

Recuerdos LIJ-ados: memoria de la guerra civil española en la Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI

CYAL-worn memories: memory of the Spanish Civil War in 21st century children's and young adult literature

Rafael Negrete-Portillo

Universidad Complutense de Madrid

rnegrete@ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0833-4668>

DOI: 10.17398/1988-8430.39.197

Fecha de recepción: 15/02/2023

Fecha de aceptación: 26/06/2023

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Negrete-Portillo, R. (2024). Recuerdos LIJ-ados: memoria de la guerra civil española en la Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI. *Tejuelo*, 39, 197-219,

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.197>

Resumen: Este estudio propone una investigación doble: por un lado, ofrecer una visión panorámica de cómo la memoria de la guerra civil española se transmite en la literatura infantil y juvenil de nuestros días, prestando especial atención a la estructura técnica narrativa y al cronotopo. Por otro lado, se pretende indagar sobre cuál es el enfoque del personaje infantil/juvenil de esos textos y el posicionamiento de los autores con respecto a los acontecimientos bélicos.

Como procedimiento, una vez aclarado el concepto académico de 'memoria' en lo que a literatura se refiere, se llevará a cabo el análisis crítico de quince publicaciones españolas destinadas al público infantojuvenil, todas ellas de género narrativo, aplicables a la educación literaria y comercializadas a partir del año 2000. A modo de conclusión se sintetizarán los datos para mostrar tanto la manera técnica por medio de la cual se está contando la historia y transmitiendo su 'memoria' en la literatura infantil y juvenil (LIJ) del siglo XXI, como la tendencia y posicionamiento mayoritario de los autores actuales.

Palabras clave: Guerra civil española; literatura infantil y juvenil; memoria; identidad; educación literaria.

Abstract: This paper proposes a dual research: on the one hand, to offer a panoramic view of how the memory of the Spanish Civil War is transmitted in children's and young adult's literature of our times, paying special attention to the technical narrative structure and the chronotope. On the other hand, the aim is to investigate the focus of the children's/youth characters in these texts and the position of the authors with respect to the events of the war.

As a methodological approach, once the academic concept of 'memory' is clarified within the realm of literature, a critical analysis is carried out on fifteen Spanish publications targeting the young audience. All these narrative's fiction works, applicable to literary education and commercially distributed since the year 2000. By way of conclusion, the data is synthesized to demonstrate both the technical means through which the story is being recounted and its 'memory' is being conveyed in 21st century children's and young adult literature (CYAL), as well as the prevailing trends and predominant positioning of contemporary authors.

Keywords: Spanish Civil war; children and young people literature; memory; identity; literary education.

I ntroducción

Ich sehe aus wie derjenige, der den Ziegelstein bei sich trug,
um der Welt zu zeigen, wie sein Haus war
*(Me parezco al que llevaba un ladrillo consigo
para mostrar al mundo cómo era su casa)*
—Bertolt Brecht

Afirma García Padrino que, en la época de la postguerra, “en lugar de la normal preocupación por ofrecer a los niños y jóvenes una literatura de calidad y contenidos acordes a sus reales intereses, las creaciones mostraban con insistencia una atención proselitista acorde con la ideología triunfante” (García Padrino, 2018, p.12). Con el cambio de siglo, más de cuarenta años después de nuestra Carta Magna, imbuidos en la postmodernidad y su “voráGINE epistemológica [...] en la que el conocimiento se ve violentado y cede su lugar hermenéutico a la doxa, a la opinión” (Negrete-Portillo, 2022, p. 82), dicha preocupación, en lo que se refiere a calidades e intereses reales en la Literatura Infantil y Juvenil, no debería haber cambiado, independientemente de que se continúen llevando a cabo creaciones arbitrarias o proselitistas enmascaradas de didácticas. Sin embargo, hoy en día la justificación

pasa por puertos de intencionalidad, *a priori*, más ¿humana?, aunque igualmente oportunistas: integración, feminismo, orientación sexual, moral y religión, nacionalismos, medio ambiente, veganismo, migración, defensa militar, patria, prevención de abusos...

Sea como fuere, el proceso de gestación identitario que se forja durante los primeros pasos como lectores autónomos es poroso y permeable a cualquier estímulo, desde la transmisión oral, hasta la lectura tradicional, pasando por las aproximaciones multimedia y transmedia de otros textos —intencionados o no, tendenciosos o no—. Nuestra identidad se fragua de manera logarítmica con mayor empeño en los incipientes años de vida y evoluciona o se cristaliza a medida que envejecemos socioculturalmente. Tanto es así, que el tiempo pretérito que una generación trató de olvidar por doloroso, humillante o dicotómico —entre sentimientos de victimismo y culpabilidad— golpea con fuerza en la siguiente, en aquellos descendientes que recibirán ese mismo pasado. Progenituras estas que lo procesan con la ingenua aspiración y exigencia de elidir el silencio traumático que aún cargan quienes les precedieron (Novick, 2001, p. 13). A partir de aquí, nos aventuraríamos a cuestionar si no son, entonces, tales tramos generacionales los que marcan la ilusión de cómo se percibe, de cómo se recuerda la historia y, por ende, de cómo se actualiza la memoria. Cabría también plantearse hasta qué punto esa revisión —y reversión— mnemónica está, a la par, condicionada por los estímulos que referimos en el proceso de gestación identitaria: incentivos que se encuentran ligados a los espacios en los que se aprende/enseña a leer. En otras palabras, parece tener sentido preguntarse si el silencio traumático de las primeras generaciones, seguido de la exultante reclamación de voceríos por parte de sus descendientes —quienes les exigieron a sus mayores compartir unos hechos que apenas ellos vivieron—, está forzando, contaminando y constriñendo la memoria que anhelan transmitir a las terceras o cuartas generaciones, a aquellos a los que va destinada esa ruptura del silencio, a los lectores en formación: a los consumidores de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) del siglo XXI.

Es por ello que el objetivo de este estudio presenta una doble vertiente: por un lado, ofrecer una visión panorámica de cómo la

memoria de la guerra civil española se transmite en la LIJ de nuestros días, prestando especial atención a la estructura técnica narrativa, y, por otro lado, a colocación de dichas herramientas de escritura, este trabajo también se propone indagar sobre cuál es la posición a la que se relega el personaje infantil/juvenil de esos textos, es decir, en este segundo empeño, se analiza si la transmisión memorística de uno de los acontecimientos más importantes de nuestra historia se lleva a cabo ubicando los recuerdos de aquellos hechos en boca de personajes infantiles o juveniles o si, por el contrario, estos actantes solo aparecen en los cuentos y las novelas como meros receptores de las historias relatadas por roles de adultos: ¿trabaja la LIJ la memoria de la guerra civil española mediante la verbalización de la contienda con voces de los intervinientes protagónicos típicos de esta literatura? ¿Desplaza esa verbalización a boca de otros caracteres no niños/jóvenes, convirtiendo a estos en actantes pasivos? ¿La transmisión memorístico-histórica de aquel periodo bélico ofrece, aún hoy, posicionamientos manidos de bandos, dictámenes y doctrinas?

Como procedimiento metodológico llevaremos a cabo un sucinto análisis crítico de quince publicaciones españolas destinadas al público infantil y juvenil que han salido al mercado en el siglo XXI, todas ellas creadas tanto por escritores como por escritoras y comercializadas a partir del año 2000. En estas se trata el tema de la guerra civil española antes, durante y después de la contienda. Ya que nuestro análisis rastrea la forma de representación que se hace de la memoria en los personajes niños/adolescentes, el campo más prolífero en lo que a cantidad de publicaciones se refiere —no valoramos si también a calidad—, lo hallamos en la narrativa: cuento y novela. Se desligan de la nómina los géneros dramáticos y poéticos. Excluimos, igualmente, álbumes ilustrados, pues entendemos que estos suelen estar consignados a lectores no autónomos. Con todo, el interés del corpus seleccionado para el receptor infanto-adolescente como lector en formación, aporta un punto de encuentro y de ampliación de proyectos de educación lectora y ética como el de *Miradas sobre la guerra y el exilio en la LIJ* (Rodrigo Segura, 2022), que se llevan a cabo en asignaturas de Formación Literaria para Maestros del Grado de Educación Primaria; proyectos en los que “las temáticas seleccionadas

conectan con los intereses de los jóvenes lectores puesto que se tratan de obras que pueden dejarles una huella emocional importante” (Rodrigo Segura, 2022, p. 288), tal y como ocurre con nuestra selección, al inferirse recuerdos recurrentes análogos a los de sus familiares y vecinos de mayor edad. A este respecto, para dotar de solidez el estudio, sabemos imprescindible aclarar qué entendemos por ‘memoria’ en lo que a literatura se refiere, por lo que se justificarán tres condicionantes necesarios para el término.

A modo de conclusión, sintetizaremos los datos y generaremos un posible vector bimembre que nos muestre tanto la manera técnica por medio de la cual se está contando la historia y transmitiendo su ‘memoria’ en la LIJ del siglo XXI, como el posicionamiento mayoritario de los autores actuales.

1. Memoria desmemoriada. En busca del ‘concepto’ perdido

Es preciso aclarar de antemano que la concreción del concepto ‘memoria’ desde una perspectiva analítico-académica, puede llegar a verse mermada cuanto menor es la distancia entre el objeto literario al que se quieren aplicar los ‘estudios de memoria’ y las definiciones, variaciones, discusiones, modalidades, precisiones e imprecisiones que acompañan a estos.

Ya sea desde los meritorios orígenes enunciativos de Halbwachs a partir de su *Les cadres sociaux de la mémoire* de 1925, o ya sea en los postulados más recientes, y no siempre concordantes entre sí, de Assman, Conrad o Erll a lo largo de este casi primer cuarto de siglo XXI, el término en cuestión se ha visto reinterpretado y redefinido continuamente. A modo de ejemplo citaremos solo cómo la memoria se subdividió en ‘individual’ y ‘colectiva’ (Halbwachs, 1925; 1941 y 1950), para ampliarse a ‘cultural’, ‘nacional’ y ‘comunicativa’ (Assmann J., y Hölscher, 1988; Assmann A. 1999) o para tipificarse funcionalmente como ‘de trabajo’, ‘de representación perceptiva’ y de ‘sistema modular multientrada’ (Kramp, 2011). A partir de aquí, esa misma memoria se ha visto vinculada al proceso ekfórico en el cual, el

hecho de tratar de recordar algo hace que se vuelva a experimentar el contexto codificador y las emociones aprisionadas en el acontecimiento recordado. Asimismo, hallamos reclasificaciones que la renombran como memoria ‘no-declarativa’ y ‘declarativa episódica’ o ‘declarativa semántica’ (Tulving, 1985 y 1999) o que la reconfiguran a modo de rizoma exento de jerarquizaciones inamovibles (Guattari, y Deleuze, 1977). En resumen, tal y como apuntábamos, esa capacidad de concreción del concepto no resulta tarea sencilla, por ello, debemos especificar los parámetros que consideramos más adecuados en lo que respecta a ‘memoria’ aplicada al análisis literario.

Por lo tanto, como base definitoria del término ‘memoria’, partiremos de que lo que “une a todas las investigaciones de hoy en día es que la memoria siempre es entendida como una (re)construcción del pasado que precisa de la lengua para poder establecer un discurso narrativo sobre dicho pasado” (Vollmeyer, 2021, p. 28).

Asumimos también que los distintos discursos de memoria representan “ciertas asimetrías y jerarquías en la valoración del contenido mnemónico dando preferencia a determinadas visiones del pasado y desatendiendo o incluso suprimiendo otras” (Vollmeyer, 2021, p. 28); por lo que entraría en juego, precisamente en la escritura de esa desatención, el concepto de ‘contra-memorias’ en su sentido más foucaultiano; entendidas estas “tanto como los residuos o restos que contradicen y resisten a las versiones oficiales de la continuidad histórica, cuanto como prácticas discursivas que impugnan esa continuidad y reescriben permanentemente las memorias y tradiciones” (López Alcañiz, 2013, p. 27). Expresado de otra manera, los tres requisitos que se han de cumplir para entender la ‘memoria’ como tal en lo que atañe a su estudio humanístico y a su aplicación a la literatura, más concretamente a la LIJ, son los siguientes:

(1) su transmisión dependerá siempre del presente narrativo-receptivo: de la posición temporal desde la que se relaten los acontecimientos y de la posición temporal desde la que se lean esos relatos.

(2) Ningún tipo de ‘memoria’ llevada a la literatura será neutral, ni siquiera los documentos o medios, entendidos estos desde la dimensión material de la que habla Erll en su *Memory in culture*, donde alude a que dicha materialidad podrá corresponder a cualquier soporte (Erll, 2011). La ‘memoria’ será pues anti-neutral ya que tales soportes —fotografías, cartas, informes oficiales...— están siempre subjetivamente condicionados en su forma —encuadre, punto de vista, organización...—.

(3) El habla, la lengua, será el elemento clave a la hora de exponer los recuerdos y transmitir la ‘memoria’: no es lo mismo hacerlo en una lengua minoritaria que en una mayoritaria, ni emplear tiempos verbales en pasado que hacerlo en presente, ni escribir con auto u homodiégesis que hacerlo con extra o heterodiégesis narrativa.

A modo de recapitulación procedimental asumimos que la memoria en la literatura responde necesariamente a su sincronicidad (1), a su falta de neutralidad (2) y a su habla/lengua (3). Condiciones todas ellas coadyuvantes a la educación literaria si tenemos presente que “la emoción y el recuerdo son piezas indisolubles de los intertextos lectores desde la infancia y a lo largo de la vida. Leer y amar la lectura lleva impregnado el olor de todo aquello que nos ha acompañado” (Álvarez et al, 2021, p. 24) y que nos acompañará, añadiremos nosotros, como instrumento consolidador de la memoria sincronizada, anti-neutral y verbalizada en la literatura.

2. El viaje: las publicaciones

El listado de obras analizadas y su contenido argumental —en lo tocante a la memoria tal y como la entendemos a partir de la base definitoria del apartado anterior— es el siguiente:

1. *El camí del far* (2000) / *El camino el faro* (2004), de Miquel Rayó, publicación en la que se relata la realidad de las familias desgarradas por la guerra civil. La acción se centra en las aventuras de un pequeño que entra en contacto con un campo de prisioneros republicanos durante el conflicto.

2. *El rei dels senglars* (2003) / *El Rey Jabalí* (2005), de Antoni Garcia Llorca, autor que introduce el recurso de simbolizar cada bando mediante la caracterización de dos niños enfrentados. La acción se localiza en la frontera de España con Francia, en los momentos finales de la Guerra.
3. *El fantasma anidó bajo el alero* (2003), de Emilio Pascual, que presenta el manido recurso de un adulto contándole recuerdos a su nieto, pero con la peculiaridad, en este texto, de acercarse al terreno de lo fantástico. La acción se centra en un niño al que le visita el fantasma de su abuelo para transmitirle historias en las que los valores positivos —amor, amistad, generosidad o compañerismo— se confrontan con los elementos negativos de los vecinos y familia del chiquillo, así como los de los tantos afectados por las consecuencias de una guerra ya terminada en armas, más no en contravalores —odio, rencor, codicia o individualismo—.
4. *Noche de alacranes* (2005), de Alfredo Gómez Cerdá, texto en el que la postguerra y el exilio salen de la boca de una anciana, recordando su infancia y relatando su experiencia de represaliada política a jóvenes alumnos. Se introducen elementos técnicos como saltos temporales y metaforizaciones —el insomnio: los alacranes—.
5. *Cielo abajo* (2005), de Fernando Marías, el cual recurre también a la técnica de recuerdos narrados por un adulto. La acción gira en torno a dos amigos que se llegan a enfrentar como aviadores de bandos enemigos, todo ello, con fecha y localización precisa: Madrid, noviembre de 1936. Como peculiaridad, se presenta también en la trama la lucha, más allá de la contienda en sí, que lleva a cabo la mujer para afianzar su rol en la sociedad española de la época.
6. *La perrona* (2006), de Vicente Muñoz Puelles. Texto cargado de connotaciones autobiográficas —según la entrevista al propio autor (Aliaga y Vázquez Sánchez, 2011, pp. 13-16)—. La acción se sitúa principalmente en Asturias durante la preguerra; la lucha entre fascistas y republicanos funciona como desencadenante para que un niño de ocho años, junto con sus hermanos, zarpe como refugiado a Rusia.
7. *Els silencis de la Boca de la Mina* (2007), de Andreu Sotorra. Publicación de estructura quizás más postmodernista, en cuya trama se introduce incluso el concepto de ‘recuperación de memoria histórica’. Sotorra localiza la acción en postguerra, donde un joven, que habita en la trastienda de un café-concierto, se debate entre dos amores y la conciencia política.

8. *El temps que ens toca viure* (2007), de Jaume Celsa i Ollé. Continuación temática de sus títulos nacidos en la última década del siglo XX: —*La mirada de la Luna* (1993) y *Silenci al cor* (1999)—. En *El temps que ens toca viure*, Celsa i Ollé realiza una inserción en la cotidianidad durante guerra, focalizada en un chiquillo y su familia. Cobran especial interés los personajes adultos femeninos de la abuela y de la madre, pudiéndose leer a la primera como epigono de fortaleza y a la segunda como recurso técnico para mostrar la angustia.
9. *Los fuegos de la memoria* (2008), de Jordi Sierra i Fabra, es un texto donde el autor combina presente y postguerra en una suerte de thriller. Un joven protagonista, tras la exhumación de los asesinados en aquella época, descubre que, al contrario de lo que se esperaba en su familia y entorno más cercano, no se encuentran los restos de su bisabuelo. Es interesante ver cómo añade Serra i Fabra así una generación más.
10. *Ok, señor Foster* (2009), de Eliacer Cansino, cuya acción transcurre en la postguerra. La narración detalla, con supuesta y marcada fidelidad, el ambiente local. Para ello, se vale técnicamente de personajes contruidos mediante una férrea caracterización emocional y verbalización de sus sentimientos.
11. *La guerra de Amaya* (2010), de Vicente Muñoz Puelles. Publicación, de nuevo, con cierto cariz biográfico como *La perrona* (2006). En esta ocasión, con estilo diarístico, recose palabras en boca de una adolescente de quince años que relata los acontecimientos durante la preguerra y la guerra, un diario en el que habla tanto de ella como de sus padres: maestros republicanos en Gijón.
12. *Diente de león* (2011), de Mónica Rodríguez, se trata de un relato que busca sorprender con su final inesperado. La autora recurre una vez más a la técnica en la que actantes adultos recuerdan su infancia —los nueve años, concretamente—. Desde la homodiégesis narrativa, el elemento desencadenante de la remembranza será el encuentro del protagonista con una mujer en un hospital.
13. *El perfume de les llimones* (2012), de Núria Pradas, escritora que se acoge, para (re)construir la narración, a los diarios de su abuelo en los campos franceses de refugiados españoles. Esta novela muestra con una técnica realista muy intensa la dureza de la postguerra y el exilio juvenil.
14. *El naranjo que se murió de tristeza* (2013), de Mónica Rodríguez, se estructura técnicamente como una narración temporal doble y paralela. La acción se centra en las vicisitudes de dos mujeres en tiempos distintos. La pequeña de esta época ha sido abandonada

voluntariamente por un padre que deja sola a su familia y la pequeña de aquella otra época —su tía— fue abandonada forzosamente por un padre preso, perdedor de la guerra.

15. *Historia da bicicleta dun home lagarto* (2014), de Fina Casalderrey, relato en el que se hace un esfuerzo muy loable por llevar a cabo técnicamente la narración desde una perspectiva lo más infantil posible. El protagonista, que solo quería ser pastor, sirve para mostrar el conflicto incomprensible a su edad reflejado en el miedo que ve a su alrededor, en las misteriosas desapariciones de los vecinos y de su propio padre y en los libros prohibidos con notas manuscritas entre sus páginas.

3. La guerra civil española en las obras de LIJ

3.1. Bloques cronotópicos

Si atendemos a una clasificación cronológica de los textos analizados, distinguimos dos bloques combinables y permeables, parcial o totalmente, entre sí.

.- Bloque temporal uno (periodo simple) –BT1–: publicaciones de LIJ centradas solo en una de las etapas: la previa a la guerra, los años del conflicto propiamente dicho o la época de postguerra. Textos 1, 2, 5, 7, 8, 13 y 15.

.- Bloque temporal dos (periodo mixto) –BT2–: obras que mixturán los periodos anteriores, o bien preguerra con guerra o bien guerra con postguerra. Textos 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12 y 14.

De manera transversal, detectamos un tercer conjunto que podría contener a su vez alguno de los relatos del BT1 y su temporalidad simple o del BT2 y su temporalidad mixta. Sería lo que hemos denominado bloque de analepsis o BT3.

.- Bloque de analepsis –BT3–: historias que, independientemente de pertenecer al BT1 o al BT2, emplean el recurso de contar acontecimientos pasados desde el presente, desde la actualidad de nuestros días, con personajes vivos en el siglo XXI. No pertenecerían a este bloque las publicaciones en las que predomina la sucesión de acontecimientos únicamente

antes, durante o después de la guerra civil (BT1), ni las que combinan algunos de estos tres tiempos pretéritos (BT2).
Textos: 3, 4, 6, 9, 12, 14.

En lo concerniente a la situación geográfica, podemos establecer también dos bloques diferenciados para disponer de, como proponíamos, una visión panorámica.

.- Bloque espacial uno (lugares inespecíficos) –BE1–: relatos en los que prácticamente no se detalla ningún término geográfico identificable y se habla genéricamente del pueblo, de la ciudad, del vecindario... Textos: 3, 8, 10, 12 y 14.

.- Bloque espacial dos (lugares específicos) –BE2–: narraciones que tienden a localizar topográficamente los sucesos, bien sea dentro de nuestras fronteras —Madrid, Gijón, Barcelona...— o bien sea en el exilio —campos de refugiados en Francia o Rusia—. Texto: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13 y 15.

3.2. *Personajes: voces y recursos*

Con respecto a la construcción del personaje literario observamos que todos, absolutamente todos los textos incluyen niños o jóvenes, la diferencia está en sus voces, en sus diálogos, en su habla: tamizada o no desde la perspectiva adulta. No nos referimos a que, obviamente, los escritores que crean estos relatos no pertenezcan a una edad no considerable como infantil o juvenil; a lo que nos referimos es que, cuando el autor emplea a un personaje adulto como narrador y sus palabras nos conducen meta-narrativamente a los años del conflicto en los que ese mismo personaje era un crío, dichas palabras —que supuestamente deben lograr proyectarnos a la mente lingüística de un niño/joven— no coinciden con lo que se esperaría del habla infantil ni del habla juvenil, al menos desde las perspectivas que hallamos en el “Corpus de Habla Infantil Espontánea del Español”, *CHIEDE* de la UAM, o en las investigaciones de Pérez Pérez (1993); Fernández López (2009); Alemán Ruiz, et al (2013). Pongamos un ejemplo. En *El cielo abajo* localizamos fragmentos como:

¡Qué extraña mi guerra doble! Dentro de Madrid, los héroes eran los milicianos y los brigadistas; fuera, se hablaba del arrojo de los soldados moros, de los riesgos que asumían los eficaces aviadores nazis. Y los únicos que parecían tener razón eran los caídos de uno y otro bando, imperturbables, callados, muertos. (Marías, 2005, p. 161).

El empleo de vocablos como “arrojo” o la trimembración adjetivada de la última frase de indiscutible valor estético —“imperturbables, callados, muertos”—, más allá de funcionar con eficacia a la hora de transmitir las emociones del personaje, podría decirse que no resulta totalmente realista en lo que correspondería a lo que se espera del habla juvenil. Algo equiparable ocurre con la composición reflexiva de la novela *Noche de alacranes* en la que encontramos:

—Entonces, ¿por qué los guardias nos vigilan a todas horas? ¿Por qué mi padre lleva años en la cárcel, si no ha matado ni ha robado a nadie? ¿Por qué mi hermano se ha tenido que echar al monte?
—Porque desde que acabó la guerra, en este país no hay justicia... por eso luchamos nosotros, para que vuelva la justicia. (Gómez Cerdá, 2017, p. 80).

En este diálogo, prácticamente no aparece ningún ‘marcador (socio)lingüístico’ —según la denominación utilizada por Blas Arroyo (2004)— que ayude a vislumbrar los años que tiene cada uno de los personajes, es más, advertimos que, como técnica narrativa se emplea de nuevo una construcción trimembre, en este caso de interrogantes. La única inferencia acerca de los rangos de edad devendría de la interpretación del significado, puesto que se menciona a un padre y a un hermano, lo que la propia educación lectora podría llevarnos a suponer que el personaje que los alude es más joven que el otro, aunque entramos ya en terrenos de la deducción y no en el de las voces de la memoria implementadas en intervinientes protagónicos típicos de la LIJ.

Como herramientas técnicas predominantes y estructurales del relato, más allá de la meta-narración tan presente ya mencionada, caben señalar las seis siguientes:

- Simbolización y metaforización forzada –HT1–: textos 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8.
- Recursos autobiográficos o documentos históricos –HT2–: textos 1, 5, 6, 7 y 9.
- Estilo diarístico o semidiarístico –HT3–: textos 6, 11 y 13.
- Saltos temporales y simultaneidad –HT4–: textos 3, 4, 12 y 14.
- Inserción del elemento fantástico –HT5–: textos 3 y 15.
- Caracterización de personajes verbalizada –HT6–: textos 8, 10, 13 y 15.

Tabla 1

Resumen sinóptico de bloques cronotópicos y herramientas técnicas predominantes de cada texto

Textos	Bloques cronotópicos	Herramientas técnicas
1	BT1 – BE2	HT1 – HT2
2	BT1 – BE2	HT1
3	BT2 – BT3 – BE1	HT1 – HT4 – HT5
4	BT2 – BT3 – BE2	HT1 – HT4
5	BT1 – BE2	HT1 – HT2
6	BT2 – BT3 – BE2	HT2 – HT3
7	BT1 – BE2	HT1 – HT2
8	BT1 – BE1	HT1 – HT6
9	BT2 – BT3 – BE2	HT2
10	BT2 – BE1	HT6
11	BT2 – BE2	HT3
12	BT2 – BT3 – BE1	HT4
13	BT1 – BE2	HT3 – HT6
14	BT2 – BT3 – BE1	HT4
15	BT1 – BE2	HT5 – HT6

Fuente: elaboración propia

Con respecto al cuestionamiento de si la verbalización del suceso bélico se ubicaba técnicamente en voces de los protagonistas típicos de esta literatura o si, por el contrario, se desplazaban tales testimonios a boca de otros actantes no niños/jóvenes, podemos colegir que, si atendemos a los recursos y herramientas de construcción del texto, lo más frecuente es ver que se juega con combinatorias generacionales en las que adultos cuentan a niños/jóvenes sus vivencias.

Estas meta-narraciones predominantes provocan que el receptor final, el consumidor de LIJ, reciba la información doblemente filtrada, siendo, por un lado, oyente directo -en concomitancia con su proyección infantojuvenil del relato- y, por otro lado, oyente indirecto -en empatía/identificación con el abuelo cuando era niño/joven que vivió las aventuras que ahora relata-. La convención lectora es clara y parece más necesaria que nunca.

En definitiva, todas las publicaciones incluyen en sus relatos a niños o a jóvenes, y estos, de una manera u otra, sirven para canalizar los acontecimientos de la época, incluso aquellos cargados de cierto carácter histórico como fueron el cambio de la bandera tricolor por la rojigualda, el flete de barcos hacia Rusia o el bombardeo de Madrid, por citar solo alguno. No obstante, resulta interesante observar de qué manera la tendencia de las novelas en su conjunto es mitigar, subtextualmente, culpas y responsabilidades o, dicho de otro modo, los textos estudiados propenden a la armonía a partir de la selección misma de los vocablos. Es decir, el ejemplo de *El cielo abajo*, en el que vimos que se hablaba de milicianos y brigadistas, de moros y nazis, no marca la tónica general del corpus: al contrario, en este se tiende a mencionar inespecíficamente a un ‘ellos’ frente a un ‘nosotros’, a un ‘los nuestros’ frente a un ‘los otros’... Situaciones malas y buenas con ambages y sin, como decimos, culpas o señalamientos:

—¿Y por qué no puedo acercarme a ese?

—No es de los nuestros... (Gómez Cerdá, 2017, p. 40).

Ahora bien, todo esto puede parecer opuesto al segundo de nuestros tres postulados empleados para entender la ‘memoria’ como tal en lo que respecta a su estudio humanístico y a su aplicación literaria —recuérdese: (2) Ningún tipo de ‘memoria’ llevada a la literatura será neutral, ni siquiera los documentos o medios—. Sin embargo, realmente no se opone, puesto que el texto estará siempre subjetivamente condicionado en su forma por el mero hecho de elegir unos tiempos verbales y no otros, un tono concreto o una estructura gramatical específica. Algo muy diferente es la intención consciente del autor de mitigar o atenuar posibles rencores, posibles odios futuros: la propensión del escritor de LIJ-ar asperezas en las nuevas generaciones.

Dichos reacomodos se traducen en que, en los relatos analizados, los personajes perdedores dejan de ser, por el mero hecho de haber sobrevivido, víctimas de ‘los otros’ y, a la par, dejan de ser también ‘culpables’ de estar vivos, ocupando el lugar de alguno de ‘los nuestros’ que ya no lo podrá contar.

Desde un prisma de conceptualización más amplio, estas novelas, además, presentan una suerte de re-nominalización intelectual, una impronta aglutinadora como estamento superior en la que ‘vencedores y vencidos’, ‘republicanos y nacionales’, ‘buenos y malos’... ya no son meros ‘ellos y nosotros’, sino que todos, todos sin excepción, pasan a ocupar simultáneamente una nueva categoría que, tras nuestro análisis, hemos dado en denominar como la de los ‘obligados’: obligados por las circunstancias a hacer lo que hicieron, obligados por sus sentimientos, por su ira, por su amor, por sus familiares, por el destino, por sus jefes, por su país, por tener que obedecer órdenes, por no querer obedecer órdenes, obligados por ser niños y jóvenes, por ser adultos y ancianos, obligados a tener que vivir y morir, obligados a existir antes, durante y después de la guerra.

Conclusiones

Comenzábamos este estudio apuntando la permeabilidad del proceso identitario que se lleva a cabo en nuestros primeros años como lectores, y es que no podemos olvidar —y nunca mejor dicho— que “la memoria nos da conciencia de nosotros mismos. Gracias a la memoria, construimos la identidad; y a la inversa, la pérdida de la memoria disuelve la identidad. Sin memoria no hay identidad” (Maldonado Alemán, 2010, p. 174). Por lo tanto, aquello que leímos, aquello que leemos configura en parte nuestro yo del presente, este que, sometido a la distorsión circunstancial del tiempo al que actual y socialmente pertenece, recuerda de una manera distinta a cómo lo hacía, por ejemplo, antes de la pandemia o cómo lo hará tras la pérdida futura de un ser querido. Del mismo modo, con el paso de los días, de los meses, de los años, según se vaya o no anquilosando ese yo en un periodo socio-temporal más o menos actual y acorde con la época futura que le

toque vivir —que no siempre acorde con él y sus preferencias—, su percepción mnemónica encontrará otros cauces para hacerse presente y reforzar o modificar su identidad. Algo tan sencillo como el paso del blanco y negro al color, del papel a la pantalla, de solo escuchar la voz de alguien a poder verle telemáticamente en directo, hace que el procedimiento mismo de generar recuerdos, de construir la memoria, de edificar nuestra identidad, varíe y mute.

Una de las principales claves de la educación literaria es que “se basa en la conexión directa de la obra y del mismo lector [...] con las diversas tipologías textuales o géneros, y las técnicas y recursos que usa la literatura como elaboración artística” (Rodrigo Segura, 2022, p. 288). A tal efecto, en los textos de Literatura Infantil y Juvenil publicados a principios del siglo XXI que hemos analizado, la memoria de la guerra civil española se ve (re)construida de manera poliédrica, conectando motivaciones y estímulos destinados a su receptor prototípico niño/joven —sueños del futuro, vínculos familiares, primeros amores y desamores...—, con los resultados catastróficos de la contienda, los cuales se presentan, precisamente, como elaboraciones artísticas literario-educacionales, cuyas técnicas y recursos refuerzan el interés que despiertan este tipo de narraciones en los lectores en formación.

Memoria e historia se desdibujan la una a la otra y se reacomodan sobre una intencionalidad muchas veces más didáctica de lo que parece a simple vista. Esa contra-memoria foucaultiana de la que hablamos se estabiliza hoy en día y cobra cuerpo con respecto a la afirmación que hacía García Padrino (2018) sobre el proselitismo ideológico del bando vencedor; sin embargo, observamos también una tendencia clara hacia el didactismo antibelicista —más que pacifista—, así como una propensión de cuasi-conformidad y aceptación aposicional de lo que concebíamos como ‘los obligados’.

Si tenemos esto en cuenta, podemos responder al segundo de los interrogantes que planteábamos en la introducción, aquel que inquiría sobre si la transmisión memorístico-histórica de ese periodo bélico ofrece, aún hoy, en la literatura, posicionamientos manidos de bandos, dictámenes y doctrinas. La respuesta, a nuestro juicio, sería sí, solo que

con una aclaración imprescindible. Sí que existe posicionamiento: el escritor se posiciona cómodamente en que no se posiciona en ningún bando; se posiciona en que comprende y justifica los dictámenes; se posiciona en que equivale y homogeniza la heterogeneidad de doctrinas, así como comprende, justifica, equivale y homogeniza las actuaciones de los personajes ‘obligados’. Ahora bien, esta respuesta nos empuja a su vez a preguntarnos entonces si tales reacomodes de intención y buenismos —entendiendo estos como esa actitud de quien ante los conflictos rebaja su gravedad, cede con benevolencia o actúa con excesiva tolerancia—, preguntarnos, decíamos, si tales reacomodes de intención y buenismos se deben a la postmodernidad deconstructiva actual en la que cualquier pseudo-justificación tiene cabida o si se deben, más bien, a una cuestión de autocensura y pulimiento editorial para amoldar las publicaciones a los nuevas exigencias del mercado, sabiendo que se trata este de un ente tan oportunista o más que el de los años de adoctrinamiento, sí, solo que ahora, como ya dijimos, viaja por puertos con banderas más ¿humanas?: integración, feminismo, orientación sexual, moral y religión, nacionalismos, medio ambiente, veganismo, migración, defensa militar, patria, prevención de abusos...

Sea como fuere, la LIJ en la que la memoria de la guerra civil española está presente, ha evolucionado desde aquellos primeros años hasta nuestros días tanto en español como en otras lenguas oficiales. Evolución que constatan estudios de LIJ gallega y catalana como los de Vilavedra Fernández (2006), Roig Rechou (2008), Roig Rechou & Ruzicka (2011) y Valriu Llinàs (2013 y 2018). Por supuesto que ha habido una transformación notable con el cambio de siglo, ya que a finales del XX, en

los años ochenta y noventa, se desarrollaba una narrativa que [...] presenta héroes republicanos que casi se convierten en santos laicos [...]. Mientras que, ya entrado el siglo XXI, se llega a una mirada menos maniquea que, si bien recoge la visión de los perdedores, desde una ideología de izquierdas, trata de humanizar a todos los contendientes” (Regueiro Salgado, y García Carcedo, 2020, p. 204).

Empero, en nuestra opinión, una cosa sería la búsqueda de mensajes de reconciliación y otra muy distinta el edulcoramiento total del contenido, algo que —por suerte— aún no llega a producirse

cuando se menciona a ninguno de los dos bandos ‘obligados’. Sirva de muestra la frase de “Los bárbaros que ganaron la guerra piensan que la cultura y la educación han traído todos los males del país. No quieren hombres inteligentes y libres, les tienen miedo” (Gómez Cerdá, 2017, p. 141) o, atendiendo al polo opuesto: “en la capital no manda nadie, excepto el caos y, si acaso, los agentes de Stalin [...] Madrid se hallaba en manos de pistoleros y asesinos, bandidos sin ley ni moral que se llamaban a sí mismos revolucionarios” (Marías, 2005, pp. 64-68). Des-educoramiento que no quita, como hemos dicho, una peculiar comprensión, justificación, equivalencia y homogenización a la hora de buscar culpables, pues aún con esta dureza en determinadas frases, el mensaje siempre concluye en un *entente cordiale* donde todos, bárbaros vencedores o asesinos estalinistas, al fin y al cabo, fueron ‘obligados’.

Pierre Nora, en 1992, reformularía el proverbio bíblico de “*Cor hominis disponit viam suam, sed Domini est dirigere gressus eius*” (Pr. 16, 9) para expresar, en lo tocante a la memoria, que “la historia propone, pero el presente dispone” (Nora, 1992, p. 989), nosotros, desautomatizando tales palabras nos aventuramos a decir que, si la memoria propone, la literatura es —y será— la que dispone. Memoria, al fin y al cabo. Memoria, (re)construcción selecta narrativa del pasado que forja identidades. Memoria, (re)formulación de recuerdos fundidos entre el tiempo en que ocurrieron, el tiempo en que se narraron y el tiempo en que se leen. Memoria como anti-neutralidad que pugna por dominar la decisión de qué es y qué no es historia. Memoria condicionada por la lengua, por las palabras que subirán a los libros y trascenderán a los hombres. Si algo podemos sacar en claro —más allá del mismo hecho de que ‘algo’ siempre quedará difuso— de la visión panorámica de la memoria de la guerra civil española en la Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI que hemos pretendido al estudiar estos quince textos, es que ciertos recuerdos cargados de dolor parecen lidiar una y otra vez por LIJ-ar las aristas y atenuar el odio, por buscar un relato —o discurso, no estamos seguros— mediante el cual los lectores más jóvenes sean capaces de desaprender aprendiendo y de acordarse de no olvidar a la vez que continúan avanzando.

Referencias bibliográficas

Alemán Ruiz, N., Martínez Bracho, S., Alemán Méndez, I., y Ruiz de Francisco, I. (2005). Los niños hablan de otra manera: entender el lenguaje de los niños. *El Guiniguada*, 14, 13-18.

Aliaga, I, y Vázquez Sánchez, A. (2011). Entrevista a Vicente Muñoz Puelles, autor de La guerra de Amaya “Mas que la Historia con mayúsculas lo que me interesa son las pequeñas”. *Primeras Noticias: Revista de Literatura*, 262-263, 13-16.

Álvarez, E., Mateos, B., Alejaldre, B., y Mayo-Isicar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. Munich: C. H. Beck.

Assmann, J. y Hölischer, T. (1988). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt: Suhrkamp. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.ham.mem1>.

Blas Arroyo, J. L. (2004). *Sociolingüística del español: desarrollo y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

Cansino, E. (2009). *Ok, señor Foster*. Madrid: Edelvives.

Casalderrey, F. (2014). *Historia da bicicleta dun home lagarto*. Vigo: Xerais.

Cela i Ollé, J. (1993). *La mirada de la Luna*. Barcelona: La Galera.

Cela i Ollé, J. (1999). *Silenci al cor*. Barcelona: La Galera.

Cela i Ollé, J. (2007). *El temps que ens toca viure*. Barcelona: Cruïlla.

Erll, A. (2011). *Memory in Culture*. Nueva York: Macmillan.

Fernández López, I. (2009). *¿Cómo hablan los niños? El desarrollo del componente fonológico en el lenguaje infantil*. Madrid: Arco-Libros.

García Llorca, A. (2003). *El Rei Dels Senglars*. Barcelona: Cruïlla.

García Padrino, J. (2018). *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939 – 2015)*. Madrid: Marcial Pons Historia.

Gómez Cerdá, A. (2005). *Noche de alacranes*. Madrid: Gran Angular, Ediciones SM.

Guattari, F. y Deleuze, G. (1977). *Rhizom*. Köln: Merve Verlag.

Halbwachs, M. (1925) [1952]. *Les cadres sociaux de la mémoire*. París: Les Presses universitaires de France.

Halbwachs, M. (1941) [2014]. *La topografía legendaria de los evangelios en tierra santa: estudio de memoria colectiva*. Madrid: CIS (Clásicos del pensamiento social, 15).

Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Edición electrónica a partir de Halbwachs, M. (1967). *La mémoire collective*. París: Les Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.ham.mem1>

Kramp, L. (2011). *Gedächtnismaschine Fernsehen*. Band 1: *Das Fernsehen als Faktor der menschlichen Erinnerung*. Berlín: Akademie Verlag.

López Alcañiz, V. (2013). Contra memoria. Historia, genealogía y ontología del presente en Michel Foucault. *Historiografías*, 6, 13-31. <http://www.unizar.es/historiografias/historiografias/numeros/6/lopez.pdf>

Maldonado Alemán, M. (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. *Revista de Filología Alemana, Anejo III*, 171-179.

Marías, F. (2005). *Cielo abajo*. Madrid: Anaya Infantil y Juvenil.

Muñoz Puelles, V. (2006). *La Perrona*. Madrid: Anaya.

Muñoz Puelles, V. (2010). *La guerra de Amaya*. Madrid: Anaya.

Negrete-Portillo R. (2022). *Serenum mortis* o la literatura juvenil que viene: del vampiro como germen literario a la postmodernidad vampirizante del siglo XXI. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*. 20, 91-96. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i20.4279>

Nora, P. (1992). L'ère de la commémoration. En Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire, III Les Frances*. París: Gallimard.

Novick, P. (2001). *Nach dem Holocaust. Der Umgang mit dem Massenmord*. Munich: Deutsche Verlags-Anstalt.

Pascual, E. (2003). *El fantasma anidó bajo el alero*. Madrid: Anaya.

Pérez Pérez, M. J. (1993). La metáfora en el habla infantil. Sencillez y expresividad. *Didáctica. Lengua y literatura*, 5, 165-186.

Pradas, N. (2012). *El perfum de les llimones*. Barcelona: Abacus.

Rayó, M. (2000). *El camí del far*. Barcelona: Edebé.

Regueiro Salgado, B., y García Carcedo, P. (2020). La guerra civil española en la literatura juvenil del siglo XXI: pacifismo y pluralidad. *Didáctica*, 32, 195-205.

Rodrigo Segura, F. (2022). Miradas sobre la guerra y el exilio desde la LIJ. *Tejuelo*, 36, 281-314. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.281>

Rodríguez, M. (2011). *Diente de león*. Madrid: Edelvives (Ala Delta).

Rodríguez, M. (2013). *El naranjo que se murió de tristeza*. Madrid: Edelvives (Alandar).

Roig Rechou, B. A. (2008). A guerra civil na narrativa infantil e xuvenil galega: unha temática incompleta. En Roig Rechou, B., Lucas Domínguez, P., y Soto López, I. (Eds.), *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 69-104). Vigo: Xerais.

Roig Rechou, B. A., y Ruzicka, V. (2011). La guerra civil española en las narraciones infantiles y juveniles. Un proyecto de investigación. *Crítica e investigación en LIJ*. Vigo-Braga: ANILIJ y Universidad do Minho.

Sierra i Fabra J. (2008). *Los fuegos de la memoria*. Valencia: Algar Editorial.

Sotorra, A. (2007). *Els silencis de la Boca de la Mina*. Barcelona: Cruïlla.

Tulving, E. (1985). How many memory systems are there?. *American Psychologist*, 40, 385-398.

Tulving, E. (1999). Episodic vs. Semantic Memory. En Wilson Robert A., y Keil, Frank C. (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Science* (pp. 381-403). Cambridge: MIT Press.