre distintas sociedades vecinas– y que los mitos (por los cuentos populares) pueden reflejar. Es decir, las narraciones populares no solo proyectan las tensiones del individuo con relación a su propio deseo y el bien común, sino que también pueden realizar la función de unir o desunir a sociedades, a través de la ruptura social por estratos sociales o grupos de interés. Una posibilidad alternativa ante el caos que produce el conflicto en el seno de una comunidad, añade Fischer, es encontrar un enemigo común externo, cuestión que también pueden retratar los relatos populares. Sin embargo, la función de la narración, en este sentido, es buscar algún tipo de equilibrio en la resolución de la trama para reconciliar a las partes en conflicto (Fischer, 1963).

Recordaremos que la tesis de este trabajo parte de la presunción de que las narraciones populares de países asiáticos reflejan los valores sociales y morales de sus respectivas sociedades. Esto implica que podemos argumentar que son una fuente cultural útil a nivel educativo, porque, en particular, fomentan el conocimiento y la construcción de la identidad individual y del marco colectivo específico donde el sujeto se desenvuelve. Por tanto, parece necesario explorar qué tipo de correspondencia, sí existe alguna, hay entre estas narraciones patrimonio de la tradición popular y la realidad de esos pueblos. Fischer (1963) se refiere a este asunto y comienza aceptando que existen reconocidas y dispares opiniones autorizadas al respecto, aunque en realidad se contradicen en muchos aspectos. Para señalar lo más destacable del hecho narrativo popular, hace referencia a la posición del psicólogo Jerome Bruner respecto a la función del mito. Este autor sostiene que el poder del relato mítico reside, precisamente, en una línea muy fina de demarcación entre la fantasía y la realidad. Es decir, para Bruner el mito no debe ser ni demasiado bueno ni demasiado malo para ser verdad, pero tampoco debe ser demasiado cierto. Por tanto, Fischer se concentra en responder a una pregunta concreta: ¿Existe una relación determinante entre los cuentos populares y la realidad social?

En este punto, Fischer (1963) acepta la multitud de comentarios que abogan por la imposibilidad de establecer claramente la relación entre realidad social y el contenido de los relatos populares, debido a la complejidad de estos últimos, lo que ha derivado en multitud de interpretaciones, algunas de las cuales han sido calificadas de arbitrarias, como hemos podido comprobar en la sección dedicada a la *Psicológica simbólica*. Por otra parte, otros autores, como es el caso de Munro S. Edmonson, creen que en la ambigüedad del contenido de la literatura –primitiva o civilizada–, fruto de su delicadeza y sensibilidad, reside su atractivo, porque no hay duda de que cualquier folclore refleja la realidad social del pueblo que lo produce. Fischer trata de trivializar este asunto porque, al final concluye, la realidad misma es también impredecible, por lo que parece natural que la ambigüedad de los cuentos populares corresponda de esta forma con los dilemas y alternativas que ofrece la vida misma. Precisamente, es en las contradicciones y conflictos donde mejor se puede analizar el nivel de correspondencia entre la realidad y la fantasía.

En este sentido, Fischer menciona que los cuentos populares no ponen de relieve todos los aspectos de la realidad social, sino que hacen referencias selectivas, como han demostrado numerosas observaciones antropológicas de campo. Por ejemplo, destaca que muchos de los relatos populares se centran en jóvenes o en la infancia, como es el caso del cuento de *Caperucita roja*. Quizás es así porque esta fase de la transición en el desarrollo humano es la que provoca mayores conflictos, además de ser el periodo en el que se sientan las bases de la vida adulta para facilitar la integración del niño convertido en adulto en la comunidad. Así pues, los enfrentamientos intergeneracionales, la pugna entre los intereses personales del joven y los valores sociales que el grupo defiende son fuentes temáticas de estas narraciones populares. Parece razonable aventurar que cualquier temática destacable en las narraciones populares de una comunidad específica es el sujeto de un conflicto considerable en la vida real de este grupo. Consecuentemente, los cuentos populares constituyen un tipo de comportamiento expresivo que permite la reelaboración y la revisión de sus contenidos por indefinidos y largos periodos de tiempo (Fischer, 1963).

No obstante, Fischer también reconoce que un grupo considerable de autores cree que los conflictos sociales en general tratan de evitarse por motivos psicológicos y, por tanto, ciertamente estas problemáticas no debieran aparecer en los cuentos. Indudablemente, Fischer también acepta que la cuestión más espinosa es la del disfraz (nosotros preferimos utilizar el concepto de codificación) de las temáticas en los contenidos de estos cuentos. La pregunta viene a ser ¿por qué encriptar el mensaje contenido en estas historias si se pretende que esta comunicación sea ante todo comprendida e incluso interiorizada por la audiencia? Probablemente, como explica Fischer en otra sección de su análisis, esto sucede así porque un mensaje desvelado de esta forma puede comunicarse públicamente, pasar los filtros de la censura y así no generar más conflictos (Fischer, 1963). En este sentido, Holbek (1987) apunta que los folcloristas socialistas no son los únicos en reparar en que los narradores usan los cuentos de hadas para expresar pensamientos y sentimientos íntimos sobre conflictos familiares, opresión social y otros temas sensibles que no podían desfogarse abiertamente.

Los tipos de contenidos de los cuentos populares también están en función de estos conflictos sociales subyacentes en la narración. Esto lleva a pensar que estas polémicas podrían descubrirse a través de la interpretación de las imágenes de los relatos populares

como símbolos referidos simultáneamente a varios "ordenes" de la realidad: personalidad individual, relaciones de la familia nuclear, relaciones del grupo dentro de la misma comunidad, etc. Fischer añade que estos "ordenes" podrían agruparse siguiendo la terminología de Lévi-Strauss en niveles reflejados en el contenido del cuento como, por ejemplo, los sociológicos, o también el geográfico, el cosmológico y el técnico-económico. Este autor destaca que el contenido de un mismo cuento puede operar en varios niveles, aunque es probable que destaque en uno más que en los demás. Por eso, adopta una posición teórica en la que los cuentos populares siempre son compromisos entre las distintas fuerzas operando en la narrativa desde la realidad, ya sean a nivel psicológico –expresiones de ideales o deseos personales, de emociones negativas, de revelaciones cognitivas de la personalidad– o a nivel sociológico –expresiones de ideales y valores que motivan el comportamiento social–, aunque solo lo influencian en la interacción con otras fuerzas o "mapas cognitivos" de la sociedad[386], que informan a la audiencia de las expectativas en distintas situaciones (Fischer, 1963).

Por supuesto, apunta Fischer, estas posibles variaciones de la relación de un cuento popular concreto con la realidad pueden estar determinadas por la actuación de un narrador concreto, quien, a su vez, está operando en varios niveles psicológicos –personalidad– y sociológicos –posición en la comunidad. Una consideración de particular importancia, cuando estemos estudiando la obra literaria de un autor específico. Por otra parte, especula este autor, algunas sociedades pueden inclinarse más que otras a ofrecer mayores distorsiones de la realidad en sus relatos populares para enfatizar el deseo y los valores dependiendo, quizás, de inevitables necesidades vitales. Lógicamente, todas estas posibilidades combinatorias podrían explicar que un mismo tipo de cuento tenga finales alternativos o incluso opuestos. Y también que una misma temática se desarrolle con personajes muy distintos dependiendo de cada versión. Sin duda, estas opciones corresponden a lo que el método histórico-geográfico denomina variantes de un mismo tipo de cuentos, cuya relación e interpretación, por separado primero, y en conjunto después, permite una mejor aproximación al profundo significado de una clase particular de relatos (Fischer, 1963).

Por esto último, Fischer se pregunta si entonces está justificada la correspondencia entre la realidad y el contenido de los cuentos. Construye su alegación sobre una analogía con los conceptos genéticos del polimorfismo y la *heterosis*: "Cada cuento en una colección de cuentos puede facilitar la comparación de un individuo concreto en una población biológica". Por tanto, de la misma forma que el ambiente natural puede favorecer cierto equilibrio de diferentes tipos genéticos durante un periodo de tiempo, los miembros de una sociedad concreta, tanto individualmente como colectivamente, también pueden favorecer un equilibrio determinado de distintos cuentos populares dentro de su repertorio. En su opinión, los cuentos populares no tienen que ser idénticos simplemente porque hayamos asumido que todos están de alguna forma influenciados por la misma personalidad modal y la misma estructura social. Con otras palabras, viene a decir que un cuento popular es muy complejo, pero no es tanto como lo pueden ser la personalidad humana y la sociedad misma. En este punto, insiste el antropólogo norteamericano, si se quiere explorar concienzudamente esta relación entre sociedad y cuentos populares, el investigador necesita contar con el conjunto

[386] El lector recordará que hemos dedicado la primera parte de esta investigación al estudio de la función narrativa en el aprendizaje humano.

más amplio de cuentos populares actualizados para una sociedad determinada o una muestra suficientemente representativa de ese corpus, además de considerar su clasificación nativa, la diferente relevancia de cada uno de estos relatos para esa comunidad, así como la frecuencia y ocasión de su transmisión (Fischer, 1963).

b. Contextualización e historicismo en el estudio del cuento

Sobre la ocurrencia de motivos similares en culturas distantes, Dan Ben-Amos, folclorista israelí encuadrado en el denominado *The contextual approach*, explica que no necesariamente requiere de una explicación histórica de contextos pasados. La carencia de motivos, en casos de una continuidad histórica y demográfica reconocida, no justifica la exclusión de esta información en favor de otra. Ahora bien, añade que el folclore es una cultura tradicional que cambia históricamente. De tal forma que los cuentos populares, al contrario que los *motivos*, no persisten, pero cambian en esa tradición dinámica. Es decir, los relatos populares no resisten los efectos del tiempo, sino que reflejan el periodo en el que han sido narrados. En consecuencia, los textos y los géneros cambian su significado con relación a sus circunstancias históricas (Ben-Amos, 1989). Un argumento que apoya nuestra idea de que los cuentos populares cambian con los tiempos influidos por la evolución cultural a través de sus creadores, los narradores y sus audiencias, aunque ciertamente los temas básicos, los motivos, o incluso los arquetipos sean universales. Ello implica que, como explica el japonés Hayao Kawai (1991), el particularismo cultural esté presente en los cuentos del mundo, aunque mucha de su temática sea universal.

El enfoque contextual, añade Ben-Amos, permite examinar el folclore de una comunidad tal cual se representa en la vida social, lo que libera al investigador de la *huella monolítica* de un periodo o del patrón individual de una cultura. El folclorista israelí asegura que entonces se trata de alejarse de una concepción de folclore como reflejo de la construcción hegeliana de "espíritu", "mente" o "impulso". Un estudio del folclore histórico que sería similar a la investigación de historia cultural perfilada por de E.H. Gombrich. Una historia que se concentra en las múltiples interacciones entre las distintas esferas de la cultura. Es decir, continúa Ben-Amos, una historia que se aleja de la construcción colectiva y se acerca a la esfera del individuo en su comunidad; que explora el uso y la representación del folclore con relación a los otros, a otros tiempos, lugares y lenguas. En otras palabras, una historia que examina el folclore no como un producto de un impulso creativo, sino como un proceso dinámico empleado por individuos e instituciones tanto con un propósito como sin él (Ben-Amos, 1989). Dentro de este cambio de perspectiva por el que Ben-Amos abogó en los años setenta para definir *folclore*, es necesario examinar el fenómeno tal cual, en su contexto cultural. Consiguientemente, no podemos definir *folclore* como un agregado de cosas, sino como un proceso, precisamente un proceso comunicativo. Este folclorista afirma que el contar es el cuento. Por tanto, el narrador, su historia y su audiencia están relacionados entre sí como componentes de un todo individual y continuo, que es el evento comunicativo (Ben-Amos, 1971).

Por otra parte, Holbek cree que está justificada también la influencia marxista en las investigaciones que ponen el acento en el papel del cuentacuentos. Existe un grupo de

folcloristas socialistas que mostraron cómo los cuentos se habían convertido en instrumentos de expresión de los pensamientos y sentimientos más relevantes para los narradores y sus audiencias, aunque enfatizando siempre que el sentir "anti-feudal" alentaba el deseo de rebelión ante la opresión latente en muchas de estas historias. Un sentir que, para autores como Jack Zipes, es consecuencia de la recepción burguesa de los cuentos populares a partir de los hermanos Grimm (Holbek, 1987). Precisamente, varios autores investigan los cuentos en su contexto socio-político y concentran parte de sus análisis en el momento histórico en el que el relato de transmisión oral, patrimonio casi exclusivo del pueblo llano, se convierte en la fuente de inspiración de escritores que lo elevan a categoría literaria. La Francia de finales del Antiguo Régimen, la de Perrault y varias escritoras cortesanas francesas, es objeto de estudio por estos historiadores del cuento de hadas[387].

Entre estos investigadores, destaca el trabajo de Robert Darnton, quien escruta la colección de cuentos del renombrado autor francés en su artículo *The Meaning of Mother Goose* (1999a). Este ensayo forma parte de un trabajo más amplio sobre la Francia del siglo XVIII, publicado por primera vez en 1984. Desde un primer instante, Darnton sitúa el marco de su investigación en un área de conocimiento que los franceses por aquel entonces denominaban *L´histoire des mentalités*, concepto que en inglés equivaldría a *cultural history* (historia cultural). Se trata de una revisión de la historia a partir de la metodología antropológica. Es decir, aclara Darnton, donde el historiador busca huellas de la filiación del pensamiento formal de un filósofo a otro, el análisis del historiador etnográfico se concentra en la manera en que el pueblo llano entiende el mundo. En esta visión del estudio histórico de los cuentos populares, la tradición juega un papel significativo. Por eso, este autor norteamericano bucea en las variantes orales sobre las que Perrault construye su obra literaria cuentística, en busca de las claves de la mentalidad francesa del Antiguo Régimen. Toda esta estructura teórica la fundamenta Darnton en una comparación sistemática de la trama de los relatos de Perrault con las versiones orales que, supuestamente, circulaban en Francia en su tiempo. Y enfatizamos "supuestamente" porque la principal debilidad de su argumento radica en que las variantes orales de que dispone para su análisis no fueron recopiladas en los tiempos del reinado del afamado *Rey Sol*, Luís XIV, sino casi dos siglos después.

La idea de Darnton (1999a) consiste en combinar los métodos del antropólogo y del folclorista a la hora de seleccionar el material sobre el que va a trabajar. Sin embargo, como el mismo reconoce, recuperar los cuentos populares franceses de siglo XVIII, tal cual fueron narrados y en el contexto en que tomaron vida, es tarea imposible. La realidad es que, por mucho que se intente, no es posible conocer cómo el cuentacuentos de la época adaptó los temas universales de sus relatos heredados de otras generaciones a una audiencia específica y en un tiempo concreto. Entonces, ¿cómo podemos conocer la ocasión de la narración del cuento, los antecedentes del cuentacuentos y el grado de contaminación del relato respecto a su origen? Darnton resuelve esta importante dificultad metodológica recurriendo al trabajo de investigación de los folcloristas franceses Delarue y Ténèze en *Le Conte popularie français* (1976). Para Darnton, esta colección de relatos es la más idónea porque ofrece, junto a cada

[387] En su trabajo doctoral, Ángela Olalla Real (1989) dedica un espacio amplio a describir históricamente el desarrollo del cuento literario en Europa a partir del siglo XVI. Pone especial hincapié en la aparición y desarrollo del género en Francia, para lo que se centra en figuras como Charles Perrault y su contemporánea Jeanne-Marie Leprince de Beaumont.

uno de los cuentos, la información de cómo se recopilo esa variante oral específica. Además, la organización del trabajo de los folcloristas franceses sigue las pautas de la clasificación de Aarne-Thompson con lo que facilita el análisis comparativo con las versiones del mismo tipo de cuento de la colección de Perrault, o de cualquier otro autor literario de cuentos. Sin embargo, explica Darnton, la mayor parte de los relatos del repertorio francés fueron recogidos entre los años 1870 y 1914, la época dorada de la investigación folclórica en Francia, tal cual fueron narrados por campesinos, que los habían oído de niños en la boca de sus mayores mucho antes de que la alfabetización fuera general en las zonas rurales de este país.

Por ejemplo, del cuento de *Caperucita roja* se dispone una versión registrada en 1874 y narrada por Nannette Levesque, una campesina analfabeta nacida en 1794. Así pues, Darnton, al igual que otros autores anteriores (Soriano, 1968; Delarue, 1989; Dundes, 1989a; Verdier, 1980), acepta que las variantes de la Tercera República francesa proveen la evidencia suficiente para reconstruir las líneas generales de los cuentos de la tradición oral que existieron dos siglos antes. Estos autores justifican que los estudios comparativos revelan similitudes significativas entre las variantes recopiladas a finales del siglo XIX, a pesar de la distancia geográfica entre ellas, y de que su localización está fuera de las redes donde habitualmente circulaban libros por esa época (Darnton, 1999b). Este historiador también apoya su línea argumental en las pruebas literarias que demuestran la existencia de los motivos del cuento de *Caperucita roja* previamente a la publicación del mismo por Perrault en 1697, como también apuntan Ziolkowski (1992) y González Marín (2005; 2006). Parece que no hay dudas de la existencia de este cuento, o variantes similares, en la tradición oral francesa y también europea. No obstante, los argumentos de Darnton pierden fuerza cuando se utilizan en el marco de un enfoque que prima en el evento comunicativo de contar un relato popular y su contexto social original. Ahora bien, lo que nos interesa destacar de este planteamiento son dos cuestiones: (1) los cuentacuentos del pueblo y los narradores literarios introducen modificaciones a los relatos heredados de la tradición popular, que suelen reflejar condiciones individuales y sociales; (2) los cuentos clásicos de la literatura infantil occidental están basados en las versiones escritas de autores cuya mentalidad refleja una época y, sobre todo, están influidas por los convencionalismos morales de un determinado grupo social.

En cuanto al cuento de *Caperucita roja*, con el que Darnton (1999a) abre su ensayo, este historiador se detiene en las importantes diferencias que presentan las versiones orales respecto a las variantes de Perrault y de los hermanos Grimm. Por una parte, este relato oral muestra la crudeza de la realidad que vive el pueblo llano francés durante el Antiguo Régimen, con descripciones, sin tapujos, que no reparan en detalles sórdidos y que no evitan las referencias al canibalismo, la violencia y la sexualidad. Variaciones que incorporan a una Caperucita que se come el cuerpo y bebe la sangre de su abuela a petición del lobo-abuela, así como una escena casi de *striptease* en la que el lobo-abuela le pide que arroje al fuego todas y cada una de sus prendas hasta quedarse desnuda para meterse en la cama. En algunas de estas versiones, la protagonista fenece, como también ocurre en el final de Perrault. En otras versiones, algunas francesas y en los cognados asiáticos de ATU 333, ya hemos señalado que la niña se escapa gracias al truco de ir a evacuar.

Por otra parte, como ya dijimos anteriormente, Darnton es muy crítico con las interpretaciones, que de este cuento hicieron los psicoanalistas Fromm y Bettelheim,

principalmente porque se basan únicamente en el análisis de las versiones de Perrault y de los Grimm (Darnton, 1999a). Desde luego, podemos estar de acuerdo en que Fromm no puede interpretar este cuento simplemente como un enigma del "colectivo inconsciente en la sociedad primitiva", puesto que estudia una versión del cuento creada por la mente de un autor literario (Perrault y los hermanos Grimm). Escritores muy influenciados por la mentalidad de su época, la cual nada tiene que ver con la del hombre primitivo. Es más, muy probablemente varios de los símbolos que Fromm y Bettelheim destacan del cuento en sus respectivas interpretaciones fueron incorporados, precisamente por estos autores, a las versiones literarias. Por tanto, más bien podríamos hablar de que estos símbolos son una proyección simbólica del inconsciente social, es decir de la "mentalidad universal" de una época histórica determinada, lo cual es muy valioso en el marco de esta investigación. Las claves psicoanalíticas que descubren estos dos psiquiatras (Fromm y Bettelheim) en el cuento clásico de Caperucita roja nos ofrecen información muy valiosa a la hora de entender la mentalidad predominante en las sociedades occidentales modernas, que han hecho de este tipo de narraciones un clásico de la literatura infantil, muy influyente en la educación de varias generaciones desde el siglo XVIII.

De tal forma que Darnton (1999a) se pregunta por qué más de la mitad de las variantes orales francesas del cuento de *Caperucita Roja* finalizan en desgracia, como sucede en la trama de Perrault. En su opinión, la niña no ha hecho nada malo para merecer tal destino puesto que, a diferencia de las variantes de los Grimm, Perrault no explícita la advertencia de la madre, ni tampoco deja de interpretar los signos implícitos del orden moral que hay alrededor de ella. Básicamente, para este autor, Caperucita camina hacia su muerte, una tragedia irremediable que hace de este un relato muy conmovedor, muy distinto de aquellas versiones con un final feliz, típico de los cuentos de hadas clásicos, precisamente el final reescrito por los Grimm y que forma parte de la versión occidental más conocida. Más adelante, veremos cómo este autor tergiversa las pruebas de las versiones orales francesas de Caperucita roja para reflejar su argumento.

A lo largo de su ensayo, Darnton (1999a) argumenta que los relatos populares de la tradición oral francesa muestran la realidad maltusiana del Antiguo Régimen. Por eso, su narración está teñida de realismo, el que vive un pueblo casi siempre exprimido física y moralmente, hambriento y malnutrido, expuesto constantemente a epidemias y enfermedades, en el que la muerte es inexorable e incluso llega a temprana edad (alrededor del cuarenta y cinco por ciento de los franceses morían antes de los diez años de edad en el siglo XVIII). Con una estructura de la familia nuclear determinada por la alta mortandad y una baja natalidad, en la que padres y madres naturales eran habitualmente sustituidos por padrastros y madrastras, personajes comunes en los cuentos de hadas. El campesino vive hacinado en pequeños hogares campestres con sus animales para soportar las drásticas condiciones invernales. Los adultos y niños suelen compartir cama, por lo que están acostumbrados a ver la actividad sexual de sus mayores. Los relatos populares de ese periodo, por tanto, es lógico que reflejen el odio, los celos y los conflictos de interés en el seno de la comunidad campesina, en la que el individuo no deja de luchar por su supervivencia. En su opinión, los cuentacuentos de este pueblo imaginaron sueños cumplidos, por supuesto los más habituales en los que aparecen castillos y princesas, aunque en su mayoría sus deseos usualmente se reducían a objetos comunes de la vida diaria que garantizasen su subsistencia. Ciertamente,

son narraciones con toques de fantasía, pero que, en general, se mantienen enraizadas en el mundo real, en el que también les toca vivir a estos cuentacuentos del pueblo.

Algo importante para Darnton (1999a) es que, a diferencia del narrador literario, el cuentacuentos del campesinado francés no parece moralizar, simplemente se limita a contar un relato impregnado de la mentalidad popular de esa época. Posiblemente, Perrault, que era un cortesano moderno de la alta burguesía y burócrata del gobierno monárquico impulsor de políticas culturales autoritarias, escuchase estas historias durante su infancia o la de sus hijos. Es probable que los narradores fueran miembros del servicio o las mismas niñeras de la casa. Una vez en su haber seguramente, explica Darnton, el francés adaptó los relatos a los gustos del público de salón, aristócratas y altos cargos de la Corte francesa, cuyas maneras eran más refinadas y sofisticadas que las de los campesinos. De esta forma, los elementos más violentos y cruentos desaparecieron de los relatos populares reescritos por Perrault, afirmación en la que están de acuerdo también Delarue, Dundes o Soriano.

Sin embargo, aduce Darnton (1999a) la mentalidad elitista y la del pueblo llano tienen un eslabón común que está representado en la actividad literaria de Perrault. Desde ese momento, el campesinado y el estrato más elevado de la sociedad francesa comparten un conjunto de relatos, cuyo repertorio principal posiblemente es una herencia de la tradición cuentística indo-europea. No obstante, para el cuentacuentos rural sus relatos eran una forma de entender el mundo en el que vivía. Reelaboró a su gusto, con su comprensión de la realidad, temas de carácter universal y en ese proceso, explica Darnton, infundió a sus narraciones muchos significados que únicamente podíamos haber descubierto en su contexto original, durante actuaciones que se han perdido para siempre. En este aspecto estamos de acuerdo con el historiador norteamericano, puesto que ahora realmente solo podemos recurrir al texto que, supuestamente, se origina en aquellas variantes orales para captar su significado general. Ciertamente, como indica este autor, un estudio comparativo con los cuentos de otras tradiciones permitiría observar estos significados generales expresados en características narrativas particulares que, en este caso, conforman el estilo común del cuento francés. Holbek (1987) nos indica que esta manera de analizar los cuentos de hadas podría parecer algo extraña con relación a lo que aportan otras corrientes, pero la realidad es que las nuevas investigaciones folclóricas apuntan en esta dirección.

c. Jack Zipes interpreta Caperucita Roja desde una perspectiva socio-cultural

Un contemporáneo de Darnton, Jack Zipes, también opta por un análisis del cuento en su contexto socio-político, aunque sus estudios parten de la literatura comparada. Se concentra, sobre todo, en el estudio de los cuentos de hadas de la literatura infantil, el área que más nos interesa destacar para esta investigación. Su predilección es entender el discurso del cuento de hadas como una parte dinámica del proceso de civilización histórica, en el que cada *acto simbólico* (cada cuento publicado) se considera como una intervención en la socialización en la esfera pública, como una declaración histórica, aunque no en el sentido cronológico, sino en el de ruptura y ausencia (Zipes, 2006).

Precisamente, el objetivo principal de esta tesis doctoral es probar la necesidad de presentar al niño occidental nuevos puntos de vista de la realidad humana y de la convivencia

social. Formas de mirar el mundo distintas de las que ofrecen los mensajes codificados en el cuento clásico infantil difundido por la literatura institucional y los medios de comunicación de masas occidentales. Zipes (2002; 2002a; 2002b; 2006) nos presenta una visión de los cuentos clásicos, maravillosos o de hadas, que han sido perpetuados por las grandes cadenas editoriales o versionados por Disney. Han sido transformados, de esta forma, en un objeto de consumo cultural infantil, y aún responden a los códigos morales de la burguesía decimonónica, perpetuados en los convencionalismos de corte liberal y criterio materialista sobre los que se ha edificado la sociedad moderna occidental. Nuestra propuesta pretende también ser una estrategia educativa de ruptura y presencia, al depositar la mirada en el otro (Extremo Oriente), para hacer presente la ausencia cultural del otro, en esta ocasión a través de su producción de cuentos populares. Con el objetivo de aprender a mirarnos a nosotros, mirando de otra forma nuestra propia tradición cuentística.

El análisis crítico de Zipes (2002; 2002b) parte de los fundamentos de la teoría crítica de la cultura expuestos por algunos de los miembros de la Escuela de Fráncfort, combinados con las propuestas filosóficas de Ernst Bloch. Para este autor norteamericano, existe una clara distinción entre el concepto de "cuento popular" y el de "cuento de hadas". Los segundos son narraciones originalmente populares que han sido reelaborados literariamente para una audiencia infantil, lo que incluye a las versiones modernas de cuentos de hadas clásicos distribuidos por otros medios de comunicación, además de los libros. Ambos géneros coexisten, de la misma forma que la tradición oral del cuento y la literatura cuentística lo ha hecho durante siglos. Sin embargo, algo ha cambiado radicalmente. Existe una nítida ruptura con el pasado en el papel que estos productos culturales juegan en nuestra sociedad occidental. El cambio radica principalmente en la manera en que estos cuentos son producidos, distribuidos y publicitados en una sociedad de masas. El argumento central de Zipes es el temor de que tanto los cuentos populares como los de hadas, productos de la imaginación, estén expuestos a ser instrumentalizados y comercializados. En este sentido, sitúa sus planteamientos críticos en el escenario teórico que Theodor Adorno y Max Horkheimer denominan la moderna industria de la cultura. Estos pensadores describen un contexto social en el que el individuo es tratado como un objeto, como un consumidor, y en el que la producción cultural – el cuento también – se ha convertido en una mercancía.

> "Over the last three centuries our historical reception of folk and fairy tales has been so negatively twisted by aesthetic norms, educational standards and market conditions that we can no longer distinguish folk tales from fairy tales nor recognize that the impact of these narrative stems from their imaginative grasp and symbolic depiction of social realities" (Zipes, 2002a: 5-6).

Para Zipes algo ha cambiado drásticamente en la función de los cuentos en el contexto social, puesto que estos han perdido su capacidad de ser reflectores autónomos del comportamiento normativo actual y posible, además de su valor para estrechar los lazos sociales de la comunidad. Esta pérdida de autonomía del cuento y de su creador tiene efectos evidentes. Ya no parece cumplirse la máxima de Walter Benjamin (1991) de que un gran cuentacuentos siempre estará arraigado en el pueblo, dado su efectivo papel mediador en la comunidad para acercar a su audiencia a la naturaleza y dotarlas con un sentido de sus posibilidades de auto-realización. Las fuerzas del mercado y los intereses de la ética económico-política se han inmiscuido en el proceso de transmisión (Zipes, 2002b).

Por otra parte, Zipes también recoge una idea muy instructiva de Horkheimer y de la Escuela de Fráncfort para el objeto principal de esta investigación doctoral. Esta corriente de pensamiento parece sentar los parámetros para un análisis crítico del cuento de hadas y de la imaginación, a pesar de que dedica sus energías, principalmente, a recuperar el potencial emancipador de la razón en el contexto de sumisión económico-cultural que describen. Para el norteamericano, esta propuesta está justificada, puesto que estos autores invocan y defienden la imaginación como instrumento para romper el baluarte de la razón que las clases privilegiadas utilizan para dominar a sus congéneres en una sociedad genuinamente reconocible por sus propósitos. "(A) society oriented toward the reification and standardization of human beings as commodities by powerful interest groups" (Zipes, 2002b: 108). Por ello, propone entender el potencial de los cuentos de hadas como fuerza cultural liberalizadora si se coloca en el contexto de la industria cultural.

En opinión de Zipes (2006), la sociedad califica a los cuentos de hadas para niños como universales, eternos, terapéuticos, milagrosos y bellos en la actualidad. Al menos, insiste este autor, es de esta forma como la historia nos los ha presentado. Como si fueran algo misterioso, cuyo origen no conocemos a ciencia cierta. Una parte importante de la tesis defendida por Zipes se fundamenta en conocer el origen del cuento literario. Cree que, para entenderlo, es útil el punto de vista de las investigaciones de Frederic Jameson sobre el inconsciente político y su influencia en la actividad creativa literaria. Para Jameson, la obra literaria individual es un *acto simbólico* que se comprende como una resolución imaginaria de la contradicción real. Es decir, esta definición percibe el proceso literario como parte de un proceso social, como una forma de intervención en un discurso continuo, un debate y un conflicto sobre las relaciones sociales y de poder. Zipes interpreta que el concepto de ideología de Jameson se refiere al acto estético en sí mismo, por lo que la producción de la forma narrativa o estética es un acto ideológico con la función de inventar soluciones imaginarias o formales a conflictos irresolutos. Por ejemplo, en el caso de los cuentos de hadas, Zipes dice que podemos hablar del punto de vista ideológico de un escritor concreto.

En el marco histórico de la aparición del cuento literario en el siglo XVIII, que hemos venido describiendo en este apartado, Zipes (2006) sugiere que casi todos los críticos, que han estudiado el surgimiento de este género en Europa, están de acuerdo en que un grupo de escritores intelectuales se apropiaron intencionadamente del cuento oral. Esta apropiación del cuento lo convirtió en un tipo de discurso literario sobre moral, valores y maneras que la infancia y los adultos debían adoptar para ser personas civilizadas según un código social de su tiempo. Es el caso, asegura Zipes, de escritoras como Sarah Fielding y Jeanne-Marie Leprince de Beaumont que actuaron ideológicamente, al presentar sus nociones sobre condiciones y conflictos sociales e interactuar entre sí y con otros autores en la esfera pública[388]. Este autor insiste en que este tipo de intervención ya había comenzado durante el siglo XVI en Italia. Algunos cuentos literarios franceses del siglo XVII están modelados sobre estos relatos italianos, pero adaptados al gusto de la corte de Luís XIV y de quienes frecuentaban los salones parisinos de esta época. Coincide con Darnton en su explicación del proceso de transmisión desde la tradición oral, en la que los cuentos populares habían

[388] Una interpretación que también podemos inferir del tratamiento que hace del tema histórico del cuento Olalla Real (1989).

florecido durante mucho tiempo entre los campesinos en sus aldeas, para después a través de las niñeras e institutrices llegar a los niños de las clases altas. Posteriormente, incluso estos cuentos aparecen en incipientes publicaciones de los llamados "*blue books*" (libros de bolsillo) distribuidos por vendedores ambulantes entre el pueblo de las principales poblaciones rurales y de las ciudades. Sin embargo, no se trataba de una literatura a la que accediese habitualmente la clase elevada, formada por aristócratas y alta burguesía. Esto sucede únicamente cuando este tipo de literatura barata recibe la aprobación de la corte, que descubre las composiciones de Madame de Maintenon y François Fénelon. Es decir, escribe este autor, hasta que su reelaboración permitió codificar sus contenidos y usarlos para reforzar el modo de discurso aceptado en función de las convenciones sociales y los intereses de la intelectualidad del Antiguo Régimen, el cual comenzaba a explotar las ideas y productividad de la burguesía.

Por otra parte, Zipes también recoge las ideas de Marie-Louis Ténèze (1970) sobre la necesidad de inscribir al cuento mágico en la totalidad funcional de un sistema de expresión propia de una comunidad determinada para entender cómo se ha formado concretamente. Para la folclorista francesa es necesario situar el cuento en el contexto de la vida de la comunidad en los estudios de folclore. Nuevamente se plantea el problema de entender históricamente el significado del cuento popular, en el marco de la relación del narrador y su audiencia, especialmente si queremos remontarnos al origen del relato en sociedades primitivas. No obstante, argumenta Zipes, no es el caso cuando estudiamos el origen del cuento de hadas literario, porque disponemos de mucha más información. Esto es lo que le lleva a afirmar con rotundidad que el estudio de este género debe partir de la premisa de que el cuento es un *acto simbólico* cuyo propósito era la transformación de un relato popular oral específico para reordenar sus motivos, personajes, temática, funciones y configuración de tal forma que reflejase las preocupaciones de las clases dominantes en la etapa feudal tardía y en las sociedades capitalistas tempranas (Zipes, 2006).

En este sentido, Zipes (2002a) concluye que los cuentos populares eran originalmente narrativas en forma oral, cultivadas tanto por personas con y sin instrucción para expresar la manera en que percibían, tanto la naturaleza como su orden social. Incluso, pudieron utilizarse como instrumento para satisfacer sus deseos y necesidades. En su opinión, las investigaciones sociológicas y antropológicas han demostrado que el cuento popular surge posiblemente en el periodo Megalítico y ha llegado hasta nuestros días a través de portadores y transformadores de estos relatos, los cuentacuentos. Zipes está de acuerdo, en líneas generales, con el enfoque ritualista sobre el origen del cuento popular. No obstante, elabora su propia lectura de este aspecto a partir de los trabajos de Gerhard Kahlo (1954) quien asegura que la mayoría de los motivos de los cuentos populares se puede rastrear hasta los rituales, hábitos, costumbres y leyes del ser humano primitivo de las sociedades pre-capitalistas. Kahlo se refiere a algunos motivos que aparecen en los cuentos populares y están basados en la realidad social y en las creencias de diferentes sociedades primitivas como: el canibalismo, los sacrificios humanos, el robo o la venta de una novia, la desaparición de un joven príncipe o de una joven princesa, las transformaciones de humanos en animales y plantas, y la aparición de bestias o extrañas figuras. Por supuesto, lo mismo sucede con muchos de los personajes más extraordinarios y fantásticos en estos relatos como gigantes, ninfas, enanos, hadas, etc. Se trata de un enfoque en la misma línea que el propuesto por Vladimir Propp (1984b; 1998a).

Ahora bien, aclara Zipes (2002a), cada nueva etapa histórica y cada comunidad han alterado los cuentos populares originales según sus propias necesidades. Precisamente, la teoría de August Nitschke (1976), según la cual los cuentos son reflejos del orden social en una época histórica determinada, indica que estos simbolizan las aspiraciones, las necesidades, los sueños y los deseos del pueblo llano en la sociedad moderna, de una tribu primitiva o de cualquier comunidad premoderna. Consecuentemente, para Nitschke, estos relatos reafirman los valores y normas sociales dominantes o revelan la necesidad de cambiarlos. Esta evidencia prueba que narradores contaron cuentos a audiencias que, activamente, participaron en su transmisión al establecer un diálogo mediante preguntas y sugerencias sobre los cuentos para circularlos posteriormente entre ellos mismos. Lo más importante, dice Zipes, es que entender el cuento popular y su volatilidad implica comprender a la audiencia y la recepción estética del relato.

Por otra parte, Zipes cree que si examinamos detalladamente una amplia colección de cuentos populares europeos de la etapa feudal y de los primeros tiempos del capitalismo, podremos observar que sus configuraciones y sus símbolos están marcados por una percepción sociopolítica concreta. E, incluso, se podría decir que ya habían entrado en un discurso institucionalizado concreto antes de formar parte de la literatura infantil de las clases altas europeas. Se apoya en el trabajo de Heide Göttner-Abendroth, que nos muestra cómo los motivos originales de los cuentos populares y su visión matriarcal se sometieron a sucesivos periodos de *patriarcalismo*. Es decir, los relatos orales originalmente estuvieron marcados, de alguna forma, por una mitología matriarcal para, más tarde, ser transformados de distintas maneras: la diosa se había convertido en una bruja, una hechicera malvada o una madrastra; la princesa con un papel activo se había convertido en un héroe; el matrimonio matrilineal y los lazos familiares se habían traducido al contexto patrilineal; la esencia de los símbolos en estos relatos basada en ritos matriarcales se había agotado; y el patrón de acción relacionado con la madurez y la integración en la comunidad se fue gradualmente refundiendo para destacar la dominación y la riqueza. Precisamente, este es un argumento que comparte Propp (1998a). En esta misma línea, Zipes muestra su acuerdo con la observación de Ténèze de que las preocupaciones clave en los cuentos populares son el poder y la opresión. De alguna forma, Darnton también estaría de acuerdo con esta apreciación, y es que estos temas hicieron del cuento un producto comunicativo atractivo para el pueblo, principalmente compuesto de campesinos. Relatos orales que eran actos simbólicos en los que la población de esta etapa precapitalista enunciaba sus aspiraciones y proyectaba la posibilidad mágica en un conjunto de formas imaginativas, de tal forma que cualquiera podría convertirse en caballero medieval o en una hermosa princesa. Igualmente presentaban las espantosas realidades del poder político sin disfrazar la violencia y la brutalidad de la vida diaria (Zipes, 2006).

El historiador Eugen Weber también se concentra en el estudio de las condiciones sociales de ese periodo en el que, posiblemente, estén las raíces del cuento de hadas. Un tiempo dominado por el hambre y el abandono de la infancia, los abusos sexuales, el castigo físico, la explotación despiadada. Las presiones eran tan abrumadoras para el pueblo, que este demandaba algún tipo de abstracción. Según el folclorista suizo Max Lüthi (1986), el cuento popular presenta una perspectiva narrativa directa, limpia y unidimensional que refleja las limitaciones de la vida feudal, en la que las alternativas a una situación particular eran extremadamente limitadas. A parte de la transformación mágica, no hay menciones

a otros mundos. De tal forma que todo se confina en una realidad sin moralidad, donde la clase y el poder determinan las relaciones humanas. Por eso, la magia sirve para romper con las fronteras feudales y representa, de una manera metafórica, los deseos conscientes e inconscientes de las clases bajas para alzarse con el poder. En consecuencia, cualesquiera que sean los finales de los cuentos –que casi siempre son soluciones felices y ejemplarizantes de un orden feudal justo–, la razón de ser de lo mágico está enraizada en un deseo históricamente explicable de superar la opresión e iniciar el cambio social (Zipes, 2006).

La evolución histórica del cuento popular europeo descrita hasta aquí nos lleva a formular la siguiente pegunta: ¿Cómo se produce el paso del cuento oral al relato literario? Zipes, primero, nos sitúa en la época histórica en la que viven autores como Perrault. Un periodo de absolutismo en el que la cultura francesa, cimentada en la hegemonía política de este reino en Europa, se consideraba el estándar de la civilidad en el Viejo Continente. Por tanto, explica este autor, el cuidado era exquisito a la hora de seleccionar el material educativo para lo/as niño/as de la alta sociedad, y los cuentos de hadas no se diferenciaban del resto de la literatura del momento, como fábulas, sermones, historias didácticas, etc. Sin duda, se escribían con el propósito de socializar a la infancia y con el objetivo de que cubriesen las expectativas de las normativas en el hogar y en la esfera pública. Esto quiere decir, según el norteamericano, que el acto simbólico individual de escribir cuentos de hadas expresaba cierto nivel de consciencia social y del consciente colectivo, que estaba relacionado con el modo aceptado de socialización del momento (Zipes, 2006).

En este sentido, Zipes (2006) se apoya en los argumentos de otros investigadores que han profundizado en ese momento histórico. Según el historiador Philippe Ariès (1962), se produce un giro radical en las normas y maneras sociales, puesto que la sociedad reconoce, por fin, al niño, con un alma inmortal como la del resto de los humanos. Una novedosa sensibilidad hacia la infancia probablemente influida por la consolidada posición del cristianismo. Es lógico entonces que Perrault y las escritoras de último decenio del siglo XVII crearan cuentos de hadas para, principalmente, expresar su visión sobre la juventud y prepararles para su futuro rol social. Un boom literario, dice Zipes, que llegaría hasta la Revolución Francesa. Norbert Elias (2000) también defiende que se produce un cambio sociopolítico fundamental en esta época en favor del absolutismo y la ortodoxia religiosa que, además, va a determinar las actitudes occidentales hacia la civilización. Según este sociólogo, es en ese instante cuando se comienza a favorecer la centralización del poder y a regular las naciones-estado. De eso surge una civilidad más estricta, parcialmente introducida y reforzada por la burguesía, al menos en Francia e Inglaterra. En opinión de Elias, la aristocracia francesa del siglo XVII parece demostrar una capacidad única para adoptar lo mejor de las otras clases, lo que facilitó el acceso de miembros del tercer estado a su círculo. Perrault precisamente fue un afortunado de la alta burguesía que encontró su camino en la corte francesa hasta convertirse en un funcionario real y miembro de la Academia francesa. Hombre reputado de letras que creía y exaltaba la misión del régimen absolutista de Luís XIV de "civilizar" Europa y el resto del mundo. Curiosamente, en este mismo periodo es cuando se comienzan a traducir también los cuentos populares de Oriente que a partir de entonces, tendrán una tremenda influencia en Europa. En 1704, Antoine Galland publicó parte de su conocida obra *Las mil y una noches*, y en 1707 François Petit de Lacroix editó una colección de cuentos de hadas persas con el título *Los mil y un día*.

En cuanto a la figura de Charles Perrault, quien ha recibido el crédito literario por inaugurar este género, Zipes (2006) advierte que fueron otras escritoras de mucho talento de esa época quienes realmente fundaron el género del cuento literario y jugaron un papel dinámico en presentar los cuentos de hadas como revulsivo frente a los géneros más clásicos. Quizás en esto ha influido, según este autor, que Perrault fuese un hombre de éxito social en su época con un estilo literario algo superior a sus contemporáneas. Ahora bien, en el tiempo de Perrault, un momento de cambios importantes, el poder socioeconómico de la burguesía también se traduce en la transformación de la visión social, religiosa y política para incluir los intereses de ambas clases, aristócratas y burgueses. Elías (2000) hace una analogía con el *hombre cortés* de antaño, que es ahora el *hombre civilizado*. Así, sus cualidades se han visto alteradas para incluir virtudes burguesas típicas como la honestidad, la diligencia, la responsabilidad y el ascetismo. De alguna forma, según esta descripción, la burguesía francesa –a la que pertenece Perrault– debe adaptar el modelo de la corte, de tal forma que sea posible un mayor *laissez-faire* para la expansión y consolidación de sus intereses de clase, al mismo tiempo que se apropian de las costumbres populares y de los componentes más industriosos, virtuosos y rentables de las clases bajas, con el objetivo de fortalecer su poder económico y cultural. Para Zipes, en este proceso de transformación, la socialización literaria se convierte en un modo subliminal de diseminación de valores e intereses con el propósito de ampliar el control burgués sobre el proceso de civilización. Así pues, una atención especial se dedica a la educación del niño, puesto que es, a partir de ese momento, cuando la infancia se reconoce claramente como una fase separada del crecimiento humano y crucial para el desarrollo futuro del carácter del individuo. En este sentido y por encima de todo, aclara este crítico literario, Perrault es muy sincero en sus intenciones e incluso las apunta en el prefacio de sus *Contes en Vers* (1695), cuando afirma que las personas de buen gusto han reconocido el valor de los cuentos. Perrault viene a decir que estos relatos tienen una utilidad moral y su alegre narrativa es un mero instrumento para permitir que las historias penetren en la mente de una forma agradable. Se trata de instruir y entretener al mismo tiempo. Zipes aprovecha esta misma línea argumental sobre la función moralizante del cuento literario para establecer una conexión directa entre los cuentos de hadas de Perrault, destinados a una sociedad cortesana, y los cuentos de hadas cinematografiados de Walt Disney, producidos por una industria cultural y dirigidos al ciudadano-consumidor.

Por otra parte, Zipes (2006) se hace eco de los comentarios de Denise Escarpit (1986) respecto al componente moral del cuento literario francés en su origen. Según este crítico literario, el propósito del cuento, desde el primer momento, es instruir y entretener, para hacer las lecciones morales y restricciones sociales digeribles. Lo denomina moralismo utilitario, y esto implica una clara manipulación del autor que servía a una política personal y cultural. Una manipulación social que proyectaba una imagen determinada de la sociedad, y una manipulación moralista que se adhería al código moral de la burguesía a finales del siglo XVII. En esta manipulación múltiple es donde reside, verdaderamente, el poder del cuento, según este autor francés. Precisamente, fruto de esa manipulación, el cuento sufre altibajos en su desarrollo, experimenta momentos de favor y rechazo, y las historias se transmutan en producciones de otros géneros literarios. Sin embargo, Zipes no está completamente seguro de que se pueda calificar a este proceso de "manipulación", porque si el elemento central de esta evolución hubiese sido la manipulación, entonces estaríamos hablando de una conspiración.

Por eso, matiza las palabras de Escarpit y ve la aparición de los cuentos literarios y su consolidación en un género, como un discurso institucionalizado en el que la manipulación es uno de los componentes. Esta idea guarda cierta relación con el planteamiento de Michel Foucault (1979) sobre las producciones ideológicas que acompañarían las grandes máquinas del poder. Entre ellas, se encuentra la ideología de la educación que, como las otras, tendría un papel de instrumento efectivo al servicio del poder. Para Zipes, se trata de un discurso, porque los autores de cuentos de hadas infantiles de esa época histórica entraron en un diálogo sobre valores y maneras con el mismo cuento, con los otros escritores contemporáneos, con el código social dominante, con lectores ya fueran estos jóvenes o adultos, y con la audiencia en general. Es decir, a medida que el género evoluciona en Europa se ve influenciado por el proceso de civilización, que sufrirá profundos cambios entre los siglos XVI y XVIII, precisamente la etapa desde la que comienza su análisis Foucault.

En consecuencia, la investigación histórica de Zipes (2006) se centra en revisar, en detalle, el trabajo de los principales escritores europeos de cuentos de hadas que, desde los italianos Giovan Francesco Straparola y Giambattiste Basile, han ayudado a evolucionar, propagar y reformar este discurso y, en compensación, han sido premiados con el estatus de *autores clásicos* de la herencia cultural occidental. En resumen, Zipes realmente no cree que los cuentos de hadas que reverenciamos en Occidente sean clásicos, eternos, universales y bellos en sí mismos. Y, mucho menos, no son la mejor terapia para la infancia. Por el contrario, concluye el autor norteamericano, son simplemente prescripciones históricas, internalizadas, potentes y explosivas, y, por eso, reconocemos el poder que ejercen sobre nuestras vidas cuando mitificamos estos relatos infantiles.

En este marco general de su investigación socio-cultural, Zipes dedica mucho espacio de su investigación sobre el cuento literario al relato de Caperucita roja. En el prólogo de su libro *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood* (1993), pone en tela de juicio las interpretaciones psicoanalíticas, al igual que hace Darnton, aunque también crítica la metodología del historiador norteamericano y sus erróneas conclusiones. Por otro lado, critica la interpretación que de este cuento hace Dundes (1989a), porque este se ofusca con los temas narrativos y la violencia sexual de esta historia por su interés en destacar las fantasías infantiles. En opinión de Zipes, se pueden conectar la cuestión de la apropiación literaria (la de Perrault de la tradición oral francesa) y la iniciación sexual de las jóvenes con la presumible representación de una violación en este cuento. Sin embargo, está convencido de que este asunto precede a cualquier cuestión sobre sexualidad infantil. Por eso, enmarca su estudio socio-histórico del relato de Caperucita roja en un análisis de la violencia que proyecta.

En cuanto a la existencia de cognados asiáticos de este cuento europeo, Zipes también cree que no es tanta su relevancia a nivel histórico, cuestión a la que Dundes acude para construir su interpretación. Ciertamente, los psicoanalistas que han analizado esta historia, solo en función de las versiones de Perrault y los Grimm, han ofrecido una visión muy parcial del significado socio-psicológico del cuento. Claramente, sus conclusiones solo se pueden aplicar al momento histórico en el que vivieron estos escritores de cuentos de hadas. Zipes aduce que la interpretación de Dundes, que combina teorías folclóricas y psicoanalíticas, descontextualiza históricamente la tradición narrativa occidental al no enfocarse lo suficiente en las conexiones entre la tradición oral y la literaria. Es categórico cuando afirma que no hay

absolutamente ninguna prueba de que los cognados asiáticos influyesen el tipo básico ATU 333 del cuento de *Caperucita roja*, o que ni siquiera estos se conocieran en Europa[389]. Ahora bien, tampoco nos aventuraríamos a asegurar que Dundes trate de establecer una conexión filogenética entre estos cognados asiáticos y las versiones orales europeas. Entendemos que este autor las compara para establecer las similitudes entre ambos y, de ahí, extraer conclusiones psicoanalíticas referidas al ser humano en general y a su desarrollo personal desde la infancia, en busca de los mensajes latentes de un relato tan popular y ubicuo. Por otra parte, Zipes insiste en que el folclorista norteamericano, en su interpretación psicoanalítica de este cuento, pasa por alto el aprendizaje sexual entre el campesinado y el ritual de iniciación de las jóvenes en la Francia del siglo XVII, cuestión que, sin embargo, sí destaca Verdier (1980; 1997), con quien Dundes dice coincidir. Para Dundes, es evidente que la destacable unidad en la trama y en la estructura de la mayor parte de las versiones orales francesas de Caperucita roja representan prácticas rituales de iniciación socio-étnica para las mujeres del sureste de Francia y el norte de Italia. Zipes no quiere desdeñar la utilidad del análisis psicoanalítico, pero, en el caso de Dundes, cree que su interpretación está sesgada porque utiliza un modelo comparativo cultural falso que, además, no está relacionado con la tradición campesina europea del siglo XVII (Zipes, 1993).

Por otra parte, Zipes (1993) también refuta las premisas falsas de Darnton que son aún más preocupantes porque se producen en el marco de una interpretación socio-histórica. Desde luego no está de acuerdo con la conclusión de Darnton en la que afirma que Caperucita roja es un cuento de advertencia sobre la calamidad inexorable que deben enfrentar los campesinos de la Francia del siglo XVIII. Admite que es correcto analizar las condiciones materiales de la vida en ese siglo reflejadas en los cuentos populares. Ahora bien, Darnton basa todo su trabajo interpretativo sobre el cuento de *Caperucita roja* en una versión que, supuestamente, él mismo traduce de la colección de cuentos populares franceses de Paul Delarue y Marie Louise Ténèze (*Le Contes popularie français:* 378– 81 volumen I), que, aduce, es la variante más popular en el siglo XVII. Zipes responde que, personalmente, ha tratado de encontrar esta misma versión siguiendo las indicaciones de Darnton y le ha resultado imposible. La otra objeción de Zipes se refiere al final dramático de la versión elegida por Darnton y al que este historiador da tanta importancia, porque es un reflejo de la tragedia vital que enfrentó, a diario, el campesinado de aquel periodo histórico. Sin embargo, Zipes señala que solo hay una versión impresa en el libro de Delarue, procedente de la región de Nivernais, lo que resulta interesante porque termina felizmente. A la crítica de este argumento también se suma Orenstein (2008b). Por otra parte, Zipes indica que realmente nadie conoce cuál pudo ser la versión más común de este cuento en la tradición oral francesa del siglo XVII. Recordemos que la reconstrucción de la versión oral tipo de Caperucita roja de aquel tiempo (*La historia de la abuela*) se ha realizado a partir de registros de narraciones orales realizadas dos siglos después en Francia.

En su estudio sobre el cuento de *Caperucita roja*, Zipes reconoce prestar más atención a la intersección histórica entre la tradición oral de este relato europeo y la literaria. Precisamente,

[389] Hemos profundizado en esta cuestión de los orígenes e influencias del cuento de *Caperucita roja* en el capítulo noveno. Recomendamos revisar, en particular, la exposición del estudio filogenético de Jamshid J. Tehrani (2013).

un hecho que, respecto a este cuento, representa el francés Perrault. No obstante, este punto también sería discutible si nos atenemos a investigaciones crítico-literarias que han rastreado los principales motivos que conforman este cuento en la literatura europea previa al siglo XVII, como son los análisis de Ziolkowski (1992) y González Marín (2005). "My thesis is that Perrault transformed a hopeful oral tale about the initiation of a young girl into a tragic one of violence in which the girl is blamed for her own violation" (Zipes, 1993: 7). Este planteamiento postula, una y otra vez, el carácter sexualmente violento de este cuento, que Perrault matiza por primera vez, y que, además, inaugura una tendencia seguida por los comentaristas posteriores de este relato (Fromm y Bettelheim, entre otros). Asímismo, este enfoque introduce el debate de genéro en las interpretaciones de los críticos literarios y subraya el sesgo masculino de estos comentarios sobre el cuento de Caperucita roja, que perpetúan los elementos sexuales y seductores de la protagonista, reducida a un simple objeto de deseo, y desefocan la temática de las versiones orales de esta historia, en las que muy probablemente dominase el punto de vista femenino y ritualista.

En esta línea de argumentación, Zipes destaca la importancia que tienen los prejuicios de Perrault sobre la mujer en la elaboración final de este relato y en la consiguiente tendencia cultural que inaugura a partir de entonces. Por ejemplo, se apoya en el análisis de Lilyane Mourey (1978), que ha mostrado, acertadamente, cómo el escritor francés retrato a la mujer de su época. Según Mourey, el concepto de moralidad de Perrault está matizado con una combinación de ironía y sátira, pues él mismo defiende la total sumisión de la esposa a su marido. Perrault se muestra disconforme con la coquetería femenina –privilegio de la clase dominante–, pues es un signo de independencia y abre la posibilidad a la conquista amorosa, que pone en peligro uno de los valores fundamentales de la sociedad, la familia. Por eso, juzga esta autora francesa, las heroínas de Perrault encajan en su modelo de mujer ideal, bonita, leal, abnegada ama de casa, modesta, dócil y, en ocasiones, algo estúpida. En su mente, escribe Mourey, como en la de muchos otros hombres, la belleza es un atributo femenino como la inteligencia lo es del hombre (Zipes, 1993). En resumen, este argumento indica que Perrault transforma la Caperucita de los cuentos orales franceses –una muchacha astuta, valiente, tenaz e independiente– en una niña malcriada, negligente e inocente, que se deja llevar por la tentadora oferta del lobo. No obstante, es cierto que la viste muy elegantemente con una maravillosa caperuza roja, que, desde entonces, se ha convertido en el símbolo en Occidente de la seducción femenina y el pecado sexual (Zipes, 1983). La protagonista "activa" del cuento oral se ha diluido en una heroína sin voz y "pasiva" en la versión literaria de Perrault, idea que hemos destacado al referirnos al análisis de las heroínas japonesas que hace Hayao Kawai (1998a). Este asunto es esencial en el marco del estudio comparativo de 14 cuentos que hemos discutido en detalle en el capítulo décimo de este trabajo.

Curiosamente, Dundes (1989a), en sus comentarios sobre el trabajo de Zipes, publicado antes de la segunda reedición de *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood,* que nosotros hemos manejado, matiza que las conclusiones de su compatriota únicamente conciernen al impacto de las versiones de Perrault y de los Grimm en la sociedad europea durante los últimos tres siglos. Se trata de un resultado muy distinto si estudiamos las versiones orales originales, concluye Dundes. Quizás por esta razón, Zipes dedica varias páginas en la edición de 1993 de este libro a revisar las investigaciones que se han llevado a cabo sobre las variantes orales francesas del cuento de *Caperucita roja*. En concreto, se hace eco de los trabajos

de Delarue, Rumpf y Soriano. Las conclusiones de Zipes (1993) respecto a la tradición oral francesa de Caperucita roja giran en torno a dos temáticas: por un lado, que forman parte de cuentos europeos de advertencia; y, por otro lado, que estos relatos orales hacen referencia a la celebración de la pubertad y al rito de iniciación de las muchachas campesinas de la época. Recoge la idea de Marianne Rumpf (1989), quien encuadra este cuento en una tradición de la cuentística europea que, desde la Edad Media, previene a los niños desprotegidos de fuerzas hostiles, ya sean ogros, caníbales, salvajes u hombre-lobo. Posiblemente, el villano de la Caperucita de Perrault era un hombre lobo, afirma Rumpf, quien apoya sus conjeturas sobre una importante cantidad de material histórico, testimonios de supersticiones del medievo y juicios a supuestos hombre-lobos de los siglos XVI y XVII. Por ejemplo, esta investigadora apunta que las versiones orales de Caperucita, recopiladas en los siglos XIX y XX, proceden primordialmente de las regiones francesas donde se habían juzgado hombre-lobos entre los siglos XV y XVII, como la Turena de donde, curiosamente, era la madre de Perrault. Por su parte, Soriano está en general de acuerdo con los argumentos de Rumpf sobre que Perrault conocía cuentos populares de la tradición oral cuando escribió su versión de Caperucita Roja.

Por otra parte, Marc Soriano (1968) confirma que Perrault tomó ciertos elementos del relato oral para construir su propia narración. A pesar de la reelaboración de Perrault, este folclorista francés supone que las variantes orales francesas registradas en siglos posteriores preservan claramente ciertos motivos del cuento original: (1) el motivo de la crueldad; (2) el motivo de la sangre y la carne de la abuela que Caperucita prueba, a petición del lobo disfrazado; (3) el motivo del animalito que la previene de lo que va a hacer; (4) el episodio del striptease ritual ante el lobo-abuela; y (5) el final feliz construido sobre el motivo escatológico en el que la niña solicitar ir a hacer sus necesidades para poder escaparse. Elementos, que como ya hemos visto anteriormente, fueron expurgados de la versión literaria de Perrault, y que Delarue ha recuperado a través de la recolección paciente de variantes orales recogidas de informantes reales siglos después de la publicación de la Caperucita francesa literaria (Zipes, 1993).

Asimismo, Zipes también recoge el punto de vista de Verdier (1980; 1997) que, en su opinión, demuestra convincentemente que los caminos de alfileres y agujas son una referencia simbólica directa al aprendizaje como costureras de muchas jóvenes campesinas. De acuerdo con Verdier, esta formación coincidía con su pubertad y la iniciación en la sociedad, en particular en regiones de Francia donde este relato oral es más común. Por su parte, Holbek (1987) concede a Verdier su aportación a la investigación folclórica de este cuento en lo que concierne a la resolución de los enigmas que plantean los cuentos de hadas. Sin embargo, no está convencido de los argumentos de Verdier sobre la Caperucita campesina francesa. Precisamente, en su opinión, los trabajos de Delarue y Rumpf también apuntan en esta dirección y, por eso, se pregunta si no sería posible combinar de alguna manera estas interpretaciones del cuento de *Caperucita roja*. De esta forma, el folclorista danés también nos ofrece su propia hipótesis sobre este relato popular. Estima que la narración advierte de los peligros que surgen cuando la muchacha abandona el hogar de sus padres y se aventura en el mundo en solitario. Por una parte, este autor cree que la protagonista debe de ser alertada sobre este riesgo y, por otra parte, debe avanzar, aunque en ello le pueda ir la vida.

Adicionalmente, Holbek se pregunta si no es posible que las temáticas, sobre los peligros asociados con el descubrimiento del sexo opuesto y sobre la rivalidad entre distintas generaciones, también puedan descubrirse, aunque vagamente en este cuento, y a pesar de a multitud de evidencias que apoyan las interpretaciones ritualista y socio-histórica. En su opinión, gran parte de la dificultad que entraña interpretar este cuento reside en que estamos hablando de unas 50 versiones recopiladas, tanto en Francia como en Italia (relatos orales), y estos investigadores las están tomando como si todas estas variantes compartieran un mensaje común. Ciertamente, acepta que todas ellas formen parte de una tradición común, por varias razones: (1) fueron contadas en algún tipo de escenario comunal parecido; y (2) además, los detalles más oscuros que una versión contiene suelen clarificarse en otra variante, ya que todas parecen expresarse en el mismo tipo de lenguaje. Sin embargo, subraya el folclorista danés, cuando nos refiramos a una interpretación concreta, hemos de analizar cada cuento por separado. Argumenta que es totalmente posible que cuentacuentos distintos utilicen el mismo tema de maneras muy distintas. En resumen, añade Holbek a este respecto, es concluyente que los indicios demuestran la conexión entre los contenidos de los cuentos populares y las condiciones de vida de los narradores de la tradición oral (Holbek, 1987: 257-258). El lector podrá comprobar que hemos seguido el consejo de Holbek en el trabajo de estudio de los cuentos seleccionados, que hemos presentado en los capítulos noveno y décimo de esta investigación.

A la vista de este breve resumen de las principales posiciones socio-históricas sobre el estudio de la narración popular en su contexto histórico, parece evidente que las particularidades culturales y el contexto social donde se manifiesta el relato tienen una influencia decisiva en su forma final y, sobre todo, en su significado, especialmente para su audiencia original. Además, este argumento es perfectamente compatible con el reconocimiento de que existen temas y motivos, en muchos cuentos populares, que son universales. Ahora bien, cómo es posible compatibilizar particularismo cultural y universalidad cuando estudiamos los cuentos populares de todo el mundo. Quizás, la razón sea que el ser humano, sin distinción de etnia, cultura o estadio de evolución, comparte una biología básica y, desde el principio de los tiempos en este planeta, ha debido de enfrentarse, tarde o temprano, a las mismas dificultades y condiciones naturales para encontrar tanto su homeostasis básica como sociocultural. De ahí que, por un lado, los cuentos encierran mensajes latentes conectados con la psicología del ser humano y, por otra parte, estén cargados con códigos más superficiales, consecuencia de la moralidad e ideología de un grupo social en un momento concreto de la historia, que son los mecanismos que el individuo y el grupo emplean para superar sus contradicciones y dificultades en pos de su supervivencia.

APÉNDICE 7: CAPERUCITA ROJA: ARGUMENTOS EVOLUCIONISTAS FRENTE A LAS INTERPRETACIONES PSICOANALÍTICAS

En su ensayo *Predation, Narration, and Adaptation: "Little Red Riding Hood" Revisited*, Michelle Scalise Sugiyama (2004) expone que la temática gira en torno al domino del débil por parte del fuerte. Para esta autora, este es un contenido que evoca a cualquier humano la amenaza más primitiva y el miedo más visceral a los depredadores. Para elaborar su argumentación, Scalise Sugiyama parte de las coincidencias entre los tipos de cuentos ATU 333 y ATU 123[390], así como del razonamiento que expone Dundes (1989a) que, como ya hemos señalado antes, es compartido por varios otros autores (Freud, 1908; 1997; Tylor, 1920; González Marín, 2006). A pesar de que en ambas historias aparece un depredador, la diferencia crítica entre estas dos formas es descubrir si el villano va a su víctima (ATU 123) o la víctima acude a él (ATU 333). Sin embargo, esta psicóloga evolucionista se muestra en total desacuerdo con la interpretación psicoanalítica de Dundes y de otros psicólogos. Para ella, no tiene sentido desestimar una interpretación funcional de este cuento sobre la base de que la violación de las prohibiciones en los cuentos de hadas es lo que hace posible su trama (argumento que defiende también Propp). Esta autora no ve la incompatibilidad de ambas propuestas interpretativas. Además, alega que una interpretación funcional sobre la base de la depredación no es una simplificación, porque entonces sería lo mismo afirmar que la cuestión de sobrevivir a los depredadores ha sido algo sencillo para el ser humano. Cuestión que sabemos no es así, especialmente, en determinados momentos de la prehistoria de la humanidad. Cualquier grupo humano que cohabita con depredadores, explica esta psicóloga, entiende que evitar este peligro implica un complejo proceso que pasa por: identificar los animales peligrosos, comprender la naturaleza de la amenaza, conocer de qué modo mejor evitar a estos animales y, en el caso de un encuentro, saber cómo defenderse del depredador.

> "Narrative is a species-typical, reliably developing, complex cognitive process whose design is unlikely to have emerged by chance. Moreover, the folklore record indicates that narrative content is consistent across widely divergent cultures… By substituting verbal representations for potentially costly first-hand experience, narrative enables an individual to safely and efficiently acquire information pertinent to the pursuit of fitness in local habitats. If this hypothesis is true, narrative should be rich with information useful to the pursuit of fitness" (Scalise Sugiyama, 2001a: 221).

Otro argumento que esgrime Scalise Sugiyama (2004) se refiere a la deficiencia central de la teoría freudiana que confunde el concepto de función. En su opinión, la "necesidad" psicológica evoluciona siempre y cuando su satisfacción contribuya a la mejora física del organismo que tiene esa necesidad. De tal forma, que califica como defectuosa la interpretación de Dundes (1989a) sobre este cuento, tanto en lo que se refiere a que este relato es una expresión de los "miedos y deseos infantiles" como a que es consecuencia de un conflicto intergeneracional entre madre e hija. En la subsección 10.3.2. del capítulo décimo, nos hemos detenido en detalle en este razonamiento.

---

[390] Se puede consultar el resumen que de este asunto hemos confeccionado en el Apéndice 3.

En cuanto al simbolismo de este cuento en sus versiones orales o literarias y su aplicación educativa, Scalise Sugiyama (2004) explica que no entiende la necesidad del narrador de realizar codificaciones complejas de su mensaje si su intención es instructiva, puesto que, en general, los niños no comprenden los significados demasiado ocultos y su mente funciona muy literalmente. Para apoyar su argumento recopila algunas historias muy gráficas de culturas primitivas como los esquimales, Mocoví y Yanomamo, que pertenecen a sociedades recolectoras igualitarias. Por otra parte, asegura que la tradición cuentística oral europea suele ser muy franca con relación a la sexualidad y a las funciones corporales. Las versiones orales de Caperucita Roja, aduce, también son igualmente explícitas en los aspectos sexuales y violentos, que fueron suprimidos en las versiones literarias occidentales. La realidad de la vida campesina en los siglos XVII y XVIII, y en esto coincide con Robert Darnton (1999a) y Jack Zipes (1993), era que los hijos desde temprana edad están acostumbrados a convivir con los mecanismos de reproducción de los animales. Por tanto, continua su línea argumental, parece arriesgado suponer que el cuento oral de Caperucita roja se refiera a una advertencia específica ante el posible riesgo de violación de las jóvenes. En este sentido, se podría inferir que el contenido parece un tanto críptico para que el mensaje sea efectivo en el contexto real descrito antes. Quizás, por tanto, como apunta Darnton, solo se trate de advertir del peligro de los lobos en los bosques vecinos a las pequeñas aldeas francesas.

Esta psicóloga completa su investigación haciendo una revisión de estudios científicos que ponen de manifiesto la depredación como un problema adaptativo en la evolución humana desde el principio de los tiempos. Realiza un repaso de materiales folclóricos que muestran la relevancia de los depredadores en la cuentística popular de todo el mundo. En cuanto al primer asunto, concluye con la referencia a las investigaciones que establecen una posible conexión entre el cuento de *Caperucita roja* y las leyendas de hombre-lobos, recogidas por Marianne Rumpf (1989), así como con los casos de juicios históricos en Francia sobre criminales con estas características. Scalise Sugiyama añade algunas historias populares en Rumania, así como de crónicas de lobos que se alimentan de cuerpos humanos en distintos episodios históricos. Por lo que respecta al motivo del depredador en los cuentos populares, incluye referencias específicas del índice de motivos de Thompson en una colección de cuentos populares mocoví, de Wilbert and Simoneau, así como en relatos populares africanos y en una historia de los Tehuelche. En su opinión, las evidencias son suficientes para confirmar que existe un tipo de cuentos populares sobre depredadores que atacan a individuos vulnerables. Por ejemplo, aduce que las versiones asiáticas del cuento de *Grandaunt Tiger*, que recopila Wolfram Eberhard (1970), sitúan la acción en las montañas en vez de en el bosque o en una ciudad. Estas suelen ser las condiciones geográficas más habituales en el sudeste chino. De tal forma, que se puede establecer una equivalencia simbólica entre las "montañas" de China y los bosques de Europa, pues en ambos lugares habitan animales salvajes (Scalise Sugiyama, 2004).

De todo el material al que hace referencia, Scalise Sugiyama (2004) construye su propia interpretación de este cuento en clave funcional. Se trataría, en su origen, de una narración que pretende difundir información sobre cómo eludir a los depredadores en el contexto de un grupo humano que habita, generalmente próximo a lugares donde abundan animales salvajes. Esta psicóloga sugiere que juegos y relatos atractivos para los niños permiten a los adultos transmitir información valiosa para la supervivencia del individuo y, por consiguiente, de la

comunidad. Es por esto que muchos cuentos populares hacen de los niños las víctimas y los protagonistas. De ahí que en un relato como Caperucita roja se enfatice el diálogo con el lobo, en el que se específica al niño cómo identificar al depredador a través de sus rasgos físicos. De esta forma, el adulto-instructor provee de una información valiosa al niño, sin necesidad de que este deba enfrentarse a una experiencia directa, seguramente arriesgada, para obtener ese conocimiento práctico. Otras evidencias se pueden encontrar en el tipo de cuento ATU 123 que cuenta con el motivo común de la identificación del potencial depredador disfrazado de madre (Dundes, 1989a; Róheim, 1992c; González Marín, 2006) que, como hemos visto, es muy común en las versiones asiáticas de este tipo de cuento. A este motivo, nosotros lo denominamos test de identidad en nuestro análisis interpretativo. Los elementos básicos de la trama de este cuento comunes a las versiones orales (también no europeas) son:

- Una muchacha es amenazada por un depredador animal que aparece como una figura familiar no amenazante (abuela, madre, tía abuela);
- La protagonista cuestiona la identidad del personaje familiar;
- Al darse cuenta del peligro, la heroína decide escapar, lo que consigue gracias a su astucia.

Por otra parte, Scalise Sugiyama (2003) subraya que, a pesar de que todas las variantes de este cuento evocan el problema adaptativo de evitar al depredador, la forma precisa de la amenaza y la prueba de identidad del potencial depredador varían de una cultura a otra. Observación que recogemos para nuestro arsenal de evidencias, pues refuerza nuestra posición sobre el particularismo cultural en la cuentística popular. De hecho, esta psicóloga sostiene que los problemas adaptativos (condición humana) y la adaptación cognitiva (naturaleza humana) son constantes en todas las culturas. Ahora bien, también añade:

> "What differs between cultures is habitat: owing to environmental variation, the means and information relevant to solving adaptive problems differ from place to place. Thus, we find differences between cultures not because human minds differ in design but largely because human habitats differ in resources and history. On this view, we would expect world literature to express both human universals and cultural particularities" (Scalise Sugiyamas, 2003: 383).

Finalmente, Scalise Sugiyama (2004) se pregunta por la figura del *lobo antropomórfico* del cuento de *Caperucita roja*. Le plantea serias dudas su aparición, si realmente la historia está enraizada en un problema adaptativo para evitar a los depredadores. Concluye que este fenómeno también se puede interpretar como un segundo mensaje altamente adaptativo y popular. Es decir, que los humanos extraños también pueden ser tan peligrosos como los animales. El lobo se convierte así en el personaje central de la historia, gracias a su doble naturaleza, como depredador animal y humano. Por lo que, según ella, la interpretación del cuento sobre la advertencia "cuidado con los extraños" al igual que la de "evitar al depredador" no son interpretaciones simbólicas, sino que son funcionales. De alguna forma, este argumento vendría a reforzar nuestro planteamiento de que la historia se enmarca en un ritual iniciático que finaliza con la admisión del protagonista en la tribu. Por supuesto, una de las funciones principales del iniciado, una vez ya miembro de pleno derecho del grupo, es la defensa de este. Asimismo, la relación establecida por la narración entre el protagonista (iniciado) y el antagonista (extraño) respondería al simbolismo subyacente en la oposición binaria esencial

propio-foráneo, característica del mito que evoluciona a la forma *débil-poderoso* típica de los cuentos de hadas (Meletinsky *et al.*, 1974; Reid, 1974).

Por otra parte, Scalise Sugiyama subraya todas las instancias en las que narradores de las versiones orales se refieren a la protagonista como una niña en vez de una jovencita. Un argumento que también apoyan las observaciones de Dundes (1989a) respecto a determinados incidentes que ya hemos destacado (el motivo escatológico o el atar con una cuerda a la niña). Estos son motivos importantes en el análisis de Eberhard (1970; 1989) de las variantes asiáticas. El folclorista alemán incluso nos informa de que la familia protagonista del cuento tiene niños bastantes pequeños. Scalise Sugiyama aduce que una protagonista púber es una de las innovaciones que Perrault introduce en este relato popular. Así pues, en su opinión, la narración oral de Caperucita roja refleja el miedo de los niños a los extraños. Su justificación está en los estudios de Sarah Hrdy (1979) sobre machos infanticidas, que sitúan el origen de estas fobias infantiles en el pasado evolucionario del ser humano, algo similar a lo que sucede con el miedo a los animales peligrosos. Definitivamente, destaca Scalise Sugiyama, estos miedos son también consecuencia de la historia humana en la que los niños han sido objeto de todo tipo de violencias durante invasiones y guerras, además de haber estado expuestos a los caprichos del destino en estructuras familiares muy inestables, que no les han ofrecido la protección necesaria. Finalmente, argumenta, esta historia es tan atractiva para niños como para niñas, lo que sugiere, a un nivel universal, que este relato tan popular estimula una faceta de la experiencia humana que es común a ambos sexos. Según la investigación de Hrdy, esta psicóloga cree que esta experiencia universal podría ser la amenaza del homicidio y no el peligro al abuso sexual.

De acuerdo con Coe *et al.* (2006), el estudio de los cuentos infantiles tradicionales desde una perspectiva evolucionista podría ser muy beneficioso tanto para los estudiosos de los cuentos infantiles como para los teóricos evolucionistas. En su opinión, el análisis de estas historias infantiles se podría beneficiar de innumerables predicciones y, en particular, podría plantear un estudio que profundizase en el por qué los/las padres/madres desean influir en sus hijos de una manera determinada.

> "In addition to reciprocal altruism, predictions can be made about the effect of children's stories on such evolutionary topics as kin selection (e.g., Do traditional stories influence altruism among siblings and cousins in ways predicted by inclusive fitness theory?), parent-offspring conflict (e.g., Do traditional stories encourage behavior that increases the parent's fitness or the child's fitness when these are different?), male and female reproductive strategies (e.g., Do traditional stories encourage males to follow more of a K- or an r- reproductive strategy?, Do traditional stories influence female mate selection in regards to good genes versus good resource potential?), and many other evolutionary concepts. In return, evolutionary theorists would be provided with a rich new reservoir of naturally occurring and experimental data pools with which to test their hypotheses" (Coe *et al.*, 2006).

BIBLIOGRAFÍA

Aína Maurel, P. (2012), *Teorías sobre el cuento folclórico: Historia e interpretación* [en línea]. Zaragoza, España: Institución «Fernando el Católico». Colección Estudios: Filología, 3.140. ISBN 978-84-9911-170-4. Disponible en: http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/31/98/_ebook.pdf

Alm, C .O., y R. Sproat (2005), "Emotional Sequencing and Development in Fairy Tales". En: J. Tao, T. Tan y R. W. Picard (eds.), *Affective Computing and Intelligent Interaction: First International Conference, ACII 2005. Beijing, China, October 22-24, 2005. Proceedings*. New York: Springer Berlin Heidelberg, Lecture Notes in Computer Science, 3784, pp. 668-674. ISBN 978-3-540-29621-8.

Ariès, P. (1962), *Centuries of Childhood: A Social History of Famiy Life* [en línea]. New York: Alfred A. Knopf. [Consulta: 18 marzo 2016]. Disponible en: http://monoskop.org/images/d/d0/Ari%C3%A8s_Philippe_Centuries_of_Childhood_A_Social_History_of_Family_Life_1962.pdf

Baring, A., y J. Cashford (2005), *El mito de la diosa: evolución de una imagen*. Madrid: Siruela. ISBN 978-84-7844-732-9.

Beauchamp, F. (2010), "Asian Origins of Cinderella: The Zhuang Storyteller of Guangxi". *Oral Tradition* [en línea], vol. 25, no. 2, pp. 447-496. Disponible en: http://journal.oraltradition.org/files/articles/25ii/10_25.2.pdf

Ben-Amos, D. (1971), "Toward a Definition of Folklore in Context". *The Journal of American Folklore*, vol. 84, no. 331, pp. 3-15. DOI 10.2307/539729.

— (1989), "The Historical Folklore of Richard M. Dorson". *Journal of Folklore Research*, vol. 26, no. 1. ISSN 0737-7037.

Benjamin, W. (1991), *El narrador (1936)*. Madrid: Editorial Taurus.

Bettelheim, B. (1994), *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Primera edición. Barcelona, España: CRITICA (Grijalbo Mondadori, S.A.). ISBN 94-7423-692-4.

— (2010), *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. 1 edition. New York: Vintage. ISBN 978-0-307-77352-4.

Bratcher, J. T. (2005), «Some Past Directions of Narrative-Folklore Study". En: K. L. Untiedt (ed.), *Inside the classroom (and out): how we learn through folklore*. Denton, Tex.: University of North Texas Press, pp. 273-297. ISBN 1574412027.

Bryn, T. (2007), *Tales of Magic in Japan and Norway* [en línea]. Degree of Candidata Philologiae in Cultural History Department of Culture studies and Oriental Languages. Oslo: University of Oslo. [Consulta: 28 febrero 2014]. Disponible en: https://www.duo.uio.no/handle/10852/24105

Campbell, J. (2004), *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton, NJ: University Press Princeton. Bo I. Ling En, XVII. ISBN 0-691-11924-4.

Chih-Chun, H. (1993), "The Earliest Version of the Chinese" Little Red Riding Hood": The Tale of the Tiger-woman". En: H. Chengzeng y G. Lontzen (eds.), *Merveilles & contes*, pp. 513–527.

Choi, M. H. (2004), *Recasting Vladimir Propp's Formalist Method Through Traditional Asian Narratives*. Los Angeles, CA: University of Southern California.

Coe, K.; Palmer, C. T.; Aiken, N. E., y C. Cassidy (2006), "The Role of Traditional Children's Stories in Human Evolution". *Entelechy: Mind and Culture* [en línea], [Consulta: 20 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.entelechyjournal.com/coe%20palmer%20aiken%20cassidy.html

Darnton, R. (1999a), "Peasants Tell Tales: The Meaning of Mother Goose". [en línea]. New York, EEUU: Basic Books of Perseus Books Group, pp. 9-72. [Consulta: 7 mayo 2014]. Disponible en: http://www.scribd.com/doc/86704216/Robert-Darnton-The-Great-Cat-Massacre

— (1999b), *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History*. New York, EEUU: Basic Books of Perseus Books Group. ISBN 0-465-02700-8.

De Greck, M.; Shi, Z.; Wang, G.; Zuo, X.; Yang, X.; Wang, X.; Northoff, G., y S. Han (2012), "Culture modulates brain activity during empathy with anger". *NeuroImage*, vol. 59, no. 3, pp. 2871-2882. ISSN 1053-8119. DOI 10.1016/j.neuroimage.2011.09.052.

Delarue, P. (1989), "The Story of Grandmother". En: A. Dundes (ed.), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ of Wisconsin Press, pp. 13-20. ISBN 978-0-299-12034-4.

Dorson, R. M. (1975), "National Characteristics of Japanese Folktales". *Journal of the Folklore Institute*, vol. 12, no. 2/3, pp. 241. ISSN 00155934. DOI 10.2307/3813928.

Dundes, A. (1989a), "Interpreting «Little Red Riding Hood» Psychoanalytically". *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ. of Wisconsin Press, pp. 192-236. ISBN 978-0-299-12034-4.

— (1997), "Binary opposition in myth: The Propp/Levi-Strauss debate in retrospect". *Western folklore* [en línea], vol. 56, no. 1, pp. 39–50. [Consulta: 7 noviembre 2013]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/1500385

— (2007d), "The Symbolic Equivalence of Allomotifs: Towards a Method of Analyzing Folktales". *The Meaning of Folklore* [en línea]. Logan: Utah State University Press, pp. 319-326. ISBN 978-0-87421-684-4. Disponible en: http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/53

Dyer, J. R.; Shatz, M., y H. M. Wellman (2000), "Young children's storybooks as a source of mental state information". *Cognitive Development*, vol. 15, no. 1, pp. 17-37. ISSN 0885-2014. DOI 10.1016/S0885-2014(00)00017-4.

Eberhard, W. (1970), *Studies in Taiwanese folktales: The Story of Grandaunt Tiger*. Taipei, Taiwan: Orient Cultural Service. Asian folklore and social life monographs.

— (1989), "The Story of Grandaunt Tiger". En: A. Dundes (ed.), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ. of Wisconsin Press, pp. 21-63. ISBN 978-0-299-12034-4.

Elias, N. (2000), *The Civilizing Process: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Revised edition. Oxford ; Malden, Mass: Blackwell Publishing. ISBN 978-0-631-22161-6.

Escarpit, D. (1986), *La literatura infantil y juvenil en Europa: Panorama histórico*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Breviarios, 366. ISBN 968-16-2313-4.

Esyun, H. (1985), "A Contextual Model of the Japanese: Toward a Methodological Innovation in Japan Studies". *Journal of Japanese Studies* [en línea], vol. 11, no. 2, pp. 289. [Consulta: 25 enero 2015]. ISSN 00956848. DOI 10.2307/132562. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/132562?origin=crossref

Fischer, J. L., (1963), "The Sociopsychological Analysis of Folktale". *Current Anthropology* [en línea], vol. 4, no. 3, pp. 235-295. [Consulta: 19 enero 2014]. ISSN 0011-3204. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2739608.

Fiske, A. P.; Kitayama, S.; Markus, H.R., y R. E. Nisbett (1998), "1998 Fiske Markus The cultural matrix of social psychology". En: D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (eds.), *The handbook of social psychology*. Fourth. New York and Oxford: The McGraw-Hill Companies, Inc., pp. 915-981. ISBN 0-19-521376-9.

Foucault, M. (1979), *Microfísica del poder* [en línea]. Segunda ed. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta. [Consulta: 15 marzo 2016]. Genealogía del poder. ISBN 84-7443-017-8. Disponible en: http://www.inau.gub.uy/biblioteca/seminario/microfisica%20poder.pdf

Francisco, V.; Hervás, R.; Peinado, F., y P. Gervás (2011), "EmoTales: creating a corpus of folk tales with emotional annotations". *Language Resources and Evaluation*, vol. 46, no. 3, pp. 341-381. ISSN 1574-020X, 1574-0218. DOI 10.1007/s10579-011-9140-5.

Franz, M. -L. von (1964), "The process of individuation". En: C. G. Jung (ed.), *Man and his symbols*. Garden City, N.Y.: Doubleday, pp. 158-229. ISBN 0-385-05221-9.

Freud, S. (1908), *On the Sexual Theories of Children*. S. l.: White Press.

— (1997), "The Occurrence in Dreams of Material Fairy-Tales". *Writings on Art and Literature* [en línea]. Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 101-108. Disponible en: https://monoskop.org/images/f/f5/Freud_Sigmund_Writings_on_Art_and_Literature.pdf

Fromm, E. (1966), *El lenguaje olvidado: introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas*. 3ª ed. Buenos Aires: Hachette. (Saber ; 16). FR/30065.

González Marín, S. (2005). *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?* Salamanca: Universidad de Salamanca. ISBN 978-84-7800-484-3.

— (2006), "El lobo y los siete cabritillos" y "Caperucita Roja". Historia de una relación. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura* [en línea], vol. 0, no. 2, pp. 131-142. [Consulta: 22 marzo 2014]. ISSN 2254-9099. DOI 10.2011/orel.v0i2.226. Disponible en: http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/226

Holbek, B. (1987), *Interpretation of Fairy Tales: Danish Folklore in a European Perspective*. Denmark: Acad. Scientiarum Fennica. Folklore Fellows' Communications~~FFC~~239. ISBN 951-41-0548-6. MLA International Bibliography: 55372492; 1987080026.

Hrdy, S. B. (1979), "Infanticide among animals: A review, classification, and examination of the implications for the reproductive strategies of females". *Ethology and Sociobiology*, vol. 1, no. 1, pp. 13-40. ISSN 01623095. DOI 10.1016/0162-3095(79)90004-9.

Jean, G. (1988), *El poder de los cuentos*. Primera edición. Barcelona, España: Pirene. Dejadles leer, 2. ISBN 84-7766-405-6. 5408991581.

Johnson, A. W., y D. R. Price-Williams (1996), Oedipus Ubiquitous: The Family Complex in World Folk Literature. S.l.: Stanford University Press. ISBN 978-0-8047-2577-4.

Jung, C. G. (1981), *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Bollingen series. The collected works of C.G. Jung, 20. ISBN 978-0-691-01833-1.

Kahlo, G. (1954), *Die Wahrheit des Märchens:* Halle: Max Niemeyer.

Kawai, H. (1991), "The «Forbidden Chamber» Motif in a Japanese Fairy Tale". *The Empire of Signs: Semiotic Essays on Japanese Culture*, pp. 157-180. DOI 10.1075/fos.8.08kaw.

— (1995a), *Dreams, Myths and Fairy Tales in Japan*. Einsiedeln, Switzerland: Daimon. ISBN 978-3-85630-544-0.

— (1995b), „IV. Japanese Fairy tales: The Aesthetic Solution". *Dreams, Myths and Fairy Tales in Japan*. Einsiedeln, Switzerland: Daimon, pp. 99-122. ISBN 978-3-85630-544-0.

— (1998a), *Japanese Psyche: Major Motifs in the Fairy Tales of Japan*. Dallas, TX, EEUU: Spring Publications, Incorporated. ISBN 0-88214-336-0.

— (1998b), "The Laughter of Oni". *Japanese Psyche: Major Motifs in the Fairy Tales of Japan*. Dallas, TX, EEUU: Spring Publications, Incorporated, pp. 46-66. ISBN 0-88214-336-0.

Kawamori, H. (2003), "Folktale Research after Yanagita. Development and Related Issues". *Asian Folklore Studies* [en línea], vol. 62, pp. 235-254. ISSN 0385-2342. Disponible en: http://nirc.nanzan-u.ac.jp/nfile/607.

Kitayama, S.; Duffy, S., y Y. Uchida (2007), "Self as Cultural Mode of Being". En: S. Kitayama y D. Cohen (eds.), *Handbook of cultural psychology* [en línea]. NY, EEUU.: Guilford Press, pp. 136-174. [Consulta: 25 enero 2015]. ISBN 978-1-59385-444-7. Disponible en: http://duffy.camden.rutgers.edu/files/2013/10/KDU.pdf

Laruccia, V. (1975), "Little Red Riding Hood´s Metacommentary: Paradoxical Injunction, Semiotics and Behavior". *Modern Language Notes* [en línea], vol. 90, no. 4, pp. 517-534. [Consulta: 24 abril 2014]. DOI 10.2307/2906836. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2906836

Lau, K. J. (1996), «Structure, Society, and Symbolism: Toward a Holistic Interpretation of Fairy Tales". *Western Folklore* [en línea], vol. 55, no. 3, pp. 233. [Consulta: 20 enero 2014]. ISSN 0043373X. DOI 10.2307/1500483. Disponible en: http://www.jstor.org/discover/10.2307/1500483?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21103266028651

Li, Y. (1994) *A morphological study of Chinese folktales*. Pokfulam, Hong Kong: The University of Hong Kong.

Lüthi, M. (1986), *The European Folktale: Form and Nature*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. ISBN 0-253-20393-7.

Mackay, D. M. (1969), *Information, Mechanism and Meaning*. Cambridge, Mass. EEUU: The M.I.T. Press. ISBN 978-0-262-63032-0.

Markus, H. R., y S. Kitayama (1991), "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation". *Psychological review*, vol. 98, no. 2, pp. 224. DOI 10.1037/0033-295X.98.2.224.

— (1998), "The cultural psychology of personality". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 29, no. 1, pp. 63-87. DOI 10.1177/0022022198291004.

— (2010), "Cultures and selves: A cycle of mutual constitution". *Perspectives on Psychological Science*, vol. 5, no. 4, pp. 420-430. DOI 10.1177/1745691610375557.

Meletinsky, E.; Nekludov, S.; Novik, E., y D. Segal (1974), "Problem of the Structural Analysis of Fairytales". En: P. Maranda (ed.), *Soviet structural folkloristics*. The Hague: Mouton & Co. N.V., Publishers, pp. 73-139. ISBN 978-3-11-082804-7.

Miller, A. L. (1987), "The Swan-Maiden Revisited: Religious Significance of «Divine-Wife» Folktales with Special Reference to Japan". *Asian Folklore Studies* [en línea], vol. 46, no. 1, pp. 55. [Consulta: 20 enero 2014]. ISSN 03852342. DOI 10.2307/1177885. Disponible en: http://www.jstor.org/discover/10.2307/1177885?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21103266177041

Moreno Verdulla, A. (2003), *Las estructuras del cuento folclórico: nueva morfología*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones. ISBN 84-7786-815-8. FFL - 208.076.

Mourey, L. (1978), *Grimm et Perrault*. Paris: Minard.

Nitschke, A. (1976), *Soziale Ordnungen im Spiegel der Märchen: Stabile Verhaltensweisen der Völker in unserer Zeit*. Stuttgart: Frommann-Holzboog. Problemata (Stuttgart). ISBN 978-3-7728-0587-5.

Orenstein, C. (2008b), "The Grandmother´s Tale: To Come of Age". *Little Red Riding Hood uncloaked: sex, morality, and the evolution of a fairy tale*. New York, EEUU: Basic Books, pp. 63-84. ISBN 978-0-465-04126-8.

Petkova, G. (2009a), "Propp and the Japanese Folklore: Applying morphological parsing to answer questions concerning the specifics of the Japanese fairy tale". *Asiatische Studien* [en línea], vol. LXIII, no. 3. ISSN 0004-4717. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5167/uzh-23802.

— (2012), *Promotion and Reception of Japanese Culture in Bulgaria* [en línea]. Seijo University: Center for Global Studies. ISBN 2186-926X; 978-4-906845-00-2 C3339. Disponible en: http://www.seijo.ac.jp/research/glocal-center/publications/cgs-reports/jtmo420000000tqi-att/jtmo420000002j1l.pdf

Propp, V. (1984b), "Chapter Seven. Historical Roots of the Wondertales: Premises". En: A. Liberman (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 100-115. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1984c), "Chapter Six. Transformations of the Wondertale". En: A. Liberman (ed.), *Theory & History of Folklore*. 1997. EEUU: University of Minnesota Press, Theory and History of Literature, pp. 82-99. ISBN 0-8166-1180-7.

— (1998a), *Las raíces históricas del cuento*. 6ª. Madrid: Fundamentos. Colección Arte. ISBN 84-245-0110-1. H/S 82-3 PRO.

— (2010), *Morphology of the Folk Tale*. 2nd edition. Austin, TX, EEUU: University of Texas Press. ISBN 978-0-292-78376-8.

Rabazo Méndez, M. J., y J. M. Moreno Manso (2007), "Teoría de la mente: la construcción de la mente mediante los cuentos de hadas". *Enseñanza e investigación en psicología* [en línea], vol. 12, no. 1, pp. 179–201. [Consulta: 5 diciembre 2014]. ISSN 0185-1594. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212112

Rank, O. (1919), *Psychoanalytische Beiträge zur Mythenforschung. Gesammelte Studien aus den Jahren 1912 bis 1914.* [en línea]. Leipzig und Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag. [Consulta: 17 marzo 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/4_Rank_1919_Mythenforschung_k

Reid, S. (1974), "Myth as Metastructure of the Fairytale". En: P. Maranda (ed.), *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague; Paris: Mouton & Co. N.V., Publishers, Approaches to semiotics, 42, pp. 151-172. ISBN 978-3-11-082804-7.

Riklin, F. (1908), *Wunscherfüllung und Symbolik im Märchen* [en línea]. Leipzig und Wien: Franz Deuticke. [Consulta: 17 marzo 2016]. Disponible en: http://archive.org/details/WunschererfuumlllungUndSymbolikImMaumlrchen

Róheim, G. (1992a), "Fairy Tale and Dream". En: A. Dundes (ed.), *Fire in the Dragon and Other Psychoanalytic Essays on Folklore*. Princeton, NJ: Princeton University Press, pp. 147-160. ISBN 978-0-691-02868-2.

— (1992c), "The World and the Seven Kids". En: A. Dundes (ed.), *Fire in the Dragon and Other Psychoanalytic Essays on Folklore*. Princeton, NJ: Princeton University Press, pp. 161-166. ISBN 978-0-691-02868-2.

Rumpf, M. (1989), *Rotkäppchen: eine vergleichende Märchenuntersuchung*. Frankfurt, New York: P. Lang. (Artes populares. Bd 17.). ISBN 978-3-8204-8462-5.

Scalise sugiyama, M. (2001a), "Food, foragers, and folklore: the role of narrative in human subsistence". *Evolution and Human Behavior*, vol. 22, no. 4, pp. 221-240. ISSN 10905138. DOI 10.1016/S1090-5138(01)00063-0.

— (2003), "Cultural variation is part of human nature". *Human nature*, vol. 14, no. 4, pp. 383–396.

— (2004), "Predation, Narration, and Adaptation: «Little Red Riding Hood» Revisited". *Interdisciplinary Literary Studies* [en línea], vol. 5, no. 2, pp. 110–129. [Consulta: 7 febrero 2014]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/10.2307/41207031

Seki, K. (1966), "Types of Japanese folktales". *Asian Folklore Studies* [en línea], vol. 25, pp. 1–220. [Consulta: 2 noviembre 2014]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1177478

Solomon, R. C. (1994), "Recapturing Personal Identity". En: R. T. Ames, W. Dissanayake y T. P. Kasulis (eds.), *Self as Person in Asian Theory and Practice*. Albany, NY: SUNY Press, pp. 7-34. ISBN 978-0-7914-9473-8.

Soriano, M. (1968), «Le Petit Chaperon rouge». *Nouvelle Revue Francaise*, vol. 16, pp. 429-443. ISSN 0029-4802.

Tehrani, J. J. (2013), "The Phylogeny of Little Red Riding Hood". *PLoS ONE* [en línea], vol. 8, no. 11, pp. e78871. [Consulta: 5 marzo 2014]. DOI 10.1371/journal.pone.0078871. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0078871

Ténèze, M. -L. (1970), «Du conte merveilleux comme genre». *Arts et traditions populaires* [en línea], vol. 18, no. 1/3, pp. 11-65. [Consulta: 18 marzo 2016]. ISSN 0571-2211. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/41001552

Thompson, S. (1955), *Motif-index of folk-literature: a classification of narrative elements in folktales, ballads, myths, fables, mediaeval romances, exempla, fabliaux, jest-books, and local legends.* [en línea]. Rev. and enl. ed. Bloomington, IN: Indiana University Press. Disponible en: https://catalog.hathitrust.org/Record/001276245

Tseng, W., y J. Hsu (1972), "The Chinese Attitude Toward Parental Authority as Expressed in Chinese Children's Stories". *Archives of General Psychiatry*, vol. 26, no. 1, pp. 28-34. ISSN 0003-990X. DOI 10.1001/archpsyc.1972.01750190030007.

Turner, V. W. (1986), *The forest of symbols: aspects of Ndembu ritual*. 1st Cornell paperbacks ed. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. ISBN 0801491091. DT 963.42 .T8.

Tylor, E. B. (1920), *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom* [en línea]. London: Murray. [Consulta: 8 enero 2014]. Disponible en: http://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft. AMO-0964

Uther, H. (2004), *The Types of international folktales: a classification and bibliography, based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. FF Communications, 284–286. ISBN 951-41-0956-2. H/D 82-91 UTH (V.1).

Verdier, Y. (1980), «Le Petit Chaperon rouge dans la tradition orale». *Le Débat*, vol. n° 3, no. 3, pp. 31-61. ISSN 0246-2346.

— (1997), "Little Red Riding Hood in Oral Tradition". *Marvels & Tales* [en línea], vol. 11, no. 1/2, pp. 101-123. [Consulta: 11 febrero 2016]. ISSN 1521-4281. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/41388448

Volkova, E. P.; Mohler, B. J.; Meurers, D.; Gerdemann, D., y H. H. Bülthoff (2010), "Emotional perception of fairy tales: achieving agreement in emotion annotation of text". *Proceedings of the NAACL HLT 2010 Workshop on Computational Approaches to Analysis and Generation of Emotion in Text* [en línea]. Los Angeles, Ca: Association for Computational Linguistics, pp. 98–106. [Consulta: 23 noviembre 2015]. Disponible en: http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1860643

Wama, T., y R. Nakatsu (2008), "Analysis and Generation of Japanese Folktales Based on Vladimir Propp's Methodology". En: P. Ciancarini, R. Nakatsu, M. Rauterberg y M. Roccetti (eds.), *New Frontiers for Entertainment Computing* [en línea]. S.l.: Springer US, IFIP International Federation for Information Processing, 279, pp. 129-137. [Consulta: 7 noviembre 2013]. ISBN 978-0-387-09700-8. Disponible en: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-09701-5_12

Yama, M. (2013), "Ego consciousness in the Japanese psyche: culture, myth and disaster". *Journal of Analytical Psychology* [en línea], no. 58, pp. 52-72. [Consulta: 11 diciembre 2013]. DOI 10.1111/ j .1468-5922.2013.02017. x. Disponible en: https://www.academia.edu/4434601/Ego_consciousness_in_the_Japanese_psyche_culture_myth_and_disaster

Yen, A. (1974), "Thematic-Patterns in Japanese Folktales: A Search for Meanings". *Asian Folklore Studies* [en línea], vol. 33, no. 2, pp. 1. [Consulta: 17 diciembre 2013]. ISSN 03852342. DOI 10.2307/1177548. Disponible en: http://www.jstor.org/discover/10.2307/1177548?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21103134578077

Zhang, K. (2008), *Archetype and Allegory in Journey to the West* [en línea]. Master Research Pacific and Asian Studies. Canada: University of Victoria. Disponible en: http://hdl.handle.net/1828/1823

Ziolkowski, J. M. (1992), "A fairy tale from before fairy tales: Egbert of Liege's "De puella a lupellis seruata" and the medieval background of "Little Red Riding Hood"". *Speculum*, vol. 67, no. 03, pp. 549–575. DOI 10.2307/2863656.

Zipes, J. (1983), "A Second Gaze at Little Red Riding Hood's Trials and Tribulations". *The Lion and the Unicorn*, vol. 7, pp. 78-109. ISSN 1080-6563. DOI 10.1353/uni.0.0105.

— (1993), *The Trials & Tribulations of Little Red Riding Hood: versions of the tale in sociocultural context*. Second. New York, EEUU/London, UK: Routledge. ISBN 0-415-90835-3.

— (2002a), *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington, KY: University Press of Kentucky. ISBN 0-8131-3780-2.

— (2002b), "The Instrumentalization of Fantasy". *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington, KY: University Press of Kentucky, pp. 104-145. ISBN 0-8131-3780-2.

— (2006), *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. Second ed. New York, EEUU/London, UK: Routledge of Taylor & Francis Group. ISBN 0-415-97669-3.

ANEXOS

ANEXO A: CUENTOS DEL TIPO INTERNACIONAL ATU 333

(Previously The Glutton). (Petit Chaperon Rouge, Cappuccetto rosso, Rotkäppchen). (Including the previous Type 333A.)

A little girl, called "Red Riding Hood" because of the red cap, is sent to her grandmother who lives in the forest and is warned not to leave the path [J21.5]. On the way she meets a wolf. The wolf learns where the girl is going, hurries on ahead, and devours the grandmother (puts her blood in a glass and her flesh in a pot). He puts on her clothes and lies down in her bed. Red Riding Hood arrives at the grandmother's house. (She has to drink the blood, eat the flesh, and lie down in the bed.) Red Riding Hood doubts whether the wolf is her grandmother and asks him about his odd big ears [Z18.1], eyes, hands, and mouth. Finally, the wolf eats Red Riding Hood [K2011]. A hunter kills the wolf and cuts open his belly. Red Riding Hood and the grandmother are rescued alive [F913]. They fill the belly with stones [Q426]; he is drowned or falls to his death, Cf. Types 123, 2028.

In some variants Red Riding Hood arrives at the grandmother's house before the wolf. The wolf climbs on the roof to wait until Red Riding Hood leaves. The Grandmother who had boiled sausages asks Red Riding Hood to fill the broth into a big trough in front of the house. Enticed by the smell, the wolf falls from the roof and is drowned in the trough.

In an Italian version, a woman who is going to bake cakes sends out her daughter (Caterinella, Caterina, Cattarinetta) to borrow a pan. The lender, an ogre (witch, wolf), asks the girl to bring back some cakes and wine. On her way she eats the cakes, drinks the wine, and replaces them with horse dung and urine. Angry about the trick, the ogre pursues the girl home and devours her (is not able To get into the house, is tricked out by the girl's mother). (Previously Type 333A).

Combinations: 123.

Remarks: Documented in the late 17th century by Charles Perrault.

Literature/Variants: BP I, 37—42, 234—237; Taylor 1953; Hagen 1954; Rumpf 1958; Schwarzbaum 1968, 90; Belmont 1973: 35—51, 80f.; EM 2 (1979) 1179—1182 (M. Rumpf); Mieder 1982; Zipes 1982; Jones 1987; Dundes 1989; Rumpf 1989; Zipes 1989; Jacopi, 1993; Scherf 1995 1 289—291, 348—350, 687—689, II, 928—930,996—999, 1147– 1149,1237—1240; Dekker et *al*., 1997, 308—312; RöIh 1998; Mamiya 1999; Schmidt 1999; Anderson 2000: 92—97; Ritz 2000; Uther 2002a; EM 11,2(2004) 854—868 (C. Shojaei Kawan).

Finnish– Svedish: Hackman 19171. II, No. 404; Estonian: Aarne 1918; Latvian: Arajs/Medne 1977; Lithuanian: Kerbelytê 19991f.!; Wepsian, Karelian: Kecskeméti/Faunonen 1974; Swedish: Liungman 1961; Norwegian: Christiansen 1921; Icelandic: Sveinsson 1929; Danish: Grundtvig 1854ff. II, No. 322, Christensen/Bødker 1963, No. 119; Irish: Ósúilleabháin/Christiansen 1963, Briggs 1970f. A l, 234; French: Delarue 1957; Portuguese: Cardigos (forthcoming); Flemish: Meyer 1968; Wallon: legros 1962; German: Ranke 1955ff. 1, Tomkowiak 1993: 313, Grimm KHM/Uther 1996 I, No. 26, Bechstein/Uther 1997 I, No.9; Italian: Aprile 2000 II, Nos. 333, 333A; Sardinian: Aprile 2000 II; Hungarian: MNK Il; Slovene: Vrtec 5 (1875) 17ff.; Bulgarian: BFE Nos. 333 *480, Koceva 2002, Nos. 333, *480; Greek:

Angelopoulos/Brouskou 1999; Polish: Krzyanowski 1962 f. I; Byelorussian: SUS, No. 333A; Turkish: Eberhard/Boratav 1953, 411; Gypsy: MNK Xl; Jewish: Jason 1965, 1988a; Mordvinian: Kecskeméti/Paunonen 1974; Jordanian, Iraqi: El– Shamy 2004; Iranian: Marzolph 1984; US–American: Baughman 1966, WF 40(1981) 238f.; Puerto Rican: Hansen 1957; West Indies: Flowers 1953; Egyptian, Algerian: EI– Shamy 2004; Central African: Lambrecht 1967, No. 3952 (6); South African: Grobbelaar 1981[391].

A continuación, presentamos las distintas versiones de Caperucita roja que han servido como base para nuestro trabajo de investigación. A excepción de las versiones de Egberto de Lieja (s.XI) y de Italo Calvino, que presentamos tanto en su original como en castellano, el resto de los textos se recogen en una traducción en inglés. Hemos decidido utilizar traducciones en inglés de los catorce cuentos que han sido analizados con el fin de facilitar el estudio comparativo, que presentamos en los capítulos noveno y décimo. Las variantes de Egberto de Lieja e Italino Calvino no forman parte de estos catorce relatos estudiados en detalle, aunque nos han sido útiles a la hora de hacer referencias importantes a lo largo de esta disertación. Hemos utilizado los textos recopilados y traducidos por González Marín (2005).

i. De puella a lupellis seruata (Egberto de Lieja, s. XI)

Quod refero, mecum pagenses dicere norunt,
et non tam minim quam ualde est credere uerum:
quidam suscepit sacro de fonte puellam,
cui dedit et tunicam rubicundo uellere textam;
Quinquagesima sancta fuit babtismatis huius.
sole sub exorto quinquennis facta puella
progreditur, uagabunda sui inmemor atque pericli,
quam lupus inuadens siluestria lustra petiuit
et catulis predam tulit atque rehiquit edendam.
Qui simul aggressi, cum iam lacerare nequirent,
ceperunt mulcere caput feritate remota.
«Hanc tunicam, mures, nolite» infantula dixit
«scindere, quam dedit excipiens de fonte patrinus!»
Mitigat inmites animos deus, auctor eorum.
Egberto Leodensis, Fecunda Ratis, 2: 472– 485
(E. VOIGT, 1889)

---

[391] (Uther, 2004: 224-225).

Traducción[392]:

La niña salvada de los lobeznos

[Lo que os relato lo saben contar también los campesinos igual que yo, y por sorprendente que parezca es aún más cierto: un hombre recogió de la pila sagrada a una niña a la que regaló una túnica tejida de lana roja. La fiesta sagrada de Pentecostés fue la fecha de este bautizo. A la salida del sol, la niña, que había hecho cinco años, camina sin rumbo y olvidando el peligro que corre. El lobo, apoderándose de ella, se dirigió a los bosques salvajes, la llevó a sus cachorros como presa y la dejó para que se Ia comieran. Estos después de lanzarse sobre ella a la vez, como no podían herirla, abandonada su ferocidad, comenzaron a lamerle la cabeza. «No me rompáis esta túnica, ratones», dijo la niñita, «que me la dio mi padrino al sacarme de la pila». Ablanda los duros ánimos de estos Dios, su creador].

ii. Cuento 1: *Le Petit Chaperon rouge* (Charles Perrault, 1697)

Little Red Riding Hood[393]

Once upon a time there was a little village girl, the prettiest that had ever been seen. Her mother doted on her. Her grandmother was even fonder, and made her a little red hood, which became her so well that everywhere she went by the name of Little Red Riding Hood.

One day her mother, who had just made and baked some cakes, said to her:

"Go and see how your grandmother is, for I have been told that she is ill. Take her a cake and this little pot of butter."

Little Red Riding Hood set off at once for the house of her grandmother, who lived in another village. On her way through a wood she met old Father Wolf. He would have very much liked to eat her, but dared not do so on account of some wood-cutters who were in the forest. He asked her where she was going. The poor child, not knowing that it was dangerous to stop and listen to a wolf, said:

"I am going to see my grandmother, and am taking her a cake and a pot of butter which my mother has sent to her."

"Does she live far away?" asked the Wolf.

"Oh, yes," replied Little Red Riding Hood, "it is yonder by the mill which you can see right below there, and it is the first house in the village."

"Well now," said the Wolf, "I think I shall go and see her too. I will go by this path, and you by that path, and we will see who gets there first."

---

[392] (González Marín. 2005: 31-32).

[393] (Dundes, 1989b: 4-6).

The Wolf set off running with all his might by the shorter road, and the little girl continued on her way by the longer road. As she went she amused herself by gathering nuts, running after the butterflies, and making nosegays of the wild flowers which she found.

The Wolf was not long in reaching the grandmother's house.

He knocked. *Toc Toc*.

"Who is there?"

"It is your granddaughter, Red Riding Hood," said the Wolf, disguising his voice, "and I bring you a cake and a little pot of butter as a present from my mother."

The worthy grandmother was in bed, not being very well, and cried out to him:

"Pull out the peg and the latch will fall."

The Wolf drew out the peg and the door flew open. Then he sprang upon the poor old lady and ate her up in less than no time, for he had been more than three days without food. After that he shut the door, lay down in the grandmother's bed, and waited for Little Red Riding Hood.

Presently she came and knocked. *Toc Toc*.

"Who is there?"

Now Little Red Riding Hood on heating the Wolf's gruff voice was at first frightened, but thinking that her grandmother had a bad cold, she replied:

"It is your granddaughter, Red Riding Hood, and I bring you a cake and a little pot of butter from my mother."

Softening his voice, the wolf called out to her

"Pull out the peg and the latch will fall,"

Little Red Riding Hood drew out the peg and the door flew open. When he saw her enter, the Wolf hid himself in the bed beneath the counterpane.

"Put the cake and the little pot of butter on the bin," he said, "and come up on the bed with me."

Little Red Riding Hood took off her cloak, but when she climbed up on the bed she was astonished to see how her grandmother looked in her nightgown.

"Grandmother dear!" she exclaimed, "What big arms you have!"

"The better to embrace you, my child!"

"Grandmother dear, what big legs you have!"

'The better to run with, my child!"

"Grandmother dear, what big ears you have!"

"The better to hear with, my child!"

"Grandmother dear, what big eyes you have!"

"The better to see with, my child!"

"Grandmother dear, what big teeth you have!"

"The better to eat you with!"

With these words the wicked Wolf leapt upon Little Red Riding Hood and gobbled her up.

Moral:

From this story one learns that children,

Especially young lasses,

Pretty, courteous and well-bread.

Do very wrong to listen to strangers,

And it is not an unheard thing

If the Wolf Is thereby provided with his dinner.

I say Wolf, for all wolves

Are not of the same sort,

There's one kind with an amenable disposition

Neither noisy, nor hateful, nor angry,

But tame, obliging and gentle,

Following the young maids

In the streets, even into their homes.

Alas! Who does not know that these gentle wolves

Are of all such creature the most dangerous'.

iii. Cuento 2: *Rotkäppchen* (Jacob y Wilhelm Grimm, 1812)

Little Red Cap[394]

Once upon a time there was a sweet little maiden. Whoever laid eyes upon her couldn't help but love her. But it was her grandmother who could never give the child enough. One

[394] (Grimm y Grimm, 2014a).

day she made her a present, a small, red velvet cap, and since it was so becoming and the maiden always wanted to wear it, people only called her Little Red Cap.

One day her mother said to her: "Come, Little Red Cap, take this piece of cake and bottle of wine and bring them to your grandmother. She's sick and weak, and this will strengthen her. Be nice and good and greet her from me. Go directly there and don't stray from the path, otherwise you'll fall and break the glass, and your grandmother will get nothing." Little Red Cap promised to obey her mother.

Well, the grandmother lived out in the forest, half an hour from the village, and as soon as Little Red Cap entered the forest, she encountered the wolf. However, Little Red Cap didn't know what a wicked sort of an animal he was and was not afraid of him.

"Good day, Little Red Cap," he said.

"Thank you kindly, wolf."

"Where are you going so early, Little Red Cap?"

"To grandmother´s."

"What are you carrying under your apron?"

"Cake and wine. My grandmother's sick and weak, and yesterday we baked this cake so it will help her get well."

"Where does your grandmother live, Little Red Cap?"

"About a quarter of an hour from here in the forest. Her house is under the three big oak trees. You can tell it by the hazel bushes," said Little Red Cap.

The wolf thought to himself, "What a juicy morsel she'll be for me! Now, how am I going to catch her?" Then he said, "Listen, Little Red Cap, haven´t you seen the beautiful flowers growing in the forest? Why don't you look around? I believe you haven´t even noticed how lovely the birds are singing. You march along as if you going straight to school in the village, and yet it's so delightful out here in the woods!"

Little Red Cap looked around and saw that the sun had broken through the trees and that the woods were full of beautiful flowers. So she thought to herself, "If l bring grandmother a bunch of flowers, she'd certainly like that. It's still early, and I´ll arrive on time."

So she plunged into the woods to look for flowers. And each time she plucked one, she thought she saw another even prettier flower and ran after it, going deeper and deeper into the forest.

But the wolf went straight to the grandmother´s house and knocked at the door.

"Who's there?"

"Little Red Cap. I've brought you some cake and wine. Open up"

"Just lift the latch," the grandmother called. "I´m too weak and can't get up."

The wolf lifted the latch, and the door sprang open. Then He went straight to the grandmother's bed and gobbled her up. Next he took her clothes, put them on along with her nightcap, lay down in her bed, and drew the curtains.

Meanwhile, Little Red Cap had been running around and looking for flowers, and only when she had as many as she could carry did she continue on the way to her grandmother. She was puzzled when she found the door open, and as she entered the room, it seemed so strange inside that she thought, "Oh, my God, how frightened I feel today, and usually I like to be at grandmother´s." Then she went to the and drew back the curtains. There lay her grandmother with her cap pulled down over her face, giving her a strange appearance.

"Oh, grandmother, what big ears you have!"

"The better to hear you with."

"Oh, grandmother, what big eyes you have!"

"The better to see you with."

"Oh, grandmother, what big hands you have!"

"The better to grab you with."

"Oh, grandmother, what a terribly big mouth you have!"

"The better to eat you with!"

No sooner did the wolf say that than he jumped out of bed and gobbled up poor Little Red Cap. After the wolf had the fat chunks in his body, he lay down in bed again, fell asleep, and began to snore very loudly.

The huntsman happened to be passing by the house and thought to himself, "The way the old woman's snoring, you'd better see if something's wrong." He went into the room, and when he came to the bed, he saw the wolf lying in it. He had been searching for the wolf a long time and thought that the beast had certainly eaten the grandmother. "Perhaps she can still be saved," he said to himself. "l won't shoot." So he took some scissors and cut open the wolf´s belly.

After he made a couple of cuts, he saw the little red cap shining forth, and after he made a few more cuts, the girl jumped out and exclaimed, "Oh, how frightened I was! lt was so dark in the wolf's body." Soon the grandmother emerged alive. Little Red Cap quickly fetched some large heavy stones, and they filled the wolf's body with them. When he awoke and tried to run away, the stones were so heavy that he fell down at once and died.

All three were delighted. The huntsman skinned the fur from the wolf. The grandmother ate the cake and drank the wine that Little Red Cap had brought. And Little Red Cap thought

to herself: "Never again Will you stray from the path by yourself and go into the forest when your mother has forbidden it."

It's also been told that Little Red Cap returned to her grandmother one day to bring some baked goods. Another wolf spoke to her and tried to entice her to leave the path, but this time Little Red Cap was on her guard. She went straight ahead and told her grandmother that she had seen the wolf, that he had wished her good day, but that he had had such a mean look in his eyes that "he would have eaten me if we hadn't been on the open road."

"Come," said the grandmother. "We'll lock the door so he can't get in."

Soon after, the wolf knocked and cried out, "Open up, grandmother. It's Little Red Cap, and I've brought you some baked goods."

But they kept quiet and didn't open the door. So the wicked wolf circled the house several times and finally jumped on top of the roof. He wanted to wait till evening when Little Red Cap would go home. He intended to sneak after her and eat her up in the darkness. But the grandmother realized what he had in mind. In front of the house was a big stone trough, and she said to the child, "Fetch the bucket, Little Red Cap. I cooked sausages yesterday. Get the water they were boiled in and pour it into the trough."

Little Red Cap kept carrying the water until she had filled the big, big trough. Then the smell of sausages reached the nose of the wolf. He sniffed and looked down. Finally, he stretched his neck so far that he could no longer keep his balance on the roof. He began to slip from the roof and fell right into the big trough and drowned. Then Little Red Cap went happily and safely to her home.

iv. Cuento 3: *Le conte de la mére-grand* (Paul Delarue, Nièvre 1885)

The Story of Grandmother[395]

There was a woman who had made some bread. She said to her daughter: "Go carry this hot loaf and a bottle of milk to your granny."

So the little girl departed. At the crossway she met *bzou*, the werewolf, who said to her:

"Where are you going?"

"I'm taking this hot loaf and a bottle of milk to my granny."

"What path are you taking," said the werewolf, "the path of needles or the path of pins?"

"The path of needles," the little girl said.

"All right, then I'll take the path of pins."

[395] (Zipes, 1993: 21-23).

The little girl entertained herself by gathering needles. Meanwhile the werewolf arrived at the grandmother's house, killed her, put some of her meat in the cupboard and a bottle of her blood on the shelf. The little girl arrived and knocked at the door.

"Push the door," said the werewolf, "it's barred by a piece of wet straw."

"Good day, granny. I've brought you a hot loaf of bread and a bottle of milk."

"Put it in the cupboard, my child. Take some of the meat which is inside and the bottle of wine on the shelf."

After she had eaten, there was a little cat which said:

"Phooey! ... A slut Is she who eats the flesh and drinks the blood of her granny."

"Undress yourself, my child," the werewolf said, "and come lie down beside me."

"Where should I put my apron?"

"Throw it into the fire, my child, you won't be needing it anymore."

And each time she asked where she should put all her other clothes, the bodice, the dress, the petticoat, and the long stockings. the wolf responded:

"Throw them into the fire, my child, you won't be needing them anymore."

When she laid herself down in the bed, the little girl said:

"Oh, Granny, how hairy you are!"

"The better to keep myself warm, my child!"

"Oh, Granny, what big nails you have!"

"The better to scratch me with, my child!"

"Oh. Granny, what big shoulders you have!"

"The better to carry the firewood, my child!"

"Oh, Granny, what big ears you have!"

"The better to hear you with, my child!"

"Oh, Granny, what big nostrils you have!"

"The better to snuff my tobacco with, my child!"

"0h. Granny, what a big mouth you have!"

"The better to eat you with, my child!"

"0h. Granny, I've got to go badly. Let me go outside."

"Do it in the bed, my child!"

"Oh, no, Granny, I want to go outside."

"All right, but make it quick."

The werewolf attached a woolen rope to her foot and let her go outside. When the little girl was outside, she tied the end of the rope to a plum tree in the courtyard. The werewolf became impatient and said: "Are you making a load out there? Are you making a load?"

When he realized that nobody was answering him, he jumped out of bed and saw that the little girl had escaped. He followed her but arrived at her house just at the moment she entered.

v. *La finta nonna* (Italo Calvino, 1956)

Una mamma doveva setacciare la farina. Mandò Ia sua bambina dalla nonna, perché le prestasse il setaccio. La bambina preparò il panierino con la merenda: ciambelle e pan coll'olio; e si mise in strada.

Arrivò al fiume Giordano.

— Fiume Giordano, mi fai passare?

— SI, se mi dài le tue ciambelle.

Il fiume Giordano era ghiotto di ciambelle che si divertiva a far girare nei suoi mulinelli.

La bambina buttò le ciambelle nel fiume, e il fiume abbassò le acque e la fece passare.

La bambina arrivò alla Porta Rastrello.

— Porta Rastrello, mi fai passare?

— Sì, se mi dài il tuo pan coll'oiio.

La Porta Rastrello era ghiotta di pan coil'olio perché aveva i cardini arrugginiti e il pan coll'olio glieli ungeva.

La bambina diede il pan coll'olio alla porta e Ia porta si aperse e la lasciò passare.

Arrivò alla casa della nonna, ma l'uscio era chiuso.

— Nonna, nonna, vienimi ad aprire.

— Sono a letto malata. Entra dalla finestra.

— Non ci arrivo.

— Entra dalla gattaiola.

— Non ci passo.

— Ahora aspetta —. Calò una fune e la tirò su dalla finestra. La stanza era buia. A letto c'era l'Orca, non la nonna, perché Ia nonna se l'era mangiata l'Orca, tutta intera dalla testa ai piedi, tranne i denti che li aveva messi a cuocere in un pentolino, e le orecchie che le aveva messe a friggere in una padella.

— Nonna, la mamma vuole il setaccio.

— Ora è tardi. Te lo darò domani. Vieni a letto.

— Nonna, ho fame, prima voglio cena.

— Mangia i fagioletti che cuociono nel pentolino.

Nel pentolino c'erano i denti. La bambina rimestò col cucchiaio e disse: — Nonna, sono troppo duri.

— Allora mangia le frittelle che sono nella padella.

Nella padella c'erano le orecchie. La bambina le toccò con Ia forchetta e disse: — Nonna, non sono croccanti.

— Allora vieni a letto. Mangerai domani.

La bambina entrò in letto, vicino alla nonna. Le toccò una mano e disse:

— Perché hui le mani così pelose, nonna?

— Per i troppi anelli che portavo alle dita.

Le toccò il petto. — Perché hai il petto così peloso, nonna?

— Per le troppe collane che portavo al collo.

Le toccò i fianchi. — Perché hai i fianchi così pelosi, nonna?

— Perché portavo il busto troppo stretto.

Le toccò la coda e pensò che, pelosa o non pelosa, Ia potina di coda non ne aveva mai avuta. Quella doveva essere i'Orca, non la nonna. Ahora disse: — Nonna, non posso addormentarmi se prima non vado a fare un bisognino.

Traducción[396]:

Una madre tenía que cerner la harina. Mandó a su hija a casa de la abuela para que le prestara el cedazo. La niña preparó la canastita con la merienda: rosquillas y pan con aceite; y se puso en camino.

Llegó al rio Jordán.

— Río Jordán, ¿me dejarás pasar?

— Sí, si me das tus rosquillas.

AI río Jordán le gustaban las rosquillas y se divertía haciéndolas girar en sus remolinos.

La niña arrojó las rosquillas al río y el río abrió sus aguas y la dejó pasar.

[396] (González Marín, 2005: 136-140).

La niña llegó a la Puerta Rastrillo.

— Puerta Rastrillo, ¿me dejarás pasar?

— Sí, si me das tu pan con aceite.

A la Puerta Rastrillo le gustaba el pan con aceite, porque tenía los goznes herrumbrados y el pan con aceite se los lubricaba.

La niña le dio el pan con aceite y la puerta se abrió y la dejó pasar.

Llegó a casa de la abuela, pero la puerta estaba cerrada.

— Abuela, abuela, ven a abrirme.

— Estoy en cama, enferma. Entra por la ventana.

— Está muy alta.

— Entra por la gatera.

— Es muy angosta.

— Entonces espera.

Cogió una cuerda y la tiró por la ventana. El cuarto estaba a oscuras. En Ia cama estaba Ia Ogresa, no la abuela, porque a la abuela se la había comido la Ogresa, enterita de la cabeza a los pies, salvo los dientes, que había puesto a cocer en una ollita, y Ias orejas, que había puesto a freír en una sartén.

— Abuela, mamá quiere el cedazo.

— Ahora es tarde. Mañana te lo doy. Ven a acostarte.

— Abuela, tengo hambre. Primero quiero cenar.

— Come las habichuelas que hay en la olla.

En la olla estaban los dientes. La niña revolvió con la cuchara y dijo:

— Abuela, están muy duras.

— Entonces cómete los buñuelos que hay en la sartén.

En la sartén estaban las orejas. La niña las tocó con el tenedor y dijo:

— Abuela, no están crujientes.

— Entonces, ven a acostarte. Comerás mañana.

La niña se acostó junto a la abuela. Le tocó una mano y dijo:

— ¿Por qué tienes las manos tan peludas, abuela?

— Porque llevaba muchos anillos en los dedos.

Le tocó el pecho.

— ¿Por qué tienes el pecho tan peludo, abuela?

— Porque llevaba muchos collares en el cuello.

Le tocó las caderas.

— ¿Por qué tienes las caderas tan peludas, abuela?

— Porque llevaba un corsé muy apretado.

Le tocó la cola y pensó que la abuela no había tenido nunca cola ni peluda ni sin pelos. Esa debía de ser la Ogresa, no la abuela. Entonces dijo:

— Abuela, no puedo dormirme si primero no voy a hacer una necesidad.

— Ve al establo —dijo la abuela–. Yo te bajo por la claraboya y después te subo.

La ató con una cuerda y la bajó al establo. En cuanto llegó abajo la niña se desató y sujetó la cuerda a una cabra.

— ¿Has terminado? — dijo la abuela.

— Un momentito —terminó de atar la cabra—. Sí, terminé.

Álzame.

La Ogresa tira y tira y la niña se pone a gritar

— ¡Ogresa peluda! ¡Ogresa peluda!

Abre el establo y sale corriendo. La Ogresa tira y sube la cabra. Salta de la cama y corre detrás de la niña.

A la Puerta Rastrillo la Ogresa le gritó de lejos.

— ¿Puerta Rastrillo, no la dejes pasar!

Pero la Puerta Rastrillo dijo:

— Porque me dio pan con aceite, la dejo pasar.

Al río Jordán la Ogresa le gritó:

— ¡Río Jordán, no la dejes pasar!

Pero el río Jordán dijo:

— Porque me dio rosquillas, la dejo pasar.

Cuando la Ogresa quiso pasar, el río Jordán no abrió las aguas y la corriente la arrastró. Desde la orilla la niña le hacía muecas de burla.

ANEXO B: CUENTOS DEL TIPO INTERNACIONAL ATU 123

(The Wolf and the Kids)[397]

A wolf comes while a mother goat is away hoping to eat her kids (kid). When they do not open the door, the wolf changes his voice [K1832, K311.3] and colors his paws with flour [K1839.1]. The children believe that it is their mother and they open the door. The wolf eats the kids (all except one). The youngest kid hides in a clock. The mother returns and takes revenge or wolf. She finds him asleep, cuts her children out of his belly [F913] and fills it with stones [Q426]. Or, she challenges him to a fight which she wins. Or, she invites him to her house where he falls into a pit of hot coals. Cf. Types 333, 705B, 2028.

In older variants the kid obeys his mother and does not open the door [J144].

Combinations: 4, 34, and 122C, esp. 212, 333.

Remarks: Aesopic fable (Perry 1965, 529 No. 5fl), then documented in the 12th century by Marie de France, *Ésope* (No.89) and ca. 1350 by Ulrich Boner, Edelstein (No. 33).

Literature/Variants: Dähnhiardt 1907ff. IV, 277f.; BP 1,37—42; Pedersen/Holbek 1961f. II, No.62; Schwarzbaum 1964, 189; Tubach 1969, No. 2309; Soriano 1970, Belmont 1973, 70—78, 82f.; Schwarzbaumm 1979, xxxiv No. 36, 119—122; Dicke Grubmüller 1987, No. 650; Eberhard 1989; Scherf 1995 II, 928—930, 1073– 1075, 1413—1416; Tomkowiak/Marzolph 1996 II,27—30; Dekker et *al.* 1997, 421– 424, Adrados 1999ff. Ill, Nos. M. 184, not– H. 121; Schmidt 1999; EM: Wolf und Geiß lein (in prep.).

Finnish: Rausmaa 1982ff. V, No. 118; Estonian: Kippar 1986; Livonian: Looritz 1926; Latvian: Arājs/Medne 1977; l.ithuanian: Kerbelyté 1999ff. I; Lappid Qvigstad 1925; Swedish: Liungman 1961; Norwegian: Hodne 1984; Danish: Grundtvig 18541f. II, 322; Scottish: Bruford/MacDonald 1994, No.2 Irish: Súilleabhláin/Christiansen 1963; French: Delarue/ Tenèze 1964ff. III, Cifan 1993, No. 330; Spanish: Camarena/ Chevalier 1995ff. I, Goldberg 1998, No. 1141; Basque: Camarena/Chevalier 1995ff.; Catalan: Neugaard 1993, No. J144 Oriol Pujol 2003; Portuguese: Fontinha 1997, 27f., Cardigos (forthcoming): Dutch: ninghe 1943, Schippers 1995, No. 488; Frisian: Kooi 1984a; Flemish: Meyer; Walloon: Legros 1962; German: Tomkowiak 1993,239, Grimm KHM /Uther 1996 I, No.5, Hubrich– Messow 2000; Italian: Cirese/Serafini 1975; Sardinian: Rapso 1982f.; Hungarian: MNK I; Czech: Đvoták 1978, No. 2888*, Sirovátka 1980 39; Slovene: Vedez 2 (1849) 198; Serbian: Eschker 1992, No. 50; Bulgarian Greek: Megas 1978, No. 123,2; Russian. Byelorussian. Ukrainian: SUS; Turkish: Eberhard/Boratav 1953 No. 8; Jewish: Haboucha 1992; Gypsy: MNK Ossetian: Bjazyrov 1960, No. l8; Yakut: Érgis 1967, No. 82; Tadzhik: STE Nos. 212, 412; Mongolian: Lörincz 1979; Georgian; Kurdovanidze 2000, 1; Lebanese, Palestinian, Jordanian: El– Shamy 2004: Iraqi: Nowak 1969, No. 31, El– Shamy 2004, Saudi Arabian: Fadel 1979, No. 3, El– Shamy 2004: Kuwaiti, Qatari, El– Shamy 2004; Iranian: Marzolph 1984; Indian: Bødker 1957a, No. 148, Thompson Roberts 1960, Jason 1989; Chinese: Ting 1978; Korean: cf. Choi 1979. No. 100; North American Indian: Thompson 1919, 439; Spanish– American, Mexican: Robe 1973; African American: Baer 1980, 90ff.; Puerto Rican: Hansen 1957; Brazilian: Alboforado/Albán

[397] (Uther, 2004: 94-95).

2001, No.9; Argentine: Hansen 1957; West– Indian: Flowers 1953; Cape Verdian: Parsons 1923b I. 197 No. 1; Egyptian: Nowak 1969, No. 16, El– Shamy 2004; Tunisian: Nowak 1969, No. 16; Algerian: El– Shamy 2004; Moroccan: Nowak 1969, No. 25, El– Shamy 2004; East African: Arewa 1966, No. 4024. Klipple 1992 Sudanese: Klipple 1992, El– Shamy 2004; Central African: Lambrecht 1967, Nos. 3658, 3952; Congolese: Klipple 1992; South African: Coetzee et *al*. 1967; Halagasy Klipple 1992.

i. Cuento 4: *Haedus et Lupus* (Romulus no. 36, 400 d.C.)

When a she–goat went out to pasture she warned her young kid not to open the door while she was away, because many wild animals were wont to prowl about the stable. After she had left, a wolf came to the door and called out in a voice imitating that of the mother goat. On hearing this, the young kid (peering through a crack in the door) said, "What I hear is my mother's voice; but you're a deceiver and an enemy, trying to ensnare me by means of my mother's voice so as to drink my blood and eat my flesh" (trans. Perry, Ed. 1925, 529, no. 572)[398].

ii. Cuento 5: *Der Wolf und die sieben jungen Geißlein* (Jacob y Wilhelm Grimm, 1812)

The Wolf and The Seven Kids[399]

A goat had seven young kids, whom she loved very much and carefully protected from the wolf. One day, when she had to go and fetch some food, she called them all together and said, "Dear children, I must go out to find some food. So be on your guard against the wolf and don't let him inside. Pay close attention because he often disguises himself, but you can recognize him right away by his gruff voice and black paws. Protect yourselves. If he gets into the house. he'll eat you all up."

Upon saying this, the goat went on her way, but it was not long before the wolf arrived at the door and called out, "Open up, dear children. I'm your mother and have brought you some beautiful things." But the seven kids said: "You're not our mother. She has a lovely, soft voice, and yours is gruff. You're the wolf, and we're not going to open the door."

The wolf went away to a shopkeeper and bought a big piece of chalk, which he ate, and it made his voice soft. Then he returned to the house door of the seven kids and called out with a soft voice: "Dear children, let me in. I'm your mother, and I've brought something for each of you."

But the wolf had put his paw on the windowsill, and when the children saw it, they said, "You're not our mother. She doesn't have a black paw like yours. You're the wolf. We're not going to open the door for you!"

---

[398] (Goldberg, 2009).

[399] (Grimm y Grimm, 2014c).

So the wolf ran to a baker and said, “Baker, put some dough on my paws for me.”

And after that was done, the wolf went to the miller and said, “Sprinkle some white flour on my paws.”

The miller said no.

“If you don’t do it, I’ll eat you up!”

So the miller had to do it.

Now the wolf went once again to the house door of the kids and said, “Dear children. let me in. I’m your mother, and I’ve brought something for each of you.”

The seven kids wanted to see the paws first, and when they saw that they were snow white and heard the wolf speak so softly, they thought he was their mother and opened the door.

Once the wolf entered, however, they recognized him and quickly hid themselves as best they could. The first kid slid under the table, the second hid in the bed, the third in the oven, the fourth in the kitchen, the fifth in the cupboard, the sixth under the large washbasin, and the seventh in the clock case. However, the wolf found them all and swallowed them, except for the youngest in the clock case who remained alive.

When the wolf had satisfied his craving, he went off. Shortly thereafter, the mother goat came home, and oh, what a terrible sight! The wolf had been there and had devoured her dear children! She thought they were all dead, but then the youngest jumped out of the clock case and told her how everything had happened.

In the meantime, the wolf, who was stuffed, had gone to a green meadow, where he had lain himself down in the sun and had fallen into a deep sleep. The old goat thought she still might be able to save her children. Therefore. she said to the youngest kid: “Take the scissors, needle, and thread and follow me.”

After she left the house, she found the wolf lying on the ground in the meadow and snoring.

“There’s that nasty wolf!” she said and inspected him from sides.

“There he is after eating my six children for supper. Give me the scissors! Oh, if only they’re still alive inside him!”

Then she cut his belly open, and the six kids that had been swallowed whole by the gluttonous wolf jumped out and were unscathed. Immediately she ordered them to gather large and heavy stones and to bring them to her. Then, she filled his stomach with them, and the kids sewed him up again and hid behind a hedge.

When the wolf had finished sleeping, he felt that his stomach was very heavy and said: “It’s rumbling and tumbling in my belly! It’s rumbling and tumbling in my belly! And I’ve only eaten six kids!”

He thought he had better have a drink of fresh water to help himself, and he looked for a well, but when he leaned over, he couldn't stand straight because of the stones and fell into the water. When the seven kids saw this, they came running and danced joyfully around the well.

ANEXO C: SELECCIÓN DE CUENTOS DE EXTREMO ORIENTE, COGNADOS DE CAPERUCITA ROJA

Este tipo 333C del índice de cuentos chinos (Ting, 1978: 61-64) se corresponde con el tipo 11 de la clasificación de Wolfram Eberhard (1937: 19), así como con el tipo 191 *The kids and the Mangus* (327H*) en el índice de László Lőrincz (1979), el tipo 333ª del índice de cuento japoneses de Hiroko Ikeda (1971) y los tipos 80 de la clasificación de Keigo Seki (1966).

i. Chinese Index Type 333C *The Tiger Grandma*

333C *The Tiger Grandma*. The ogress is often, but not always, a tiger. It claims to be an old relative of the children, usually a grandmother.

I. *Mother and Children*. (a) The mother, when leaving home, warns her children (usually two or three) to watch the house and not to open the door wantonly during her absence. (b) The mother, however, meets an ogress on the way and is eaten by her.

II. *The Ogress and Her Entry*. (a) The ogress, usually a wolf or tiger, comes to the house and asks the children to open the door. She claims to be their mother, grandmother, or other relatives. (c) Sometimes the children ask questions and the ogress has to use a few tricks to deceive them. Usually, they open the door without much scruple. Or, alternate development: (b) They meet the ogress on the way to see their grandmother and are invited to the house of the ogress, who claims to be their grandmother. (c) The children feel lonely at home, look or call loudly for their grandmother, but get instead the ogress.

III. *The Ogress in the House*. Once in the house, the ogress (a) is noticed by one or two older children for her strange physical features, etc. (b) cannot stand the light (c) sits on an open-mouthed basket, jug or vat, often allowing her tail to rattle in the utensil. But she hurries the children to bed, where she eats (d) one or more children (d^1) her own cub (or a dog), being deceived by the child (cf. 327B). Or: (e) She does not eat any children.

IV. *The Survivor's Horror and Escape*. The surviving child(ren) (a) hears the sound of crunching, biting, etc., in the dark (b) and, asking to have some of the supposed grandmother's snack, is given a part of her sibling's body, usually a finger (c) discovers other horrible things. (d) She obtains permission to leave, but (e) often with a rope, etc., tied to her body, which she later unties and puts around another object. (f) Then she flees to a high place, such as a tree or her yard, or neighbor's house.

V. *Punishment for the Ogress*. When the ogress finds out that she has been deceived, she searches and locates the fugitive. But the child(ren) (a) talks her into letting the child tie a rope to her body,

and then lift her half way up the tree and knock her repeatedly on the ground (b) throws sharp or heavy objects at her (c) pours lime, salt water, or hot liquid on her body or into her mouth (d) tells the monstress that it is going to thunder and persuades her to hide in a cabinet or trunk, on which they make holes and into which they pour hot water (cf. 1148*) (e) use other means to kill or injure her. Or, alternate endings: (f) The child appeals to others for help, and they save her. (g) The demon cannot find or reach the child, and gives up or perishes by itself.

Anthropos 32:753—759 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, b, c, d, f, Va); *CYY* 3.8:1621—1624 (Ia, IIa, IIIb, c, d, IVa, b, c, d, e, f, Vd, f); Chang Jen-ta, pp. 16—19 (Ia, b, IIa, IIIb, d, IVa, b, c, d, f, Va); Chang T'ien-i (Ia, IIa, IIIa, IVf, Vb); Chao Ching-shen (3), pp. 103—110 (Ia, IIa, IIIb, c, e, IVc, d, f, Va) = *FTC*, II, 62—69; *Ch'en-pao fu-chien* 2141:1—2 (Ia, IIb, IIId, IVa, b, d, e, f, Vg); Ibid., 2148:3—4, 2149:6, and 2171:1—2 (Ia, IIc, IIIa, b, c, d, IVa, c, d, e, f, Vf); Cheng Ku-sheng, pp. 62—65 (Ia, IIb, IIId, IVa, b, d, e, f, Va); Ibid., p. 170 (Ia, IIa, IIId, IVa, b, f, Vd, + 1148*); Chiang Hsiao-mei, IA, 64—70 (Ia, IIa, IIIa, d, IVa, b, d, e, f, Va); Ch'iao Yü (Ia, IIa, IIIa, c, e, IVd, e, f, Vf); Ch'ing Shui (1), pp. 39—43 (Ia, IIa, IIId, IVa, c, d, f, Ve); Ibid., pp. 44—47 (Ve, c, + 1138); Chuang Hsueh-pen (2), pp. 17—18 (Ia, b, IIc, IIIa, d, IVa, b, Ve, + 210); Eberhard (3), pp. 14—17 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, b, d, e, f, Vc); Ibid., pp. 96—97 (Ia, IIb, IIId, IVa, b, e, f, Vc); Ibid., pp. 173—174 (Ia, IIa, IIIa, b, d, e, f, Vc); Ibid., pp. 175—176 (Ia, IIa, IIId, IVa, f, + 1141); Ibid., p. 177 (Ia, IIa, IIId, IVa, b, d, e, f, Vc); Ibid., p. 178 (Ia, IIa, IVa); Ibid., pp. 179—180 (Ia, IIa, IIId, IVa, b, d, e, f, Vc); Ibid., pp. 181—182 (Ia, IIa, IIId, IVa, b, d, f, Vc); Ibid., p. 183 (Ia, IIa, IVf, Vc); Ibid., pp. 184—185 (Ia, IIa, IIIe, IVf, Vc); Ibid., p. 186 (Ia, IIa, IIId, IVa, d, e, f, Vc); Ibid., pp. 187—188 (Ia, b, IIa, IIIc, d, IVa, b, d, e, f, Vc); *FCK*, I, 53—57 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, d, f, Vf); *FNT* 7.4:87 (Ia, IIc, IIId, IVa, b, d, f, Vb); *FNT* 7.12:91—92 (Ia, IIa, IIId, IVa, c, d, f, Vd, + 1148*); *Folklore Studies* 5:210—214 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, b, d, f, Va); Graham, pp. 189—190 (Ia, b, IIa, IIIc, d, IVa, f, Vg, + 1115); Ibid., pp. 270—271 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, b, f, Vc, f); Ibid., pp. 276—277 (Ia, b, IIa, IIIc, d, IVa, b, d, e, f, Vb); Hsiao Han, pp. 20—26 (Ia, b, IIa, IIIb, d, IVa, c, d, f, Va); *Hsiao-shuo shih-chieh* 2.4:5—6 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, c, d, e, f, Vg); Hsieh Yun-sheng, II, 44—50 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, d, e, f, Vf); Hsiung Sai-sheng, pp. 1—7 (Ia, b, IIa, IIIb, d, IVa, b, d, f, Va); Hsu and Huang, pp. 87—95 (Ia, IIa, IIIb, c, d, IVa, b, c, d, e, f, Vb); Hsu P'ei-jen, pp. 11—34 (Ia, IIa, IIId, + 210); Hu Huai-shen, pp. 45—49 (Ia, IIa, IIIb, d, IVa, Vd, + 1148* + $159A_1$); Huang Chen-pi, pp. 37—42 (Ia, IIa, IIId, IVa, b, f, Vf, + 210); Huang Te-shih, pp. 5—11 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, b, d, e, f, Vc); Huang Hua (1), pp. 38—42 (Ia, IIa, IIIb, c, d, IVa, b, d, f, Vf); *I feng* 3.5:111—112 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, c, d, f, Vd, + 1148*); *KHC*, p. 94 (Ia, IIc, IIIa, c, d, IVa, c, d, f, Vg, f); *KSK*, pp. 48—51 (Ia,

b, IIa, IIIa, d, IVa, d, e, f, Va); Ku Wan-ch'uan, pp. 1—8 (Ia, b, IIa, IIIb, c, d, IVa, c, d, f, Va, + 433D); *Kuang yü ch'u hsin chih*, 19:12—13 (Ia, IIb, IIIb, d, IVa, b, c, d, e, f, Vf, + 160*); Lee and Radin, pp. 40—41 (Ia, IIa, IIIb, d, IVa, c, Ve); Lin Lan (12), pp. 98—119 (Ia, b, IIa, IIIa, d, IVa, b, c, d, f, Va, + 210); Lin Lan (17), pp. 77—80 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, b, d, f, Vf); Lin Lan (27), pp. 119—129 (Ia, b, IIa, IIIa, d, IVa, d, f, Va); Lin Lan (36), pp. 19—25 (Ia, b, IIa, IIIc, d, IVa, d, f, Va); Liu Wan-chang (2), pp. 27—31 (Ia, IIa, IIIb, c, d, IVa, c, d, e, f, Vg, + 210); Lou and Ch'en, pp. 66—70 (Ia, IIa, IIIb, c, d, IVa, b, c, d, e, f, Vf); Lou and Ch'i, III, 3—6 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, f, Vg); *MCWH*, Apr. 1955, pp. 14—18 (Ia, b, IIa, IIIa, d, IVa, c, d, f, Vf — pigeon which drops ropes); *MCWH*, Aug. 1955, pp. 8—9 and 39 (Ia, b, IIa, IIIa, d, IVa, b, d, f, Va); Ibid., pp. 10—13 (Ia, IIb, IIId[1], IVb, d, e, f, Ve, + 327) = *KCMC*, pp. 70—75 = *MTK*, pp. 200—204 = Sung Che (4), pp. 1—8; *MCWH*, Jan. 1958, pp. 59—64 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, c, d, e, f, Vb) = Chia Chih, pp. 127—136 = Chia and Sun, I, 446—451 = Li Hsing-hua, pp. 88—93 = *YNK*, pp. 89—94; *MCWH*, June 1961, pp. 32—35 (Ia, IIa, IIId, IVf, Vd,); *MCWH*, June 1965, pp. 122—129 (Ia, b, IIa, IIIa, e, IVa, b, d, f, Va, 155A +); *MSH*, I, 323—326 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, b, c, d, f, Va); *MTK*, pp. 205—208 (Ia, IIa, IIIa, d, IVf, Vb) = T'ang Wei, pp. 30—34 = *Seven Sisters*, pp. 32—38; *Min-chien* 1.2:26—34 (Ia, IIa, IIIa, c, d, IVa, b, d, e, f, Vc, g); Ibid., 1.7:100—102 (Ia, b, IIa, IIIb, c, IVa, b, d, f, Vc, b); Ibid., 1.8:109—112 (Ia, b — eats grandmother, IIa, IIIc, d, IVa, c, d, f, Vd, + 1148*); Ibid., 2.2:1—4 (Ia, b, IIa, IIIc, d, IVa, b, d, f, Vg); Ibid., 2.2:5—9 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, d, e, f, Vg); Ibid., 2.2:10—12 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, c, d, e, f, Vg); Ibid., 2.2:14—16 (Ia, IIa, IIId, IVa, b, d, e, f, Vf); Ibid., 2.2:17—19 (Ia, IIa, IIIa, d, IVa, c, f, Vc); Ibid., 2.2:20—22 (Ia, IIa, IIIa, b, c, d, IVa, b, d, e, f, Vf); Ibid., 2.2:23—25 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, d, e, Vg); Ibid., 2.2:26—28 (Ia, IIa, IIId, IVa, b, c, d, f, Vg); Ibid., 2.2:29—30 (Ia, IIc, IIIa, d, IVa, d, e, f, Vf); Ibid., 2.2:31—34 (Ia, IIa, IIIb, c, d, IVa, b, d, f, Vf); Ibid., 2.2:35—38 (Ia, IIa, IIIb, d, IVa, c, d, f, Vf); Ibid., 2.2:39—41 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, c, d, e, f, Vf); Ibid., 2.2:42—44 (Ia, IIa, IIId, IVa, b, d, e, f, Vg); Ibid., 2.2:45—51 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, c, d, e, f, Va); Ibid., 2.2:52—54 (Ia, IIa, IIIb, c, IVa, c, d, f, Vd, + 1148*); Ibid., 2.2:55 (Ia, IIc — invited by mother, IIIb, IVa, f, Vc); Ibid., 2.2:56—57 (Ia, IIc, IIId, IVc, Vf); Ibid., 2.2:58—60 (Ia, IIa, IIId, IVa, c, d, e, f, Vb); Ibid., 2.2:61—66 (Ia, IIc, IIIb, c, d, IVf, a, b, f, Vc); Ibid., 2.2:67 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, Vg); Ibid., 2.2:68 (Ia, IIa, IIId, IVa, f, Vg); *Min-su* 51:15—19 (Ia, IIa, IIIa, c, d, IVa, c, d, f, Vb); Ibid., 65:33—36 (Ia, IIa, IIIa, b, d, IVa, c, d, f, Vf); Ibid., 72:8—13 (Ia, IIa, IIIb, c, d, IVa, b, d, e, f, Vd, + 1148*); Ibid., 72:13—22 (Ia, IIa, IIId, IVa, d, f, Vg, + 210); *Minzoku Taiwan* 2.2:49—50 (Ia, IIa, IIId, IVa, b, d, e, f, Vc); *PTKC* 1.10:19—20 (Ia, IIb, IIId, IVa, Vg, + 160*); *PTKC*, no. 19 (Ia, IIa, IIIa, b, d, b, IVa, b, c, d, f, Vc);

PTKY 1.3:335—336 (Ia, IIa, IIIa, d, IVa, b, d, f, Vf); *PTKY* 1.3:337—341 (Ia, b, IIa, IIIc, d, IVa, b, d, f, Va, + 433D); *PWH*, pp. 207—208 (Ib, IIa, IIId, IVf, Ve); *Pien-chiang wen-i*, July 1956, pp. 63—69 (Ia, IIa, IIIe, IVf, Ve, + 49A + 1117A) = *YNK*, pp. 362—369; *Shan-hua*, Dec. 1957, pp. 40—43 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, d, f, Vd, f, + 1148*) = *A hsiu wang*, pp. 57—68; Shen Wen-hua (1), pp. 20—25 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, d, e, f, Vd, + 1148*); Sun Chia-hsin, pp. 171—184 (Ia, b, IIa, IIIa, b, d, IVa, b, c, d, f, Va, g, + 210) = Ts'ao and Eberhard, pp. 27—33; *Tso-p'in*, Apr. 1956, pp. 119—120 (Ia, IIb, Ve); Ibid., July 1959, pp. 16—17 (Ia, IIb, IIIa, e, IVf, Ve, f) = *Wen-i shih-chi*, Dec. 1959, pp. 12—13; Wei and Chang, pp. 38—45 (Ia, b, IIa, IIIa, d, IVa, d, f, Vf — pigeon which drops ropes, + 1141) = Cheng Wen (4), pp. 73—78; Wilhelm, pp. 19—22 (Ia, b, IIa, IIId, IVa, b, f, Va, + 210); Wu Chia-ch'ing, pp. 123—125 (Ia, IIa, IIIb, d, IVa, Va, + 210); Wu Ts'eng-ch'i, XIX, 35—36 (Ia, IIa, IIIe, IVa, Vf); Wu Ying-t'ao, pp. 431—434 (Ia, IIa, IIIa, d, IVa, b, d, e, f, Vc); Ibid., pp. 559—560 (Ia, IIa, IIId, IVa, c, f, Vc); *Yü-ssu*, Jan. 11, 1926, pp. 6—8 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, d, e, f, Vd, + 1148*); Ibid., p. 8 (Ia, IIa, IIIc, d, IVa, b, d, e, f, Vc, + 78B).

ii. Japanese Index Type 333A: The Gluttonous Ogress and Children (*Tentoo-sama Kane no Tsuna*)[400]

Distribution by districts: 1, 2/2, 6/2, 1417, 2212, 32/4, 3315, 36/2, 37/3, 3813, 39/6, 40110, 41/4, 4318,

46/5, 47/2 (73 versions: *Shusei*, 11: 1170—90).

I. Gluttonous Ogress (Q11.3). An ogress comes upon a woman, eats the rood she has, and lastly eats the woman too. The ogress proceeds to the house to eat the children, disguised as their mother.

II. Children Suspicious. The ogress is asked to put her hand through a hole and is told that Mother's hand is not so rough. The ogress comes back after rubbing it with a taro leaf (K 1839. l). The ogress's voice too hoarse to be their mother. She comes back after drinking oil (Sugar, honey) (F556.1.1; K1832) and is admitted.

III. Realization of her True Identity. After going to bed, the ogress eats the baby (K2011). Hearing the munching sound, one of the children asks for the food and is given the baby's finger (G86).

IV. Escape. The children insist that they need to go to the outhouse and are let out after ropes have been tied to them. They untie the rope and climb up a tall tree (R251). The ogress asks them how to climb the tree, follows their false instruction (K619.2), and falls from the tree to death, or seeing the children's reflection in the water (R351), she tries to drink the pond dry (G522; JI 791).

[400] (Ikeda, 1971: 91-92).

V. The Sequel. (1) The children cry out to the upper world gods for a strong rope to ascend (F51). The ogress does the same and gets a rotten rope (X111.7). The children became stars (A 761; R321). The ogress falls to the ground (K963) and her blood stains the roots of millet (A2793. 8.1). (2) The children come clown from the tree, cut the ogress open, and rescue their mother inside.

The tale is well-known in China and Korea.

iii. Japanese Index Type 80: Oh, Sun-God let down the Iron Chain (*Tento san kamen tsuna*)[401]

Mother, before going out to work, tells her three (two or seven) children that they should not open the door to any stranger. *Yama-uba* (demon, female-demon, ogress, one-eyed-Gorô, wolf, or tiger), eats mother, disguises herself as mother, and thus tricks children into letting her into the house. Yama-uba eats the youngest child. She gives his little finger to the second child. Two elder brothers (or sisters) escape and climb up a tree. *Yama-uba* tries to seize their reflections on the water.

Brothers laugh at her and are discovered. Eldest brother says they climbed with their feet oiled, or they climbed upside-down (with their heads downward). *Yama-uba* tries to climb just as eldest child told her and she falls. Younger child tells her they made cuts on the trunk in order to make it easy to climb up.

Yama-uba does the same and comes near children. They call to Sun-God, "Oh, Sun-God! Let down the iron chain for us!". They climb up the chain which has come down from heaven.

A rotten rope comes down for *yama-uba*. She climbs up the rope, which breaks. She falls to her death. (Two children are changed into the moon and the sun, or two stars. The buck-wheat's stalk is stained red with the blood of yama-uba).

Distribution:

Aomori: Noda. p. 139. — rukui: NEM rrr-ltm — Fukuoka: FO-D no. 204. 205 206; Cmebuyashi. BZ p. 21; TD Vl-1151. — Fukushima: rwasaki, T.. p. 55, 147. — Hiroshima: HS-M p. 182. IP5ff.; Isogai, AK p. 97, 99. — Twate: Kikuchi. NH p. 58. 60. — Kagawa: NSK p. 62: TD — Kag«hima: lwakura. KK p. 115: OE p. 140; Tabata. AM p. 152: MX "-374; TD 1-8-51. 111-646. — Kochi: Kaisurai, TS p, 60, 85. — Kumamoto: Kimura. HG p. 56; Hamada. AM-D p. 4, 30; KM no. 21; Takagi. ND p. 261; MK 1-474: TD VII-12-35. — Rubo. GT p. 258; seki, SB p. 92. 94. 97, Yamaguchi. IK p. 51, 133: Ydki. KKT p. 32; KB 8-4. — Suzuki. T., SD p. 180. — Oita: Suzuki, R., NI p. 42; TD VII-12-37. — Okayama: Imamura, MT p. 175. — saitama: Suzuki. T.. KG p. 93. — Shimane: Moriguchi, NT p. 21, NM-a p. 13. — Tochigi: Kato. SMT p. 48. Tokushima: Takcda, NY p. 70. — Rumpf, JVM p. 182. — Yanagita-Mayer, JFT no.33. — NMM p. 101. — NMS no. 245.

[401] (Seki, 1966: 46).

iv. Japanese Index Type 81: *The Brother and Sister at Ogress's House*[402] (Seki, 1966: 46-47)

Carrying persimmons, brother and sister go to visit their grandmother. Ogress, in the guise of grandmother, deceives them and takes them to her house. Ogress sleeps with brother and eats him. Sister asks ogress what she is eating. Ogress gives her brother's hand. Sister escapes, leaving her clothes behind on a tree. Ogress gathers her neighbors together to eat the girl together. As they find only the girl's clothes on the tree, they are offended and kill ogress. So the girl is saved.

Distribution:

Fukushima: lwasaki, T., IK p. 148; MK II-180. — Niigata: Mizusawa, TTM-a p. 338. — NMS no. 246.

Iwasaki, T., IK Iwasaki Toshio. Iwaki mukashibanashi-shu (Folktales from Iwaki Province). Tokyo, Sanseido, 1942: 1-191.

MK Mukashibanashi-kenkyu (The Journal of Folktale Study). Ed. By Seki Keigo. Vol. 1-2, 1935-1937. Tokyo. Mizusawa, TTM-a --Tonto mukashiga attakedo. I. Tokyo, Mirai-sha, 1957. p. 27-369.NMS Seki Keigo. Nikon mukashibanashi-shusei (Japanese Folktales, their classification and bibliography). Vol. 1-6. Tokyo, Kadokawa, 1950-1958.

Vol. 1. Animal tales: 13-336.

Vol. 2-4. Ordinary tales: 13-1384.

Vol. 5-6. Jokes and anecdotes: 15-920.

v. Cuento 6: *The Tale of the Tiger-woman* (Huang Chengzeng, China 1803)

Someone told me the following on the subject of tigers: The district *She* is located in the Wan Mountains, and there are many tigers there. One of them was an old female. She could at times transform herself into a human in order to harm people. In that area there was a montagnard-peasant who sent his daughter to pick up a basket of *jujube*-fruits and bring them to his mother-in-law, whose house was six miles away. Her little brother followed her. He was a little over ten years old, and they walked together hand in hand. At sun set, however, they lost their way. They met then an old woman, who asked: "Where are you going?" They answered: "We want to visit our maternal grandmother." The woman said: "It's I."

The two children said: "We children remember our mother's words: 'There are seven moles on my mother's face.' In that regard, old woman, you don't look like her." She said: "Just so! But just now as I was separating rice from its husks, my face became covered with dust. I'll go wash it." Then she went to the bank of the mountain stream and gathered up seven shells. She put them about her face and returned to the children and said: "Look here, see the moles." And so they believed the woman and followed her.

---

[402] (Seki, 1966: 46-47).

They passed through the dark forest and came along a narrow path. They reached then a dwelling that was like a cave. The woman said: "Uncle Er has just now ordered the workers to select trees to build a separate hall. But for now our dwelling is here in the cave." So with little delay the two children followed her into the cave. The old woman was very slow in her movements, but she prepared a complete supper. Alter the meal she told them to go to bed. Then the woman asked: "Of the two of you, who is fatter? That one is to serve me as a bolster and prop up my chest." The brother said: "l am fatter." Thus he served as the bolster at the head of the woman's bed; the girl then slept at her feet. They were hardly lying in bed when the girl felt touched by a hairy skin. She asked what it was. The woman answered: "[This is] a worn–out sheepskin of UncIe Er. If it is cold, I wear it when I sleep."

About midnight an eating noise was heard. The girl asked what it was. The woman answered: "I am eating your dried jujube-fruits. The night is cold and long, and I am old; I can't bear the hunger." The girl said: "l am hungry, too." The woman gave her a berry; [but] it turned out to be a cold human finger. The girl jumped up in terror and said: "I have to go out and relieve myself." The woman replied: "There are a great many tigers in the forest. You could run into a tiger's mouth. Be careful." The girl said: "Tie a thick rope around my leg, [and] pull it in order to bring me back should [the danger] become urgent." The woman agreed. She tied a rope around the [girl's] leg and took the other end. The girl set out and walked along with the stretched rope. Then in the moonlight she noticed that [the rope] was a [long] gut. Hastily she removed it from her leg and climbed up a tree in order to escape. The woman waited for a long time.

Her calls went unanswered. She went on calling out: "Come here and listen to the old woman's words: Don't expose your skin to the cold wind, [otherwise] you will come back sick, and tomorrow your mother will say I didn't take care of you." After that she pulled at the end of the long gut. When she got it back, it was only the gut, and not the girl. The woman wept and set out calling something like that [sick]. [Finally] she made out the sight of the girl in the tree. She called her to come down but got no answer. So the old woman frightened the girl by saying that there were tigers in the trees. The girl answered: "It is still better to be in the tree than on the sleeping-mat. In truth, you are a tiger and [you] have heartlessly devoured my brother." The woman went off very angrily.

Soon afterwards day was breaking, [and] a carrier of burden passed by. The girl called to him: "Save me, there are tigers here." The carrier hid his clothes in the tree and went away with her. Afterwards the woman returned leading two tigers. She pointed at the tree and said that there would be a human being there. The tigers examined the tree and found the clothes. They thought the woman had deceived them and became angry. Together they devoured the woman and ran away.

Master Huang says:

He who wishes to harm others by means of fraud and deception is defeated himself in the end. But there must be someone meeting him who is not yet defeated. If a human being meets a creature who is both a tiger and an old woman, he should be careful[403].

---

[403] Huang Chengzeng Guangyu chuinthi 1803. Vol 10. Chap. 19. p. I2A.138. Translated from the Chinese into German by Annette Pecht; translated into English by Günter Lontzen and Jacques Barchilon (Chih-chun, 1993).

vi. Cuento 7: *The Panther* (William Wilhelm, 1921)

Once upon a time there was a widow who had two daughters and a little son. And one day the mother said to her daughters: "Take good care of the house, for I am going to see grandmother, together with your little brother!" So the daughters promised her they would do so, and their mother went off.

On her way a panther met her, and asked where she were going.

She said: "I am going with my child to see my mother."

"Will you not rest a bit?" asked the panther.

"No," said she, "it is already late, and it is a long road to where my mother lives."

But the panther did not cease urging her, and finally she gave in and sat down by the road side.

"I will comb your hair a bit," said the panther. And the woman allowed the panther to comb her hair.

But as he passed his claws through her hair, he tore off a bit of her skin and devoured it.

"Stop!" cried the woman, "the way you comb my hair hurts!"

But the panther tore off a much larger piece of skin. Now the woman wanted to call for help, but the panther seized and devoured her. Then he turned on her little son and killed him too, put on the woman's clothes, and laid the child's bones, which he had not yet devoured, in her basket.

After that he went to the woman's home, where her two daughters were, and called in at the door: "Open the door, daughters! Mother has come home!" But they looked out through a crack and said: "Our mother's eyes are not as large as yours!"

Then the panther said: "I have been to grandmother's house, and saw her hens laying eggs. That pleases me, and is the reason why my eyes have grown so large."

"Our mother had no spots in her face such as you have."

"Grandmother had no spare bed, so I had to sleep on the peas, and they pressed themselves into my face."

"Our mother's feet are not as large as yours."

"Stupid things! That comes from walking such a distance. Come, open the door quickly!"

Then the daughters said to each other: "It must be our mother," and they opened the door. But when the panther came in, they saw it was not really their mother after all.

At evening, when the daughters were already in bed, the panther was still gnawing the bones he had brought with him.

Then the daughters asked: "Mother, what are you eating?"

"I'm eating beets," was the answer.

Then the daughters said: "Oh, mother, give us some of your beets, too! We are so hungry!"

"No," was the reply, "I will not give you any. Now be quiet and go to sleep."

But the daughters kept on begging until the false mother gave them a lithe finger. And then they saw that it was their little brother's finger, and they said to each other: "We must make haste to escape else he will eat us as well."

And with that they ran out of the door, climbed up into a tree in the yard, and called down to the false mother: "Come out! We can see our neighbor's son celebrating his wedding!"

But it was the middle of the night.

Then the mother came out, and when she saw that they were sitting in the tree, she called out angrily: "Why, I'm not able to climb!"

The daughters said: "Get into a basket and throw us the rope and we will draw you up!"

The mother did as they said. But when the basket was half-way up, they began to swing it back and forth, and bump it against the tree. Then the false mother had to turn into a panther again, lest she fall down. And the panther leaped out of the basket and ran away.

Gradually daylight came. The daughters climbed down, seated themselves on the doorstep, and cried for theft mother. And a needle-vender came by and asked them why they were crying.

"A panther has devoured our mother and our brother," said the girls. "He has gone now, but he is sure to return and devour us as well."

Then the needle-vender gave them a pair of needles, and said: "Stick these needles in the cushion of the arm chair, with the points up." The girls thanked him and went on crying.

Soon a scorpion-catcher came by; and he asked them why they were crying. "A panther has devoured our mother and brother," said the girls. "He has gone now, but he is sure to return and devour us as well."

The man gave them a scorpion and said: "Put it behind the hearth in the kitchen." The girls thanked him and went on crying.

Then an egg-seller came by and asked them why they were crying. "A panther has devoured our mother and our brother," said the girls. "He has gone now, but he is sure to return and devour us as well."

So he gave them an egg and said: "Lay it beneath the ashes in the hearth." The girls thanked him and went on crying.

Then a dealer in turtles came by, and they told him their tale. He gave them a turtle and said: "Put it in the water-barrel in the yard." And then a man came by who sold wooden clubs.

He asked them why they were crying. And they told him the whole story. Then he gave them two wooden clubs and said: "Hang them up over the door to the street." The girls thanked him and did as the men had told them.

In the evening the panther came home. He sat down in the armchair in the room. Then the needles in the cushion stuck into him. So he ran into the kitchen to light the fire and see what had jabbed him so; and then it was that the scorpion hooked his sting into his hand. And when at last the fire was burning, the egg burst and spurted into one of his eyes, which was blinded. So he ran out into the yard and dipped his hand into the water-barrel, in order to cool it; and then the turtle bit it off.

And when in his pain he ran out through the door into the street, the wooden clubs fell on his head and that was the end of him[404] (Wilhelm, 1921: No. IX).

Note: *"The Panther" in this tale is in reality the same beast as "the talking silver fox" in No. 49, and the fairy-tale is made up of motives to be found in "Little Red Riding Hood," "The Wolf and the Seven Kids," and "The Vagabonds."*

vii. Cuento 8: *The were-wolf* (China, 1946)

An old woman kept with her five daughters. The old woman went out to send food to her husband in the field. The were-wolf then called the old woman: "My elder sister-in-law, my elder sister-in-law, take a rest with me in the shade."

"No, I won't go out with you, I must quickly go and sent food to the field."

"My elder sister-in-law, my elder sister-in-law, watch that louse there on your head, come along and let me catch and crush that louse for you!" That old woman went over to him, and he ate that old woman.

After that, when the were-wolf had gone to the house of the five girls, he said: "My elder daughter, my elder daughter, please open the door for your mother!"

"You are not my mother, for my mother has a patch on the left knee, which is blue, and on the right knee the patch is white."

"My second daughter, my second daughter, please open the door for your mother!"

"You are not my mother, for my mother has a patch on the left knee which is blue, and on the right knee the patch is white."

"My third daughter, my third daughter, please open the door for your mother!"

"You are not my mother, for my mother has a patch on the left knee which is blue, and on the right knee the patch is white."

"My fourth daughter, my fourth daughter, please open the door for your mother!"

[404] (Wilhelm, 1921: No. IX).

"You are not my mother, for my mother has a patch on the left knee which is blue, and on the right knee the patch is white."

"My fifth daughter, my fifth daughter, please open the door for your mother!"

The fifth daughter came down to the ground from the oven bed and she opened the door for her mother. When she but opened the door, the were-wolf entered. At nighttime, the were-wolf said: "My dear Fatty, my dear Fatty, you will sleep at mother's side. And you my thin, lean daughter, you will sleep farther near the window."

When the children were asleep, the werewolf ate the fifth daughter. While he was just eating the girl, the eldest daughter asked her mother saying: "Mother, what do you eat now?"

"Your maternal uncle gave me some beans."

The eldest daughter said: "Mother, mother, I feel I must ease nature."

The were-wolf said: "If you want to go through the window, there is the window-spirit, if you go through the door, there is the spirit of the door."

The second daughter also said: "Mother, mother, I feel I must make water."

The were-wolf said: "If you want to go through the window, there is the window-spirit, if you go through the door, there is the spirit of the door."

The third daughter also said: "Mother, mother, I feel I must ease nature."

The were-wolf said: "If you want to go through the window, there is the spirit of the window, if you go through the door, there is the spirit of the door."

The fourth daughter also said: "Mother, mother, I feel I must ease nature."

The were-wolf said: "If you want to go through the window, there is the spirit of the window, if you go through the door, there is the spirit of the door."

After this, the were-wolf had finished eating the fifth daughter.

The four children fled away, and in the yard there was a peppertree up which the children had climbed. The wolf came out of the house, and asked: "My eldest daughter, my eldest daughter, how did you climb up that tree?"

"I climbed up it by stepping into the forks of the tree branches."

"My second daughter, my second daughter, how did you get up that tree?"

"My elder sister pulled me up with a rope bound to my feet."

"My third daughter, my third daughter, how did you climb on that tree?" "My eldest sister pulled me up with a rope bound to my feet."

"My fourth daughter, my fourth daughter, how did you climb up that tree?" "My eldest sister pulled me up with a rope bound to my feet."

"My eldest daughter, my eldest daughter, please pull your mother up!"

The eldest daughter pulled the were-wolf up to half the height of the stem of the tree, and then she suddenly let him go, and the were-wolf fell down, and fell to his death. He changed into a big cabbage-plant. The eldest daughter bartered it off for thread to a peddler.

The peddler went on, with his pole on the shoulder, and the cabbage-plant said: "Carrying me on the pole, if you keep me high I will rub your waist in two; if you carry me low, I will rub your knees in two."

The peddler went a whole day and the cabbage cursed him so on the whole way.

When he arrived at the house of the innkeeper, the peddler said: "Please, cook that cabbage for me!"

Then the master of the inn put the cabbage into the pot, and cooked it. And while it was cooking it sounded like: "Ketú tutututú cook your own mother's arse!"

And when it was all cooked to the point, and they lifted up the lid of the cooking-pot, they had cooked a full pot of red soup[405].

viii. Cuento 9: *Tenki san kamen tsuna* (Higo, Japón 1952)

Long, long ago a mother lived in a village with her three children. After she had left the three children to take care of the house while she visited the temple one day, a *yuma-uba* appeared, disguised like their mother. She pretended to be the mother who had come back. A *yuma-uba* can be known as soon as her hands are touched, but to fool the children she wrapped them in dried *taro* stems. Thinking they were their mother's hands, the children opened the door and let her in.

The *yuma-uba* took the littlest of the three children into her arms and went into a back room and lay down. Then she chewed him up and ate him. The two children lying in the next room heard that noise and asked what the "*yuma-uba*-mother" was eating. She took one little finger and threw it to them. When they saw this, the children knew right away that she was a *yuma-uba* and began to plan how to run away.

To begin with, the second child said he had to go to the privy. The *yuma-uba* told the older brother to open the door for him. In this way the two of them went out of the house. Then they cut notches with a hatchet in the peach tree by the well and climbed it.

The *yuma-uba* came after them. While she was looking all around, she looked in the well and discovered the children in the peach tree overhead.

"How did you climb that tree?" demanded the *yuma-uba*.

The older child lied and said, "We rubbed hair grease on the tree and then climbed it."

[405] El cuento popular *The Werewolf* fue publicado por P. Serruys (1971), una reimpresión de la publicación original de 1946 en Pekín.

The *yuma-uba* got the hair grease and rubbed it on the tree, but she couldn't climb it because she kept slipping. The second child, watching her, laughed and exclaimed, "How can anyone climb a tree with hair grease rubbed on it! The way to do it is to cut notches with an ax and then climb!"

When she heard this, the *yuma-uba* cut notches in the tree and started climbing.

Cornered at last, the two children lifted their eyes to the sky and cried out, "O Sun, the iron chain!"

A rumble sounded and from heaven an iron chain came down. Catching onto it, the two children climbed up to heaven.

From behind them the *yuma-uba* roared the same thing.

This time a rotten straw rope came down from the sky. When the *yuma-uba* caught onto it and started to climb, she fell from a high place into the buckwheat patch. Bursting her head on a rock, she died.

The stalks of the buckwheat were stained by the blood of the *yuma-uba*, and that is why they have come to be such a bright red[406].

Higo, Amakusa-gun

ix. Cuento 10: *A Wise Girl and a Stupid Girl* (Graham, China 1954)

In most ancient times there was and old Miao woman. She went out and met Na Bo Ntsong[407] who ate her up. When the day was almost endend her two daughters went to call her. But she did not reply. Then the two sisters went in the forest and called their mother's mother. When they called, that Na Bo Ntsong falsely replied for their grand-mother saying, "I will come soon, ha." When she arrived, because she had a tail she lied saying, "On my buttocks I have a boil. It is not convenient for me to sit on a stool. I want to sit on a jug with a small mouth." Then the two sisters carried such a jug out for her to sit on.

After she had sat there a long time she said, "Tonight you take off your clothing and shake off the lice, and I will sleep with the one who is clean." But of those two sisters the older was the smarter, and the younger was the more stupid. The older took a handful of *su ma* (sesame) seeds and put it inside of her clothes. When she shook the clothing, the sesame fell into the fire, and there were sounds as of burning lice. Na Bo Ntsong said, "You have too many lice. I do not want you to sleep with me."

The younger Sister did not understand but thought that it was her grandmother. So she took her gown and her skirt and shook them well. There was not a sound of one louse falling into the fire. The false mother-in-law then told the younger sister to sleep with her.

---

[406] Publicado en la colección de Kunio (1952: 29).

[407] Na Bo Ntsong or Na Bo Ndzong is a female witch who changes men into tigers, and if she meets women she eats them.

When they had slept until midnight, Na Bo Ntsong ate her. The Older sister, upstairs, heard the sound of gnawing. She then asked Na Bo Ntsong what she was eating. Na Bo Ntsong said, "I am eating roasted beans (roasted dry on a hot fire)." The older sister said, "Give me a little to eat." Then Na Bo Ntsong gave her a finger. When felt it she was frightened.

Then she took her belt and tied around the sow, and at daybreak she seized the belt, and the sow screamed. Na Bo Ntsong said, "You must not scream 'like a pig. I have not bitten you." The girl again seized the belt, and the sow again screamed.

Na Bo Ntsong leaped up and looked. It was actually a sow. She then crept upstairs; and looked, but the older sister was not to be seen. She then searched for her upstairs. But she could not find her.

In the afternoon, when the sun became bright, Na Bo Ntsong became thirsty. She then went to the edge of the well to drink water. Then Na Bo Ntsong saw the older girl's shadow in the water. When she lifted up her head and looked, and saw the elder sister sitting in a pear tree. She smilingly called her saying, "My granddaughter, I have not offended you. Why do you want to climb up that pear tree? Quickly come down and cat dinner. I am about to leave."

The older sister said, "I cannot come down." Na Bo Ntsong said, 'Won't you come down? Will go up and eat you." The older sister said, "As you please." Na Bo Ntsong tried to climb that tree, could not climb up. The older Sister said, "Grandmother, you may go home and come back wearing the leather shoes my father used to wear, and then you will be able to climb up."

Na Bo Ntsong went away and came back wearing the leather shoes. But she could not climb up.

Na Bo Ntsong saw the pears on the pear tree. Then she called to the older sister to knock down a pear for her to eat. The older sister said, "The pears are a long way off from me. You quickly go and bring our spear with a long bamboo handle and give it to me. Then I´ll knock down pears for you to eat."

Then Na Bo Ntsong went and brought the spear back and gave it to her. The older sister then knocked down a pear with the spear. Then she called to Na Bo Ntsong, "Grandmother, open your mouth and I will hand you a pear to eat." Na Bo Ntsong then opened her mouth, and the older sister used hang bamboo-handled spear and gave it to her, pushing with all her might. Then the spear pierced into Na Bo Ntsong's stomach, and Na Bo Ntsong immediately died.

Later Na Bo Ntsong grew up into a big bramble bush. The bramble bush, as it grew up, circled around the pear tree so the older sister could not come down. Daily she sat on the tree and ate the pears. Not long after there was a group of cloth merchants passing by. She called to them to help her down, saying she would gladly become the wife of them. Then they opened up the hemp cloth they were carrying and spread it over the bramble bush, and this helped her down. Then she went off down the river with those cloth merchants[408].

[408] David Crockett Graham (1954b: 245) recopila este cuento de la etnia china Ch´uan Miao en la década de los años veinte del siglo pasado.

x. Cuento 11: *Grandma Tiger* 843 words in Chinese (Eberhard, Taipei 1970)

There was a family of four persons. When the father was out boar-hunting in the mountains, he was eaten by a tiger, so there were left the mother and her daughters. One day the mother wanted to go to her mother's house to select a son-in-law. On her way, at the Ten-mile Pavilion, she met an old woman. The old woman asked her to give her the things she had in her baggage to eat. So the mother gave her to eat. When the old woman asked for, she could not refuse it. Later the old woman said she wanted to eat one of her hands. She (the mother) thought that if the old woman ate one hand, she still could go on. So she Let her eat it. The woman then wanted the other hand, and the mother could not but let her eat it. The old woman still was not satisfied and ate her all up.

After the old woman had eaten her, she went to her house. Arriving at the door, she called, "Open the door, open the door." When the girls heard her calling, the younger girl was about to go and open the door, saying that mother had come back. The older girl said, 'Mother went to (the maternal) grandmother 's house and will return only tomorrow." The older girl further said, "Mother's voice is like a bell; but her voice is hoarse. This certainly is not mother."

When the Grandaunt Tiger heard this, she went into the mountains, drank spring water, and rinsed her throat. Then she returned to the house and called the names of the two girls, because while she had been eating up her mother she had asked her the names of her two daughters. The older girl said cautiously, "Stick your hand inside." She touched it, and it was very coarse. She said, "Mother' s hand is not so coarse." So Grandaunt Tiger returned to the rim of the field, took potato Leaves, wound them around the hand, went again to the house, put the hand inside and let the older girl touch it, whereupon both girls opened the door.

When she came in, the older girl said to her, "On mother 's face there were no moles." Grandaunt Tiger said that on her way she had fallen down. Later the Grandaunt Tiger said, "I am not your mother, I am only your (maternal) grandmother, arriving from very far." In the evening, when they wanted to sleep, Grandaunt Tiger asked both girls to sleep in one bed together with her. They slept until deep in the night, when Grandaunt Tiger got hungry and began eating the younger girl. The older girl heard the maternal grandmother eating something and said, "I, too want to eat." Grandaunt Tiger said, "Small children cannot eat at sleep time." But when she was bothered, she could not but give her her younger sister's finger to eat. The older sister immediately noticed that it was all wet and then knew that the Grandaunt Tiger must have changed herself into the maternal grandmother and had eaten up her sister. So she said to Grandaunt tiger, she need urgently to urinate and wanted to go to the toilet. Grandaunt Tiger asked her to urinate into the bed, but she said, "Grandmother came to visit us, so we cannot subject her to the odor. If you. grandmother, are afraid I might miss the way, you could tie a rope to my leg." The grandmother could not immediately find a rope, so she used the intestines of the younger girl and tied them on.

When (the girl) was outside, she untied the intestines and tied them to the water bucket. Then she climbed a big tree which was near their house. After a long time, Grandaunt Tiger

thought, "She is gone such a long time, how come she is still not back?" Then, she pulled the intestines and it felt as if they were not loose. After further waiting a while, she pulled again. Then she got suspicious, pulled again, and the intestines broke. Grandaunt Tiger searched everywhere, but could not find (the girl). Shortly before it became morning, Grandaunt tiger went to the pond and saw a reflection in the water and looked up; older daughter had hidden herself on a tree. Grandaunt Tiger asked her, "What are you doing on the tree?" Older sister said, "I catch birds to give them to grandmother for breakfast. Please, grand-mother, go into the house and boil oil, bring it to the tree, so that we can fry the birds in oil. Then I'll ask grandmother to open her mouth and close her eyes, and give grandmother the birds to eat." Then the older girl took the boiling oil and poured it down into the mouth of the Grandaunt Tiger. Grandaunt Tiger cried out and died[409].

xi. Cuento 12: *Grandma Tiger* 495 words in Chinese (Eberhard, Taipei 1970)

Formerly, there were two sisters. One day, their mother asked them to go to see their grandmother, and, as a result, the next day the two went out. They walked along and at the same time plucked flowers, and as a result they were seen by a tiger. That tiger saw that the two sisters walked toward a house front. He went straight ahead, and as a result that tiger took a short-cut. And as a result he arrived before them at the grandmother's house. Later their grandmother wanted to come out and as a result opened the door and saw that tiger. The tiger now pushed forth and ate her up. Then he took her dress and dressed himself in it. Then he imitated the grandmother, lay on the bed and feigned illness.

Not long afterwards, he heard people knocking at the door, and as a result he said to them, "The door is not shut. You just come in." As a result, the sisters entered by themselves. That tiger now asked them to sleep in his house. Towards evening, he called the sisters and asked the older girl to sleep with him. As a result, that older sister, as soon as she went, was eaten up by him. As a result, it chewed immediately, and the chewing made a noise. The younger sister found this very astonishing, got up from the bed, and looked: just at that moment, the tiger pulled some object down. She looked secretly, getting up; as a result, she became aware that this was her older sister's finger. As a result, she found this very unusual, and opened the mosquito net: really, there was a tiger. She jumped up in fear and thought of running away, but later she was detected by the tiger. He now used a rope and tied her up and said to her, "Tomorrow at noon, I will eat you." Towards the next morning, the girl struggled, and finally tore the rope off. Then she ran into the kitchen and took e kettle of oil. Then she climbed up a tree end waited until the tiger had detected her. Towards noon, the tiger suddenly found: why did he not see her? So he searched for her all over, and as a result he found her standing in the tree. He thought of pushing up, but as a result the girl took that kettle of oil and poured it on his body. As a result, the tiger was boiled to death[410].

---

[409] (Eberhard, 1970: 15-17).

[410] (Eberhard, 1970: 96-97).

xii. Cuento 13: Lon Po Po, a Chinese Little Red Riding Hood (Young, China 1996)

Once, long ago, there was a woman who lived alone in the country with her three children, Shang, Tao, and Paotze. On the day of their grandmother's birthday, the good mother set off to see her, leaving the three children at home.

Before she left she said, "Be good while I am away, my heart-loving children; I will not return tonight. Remember to close the door tight at sunset and latch it well."

But an old wolf lived nearby and saw the good mother leave. At dusk, disguised as an old woman, he came up to the house of the children and knocked on the door twice: bang, bang.

Shang, who was the eldest, said through the latched door, "who is it?" "My little jewels," said the wolf, "this is your grandmother, your Po Po." "Po Po!" Shang said." Our mother has gone to visit you!" The wolf acted surprised. "To visit me? I have not met her along the way. She must have taken a different route."

"Po Po!" Shang said. "How is it that you came so late?" The wolf answered, "The journey is long, my children, and the day is short." Shang listened through the door. "Po Po," she said, "why is your voice so low?" "Your grandmother has caught a cold, good children, and it is dark and windy out here. Quickly open up and let your Po Po come in," the cunning wolf said.

Tao and Paotze could not wait. One unlatched the door and the other opened it. They shouted, "Po Po, Po Po, come in!" At the moment he entered the door, the wolf blew out the candle.

"Po Po," Shang asked, "why did you blow out the candle? The room is now dark." The wolf did not answer. Tao and Paotze rushed to their Po Po and wished to be hugged. The old wolf held Tao. "Good child, you are so plump." He embraced Paotze. "Good child, you have grown to be so sweet."

Soon the old wolf pretended to be sleepy. He yawned. "All the chicks are in the coop," he said. "Po Po is sleepy too." When he climbed into the big bed, Paotze climbed in at one end with the wolf, and Shang and Tao climbed in at the other.

But when Shang stretched, she touched the wolf's tail. "Po Po,Po Po, your foot has a bush on it." "Po Po has brought hemp to weave you a basket," the wolf said. Shang touched grandmother's sharp claws. "Po Po, Po Po, your hand has thorns on it." "Po Po has brought an awl to make shoes for you," the wolf said.

At once, Shang lit the light and the wolf blew it out again, but Shang had seen the wolf's hairy face. "Po Po, Po Po," she said, for she was not only the eldest, she was the most clever, "you must be hungry. Have you eaten gingko nuts?"

"What is gingko?" the wolf asked. "Gingko is soft and tender, like the skin of a baby. One taste and you will live forever," Shang said, "and the nuts grow on the top of the tree just outside the door." The wolf gave a sigh. "Oh, dear. Po Po is old, her bones have become brittle. No longer can she climb trees." "Good Po Po, we can pick some for you," Shang said. The wolf was delighted. Shang jumped out of bed and Tao and Paotze came

with her to the gingko tree. There, Shang told her sisters about the wolf and all three climbed up the tall tree.

The wolf waited and waited. Plump Tao did not come back. Sweet Paotze did not come back. Shang did not come back, and no one brought any nuts from the gingko tree. At last the wolf shouted, "Where are you, children?" "Po Po," Shang called out, "we are on the top of the tree eating gingko nuts." "Good children," the wolf begged, "pluck some for me." "But Po Po, gingko is magic only when it is plucked directly from the tree. You must come and pluck it from the tree yourself."

The wolf came outside and paced back and forth under the tree where he heard the three children eating the gingko nuts at the top. "Oh, Po Po, these nuts are so tasty! The skin is so tender," Shang said. The wolf's mouth began to water for a taste. Finally, Shang, the eldest and most clever child, said, "Po Po, Po Po, I have a plan. At the door there is a big basket. Behind it is a rope. Tie the rope to the basket, sit in the basket and throw the other end to me. I can pull you up."

The wolf was overjoyed and fetched the basket and the rope, then threw one end of the rope to the top of the tree. Shang caught the rope and began to pull the basket up and up. Halfway she let go of the rope, and the basket and the wolf fell to the ground. "I am so small and weak, Po Po," Shang pretended. "I could not hold the rope alone." "This time I will help," Tao said. "Let us do it again."

The wolf had only had one thought in his mind: to taste a gingko nut. He climbed into the basket again. Now Shang and Tao pulled the rope on the basket together, higher and higher. Again they let go, and again the wolf tumbled down, down, and bumped his head. The wolf was furious. He growled and cursed. "We could not hold the rope, Po Po," Shang said, "but only one gingko nut and you will be well again."

"I shall give a hand to my sister this time," Paotze, the youngest, said. "This time we shall not fail." Now the children pulled the rope with all of their strength. As they pulled they sang, "Hei you, hei you," and the basket rose straight up, higher than the first time, higher than the second time, higher and higher and higher until it nearly reached the top of the tree. When the wolf reached out, he could almost touch the highest branch.

But at that moment, Shang coughed and they all let go of the rope, and the basket fell down and down and down. Not only did the wolf bump his head, but he broke his heart to pieces. "Po Po," Shang shouted, but there was no answer. "Po Po," Tao shouted, but there was no answer. "Po Po," Paotze shouted. There was still no answer. The children climbed to the branches just above the wolf and saw that he was truly dead. Then they climbed down, went into the house, closed the door, locked the door with the latch and fell peacefully asleep.

On the next day, their mother returned with baskets of food from their real Po Po, and the three sisters told her the story of the Po Po who had come[411].

---

[411] (Young, 1996).

xiii. Cuento 14: *Goldflower and the Bear* (Chiang, China 1993)

Long, long ago, there was a clever and brave girl called Goldflower who lived with her mother and brother. They were very happy.

One day, her mother said "Your Aunty is ill. I'm going to see her and won´t be back tonight. Look after your brother and ask your Granny to stay with you tonight!" Then she left with a basket of eggs and a hen.

At sunset. Goldflower herded the sheep home. After penning up the sheep, the shooed all the chickens into the coop. Then, she and her brother climbed a small hill to call Granny. Usually, after one shout, there would be answer, but today there was no reply alter several shouts. Goldflower thought: "It doesn't matter. I'm not afraid." They went home and she bolted the door.

Lighting a wick, they sat by the fire-pan and she began to tell her brother a story. Suddenly they heard a knock at the door. Brother hugged her and cried: "I'm afraid!"

They heard a strange but kindly voice saying "I'm Granny." Brother was very happy and shouted: "Sister, open the door! Granny has come!"

Goldflower leaned against the door and asked: "Is that you, Granny? What wrong with your voice?" "I´ve a cold." Came the reply followed by coughs.

The boy urged his sister to open the door. Meanwhile, the voice continued: "My dear, there is something wrong with my eyes and I'm afraid of light. Please blowout the wick before letting me in."

It was so dark in the room that they couldn't see who was coming in. Goldflower invited "Granny" to a stool, but it cried out when sitting down. The children jumped in fright. The "Granny" said: "Dear, I've a boil so l can't sit on hard wood. Please give me a wicker basket."

The swishing of the Bear's tail in the dark caused Goldflower to ask: "What's making that noise!" "Oh! It's the fly-swatter your grandpa bought for me," replied "Granny."

The clever girl stoked the fire brighter and, wow, there was a pair of hairy feet! Now she realized this isn't Granny. It's the Bear which likes to eat children. Goldflower calmed and pretended to have seen nothing. But how to deal with this wicked Bear? Her mother had told her that bears were afraid of lice. She grabbed a handful of seeds and took off her brother's hat, pretending to be catching lice in his hair. She threw the seeds into the fire. They crackled. The Bear growled: "Don't let him sleep with me with his lice. Let him sleep outside."

Brother was so afraid that he began to sob. Goldflower coaxed him to go to the other room to sleep. She locked the door on her way. When she got back, the Bear asked her to go to bed. The Bear was very happy because it could have a hearty meal at midnight. But clever Goldflower was also thinking of a way out. After sleeping for a while, she cried: "My tummy hurts! I want to go on the pot."

The Bear thought: She would not be good to eat like this. So, it tied one end of a belt to Goldflower's hand and let her go outside. After a while, the Bear pulled and then pulled again.

It seemed that the girl was still on the other end. A long time passed. The Bear called several times but there was no answer. It got worried and pulled hard. Clunk. Something tumbled. The Bear was puzzled and felt its way along the belt. There was nothing at the end but a pot. The Bear was very angry. It was already midnight and the Bear started bellowing for food like any beast. Falling to find GoIdflower, it stopped to drink some water from a pound before continuing the search. It saw Goldflower in the water and was overjoyed. When the Bear reached into the water to grasp Goldflower, she disappeared. The Bear angrily watched. When the water became still, Goldflower reappeared. The Bear reached out but Goldflower again vanished. The Bear did not know what to do. A laugh came from above. The Bear quickly looked up and saw Goldflower in a tree. The image in the water was her reflection. The Bear wanted to climb the tree, but Goldflower had covered it with grease. The Bear slipped again and again. The Bear could only wait under the tree hapless while Goldflower laughed up on the tree. "Granny, do you want to eat some pears? Please get me the spear in the house."

The Bear was really happy to hear this and went to fetch the spear. The Bear handed her the spear and, pointing to a few big pears, it said: "Give me those."

"Granny, open your mouth. Here comes the pear!" Goldflower threw one as the Bear´s mouth.

The Bear ate it in two bites and asked her to spear some more. "Granny this time open your mouth wide. It is a real big one."

The Bear opened its mouth as wide as it could. And with all her might, Goldflower threw the spear into its mouth. With a groan, the Beat fell flat. Goldflower slid down the tree and kicked the dead Bear "Do you still want to eat children?"

Roosters crowed. Goldflower opened the door to her brother's room. He was sleeping soundly. She woke him and took him to the dead body. Now he knew that it was the wicked old Bear. The sun was rising red in the east. Mother came back. She was very pleased to hear what had happened and praised the brave little girl. The story Goldflower and the Bear spread far and wide[412].

BIBLIOGRAFÍA

Chih-Chun, H. (1993), "The Earliest Version of the Chinese 'Little Red Riding Hood': The Tale of the Tiger-woman". En: H. CHENGZENG y G. LONTZEN (eds.), *Merveilles & contes*, pp. 513–527.

Dundes, A. (1989b), *Little Red Riding Hood: A Casebook*. Madison, WI: Univ. of Wisconsin Press. ISBN 978-0-299-12034-4.

Eberhard, W. (1937), *Typen Chinesischer Volksmärchen*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. FF communications, 120.

— (1970), *Studies in Taiwanese folktales: The Story of Grandaunt Tiger*. Taipei, Taiwan: Orient Cultural Service. Asian folklore and social life monographs.

Goldberg, C. (2009), "The Wolf and the Kids (ATU 123)". En: H.-J. UTHER (ed.), *Erzählkultur: Beiträge zur kulturwissenschaftlichen Erzählforschung*. Rolf Wilhelm Brednich. Berlin; New York: Walter de Gruyter, pp. 277-291. ISBN 978-3-11-021471-0.

[412] Publicado por Jack Zipes (1993: 292-294).

González Marín, S. (2005), *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?* Salamanca: Universidad de Salamanca. ISBN 978-84-7800-484-3.

Graham, D. C. (1954a), "A Wise Girl and a Stupid Girl (332)". *Sons and Stories of the Ch' uan Miao*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution, Smithsonian Miscellaneous Collections, 4139, pp. 276-277.

Grimm, J., y W. Grimm, W. (2014c), „The Wolf and the Seven Kids (Der Wolf und die sieben jungen Geißlein)". En: J. ZIPES (ed.), *The Original Folk and Fairy Tales of the Brothers Grimm: The Complete First Edition*. First ed. Princenton, NJ and Oxford, UK: Princeton University Press, pp. 23-25. ISBN 978-0-691-16059-7.

Ikeda, H. (1971), *A type and motif index of Japanese folk-literature*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. FF communications, 209.

Kunio, Y. (1952), "*Yanagita Kunio*": *Japanese Folk Tales*. S.l.: s.n.

Lőrincz, L. (1979), *Mongolische Märchentypen*. Wiesbaden: Harrassowitz. Asiatische Forschungen, 61. ISBN 3-447-02012-1.

Seki, K. (1966), "Types of Japanese folktales". *Asian Folklore Studies* [en línea], vol. 25, pp. 1–220. [Consulta: 2 noviembre 2014]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1177478

Serruys, P. (1971), "The Werewolf. En: Fifteen Popular Tales from the South of Tatung (Shansi). Folklore Studies 5. 210-217. Taipei. (reprint Peking 1946)". [en línea]. [Consulta: 16 octubre 2014]. Disponible en: http://members.home.nl/marcmarti/yugur/folktale/tale11f.htm

Ting, N. (1978), *A Type Index of Chinese Folktales in the Oral Tradition and Major Works of Non-Religious Classical Literature.* Helsinki: Academia Scientiarum Fennica. FF communications, 223. ISBN 951-41-0324-6.

Uther, H. (2004), *The Types of international folktales: a classification and bibliography, based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. FF Communications, 284–286. ISBN 951-41-0956-2. H/D 82-91 UTH (V.1).

Wilhelm, D. R. (1921), *The Chinese Fairy Book*. New York, EEUU: Frederik A. Stokes Companies.

Young, E. (1996), *Lon Po Po: A Red-Riding Hood Story from China*. Reprint edition. New York: Puffin Books. ISBN 978-0-698-11382-4.

Zipes, J. (1993), *The Trials & Tribulations of Little Red Riding Hood: versions of the tale in sociocultural context*. Second. New York, EEUU/London, UK: Routledge. ISBN 0-415-90835-3.

SOBRE EL AUTOR

Jaime A. Gómez, Natural de Madrid, es Doctor en Humanidades por la Universidad Carlos III de Madrid. Se ha especializado en el estudio del Aprendizaje Humano y la Inteligencia Narrativa. Obtuvo su licenciatura en Ciencias de la Información, rama de Periodismo, en la Universidad Complutense de Madrid. Después de ejercer como periodista financiero durante cinco años, completó un Máster en Relaciones Internacionales de la Universidad de Columbia en Nueva York, con especialización en gestión de medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información.

Se ha desempeñado profesionalmente en las áreas de prensa económica y financiera, comunicación corporativa, gestión de inversiones y mercados financieros internacionales, así como en recursos humanos. Ha sido Jefe de Prensa Internacional de la compañía de automóviles SEAT, propiedad del Grupo Volkswagen, además de agente de valores y bolsa en los Estados Unidos y responsable de selección y formación en Latinoamérica para varias empresas norteamericanas de servicios financieros. Ha publicado en distintos medios especializados en economía y finanzas en España, y ha colaborado con periódicos norteamericanos en español durante sus años de residencia en Nueva York y Miami.

Actualmente es responsable de Formación, Innovación Educativa y Publicaciones de la CiudadEscuela Muchachos (CEMU), entidad sin ánimo de lucro fundada en 1970, donde ha colaborado en diferentes áreas desde los trece años. Entre sus cometidos está la gestión de proyectos de investigación y el desarrollo de actividades y talleres de educación no reglada para niñas, niños y adolescentes sobre narrativa, identidad individual y redes sociales, además de proyectos de cooperación internacional en el marco del Programa Erasmus+ de la Unión Europea.

Su trabajo de investigación versa sobre la influencia de las narrativas de la Folk Psychology en el desarrollo infantil y la construcción de la personalidad individual. En su tesis doctoral, ha estudiado la manera en que emerge y se desarrolla el modo de pensamiento narrativo del individuo en distintos entornos socioculturales, a partir del análisis e interpretación de cuentos populares de diferentes sociedades, con el propósito de diseñar una metodología pedagógica multidimensional que fomente el conocimiento personal, el reconocimiento del otro y la interculturalidad en una sociedad plural y solidaria.

Últimos números publicados

N.º 1. GRAPHENE-BASED NANOMATERIALS INNOVATIVE TOOLS IN ELECTROCHEMICAL AND MICROFLUIDIC (BIO-)-SENSING AND IN MICROMOTORS DESIGN (*Serie Ciencias de la Salud*)
Por Aída Martín Galán

N.º 2. CONICAL REFRACTION: FUNDAMENTALS AND APPLICATIONS (*Serie Ingeniería, Matemáticas, Arquitectura y Física*)
Por Alejandro Turpin Avilés

N.º 3. LAS VERSIONES CASTELLANAS MEDIEVALES DE LA CONSOLATIO PHILOSOPHIAE DE BOECIO (*Serie Humanidades*)
Por Antonio Doñas Beleña

N.º 4. ESSAYS ON FAMILIARITY AND CHOICE (*Serie Ciencias Sociales*)
Por Francesco Cerigioni

N.º 5. DISTRIBUTIONAL ANALYSIS OF CLIMATE CHANGE MITIGATION POLICIES (*Serie Ciencias Sociales*)
Por Xaquín García-Muros

N.º 6. TOPOLOGICAL PHASES OF MATTER AND OPEN QUANTUM SYSTEMS (*Serie Ingeniería, Matemáticas, Arquitectura y Física*)
Por Oscar Viyuela García

N.º 7. INDOLE ARYLATION IN TRYPTOPHAN RESIDUES: DEVELOPMENT OF NEW CHEMICAL METHODOLOGIES, SYNTHETIC STUDIES AND BIOLOGICAL EVALUATION OF MODIFIED PEPTIDES (*Serie Ciencias de la Salud*)
Por Lorena Mendive Tapia

funcas

PREMIOS ENRIQUE FUENTES QUINTANA 2018

Pedidos e información:

Funcas

Caballero de Gracia, 28
28013 Madrid
Teléfono: 91 596 54 81
Fax: 91 596 57 96

publica@funcas.es
www.funcas.es

P.V.P.: Edición papel, 12€ (IVA incluido)
P.V.P.: Edición digital, gratuita

ISBN 978-84-17609-18-4