

Anuario de
investigación
en literatura
infantil y juvenil

Nº 17, 2019

ISSN: 1578-6072



ANILIJ

Universida_{de}Vigo

**Anuario de
investigación
en literatura
infantil y juvenil**

Volumen 17

ANUARIO DE INVESTIGACIÓN EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

CONSEJO DE DIRECCIÓN / EDITORIAL BOARD

Blanca Ana Roig Rechou (Univ. Santiago de Compostela)

Veljka Ruzicka Kenfel (Univ. de Vigo)

Lourdes Lorenzo García (Univ. de Vigo)

SECRETARIA / ASSISTANT

Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez (Univ. de Vigo)

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL REVIEW BOARD

M^a Jesús Barsanti Vigo (Univ. Vigo); Margarita Carretero González (Univ. Granada); M^a José Corvo Sánchez (Univ. Vigo); Xabier Etxaniz Erle (Univ. del País Vasco); Cristina García del Toro (Univ. Castellón); Esther Laso y León (Univ. Alcalá de Henares); Ana María Margallo González (Univ. Autónoma de Barcelona); Xavier Mínguez López (Univ. Valencia); Isabel Mociño González (Univ. Vigo); Ana M^a Pereira Rodríguez (Univ. Vigo); Sara Reis da Silva (Univ. Do Minho, Portugal); Juan Senís Fernández (Univ. Zaragoza).

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL/ INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Gloria Bazzochi (Univ. Bolonia, Italia)

Cristina Cañamares Torrijos (Univ. Castilla-La Mancha)

Juliane House (Univ. Hamburgo, Alemania)

Helena Cortés Gaudan (Univ. Vigo, España)

Sandra L. Beckett (Brook University, Ontario, Canadá)

Bernd Dolle-Weinkauff (Univ. Frankfurt, Alemania)

José António Gomes (Univ. Porto, Portugal)

Jerry Griswold (Univ. San Diego, California, USA)

Laura Guerrero Guadarrama (Univ. Iberoamericana, México)

Hans Heino Ewers (Univ. Frankfurt, Alemania)

Maria Nikolajeva (Univ. San Diego, California, USA)

Riita Oittinen (Univ. Tampere, Finlandia)

M^a Jose Olaziregi (Univ. del País Vasco, España)

Isabel Pascua Febles (Univ. Las Palmas de Gran Canaria, España)

Ana Margarida Ramos (Univ. Aveiro, Portugal)

Kimberly Reynolds (Univ. Surrey, Reino Unido)

John Rutherford (Univ. Oxford, Reino Unido)

Isabel Schon (Univ. San Marcos, California, Estados Unidos)

Zohar Shavit (Univ. Tel Aviv, Israel)

Victoria Sotomayor (Univ. Autónoma de Madrid, España)

Nicholas Tucker (Univ. Sussex, UK)

Tzina Kalogirou (Univ. Atenas, Grecia)

Weronika Kostecka (Univ. Varsovia, Polonia)

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ) forma parte de las principales bases de datos bibliográficas nacionales e internacionales: ISOC-Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT) perteneciente al CSIC, LATINDEX, MLA, LLBA, ULRICH'S PERIODICAL DIRECTORY, ERCE, REBIUN, MIAR, CARHUS y DIALNET.

Dirección / Address:

ANILLJ. Facultad de Filología y Traducción, Campus Universitario, 36310 Vigo (Galicia) SPAIN

Tel. / Phone: 34 (9) 86 + 812254; E-mail: anilij@uvigo.es

Página Web / Web Page: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ>

Intercambios/ Exchanges: Secretaría ANILLJ, Facultad de Filología y Traducción, Campus Universitario, 36310 Vigo (Galicia) SPAIN. E- mail: anilij.investigacion@gmail.com; anilij@uvigo.es

Precio de venta de números sueltos (hasta el número 16, año 2018) / One issue price (volumes 1-16): 12€ (incluye los gastos de envío postal en España) / €12 (costs of postage and packing in Spain included); €15 (cost of postage to rest of the world included).

Edita / Publishing: Universidad de Vigo

Diseño/ Design: Tórculo Comunicación Gráfica, S.A

Impresión/ Print: Tórculo Comunicación Gráfica, S.A.

Ilustración de cubierta 2019: Realizada por Marcos Viso (<https://marcosviso.com/>)

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, por cualquier medio que sea, electrónico, fotocopiado o transmitido de cualquier otra forma, sin la autorización escrita de los propietarios del copyright. / All rights reserved. No part of this publication may be reproduced by any electronic, photocopying means or transmitted in any other form without permission in writing from the copyright owner.

ISSN: 1578-6072

Depósito legal: VG-978 / 2001

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 17, 2019 · ISSN: 1578-6072

PEDRO CERRILLO, UNA VIDA DEDICADA A LA LIJ <i>Cristina Cañamares Torrijos, César Sánchez Ortiz & Blanca-Ana Roig Rechou</i>	9
CLAVES GENÉRICAS Y TEMÁTICAS DE LAS NARRACIONES INFANTILES Y JUVENILES DE AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ <i>Eulalia Agrelo-Costas</i>	15
APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA COGNITIVA AL APRENDIZAJE DE LA L2 EN EL AULA INFANTIL. ESTUDIO APLICADO AL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA <i>María A. Borrueco Rosa</i>	35
CHRISTOPH VON SCHMID EN ESPAÑA: TRES SIGLOS DE CUENTOS PARA NIÑOS <i>Teresa Cañadas García</i>	55
<i>EL TRADUCTOR Y LOS CONVENCIONALISMOS: ¿MANTENER LA HETERONORMATIVAD O FAVORECER LA INCLUSIÓN?</i> <i>Antonio Lérída Muñoz & Pino Valero Cuadra</i>	71
TEATRO PARA LA PRIMERÍSIMA INFANCIA <i>Eva Llergo Ojalvo & Ignacio Ceballos Viro</i>	83
CULTURA Y PRIORIDAD SOCIOPOLÍTICA. ORGANIZACIÓN DE FUNCIONES EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL CUBANA <i>Denise Ocampo Álvarez</i>	101
EL LIBRO COMO UMBRAL: PERITEXTOS Y METALEPSIS EN DOS COLECCIONES DE ROWLING Y LACOMBE/PEREZ <i>Emily Pilar Pelegrí</i>	113
LAS PRINCESAS DISNEY Y SU HUELLA EN LOS CUENTOS ACTUALES. NUEVOS MODELOS PARA NUEVOS TIEMPOS <i>Ángeles Perera Santana & Andamana Bautista García</i>	131
POESÍA INFANTIL PARA PRE-LECTORES Y PRIMEROS LECTORES: UNA DEFINICIÓN DEL GÉNERO EN EL ÁMBITO ESPAÑOL <i>Juan Senís & Paula Soria Doñate</i>	151

LA REPRESENTACIÓN DEL CONFLICTO VASCO EN LA LIJ ESCRITA EN EUSKERA <i>Ainhoa Urzelai Vicente</i>	169
---	-----

ENTREVISTA A LA TRADUCTORA ITALIANA DE MANOLITO GAFOTAS <i>Mercedes Ariza</i>	185
--	-----

Libros reseñados

<i>Agrelo Costas, E. (coord.). (2017). Guerras mundiais na Literatura Infantil e Xuvenil galega. Roles femininos. María Vidal-Franco</i>	197
--	-----

<i>Berg-Ehlers, L. (2018). Inolvidables. Grandes autoras que escriben para los pequeños. María Victoria Guadamillas Gómez</i>	203
---	-----

<i>Cámara Aguilera, E. (2019). Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en literatura infantil y juvenil. Amal Haddad Haddad</i>	209
---	-----

<i>Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L. y L. Reyes López (2018). Narrativas literarias en educación infantil y primaria. Fermín Ezpeleta Aguilar</i>	215
---	-----

<i>Tabernero Sala, R. (ed.) (2019). El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso. Carmen Ferreira Boo</i>	219
---	-----

<i>Wakely-Mulroney, K. and Joy, L. (ed.) (2018). The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English. Juan Senís</i>	225
--	-----

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 17, 2019 · ISSN: 1578-6072

PEDRO CERRILLO. A LIFE DEDICATED TO CHILDREN'S LITERATURE <i>Cristina Cañamares Torrijos, César Sánchez Ortiz & Blanca-Ana Roig Rechou</i>	9
GENERIC AND THEMATIC KEYS IN CHILDREN'S AND YOUNG ADULT WORKS BY AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ <i>Eulalia Agrelo-Costas</i>	15
CONTRIBUTIONS OF COGNITIVE SCIENCE TO CHILD L2 LEARNING. A STUDY APPLIED TO GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE <i>María A. Borrueco Rosa</i>	35
CHRISTOPH VON SCHMID IN SPAIN: THREE CENTURIES OF TALES FOR CHILDREN <i>Teresa Cañadas García</i>	55
TRANSLATOR AND CONVENTIONALISMS: HETERONORMATIVITY OR A WAY TO INCLUSION? <i>Antonio Lérída Muñoz & Pino Valero Cuadra</i>	71
<i>THEATRE FOR EARLY YEARS IN SPAIN</i> <i>Eva Llergo Ojalvo & Ignacio Ceballos Viro</i>	83
CULTURE AND SOCIOPOLITICAL PRIORITY. ORGANIZATION OF FUNCTIONS IN CUBAN LITERATURE FOR CHILDREN <i>Denise Ocampo Álvarez</i>	101
BOOK AS A THRESHOLD: PERITEXTS AND METALEPSIS IN TWO COLLECTIONS BY ROWLING AND LACOMBE/PEREZ <i>Emily Pilar Pelegrí</i>	113
DISNEY PRINCESSES AND THEIR LEGACY IN CURRENT STORIES. NEW MODELS FOR NEW TIMES <i>Ángeles Perera Santana & Andamana Bautista García</i>	131
CHILDREN'S POETRY FOR BEGINNING AND PRE-READERS: A DEFINITION IN THE SPANISH CONTEXT <i>Juan Senís & Paula Soria Doñate</i>	151

REPRESENTATION OF THE BASQUE CONFLICT IN THREE BOOKS OF BASQUE
LITERATURE FOR CHILDREN

Ainhoa Urzelai Vicente 169

Cristina Cañamares Torrijos

cristina.canamares@uclm.es

César Sánchez Ortiz

Cesar.SOrtiz@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha

Blanca-Ana Roig Rechou

blanca.roig@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

PEDRO CERILLO, UNA VIDA DEDICADA A LA LIJ

*PEDRO CERILLO. A LIFE DEDICATED TO
CHILDREN'S LITERATURE*

(Recibido: 3 septiembre 2019 / Received: 3rd September 2019)

(Aceptado: 2 octubre 2019 / Accepted: 2nd October 2019)

Han pasado más de quince meses desde que Pedro Cerrillo nos dejó tras una intensa enfermedad, y los primeros sentimientos de rabia y dolor han ido atenuándose y cediendo terreno a la añoranza y al recuerdo de tantos buenos momentos. El vacío sigue siendo el mismo pero el eco de su voz ayuda a mitigar tanta ausencia. Es ahora cuando podemos rendir de nuevo un sentido y merecido homenaje y acercarnos a su figura de una forma más serena y, si se puede, rigurosa.

Queremos recordar al Maestro, al avezado lector, al sabio profesor, al investigador curioso, al trabajador incansable, al compañero siempre atento, al guía que orientaba y animaba a sus discípulos a trabajar con rigor, pero también con alegría. Sobre todo, queremos recordar al hombre, a aquel que atesoraba una presencia tan apabullante que, quizá por ese motivo, se hace tan duro haberlo perdido. La escritora Terry Tempest Williams afirmaba que "el duelo nos desafía a amar una vez más"; pues bien, querido Pedro, seguimos amándote.

Una instantánea de su vida, de esos 67 años (1951-2018) tan cortos a la par que bien aprovechados, podría dibujarse recordando que Pedro fue, sobre todo, docente. Pero antes y durante su desempeño académico, el Catedrático de Didáctica de Lengua y Literatura fue también periodista, poeta, escritor e investigador, director del Servicio de Publicaciones universitario, vicerrector del campus de Cuenca, así como creador y participe de importantes movimientos culturales de su ciudad. En todos estos ámbitos siempre tuvo muy presente el progreso de su ciudad y de su universidad.

Concejal del Ayuntamiento de Cuenca en la entonces recién reestrenada democracia, entre 1979 y 1982 fue el primer edil de Cultura que hubo en el Ayuntamiento. Durante esos pocos años puso en marcha iniciativas como la Feria del Libro de Cuenca, la adecuación de talleres para artistas en el antiguo convento de La Merced o la Semana de Teatro Independiente, que llevó hasta la pequeña ciudad castellana a los principales grupos de la época –Els Joglars, Tábano–.

En el inicio de su trayectoria literaria escribió dos libros de poesía. Después completó su currículum con centenares de publicaciones relacionadas casi todas con la literatura infantil y juvenil, la didáctica de la lengua y la literatura, los escritores de la Generación del 27 –con especial atención en García Lorca– o la literatura popular de tradición infantil.

En la Real Academia Conquense de Artes y Letras, de la que era académico, pronunció varias conferencias sobre las implicaciones con Cuenca de Federico García Lorca y Gerardo Diego, o sobre la obra del poeta Federico Muelas. Y, de entre todas las conferencias, a lo largo y ancho de Europa, Asia y

América, siempre nos quedará el eco de la que tituló "El poder de la Literatura", pronunciada ante los Reyes de España en la inauguración del curso universitario 2014/2015.

Pero comencemos desde el principio de esa vida académica que tan gran e inigualable legado nos dejó en herencia. Pedro Cerrillo se licenció en Filología Románica por la Universidad de Salamanca en 1973. Grandes maestros como Lázaro Carreter o Eugenio Bustos lo marcarían en su labor docente consiguiendo que generaciones de alumnos universitarios sigan recordándolo con respeto, admiración y bellos recuerdos. Al año siguiente ya estaría impartiendo docencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca, de la que sería director unos años más tarde. En esas aulas, su personalidad arrolladora conseguiría, curso tras curso, aglutinar el interés de toda la audiencia. Algo así como relataba Héctor Abad Faciolince al describir con emoción el recuerdo de su progenitor: "con paciencia de profesor y amor de padre me lo aclaraba todo con la luz de su inteligencia" (*El olvido que seremos*). Cuando Pedro explicaba, un halo de interés se acrecentaba en las aulas. Se hacía el silencio y sus palabras conseguían fascinar a la audiencia. La tonalidad de su voz, la cadencia en su hablar y el cuidadísimo uso del lenguaje conseguía abstraer a los estudiantes que lo escuchábamos encandilados. Antiguos alumnos se regocijaban al recordar los momentos en los que les deleitaba con la lectura de poemas clásicos de los siglos de Oro, de breves cancioncillas, de poemas infantiles o con los versos de sus tantas veces disfrutados poetas del 27: "Tendida tú aquí, en la penumbra del cuarto, / como el silencio que queda después del amor" (Vicente Aleixandre). En esos momentos conseguía aislarlos de cualquier distracción, que olvidasen sus preocupaciones mundanas y centrasen su atención en los versos que repetía. Nos negamos a creer que esos momentos de plenitud queden "...en polvo, en humo, en sombra, en nada".

En 1986 obtuvo el grado de Doctor en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid con la tesis doctoral *Lírica popular española de tradición infantil*, dirigida por Domingo Ynduráin y calificada con «Cum laude». En aquellos años Pedro Cerrillo se erigió como uno de los pioneros en la recuperación y análisis del estudio de la literatura popular infantil. Desde entonces ha sido uno de los impulsores y principales referentes de esta línea de investigación consiguiendo consolidar una senda de trabajo hasta entonces muy pocas veces transitada, con honrosas excepciones como las de Arturo Medina o Ana Pelegrín.

Nuestro querido profesor no limitó su inagotable curiosidad en el ámbito de la literatura popular, sino que, quizá, gracias a la influencia de Arturo Medina, se adentró en un mundo que fue una de sus grandes pasiones, la literatura infantil, y en el que se gestó como una de las principales y más destacadas figuras. La relación con Arturo Medina fructificó en la amistad y colaboración que surgiría junto a Jaime García Padrino, con quien comenzó a dirigir los históricos cursos de verano de literatura infantil de la UCLM. Estos cursos fueron el precedente de varias iniciativas llevadas a cabo en la UCLM y en otras universidades, consiguiendo reunir en cada una de sus ediciones a los que acabarían convirtiéndose en hitos fundacionales en disciplinas como la narrativa infantil, los hábitos de lectura o la dramatización. En estos cursos de verano participaron, además de los ya citados, Román López Tamés, Juan Cervera, Luis Sánchez Corral, Carmen Bravo-Villasante, Ricardo Senabre, Amando López Valero, Pascualita Morote, Ramón Llorens, Victoria Sotomayor, Gemma Lluch, Ernesto Rodríguez Abad, Ana García-Castellano, Eloy Martos o Antonio Mendoza, por citar solo a unos cuantos. Esos cursos de verano contaron con la presencia de los creadores de la literatura infantil y juvenil: autores, ilustradores, editores y promotores de lectura. Carmen Martín Gaité, Jaime Ferrán, Carlos Murciano o Ana María Matute fueron algunos de los autores que recalaron en Cuenca durante aquellos veranos.

Este incesante trabajo de docencia e investigación que se llevó a cabo durante más de veinte años en los campos de la promoción de la lectura y la LIJ fue refrendado institucionalmente con la creación en octubre de 1999 del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la UCLM, su CEPLI, como explicó Pedro, con entusiasmo, en el marco del Primer Congreso de Literatura Infantil y Juvenil "Tendencias actuales" convocado por la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), celebrado en Vigo, en el mismo año 1999. Congreso donde cautivó a los investigadores participantes con su saber, su oferta de colaboración, su apoyo y, sobre todo, por su decidida apuesta de fomentar, desde el ámbito universitario, la investigación sobre la Literatura Infantil y Juvenil, la promoción de la lectura y la importancia de la voz mediadora.

En el seno del CEPLI, por el que tanto luchó y trabajó, de la mano y la constancia de Pedro nacerían iniciativas como diferentes seminarios y congresos, cursos de formación, la colección *Arcadia*, la revista *Ocnos* y el Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. Todos, aun hoy en día, referentes académicos fruto de décadas de trabajo serio, riguroso y constante.

Su legado como investigador es amplísimo. Es autor y coordinador de varios libros sobre lectura y literatura infantil; también ha publicado en las revistas más destacadas del área tanto en el ámbito nacional como en el internacional y en algunas de ellas, además, ha participado como miembro del consejo de redacción; ha dictado cursos y conferencias en instituciones nacionales e internacionales, con especial predilección por su amado México y su Universidad Autónoma de México (UNAM). Copias y manuscritos de casi todos estos trabajos pueden consultarse en la biblioteca que desde su creación fue la Biblioteca del CEPLI, y que desde el 28 de junio de 2018, unos días antes de su fallecimiento, y a propuesta del Rector, lleva el nombre de *Biblioteca Pedro Cerrillo*, la joya de esta corona de la LIJ que la Universidad de Castilla-La Mancha tiene la suerte de albergar en su campus de Cuenca.

Quizá en aquellas tardes en las que jugaba con su querida Mariale una partida de Continental o de Rummy, aprendió Pedro a repartir cartas y responsabilidades, elementos cruciales en la formación y gestión de los equipos. Pedro fue un excelente *croupier* que supo ofrecer a sus colaboradores las mejores bazas para que pudieran llevar a cabo las más interesantes partidas. Todos los que hemos crecido y trabajado a su lado le debemos buena parte de lo que hoy somos, pues por todos se desveló, a todos apoyó y cuidó, comportándose, en muchas ocasiones, como una auténtica madre. De este modo logró crear, conectar, coordinar y mantener equipos de trabajo que en más de una ocasión superaban el marco estrictamente profesional o académico, convirtiéndose en afectivos y amistosos. Su generosidad era tal, que recibía las propuestas con los brazos abiertos, siempre dispuesto a escuchar y a compartir. Además del CEPLI, creó el Grupo de investigación Literatura Infantil y Educación Literaria (LIEL), uno de los dos grupos que conformaban el CEPLI hasta pocos meses después de su fallecimiento, y que hoy, aunque fuera del Centro, sigue trabajando en las líneas de investigación que Pedro dejó marcadas, como la formación del lector literario, la historia, teoría y crítica de la literatura infantil, la literatura de tradición popular, así como estudios en torno a la multimodalidad y al álbum ilustrado.

Gracias a su rigor científico, su inteligencia clara y su afable trato con sus colegas académicos supo crear redes de investigadores que más de una vez trascendieron lo puramente académico y terminaron convirtiéndose en profundas amistades que hoy en día siguen añorándolo. Junto a especialistas de talla internacional se embarcó en diversos proyectos de investigación sobre literatura popular de tradición infantil, acerca de las censuras en la LIJ del siglo XX en el ámbito hispanoamericano o la LIJ española en el exilio republicano en México. Y colaboró en otros tantos proyectos y redes de investigación como la Xarxa temàtica de Teoria, història i ús educatiu de la literatura infantil i juvenil catalana, de Teresa Colomer; Liter21, de Carmen Franco; o la Red Temática de Investiga-

ción "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano (LIJMI), coordinada por Blanca-Ana Roig Rechou. Red que Pedro contribuyó a crear, comprometiéndose a trabajar y a animar a otros investigadores del ámbito castellano. Participó, con miembros de su equipo y colaboradores del CEPLI, en todos los monográficos de la Red LIJMI. En el CEPLI, siguiendo su espíritu de ayuda y colaboración, publicó *Docencia, investigación y crítica de LIJ en el Marco Ibérico. Informe 2004-2007*, una amplia muestra de datos sobre el estado de la docencia, investigación y crítica, en el período temporal abarcado, tanto debidos a los realizados en lengua castellana como en la catalana, gallega y vasca. Con el fin de informar de las fortalezas y debilidades de la LIJ y así hacer avanzar el estudio de la que denominó "Literatura mayor de edad", pues como dejó dicho:

Cuando hablamos de Literatura –como cuando hablamos de pintura, de música o de arquitectura, pongamos por caso– admitimos, desde hace más de doscientos años, que el estudio, la crítica y la investigación son necesarios para valorar y enjuiciar estilos, períodos, movimientos, autores y obras; y, sin embargo, durante muchísimo tiempo las creaciones literarias infantiles y juveniles han sido ignoradas por la crítica literaria, la historia y la filología; y, cuando se valoraron y enjuiciaron, lo fueron con criterios moralizantes, pedagógicos o doctrinales, y no literarios.

Fue Pedro un lector insaciable y un viajero impenitente que ejemplificaba a la perfección las palabras de Cervantes: "el que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho". Los que algún día fuimos sus alumnos reconocimos en él a ese Rey Mago que, como en la novela de Emilio Pascual, iba dejando lecturas en sus "buzones" y que gracias a él dejaron de sentirse tan perplejos y desamparados. Los que algún día fuimos sus compañeros de proyectos nos sentimos siempre amparados por sus reflexiones, que enriquecían y animaban las propuestas de investigación en las que nos enredábamos.

Pedro afirmó ante Sus Majestades los Reyes de España que "la literatura no puede cambiar el mundo, pero sí a las personas" y en esa empresa fundó su magisterio a lo largo de su vida. Recomendaba la lectura de *El secuestro de la bibliotecaria* de Margaret Mahy o de *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaité porque igual que estas autoras confiaba que la lectura podía cambiar a las personas. El Maestro ofrecía libros como *La silla del águila* de Carlos Fuentes o *La fiesta del chivo* de Mario Vargas Llosa para alertarnos de los peligros que acarrearán el afán desmedido de poder y la utilización del poder para satisfacer las propias ambiciones. Especialmente instaba a sus alumnos de las antiguas diplomaturas de Magisterio a que leyeran *Historia de una maestra* de Josefina Aldecoa o *El lápiz del carpintero* para que tuvieran siempre en cuenta la importancia de la educación y la enseñanza, así como de la esperanza y el idealismo. Tantos libros, tantas lecturas: *El principito* de Saint Exupéry, los libros de *Celia* de Elena Fortún, *El guardián entre el centeno* de Salinger, etc. A los compañeros de trabajo e investigación siempre nos invitaba a leer todo lo que se publicaba sobre LIJ para que olvidásemos el pensamiento de Confucio "No son las malas hierbas las que ahogan la buena semilla, sino la negligencia del campesino".

Hablar de Pedro Cerrillo es hablar de la buena educación de los hombres buenos. Lorca afirmaba que "a quien dices el secreto das tu libertad", frase repetida en varias ocasiones en *Caperucita en Manhattan*, sabedora de lo que supone compartir los sentimientos más profundos. Este es nuestro secreto: el dolor que supone haber perdido nuestra joya, al mejor mentor, al compañero del alma, a aquel que coincidía con Delibes al pensar que "cumplir con lo que estimamos nuestro deber ya encierra en sí mismo una recompensa", se reconforta con la alegría y la dicha de tantas buenas enseñanzas, de tantos buenos consejos y momentos.

Fue una gran persona: esa es la frase que repica en nuestros oídos cuando la ausencia de Pedro surge en las conversaciones de manera casi continua. Su humanidad se filtra en su obra más personal, la que albergó su faceta más humana: la de compañero de Mariale, su "novia"; padre de César y María; y abuelo para Óscar y Ana. A ellos les dedicó sus últimas obras de creación. *El jardín de Oscar y Nanas para dormir niñas despiertas*. Ellos fueron en sus últimos años su mayor alegría y su gran orgullo.

Sirva este texto como homenaje de tanta gente a la que quiso y que lo quisimos, de su grupo, de su universidad, de la familia ANILIJ que lo acoge en su *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, y de tantos colegas en tantas latitudes.

Destacamos especialmente, por el significado que ha tenido en los últimos meses de la vida Pedro, su unión a México, país que visitó por primera vez en 1990 en su estancia en la Universidad Autónoma Metropolitana en Azcapotzalco. Allí en México encontró a su alma gemela, la Dra. Teresa Miaja y una familia, humana y académica, que lo recibió siempre con los brazos abiertos. Su último viaje, cuando todos creíamos que había superado el cáncer, fue precisamente allí. Con un motivo muy especial: recoger el "Reconocimiento" de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Autónoma de México (UNAM) en su edición de 2017, un galardón que tiene como finalidad premiar a académicos de Educación Superior que destacan en la docencia, la investigación y la difusión de las Humanidades, haciendo especial hincapié en el caso de Pedro en su "trayectoria académica e investigadora de más de 40 años y su capacidad para coordinar equipos de trabajo". En esa misma Universidad, unos meses después, José Manuel de Amo participaba en el homenaje que a Pedro le realizaron sus colegas mexicanos afirmando que "los que tuvimos la suerte de conocerlo más íntimamente pudimos disfrutar de su presencia y aprender de su palabra. Estar a su lado era una fiesta. Pedro Cerrillo sabía hacernos sentir afortunados a aquellos a los que nos regaló su amistad". No encontramos mejor manera para acabar estas líneas: querido Pedro, querido amigo y querido maestro, te seguimos echando mucho, mucho, de menos. Tu gran legado nos acompañará siempre. Gracias.

Eulalia Agrelo-Costas

magrelo@uvigo.es

Universidade de Vigo

(Recibido: 9 diciembre 2018 / Received: 9th December 2018)

(Aceptado: 4 marzo 2019 / Accepted: 4th March 2019)

CLAVES GENÉRICAS Y TEMÁTICAS DE LAS NARRACIONES INFANTILES Y JUVENILES DE AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ

*GENERIC AND THEMATIC KEYS IN CHILDREN'S AND
YOUNG ADULT WORKS BY AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ*

Resumen

Después de presentarse la producción literaria de Agustín Fernández Paz como un macrotexto asentado en la recurrencia a ciertos asuntos, elementos narratológicos, aspectos ideológicos etc., se anuncia que el objeto de este estudio se centra en el tratamiento dado a los géneros y temas en sus obras dirigidas al público infantil y juvenil. Sus propuestas genéricas, que se definen por un marcado eclecticismo, son estructuradas y analizadas desde cuatro vertientes: fantástico-realista, realista, fantástica y otras modalidades; mientras que sus temáticas, caracterizadas también por sus constantes intersecciones, se revisan desde los siguientes bloques: psicológico, social e ideológico y el binomio realidad-imaginación. El repaso por la creación de este docente escritor desde esta doble perspectiva, sin duda, pone de manifiesto el carácter renovador depositado en los temas y estructuras ya ensayados que incluye en sus narraciones, así como su capacidad para incorporar motivos o esquemas formales ausentes en la literatura orientada a la niñez y juventud.

Palabras clave: Agustín Fernández Paz, temas, géneros, literatura infantil y juvenil.

Abstract

After presenting the literary production of Agustín Fernández Paz as a macrotext based on the recurrence of certain issues, narratological elements, ideological aspects, etc., this study focuses on discussing the genres and themes of his narrative aimed at children and young people. Fernández's generic proposals, which are defined by a marked eclecticism, are structured and analyzed from four perspectives: fantastic-realistic, realistic, fantastic and other modalities; whereas his themes, also characterized by their constant intersections, are reviewed from psychological, social and ideological, and binomial reality-imagination approaches. The review of this teacher and writer's work from this double perspective undoubtedly proves a renewal in his narrations as he includes themes and structures that had already been tested, as well as his ability to add elements or textual layouts lacking in Galician children's and young adult literature.

Key words: Agustín Fernández Paz, themes, genres, children's and young adult literature.

1. Introducción

En la Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega (Roig Rechou, coord., 2015), se incluye dentro de la "Xeración do 68" a aquellos autores y autoras que vivieron las revueltas estudiantiles de 1968 y que empezaron a publicar a mediados de los años ochenta e inicios de los noventa del siglo XX. Son sobre todo docentes próximos a las posturas galleguistas y/o nacionalistas que, además de participar en los movimientos de renovación pedagógica, afrontaron nuevas modalidades genéricas, sin renunciar a la rica tradición oral gallega y a los referentes literarios universales. Entre ellos, está Agustín Fernández Paz (Vilalba, 1947-Vigo, 2016), quien se reveló en la esfera pública como escritor en el año 1989 con la publicación del relato *A cidade dos desexos*, al que le seguirían cerca de sesenta títulos situados en la literatura infantil y juvenil¹, en cuyas filas se alistó con el firme convencimiento de contribuir a la dignificación de una literatura que nunca había considerado menor (Fernández Paz, 2003: 89).

Pese a que su producción literaria no responde a una acción premeditada, puede decirse que el conjunto de sus obras conforma un macrotexto o *artefacto* (Corti, 1976), es decir, constituye una unidad semiótica de rango superior al texto. Se trata de un "sistema" muy bien articulado que manifiesta los resortes formales que lo componen, por lo que, como apunta Sergio Arlandis (2016: 318), su especial organicidad y cohesión no estarían fundamentadas en una simple cadena de continuidad formal, sino que dicha distribución "significante" vendría dada por una remarcada "línea de sentido", evidenciada por la ilación de "correspondencias internas sintagmáticas". Una idea que el mismo autor recogió al decir: "Ahora, cuando ya he escrito una buena cantidad de títulos, es cuando empiezo a ser consciente de los hilos comunes que hay en mis libros, aunque sean de temática muy distinta" (Peonza, 2003: 45). Entre esos hilos comunes del proyecto literario de Fernández Paz, que inició dentro de la institución escolar y fue discurriendo hacia el centro del canon literario, están los que el denominó "marcas da casa": la recurrencia a los elementos identitarios (la literatura de transmisión oral, la lengua, la cultura...); los diálogos intertextuales con la literatura, la música o el cine; el protagonismo de mujeres adolescentes; el misterio, la intriga o el miedo; la presencia de lo sobrenatural; el humor y la fina ironía; la cuidadosa elaboración de ambientes, espacios, personajes y discurso narrativo; los finales abiertos; la reescritura de sus propios textos y la transformación de los epitextos en peritextos (Agrelo, 2015). A estas marcas habría que añadir el espíritu renovador dado a géneros y temas en sus propuestas literarias infantiles y juveniles, cuyo análisis abordamos en las siguientes páginas por su pertinencia, ya que condicionan la gestación y construcción de cada una de sus narraciones en todas sus perspectivas.

2. Modalidades genéricas: predominio del eclecticismo

A partir de la década de los setenta, el cambio político, económico y cultural experimentado en España no fue indiferente a la literatura infantil y juvenil, que inició un proceso de modernización reflejado en la actualización de sus temas y formas, así como en el cuidado prestado a su estudio y atención editorial (García Padrino, 1992: 537-563). Esta renovación también fue impelida por la aparición de un nuevo lector, que era parte de una sociedad cada vez más compleja y heterogénea y que se estaba formando en un sistema educativo inmerso en un proceso de cambio.

1 Fue autor de otros textos publicados en volúmenes colectivos, dos novelas para el público adulto -*Non hai noite tan longa* (2011) y *A viaxe de Gagarin* (2014)- y el ensayo memorialístico *O rastro que deixamos* (2012), además de abordar la lectura en *Un mundo de palabras* (2017) y en otros muchos trabajos, en los que también se detuvo en cuestiones relacionadas con la literatura, lengua, educación, etc.

Ante esta situación los géneros realista y fantástico de corte clásico resultaban poco atractivos, por lo que sus fronteras se desdibujaron y comenzó a ganar protagonismo el elemento fantástico por las potencialidades que ofrece a los más jóvenes para entender el marco contextual y favorecer su plena integración (Bettelheim, 2005). Tras los pasos de Astrid Lingren y Lewis Carroll, o ya en el ámbito nacional de Antonio Robles y Elena Fortún, arribaba en España la fantasía moderna de autores como Gianni Rodari y Roald Dahl. Toda una serie de nuevas formas de narrar que fue continuada por Miquel Obiols, Joles Sennell y Joan Manuel Gisbert, mientras que en Galicia el pionero en introducir estas nuevas corrientes era Carlos Casares con los relatos de *A galiña azul* (1968) y el texto dramático *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* (1973), en las que fusionó la línea fantástico-realista, el humor y el disparate (Roig, 2007; 2009).

Este abanico de referencias fue fundamental para Agustín Fernández Paz quien, a mediados de los años setenta, estaba muy atento a las novedades de Alfaguara, La Galera y Noguer. Estos sellos editoriales ponían al alcance del lectorado títulos de Michael Ende, Gianni Rodari, María Gripe, Roald Dahl, Ursula Wölfel, Astrid Lindgren y John Christopher, al mismo tiempo que recuperaban obras de la época republicana. Era un descubrimiento fascinante, pues la literatura infantil "que coñecemos, rutineira e comida pola couza, quedou varrida polo vento renovador que aqueles escritores traían. Un festín para os meus alumnos, e tamén para min, que descubría naqueles libros o camiño que despois sería o meu" (Fernández Paz, 2012a: 103).

La lectura de estas obras infantiles y juveniles las fue intercalando con las propuestas literarias de autores clásicos de la literatura de adultos como Franz Kafka, Jean-Paul Sartre, Paul Auster y Julio Cortázar, además de dejarse arrastrar por la fascinación que le producía la literatura de género (novela negra, de aventuras, de ficción científica, de terror etc.), mediante las creaciones de Robert Louis Stevenson, Jules Verne, Bram Stoker, H. P. Lovecraft y Ray Bradbury. Era esta una literatura despreciada por los círculos con los que se relacionaba, por lo que durante un tiempo mantuvo una doble vida lectora: la oficial y la subterránea (Fernández Paz, 2012b). A todas estas influencias exógenas, habría que sumar las procedentes del ámbito gallego de la mano sobre todo de Álvaro Cunqueiro y Carlos Casares, quien lo marcó en su ejercicio como escritor por explorar una nueva manera de entender la creación con unos textos a contracorriente (Fernández Paz, 1999).

Las ricas experiencias como lector, junto a su efervescente imaginación y sus altas exigencias en el oficio de la escritura, animaron a Fernández Paz a ensayar en sus textos buena parte de los géneros literarios establecidos en las propuestas sistematizadoras de diferentes estudiosos de la literatura infantil y juvenil (Cubells, 1990; García Padrino, 1992 y 2001; Roig Rechou, 1996, 2002 y 2008; Colomer, 1998; Cerrillo, 2001 y 2013; Ruiz Huici, 2002; Lluch, 2003 y 2010). No obstante, ninguna de estas propuestas se ajusta en su totalidad al conjunto de la producción del autor vilalbés, porque la escritura literaria no deja de ser un acto creativo libre y se sostiene en reiterados cruzamientos genéricos, como deja ver Ruiz Huici (2002: 273) en su análisis de las narraciones de finales del siglo XX:

En definitiva, puede constatarse, desde la perspectiva de la configuración genérica, que la actual narración infantil no ha perfilado con la necesaria precisión un concepto de género debidamente caracterizado, caracterización que, por otra parte, parece perseguir a veces de modo obsesivo. Se perciben, por debajo de la complejidad genérica, de la experimentación y de la hibridación de géneros de procedencia diversa, -hablaríamos en términos genettianos de *transfusión perpetua* de géneros-, muchas zonas de indefinición y oscuridad, resultado de

la superposición, a menudo abusiva y poco coherente, de modelos genéricos muy dispares y heterogéneos, y, todavía hoy, débilmente integrados entre sí.

Atendiendo a las referencias de los anteriores estudiosos y sin obviar la debilidad de los límites y superposiciones que se dan entre unos modelos y otros, nos aproximaremos a las constantes genéricas mantenidas por Fernández Paz en el conjunto de su producción narrativa que dividimos en cuatro vertientes: fantástico-realista, realista, fantástica y otras modalidades (misterio y terror, memoria, ficción científica, aventura, parodia y narración detectivesca).

La corriente predominante en sus textos es la denominada por la crítica literaria como realismo mágico, en la que lo sobrenatural carece de problemática y se considera un fenómeno que ha de ser visto desde la perspectiva de la recepción (Villanueva y Viña Liste, 1991), pues la irrupción de lo maravilloso se produce en un relato que ofrece un tono fiable de realidad objetiva, debido a que los modos discursivos son los usados para narrar lo empíricamente admisible, "naturalizando así o elemento maravilloso e configurando desde el texto a recepción del lector" (Gliño, 2014). Este concepto se ha exportado del ámbito hispanoamericano y ha recalado en otras producciones literarias con predominio de lo folclórico, el mito y la fábula, sin perder la impronta social, como sucedió en la obra de Álvaro Cunqueiro, del que Fernández Paz fue un gran deudor.

A partir de Jacqueline Held, el realismo mágico fue etiquetado por Juan Cervera (1997: 88) como "fantasía realista" o "creación fantástico-realista", a la vez que eran reconocidas sus posibilidades para encarar las relaciones interpersonales y las problemáticas sociales. En este sentido ya se había pronunciado con anterioridad Albanell (1990: 26), quien señala que "El tratamiento fantástico de la realidad permite plantear con absoluta honradez cualquier cuestión o problema sin prescindir de otros elementos que, para mí, son muy importantes desde el punto de vista orativo: la poesía, el humor, la ironía, el juego...".

Esta conjugación de realidad y fantasía se expresa en la obra literaria de Fernández Paz mediante dos procedimientos recurrentes. Por una parte, están las narraciones que recrean ambientes y acontecimientos cotidianos, en los que el protagonismo es asumido por seres fantásticos; y, por la otra, las que erigen un contexto real con personajes humanos desazonados por sus circunstancias vivenciales, en el que irrumpe el extrañamiento para variar el curso de los hechos. En ambos casos lo sorprendente altera lo común y habitual, sin quebrar el pacto de ficción con el lector, para imprimir un cambio que conduzca hacia una resolución del conflicto formulado:

Todo comienza por una historia "realista". Estamos ante la vida trivial cotidiana. El desarrollo del relato parece normal, lineal... hasta el momento en que, de un modo claro –por la introducción de un nuevo personaje, de un objeto extraño, de un elemento imprevisto del paisaje–, sea por deslizamiento insensible de la atmósfera, lo desconocido y lo extraño irrumpen, a tal punto que todo se transforma en "otro" (Held, 1981: 50).

Este mecanismo es muy frecuente en las obras de Fernández Paz, ya que le proporciona una gran rentabilidad en la construcción de sus historias. La inexplicable penetración de lo fantástico, paradójicamente, le sirve para ensanchar los márgenes de la realidad y hablar de un modo más verdadero de ella (Roig y Soto, 2008: 166-167):

La irrupción de algún elemento fantástico en la vida cotidiana es uno de mis recursos narrativos preferidos. En el fondo, es volver a la vieja pregunta de "¿Qué pasaría si...?" Creo que, de

algún modo, esto me permite hablar con mayor libertad del mundo real, sin tener que sentirme limitado por un realismo estricto, que podríamos cuestionar desde muchos puntos de vista. Como dice Paco Martín, "no tengo nada claro dónde comienza la fantasía y dónde acaba la realidad". De todos modos, siempre trato los elementos fantásticos con procedimientos narrativos realistas, una técnica en la que Kafka es el gran maestro (Peonza, 2003: 42).

En las historias en las que lo fantástico viene de la mano de los personajes, estos parten del universo mitológico europeo y gallego como son el hada Goewin de *As fadas verdes*, el duende Derrín de *No corazón do bosque*, la serena Sunia de *A praia da esperanza*, el hombre lobo de "Noites de lúa chea" o los alicornios de "O caso do unicornio azul", en el que aparece también uno de los integrantes de la fauna mitológica de Cunqueiro, el gatapedro. A ellos se suman los personajes de *A dama da luz*, que fueron diseñados desde los esquemas de lo legendario, y aquellos que pueblan los cuentos populares y clásicos como los lobos, las brujas, los dragones etc., de los relatos *A noite dos animais*, *¡Que medo mamá Raquel!* y *Os gardiões do bosque*.

La entrada de estos personajes compartidos por el imaginario de muchas tradiciones culturales se produce de un modo sutil, conforme sucede en aquellas historias en las que lo anómalo es originado por un elemento de apariencia común, pero dotado de propiedades sobrenaturales como se anuncia desde sus títulos: *A nube de cores*, *Ana e o tren máxico*, "O Libro das Infinitas Historias" o "Tareixa e a cama máxica". Asimismo, hechos tan excepcionales como la levitación, el poder transfigurador de la imaginación y la invisibilidad sacuden las vidas anodinas de los protagonistas de *Cos pés no aire*, *A escola dos piratas* y *Fantasma de luz*; mientras que la inexplicable desaparición del mar trastoca la vida de las gentes de *A fuxida do mar*.

La irrupción de todos estos personajes o elementos fantásticos se caracteriza por su efectividad en la búsqueda de soluciones a problemáticas que se relacionan con el ámbito privado o social, así como por su capacidad para estimular la imaginación de un lector, del que se quiere despertar su capacidad reflexiva y compromiso con la causa expuesta. Sin duda, todas estas historias entonan una justificada crítica social desde la que contribuir al desarrollo del individuo, a la educación social y a su convivencia armoniosa con el medio natural (Agrelo, 2017a).

El segundo de los modelos ensayados por Fernández Paz es el realista, del que se sirve para crear algunos relatos que atienden a cuestiones de la cotidianeidad y que están elaborados sobre todo a partir de la materia del recuerdo. *Lonxe do mar* se nutre de las vivencias de su infancia, mientras *As tundas do corredor* o *Trece anos de Branca* se asientan en las anécdotas protagonizadas por su hija. Otros textos remarcen su carácter realista con un encuadre espacial existente como el Vigo de *Lúa do Senegal* y "Unha foto na rúa" o el resultado de la transposición de otros lugares próximos como es el Vilarelle de "Amor de agosto", que resulta de la confluencia de Vilalba y Betanzos, dos localidades asociadas a etapas de su vida. A estos se agregan las recreaciones espaciales tomadas del ámbito doméstico o público (*Raquel ten medo*, *Querido inimigo* o *Upa!*) y del escolar ("Unha pedra na area", "Un curso con Ana" o "A primeira meta") para recubrir de realidad tramas que reverberan encrucijadas personales y conflictos sociales.

La corriente fantástica despunta en textos como *O tesouro do dragón Smaug*, *A néboa escura* y *A serea da Illa Negra*, en los que Fernández Paz asume el análisis actancial de Greimas (1971) y morfológico de Propp (2006), aunque con modificaciones en las formas, personajes e imágenes procedentes del cuento maravilloso, para acercarlo al nuevo imaginario (Casanueva, 2003: 73). En sus historias se simplifica la estructura, se alteran las funciones y se quiebran ciertos estereotipos, destacando la

concesión del papel de adalid a una mujer joven y proactiva, que no duda en enfrentarse a las mayores dificultades en aras del bien común.

El eclecticismo genérico se aprecia sobre todo en el apartado de obras que responde a otras modalidades y que, siguiendo a Ruiz Huici (2002), han de entenderse como complementarias a los ejes genéricos de fantasía-realidad-mixto. Esta simbiosis se manifiesta en las piezas narrativas de misterio y de terror, que conforman otra de las vetas más destacables de la escrita de Fernández Paz, quien señaló que

É certo que ás veces se me encadra como un escritor de misterio, porque as pantasmaas teñen unha presenza evidente en moitas das miñas historias, pero iso só é porque forman parte da miña realidade infantil, a da Galicia dos anos cincuenta, onde a fronteira entre os vivos e os mortos era moi difusa (Roig y Soto, 2008: 166).

Entendido en un sentido amplio, el misterio es el ingrediente fundamental de su fantasía, desde donde comienza y hacia donde evoluciona parte de sus obras (Pena Presas, 2010: 148). Así se prodiga en narraciones como *Avenida do Parque, 17* y en relatos como "Noites de lúa chea", "Dúas rosas marchas", "Unha historia de fantasmas" o "Meditación ante o álbum de fotos familiar", en los que la búsqueda de la identidad y la relación con los seres de ultratumba se extiende por unas páginas cargadas de inquietudes y sentimientos. El tono cambia por completo en las situaciones recreadas con hilaridad en "O caso do estraño empregado", "Un problema de ósos" o "Malos tempos para as pantasmaas", en las que la complicidad entretejida entre el misterio y el humor no deja impasible al lector.

Cuando el destinatario de sus obras tiene mayor edad o estas se alejan del tono afectivo o simpático, el terror inunda las historias de escenarios realistas y de individuos reflejo de lo común de *Cartas de inverno, Aire negro, Tres pasos polo misterio, As fronteiras do medo, A neve interminable* y *A casa do medo*. Todo parece transcurrir con normalidad hasta la irrupción de hechos enigmáticos, fuerzas divinas o energías diabólicas. En ellas se perciben las deudas con clásicos universales del terror como Poe, Lovecraft, Shelley, Stoker, Byron, Stevenson etc., que Fernández Paz enriqueció con elementos de filiación antropológica gallega y de otras culturas. De esta suerte coinciden los monumentos megalíticos autóctonos con el crómlech de Stonehenge; las *laminas* gallegas con las *korrigans* irlandesas o las *lamignak* de Euskadi; y celebraciones tan atávicas como el Samain con la Noche de Walpurxis. Todos ellos experimentan un proceso de actualización y domesticación para articular temibles escenas, en las que los mitos más ancestrales dominan las leyes científicas y el terror psicológico se apodera de los personajes y del lectorado mediante el hábil manejo de la intriga.

El componente fantástico, la realidad y el misterio se entrecruzan en las narraciones de la memoria, que constituyen otro de los vectores que definen la obra del villalbés. A este grupo pertenecen, por una banda, "As sombras do faro", *Noite de voraces sombras* y *Corredores de sombra* y incluidas en la colección juvenil "Fóra de xogo", lo que explica el protagonismo adolescente y la incorporación de ingredientes de la novela de aprendizaje. Desde la actualidad, reconstruyen las imborrables y crudas experiencias de aquellos que vivieron la guerra civil española y padecieron sus consecuencias, entre los que cabe citar a los maestros republicanos próximos a la causa galleguista. Con ellas se pretende descubrir un pasado oculto y revelárselo a los más jóvenes, así como restaurar la dignidad y la memoria de las víctimas (Agrelo, 2014). En este sentido Fernández Paz hizo la siguiente reflexión:

en ningún caso, son novelas históricas sobre la guerra civil, senón que os protagonistas dos tres libros son persoas de hoxe, que viven neste século XXI, coma nós. Non falo de xente dos

tempos da guerra [...], senón de algo que a min me preocupa moito máis, como é a repercusión que a guerra civil segue a ter nas nosas vidas. Na miña, e tamén nas das xeracións máis novas, porque é imposible entender a España de hoxe sen aceptar que o tremendo sismo que foi a guerra e a longuísima posguerra segue a gravitar nas nosas vidas, aínda que aparentemente pareza que falamos de algo afastado (Soto y Senín, 2009: 114).

Se trata de historias que poseen un alcance universal, porque insisten en la represión física e ideolóxica que la guerra provoca en la sociedade, incidiendo en las repercusiones concretas sobre los vencidos y las profundas frustraciones (Soto, 2014: 20). El mismo Fernández Paz afirmó que, aunque *Noite de voraces sombras*, está ambientada en la Galicia actual y en la Galicia de la guerra civil y la posguerra, podría estarlo en Bosnia, Iraq, el Chile de Pinochet o en la Argentina de Videla, ya que "Unha historia só pode aspirar a universal se está encarnada nunha realidade concreta. Esa é a tarefa dos que escribimos, porque teño moi claro que só se pode ser universal desde as propias raíces. Velaí o reto: ser local para ser universal" (Fernández Paz, 2012a: 175).

Otra de las corrientes revisitadas por Fernández Paz es la ficción científica, que tuvo su máxima expresión en *O centro do labirinto*. Los cimientos de esta novela futurista parten de Orwell, Bradbury, Wells o London, aunque en ellos se imbrican elementos de la novela de espionaje o de amor y de su experiencia vivencial. No faltan tampoco las advertencias sobre los peligros del mundo actual relativos a los efectos de la globalización que agreden el patrimonio material e inmaterial de Galicia representado en los petroglifos y en su lengua minorizada (Mociño, 2011). En el cuestionamiento de los comportamientos reprochables del ser humano insisten los relatos "Visitante das estrelas" y "A máquina do tempo", así como *Unha estrela distante*, en los que se idean posibles mundos mediante el progreso científico y tecnolóxico desde el pensamiento crítico.

Las sinergias de la aventura son consustanciales a muchas de sus historias, aunque sobresaen en aquellas en las que sus protagonistas se enfrentan a la resolución de un conflicto que afecta a la colectividad. Es el caso de *A cidade dos desexos* o *As flores radioactivas*, en las que la pandilla de la ciudad o la intrépida Alba se ven envueltos en una serie de peripecias para salvar sus medios vivenciales, con la ayuda de la magia de un hada o de unas flores pacifistas, respectivamente. En sus textos se aclama por la preservación de la armonía entre los humanos y de estos con la naturaleza con el objetivo de alcanzar un mundo habitable (Agrelo, 2017b).

Si bien el humor y la ironía aderezan parte de sus obras, la parodia es la clave de *O laboratorio do doutor Nogueira*, en la que estableció un ejercicio sarcástico de las afamadas parejas de Sherlock Holmes y Watson o de Batman y Robin provenientes del universo de la literatura de misterio o de los cómics. El estrambótico doctor Nogueira y su ayudante Rosa pretenden erradicar la infelicidad, aunque los resultados de sus experimentos no son los esperados. La mirada paródica recae sobre otro de los personajes de cómic preferido por Fernández Paz en el relato "Ser superheroe non é nada doado", en el que el desdichado Superman aprovecha sus habilidades para ser el mejor empleado de una empresa de limpiacristales, mientras que en "O rescate das palabras", la figura ridiculizada es la de un gobernante con sus delirantes imposiciones. Es este un humor que refuerza el carácter lúdico de unos textos que se sirven de la transgresión, sobre todo a partir de la ruptura de la lógica, de la incoherencia y del absurdo (Reis da Silva, 2009: 18).

Las narraciones detectivescas son otra de las modalidades constatables en el proyecto literario de Fernández Paz como se observa en *O centro do labirinto* o *Corredores de sombras*, en las que los personajes se sumergen en la resolución de turbadores hechos que afectan al espacio íntimo y social

de los protagonistas. Con las estrategias de esta modalidad discursiva, desde una perspectiva más melancólica y desenfadada, nos reencontramos en las historias "Amor dos quince anos, Marilyn" y "Noites de lúa chea" para resolver las desapariciones de un cinéfilo y de una trabajadora de un salón de belleza, que están profundamente marcadas por los vericuetos de ese amor y desamor siempre latentes en las ficciones de Fernández Paz.

Por todo lo dicho, queda de manifiesto que ninguna de sus obras se adscribe de forma unívoca a una modalidad genérica, debido a su carácter heterogéneo también derivado del cruce constante de diferentes líneas temáticas tal y como explica Ruiz Huici (2002: 274): "No es casual que el eclecticismo y la complejidad genérica se corresponda con una superposición temática [...], puesto que la configuración de los géneros se explica, aunque no exclusivamente, sí en gran medida, a partir de los temas que aparecen en las diferentes obras".

3. Temáticas: intersecciones constantes

El corpus de la literatura infantil y juvenil de los últimos años también se caracteriza por abarcar nuevos temas y asuntos en clara correspondencia con las preferencias y demandas de un lector integrado en un contexto en constante transformación. Los temas vinculados con la fantasía, en ocasiones salpimentados por lo lúdico y el humor, conviven con otros provenientes de la esfera psicológica o tendentes a la realidad social:

Los temas se sitúan ya sea en el nivel individual –problemas de la libertad, la soledad, la comunicación con los demás, el derecho a ser diferente, la amistad, el amor, las relaciones adultos/niños– o el nivel social –problemas de la sociedad industrial, ecología, urbanización, vida rural, libertad, racismo, fenómenos de grupo–; o por último, en el nivel de la comunidad internacional –guerra, independencia, relaciones entre pueblos, etc. (Escarpit, 1986: 155).

El repertorio temático de la literatura para los más jóvenes no difiere substancialmente de lo establecido en la literatura para adultos como manifestó Felicidad Orquín: "No existen temas infantiles y temas adultos, sino temas vivos y cualquiera de ellos puede interesar a un niño. El problema se centra, como para cualquier escritor, en cómo contar" (Gago *et al.*, 1983: 11). Sin duda, la selección de los temas y la complejidad discursiva están estrechamente relacionadas con el gusto y las características psicológicas del lectorado meta, pudiendo determinarse que "fantasía y juego para los más niños, y sin renunciar a la fantasía, algo más de realidad para los lectores más maduros, manteniéndose siempre presente una fuerte psicologización temática" (Ruiz Huici, 2002: 275).

Fernández Paz ofreció nuevas miradas sobre las temáticas de siempre y se arriesgó a introducir cuestiones silenciadas en la producción literaria infantil y juvenil. Desde la propia experiencia de vida y el conocimiento que había forjado del lectorado más joven mediante su labor como docente, fijó su atención en el contexto social más próximo sin perder la conexión con el pasado e incluso fue quien de vaticinar lo que estaba por llegar. El relato *O meu nome é Skywalker* parte de la imagen que preservó en su memoria de un indigente situado a las puertas de un supermercado próximo a su residencia en Vigo y *Lúa do Senegal*, de un hombre de color subido a un andamio. El vínculo de sus historias con su propia vida no es una limitación, sino que:

Ao revés, trátase do único orixinal que podo achegar ás persoas que viven comigo e ás que vivirán cando eu xa non estea, se é que alguén le entón os meus libros. As persoas, todas, somos únicas e irrepitibles. Posuímos unha visión do mundo, uns sentimentos, unhas vivencias que nos singularizan e que desaparecerán connosco. A min isto paréceme marabilloso, e creo que está na raíz dese impulso irracional que me leva a escribir e a inventar historias onde quede reflectida a miña visión do mundo e da vida (Fernández Paz, 2012c).

Convencido de que la literatura nace de la memoria y de la imaginación, en sus obras se refirió al pasado y al presente de sus coetáneos, sirviéndose de la fantasía, el misterio, el humor y el amor que, al fin y al cabo, es el impulso de la humanidad y el hilo que hilvana todas sus creaciones. Al deshilar cada una de ellas se observa que sobre la temática central se superponen otras que enriquecen y llenan de matices la trama. Los bloques más abordados son el psicológico, social e ideológico y, en menor medida, el binomio realidad-imaginación, atesorando en su interior variedad de perspectivas.

En cuanto a los temas psicológicos, Fernández Paz continuó las tendencias generales de la narrativa española de los últimos años, aunque refrescó ciertos aspectos e incluso introdujo nuevos motivos, sin desmarcarse de la panorámica trazada por Colomer (1999: 126):

En ambos extremos de edad, en las obras para niños menores y para adolescentes, abundan los problemas derivados de las crisis madurativas que se suponen propias de estas edades, mientras que en la franja intermedia, en cambio, los conflictos derivan de la toma de conciencia del mundo exterior, especialmente de las relaciones familiares.

En la parcela de las psiconarraciones el tema predominante es el amor, que es el eje central de su obra merecedora del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, *O único que queda é o amor*. La proyección sobre esta temática es caleidoscópica y sus múltiples visiones son textualizadas con gran carga emotiva, sin faltar las referencias a las pulsiones sexuales propias de la naturaleza humana. Entre los amores llevados a la literatura, sobresalen los imposibles, es decir, aquellos que no se pudieron consolidar o no tuvieron continuidad por injerencias familiares. La relación de Laura y el aprendiz de mecánico de "Amor de agosto", retratada por Clara y Miguel en *Corredores de sombras*, está abocada al fracaso por su pertenencia a clases sociales diferentes; la de Miguel y Marta de "As sombras do faro", por sus familias alinearse en posturas ideológicas opuestas en los tiempos de la Dictadura franquista; y la de Branca y Lois de *Trece nos de anos de Branca*, por el mal expediente escolar del joven protagonista. Otras parejas ven truncadas sus trayectorias amorosas por la interposición de un episodio bélico desgarrador, caso de Sara y Moncho de *Noite de voraces sombras*; por la locura que le impide a Sara seguir su relación con Carlos y actúa de barrera para que el doctor Moldes la pueda conquistar como se ilustra en *Aire negro*; o por los estúpidos celos que, en "Loanza de filatelia", le impiden a Ernesto mostrar lo que amaba a su esposa.

Otro de los motivos obstaculizadores del amor es la muerte que hace añicos las historias recreadas o sugeridas de los relatos "Dúas rosas murchas", "Esta estraña lucidez" y "Unha historia de fantasmas". En ellos se trata con suma delicadeza esta dura realidad, que acostumbra a estar ausente en la literatura infantil por ser un tema tabú, así como la visión esperanzadora que se proyecta del fin de la existencia. La implacabilidad de la muerte se amortigua por un discurso cargado de poeticidad que levanta puentes de unión entre el mundo de los vivos y de los muertos. Una visión agria del amor también se proyecta en aquellos textos, en los que los remordimientos, los lamentos y las insatisfac-

ciones se apoderan en los años de la madurez de María de "Ríos da memoria", de Elvira de "Despois de tantos anos" y de Ramón y María de "Amor dos quince anos, Marilyn", porque en su interior siguen palpitando las pasiones huidizas, pero imborrables, del tiempo de la juventud.

El amor se impone con toda su fuerza en el relato del mileurista y solidario Adrián de *Raio Vellozy* y en el texto "Noites de lúa chea", en el que la unión de un hombre lobo y de su asistente de belleza simboliza el triunfo del amor verdadero. Así mismo las chispeantes emociones de los enamoramientos adolescentes se manifiestan en David y Brenda de *O centro do labirinto*, en Marta y Miguel de *Avenida do Parque* o en el relato "Unha pedra na area". No obstante el amor está todavía por conquistar por el personaje gótico de "Malos tempos para as pantasma", la sorprendente protagonista de "O caso do unicornio azul" y el joven Daniel de "Unha foto na rúa".

En su afán por derrumbar muros, Fernández Paz abre sus obras a las tendencias amorosas y pasiones de aquellos personajes que se sienten atraídos por individuos de su mismo sexo, percibiéndose incluso una evolución en el enfoque proyectado. Si en *Corredores de sombras* el tío Carlos se había marchado a Barcelona por su condición homosexual para alejarse de la rumorología de la gente, en una de sus últimas entregas, *A neve interminable*, no hay cuestionamientos alrededor de la relación lésbica entre las dos mujeres que se hospedan en la casa de A Fonsagrada.

A esta galería de amores integrada por seres humanos y ficticios, hay que sumar el amor que Fernández Paz siempre ha profesado en sus obras por dos de sus grandes pasiones: los libros y el cine. El amor por los libros adquiere su máxima expresión en uno de los textos más hermosos y alabados del autor, *Un radiante silencio*, en el que distintos fragmentos de lecturas actúan de celestina entre una alta ejecutiva y el trabajador de una librería. Se trata, como declaró en su edición castellana, de un "homenaje explícito a la literatura, en especial a la poesía, y a los libros y autores que fueron muy importantes para mí. Y está también mi mirada sobre el amor, esa fuerza poderosa capaz de transformarnos por entero y hacernos ver la vida de otra forma".

Para Fernández Paz los textos literarios son un instrumento de inigualable valía para llegar a la esencia de los seres humanos –a la complejidad de las personas, a la hondura de la vida, a las grandes preguntas de la humanidad, a los sentimientos y a las emociones–, y, sin saber cómo, tienen la capacidad para cambiar la vida (Roig y Soto, 2008: 165). Una capacidad que también le confiere al cine, por el que manifestó su gran devoción en el relato "Amor dos quince anos, Marilyn", en el que Ramón, sin éxito en los amores terrenales, se deja seducir por los encantos de ese icono del universo cinematográfico. Según Martín Pawley (2014: 39-40): "En toda la literatura gallega de ayer y hoy no hay escritor que haya hecho tan explícito y fértil en su obra su amor por el cine como Agustín Fernández Paz".

Otro de los sentimientos hermanados con el amor es la amistad. En ocasiones la relación filial representa el primer paso hacia el amor, piénsese en Sara y Daniel de , mientras que en otras se convierte en una fuerza benefactora en la resolución de las desavenencias, como sucede en *Lúa do Senegal*, en la que el compañerismo le facilita a Khoedi el proceso de adaptación. Con todo, la manifestación más sublime de la amistad la encarna Xabier de *Cartas de inverno*, quien ofrenda su propia vida a la más horrorosa de las presencias por salvar a su amigo Adrián.

La profunda influencia de la fantasía animó a Fernández Paz a entablar amistad entre personajes infantiles y seres provenientes de su imaginario (hadas, duendes, sirenas o extraterrestres). La complicidad entre ellos recreada en *As fadas verdes*, *No corazón do bosque*, *A praia da esperanza* y *Unha estrela* distante son clave para resolver sus luchas personales y las de sus respectivos mundos agredidos por la irresponsabilidad del ser humano. Una dimensión más lúdica se desprende de la

relación establecida entre Beatriz y un roedor en el breve texto de *Amizades perigosas*, en el que se ficcionalizan esos vínculos de afecto tan comunes entre los pequeños y sus mascotas.

Si se baja un escalón en la escalera de la introspección, están las obras vinculadas con el miedo, cuyo enfoque varía en función del destinatario preferencial. Aquellas que se dirigen a los lectores más pequeños, caso de *Querido inimigo y ¡Upa!*, poseen sobre todo un propósito terapéutico, puesto que contribuyen a la superación de los temores a elementos que integran el medio como son los animales o la barahúnda de la ciudad. No obstante, los desazonadores miedos del imaginario infantil a las sombras, fantasmas, monstruos, esqueletos etc. son afrontados, con dosis de humor, en *As tundas do corredor, Raquel ten medo o ¡Que medo, mamá Raquel!*, mientras que un tono más serio recorre *A fuxida do mar*, que metaforiza el dramatismo con el que, desde la infancia, se perciben las pérdidas.

Los efectos del miedo adquieren un carácter más lúgubre, terrorífico e hiriente en las obras orientadas a los lectores de mayor edad, en las que se revela el Fernández Paz más genuino. Los espantosos hechos de *Cartas de inverno*, la bestia sobrenatural de *Aire negro* y los seres de ultratumba vinculados con la mitología gallega y de otras latitudes de *Tres pasos polo misterio, As fronteiras do medo y A neve interminable* desatan en los protagonistas y en los lectores un profundo terror psicológico derivado de los miedos más atávicos y de aquellos frutos de las imprudencias del género humano. Sus excelencias se concentran en la recreación de unas turbadoras esferas alrededor sobre todo de restos arqueológicos gallegos, lo que, junto al dominio en la administración de la intriga, propaga el pánico más atroz sin perder la credibilidad. Bien diferentes son los efectos provocados por otro de los personajes del elenco del terror, el Drácula de "O caso do estraño empregado" o "Un problema de ósos", que, por medio de su humanización, es objeto de parodia y deleita al lector con unas escenificaciones narrativas cargadas de humor.

Sin apartarse del ámbito de la introspección, otra de las temáticas predominante en Fernández Paz se relaciona con los procesos de maduración. Su formación y experiencia profesional lo convirtieron en un buen conocedor de las etapas evolutivas de los más jóvenes, así como le permitieron saber de los traumas que suscita el abandono de la infancia. Desde un prisma femenino, articuló la colección de relatos de *Rapazas* y las obras *Trece anos de Branca y Avenida do Parque*, que se instalan en esa "tierra de nadie" de la preadolescencia para profundizar en los cambios físicos y emocionales que experimentan esas jóvenes. Sus páginas son portadoras de los conflictos internos, familiares y sociales, a los que se enfrentan en el ámbito escolar y doméstico, en el terreno amoroso, en las relaciones de amistad y en la superación de muchas barreras impuestas por su condición femenina. Todas sus experiencias de maduración son trasladadas al papel desde la penetración psicológica y con una exquisita sensibilidad narrativa que motiva al lector a acompañarlas en su proceso de empoderamiento.

El segundo de los bloques, referido a temas sociales e ideológicos, soporta otra de las bases fundamentales de la producción literaria de Fernández Paz, quien fue cualificado de "escritor ideológico", porque en ella dejó rastro de sus preocupaciones por todo lo que lo circunda como ciudadano de un tiempo: "Todas as obras de creación teñen unha forte carga ideolóxica, as miñas e as doutros escritores, porque reflicten unha visión do mundo e da sociedade. A min aplícase ese cualificativo porque, en bastantes dos meus libros, abordo cuestións sociais dende unha perspectiva transformadora" (Roig y Soto, 2008: 176).

Con el empeño de destapar las flaquezas de su mundo para alertar de la necesidad de cambiar el rumbo y motivar la reflexión y el compromiso, fijó su atención en una serie de temas que también son transversales a las narraciones encuadradas en el marco de la psiconarración. En las obras incluidas dentro de lo social e ideológico, destaca la amplia variedad de enfoques que le dio a la ecología. En

A cidade dos desexos evidencia los devastadores efectos del hombre en el espacio urbano, que recuerdan el paisaje desolador que se proyecta en uno de los desenlaces propuesto para el pueblo marinero de Castroforte del relato "A máquina do tempo". Estos lugares imaginarios son substituidos por referentes reales en *As flores radiactivas* y *A praia da esperanza*, en las que denunció las agresiones que atentaron contra la biodiversidad de Galicia, tras el vertido de restos radioactivos en la Fosa Atlántica o el chapapote expulsado por el petrolero Prestige después de hundirse cerca de la costa gallega.

La llamada para la protección de los bosques autóctonos se produce en *As fadas verdes* y *Os gardiáns do bosque*, en los que puso al descubierto las nefastas consecuencias de los incendios y de las prácticas especulativas aniquiladoras del medio natural, respectivamente. Ese medio afectado por las secuelas del cambio climático fue tematizado de un modo extraordinario en el relato *A dama da luz*, en el que bebió de la mitología para recrear el rapto de la primavera por el frío invierno. Desde una posición más catastrofista en una de sus últimas entregas, *A neve interminable*, insistió en esta amenaza medioambiental, dejando entrever el fin de los tiempos si no se reemplazan las prácticas irreverentes hacia la naturaleza.

Dentro de la socio-narración también destacan los textos que recriminan las desatenciones con respecto a los más desfavorecidos, normalmente ausentes en la literatura para los más jóvenes, con el afán de remover conciencias. Entre sus textos más innovadores sobre la exclusión social, están las emotivas metáforas contra la invisibilidad que creó sobre los que padecen el destierro en una sociedad deshumanizada, a través de los sin techo de *O meu nome é Skywalker* o el parado Damián de *Fantasma de luz*. Su mismo tono melancólico reaparece en la fábula sobre la exclusión social de *Valdos* que, en un espacio innominado pero universal, ilustra los muros físicos e invisibles que separan a los más pudientes de los desfavorecidos. Sus últimas páginas son desgarradoras, puesto que ponen rostro a parte de las víctimas del irracional apartheid que ocasiona la existencia de más de 7.600 Km de vallados levantados por todo el mundo. En sintonía con este sentir, en *Lúa do Senegal* se adentró en el desarraigo, sacrificio, discriminación y penurias de los inmigrantes, a partir de la experiencia de una niña, mientras que en *O sonho do merlo branco* se repudian las actuaciones racistas contra una familia de color.

La reivindicación histórica centró parte de las novelas más conseguidas de Fernández Paz, en las que, desde un enfoque intimista, recuperó los aciagos capítulos vivenciales de aquellos que sufrieron en primera persona la guerra civil iniciada en 1936 y de los que, en años sucesivos, padecieron sus consecuencias. En las narraciones aglutinadas en el "Ciclo das sombras" habló de los sueños quebrados, de las vidas masacradas, de las duras represiones y de la vil ignominia padecida por aquellos que tenían una ideología diferente a la impuesta por la fuerza. Cuando escuchaba el discurso displicente de los herederos de los vencedores, Fernández Paz ansiaba recuperar la memoria de las víctimas para levantar el manto de silencio que todo lo había ocultado:

Pero non é só a mocidade actual. Eu, e mais a xente da miña xeración e das posteriores, medramos e vivimos sen saber aspectos esenciais do noso pasado. Como é posible, por exemplo, que até hai uns anos eu non soubese que a Illa de San Simón era un inmenso cárcere, un campo de concentración onde estiveran amoreados tantos presos? E coma este, centos e centos de sucesos dos que nada sabemos, ou sabemos ás agachadas, mentres temos que soportar que se nos siga dando unha interpretación da guerra tan afastada do que en realidade sucedeu (Soto y Senín, 2009: 115).

Con los seres de ficción de "As sombras do faro", *Noite de voraces sombras* y *Corredores de sombras* abrió fosas y descubrió heridas para airear un pasado que todavía hiere, pero que es preciso conocer para desmitificar las verdades difundidas por la cultura dominante y enfrentar mejor el futuro que está por llegar. En estos dos últimos textos además se rinde un homenaje al magisterio de la República y a los ideales culturales y pedagógicos que impulsaba.

Más allá de estos reconocimientos, en sus ficciones también reflejó la escuela por la que él mismo pasó, sin olvidarse de aquellas aulas en las que ejerció como docente. En ellas retrató las problemáticas escolares desde diferentes ángulos e incluso mostró su parcialidad hacia los modelos educativos guiados por el paidocentrismo y el socioconstructivismo, en oposición a la rigidez, autoritarismo y anacronía de los sistemas tradicionales. Su mayor innovación radica en el poder conferido a la fantasía para transformar las conservadoras escuelas de *A nube de cores* y *A escola dos piratas*, en las que se dejan sentir las influencias de autores como Roald Dahl para erigir ese modelo educativo renovador por el que tanto trabajó el docente Fernández Paz.

En estas narraciones próximas al ámbito escolar, también afloran las referencias a las agresiones físicas y psicológicas a manos del profesorado o del alumnado. Los ataques que sufre Raquel en *No corazón do bosque* son una reverberación de los ataques que él mismo había soportado en su escuela de Vilalba; entretanto los terribles castigos ejecutados por ciertos docentes, que conoció durante su ejercicio profesional, son plasmados en los profesores, cuyos nombres son el Tapón o la Víbora, de *Trece anos de Branca*, en el don Rodrigo de *Avenida do Parque 17* y en el don Marcos de "A sombra do dragón". Otros conflictos existentes en los recintos escolares son abordados en los relatos "Visitante das estrelas" y "Un curso con Ana", que le sirvieron de plataforma para denunciar ofensas racistas hacia el alumnado de etnias minoritarias y un trato discriminatorio hacia el género femenino.

"Un curso con Ana" es la expresión narrativa más clarividente de Fernández Paz alrededor del feminismo, sobre el que versó la colectánea con el ilustrativo título de , en cuyos textos se analiza el complejo universo de las mujeres en edad adolescente. A través de la reflexiva Ana, se cuestionan las actitudes machistas con respecto al género femenino que se evidencian en el empleo de un lenguaje sexista y en la infravaloración de sus capacidades físicas e intelectuales, así como en su consideración como un mero objeto. Lejos del didactismo, Fernández Paz quiso darle más visibilidad a la mujer, por lo que se sumergió en sus problemáticas y le atribuyó roles que hasta el momento estaban reservados al hombre para así configurar un Jim Hawkins femenino (Fernández, 2014: 33). Esta imagen transgresora de la mujer también condicionó el diseño de las figuras femeninas de sus textos que parten de un uso ideológico de los cuentos populares (Roig y Ferreira, 2010: 100-102). Así las protagonistas de los relatos maravillosos de *O tesouro do dragón Smaug* y *A serea da illa negra* abandonan la pasividad y dependencia para asumir arriesgadas situaciones que salven a su pueblo y a su familia.

En relación a las libertades individuales y sociales, Fernández Paz ideó nuevas metáforas para defender lo diferente. Si en *Cos pés no aire*, con la capacidad de Daniel para levitar valora positivamente la diversidad y apela a su respecto, en *O centro labirinto* con el regreso de Sara y David a la tierra de origen efectúa una defensa acérrima de la riqueza que entraña la pluralidad identitaria y cultural, frente a las políticas fagocitadoras del neoliberalismo ansiosas por beneficiar a las élites e instituir el pensamiento único. Por medio de este contenido ideológico se cuelan aspectos más introspectivos de sus personajes y la poderosa fuerza de los sentimientos. Una y otra vez, se repite el mismo esquema: por los hilos de la urda pasan los hilos de la trama hasta conseguir una variada tela temática, en la que se antoja complicado discernir los asuntos principales.

Además de recorrer a la fantasía y a la ficción científica para reflexionar sobre el mundo presente, otras caras de las flaquezas humanas e imposiciones sociales las analizó desde las lentes del humor y del sarcasmo, debido a que en su obra nada discurre por las vías de la insípida normalidad. La ambición desmesurada del matrimonio de "Un templo para gatos" termina con la absurda entrega de la casa de sus sueños a una manada incontrolada de felinos, mientras que la obsesiva madre de "Vanessa e o anuncio de televisión" aniquila la infancia de su hija por convertirla en una estrella televisiva. La mordacidad del autor tampoco se olvida de ridiculizar los tributos que exigen los cánones de belleza en "Un sono que adelgaza", ni de ser mordaz con aquellos que abandonan la lengua propia por un desnaturalizado inglés en "Un artista de neón". Por el contrario, el éxito le llega al empresario de "Ser superheroe non é nada doado", porque la parodia recae en un Spiderman que muestra el lado más humano de los superhéroes. Su concepción del humor, tan próxima a esa veta regeneradora que le había atribuido el polifacético Castela (Agrelo, 2015: 287), se aleja de soluciones conservadoras e incita a la actividad interpretativa y creadora del lector (Dueñas Lorente, 2010: 291).

Con esa misma intención grotesca concibió *O laboratorio do doutor Nogueira*, en el que siguió escarbando en lugares sombríos de la humanidad, aunque ahora la vincula con la consecución de la felicidad. Terminar con la calvicie, el racismo y la pobreza lingüística son algunas de las misiones del doctor Nogueira que, bajo la parodia de los clásicos superhéroes, es ridiculizado con crudeza hasta convertirse en un antihéroe. Otras imperfecciones son delatadas desde la postura neutra de los personajes cósmicos de "Visitante das estrelas" y *Unha estrela distante*, que ponen al descubierto los ataques ecológicos, la xenofobia, las agresiones lingüísticas, los obsoletos modos de enseñanza... de los terrícolas. En un exceso de buenismo, reclaman su compromiso para mejorar la vida del planeta Tierra y, por lo tanto, establecer los caminos hacia esa felicidad que también anhela el mileurista Adrián de *O raio veloz* o la clienta de la ferretería de "Unha chave non é suficiente", que ansía encontrar la cerradura en la que encaje su llave de la felicidad.

En el tercero de los bloques, etiquetado como binomio realidad-fantasía, están las obras que exponen vivencias de los primeros años y constituyen pequeños juguetes literarios con historias aderezadas por el goce, el temor, la imaginación y el humor. En *Lonxe do mar*, Fernández Paz poetizó su primer encuentro con las aguas saladas del mar, y en *Laura e os ratos* y *A pastelería de dona Remedios* reunió simpáticas anécdotas infantiles. Al pie de estas historias de cariz más realista, se sitúan aquellas en las que la fantasía invita al descubrimiento de mundos y seres extraordinarios como son *Ana e o tren máxico*, *A noite dos animais*, *Corazón de pedra*, "O Libro das Infinitas Historias" y "Tareixa e a cama máxica".

4. Conclusiones

Tras este repaso por los modos y temas más presentes en la producción literaria infantil y juvenil de Agustín Fernández Paz, se puede inferir que esta se define por su experimentalismo y heterogeneidad. Entre esos hilos comunes que unen el tejido de su escrita narrativa sobresale el carácter renovador que imprimió sobre los géneros, temáticas o discursos ya ensayados, así como su capacidad para introducir asuntos, motivos y esquemas formales ajenos a la literatura infantil y juvenil gallega, que también se expandieron a otros sistemas literarios por medio del intenso ejercicio de la traducción de la que fue objeto el conjunto de su obra.

Este aliento innovador, junto a su habilidad para recrear ambientes, definir personajes y seducir desde una trabajada prosa, cautiva al lector que no queda impasible ante el poder de sus historias repletas de mensajes, emociones, reflexiones y plasticidad. Todas estas excelencias literarias lo

agasajaron con múltiples galardones de renombre, entre los que cabe recordar el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil y el Premio Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil. No obstante, la mayor conquista de la creación literaria de Agustín Fernández Paz se libró en el terreno de los lectores como evidencian las numerosas traducciones y reediciones de sus múltiples entregas narrativas. Unos lectores que siempre intentó conquistar porque

Escribimos desde aquí, desde o noso centro do mundo; mais, tal como a pedra que ao caer enche de ondas a superficie da auga, buscamos que nos lean as persoas máis próximas e as de toda a periferia mundial. As máis achegadas primeiro, xaora; son os lectores privilexiados que nos han ler na lingua de noso. Mais logo, coma as ondas da auga, desexamos que os nosos textos cheguen tan lonxe como a súa calidade llo permita (Fernández Paz, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Textos literarios citados de Agustín Fernández Paz

- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1989). *A cidade dos desexos*. Ilust. Manolo Uhía. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (1990). *As flores radiactivas*. Ilust. Miguelanxo Prado. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (1991). *Contos por palabras*. Ilust. Miguel Vigo. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. [Incluye los relatos: O xornal a diario (unha confesión), Unha chave non é suficiente, O caso do unicornio azul, Un artista de neón, Vanesa e o anuncio de televisión, O caso do estraño empregado, Ser superheroe non é nada doado, Noites de lúa chea y O Libro das Infinitas Historias].
- _____ (1991). *Lonxe do mar*. Ilust. Fran Jaraba. Zaragoza: Edelvives.
- _____ (1992). *O tesouro do dragón Smaug*. Ilust. Fran Jaraba. Vigo: Galaxia.
- _____ (1993). *As tundas do corredor*. Ilust. Fran Jaraba. Zaragoza: Edelvives.
- _____ (1993). *Rapazas*. Ilust. Miguelanxo Prado. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. [Incluye los relatos: Visitante das estrelas, Unha pedra na area, Un curso con Ana, A primeira meta y Dúas rosas murchas].
- _____ (1994). *Trece anos de Branca*. Ilust. Manuel Uhía. Barcelona: Edebé-Rodeira.
- _____ (1994). *Unha lúa na fiestra*. Ilust. Fran Jaraba. Vigo: Galaxia. [Incluye los relatos: Unha lúa na fiestra, A máquina do tempo, A sombra do dragón, Tareixa e a cama máxica y O rescate das palabras].
- _____ (1995). *Cartas de inverno*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (1995). *Amor dos quince anos*, Marilyn. Ilust. Andrés Meixide. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. [Incluye los relatos: A fábrica de soños, Un problema de ósos, Amor dos quince anos, Marilyn, Malos tempos para as pantasma, Un templo para gatos y Un sono que adelgaza].
- _____ (1996). *Avenida do parque, 17*. Ilust. Xan López Domínguez. Vigo: Ediciones SM.
- _____ (1997). *O centro do labirinto*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (1998). *A néboa escura*. Ilust. Miguelanxo Prado. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- _____ (1998). *O laboratorio do Doutor Nogueira*. Ilust. Francisco Bueno. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (1999). *As fadas verdes*. Ilust. Asun Balzola e Patricia Garrido. Vigo: Ediciones SM.
- _____ (1999). *Cos pés no aire*. Ilust. Miguelanxo Prado. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (1999). *A nube de cores*. Ilust. Xoán Martínez. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Edicións.

- _____ (2000). *O soño do merlo branco*. Ilust. Manolo Uhía. A Coruña: Everest Galicia.
- _____ (2000). *Aire negro*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2001). *No corazón do bosque*. Ilust. Miguelanxo Prado. Madrid: Anaya Editorial.
- _____ (2001). *Ana e o tren máxico*. Ilust. Enjamio. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Xunta de Galicia/Renfe.
- _____ (2001). *Un tren cargado de misterios*. Ilust. Enjamio. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2001). *A fonte maldita*. Fene-A Coruña: Concello de Fene/Biblioteca Municipal Xosé Mª Pérez Parallé/OEPLI/Gálix.
- _____ (2002). *Noite de voraces sombras*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2003). *O meu nome é Skywalker*. Ilust. Juan Ramón Alonso. Madrid: Ediciones SM.
- _____ (2003). *A serea da Illa Negra*. Ilust. Miguelanxo Prado. Zaragoza: Luís Vives/Tambre.
- _____ (2003). *A praia da esperanza*. Ilust. Teresa Novoa. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2004). *Tres pasos polo misterio*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. [Incluye los relatos: A serpe de pedra, A vella foto das estrelas y As sombras do faro].
- _____ (2004). *Raquel ten medo*. Ilust. Marina Seoane. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2004). *Laura e os ratos*. Ilust. Rocío del Moral. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2005). *A escola dos piratas*. Ilust. Luís Filella. A Coruña: Edebé-Rodeira.
- _____ (2005). *A fuxida do mar*. Ilust. Enric Solbes. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2005). *A noite dos animais*. Ilust. Enjamio. Vigo: Galaxia.
- _____ (2005). *¡Que medo, mamá Raquel!*. Ilust. Fran Jaraba. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2005). *Un radiante silencio*. Ilustr. Pablo Auladell. Madrid: Editorial Anaya.
- _____ (2006). *Corredores de sombra*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2006). *O Raio Veloz*. Ilust. Andrés Meixide. Barcelona: Planeta&Oxford.
- _____ (2006). *Querido inimigo*. Ilust. Tesa González. A Coruña: Rodeira.
- _____ (2006). *Os gardiáns do bosque*. Ilust. Cristina Durán y Giner Bou. A Coruña: Baía Edicións.
- _____ (2007). *O único que queda é o amor*. Ilust. Pablo Auladell. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. [Incluye los relatos: Un radiante silencio, Amor de agosto, Esta estraña lucidez, Unha historia de fantasmas, Ríos da memoria, Loanza da filatelia, Unha foto na rúa, Meditación ante o álbum de fotos familiar, "Despois de tantos anos y Un río de palabras].
- _____ (2008). *A pastelaría de dona Remedios*. Ilust. Mabel Piérola. A Coruña: Editorial Rodeira.
- _____ (2008). *¡Upa!*. Ilust. Noemí Villamuza. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2009). *Lúa do Senegal*. Ilust. Marina Seoane. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2009). *A dama da Luz*. Ilust. Jorge Magutis. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2009). *Valados*. Ilust. Xan López Domínguez. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2011). *Fantasmas de luz*. Ilust. Miguelanxo Prado. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2012). *As fronteiras do medo*. A Coruña: Edebé-Rodeira.
- _____ (2012). *Malos tempos para os fantasmas*. Ilust. Patricia Castelao. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2012). *Zeralda e o dragón*. Ilust. Fran Jaraba. Vigo: Editorial Galaxia.
- _____ (2013). *Desde unha estrela distante*. Ilust. David Pintor. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2015). *Amizades secretas*. Ilust. Marta Altés. A Coruña: Rodeira.
- _____ (2015). *A neve interminable*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

- _____ (2015). *O segredo da Illa Negra*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2016). *A casa do medo*. A Coruña: Rodeira.
- Referencias secundarias**
- AGRELO COSTAS, E. (2014). Agustín Fernández Paz. A Tribute to the Memory of the Broken Dreams. En Roig Rechou, B.-A. y Ruzicka Kenfel, V. (Ed.). *The Representations of the Spanish Civil War in European Children's Literature (1975-2008)* (35-52). Frankfurt: Peter Lang Edition.
- _____ (2015). *Da institución escolar ao centro do canon: Agustín Fernández Paz*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela.
- _____ (2017a). Valores na obra infantil de Agustín Fernández Paz. Elos. *Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 4, 109-127.
- _____ (2017b). Agustín Fernández Paz: educación literaria y conflictos sociales. En Franco-Vázquez, C. y Roig Rechou, B.-A. (Ed.). *Educación literaria y artística: conflictos sociales y bélicos* (11-34). Barcelona: Graó.
- ALBANELL, J. (1990). Relato fantástico o realismo mágico: Realístico fantismo. En VV. AA. *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil en lengua castellana* (25-29). Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- ARLANDIS LÓPEZ, S. (2016). El macrotexto poético: claves para su determinación metodológica. *Mitologías Hoy. Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos*, 14, 317-335.
- BETTELHEIM, B. (2005). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- CASANUEVA HERNÁNDEZ, M. (2003). *Relaciones entre folklore y literatura infantil. Claves interpretativas*. Salamanca: Ediciones Athema.
- CERRILLO, P. C. (2001). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura infantil y Universidad. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (Ed.). *La Literatura infantil en el siglo XXI* (79-94). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ (2013). *LII. Literatura mayor de edad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERVERA, J. (1997). *La creación literaria para niños*. Bilbao: Mensajero.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____ (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- CORTI, M. (1976). *Principi della comunicazione letteraria*. Introduzione alla semiotica della letteratura. Milán: Bompiani.
- CUBELLS, F. (1990). Corrientes actuales de la Literatura Infantil y Juvenil. En VV. AA. *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil en lengua castellana* (7-15). Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- DUEÑAS LORENTE, J. (2010). Humor y lector modelo en la literatura juvenil actual. En VV. AA. (Ed.). *El humor en la literatura infantil y juvenil* (281-293). Vigo/Cádiz: ANILIJ/ Grupo VARIA (Universidad de Cádiz).
- ESCARPIT, D. (1986). *La literatura infantil y juvenil en Europa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ, M. J. (2014). Voces de mujer. *Peonza*, 108, 31-37.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1999). *A literatura infantil e xuvenil en galego*. Vigo: Edicións Xerais.
- _____ (2003). Literatura que *tamén* poden ler os nenos. *Grial*, 157, 88-95.
- _____ (2008). Un lugar no mundo. GPS. Consultada el 15 de mayo de 2018, <http://agustinfernandezpaz.gal/wp-content/uploads/2012/09/un-lugar-no-mundo.pdf>
- _____ (2012a). *O rastro que deixamos*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

- _____ (2012b). Semblanza personal. Los paisajes de la memoria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Agustín Fernández Paz. Consultada el 15 de mayo de 2018, en http://www.cervantesvirtual.com/portales/fernandez_paz/autor_semlanza/
- _____ (2012c). Lémbrome. Consultada el 15 de mayo de 2018, <http://agustinfernandezpaz.gal/lembrome/>
- GAGO, R. et al. (1983). *Literatura infantil*. Madrid: Acción Educativa.
- GARCÍA PADRINO, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide.
- _____ (2001). *Así pasaron muchos años... (En torno a la Literatura Infantil Española)*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GLIFO (2014). *Diccionario de termos literarios*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. Consultada el 10 de mayo de 2018. Recuperado de http://www.cirp.gal/pls/bal2/f?p=106:2:4688649980172534310::NO:2:P2_TERMOS:realismo%20m%C3%A1xico
- GREIMAS, A. J. (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- HELD, J. (1981). *Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós.
- LLUCH, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas. Gijón: Editorial Trea.
- MOCIÑO GONZÁLEZ, I. (2011). *Estudo comparado da narrativa infantil e xuvenil de ficción científica nas literaturas galega e portuguesa*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- _____ (2014). La ciencia ficción en dos clásicos contemporáneos: Luísa Ducla Soares y Agustín Fernández Paz (1980-2000). *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 12, 51-63.
- PAWLEY, M. (2014). El cine de Agustín. Peonza. *Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 108, 39-45.
- PEONZA (2003). Entrevistamos a Agustín Fernández Paz, *Peonza*, 64, 40-50.
- PENA PRESAS, M. (2010). Beber sueños: seis palabras acerca de Agustín Fernández Paz. *Madrygal*, 13, 147-150.
- PROPP, V. (2006). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- REIS DA SILVA, S. (2009). *Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Tesis doctoral. Braga: Universidade do Minho.
- ROIG RECHOU, B.-A. (1996). *A literatura galega infantil. Perspectiva diacrónica, descripción e análise da actualidade*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- _____ (2002). A Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia. En Villanueva Prieto, D. y Anxo Tarrío Varela, A. (Ed.). *A literatura dende 1936 ata principios do século XXI: Narrativa e traducción* (382-501). A Coruña: Hércules Ediciones.
- _____ (2007). Teatro do absurdo, humor e realismo crítico em *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*, de Carlos Casares. En Roig Rechou, B.-A., Lucas Domínguez, P. y Soto López, I. (Ed.). *Teatro infantil. Do texto á representación* (241-250). Vigo: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI/Fundación Caixa Galicia.
- _____ (2008). *La Literatura Infantil y Juvenil Gallega en el siglo XXI. Seis llaves para entenderla mejor/A Literatura Infantil e*

- Xuvenil Galega no século XXI. Seis chaves para entendela mellor.* Madrid/Santiago de Compostela: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil/Xunta de Galicia.
- _____ (2009). La aportación decisiva de Carlos Casares a la Literatura Infantil y Juvenil. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, 7 (2), 117-137.
- ROIG RECHOU, B.-A. y SOTO LÓPEZ, I. (2008). En Santiago de Compostela con Agustín Fernández Paz. *Boletín Galego de Literatura*, 38, 161-178.
- ROIG RECHOU, B.-A. y FERREIRA BOO, C. (2010). O conto de transmisión oral na LIX galega. En Roig Rechou, B.-A, Soto López, I. y Neira Rodríguez, M. (Eds.). *Reescrituras do conto popular 2000-2009* (83-105). Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia.
- RUIZ HUICI, F. J. (2002). *Análisis de narraciones infantiles para niños de 6-12 años, escritas en castellano entre 1990-1998*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- SOTO, I. (2014). La recuperación de la memoria histórica. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 108, 17-22.
- SOTO, I. y SENÍN, J. (2009). Encuentro con Agustín Fernández Paz. En Roig Rechou, B.-A., Neira Rodríguez, M., Gomes, J. A., Ramos, A. M. y Reis da Silva, S. (Ed.). *A Memória nos Livros: História e Histórias* (113-121). Porto: Deriva Editores.
- VILLANUEVA, D. y VIÑA LISTE, J. M. (1991). *Traectoria de la novela hispanoamericana actual: del "realismo mágico" a los años ochenta*. Madrid: Espasa Calpe.

María A. Borrueco Rosa

borrueco@us.es

Universidad de Sevilla

(Recibido: 1 junio 2019/ Received: 1st June 2019)

(Aceptado: 15 octubre 2019 / Accepted: 15th October 2019)

APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA COGNITIVA AL APRENDIZAJE DE LA L2 EN EL AULA INFANTIL. ESTUDIO APLICADO AL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

*CONTRIBUTIONS OF COGNITIVE SCIENCE TO CHILD
L2 LEARNING. A STUDY APPLIED TO GERMAN AS A
FOREIGN LANGUAGE*

Resumen

Las aportaciones de la neurociencia al conocimiento de los procesos de aprendizaje han generado una corriente cada vez más extendida de investigaciones que consideran los avances en el funcionamiento cerebral como fundamentales para el diseño de recursos metodológicos en el aula. La neuroeducación como ámbito interdisciplinar que aúna conocimientos neurocognitivos y didácticos para el desarrollo de dinámicas en el aula infantil, se presenta como el espacio idóneo para integrar aspectos nuevos como el funcionamiento de la memoria, los procesos atencionales o las emociones, que hasta el momento estaban excluidos de la didactización de procesos de enseñanza-aprendizaje. La neurociencia viene a demostrar de forma clara cuestiones ya asentadas desde la perspectiva didáctica y materializadas en recursos como las metodologías activas o el aprendizaje colaborativo. Aún se han de integrar aspectos endógenos al aprendizaje como la relevancia de los procesos emocionales en la percepción y procesamiento de los estímulos para que se produzca de forma efectiva el aprendizaje. El presente estudio recoge algunas de las aportaciones en torno a los fundamentos del aprendizaje desde la perspectiva neurocognitiva y plantea como objetivo considerarlos en la didáctica del alemán como lengua extranjera en el aula infantil.

Palabras clave: neurociencia educativa, neurodidáctica, neuroeducación, L2 infantil, alemán como lengua extranjera.

Abstract

The contributions of neuroscience to the knowledge of learning processes have generated a wide range of researches. These works consider the new evidences on brain functioning as major factors when dealing with the design of methodological resources for the classroom. Neuroeducation is an interdisciplinary area that combines neurocognitive and didactic knowledge and put them at the service of the better development of educational dynamics aimed to children. This area is therefore presented as the proper frame to join new aspects such as the operational system of the memory, attention processes or emotions, which so far have been excluded from the systematization and description of the teaching-learning process. Neuroscience comes to unambiguously prove some issues, already assumed by the Didactics and already transformed into resources like active methodologies or

collaborative learning. Yet some aspects attached to Learning as a discipline are still to be integrated, i.e., emotional processes and stimulus processing have been proved to be relevant factors when it comes to success in learning. The present study hosts some contributions to the principles of Learning from a neurocognitive approach and sets as an objective the inclusion of these contributions within the frame of the teaching-learning process of German as a foreign language in children.

Key words: educational neuroscience, neurodidactics, neuroeducation, child L2 learning, German as a foreign language

1. Introducción

Desde la perspectiva didáctica y metodológica los estudios en torno al aprendizaje de una lengua extranjera han centrado su atención generalmente en la lengua misma (Sánchez, 2009) y desde principios de siglo en los recursos metodológicos que optimizan el proceso de adquisición de destrezas (Díaz-Corrales, 2003). Las metodologías activas en el aula y el desarrollo de competencias, las subcompetencias necesarias y las destrezas resultantes como vías de comunicación en la lengua extranjera, han sido y siguen siendo objeto de investigación tanto a nivel teórico como experimental en el aula. Generan en la actualidad numerosos proyectos de innovación docente y estudios derivados que suelen fundamentarse en resultados cuyo valor se cuantifica según aspectos conductuales observables en el aula. Estos se evalúan en cuanto a la definición de la competencia comunicativa según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el consiguiente desarrollo de destrezas de comprensión y expresión oral y escrita (Figueras, 2005).

En este contexto irrumpe la neurociencia como fuente de información para pedagogos y docentes (Wolfe, 2001; Barrera y Donolo, 2009), generando ámbitos de investigación interdisciplinares aún confusos pero que poco a poco van delimitando objetivos concretos (Ansari, Coch y De Smedt, 2010). Así disciplinas ya reconocidas como la neuroeducación (Mora, 2013; Salcedo, 2018) o la neurodidáctica (Roth, 2011) van acercando posiciones en cuanto a objetivos de investigación comunes y que impulsan iniciativas dirigidas hacia lo que algunos autores denominan "la neurociencia educativa":

The scientists at National Brain Research Centre in consort with like-minded researchers have initiated work in this direction under the aegis of the Cognitive Science Programme of DST. To provide an impetus for such collaboration and its wider dissemination, we propose to bring this activity under the umbrella of 'Educational Neuroscience' (Chatterjee, 2016: 65).

Proponemos la posibilidad de poner al servicio del docente datos sobre el cerebro relevantes para el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en el aula (Borrueco y Alberca, 2018). Hasta qué punto la neurociencia es relevante para enseñar, no deja de ser una cuestión controvertida (Bowers, 2016). No son pocos los que rechazan la incursión en aspectos neurocientíficos como recurso para modular las estrategias docentes en el aula (Terigi, 2016), postulando la existencia de neuromitos en torno a las capacidades cerebrales (Papatzikis, 2017) o cuestionando la proliferación de estudios teóricos que no aportan soluciones efectivas en el aula y son generados a partir de teorías científicas reduccionistas (Terigi, 2016).

A falta de estudios aplicados, numerosas aportaciones en torno a la neurociencia y educación se reducen a la defensa de postulados generales que, a pesar de su interés, se manifiestan como insuficientes para extraer consecuencias concluyentes en cada materia objeto de aprendizaje. Como

iniciativa pionera podemos citar los estudios realizados por Cantó (2015) en torno a la educación infantil.

En este contexto, nos postulamos a favor de aportaciones interdisciplinares que planteen como metodología de investigación la estrecha interacción entre la neurociencia y la materia específica objeto de aprendizaje. A este binomio añadimos el marco en el que se define el perfil del aprendiente, que en el contexto que nos ocupa, será determinante. Los espacios que confluyen en este estudio son pues, por un lado, los estudios neurocognitivos sobre procesos cerebrales implicados en el proceso de aprendizaje y, por otro, las características específicas que definen el sistema lingüístico alemán. Nos limitaremos a desarrollar aspectos concretos que definen el aprendizaje de la L2 desde ambas perspectivas en el aula infantil.

La metodología de trabajo parte de la observación de carencias del proceso de aprendizaje de la lengua alemana como L2 como lengua extranjera aplicables al aula infantil y de la determinación de posibles soluciones mediante propuestas didácticas experimentadas en el aula que faciliten el aprendizaje adecuado al cerebro. Para ello se realizará una revisión bibliográfica de trabajos que evidencian el proceso de aprendizaje desde el punto de vista neurocognitivo, por un lado, y de recursos didácticos que facilitan los procesos atencionales necesarios para fomentar el desarrollo de destrezas, por otro.

2. Planteamiento del problema: Diagnóstico y carencias del proceso de aprendizaje de alemán como lengua extranjera (DaF) en el aula infantil

Desde la perspectiva didáctica actual se establece en las aulas de lengua extranjera, independientemente del perfil del alumno, como objetivo preferente la competencia comunicativa (Núñez y Moral, 2010), entendida esta como un compendio de subcompetencias según el MCERL que han de ser desarrolladas para generar las cuatro destrezas tradicionales de comprensión y expresión oral y escrita. Hasta el momento el proceso de didactización se ha limitado a la selección de partes de la lengua para ser didactizadas en actividades al servicio de la progresión lingüística de la L2.

Observamos en esta descripción del perfil de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras actual, por un lado, la concentración de elementos exógenos al procesamiento cognitivo. No detectamos motivación ontogénica que considere los aspectos neurocognitivos inherentes al proceso de aprendizaje y aún menos, reflejos del proceso de aprendizaje endógeno al desarrollo cognitivo del niño.

Se plantea la duda de si estos métodos no son más que una adaptación de los correspondientes a métodos de aprendizaje para adultos, con objeto de simplificar el proceso de aprendizaje y facilitar así la adquisición de la L2 al niño, en nuestro caso la lengua alemana. De forma análoga al método adulto, los estímulos presentados, léxico y gramática contextualizadas en situaciones comunicativas, consideran la programación de objetivos bajo un criterio de progresión cíclica según niveles de dificultad lingüística. Generalmente esta dificultad viene determinada por las reglas gramaticales de la lengua alemana en un entorno léxico de situaciones comunicativas muy semejantes a las situaciones comunicativas diseñadas para adultos. Solo en algunos contextos de aprendizaje se consideran actividades que motiven al niño a participar activamente en la construcción de conocimientos. Estas carencias se manifiestan sobre todo a nivel metodológico en el aula. En numerosos contextos de aprendizaje infantil el docente actúa siguiendo el principio de isomorfismo pedagógico y transmite estrategias de aprendizaje propias, que reproducen situaciones de aprendizaje inductivistas experimentadas en la edad adulta y que conllevan estrategias inadecuadas, como puede ser la adquisición explícita de reglas gramaticales, su memorización y aplicación en ejercicios de reproducción. En el

contexto de la lengua alemana, la dificultad de algunos aspectos centrales como la declinación, tanto en entornos nominales como de adjetivos, dificultades inherentes al sistema verbal alemán como la formación de participios o la voz pasiva o la hipotaxis, todos de características muy divergentes a la lengua materna, concluyen en entornos de aprendizaje que impulsan claramente metodologías conductistas en las que se impone la imitación y reproducción de modelos sin producirse aprendizaje significativo, lo que genera un alto grado de frustración en el aprendiz y el abandono del interés por el aprendizaje efectivo de la lengua alemana. En estos, además, se adquiere de forma implícita el vocabulario y se reproducen en situaciones dirigidas que impiden la comunicación auténtica en el aula.

Nos planteamos la posibilidad de superar el modelo tradicional fundamentado en la progresión lingüística, para determinar otros parámetros como punto de partida de la programación docente y que estos sean seleccionados de forma coherente al desarrollo cognitivo del niño, sus motivaciones, sus habilidades y su entorno socio-afectivo.

3. Aportaciones de la neurociencia al proceso de aprendizaje de la L2 en el aula infantil

Chatterjee (2016: 64) refleja claramente la influencia bidireccional entre neurociencia y educación:

There are 2 main streams of knowledge which link neuroscience to education: (i) brain structures responsible for various educational processes like reading, attention, memory, calculation, language acquisition, etc. and (ii) the manner in which educational processes affect brain structure and function.

Si desde la perspectiva conductista el aprendizaje se concibe como un cambio duradero en el potencial conductual y para el cognitivismo supone principalmente cambios en las asociaciones (Ertmer y Newby, 1993; García 2012), los estudios neurocientíficos determinan que el aprendizaje está relacionado con los cambios que se producen a nivel neuronal, cognitivo y, en consecuencia, conductual, como resultado de una experiencia y con objeto de adaptarse al entorno. Cambiamos una conducta específica en relación a la experiencia previa y a los estímulos presentes (Klein, 2003).

La teoría conexionista (Ledesma, 2015) defiende que el conocimiento no deriva de la adquisición de reglas abstractas sino de la activación recurrente de información y del anclaje de esta información mediante conexiones neuronales. La investigación en neurociencia cognitiva evidencia de forma concluyente un cambio en la arquitectura sináptica cuando se produce un determinado aprendizaje.

Para muchos autores el nivel de desarrollo del lenguaje humano, es, además de una de las principales características que nos diferencian de los animales, la base de otras peculiaridades y singularidades comportamentales y cognitivas. Más allá de la discusión científica acerca de la adquisición del lenguaje en nuestra especie, y en el individuo joven, si es una capacidad innata, o si es adquirida, como defiende la vertiente funcionalista, lo que es claro es que la adquisición plena de la capacidad lingüística del humano tiene lugar en la edad infantil (Sánchez-Reyes, 2000). En lo que sí hay diferencia de opiniones es en la definición del nivel de competencia que se llega a adquirir en un momento u otro del desarrollo ontogénico y en la diferencia de esta influencia según la dimensión lingüística de la que se trate.

Desde la perspectiva neurocognitiva destacamos dos aspectos de interés para nuestro estudio. Por un lado, el concepto de memoria y los factores que determinan su desarrollo (Ullman, 2004), y, por otro, aspectos específicos del desarrollo neurocognitivo del niño que pudiesen ser de interés para nuestra propuesta didáctica de DaF en el aula infantil.

3.1. El aprendizaje desde la perspectiva neurocognitiva: los procesos atencionales, las emociones, y la memoria

La atención, entendida en los términos que definen Álvarez, González-Castro, Núñez, González-Pianda, Álvarez y Bernardo (2007) como el procedimiento directamente implicado en la recepción activa de la información, está relacionada tanto con procesos cognitivos como motivacionales. La atención se entiende como un mecanismo que conecta procesos cognitivos con afectivos, y como un factor determinante para decidir qué estímulos serán analizados de forma prioritaria.

Este modelo neoconexionista se complementa con el modelo de recursos limitados de Kahneman (1973) para quien la atención no solo depende de la disponibilidad para atender del individuo, sino también de las exigencias de la tarea a desarrollar. La atención selectiva que discrimina estímulos dentro de conjuntos y la atención sostenida, relacionada con la capacidad de concentración (Buschman y Kastner, 2015), configuran así parte de los procesos atencionales determinantes para que la información sea procesada. No hemos de olvidar, por otra parte, que en los procesos atencionales juega un papel muy importante el nivel de automatismo como señala Bermejo (1987). El niño, a medida que va automatizando procesos cognitivos, va liberando carga cognitiva para desarrollar otras habilidades.

En este proceso atencional complejo, el cerebro ignora lo ya conocido, diferencia lo importante de lo irrelevante, construye categorías, modelos y jerarquías, ordena acontecimientos en secuencias lógicas y finalmente integra lo nuevo en lo ya conocido (Textor, 2010). Así todo lo que es novedoso produce nuevas sinapsis, y todo lo reiterado crea hábitos por repetición, estabilizándose las conexiones (Paniagua, 2016).

Estas conexiones participan en el proceso de memorización de información (Schacter y Tulving, 1994), conformando según la función desempeñada distintos tipos de memoria. Ruiz-Contreras y Cansino (2015) definen el funcionamiento de la memoria como la sucesión de una fase de codificación y adquisición de la información y una fase posterior de recuperación. Es de máximo interés para nuestro estudio constatar que la memoria sensorial alberga información con alta carga emocional: "La información tiene tinte emocional asignado por la amígdala. Si lo sensorial es significativo para el sujeto, pasa a las áreas de asociación que elaboran conocimientos, pensamientos concretos o abstractos o ideas, que están impregnadas de emoción". (Paniagua, 2016: 89).

La memoria a corto plazo, de unos segundos, se sustenta en las experiencias, y la información que alberga, si es repetida, pasará a conformar la memoria a largo plazo (Axmacher, Haupt, Cohen, Elger y Fell, 2009). La información, si se "encuentra debidamente organizada, codificada y repetida, no se pierde" (Paniagua, 2016: 90). Según el tipo de información, podrá ser considerada episódica, declarativa o semántica y procedimental (Eichenbaum y Neal, 2001; Schacter y Tulving, 1994; Tulving, 1985). Conocer la diferencia entre ellas resulta de máximo interés para el docente de la L2, pues pueden contribuir a la optimización de la conectividad neuronal y de esta forma al desarrollo de competencias. Además, conocer el funcionamiento específico de la memoria infantil, nos ayudará a comprender su evolución en la adquisición de la lengua extranjera.

Paniagua (2016) destaca la memoria episódica como característica de la etapa infantil. El desarrollo preferente de esta memoria en el niño, de código temporal y espacial, hace que recuerde de for-

ma preferente los hechos del día y no los conceptos ni los procesos. La constatación de esta realidad debería ser un elemento determinante para la programación de actividades en el aula. Frente al código temporal y espacial de la memoria episódica, la memoria semántica tiene código verbal y la procedimental, código motor. Si la primera alberga ítems de información contextual, la segunda almacena procesos y secuencias, dando lugar al pensamiento organizado y a la automatización de habilidades, y entre otras, posibilita la habilidad para mantener la atención (Paniagua, 2016). La conjunción de ambas memorias será determinante para la automatización de los procesos lingüísticos necesarios para el desarrollo de la comunicación en la L2 (García, 2012; Ullman, 2004).

Damasio (1998) y Mora (2013) destacan en sus estudios neurocientíficos que todo aprendizaje, es decir, toda modificación de la estructura neuronal (Kandel y Hawkins, 1992), y, por tanto, la memoria, tiene contenido emocional (Ruiz-Contreras y Cansino, 2015). La emoción y la motivación influyen en el nivel atencional del individuo, y por tanto en el filtro que decide qué información se atenderá y aprenderá y cuál se ignorará (Rueda, Posner y Rothbart, 2005). La influencia de las emociones en el desarrollo cognitivo e intelectual del ser humano es tal que se ha acuñado el término de inteligencia emocional (Goleman, 1996).

Otros autores, además de las teorías estimulatorias, hablan de una evolución en la capacidad perceptiva como el factor decisivo a la hora de discriminar información. Este tipo de atención dicotómica o selectiva es de especial relevancia para nuestro estudio, pues como apunta Bermejo (1987), los cambios de edad implican cambios en los procesos atencionales y, por lo tanto, requieren de un análisis específico según el desarrollo neurocognitivo. Así, los niños pequeños son más susceptibles a la distracción y no discriminan fácilmente información irrelevante. Con el incremento de la edad, aumenta, por ejemplo, el nivel de atención a la información relevante.

En este mismo sentido se manifiestan Marina (2014) y Paniagua (2016), que defienden que, junto al aprendizaje cognitivo imbuido de carga emocional, no se produce aprendizaje si no se desarrollan determinadas capacidades ejecutivas como fijar objetivos y regular a voluntad nuestra conducta. El marcador de inteligencia ejecutiva se muestra cuando se es capaz de inhibir estímulos externos, evitar distracciones y mantener enfocada la atención en una sola tarea para elaborar metas.

Según lo expuesto hasta el momento, consideramos desde la perspectiva didáctica, que la naturaleza del estímulo y, sobre todo, la forma en la que presentamos la secuencia de estímulos (Morgan-Short, Steinhauer, Sanz y Ullman, 2012), junto con los procesos meta-atencionales de autocontrol voluntario destacados por Bermejo (1987), conformarían los factores determinantes en el proceso de percepción.

3.2. A prendizaje de lenguas extranjeras y cronobiología del desarrollo infantil

Lo expuesto hasta el momento nos permite deducir que el aprendizaje de la lengua extranjera, como cualquier otro proceso de aprendizaje, está directamente relacionado con el desarrollo neurocognitivo del sujeto. Aprendemos a hablar una lengua, materna o una L2 porque el uso de la lengua genera huellas en el cerebro (Alberca y Borrueco, 2018; Costa y Sebastián-Gallés, 2014).

Si entendemos el aprendizaje como modificación de la arquitectura sináptica, es interesante considerar que se constata en el niño de edad temprana una actividad muy superior de neurogénesis. La optimización de la eficiencia en las conexiones entre esas neuronas (pruna neuronal) que se da durante la infancia posibilita el aprendizaje a altas velocidades de comportamientos, lengua, estilo de vida, y de cuanto rodea al niño, permitiendo que permanezcan solo los enlaces estables (Johnson y Newport, 1989). Es lo que posibilita el conocido como período crítico de aprendizaje de lenguas extranjeras:

A modo de ejemplo, la fase sensible tiene una duración que se prolonga hasta los seis o siete años de vida. El bebé es capaz de diferenciar todos los sonidos de cada una de las lenguas del mundo y el niño es capaz de generar todos los fonemas correctamente. Pocos años después se eliminan todas las sinapsis que posibilitan esta capacidad, pero ya no son necesarias dado que el niño adquiere por lo general una única lengua con un número limitado de fonemas (Textor, 2010)¹.

Durante el período crítico la experiencia tiene fuertes efectos en el desarrollo cerebral y en el comportamiento. Pasado este período los estímulos necesarios para producir cambios cerebrales han de ser mayores. En el caso concreto de la adquisición de una segunda lengua, sabemos que el individuo, pasado su período crítico puede aprender una L2, pero con mayor dificultad (Kuhl, 2010). Se plantea la duda de hasta qué punto influye la edad de adquisición en el dominio de una L2 y en qué aspectos particulares, cuestión que ha planteado no pocas controversias (Torres, 2005).

Parece que los niños que aprenden una L2 en edad temprana lo hacen de igual manera que su L1, es decir, de forma implícita, incidental y automática. Digamos que aprenden lenguas, la materna o la L2, mientras están aprendiendo las bases del lenguaje, y en este período solo por la exposición a los estímulos, por la propia experiencia y de un modo implícito no consciente (bottom-up), el individuo joven aprende los fonemas y la gramática. Lanauze y Snow (1989) encontraron que había una transferencia de las capacidades y habilidades de la L1 a la L2, incluso antes de que las competencias orales y auditivas en la L2 estuvieran plenamente desarrolladas.

A partir de este momento el cerebro optimiza el proceso de memoria: las conexiones neuronales que son importantes permanecen, las irrelevantes son eliminadas. La configuración neuronal que ha desarrollado hasta el momento favorecerá el desarrollo de habilidades posteriores. Así el niño bilingüe aprenderá con mayor facilidad una tercera o cuarta lengua (Sánchez-Reyes, 2000).

Los estudios apuntan a que esta ventana de tiempo supuestamente determinante para el aprendizaje de una lengua concierne sobre todo a los aspectos fonológicos. Al nacer, el ser humano es capaz de responder a todos los fonemas existentes con la misma intensidad de respuesta, y aprender a reproducirlos con la misma facilidad. Es durante sus primeros años que el humano se vuelve especialista de su entorno, por la importancia adaptativa al mismo, y por tanto, especialista del idioma que se hable en él. Así, para el desarrollo de la percepción auditiva, durante los primeros 6 meses de edad un bebé tiene una capacidad absoluta para cualquier idioma (Kuhl, 2010) y es a partir de los 6 a 12 meses cuando empieza a especializarse en los fonemas de su lengua materna (Kuhl, Stevens, Hayashi, Deguchi, Kiritani e Iverson, 2006). Estos fonemas se estabilizan y pueden actuar como un filtro perceptivo que dificulte el procesamiento de los fonemas de la L2 si estos son muy distintos a los de la L1.

De igual forma, se registran estudios que apuntan a que la edad de adquisición de la gramática también influye en su nivel de dominio. Johnson y Newport (1989) constataron un incremento en los errores al aplicar diferentes reglas gramaticales del inglés conforme más tarde comenzaron los sujetos a adquirir esa L2.

En el contexto del aprendizaje de una L2 que nos ocupa, es interesante destacar que la adquisición del vocabulario en el niño es lenta, pues es paralela a su proceso madurativo. La interacción con el medio es fundamental, pues este aporta imágenes sensoriales del vocabulario que va aprendiendo. Estas imágenes darán lugar a conceptos que permitirán que relate hechos de su vida, generando aprendizaje semántico con múltiples conexiones neuronales (Paniagua, 2016).

1 Traducción propia.

Es destacable para nuestro propósito mencionar que el aprendizaje por imitación es de gran relevancia. El niño elabora durante la imitación una planificación motora en su mente que hace posible enviar órdenes directas al organismo, generando aprendizajes sin error y por instrucción directa (Paniagua, 2016).

Es interesante, además, resaltar que el juego, recurso preferente en la infancia, genera gran cantidad de endorfinas que reducen el nivel de estrés (Roth, 2011). Mediante el juego desarrolla y ejecuta movimientos, adquiere nociones de espacio, procesos lógicos y toma decisiones. Estos aprendizajes construirán otros aprendizajes complejos.

Concluimos este apartado mencionando algunos aspectos relevantes para el aprendizaje de lenguas a partir de los estudios de Textor (2010) y Paniagua (2016):

- 1-3 años: Se produce la explosión lingüística tras el desarrollo cognitivo correspondiente.
- 3-4 años: Se desarrolla la memoria a largo plazo.
- 4-7 años: Se desarrolla la capacidad analítica, diferencia entre imaginado y realidad, y es capaz de adoptar roles.
- 6-12 años: Su creciente madurez cerebral le permite desarrollar el pensamiento lógico, y establecer metas de forma autónoma. A partir de los 7 años el niño aprende si así lo desea, el aprendizaje se ha convertido en un acto de voluntad.
- + 12 años: Se observa la adquisición de la inteligencia ejecutiva, pues ya ha desarrollado freno inhibitorio, verbal y motor, elabora y mantiene metas.

4. El aprendizaje del alemán en el aula infantil: perspectiva neurodidáctica

Si la consideración de la neurociencia educativa (Chatterjee, 2016) conlleva la integración de consecuencias didácticas en el modelo tradicional de aprendizaje, proponemos optimizar el modelo existente, partiendo del concepto de competencia comunicativa (Fig. 1) según el MCERL (2003)

Generalmente, este paradigma de competencias implícitas en las cuatro destrezas comunicativas se desarrolla según la pedagogía moderna en un entorno de recursos de aprendizaje por tareas, cooperativo y mediante metodologías activas (Fernández March, 2006). Aúna esta descripción del paradigma docente actual, teoría y método de aprendizaje (Fernández, 2009), postulando desde el constructivismo pedagógico (Reich, 1998) la experiencia como fuente de desarrollo de destrezas y situando al aprendiz en el centro del paradigma, otorgándole papel de actante principal y generador de sus competencias. La neurociencia viene así a confirmar supuestos pedagógicos reconocidos, aunque en la práctica aún no son aplicados de forma generalizada.

Las consecuencias didácticas derivadas de las aportaciones sobre la naturaleza del aprendizaje desde la perspectiva neurocognitiva y algunos aspectos centrales en torno al desarrollo neurocognitivo del niño pueden concretarse en los siguientes aspectos que relacionamos a continuación apoyándonos en las teorías de aprendizaje de Bransford, Brown y Cooking (1999); Textor (2010) y Paniagua (2016), entre otros. Proponemos un modelo de aprendizaje de la L2 que considere de un lado los objetivos comunicativos (Fig. 1) y, por otro, las recomendaciones derivadas del aprendizaje adecuado al cerebro (Fig. 2).

COMPETENCIA COMUNICATIVA	
<p>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</p> <p>Componentes formales (declarativos) y capacidad para utilizarlos (conocimientos procedimentales)</p>	<p>SUBCOMPETENCIAS Y DESTREZAS</p> <p>Competencia gramatical</p> <p>Competencia léxica</p> <p>Competencia semántica</p> <p>Competencia fonológica</p> <p>Competencia ortográfica</p> <p>Competencia ortoépica</p>
<p>COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA</p> <p>Dimensión social de la lengua</p>	<p>Competencia sobre normas de cortesía, usos apropiados en contextos sociales, etc.</p>
<p>COMPETENCIA PRAGMÁTICA</p> <p>Discurso, función e interacción</p>	<p>Competencia discursiva (Cómo estructurar la información)</p> <p>Competencia funcional (Identificar, preguntar, responder, expresar actitudes como des acuerdo, expresar modalidades, volición, emociones, etc.)</p> <p>Competencia organizativa (Interactuar en la comunicación, resolver problemas durante el proceso)</p>

(Fig. 1). Competencia comunicativa (Elaboración propia).

Para aplicar este modelo en el aula es necesario que el docente sea consciente de la oportunidad y necesidad de intervenir y actuar sobre el método y la programación establecida, pues ha de adaptarse a la progresión real del grupo de aprendientes y a su respuesta a los estímulos de la L2. Es responsabilidad del docente responder con curiosidad y respeto a las reacciones del niño en el aula, formulando respuestas de recompensa positiva, limitando en lo necesario la corrección del error, pues puede ser potenciado si recibe excesiva atención. Se ha constatado que las emociones se manifiestan como fundamentales en la generación de conocimientos, que las metas a modo de desafíos y retos impulsan el aprendizaje y que el miedo lo bloquea (Mora, 2013).

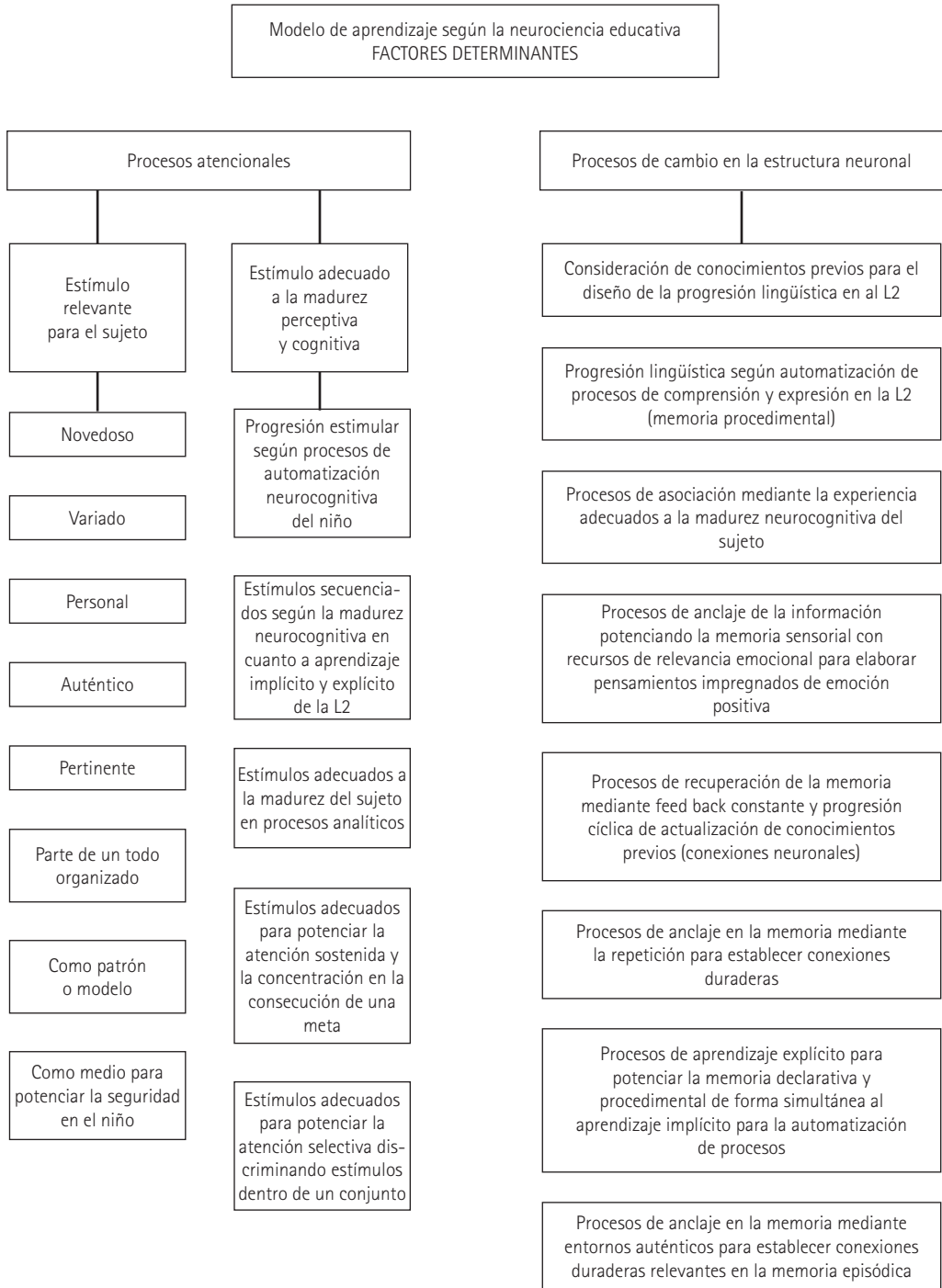


Fig. 2. Modelo de factores determinantes en neurociencia educativa (Elaboración propia).

Ante la imposibilidad de presentar un estudio global por niveles, nos limitaremos a hacer algunas propuestas que ilustren la conjunción de factores analizados hasta el momento. En este sentido es interesante mencionar iniciativas como la propuesta por Álvarez *et alii*, (2007: 211) que proponen la creación de "bancos de actividades secuenciadas" y ejercicios con variantes según los objetivos planteados y una evaluación diagnóstica del grupo de aprendientes. Los bancos de actividades serían un modelo de material didáctico abierto a la evolución cognitiva y lingüística del grupo.

Los bancos de actividades estarían a disposición del equipo docente, por ejemplo, para desarrollar la atención selectiva identificando estímulos sonoros o visuales, comparando estímulos en cuanto a sus cualidades, identificando estímulos dentro de series, reconociendo estímulos en el espacio, entre otros. De igual forma serían beneficiosos bancos de actividades para desarrollar la atención sostenida con objeto de reproducir modelos, iguales u opuestos, reconstruir modelos según un orden establecido, visualizar grupos de estímulos léxicos, sonoros o visuales o bancos de juegos adecuados al perfil del niño: sensoriales, motores, socio-emocionales y cognoscitivos y abstractos (Álvarez *et alii*, 2007). Quedarían definidos según los objetivos lingüísticos y se desarrollarían según las reglas preestablecidas del juego.

Es posible encontrar en red una gran variedad de ejercicios muy interesantes, adecuados a la metodología en el aula infantil, pero en su mayoría fundamentados en el recurso de la lectoescritura, con lo que no cumplimos con la recomendación de presentar el estímulo considerando los procesos atencionales o de construcción de redes neuronales mencionados anteriormente. Las asociaciones entre significado y grafía son representadas mediante iconos y el grafema correspondiente y acompañados de ejercicios de aplicación o reconstrucción de significados, reproduciendo así el modelo de aprendizaje adulto.

Veamos algunas propuestas alternativas que describimos según los parámetros de la neurociencia educativa analizados anteriormente. Entendemos que van dirigidos a docentes de la lengua extranjera en el aula infantil, por lo que el objetivo es describir las situaciones de aprendizaje relacionadas con la lengua. Los parámetros que consideramos son, de una parte, la activación de procesos atencionales, y, de otra, la organización del material lingüístico de acuerdo a criterios neurocognitivos. Las propuestas se fundamentan en las fuentes mencionadas a lo largo del estudio.

Se presenta a continuación el esbozo de algunos bancos de actividades diseñados con objeto de crear entornos de aprendizaje adecuados al cerebro en el aula infantil de alemán como lengua extranjera.

4.1. Entorno multimodal

Este entorno motivaría una programación motivacional de partida que sería asociada posteriormente a la programación lingüística, y debería sustentarse en competencias motoras. Adquiere importancia la relación entre la actividad y el objetivo comunicativo. Veamos un ejemplo de programación multimodal variada en la que la progresión viene determinada por la relevancia del estímulo variado y vinculado al concepto de embodiment o enacción (Varela, Thompson y Rosch, 1991):

malen	Singen	Ausschneiden	spielen	basteln	schreiben	dramatisieren	sich bewegen	anmalen
-------	--------	--------------	---------	---------	-----------	---------------	--------------	---------

Fig. 3 Progresión motivacional (Elaboración propia)

A este conjunto multimodal de acciones es posible asociar objetivos comunicativos y destrezas, y así conectar actividades motoras de integración somato-sensorial con situaciones comunicativas adecuadas:

Situación comunicativa	Programación motivacional (Procesos atencionales)
Mein Klassenraum Destrezas: Expresión oral / Comprensión oral Competencia léxica y gramatical	Tarjetas de acción para posibilitar el desplazamiento por el aula Buscar objetos en el aula Situar según órdenes objetos en un lugar Buscar objetos ocultos
Familie und Freunde	Regalar un dibujo a un amigo del grupo Representación teatral asumiendo roles familiares
Kleidung	Elaborar disfraces / disfrazarse
Meine Spielzeuge	Traer un juguete al aula y nombrarlo Juego libre en el aula / describir acciones jugando
Wir spielen Einkaufen	Juego de rol / Escenificación de diálogos
Wir lernen Tiere kennen	Visionado de videos educativos sobre animales y representar / reconocer animales Reconocer animales por onomatopeya

Fig. 4. Situación comunicativa y programación motivacional.

A estas actividades delimitadas por la relevancia del estímulo quedan vinculadas según las intenciones comunicativas programadas, los objetivos lingüísticos, tanto fonológicos, léxicos, morfo-sintácticos, ortográficos y ortoépicas de la lengua alemana, es decir, integramos en objetivos lingüísticos, objetivos cognitivos, sociales y emocionales potenciando la creatividad del niño:

Situación comunicativa	Programación motivacional (Procesos atencionales)	Objetivo lingüístico (determinados según progresión lingüística)	Criterios neurocognitivos
Mein Klassenraum Destrezas: Expresión oral / Comprensión oral Competencia léxica y gramatical	Tarjetas de acción para posibilitar el desplazamiento por el aula. Buscar objetos en el aula. Situarse según órdenes de objetos en un lugar. Buscar objetos ocultos.	Sustantivos y géneros Preposiciones locales auf / unter / neben / vor / hinten Verbos con desplazamiento en el espacio; aufstehen sich setzen, stellen, verstecken, suchen, ...	Conocimientos previos Automatización Asociación mediante experiencia Memoria sensorial Aprendizaje implícito
Familie und Freunde Destrezas: Expresión oral / Comprensión oral Competencia léxica y gramatical	Regalar un dibujo a un amigo del grupo. Realizar un dibujo de la familia o amigos que han de describir al colgar en un panel del aula. Representación teatral asumiendo roles familiares.	Sustantivos y géneros Conjugación verbal. Posesivos. Oración afirmativa, interrogativa, negativa. Números. Singular y plural.	Memoria episódica Entorno auténtico Relevancia emocional Asociación mediante experiencia
Kleidung Competencia léxica y fonética.	Elaborar disfraces y disfrazarse.	Sustantivos y colores para describir disfraces y prendas.	Asociación mediante la experiencia Aprendizaje implícito
Meine Spielzeuge Competencia léxica y morfosintáctica	Traer un juguete al aula y nombrarlo Juego libre en el aula y describir acciones jugando	Sustantivos y géneros. Conjugación verbal en torno a acciones relacionadas con el juego	Asociación mediante la experiencia Recuperación de la memoria mediante contextos auténticos
Wir lernen Tiere kennen Comprensión oral Expresión oral	Vídeo sobre animales Reconocer y describir animales por onomatopeya e imágenes Personalizar las acciones	Corpus léxico de animales Verbos de acción relacionados Conjugación en singular / plural	Memoria declarativa Aprendizaje implícito
Wir spielen Einkaufen Competencia lingüística, sociolingüística y pragmática	Juego de rol. Dramatización de situaciones comunicativas	Flexión nominal Verbos modales Estructura oracional	Anclaje lingüístico mediante entornos auténticos por asunción de rol

Fig. 5. Programación según criterios neurocognitivos / motivacionales.

4.2. Entornos de desarrollo cognitivo

El objetivo en este tipo de bancos de actividades es el desarrollo cognitivo encaminado a desarrollar el léxico mental tanto nominal como verbal y los conocimientos asociados a ellos.

Situación comunicativa	Programación motivacional (Procesos atencionales)	Objetivo lingüístico (determinados según progresión lingüística)	Criterios neurocognitivos
Essen und Trinken Competencia léxica y lectoescritura Competencia ortográfica Competencia ortoépica	Recortar imágenes de comidas y bebidas de folletos de supermercado y clasificar según categorías de fruta, verdura, carnes, pescado, bebidas, ... Seleccionar de todos los recortes uno y formar grupos por categorías en el aula.	Sustantivos y géneros Adjetivos Colores Sinónimos / antónimos Hiperónimos Adverbios de cantidad Números	Memoria declarativa por repetición Discriminación de información Elaboración de patrones Desarrollar la atención selectiva y sostenida
Mein Klassenraum	Rol auténtico docente-alumno: seleccionar entre el material escolar el objeto nombrado.	Sustantivos y géneros	Discriminación fonética y semántica
Farben lernen	Proyección de imágenes para asociar colores coherentes a la realidad mar – azul / naranja – fruta/color / fuego – amarillo / hoja – verde. Nombrar los colores de objetos personales una vez adquirido el dominio sobre palabras en alemán del conjunto de colores.	Sustantivos y géneros. Adjetivos.	Atención selectiva Discriminación fonética de elementos dentro de un conjunto Recuperación de la memoria mediante acceso semántico inducido. Desarrollo de procesos analíticos.
Freizeitaktivitäten	Clasificar tarjetas bilingües según actividades en entornos diferentes (casa / parque / campo/ playa)	Categorización semántica de verbos	Categorización a partir de un proceso de cotejo de características de lo percibido, identificación y determinación de similitudes y diferencias.
Körperteile Competencia léxica	Dibujar, recortar partes del cuerpo y reconstruir de forma colectiva un cuerpo humano. Nombrar habilidades según las partes del cuerpo	Sustantivos y géneros Competencia semántica verbal.	Integración del todo y sus partes Anclaje semántico mediante contextualización

Fig. 6. Programación según criterios de desarrollo cognitivo.

4.3. Entornos de interacción social

El objetivo en este tipo de bancos de actividades es posibilitar espacios de trabajo colaborativo, grupales y en situaciones comunicativas afines al individuo. El ser humano es un animal social que necesita de los otros para su supervivencia. De ahí la necesidad de entender nuestro entorno y a nuestros congéneres. El origen de la empatía se puede relacionar con esta necesidad de adaptación al medio social. El aprendizaje vicario o por imitación es uno de los ejemplos de esta vinculación con los otros individuos, y algunos autores identifican las "neuronas espejo" como su caso más extremo (Rizzolati, 2005).

Situación comunicativa	Programación motivacional (Procesos atencionales)	Objetivo lingüístico (determinados según progresión lingüística)	Criterios neurocognitivos
Competencia léxica y verbal en torno a los conceptos temporales de tiempo.	Exposición ante el grupo de las estaciones del año (primavera, verano, otoño, invierno) mediante elaboración de un mural representativo de las cuatro estaciones describiéndolas según fiestas, tiempo atmosférico y acciones cotidianas asociadas a ellos	Corpus léxico de estaciones, meses, tiempo atmosférico, fiestas, acciones cotidianas. Sustantivos y géneros Verbos de acción Sistema preposicional temporal Flexión nominal de sustantivo Conjugación verbal impersonal y personal en singular y plural.	Trabajo en grupo con funciones delimitadas para potenciar el trabajo colaborativo y coordinado Aprendizaje "lernen durch lehren".
Expresión oral y escrita	En un folleto de productos de un supermercado alemán, se ha de seleccionar un grupo de alimentos con un presupuesto de dinero dado en el que se ha de ajustar la cantidad de dinero en Euros a las cantidades o continentes según corresponda a gramos, kilos, botes, piezas, botella. Se ha de elaborar un diálogo que se representará escenificado en grupo, en el que se seleccionan los alimentos a lo largo del supermercado y se abonan en caja.	Adverbios de cantidad. Conjuntos y unidades de alimentos. Continentes y contenidos contables e incontables. Formulación de preguntas y respuestas, afirmaciones y negaciones.	Codificación de mensajes complejos. Recuperación de la memoria de conocimientos declarativos y procedimentales.

Fig. 7. Programación neurocognitiva de interacción social.

5. Conclusiones

La perspectiva didáctica tradicional se manifiesta como un marco insuficiente para evolucionar en el desarrollo de teorías metodológicas de aprendizaje de la L2 hacia nuevas propuestas eficientes para la adquisición de la L2 en el aula, descontextualizado de entornos auténticos. Se plantea la necesidad de superar el modelo actual que establece la comunicación como objetivo y las metodologías activas como dinámica constructivista en el aula sin considerar los factores neurobiológicos y neurocognitivos relevantes en el proceso de aprendizaje.

En este sentido se plantea como posibilidad la integración de conocimientos neurocientíficos determinantes del aprendizaje en la didactización de procesos de enseñanza/aprendizaje. Destacamos como determinantes los procesos atencionales, la memoria, y las emociones. En el contexto de la educación infantil se manifiesta como necesaria, además, la consideración del desarrollo cognitivo del niño para determinar la programación de objetivos de aprendizaje adecuados a su cronobiología cognitiva. Se plantea como objetivo principal potenciar la respuesta emocional positiva en el niño ante el proceso de aprendizaje dirigido en el aula para activar los procesos atencionales y así impulsar el reconocimiento de estímulos relevantes para el niño.

Este contexto de aprendizaje adecuado al cerebro debe quedar reflejado en el aprendizaje del alemán en el aula infantil en una propuesta de programación motivacional que considere la presentación multimodal en el aula del material lingüístico, la contextualización de la práctica lingüística en entornos cercanos o conectados con la realidad que perciben y con recursos metodológicos adecuados a su desarrollo psicopedagógico. La consideración de estos factores determina el diseño de actuaciones docentes que parten no solo de objetivos comunicativos y lingüísticos, sino también de actividades que integren la adquisición de la lengua alemana en procesos neurocognitivos auténticos, emocionalmente relevantes y que contribuyan a aunar la adquisición de la lengua alemana y el desarrollo neurocognitivo del niño.

En el marco concreto de la enseñanza de DaF la consecuencia más importante de nuestro planteamiento didáctico es que la progresión cíclica de confrontación con conocimientos tanto léxicos como gramaticales de la lengua alemana estarían organizados según criterios motivacionales y no meramente conceptuales. En este sentido, la aportación más relevante de la neurociencia es la evidencia de que sin los procesos atencionales activados de forma adecuada, no es posible el aprendizaje significativo necesario para adquirir nociones complejas como las correspondientes en lengua alemana a la declinación, la voz pasiva o la hipotaxis, en el plano gramatical, o la adquisición de un corpus léxico de máxima dificultad por las divergencias en la asignación de géneros y formas de plural. La adquisición de estas subcompetencias necesarias para la competencia comunicativa no solo se debería producir en situaciones comunicativas didactizadas en un método como corresponde a la metodología tradicional, sino mediante la secuenciación de recursos motivacionales asociadas a cada situación comunicativa, con el propósito de generar desde el punto de vista neurocognitivo las reacciones neurobiológicas adecuadas al aprendizaje. Una vez conseguida la activación adecuada de los procesos atencionales, la interacción con la lengua a nivel gramatical y léxico, por ejemplo, debería apoyarse en evidencias del funcionamiento de la memoria para la asignación y memorización de géneros, por ejemplo. Por otra parte, la presentación de nociones complejas, como las gramaticales, debería considerar algunas cuestiones como la relevancia de la presentación de patrones y estructuración ordenada de los procesos procedimentales en la generación de reglas. Debemos considerar que no es objetivo la superación de recursos metodológicos tradicionales, sino la optimización de los mis-

mos mediante la secuenciación de recursos motivacionales como punto de partida, y la presentación de las reglas y la confrontación con el material lingüístico de forma adecuada al cerebro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERCA, E., BORRUECO, M. (2018). Aprendizaje: el cerebro en el aula. En Borrueco, M. (Ed.). *Ciencia e innovación docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras* (pp. 30-41). Sevilla: Egregius.
- ÁLVAREZ, L., GONZÁLEZ-CASTRO, P., NÚÑEZ, J., GONZÁLEZ-PINEDA, J., ÁLVAREZ, D. y BERNARDO, A. (2007). Desarrollo de los procesos atencionales mediante actividades adaptadas. *Papeles del Psicólogo*, 28 (3), 211-217.
- ANSARI, D., COCH, D., DE SMEDT B. (2010). Connecting education and cognitive neuroscience: where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory*, 43 (1-2), 1-7.
- AXMACHER, N., HAUPT, S., COHEN, M. X., ELGER, C. E., FELL, J. (2009). Interference of working memory load with long-term memory formation. *European Journal of Neuroscience*, 29(7), 1501-1513.
- BARERRA, M. L., DONOLO, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10 (4), 1-18.
- BERMEJO, V. (1987). Procesos atencionales y aplicaciones educativas. *Psiquis*, 331/87, VIII/87, 46-53.
- BORRUECO M., ALBERCA E. (2018). Neurodidáctica: Un camino para integrar los procesos neurocognitivos en los fundamentos de enseñanza/aprendizaje. En Borrueco, M. (Ed.). *Ciencia e innovación docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras* (pp. 15-30). Sevilla: Egregius,
- BOWERS, J. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review. Advance online publication*. Consultado 25 de junio de 2019 <http://dx.doi.org/10.1037/rev0000025>.
- BRANSFORD, J.D., BROWN, A.L., COCKING, R.R. (Ed.) (1999). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.
- BUSCHMAN, T. J., KASTNER, S. (2015). From behavior to neural dynamics: an integrated theory of attention. *Neuron*, 88(1), 127-144.
- CANTÓ, J. (2015). Resultados de la implementación de la neurodidáctica en las aulas de educación infantil. *Opcion*, 31(5), 189-199.
- COSTA, A., SEBASTIÁN-GALLÉS, N. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 336-345.
- CHATTERJEE, N. (2016). Educational neuroscience: Challenges and Opportunities. *Annals of neurosciences*, 23, 63-65.
- DAMASIO, A. R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26 (2-3), 83-86.
- DÍAZ-CORRALEJO, J. (2003). Marco Común Europeo de Referencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 32-43.
- EICHENBAUM, H., NEAL J. C. (2001). *From Conditioning to Conscious Recollection: Memory Systems of the Brain*. Nueva York: Oxford University Press.
- ELLIS, N. C. (1998). Emergentism, connectionism, and language learning. *Language Learning*, 48, 631-664.
- ERTMER, P., NEWBY, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una com-

- paración de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-36.
- FERNÁNDEZ, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE*, 9, 1-33.
- FIGUERAS, N. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica. *Carabela*, 57, 5-23.
- GARCÍA, A. (2012). Aportes de la evidencia neurológica para la lingüística cognitiva. En GARCÍA, A., ORELLANO V., JAICHENCO V.; WAINSELBOIM, A. (Eds.). *Lenguaje, cognición y cerebro* (pp. 215-221). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. México: Vergara Edición.
- JOHNSON J.S, NEWPORT E.L (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognit Psychol*; 21: 60-99
- KANDEL, E. R., HAWKINS, R. D. (1992). The biological basis of learning and individuality. *Scientific American*, 267(3), 78-87.
- KANHEMAN, D. (1973). *Attention and Effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- KLEIN, S. (2019). *Learning. Principles and Applications*. 8th Edition. California: SAGE.
- KUHL, P., STEVENS, E., HAYASHI, A. DEGUCHI T., KIRITANI, SH. y IVERSON, P. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Development Science* 9(2), 13-21.
- KUHL, P. (2010). Brain mechanism in early language acquisition. *Neuron*, 67, 713-727.
- LANAUZE, M., SNOW, C. (1989). The relation between first and second language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children. *Linguistics and education*, 1(4), 323-339.
- LEDESMA, M. A. (2015). *Del conductismo, cognitivismo y constructivismo al conectivismo para la educación*. Quito: Editorial Jurídica del Ecuador.
- MARINA, J.A. (2014). *Inteligencia ejecutiva*. Madrid: Editorial Narcea.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORGAN-SHORT, K., STEINHAEUER, K., SANZ CH. y ULLMAN, M. (2012). Explicit and implicit second language training differentially affect the achievement of native-like brain activation patterns. *J Cogn Neurosci*, 24(4), 933-947.
- NÚÑEZ, P., MORAL C. (2010). Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. *Lenguaje y textos*, 23, 91-97.
- PANIAGUA, M. N. (2016). Marcadores del desarrollo infantil: enfoque neuropsicopedagógico. *Fides et ratio*, 12, 81-99.
- PAPATZIKIS E. (2017). Neuromyths in education and development: A comprehensive approach. *European Scientific Journal, Special edition*, 85-91.
- REICH, K. (1998). Konstruktivistische Unterrichtsmethoden. *System Schule*, 2(1), 20-26.
- RIZZOLATI, G. (2005). The mirror neuron system and its function in humans. *Anatomy and embryology*, 210(5-6), 419-421.
- ROTH, T. (2011). *Neurodidaktik – Chancen und Grenzen am Beispiel Accelerated Learning. Über die Brizanz einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Neurobiologie und Pädagogik*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- RUEDA R., POSNER M., ROTHBART M. (2005). The Development of Executive Atten-

- tion. Contributions to the Emergence of Self-Regulation, *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 57-594.
- RUIZ-CONTRERAS, A. y CANSINO, S. (2005). La atención y la memoria episódica: revisión de estudios en modalidad visual. *Revista Neurología*, 41(12), 733-743.
- SALCEDO, P. (2018). Neuroeducación: Incorporación de enseñanza basada en el funcionamiento del cerebro. WBT en la metodología CLIL. *Publicaciones Didácticas*, 90 (1), 397-430.
- SÁNCHEZ -REYES, M.S. (2000). La influencia en la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Aula*, 12, 43-53.
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Murcia: SGEL.
- SCHACTER, D.L., TULVING, E. (1994). What are the memory systems of 1994? En Schacter, D.L., Tulving, E. (Eds). *Memory Systems* (pp.1-38). Cambridge: MIT Press 1-38.
- TERIGI, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencia. *Propuesta educativa*, 46, 50-64.
- TEXTOR, M.R. (2010). Gehirnentwicklung im Kleinkindalter - Konsequenzen für die frühkindliche Bildung. Consultado el 25 de junio de 2019, <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/779>
- TORRES, J. R. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *PHONICA*, I, 1-9.
- TULVING, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40(4), 385.
- ULLMAN, M T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92: 231-270.
- VARELA, F., THOMPSON, E., ROSCH, E. (1991). *The Embodied Mind*. Cambridge: MIT Press.
- WOLFE, P. (2001). *Translating Research into Classroom Practice*. USA, Virginia: ASCD.

Teresa Cañadas García

tcanadas@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

(Recibido: 15 mayo 2019 / Received: 15th May 2019)

(Aceptado: 5 septiembre 2019 / Accepted: 5th September 2019)

CHRISTOPH VON SCHMID EN ESPAÑA: TRES SIGLOS DE CUEENTOS PARA NIÑOS

*CHRISTOPH VON SCHMID IN SPAIN: THREE
CENTURIES OF TALES FOR CHILDREN*

Resumen

Este trabajo se centra en la recepción que desde el siglo XIX y hasta el presente han tenido los cuentos y novelas de Schmid en España, prestando especial atención, en primer lugar, a los rasgos definitorios de su obra y, en segundo lugar, a las diversas ediciones y adaptaciones de sus escritos que han sufrido un proceso transformador en lo que concierne a los contenidos y formas narratológicas, según el momento en que se publicaran. Este estudio ayudará a recuperar la figura de Christoph von Schmid (conocido en España como Cristóbal Schmid o Canónigo Schmid), a contemplar la importancia e influencia de un autor extranjero del siglo XIX y a ver la evolución de su obra en nuestro país.

Palabras clave: Cristóbal Schmid, literatura alemana, siglo XIX, Romanticismo alemán, *Biedermeier*.

Abstract

This paper aims at studying the reception of Christoph von Schmid's tales and novels in Spain since from the 19th century to the present. Special prominence is given to the defining characteristics of his work, and to the different editions of his books as they have been adapted depending on their publication time. This study will contribute to rescuing Christoph von Schmid from oblivion, to showing the importance and influence of a 19th century foreign author, and how his work developed in Spain.

Key words: Christoph von Schmid, German literature, 19th century, German Romanticism, *Biedermeier*.

1. Introducción

Christoph von Schmid (1768-1854) es uno de los autores alemanes más proliferos en literatura juvenil. Sus más de 150 relatos, cuentos breves y obras teatrales para niños y adolescentes dan buena cuenta de ello. Impregnados siempre de una fuerte intención pedagógica y religiosa, el autor pretende mediante ellos ayudar y enseñar a niños y mayores a llevar una vida conforme a la religión católica, llena de amor a Dios y a los demás. Precisamente estos rasgos definitorios de su obra podrían llevar a pensar en ciertas épocas pretéritas en las que la moral, la religión y la educación en la fe eran primordiales en la sociedad, no sólo en la alemana, sino también en todas aquellas que acogieron la obra de Schmid en forma de traducciones: Francia, España, Inglaterra y otros países europeos. Sin embargo,

los cuentos y relatos de Schmid han seguido estando presentes en los mercados editoriales europeos más allá de la época en la que fueron escritos.

Aunque en Alemania existen monografías sobre la vida y obra de Christoph von Schmid, algunas muy recientes (Bernhart&Pörnbacher, 1968; Gschwind 2017), en España tan solo se encuentran referencias a Cristóbal Schmid, casi siempre escrito Schmidt, en las historias de la literatura infantil y juvenil españolas más exhaustivas (Bravo-Villasante, 1988, 1989; García Padrino 1992, 2018) y en los breves prólogos que aparecen en algunas de sus obras, donde, además, se suele resumir a grandes rasgos la vida del canónigo. En general, en los estudios aludidos se destaca la influencia y presencia de Schmid en España de la mano de las editoriales Sopena y Calleja y en momentos claves como en la sociedad de la posguerra (García Padrino, 2018) que potenciaron la publicación de literatura eminentemente moral y formativa.

En el presente estudio se rastrearán las huellas de las obras del canónigo Schmid en España con mayor minuciosidad explicando previamente la vida y la obra del autor y el tono de sus relatos en cuanto al contenido. Finalmente se comentarán algunas publicaciones destacables del relato que más ediciones ha tenido en España, *Genoveva de Brabante*.

2. Christoph von Schmid y su época

El canónigo Schmid fue, además del mayor de nueve hermanos, maestro de escuela durante muchos años. La temprana muerte de su padre cuando él era aún adolescente le hace estar, junto con su madre, al frente de la familia, circunstancia que, unida a su profesión, marca un profundo carácter pedagógico, de *enseñante*, a toda su vida. De su padre aprendió la importancia de la formación y un modo de vida virtuoso que marcó la forma de ser del hijo, tal y como lo relata en sus memorias, escritas a la edad de 84 años (Schmid, 1853).

Sus estudios de Filosofía y Teología en la Universidad Arzobispal de Dillingen entre 1785 y 1791 coinciden con los años de la pedagogía de Rousseau y de la filosofía romántica e idealista alemana. La ordenación sacerdotal con la que culminó sus estudios alimentó aún más su deseo didáctico, esta vez llevándole a realizar una labor catequética y moralizante en sus relatos.

Schmid publicó en 1816 *Die Ostereyer (Los huevos de Pascua)* y le hizo tan famoso, que a partir de ese momento muchas de las ediciones de sus obras llevaban la coletilla "Vom Verfasser der *Ostereyer*" (del autor de *Los huevos de Pascua*). En torno a ese año, en 1812 y 1815, vieron la luz, respectivamente, los dos volúmenes de *Cuentos de niños y del hogar* de los hermanos Grimm en los que se rescataban, con impronta romántica, las tradiciones y raíces populares como fuentes de inspiración, otorgando a la emoción un lugar preponderante frente al raciocinio propio del movimiento ilustrado.

Los años de producción de Schmid abarcan momentos fundamentales y principales en la Historia de la Literatura Alemana y en la Historia de la Literatura Infantil y Juvenil universal, marcados por movimientos artísticos y sociopolíticos en cierta medida opuestos entre sí: la Ilustración (primacía de la razón), el Romanticismo (primacía del sentimiento) y el *Biedermeier* (primacía de la armonía, la sobriedad, la tradición, la familia y la religión).

En cuanto a la literatura infantil y juvenil, la Ilustración en Alemania se vio fuertemente influenciada por Rousseau, cuyo *Robinson* tuvo su equivalente alemán: *Robinson der Jüngere* (1779) (*El nuevo Robinson*) de Joachim Heinrich Campe. La literatura para niños en la Ilustración tenía un fuerte componente pedagógico, centrado fundamentalmente en cuatro áreas: formación religiosa, formación socio-costumbrista, formación lingüístico-retórica y formación en conocimientos técnicos,

matemáticos, geográficos, etc. (Weinkauff, Glasenapp, 2018: 24) que intentaban combinarse con elementos estéticos para entretener al lector.

El Romanticismo supuso una ruptura con la Ilustración, pues dejó a un lado los fundamentos pedagógicos dando paso en un primer lugar a una representación literaria idealizada y mística, casi divina, de la infancia y, más tarde, representando niños más reales, pero no especialmente desde un punto de vista pedagógico. Durante el Romanticismo fueron importantes las recopilaciones populares como las de los cuentos de los hermanos Grimm y las canciones recogidas en *Des Knaben Wunderhorn* (1805-1808) (*El cuerno mágico de la juventud*) por Clemens Brentano y Achim von Arnim.

Por último, durante el periodo de la Restauración conocido como *Biedermeier* se vuelve a un relato más realista y de nuevo pedagógico, en un entorno burgués. Junto a Schmid surgen una serie de autores que impulsan el relato moral (*Moralische Erzählung*) protagonizado por niños: los católicos Wilhelm Bauberger, Wilhelm Herchenbach, Theophilus Nelk o el protestante Christian Gottlob Barths. Sus escritos persiguen una función moralizante que confronte a los lectores con dilemas morales para despertar en ellos, además de una conciencia social, el descubrimiento de pautas de comportamiento acordes con la moral. En el caso de Schmid, el relato evoluciona incluso hacia la novela, pues otorga a sus obras mayor complejidad y profundidad en los argumentos, introduce escenarios extensamente descritos y se sirve de múltiples personajes con una profunda y elaborada psicología.

En los relatos de Schmid, que principalmente se adscriben al movimiento *Biedermeier*, se pueden encontrar elementos propios del Romanticismo como son el recurso a épocas pasadas, sobre todo a la Edad Media, las escenas en la naturaleza (en bosques, ríos, mares, montes), la aparición de castillos y burgos, el predominio del sentimiento y la conmoción ante los acontecimientos narrados que, además, suelen acabar con escenas lacrimógenas. Sin embargo, el sentimiento no conduce al delirio, a la exaltación del individuo o a momentos inquietantes y reveladores en la noche, como podría suceder en el Romanticismo, sino más bien todo lo contrario; el sentimiento va dirigido y ordenado hacia la fe y la Providencia que generan y causan la paz y la felicidad de los personajes cuando actúan conforme a los principios morales.

Schmid posee también rasgos característicos de la Ilustración, aunque Pech (2008: 136) llegue a afirmar que "las obras de Schmid son el polo opuesto de la literatura infantil de la Ilustración"¹ ("Schmids Werke sind Gegenpol zur aufklärerischen Kinderliteratur") pues, si bien la finalidad del carácter ilustrado de la razón persigue el objetivo de formar tan sólo un ciudadano maduro, consciente de sí mismo e integrado en la sociedad, Schmid va más allá, hacia el sentimiento, hacia la fe, que guía los actos y la vida de los protagonistas de sus relatos y son presentados como modélicos. Es en este sentido en el que se puede hablar del carácter *Biedermeier* propio de la época de la Restauración que se observa en la obra de Schmid, pues presenta al lector un orden de valores estable, sin grandes contradicciones, en el que los personajes son claramente reconocibles como bondadosos o malignos y premiados o castigados según sus acciones. Se trata del establecimiento de unos valores que no persiguen claramente la inserción del individuo en la sociedad o la educación de la razón ilustrada, sino la transmisión de virtudes y el perfeccionamiento de los personajes que mueven la voluntad del lector hacia la bondad y ejemplaridad. La ausencia de exabruptos, el sistema de valores estable que, si algún personaje contradice pronto es corregido, es decir, la armonía en la familia y en las comunidades rurales descritas por el autor (no solo en el individuo), donde reinan las virtudes humanas fruto de la fe, son el rasgo más característico de las obras de Schmid.

1 Traducción de la autora.

3. La obra de Christoph von Schmid

La primera publicación de Schmid data del año 1797 y se trata de una historia para niños organizada en epístolas titulada *Das Glück der guten Erziehung. Eine Kindergeschichte in Briefen* (1797) (*La felicidad de la buena educación. Una historia infantil en cartas*), muestra de que desde el principio el canónigo se preocupa por la labor educativa y pedagógica.

Sus siguientes obras tienen un carácter eminentemente religioso: *Biblische Geschichte für Kinder* (1801) (*Historia bíblica para niños*), *Kleiner Katechismus der christkatholischen Religion* (1801) (*Pequeño catecismo de la religión católica*), *Erster Unterricht von Gott für die lieben Kleinen* (1801) (*Primeras lecciones sobre Dios para los más pequeños*) en los que pone todo su empeño en transmitir la doctrina católica a los niños, no sólo a modo de lecciones, como en el caso de las dos últimas obras citadas, sino también adaptando las historias bíblicas, como en *Biblische Geschichte für Kinder*. El deseo del autor por acercar la fe a los niños se cristalizó en ocasiones a través de la música y por ello recopiló, e incluso escribió, textos de canciones de contenido religioso para ellos *Christliche Gesänge zur öffentlichen Gottesverehrung in katholischen Kirchen* (1807) (*Cantos cristianos para culto público en iglesias católicas*). Años antes, en 1794, había escrito ya la letra del villancico conocido en todo el mundo *Ihr Kinderlein, kommet* (*Niñitos, venid*) y que junto a *Stille Nacht* (*Noche de paz*) es una de las canciones navideñas más cantadas.

Las obras de carácter directamente religioso, sobre todo las historias bíblicas, los catecismos y los libros de oraciones, se irán sucediendo a lo largo de la vida del autor, pero es sobre todo a partir de 1810 cuando proliferan en su producción las historias y cuentos de ficción en los que desarrolla su actividad creativa y literaria, muchas veces a raíz de leyendas rescatadas del pasado y otras veces con contenidos inventados por el propio autor. Relatos como *Genovefa* (1810), *Die Ostereyer* (1816) (*Los huevos de Pascua*), *Erzählungen für Kinder und Kinderfreunde* (1821-1829) (*Cuentos para niños y amigos de los niños*), *Rosa von Tannenburg* (1823), *Das Blumenkörbchen* (1823) (*El canastillo de flores*), etc. se suceden y reeditan a lo largo de la vida del autor y son traducidos a diversos idiomas, alcanzando una gran fama, sobre todo y en primer lugar, en Francia.

Los cuentos, novelas y relatos de Schmid han sido etiquetados de muchas maneras en sus traducciones al español. En alemán se emplean para las obras de Schmid los términos *Geschichte* (historia o historieta) o *Erzählung* (relato, cuento o narración), pero no el vocablo que, por ejemplo, se atribuye a los cuentos de los hermanos Grimm *Märchen*, ya que estos tienen un carácter marcadamente fantástico. Tanto *Geschichte* como *Erzählung* hacen referencia a escritos más breves que una novela y, sin embargo, leyendo numerosas obras Schmid se tiene la impresión de experimentar lo que afirma Anderson Imbert, puesto que el autor también escribió textos que podrían considerarse, por su extensión y complejidad, novelas:

La novela puede hablarnos de siglos, de países, de muchedumbres. El cuento, en cambio, prefiere hablarnos de unas pocas horas, de un barrio aislado, de unos seres solitarios.

La novela nos produce la impresión de que estamos leyendo algo que pasa, y sin prisa acompañamos a sus personajes en un largo viaje por capítulos que, uno a uno, son incompletos. El cuento, en cambio, nos cuenta algo que pasó, y con impaciencia aguardamos el desenlace, que completa la acción (Anderson Imbert, 1992: 35).

En España, debido sobre todo a las adaptaciones que han simplificado y resumido las obras de Schmid o a que han sido recopiladas en colecciones o en volúmenes de antologías de cuentos, se

alude a la obra de Schmid como *cuentos*. Por eso en el presente estudio, referido a la recepción del autor en España, se utilizan los términos cuento o relato: cuento, porque es el que más se ha atribuido a estos escritos en España y relato, porque consideramos que es un término más general y las obras de Schmid no siempre podrían adscribirse al género cuentístico, caracterizado por ser una "narración breve en prosa" (García Berrio&Huerta Calvo, 1999: 178).

Los escritos para niños hicieron popular al autor porque poseen una impronta y un estilo muy característicos, reflejo del trato asiduo que Schmid, como maestro y sacerdote, tenía con sus pupilos: lenguaje sencillo y directo reforzado por frases breves, preponderancia de la descripción de entornos y personajes y del relato del narrador omnisciente frente a los escasos diálogos, la elección de niñas y niños como protagonistas y la creación magistral de intrigas y suspense que captan la atención del lector. En cuanto al contenido, analizaremos ahora los argumentos de tres de sus obras desde el punto de vista del contenido para comprender con profundidad el carácter de la obra de Schmid: *Genoveva de Brabante* (1810), el más traducido al castellano; *Los huevos de Pascua* (1816), el que le dio la fama, y *El rosal* (1842).

Genoveva de Brabante es, sin duda, el relato de Schmid que más ediciones ha tenido en España. La historia procede del siglo VIII, cuando los musulmanes que invadían la Península Ibérica cruzaron la frontera con Francia para ocuparla. El rey Carlos Martel reclutó entonces caballeros cristianos, entre los que se encontraba el esposo de Genoveva. La leyenda de Genoveva fue muy famosa en Alemania y Francia durante el Romanticismo y surgieron en torno a ella versiones en forma de cuento, como la de Schmid; a modo de drama, como *Leben und Tod der heiligen Genoveva (Vida y muerte de Santa Genoveva)*, de Ludwig Tieck (1800), o *Genoveva* de Friedrich Heibel (1843) y en forma de ópera, en el caso de la que escribió Robert Schumann en 1848. De hecho, la leyenda de Santa Genoveva ya era conocida en España antes de que se tradujera el cuento de Schmid porque en el siglo XVII se registra la *Primera [-segunda] parte en que se refiere la peregrina historia y trágica vida de la penitente anacoreta la Princesa de Brabante Santa Genoveva* y en el siglo XVIII se publicó *Vida de Santa Genoveva, princesa de Brabante* del traductor René de Cerisiers.

Genoveva es desposada con el conde Sigifredo, quien debe partir a la guerra. Durante su ausencia es acusada de infidelidad por Golo, un sirviente de Sigifredo que es rechazado por Genoveva. Esta es encarcelada y sentenciada a muerte, pero ruega a los verdugos que la dejen en el bosque junto con el hijo que ha dado a luz en la cárcel, Desdichado. Desde entonces ambos viven en una cueva padeciendo necesidad y amparándose en la Providencia. Genoveva enseña a Desdichado a valorar la grandeza de Dios y de la naturaleza:

¡Oh Dios mío [...] ¿Quién, sino Vos, hizo brotar de esos áridos peñascos una fuente para que en ella pudiese apagar la sed que me devoraba? Al pajarillo que dejó caer la simiente de calabaza en este desierto, para que no me faltase un vaso donde recoger vuestros dones, ¿no le guió vuestra mano? [...] En adelante, ni á mi hijo ni á mí debe asustarnos el hambre, y llena de confianza en Vos, puedo esperar tranquila el fin de esa estación estéril (Schmid, 1910: 48).

Cuando Sigifredo regresa de la guerra, participa en una cacería en el bosque. Una cierva lo conduce hasta una cueva en la que descubre a una mujer demacrada que resulta ser Genoveva. Los esposos regresan juntos al castillo y Genoveva olvida todo rencor que pudiera albergar su corazón por la desconfianza del esposo y los ultrajes infligidos por su sirviente Golo. "La piedad de Genoveva, sus infortunios, su resignación, sus consejos y sobre todo su ejemplo fueron una gran bendición para

todo el país" (Schmid, 1910: 131). La condesa recibe visitas de mucha gente a la que ayudó antes de su desdicha y les enseña: si ella ha sobrevivido con apenas nada, incluso los pobres pueden ser dichosos.

Los huevos de Pascua: a un valle donde viven familias de carboneros llegan del extranjero una distinguida señora, Rosalinda, con dos niños, Edmundo y Blanca, y un anciano criado, Kuno. Su marido tuvo que ir a la guerra y ella empezó a sufrir ataques del enemigo en sus tierras, por lo que decidió huir.

Al cabo de unos días en el valle, la señora consigue huevos de gallina, alimento allí desconocido. Decide pintarlos, colocarlos en nidos y entregárselos a los niños durante una fiesta. Cada huevo tiene una divisa como, por ejemplo: "Por el pan que Dios te envía/dale gracias cada día" o "En no mentir pon cuidado, que el que miente es despreciado" (Schmid, 1864: 35-36).

En la fiesta está el joven Fridolin, de unos 16 años. Muerto su padre, se dispone a ir a casa de su tío a aprender un oficio, pero antes recibe un huevo de Rosalinda para su madre. En el camino Fridolin socorre a un escudero accidentado y le muestra el huevo que lleva a su madre; en él aparece la divisa: "El que en Dios ha confiado, no se verá defraudado". El desconocido le da dinero por quedarse con el huevo.

Un día un peregrino se acerca a Rosalinda. Resulta ser su esposo quien, gracias al escudero accidentado y socorrido por Fridolin y gracias al huevo que este consiguió, logró identificar a Rosalinda y saber dónde estaba escondida. La buena acción de la mujer ha llevado a su marido junto a ella. Antes de marcharse todos juntos a sus tierras deciden distribuir anualmente huevos de colores, "huevos de Pascua", a los habitantes del valle. Esta costumbre se fue propagando por todo el país y, poco a poco, a otros países en los que los habitantes decían:

Estos huevos pintados deben ser para nuestros hijos una enseñanza más útil y más grande: ellos les recordarán otra libertad que nos toca más de cerca; la de nuestros pecados, la del mal de la muerte por aquel que resucitó y que venció el mal. La Pascua es una verdadera fiesta de libertad, y la alegría que con ella procuramos a nuestros hijos es conforme con las instituciones del Salvador (Schmid, 1864: 67).

El rosal: el señor Alcmar era un comerciante de vida austera que ayudaba a los pobres. Un día estaba con Lebon, dependiente suyo, cuando llegó el cartero con la nueva del naufragio del buque en el que viajaba su hijo. El padre, triste y cada vez más enfermo, dicta sus últimas voluntades a Lebon, pero muere antes de acabar. Los parientes de Alcmar se apropian de la herencia y comienzan a dilapidarla sin tan siquiera erigir un monumento en la tumba de Alcmar. Además, el fiel Lebon es despedido.

Parte de la herencia, casa y jardín, pasan al señor Clinquant, que organiza un banquete para todos los herederos. En mitad de la fiesta, de pronto, aparece el joven Alcmar, que, rogando a Dios de corazón, sobrevivió al naufragio.

Luis se dirige al cementerio y al llegar a la tumba de su padre, ve un hermoso rosal que le sirve de consuelo. Se entera de que lo ha plantado Luisa, la hija de Lebon, a quien pide en matrimonio por ser la única que, aun siendo pobre, honró la muerte de su padre.

Tomando como ejemplo estos tres relatos, podemos enumerar algunos rasgos propios de los relatos de Christoph von Schmid extrapolables a toda su obra de ficción:

- El recurso a historias o leyendas rescatadas del pasado; característica propia del Romanticismo, en el que se vuelve a las raíces de cuentos y relatos autóctonos presentes en la tradición oral popular.
- Ambientación en la naturaleza: gran parte de los relatos de Schmid se desarrollan en plena naturaleza. Genoveva vive en el bosque refugiada en una cueva, Luis está a punto de perecer en un naufragio en medio del océano y llegado a una isla en América, pasa el tiempo aprendiendo botánica y observando la naturaleza; Rosalinda vive en un castillo en medio de un valle a donde va a socorrerla su esposo, Hanno, quien es rescatado por Fridolin en medio de un bosque.

El espacio natural en Schmid no constituye únicamente un lugar de encuentro con el sueño o la fantasía que desencadena hechos inauditos. En sus relatos la naturaleza conduce además a la fe en un ser superior y en la Providencia y constituye así un medio del conocimiento divino.

- Los personajes: los protagonistas de las obras de Schmid tienen un carácter bastante definido: buenos/malos, generosos/calculadores, altruistas/ambiciosos, fieles/traidores. A lo largo de las tramas de los relatos, los personajes bondadosos actúan con magnanimidad y normalmente son premiados por ello. Por el contrario, aquellos que obran de mala fe acaban sufriendo por sus malas acciones y, casi siempre, son perdonados por los personajes bondadosos. La idea que se esconde detrás de estas caracterizaciones sería "si te portas bien, incluso en las dificultades más adversas, te irá bien. Si por el contrario tienes mal corazón, sufrirás en exceso". De este modo, Schmid anima a los jóvenes lectores a imitar a sus virtuosos personajes, que constantemente ven recompensadas con creces sus buenas hazañas.

Entre los personajes de Schmid suele haber niños huérfanos, viudas, mujeres e hijos que se quedan solos porque el padre ha de ausentarse para ir a la guerra y, en general, personas desvalidas y venidas a menos inesperadamente que, casi siempre, pondrán su indefensión y desvalimiento en manos de la Providencia. Aparecen también con frecuencia muertes inesperadas que dejan una rica herencia o una enorme deuda, ambas punto de inflexión para mostrar personajes que o bien están ávidos de bienes materiales o bien son generosos y desapegados.

- Siempre está presente el factor de lo inesperado, por más inaudito que parezca, y normalmente entra a colación en el relato como premio a una acción buena del personaje principal: dado que Rosalinda regaló un huevo a Fridolin, es a través de ese huevo como Hanno descubre dónde está escondida su mujer. Puesto que Genoveva tiene fe en Dios y en los cuidados que le ha proporcionado a través de la cierva, su marido da con ella en un día de cacería. A pesar de que Luis no está entre los supervivientes conocidos del barco, resulta que consiguió salvarse tras rezar fervientemente a Dios.
- Los niños y jóvenes que aparecen en los cuentos de Schmid suelen aprender a ser bondadosos gracias a algún mentor o adulto que los acompaña: Rosalinda y sus hijos, Luis y su protector en América, además de la ejemplaridad de su padre, o Desdichado, que aprende todo de su modélica madre Genoveva. Los hijos, al imitar a sus mentores o preceptores acaban descubriendo que sus buenas obras son recompensadas y, de esa manera, experimentan ellos mismos que lo que les han enseñado y han aprendido, vale la pena.

4. Christoph von Schmid en España

Tras asomarnos al mundo literario de Schmid, cabe preguntarse: ¿Qué ha llegado del autor a España? ¿Sigue estando presente en el mercado editorial actual? ¿Cómo ha evolucionado la recepción de Schmid en España?

Las primeras obras en español de Schmid datan del año 1840 y se recogen en cuatro volúmenes bajo el título: *Obra dedicada á los niños y á los amigos de la niñez*. Su publicación se presentaba de esta manera:

Nadie ignora ya cuanto importa á las naciones la buena educación de los niños, que dentro de pocos años han de venir á formar la sociedad y á labrar su dicha ó desventura. Deseos de contribuir, en cuanto nuestras fuerzas alcanzaren, á un logro de tanta trascendencia, hemos ido examinando varias obras destinadas á la niñez, así en Francia como en Inglaterra y Alemania, y ninguna, á nuestro entender, llena tan cumplidamente su objeto como las del Alemán Cristóval Schmid. Con efecto, no cabe para los niños leyenda mas amena, sólida é instructiva, que con mas dulzura se interne en los ánimos y deje mas gratos recuerdos. La sencillez de sus conceptos y estilo es tal que dirían que el autor es un niño, ó por mejor decir, un anjel que comunica á otros niños su moralidad acendrada, su cariño entrañable á la humanidad, y la pureza de sus costumbres (Schmid, 1840: 5).

En los cuatro tomos se compilan no solo cuentos y relatos del canónigo, sino también algunas de sus piezas teatrales y comedias (*El deshollinador*, *La guirnalda*, *El raterillo de huevos*, *Emma o el amor filial*) y su ópera *La cantarina*. Constituye una variada selección antológica, como no se volvió a repetir, que llegó 30 años después de que Schmid publicara, en 1810, su primera obra de ficción de temática no directamente religiosa. En la Francia de la segunda década del siglo XIX, sin embargo, ya se habían publicado, entre otros, *Los huevos de Pascua*, *La fiesta de Navidad*, *Rosa de Tanenburgo* o *El canastillo de flores*. La obra de Schmid no solo tardó más en llegar a España que a Francia sino que en algunos casos, el texto castellano se basa en la traducción francesa².

En 1844, la Imprenta y casa de la Unión Comercial de Madrid publicó en diferentes volúmenes numerosos cuentos de Schmid: *El corderito*, *Eustaquio*, *Los huevos de Pascua*, *Jenoveva*, *una de las más bellas y famosas historias de los tiempos antiguos. Referida con novedad y dedicada á los hombres de bien, y particularmente á madres é hijos*; *Rosa de Tanenburgo* y *Timoteo y Filemón*. La presencia de Schmid ya estaba, pues, bien establecida en España a mediados del siglo XIX. Años más tarde se sucedieron varias ediciones de muchas de sus obras en diferentes editoriales, además de una diversificación en los títulos que incluirían: *El corderito*, *El Evangelio para los niños*, *El buen Fridolin y el pícaro Thierry*, *Hirlanda*, *Condesa de Bretaña*; *Cuentecitos para niños y niñas*, más de cien cuentos muy breves acabados con una enseñanza.

En 1863 vieron por primera vez la luz algunos otros relatos como *La capilla del bosque*, *Las guindas*, *La bellorita*, *La miosotis o no me olvides*, *La torta*, *Los cangrejos*, *El nido del pájaro*, *El petirrojo*, *El antiguo canastillo*; todos ellos recogidos en el volumen *La capilla del bosque seguida de ocho nuevos*

2 En *La noche de Navidad*, impresa en México en 1857, se indica: "Traducida del alemán al francés por Luis Friedel; y de este al castellano, para "La Cruz", por E. de A." Francia era también un referente literario, como se puede ver en la edición de 1847 *El buen Fridolin y el pícaro Thierry: obra adaptada por la ciudad de París para sus escuelas* y en las palabras del prólogo del tomo primero de 1840 que acabamos de citar al inicio de la página.

cuentos. Un año más tarde, en 1864, se editaron tres volúmenes que contenían más de 1200 páginas titulados *Cuentos del canónigo Schmid*.

El siglo XIX se terminaba con una amplia acogida y difusión de los cuentos y relatos de Schmid, incluso con una edición de *Genoveva de Brabante* en euskera del año 1885³. Su fama le lleva a ser reconocido como "el gran clásico infantil de la época [siglo XIX]" (Urdiales 2005: 65).

A pesar de los bajos niveles de escolarización y alfabetización de la España del siglo XIX y de que a comienzos del siglo XX se registraba la cifra del 70% de analfabetos (Ruiz Berrio, 2002), los textos de Schmid eran utilizados como lecturas escolares y así se puede ver en la siguiente leyenda de la edición de los *Cuentecitos para niños y niñas*, de 1856, en la que el traductor, J. B. Foix, "los ha dispuesto para las clases de primera enseñanza elemental" (Schmid, 1856). En un siglo en el que proliferaron las publicaciones periódicas infantiles como *El amigo de la niñez* (1841), *El amigo de los niños* (1849), *El museo de la Infancia* (1851), *La Educación Pintoresca* (1857), *La primera Edad* (1873), etc., es de suponer que Schmid llegara tan solo a los pocos niños que tenían el privilegio de recibir formación escolar, niños de las capas altas de la sociedad⁴. Además, los textos de Schmid fueron utilizados en manuales de aprendizaje de lengua alemana donde eran propuestos para su traducción, estudio de gramática y de vocabulario⁵.

Durante el siglo XX se mantiene la tendencia a publicar obras de Schmid, pero esta vez sus escritos ven la luz con mucha más frecuencia y el canónigo está más presente en el mercado editorial. Los principales responsables de la presencia del autor en España a principios de siglo son la barcelonesa Librería de Montserrat, de Herederos de J. Roca y Bros, principalmente en la colección "Biblioteca Moral y Amena" y la editorial Calleja, que edita los cuentos de Schmid en sus colecciones la Biblioteca Ilustrada, la Biblioteca Escolar Recreativa y la Biblioteca Perla.

Es indiscutible la labor que Calleja realizó con su editorial y la capacidad que tuvo de poner la edición de sus cuentos, también los de Schmid, al alcance de muchos niños españoles. Gran parte de las ediciones de Schmid durante el primer tercio del siglo XX, desde el punto de vista de sus ilustraciones, han sido estudiadas en el año 2005 por Alberto Urdiales Valiente en su Tesis Doctoral titulada *La creatividad y comunicación de la ilustración infantil en la narrativa en castellano (1900-1936)*; en ella recoge una exhaustiva bibliografía en la que se puede observar el volumen de obras de Schmid que publicó Calleja en comparación con otros autores y editoriales.

En 1921 se publica el título *El cestillo florido de las niñas: libro de lectura para las escuelas del bello sexo*, lo que sigue corroborando que en las escuelas se continuaban utilizando textos del autor para enseñar a los niños⁶. En esos años son importantes también la Imprenta de Henrich y Comp., con comandita, de Barcelona, y la editorial Ramón Sopena. Esta última hacía ediciones de tapa dura, a color y con portadas llamativas que resaltaban el contenido religioso de las obras de Schmid a través de imágenes que representaban la obra de forma similar a iconos propios de la imaginería católica.

3 En catalán se conoce una versión de *Genoveva de Brabant* del año 1925 y, también en el siglo XX, se editarán *Contes curts* de Schmid (1983 y 1992).

4 Arantxa Domingo Malvadi recoge en su estudio *La biblioteca de la Infanta María Isabel Francisca de Asís Borbón, "la Chata"*, los libros de Schmid que esta poseía: 18 volúmenes de cuentos en alemán (1858-1861) y otro volumen en español de cuentos para niñas *El cestillo florido de las niñas*, de 1863 (Domingo Malvadi, 2017).

5 Es el caso de los manuales que recogen Marizzi, Cortez y Fuentes Morán (2018) *El maestro alemán ó sea Gramática teórica y práctica de la lengua alemana* (1865), *Libro de lectura alemana ó colección de obras escogidas de la literatura alemana en prosa y en verso ordenadas y anotadas por D. F. G. Ayuso* (1880) y *Guía para traducir el idioma Alemán al Español* (1901).

6 Una edición de esta obra, pero más antigua, se encontraba en la biblioteca de "La Chata".

En estos años previos a la guerra:

Por primera vez en España se editaban libros infantiles, incluso algunos de ellos para uso escolar, que daban prioridad a los valores literarios, a la imaginación y a la fantasía, frente a los valores doctrinales, morales o instructivos que habían sido prioritarios en la LIJ que, hasta entonces, se había hecho. Pero la Guerra Civil que, trágicamente, vivió España entre 1936 y 1939 truncó aquella renovación y, con ella, los caminos casi recién estrenados (Cerrillo, 2013: 145).

Estas circunstancias no afectaron, pues, de forma decisiva a la presencia de Schmid en el mercado editorial español: las dosis de entretenimiento, diversión e intriga conjugadas con valores doctrinales que ofrecía Schmid siguieron siendo acogidas entre editores y lectores pues, además, como apunta García Padrino, se buscaba ese tipo de publicaciones "con el evidente afán de suplir las notorias carencias formativas en la educación de los niños y jóvenes de la posguerra" (García Padrino, 2018: 12).

Hacia mediados del siglo XX promueven las obras del autor alemán tanto la editorial Maucci, no especializada en literatura para niños y cuyo cierre tuvo lugar a finales de los 60, como el Apostolado de la Prensa. En las últimas décadas del siglo XX son las casas editoriales como Bruguera, Ediciones Paulinas, Rodegar, PPP o Susaeta las que publican las obras de Schmid. En 1988, Carmen Bravo Villasante reconocía la popularidad que Schmid seguía teniendo por aquel entonces: "Los cuentos del Canónigo Schmidt [sic] se leyeron muchísimo y aún hoy sirven de lectura a los niños, a pesar del cambio de gusto" (Bravo Villasante, 1988: 34). Un año más tarde, en 1989, publicó su traducción de *Los huevos de Pascua*, en cuyo prólogo advierte del tratamiento que se ha dado a las obras de Schmid y de la existencia de malas traducciones: "[...] a pesar de ser algunas traducciones españolas abominables, pues su hermoso estilo de frases cortas y claras, de gran sencillez, fue convertido en parrafadas interminables" (Bravo Villasante, 1988: 5-6).

Hoy día, finalizando la segunda década del siglo XXI, los escritos de Schmid están presentes en el mercado editorial fundamentalmente de dos maneras: por un lado son reeditados por editoriales como Altaya, Edaf, Maxtor o Santillana, muchas veces en ediciones bajo demanda y facsimilares, para nostálgicos que quieren volver a tener en sus manos lo que leyeron cuando eran niños y, por otro lado, en ediciones que mantienen una tendencia hacia la secularización y despojan a las obras de su sentido religioso conservando, sin embargo, las intrigas argumentales, como es el caso de *Genoveva de Brabante* de la editorial Susaeta.

5. El ejemplo de Genoveva

Por último, y aunque este aspecto invita a una mayor profundidad y exhaustividad de análisis, escogeremos los rasgos más significativos de algunas ediciones del relato de Genoveva de Brabante, el más popular, para ejemplificar la evolución de la recepción y tratamiento de Christoph von Schmid en España.

En el siglo XIX la titulada *Jenoveva* (ilustración 1), de 1841, y recogida en la ya citada colección de cuatro volúmenes, lleva el subtítulo "una de las más bellas y famosas historias de los tiempos antiguos" en el que no se especifica que la protagonista sea de Brabante. La obra se inicia con el prólogo del autor:

A vosotras, buenas madres, va principalmente dedicado este librito, á vosotras, las que sois sensibles á todo lo honesto y hermoso, y que teneis por lo mejor y mas bello de la tierra nues-

tra sacrosanta relijion; á vosotras, sí, y á vuestros hijos, en cuyos corazones anheláis despertar estos bellos sentimientos y conservarlos puros [...] Sírvaos, buenas madres, esta historia como una pequeña ayuda que os alijera un poco la encantadora tarea de la enseñanza de vuestros hijos, haciéndoles unas cuantas horas tan instructivas como agradables [...] (Schmid, 1841: 151-152).

Recoge 20 capítulos en una versión reducida que mantiene las características del original. La edición de 1910 de la Imprenta Henrich y Comp., titulada *Genoveva de Brabante* y traducida por Pedro Umbert, prescinde del prólogo del autor, pero añade uno del traductor, en el que manifiesta su descontento con las versiones publicadas previamente:

Desgraciadamente, no para el sentimiento religioso, sino para el gusto literario, las traducciones españolas de que tenemos noticia son deficientes en alto grado, defecto asaz lamentable tratándose de producción tan valiosa. Ya en muchas versiones la alteración ortográfica (Bravante) del nombre de Brabante (Brabant, antiguo ducado del imperio germánico), previene desde los comienzos en contra suya. El desaliño é incorrección de la forma se dan la mano con períodos en que, prescindiendo de galas retóricas, ni siquiera la sintaxis pudo hallar asilo [...] Hagamos votos por que la nueva versión que al público ofrecemos, sea más fiel y correcto traslado de esta obra imperecedera (Schmid, 1910: 12).

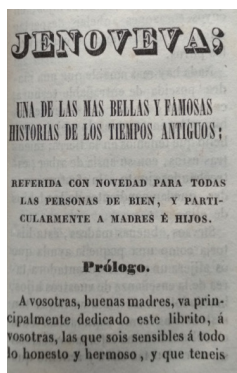


Ilustración 1

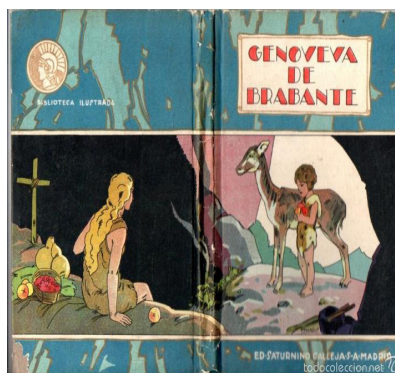


Ilustración 2

La edición de Saturnino Calleja (ilustración 2) de ese mismo año, 1910, prescinde del prólogo y en las 156 páginas que ocupa el relato, introduce, además, algunas ilustraciones. El mismo editor publica *Genoveva* en diferentes colecciones. En la Biblioteca Ilustrada las páginas van enmarcadas con grecas que no hacen alusión al relato y, además, se intercalan páginas de imágenes de la narración con pies de imagen que describen lo que está sucediendo. No aparece el nombre del autor en la edición, como ya apunta Isabel Pascual Febres: "Aunque le debemos mucho a la editorial de Calleja, tenía la mala costumbre de no citar a los autores de algunos de los cuentos originales y mucho menos a los traductores, haciéndolos absolutamente «invisibles»" (Pascual Febres, 1996: 357).

En 1943, la Biblioteca para Niños de Sopena edita un *Genoveva de Brabante* (ilustración 3) en un formato parecido al de un pequeño periódico, a dos columnas por página, con tapa dura y alguna ilustración. La portada hace una clara alusión a la Sagrada Familia, esta vez formada por Genoveva, Sigifredo y Desdichado.

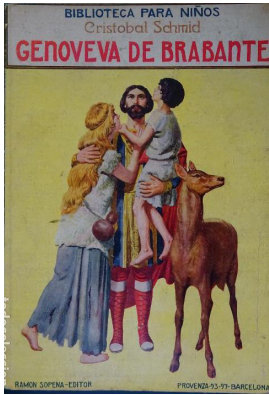


Ilustración 3



Ilustración 4

A mediados del S. XX Maucci publica en la colección "Reyes Magos" la historia de Genoveva de Brabante (ilustración 4) en un formato de cuadernillo de apenas 32 páginas, 12 capítulos y algunas ilustraciones en el que el argumento queda resumido. Años más tarde, en 1956, Bruguera edita *Genoveva de Brabante* (ilustración 5) en su colección "Historias". En ella da cuenta del trabajo de la adaptadora, María Martí, además del de la ilustradora María Barrera. A pesar de todo, es exhaustivo y no omite ningún pasaje importante del original, manteniendo el talante de Schmid en un lenguaje más moderno. La originalidad de esta versión reside en el número de capítulos, 25, además de añadir un epílogo pero, sobre todo, en la inclusión de una página por capítulo con viñetas en blanco y negro que emulan un cómic y resumen lo más importante. Este formato se encontrará también en ediciones más tardías y de otras editoriales, como la *Genoveva de Brabante* de C. Schmid de la editorial Toray (1964) (ilustración 6).



Ilustración 5

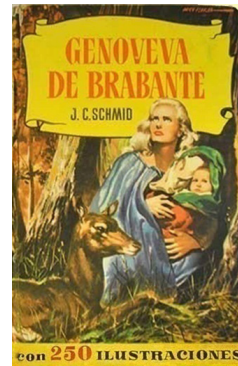


Ilustración 6

La idea del cómic, esta vez abarcando todo el relato, la repite Bruguera en 1977 cuando publica en su colección "Joyas Literarias Juveniles" (ilustración 7), un tomo dedicado a Genoveva de Brabante a color. En él se compila la historia de Genoveva y los personajes son representados en su época, la Edad Media, ataviados y ambientados conforme al momento del relato.



Ilustración 7



Ilustración 8

Lejos del cómic está el formato utilizado por la editorial Cremades en 1958, que edita *Genoveva de Brabante* (ilustración 8) de Cristóbal Schmid en la colección "Biblioteca Adán y Eva", en tamaño de 11 cm, o la *Genoveva de Brabante* del Canónigo Schmid de la editorial PPP (1990) que, introduciendo alguna ilustración, publica la obra como una novela juvenil.



Ilustración 9



Ilustración 10

La versión más moderna de *Genoveva de Brabante* es la realizada por la editorial Susaeta en 2017 (ilustración 9) con la adaptación para niños de Ana Doblado y las ilustraciones a color de Antonio Maínez; estas tienen un papel muy destacado en una edición en papel con brillo. La historia se adapta a un lenguaje sencillo y cercano que en 68 páginas destaca lo esencial del relato prescindiendo, además, del sentido religioso, lo que ya había realizado esta misma editorial, Susaeta (1985), y otras, como Vilmar (1971), al editar *Genoveva de Brabante* como cuento troquelado (ilustración 10) en sus colecciones infantiles sin citar al autor.

Conclusiones

Es innegable la fuerza con la que llegó Schmid a España en el siglo XIX y cómo la popularidad de sus cuentos se mantuvo y aumentó, sobre todo, durante todo el siglo XX, el siglo posterior a su muerte, puesto que sus obras ofrecían un elevado contenido pedagógico y moral que era valorado socialmente.

Los relatos de Schmid, llamado de diversas formas en las ediciones españolas (Canónigo Schmid, C. Schmid, Cristóbal Schmid o J. C. Schmid) se fueron adecuando al lenguaje y a los formatos más populares de cada época, una veces adaptadas al público infantil, con ediciones muy breves y a color, como los cuentos troquelados, u orientadas al público juvenil en cómics y novelas, hasta llegar a hoy día, en que Schmid permanece no sólo en la memoria de los nostálgicos, sino también en relatos tradicionales, como Genoveva de Brabante, que podemos encontrar publicados en las colecciones infantiles de la editorial Susaeta.

El presente estudio y los aspectos en él tratados dejan abierta una vía de profundización más allá de la mera presencia editorial de Schmid en el mercado español y de los aspectos formales, hacia un análisis evolutivo de alguna(s) de su(s) obra(s) para observar, con respecto al contenido, qué elementos del original, de los originales, se han mantenido y cuáles han desaparecido a lo largo de las numerosas traducciones y adaptaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON IMBERT, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.
- BERNHART, J. y PÖRNBACHER, H. (1968). *Christoph von Schmid und seine Zeit*. Weissenhorn: Konrad.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1988). *Historia y antología de la literatura infantil universal. Tomo I*. Valladolid: Miñón.
- CERISIERS, R. (1821). *Vida de Sta. Genoveva, princesa de Bravante*. Madrid: Viuda de Barco López.
- CERRILLO, P. (2013). Hitos de la LIJ española de los últimos 50 años. En Robledo, B. (Ed.) *Hitos de la LIJ iberoamericana* (pp. 145-158). Madrid: Fundación SM.
- DOMINGO MALVADI, A. (2017). La biblioteca de la Infanta María Isabel Francisca de Asís Borbón "la Chata". *Revista General de Información y Documentación*, 27(1), 137-175.
- GARCÍA BERRIO, A. y HUERTA CALVO, J. (1999). *Los géneros literarios. Sistema e historia*. Madrid: Cátedra.
- GARCÍA PADRINO, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____ (2018). *Historia crítica de la literatura infantil y juvenil de la España actual (1939-2015)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GSCHWIND, L. (2017). *Unvergessener Christoph von Schmid: Priester – Pädagoge – Schriftsteller*. Aachen: Bernardus.
- MARIZZI, B., CORTEZ, M. T. y FUENTES MORÁN, M. T. (2018). *Deutschlernen in Spanien und Portugal. Eine teilkommentierte Bibliographie von 1502 bis 1975*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- PASCUA FEBLES, I. (1996). Carmen Bravo Villasante y el mundo de la traducción. En García Padrino, J. (Ed.). *Homenaje a Carmen Bravo Villasante* (pp. 355-368). Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

- PECH, K-U. (2008). Vom Biedermeier zum Realismus. En WILD, R. (Ed.). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur* (pp.131-170). Stuttgart: Metzler. *Primera [-segunda] parte en que se refiere la peregrina historia y trágica vida de la penitente anacoreta la Princesa de Bravante Santa Genoveva* (1760-1770). Barcelona: Juan Forn.
- RUIZ BERRIO, J. (2002). *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*. Madrid: UNED.
- SCHMID, C. (1810). *Genovefa*. Augsburg: M. Veith und Rieger.
- _____ (1816). *Die Ostereyer*. Landshut: Krüll.
- _____ (1821-1829). *Erzählungen für Kinder und Kinderfreunde*. Landshut: Krüll.
- _____ (1823a). *Rosa von Tannenburg*. Augsburg: M. Veith und Rieger.
- _____ (1823b). *Das Blumenkörbchen*. Landshut: Krüll.
- _____ (1840-1841). *Obra dedicada á los niños y á los amigos de la niñez. 4 volúmenes*. Barcelona: Imp. de D. A. Bergnes y C^a.
- _____ (1847). *El buen Fridolin y el pícaro Thierry: obra adoptada por la ciudad de París para sus escuelas*. Valencia: Imp. de Julián Mariana.
- _____ (1853). *Erinnerungen aus meinem Leben*. Augsburg: Wolff.
- _____ (1856). *Cuentecitos para niños y niñas*. Barcelona: Oficina de Piferrer.
- _____ (1857). *La noche de Navidad*. México: Imp. de J. M. Andrade y F. Escalante.
- _____ (1863). *La capilla del bosque seguida de ocho nuevos cuentos*. Barcelona: Librería de Piferrer.
- _____ (1864). *Cuentos del canónigo Schmid*. Madrid: Imp. del Banco Industrial.
- _____ (1885). *Bravante-co Genovevaren: bieitz arrigarri miragania*. Tolosa: Eusebio-López.
- _____ (1902). *El rosal*. Madrid: Calleja.
- _____ (1910). *Genoveva de Brabante*. Barcelona: Imp. de Henrich y Comp.
- _____ (1910). *Genoveva de Bravante*. Madrid: Saturnino Calleja Fernández.
- _____ (1921). *El castillo florido de las niñas: libro de lectura para las escuelas del bello sexo*. Madrid: Imp. de los sucesores de Hernando.
- _____ (1943). *Genoveva de Brabante*. Barcelona: Sopena.
- _____ (1950?). *Genoveva de Brabante*. Barcelona: Maucci.
- _____ (1956). *Genoveva de Brabante*. Barcelona: Bruguera.
- _____ (1958). *Genoveva de Brabante*. Tetuán: Cremades.
- _____ (1964). *Genoveva de Brabante*. Barcelona: Toray.
- _____ (1977). *Genoveva de Brabante. Joyas literarias juveniles*. Barcelona: Bruguera.
- _____ (1983). *Contes curts*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- _____ (1989). *Los huevos de Pascua*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.
- _____ (1992). *Contes curts*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- _____ (2017). *Genoveva de Brabante*. Madrid: Susaeta.
- URDIALES VALIENTE, A. (2005). *La creatividad y comunicación de la ilustración infantil en la narrativa en castellano (1900-1936)*. Consultada el 9 de abril de 2019, <https://eprints.ucm.es/7277/1/T28332.pdf>
- WEINKAUFF, G. y VON GLASENAPP, G. (2018). *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Antonio Lérica Muñoz

alermun@upo.es

Universidad Pablo de Olavide

Pino Valero Cuadra

pino.valero@ua.es

Universidad de Alicante

EL TRADUCTOR Y LOS CONVENCIONALISMOS: ¿MANTENER LA HETERONORMATIVIDAD O FAVORECER LA INCLUSIÓN?

*TRANSLATOR AND CONVENTIONALISMS:
HETERONORMATIVITY OR A WAY TO INCLUSION?*

(Recibido: 14 de enero de 2019 / Received: 14th January 2019)
(Aceptado: 12 septiembre 2019 / Accepted: 12th September 2019)

Resumen

En este trabajo pretendemos mostrar cómo la heteronormatividad imperante en nuestra sociedad se impone en muchos casos en el ámbito de la traducción, especialmente en el de la literatura infantil y juvenil (LIJ), llegando incluso a crearse, para las versiones traducidas, personajes inexistentes en las obras originales que permitan hacer desaparecer formas familiares monoparentales, cada vez más habituales y aceptadas hoy en día. De esta forma se consigue presentar al niño en el seno de familias tradicionales con un padre y una madre que posean, además, roles, también tradicionales, claros y definidos como tales. Es el caso de las traducciones del alemán al español de la obra de Eveline Hasler *Der Löchersammler*, donde se mantienen los roles machistas heteronormativos del texto original, y de algunas de las novelas de la famosa serie infanto-juvenil *Kika, superbruja*, del creador alemán KNISTER, donde es la traducción la que introduce repartos machistas de roles sociales en la versión española

Palabras clave: Literatura infantil, heteronormatividad, manipulación, traducción alemán-español.

Abstract

The aim of this paper is to show how leading heteronormativity often prevails in translation. That is especially true in translations of children's and young adult books. Non-existent characters in the original stories are introduced in order to remove single-parent families, which are more and more usual and accepted today. By doing this, traditional families are presented as a child with a father and a mother, being their roles traditional, clear and defined as well. This is the case for translations from German into Spanish of Eveline Hasler's book *Der Löchersammler*, where heteronormativity and macho roles from the original text are maintained. The same applies to some of the novels of the famous children's series *Kika, superbruja*, by the German creator KNISTER, where the translation introduced this heteronormativity and the traditional macho roles in the Spanish version of the German novel.

Key words: Children's literature, heteronormativity, manipulation, German-Spanish translation.

1. Introducción

La literatura producida para un público infantil y juvenil, especialmente en el Estado español, no ha sido nunca especialmente inclusiva, un aspecto que, en los últimos años, ha suscitado el interés de los estudios de género dentro del ámbito académico e investigador español.

Desde temprana edad observamos la existencia de un discurso hegemónico, tanto a nivel nacional como internacional cuyo objetivo es legitimar los roles asociados tradicionalmente a la femineidad y la masculinidad. Estos roles se han asentado como algo sistemático y estandarizado en la educación escolar y reforzado mediante una infinidad de obras literarias juveniles que son recomendadas en los centros escolares.

Tal y como menciona Méndez Alonso (2011: 10), «a lo largo de toda la Historia, el género de cada persona se ha asociado indefectiblemente al cuerpo, siendo la apariencia física decisiva para la asignación del género que debe corresponder a la persona». Los estudios de género han incrementado exponencialmente en los últimos años, estudiando y analizando cómo las mujeres, a pesar de la incorporación de estas en la vida laboral, académica, política y científica, siguen siendo representadas bajo los mismos tópicos y estereotipos, «asociados al mundo de las emociones, la pasividad, la maternidad y la sexualidad» (Galán Fajardo, 2006).

Por todo ello, nuestro trabajo surge por la necesidad de analizar la existencia de un discurso hegemónico cuyo objetivo es la legitimización de las marcas de género tradicionales asignadas al sexo genital, un fenómeno que podemos encontrar como algo estandarizado en la educación escolar. De esta forma, nuestro estudio pretende abordar las traducciones al español de dos obras escritas en lengua alemana para analizar cómo han sido traducidos los personajes femeninos que desempeñan un papel relevante para la trama y plantear un estudio contrastivo entre las lenguas origen (LO) y lenguas meta (LM) que muestre la imposición de dicha heteronormatividad en las obras destinadas a un público infantil¹.

2. Heteronormatividad: ¿convención social o extensión del machismo?

El *DRAE* define 'machismo' como una «actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres», definición con la que se obvia la gravedad y repercusión social que el término conlleva, algo que conducirá, a lo largo de los años, a que diversos movimientos sociales lo describan como un «conjunto de actitudes y conductas aprendidas», así como a prácticas sociales y creencias destinadas a justificar y a promover el mantenimiento de conductas percibidas tradicionalmente como heterosexuales y masculinas y, también, discriminatorias contra las mujeres.

Luciana Guerra (2009) nos habla de un orden heteronormativo construido a partir de un sistema sexual binario en el que se establece una jerarquía dominada por lo masculino que tacha de inferior todo lo femenino y limita la definición de lo humano a las categorías varón y mujer, al mismo tiempo que disciplina para que «los sexos opuestos se atraigan mutuamente», lo que conduce a la discriminación tanto de toda orientación sexual disidente, como de cualquier identidad englobada en el colectivo LGTBI y, por extensión, a toda forma de familia que no contemple la presencia de las figuras del padre y la madre en sus versiones más tradicionales.

1 Véase a este respecto nuestro trabajo sobre la corrección social en las traducciones de LJJ que se observa en las versiones inglesas de *Manolito Gafotas*, donde se han censurado las collejas y el nombre "Yihad" de uno de los amigos de Manolito: "La mujer en la LJJ y su traducción: el caso de los personajes femeninos de *Manolito Gafotas* y *Kika Superbruja* (en prensa).

Este machismo latente no hace más que invisibilizar al resto de las personas que constituyen nuestra comunidad y demuestra el largo camino que aún queda por recorrer hasta alcanzar una verdadera visibilización y naturalización de todas las orientaciones sexuales y formas de familia que conviven en nuestra sociedad.

2.1. *Cultura juvenil: legado literario*

García-Muñoz & Fedele (2011) nos plantean la cultura juvenil como un producto mercantilista que conlleva la creación de ficciones y obras con el fin de abastecer la programación y la demanda comercial, un producto protagonizado habitualmente también por jóvenes y cuyo interés es influir o perpetuar valores y creencias del público destinatario que acabe convirtiéndose en un proceso comunicativo de especial interés para la comunidad científica.

Este tipo de producciones cuentan con una única persona protagonista, o un grupo que se constituye como protagonista que vive una serie de aventuras durante la época escolar y cuyas tramas tienden a centrarse en las relaciones interpersonales, especialmente de amistad y amor (Guarinos, 2009, [citado en García-Muñoz & Fedele, 2011]).

2.2. *La LIJ como un instrumento educador o adoctrinador*

Para poder entender la relación del punto anterior con el contenido de nuestro trabajo es preciso aclarar en qué consiste, según diversos autores, la LIJ. Lemus Montaña (2008: 34) la define como una «literatura dirigida a lectores no adultos, niños de cualquier edad, desde prelectores a adolescentes», una definición algo inexacta que engloba un público muy amplio y no tiene en cuenta su edad, necesidades o bagaje. De hecho, y tal como menciona Inmaculada Mendoza (2014: 56), no podemos considerar que la literatura creada para niños de hasta cinco años tenga similitud alguna con la dirigida a un público algo mayor, por lo que considera interesante el modelo planteado por Joseph Appleyard en función de la franja etaria del lector, sus competencias lectoras, así como gustos e intereses (Appleyard, 1994: 14-15 [citado en Mendoza 2014:57]): primera infancia o lector-jugador; segunda infancia o lector prepúber y adolescencia o lector-pensador. En definitiva, nos encontramos ante un público con unas características muy definidas, respectivamente: conocimiento limitado del mundo adulto; dominio léxico no muy extendido; amplia visión del mundo, es decir, facilidad para aceptar todo tipo de roles con naturalidad.

Asimismo, sería de especial interés mencionar, no solo al público al que va destinado este tipo de literatura, sino también el objetivo que desempeña. Por este motivo, Juan Cervera (2003) expone que la LIJ desempeña una función fundamental en el desarrollo del lector debido a que no se presenta como un conjunto de contenidos que se deben aprender, sino más bien como una serie de vivencias que permiten al lector entrar en contacto con el mundo, contribuyendo así a una formación integral y dando respuesta a necesidades íntimas del mismo. Por lo tanto, podríamos hablar de la LIJ como una herramienta con fines didácticos cuyo desarrollo se produce por la interacción de los sistemas literario, social y educativo (Shavit 2002: 7 [citado en Mendoza, 2014: 63]).

Por su parte, Marisa Fernández López afirma que la LIJ es un campo periférico sometido a un fuerte control censor por parte del adulto en el que se encuentran numerosos ejemplos de modificaciones textuales y que se defienden normalmente mediante justificaciones como: la ausencia de valores estéticos en el texto, la influencia negativa que el texto puede ejercer sobre los receptores (criterios políticos, religiosos o morales), la finalidad formativa de la LIJ (didactismo) o, incluso, «la necesidad comercial de actualizar el texto para incrementar las ventas» (Fernández López, 2002: 13 [citada en Mendoza, 2014: 63]).

Nos encontramos, pues, ante un género literario con una idiosincrasia que lo diferencia de la literatura de masas y sujeto, ya de antemano, a diversos factores que pretenden adaptar la obra para hacerla más aceptable en el grupo receptor, a manipulaciones previas a su publicación en la LO. Por esta razón, si bien estas manipulaciones en ocasiones se encuentran presentes en la obra original, es de especial relevancia observar dicho fenómeno cuando el manuscrito se traslada a una lengua extranjera.

3. La LIJ como producto de traducción

La mayoría de las investigaciones dedicadas a la traducción de la LIJ mencionan el debate sobre la existencia o no de este tipo de traducción como una especialidad con una identidad propia y diferente a la traducción de la literatura para adultos, pues es cierto que, en este tipo de traducciones, el traductor puede permitirse una serie de libertades con respecto al texto original, pudiendo manipularlo, tal y como indica Shavit (1986: 112 [citado en Mendoza, 2014: 67]), con el fin de adaptarlo a la cultura meta.

Aunque la forma más simple de manipulación sería la eliminación de ciertos elementos o párrafos enteros, el traductor no puede realizar siempre esta eliminación, pues podría alterar el desarrollo del argumento o, simplemente, el resultado no se adaptaría correctamente a otros factores dentro de la obra, como podrían ser las imágenes. Por ello, se ve obligado a encontrar otras estrategias que le permita adaptar la obra a la cultura meta, pudiendo llegar incluso «when it is possible to delete undesirable scenes without damaging the basic plot or characterizations, translators will not hesitate to do so» (Shavit, 1986: 123).

Según Reiss (1982), lo que diferencia la traducción de la LIJ de la traducción de la literatura para adultos es la asimetría en el proceso traductivo: «Erwachsene schreiben für Kinder und Jugendliche; Erwachsene übersetzen das von Erwachsenen Geschriebene für Kinder und Jugendliche» (Reiss, 1982: 7-8). Este fenómeno implica que se traduzca para el niño únicamente de manera indirecta, pues el adulto de la LO plasmará una serie de vivencias, conocimientos y giros lingüísticos aún desconocidos por el público lector y que el traductor, también adulto, deberá llevar y adaptar, o modificar/manipular, a la cultura del público lector meta, como bien expresa Mandoza (2014: 70):

(...) A diferencia de lo que sucede en la literatura para adultos, en función de los principios pedagógicos y morales que predominan en la sociedad receptora, las instancias mediadoras, esto es, las instituciones y autoridades culturales y educativas implicadas en los procesos de traducción, venta, promoción y compra de estos libros los editores, los bibliotecarios, los librerías, los educadores, los críticos y jurados literarios, los psicopedagogos, los orientadores, los padres y tutores, etc. ejercen una presión importante sobre el traductor de LI, ya sea de forma directa o indirecta. Como consecuencia de la influencia que todos estos factores y agentes ejercen sobre el proceso, el traductor se verá obligado a añadir, omitir o adaptar determinados fragmentos textuales.

3.1. El traductor y los convencionalismos heteronormativos en la traducción de LIJ.

A continuación, vamos a analizar la presencia y características de los personajes masculinos presentes en las traducciones españolas de varios cuentos de LIJ, en este caso traducidas del alemán al español, con el fin de observar si en ellas se producen esos mencionados cambios de rol o sexo

que pueden afectar de forma importante al contenido de la obra original traducida. Hemos escogido una recopilación de cuentos breves de la autora suiza Eveline Hasler *Der Löchersammler*, publicada en Berna en 1984 y que fue traducida ese mismo año por María Teresa Bolz con el título de *Un montón de nadas* para ser publicado por la editorial SM. Dicha traducción fue reeditada en 1996 por la prestigiosa editorial Barco de Vapor y a continuación podemos observar ambas portadas:



Imagen 1

Se trata de un volumen en el que casi todos los relatos narran situaciones divertidas y absurdas que invitan al niño a la lectura, como los dos cuentos que presentamos a continuación:

- A. En primer lugar analizaremos el cuento *Der Wortzerstückler*, traducido al español como *El triturador de palabras* y en el que se narra la disparatada historia de un niño que es capaz de triturar palabras.

Por lo que se refiere al tratamiento de los personajes en cuanto al género, este sería el esquema seguido por original y traducción:

Original	Traducción
Protagonista: niño	Protagonista: niño
Profesor autoritario: hombre	Profesor autoritario: hombre
Presidente: hombre	Presidente: hombre

Cuadro 1

Es decir, que estaríamos ante el protagonismo de figuras masculinas representadas de la misma forma y con el mismo rol en ambas versiones.

- B. En segundo lugar estaría el cuento *Bücherlill und Filmerbill*, traducido al español como *Librolill y Telebill*. En él se narra a historia de dos amigos, niño y niña, que hacen amistad, aunque aparentemente no tengan nada en común, para conseguir que cada uno se di-

vierta a su manera. Los nombres de los niños hacen referencia al gusto de la niña, Lill, por los libros, y del niño, Bill, por ver películas.

Este sería el esquema seguido por original y traducción en lo referente al tratamiento de los personajes en cuanto al género:

Original	Traducción
Bill: varón, personaje aventurero y amante de la acción	Bill: varón, personaje aventurero y amante de la acción
No existe descripción del físico del niño	No existe descripción del físico del niño
Lill: niña, personaje "raro" por no hacer "lo clásico de las niñas"	Lill: niña, personaje "raro" por no hacer "lo clásico de las niñas"
Existe una descripción del físico de la niña. Se hace hincapié en lo "extraño" de su físico	Existe una descripción del físico de la niña. Se hace hincapié en lo "extraño" de su físico

Cuadro 2

Es decir, que en la traducción se mantienen los roles y papeles previamente asignados y se hace hincapié en el gusto por la acción del niño y la rareza que supone que una niña lea tanto, quizá "impelida" por su físico, lo que pudiera deberse a: los propios convencionalismos sociales imperantes; un deseo de mantener una fidelidad al original en la traducción; la necesidad del traductor de apoyarse en las imágenes que acompañan al texto.

3.2. El traductor manipulador y la modificación de personajes en pro del machismo: el caso de Hexe Lili / Kika Superbruja.



Imagen 2²

2 Imagen extraída de: <http://www.mosaik-schule.org/html/kinder/inhalt/buch!htm>

3.2.1. Hexe Lilli / Kika superbruja: *la obra*.

La obra, escrita por el autor alemán KNISTER (pseudónimo de Ludger Jochmann), una serie que ya va por los 26 volúmenes (se sigue escribiendo y el último se publicó en 2017), cuenta la vida de Lilli, Kika en español, una niña convencional que, un buen día descubre ser una bruja y, con ello, empieza a vivir una serie de aventuras que le harán aprender tanto a ella como al lector. La traducción al español ha sido llevada a cabo por la traductora Rosa Pilar Blanco y publicada por la editorial Bruño, estrechamente vinculada a la Iglesia católica.

El propio autor defiende el hecho de que Lilli / Kika sea una niña, pues su interés es fomentar una figura femenina independiente, fuerte y capaz de solucionar cualquier reto que encuentre de manera lógica y sin más ayuda que la de su propia inteligencia y la de los amigos que va haciendo a lo largo de sus aventuras. En la obra original, la protagonista vive con su hermano y su madre, es decir, una familia monoparental que no ha sido respetada en la traducción al español, pues la traductora decidió añadir una figura paterna en la TM, así como realizar otra serie de modificaciones que analizaremos a continuación. Cuando Disney, a la hora de comprar los derechos de la obra para crear sus películas, preguntó al autor por la figura paterna, este insistió en no incluir ninguna, ya que no la encontraba relevante y además no estaba interesado en que apareciese ni se mencionase; por ello, esta propuesta, además de añadir y modificar el mensaje original, no mantiene los deseos del autor.

Esta solución traductológica, más allá de perpetuar un modelo machista y heteronormativo, rompe con una libre interpretación de la personalidad de los personajes. Esto se debe a que, a lo largo de toda la obra, se puede observar cómo la madre de la protagonista tiene relación con las madres del resto de personajes, existiendo una ausencia total de padres en la mayoría de los casos. De ahí que nos surja la siguiente pregunta: ¿qué ocurriría si el autor decidiese dar un giro y dar a entender que existe una posible relación homosexual de la madre con otra de ellas? ¿Y si quisiese, con motivo de la aprobación del matrimonio homosexual en Alemania, incluir una ceremonia homosexual en la obra?

3.2.2. *Análisis de la traducción machista y heteronormativa.*

En el primer ejemplo que analizaremos, el texto original propone una situación donde se utiliza el término *Mutter* (madre, en alemán). Sin embargo, la estrategia traslativa propone la inclusión de una figura paterna totalmente inexistente, tanto en el volumen traducido como en el argumento de toda la saga en sí, lo cual supone una alteración importante del TO.

Ejemplo 1

<p>Und was noch schöner ist, Lillis Mutter hat heute Morgen Eintrittskarten für die große Sondervorstellung am Sonntag gekauft.</p>	<p>Y, lo que es todavía mejor, esta misma mañana los padres de Kika han sacado entradas para la función de gala del domingo.</p>
--	---

El texto de partida presenta un modelo de familia monoparental, un fenómeno habitual en la cultura de la LO, es decir, la sociedad alemana actual, y que no es tan extraño en la cultura meta, ya que en España existen hoy en día un gran número de familias monoparentales cuyo núcleo está encabezado tanto por padres como por madres. Por ello, según lo expuesto anteriormente, entendemos que la solución propuesta por la traductora no se debe a un interés de aproximarse a la cultura meta, sino más bien a motivos ideológicos, seguramente indicados o incluso impuestos por la editorial, que ya hemos visto es cercana a la Iglesia Católica.

Asimismo, el uso del término "padres" nos da a entender que se trata de una familia tradicional compuesta por un padre y una madre, dejando de lado otros modelos de familias alternativos como

podría ser la familia homoparental, lo que fomenta, por tanto, una vez más, el discurso heteronormativo.

No obstante, también podemos observar cómo se ha trasladado un reparto clásico de los roles que deben desempeñar hombres y mujeres dentro del modelo familiar propuesto por la traductora y la editorial.

Ejemplo 2

<p>Aber bevor sie das herausfinden kann, ruft Mama aus der Küche: Lilli, Leon! Zum Abendessen kommen!</p>	<p>Pero, antes de que pueda averiguarlo, mamá les llama desde la cocina: • ¡Kika, Dani! ¡A cenar!</p>
--	---

En este ejemplo 2 se aprecia que se ha mantenido la figura materna, pues el argumento se desarrolla ya en la cocina. No obstante, cuando se trata de impartir disciplina, vemos que se apuesta por hacer que sea el padre quien la imparta, como observamos en el ejemplo 3:

Ejemplo 3

<p>Weisst du eigentlich überhaupt noch, was du willst?, fragt Mama ratlos. Und dann noch diese alberne Buchstabenverdreher..."</p>	<p>¿Qué está pasando aquí? –pregunta el padre, desconcertado-. ¿A qué viene esa tontería de cambiar las letras de sitio?</p>
---	---

Los dos ejemplos anteriores muestran cómo, con este último cambio, se pretende, de forma indirecta, enviar un mensaje subliminal a los lectores en el cual se perpetúan los roles convencionales asignados a los diferentes sexos: la madre / mujer se queda en la cocina (algo que ya estaba en el original alemán) mientras el padre / hombre es la persona autoritaria que regaña e impone disciplina. Toda la saga traducida al español está plagada de ejemplos en los que aparece la figura paterna, no solo de la protagonista, sino también de sus amigos y compañeros de clase, desempeñando labores asignadas tradicionalmente al papel de un hombre. Ese sería el caso del siguiente ejemplo, en el que vemos cómo la taladradora de la madre pasa a manos de ese padre ficticio, que es el que, en la traducción española, hace uso de ella en una nueva asunción de papeles tradicionales masculinos, pues ya se sabe que las herramientas... ¡son cosa de hombres!:

Ejemplo 4

<p>Ich muss wohl ein bisschen Zahnarzt mit dir spielen, was? Wart's nur ab, bis ich Mamas Bohrmaschine aus dem Keller geholt habe.</p>	<p>Con que quieres jugar a los dentistas, ¿eh? Pues entonces espera, que voy a subir del sótano la taladradora de papá.</p>
---	--

Para terminar, solo indicar que es interesante observar una consecuencia más de esa manipulación, que no solo se reduce a la imposición ideológica, sino que lleva consigo alteraciones de la obra que no necesariamente van a pasar desapercibidas y tienen que ver con la importancia que tienen las ilustraciones en la LIJ. Así, el cambio que el traductor introduce en el siguiente ejemplo trae consigo importantes incongruencias con dichas ilustraciones:

Ejemplo 5

*Und was noch schöner ist, Lillis **Mutter** hat heute Morgen Eintrittskarten für die große Sondervorstellung am Sonntag gekauft.*

*Y, lo que es todavía mejor, esta misma mañana los **padres** de Kika han sacado entradas para la función de gala del domingo.*

En este ejemplo, el traductor vuelve a introducir una figura paterna inexistente que conforma una pareja convencional heterosexual que, sin embargo, según las ilustraciones de la novela, que se reproducen exactamente iguales en el TO y el TM, no asiste junta a la mencionada función circense, como podemos ver claramente en la ilustración a continuación, sino que solo aparecen la madre de Lili/Kika y su hermano, ya que... ¡no había padre en el relato creado por KNISTER!:

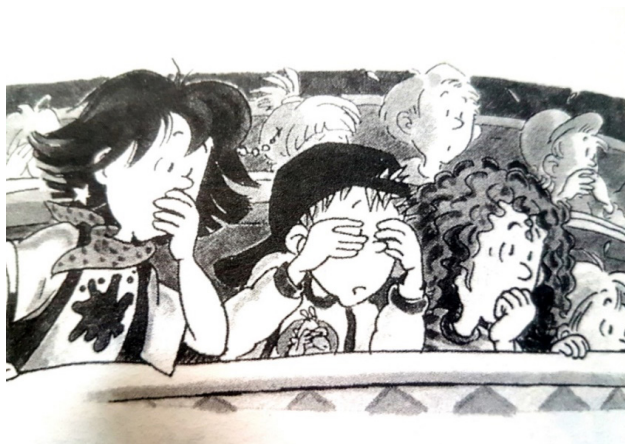


Imagen 3³

Dicha incongruencia se recoge asimismo en la imagen siguiente, en la que los hermanos celebran con alegría la compra de las entradas para la función circense para... ¡tres personas! Y tres son las entradas que vemos que tiene Kika en la mano tanto en la versión original como en el volumen traducido, cuando, según leíamos en el ejemplo 5, con una figura paterna añadida, cuatro deberían ser las personas en el palco y cuatro las entradas que los niños deberían tener en la mano en lugar de las tres que claramente sostiene Kika con alegría frente a su hermano:

3 Imagen extraída de la obra *Kika Superbruja y la magia del circo*, p. 94.

Imagen 4⁴

Parece evidente que la orientación católica de la editorial Bruño, que compró los derechos de autor de toda la colección de , ha condicionado la traducción al español de la saga alemana. Como afirma Juan Marco Vaggione (2008:14), entre los promotores de un sistema hegemónico machista y defensor de una concepción única de familia destaca la jerarquía de la Iglesia católica y sus sectores aliados. Según Vaggione, para la Iglesia, defender la familia es una forma de defender la cultura, amenazada por las demandas de los movimientos feministas y por la diversidad sexual, pues no olvidemos que en la , preparado por la Congregación para la Doctrina de la Fe en el año 2004, se responsabiliza al «feminismo radical de los últimos años porque induce a la mujer a creer que para ser ella misma tiene que convertirse en antagonista del hombre, llegando a una rivalidad extrema entre sexos, en que la identidad y el rol de uno son asumidos en desventaja del otro».

4. Conclusiones

Hemos abordado la cuestión que nos ocupa, el machismo y la heteronormatividad como manipulación ideológica en la traducción de la LIJ, partiendo de la base de que existen diversas autoridades e instituciones, así como grupos de poder, que influyen en el proceso de traducción.

La idea de preservar unos valores convencionales es la responsable de que las editoriales y profesionales afines a estos sectores manipulen fragmentos, e incluso capítulos enteros de las obras en LO durante el proceso traslativo para preservar esa defensa de la cultura y evitar la «amenaza feminista» y la diversidad sexual que ha permitido la irrupción de formas familiares no tradicionales.

A lo largo de la adaptación al español de la obra de KNISTER podemos observar un gran número de modificaciones que permiten cuestionar la aceptación y legitimidad del proceso traslativo, pues la obra resultante, no solo dista de la original en cuanto a su lengua y cultura, sino también en cuanto al mensaje que el autor original quiere transmitir. De esta forma, se nos ofrece una obra que bien podría considerarse prototexto, ya que, haber añadido un nuevo personaje y haber modificado funciones y roles supone crear una nueva historia que nada tiene que ver con la publicada en la LO.

Asimismo, emplear la traducción como un mecanismo para la perpetuación del discurso machista y heteronormativo en un género como es la LIJ fomenta un sistema arcaico basado en la limita-

4 Imagen extraída de la obra *Kika Superbruja y la magia del circo*, p. 15.

ción cognitiva y emocional de los niños y los adolescentes, promoviendo el adoctrinamiento frente al enriquecimiento y desarrollo de sus potenciales, limitándolos, tal y como menciona Jennifer Delgado Suárez, y atándolos a convencionalismos.

Por todo ello, nos cuestionamos si dichas modificaciones y mensajes podrían dificultar la socialización del lector, así como la interacción del mismo con otros patrones que se salgan de lo establecido en el discurso hegemónico. También podría ser objeto de estudio el análisis de dicha manipulación para comprobar si se centra únicamente en la perpetuación del machismo o también fomenta la discriminación basada en cuestiones económicas, sociales o físicas, promoviendo fenómenos como el *bullying*.

Tras lo anteriormente expuesto podemos concluir que el uso de la traducción como herramienta manipuladora es una realidad en el ámbito de la LIJ que nos hace plantearnos la validez de traducciones como las aquí presentadas, especialmente la de *Kika Superbruja*, así como la necesidad de una nueva interpretación y posible retraducción de las obras objeto de estudio para adaptarlas a una realidad social actual y real de la cultura meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía primaria

- KNISTER (1998): *Hexe Lilli stellt die Schule auf den Kopf*. Würzburg: Area Verlag.
- _____ (1998): *Kika Superbruja revoluciona la clase*. Madrid: Bruño.
- _____ (1999): *Hexe Lilli und der Zirkuszauber*. Würzburg: Area Verlag.
- _____ (1999): *Kika Superbruja y la magia del circo*. Madrid: Bruño.
- _____ (2005): *Hexe Lilli und der schreckhafte Wikinger*. Würzburg: Area Verlag.
- _____ (2006): *Kika Superbruja y los vikingos*. Madrid: Bruño.

Bibliografía secundaria

- CERVERA, J. (2003). La literatura infantil: los límites de la didáctica, *Monteolivete*, 6, 37-49.
- GARCÍA-MUÑOZ, N. / FEDELE, M. (2011). Las series televisivas juveniles: tramas y conflictos en una *teen series*, *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 133-140.
- GUERRA, L. (2009). Familia y heteronormatividad, *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1. Consultado el 12 de enero de 2018, <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/issue/view/10/showToc>

- HASLER, E. (1984). *Der Löchersammler*. Benziger, Zürich.
- _____ (1984). *Un montón de nada*, Madrid: SM (reed. por Barco de Vapor en 1996).
- LEMUS MONTAÑO, I. (2009). Grado de adaptación en las traducciones de *Alice's Adventures in Wonderland*, *Tejuelo*, 4, 33-55
- MENDOZA, I. (2014). *La traducción al español de "Judy Moody", de Megan McDonald: Revisión del tratamiento de los culturemas y los nombres propios desde la traductología actual*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla
- REISS, K. (1982). Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. *Theorie und Praxis, Lebende Sprachen*, 27 (1), 7-13.
- SHAVIT, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. Athens: University of Georgia Press.
- VAGGIONE, J.M. (2008). Las familias más allá de la heteronormatividad. En Motta, C. & Sáez, M. (Ed.). *La mirada de los jueces: género y sexualidades en la jurisprudencia latinoamericana* (pp. 13-87). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Eva Llergo Ojalvo

ellergo@ucjc.edu

Universidad Camilo José Cela – Universidad Nebrija

Ignacio Ceballos Viro

iceballos@ucjc.edu

Universidad Camilo José Cela

EL TEATRO PARA LA PRIMERÍSIMA INFANCIA EN ESPAÑA

THEATRE FOR EARLY YEARS IN SPAIN

(Recibido: 30 mayo 2019 / Received: 30th May 2019)

(Aceptado: 26 julio 2019 / Accepted: 26th July 2019)

Resumen

El presente estudio tiene como fin ofrecer un acercamiento al teatro para la primerísima infancia (también denominado "teatro para bebés") desarrollado en España desde comienzos del siglo XXI. Dada la escasez de investigaciones y publicaciones sobre el tema en el ámbito nacional, las conclusiones se extraerán a través de una triple vía: la lectura de revisiones teóricas sobre el teatro extranjero para la primera infancia sobre todo del ámbito anglosajón y francés; la entrevista a las principales compañías españolas que han realizado propuestas escénicas para estos espectadores; y el visionado y análisis de algunas de sus obras. Asimismo, se trazará una breve historia de la implantación de este tipo de espectáculos en España. La caracterización resultante del teatro español para la primerísima infancia se basa en los parámetros de experimentación, proximidad, poeticidad, lenguaje no verbal, condensación y especificidad temática. Dicha caracterización, aunque simplificadora, es indispensable para propiciar futuras investigaciones sobre una realidad cada vez más asentada en España y sobre sus beneficios para el desarrollo estético, cognitivo e integral de la primera infancia.

Palabras clave: teatro para la primera infancia, teatro para bebés, danza-teatro, España.

Abstract

The present paper aims to offer a first approach to the theater for the early years (also known as "theatre for babies") developed in Spain since the beginning of the 21st century. Due to the scarce research and publications on the subject at the national level, conclusions will be drawn through a threefold path. First, the review of theoretical literature on foreign theatre for early childhood, mainly written by English and French authors; secondly, we interviewed the main Spanish companies that have made scenic proposals for these audiences; and finally, our inquiry was completed by the viewing and analysis of some of their plays. Starting with a brief history of the implementation of this type of theatre in Spain, the resulting characterization of Spanish theatre for early years is organised in the following parameters: experimentation, proximity, poeticity, non-verbal language, condensation and thematic specificity. This characterization, although simplifying, is essential to promote future research on an increasing reality in Spain and on the many benefits for the aesthetic, cognitive and integral development of early childhood.

Key words: Theatre for the Early Years, Theatre for the Very Young, dance-theatre, Spain.

1. Introducción

Desde hace unos años, son visibles en la cartelera teatral infantil espectáculos destinados a público de corta (o muy corta) edad. Madres y padres reaccionan a veces con desconcierto ante la posibilidad de llevar sus hijos al teatro cuando aún son bebés, pero es palpable que estas propuestas van logrando una presencia cada vez mayor en programas y salas, y ya podemos afirmar que existe un público "ganado" que acude sin reparos.

El objetivo del presente artículo es realizar una definición del teatro para la primera infancia y una caracterización a partir del análisis de sus rasgos más frecuentes en compañías y obras de España.

A través de nuestra investigación, hemos intentado que se hicieran explícitos conocimientos experienciales tácitos sobre la práctica escénica con niños menores de 3 años, reconstruyendo con palabras las ideas que forman parte implícita (tal vez inconsciente o incluso in-corporada) de los artistas y compañías de este género. Así, podremos proporcionar una base teórica para la exploración, investigación y creación en el teatro para los más pequeños.

2. Autodefinition del teatro para la primera infancia

El teatro para la primera infancia no ha sido definido aún en España desde el ámbito académico; de hecho, ni siquiera tiene un nombre establecido por consenso: "teatro para la primera infancia", "teatro para bebés", "teatro para las primeras edades"¹... En cualquier caso, sí está bastante aceptada la categoría de edad 0-3 años como rango de edad dentro del conjunto del teatro para la primera infancia, tanto en la programación de festivales como en publicaciones académicas (Schneider, 2009: 9; Van de Water, 2012: 130-131). Por eso, en cuanto a la nomenclatura para esta franja 0-3, preferimos el término sugerido por Carlos Laredo² "teatro para la primerísima infancia", para distinguirlo del genérico "teatro para la primera infancia", que suele extenderse hasta los 6 años. Es, además, el más próximo conceptualmente a sus análogos en otros idiomas: *théâtre pour la petite enfance / les tous petits*, *teatro per la primissima infanzia*, *theatre for the early years*.

Las revistas dedicadas a la literatura y al teatro infantil en España apenas han publicado artículos sobre este tema, por lo que podemos decir que este género se ha definido solo a sí mismo mediante los años de actividad que las compañías han ido desarrollando. Son las propias obras las que, hasta ahora, nos han permitido conocerlo. Porque, de lo que no cabe duda, es de que el teatro para bebés ha irrumpido en los últimos años en la escena española, por medio de compañías y festivales, y paso a paso (pues ya anda) va conquistando su sector del público.

2.1. Contexto internacional

El teatro para la primerísima infancia ha crecido, podríamos decir, a pesar del recelo general. Las dificultades internas y externas que tienen estos profesionales son elevadas. No solo por tener que abrir un camino inexistente en lo tocante al sistema teatral (circuitos, festivales, salas que lo programen, crítica teatral, público), sino porque el mismo concepto de teatro para menores de 3 años ha sido inconcebible para muchas personas. Las primeras compañías dedicadas al teatro para los

1 En medicina y psicología se suele considerar que la primera infancia abarca hasta los 5 o 6 años, pero el término 'bebé' no se suele extender más allá de los 18 meses. Por su parte, este tipo de teatro suele ofrecerse en España a mayores de 6 meses pero menores de 3-4 años, por lo que la nomenclatura no se ajusta.

2 Director de La Casa Incierta, que, como detallaremos, es una de las principales compañías de teatro para este arco de edad.

más pequeños han tenido que armarse de mucha persuasión y argumentación con el fin de destruir la creencia sobre la incapacidad de los bebés para atender a las representaciones. Incluso sobre lo perjudiciales que las obras teatrales pueden ser para sus cerebros en desarrollo. En septiembre de 2010, una de las principales publicaciones sobre teatro en Estados Unidos se sorprendía de la existencia de teatro para niños de 6 meses, afirmando que antes de experimentar sus resultados lo hubiera creído imposible (Weinert-Kendt, 2010: 42).

El teatro para la primerísima infancia nació en Europa. Se suelen citar como hitos iniciales las obras *Exploding Punch & Judy* (1981), de la compañía Oily Cart (Reino Unido), recomendada a partir de 2 años³, y *L'oiseau serein* (1986), de Joëlle Rouland, realizada a partir de su residencia en la Ferme du Buisson, que abrió la escena hacia público de solo meses de edad. Los creadores anglosajones (incluyendo Estados Unidos, que se unió tarde a la aventura) suelen poner la mirada en el teatro que se gestó en Reino Unido y en los países escandinavos (Suecia y Dinamarca, fundamentalmente). En cambio, existen unos modelos del sur (que son los que, como veremos, influyen más en el contexto español) con compañías belgas, francesas e italianas, entre las que destaca la compañía La Baracca de Bolonia (Italia)⁴, Théâtre de la Guimbarde (Bélgica) y Théâtre Athenor (Francia).

En 2005 se funda Small Size, una red europea para la difusión de las artes escénicas para la primera infancia (0-6 años)⁵ que es financiada por el programa cultural de la Unión Europea. Las organizaciones impulsoras de la red fueron la citada compañía italiana La Baracca, la compañía belga Théâtre de la Guimbarde, la organización Teatro para la Infancia y la Juventud (Gledališče za otroke in mlade Ljubljana, GOML) de Eslovenia, y la asociación española Acción Educativa. Año a año, se han ido incorporando compañías y organizaciones artístico-educativas de otros países: Alemania, Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Polonia, Reino Unido, Rumanía y Suecia. Actualmente, forma parte de esta red también una compañía teatral española: Teatro Paraíso.

El mundo del teatro para la primera infancia se fortalece con la existencia de vínculos con la ASSITEJ (Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse)⁶ y con la ITYARN (International Theatre for Young Audiences Research Network)⁷. Amparado por ambas instituciones, en mayo de 2009 se celebró en Bolonia un Forum Internacional "Theatre for the Very Young", como parte del festival internacional "Visioni di Futuro, Visioni di Teatro", en el que podemos decir que se sentaron muchas de las bases teóricas que hoy alientan este tipo de creaciones escénicas para la franja de edad 0-3⁸.

2.2. Historia, festivales y compañías en España

En este contexto internacional, las compañías españolas de teatro infantil quisieron tomar parte de la evolución hacia públicos más jóvenes, si bien su actividad ha sido relativamente reciente.

3 Esta compañía empezará a crear obras para bebés de 6 meses a partir de 2002: http://www.oilycart.org.uk/about_us/timeline/

4 <https://www.testoniragazzi.it/> Desde 1995 operan en el Teatro Testoni Ragazzi de esa ciudad.

5 <https://www.smallsize.org/>

6 <http://www.assitej-international.org/es/>

7 <http://www.ityarn.org/>

8 Aunque no podemos olvidar iniciativas previas, como el encuentro internacional de 1989 "Il Teatro e il Nido", que tuvo lugar también en Bolonia, bajo el empuje de La Baracca.

La asociación Acción Educativa, como se ha expuesto, miembro fundador de la red europea Small Size, ha organizado desde la década de 1980 hasta 2017 unas Semanas Internacionales de Teatro para Niños⁹, bajo la organización del fallecido Carlos Herans, en cuya programación se fueron incorporando obras y compañías para el arco de público 0-3 años.

Por su parte, Carlos Laredo, como director del festival Teatralia de Madrid entre 1996 y 2005, trajo a España, a partir del año 2000, compañías internacionales con obras para bebés. Con ese impulso, y dentro de la compañía La Casa Incierta, Laredo estrena en 2003 en la sala Tribueña de Madrid la que posiblemente sea la primera obra de teatro para la primerísima infancia de una compañía española: *Pupila de agua*. Asimismo, en 2005 funda el Ciclo Rompiendo el Cascarón, a partir de la residencia de su compañía La Casa Incierta en el Teatro Fernán Gómez de Madrid (antes Centro Cultural de la Villa). Se trata de un festival teatral dirigido específicamente a espectáculos escénicos para bebés que, con la interrupción breve entre 2013 y 2015, es referente internacional.

Ese mismo año 2005 comienza además el ciclo El Més Petit de Tots en Sabadell. Es el año en que también el festival FETÉN de Gijón (Feria Europea de Artes Escénicas para Niños y Niñas) comienza a incluir en su programación la franja 1-3 años. Asimismo, el festival Te Veo de Zamora sacó a la calle también en 2005 el arco de edad 0-3. Así pues, en estos cinco primeros años del siglo XXI se gesta el teatro para la primerísima infancia en España, y 2005 es, seguramente, su eclosión.

En 2006, FETÉN comenzará además a otorgar premios al mejor espectáculo para primera infancia. Por su parte, el festival Teatralia comienza también en este año a programar a compañías españolas de teatro para los más pequeños, contribuyendo a consolidar el panorama.

A partir de entonces, el mapa de festivales y ciclos de teatro para la franja 0-3 no ha hecho sino crecer en España. En 2011 se inaugura El Desván - Ciclo El Calderón en Pañales, en el teatro Calderón de Valladolid. En 2013 comienza el ciclo Abecedaria, dentro del programa Enrédate de la Junta de Andalucía, que también programará para las primeras edades. En 2014 comienza el festival Yo Soy Bebé de Granada. 2015 vio el efímero (solo duró un año) festival Despertamos a las Artes, de A Coruña. Y 2016 hizo aparecer el TIF (Teatro para la Infancia y la Familia) de Granada, y el Festival Cucú de Zaragoza.

En la actualidad, son decenas las compañías escénicas españolas que incluyen en su repertorio obras para menores de 3 años. Sus obras se inscriben en diversos géneros mixtos, que van desde el teatro de actores hasta el teatro-concierto, pasando por obras de títeres, objetos y danza-teatro. Las provincias de Madrid y Barcelona son las que mayor número de compañías cobijan, si bien las provincias costeras y las andaluzas son también muy activas.

Las compañías más representativas por su papel en la historia y evolución del género, así como por el número de veces que han sido programadas en ciclos y festivales específicos, podrían reunirse en este listado alfabético: Arena en los Bolsillos (Granada), Caramuxo Teatro (A Coruña), Da.Te Danza (Granada), Eugenia Manzanera (Aldea del Fresno, Madrid), La Casa Incierta (Madrid), LaSal Teatro (Granada), Escena Miriñaque (Cantabria), Nana Danza (Sevilla), Petit Teatro (Málaga), Ponten Pie (Santa Coloma de Gramanet, Barcelona), Teatro Paraíso (Vitoria, Euskadi), Teloncillo (Valladolid), Tyl Tyl (Navalcarnero, Madrid), Ultramarinos de Lucas (Guadalajara), Zig Zag Danza (Gijón), etc. Realizar una descripción justa del mapa completo de las compañías y su peso específico en el panorama sería difícil, puesto que la breve historia del género hace complicado poseer una perspectiva amplia,

⁹ <http://accioneducativa-mrp.org/semanas-de-teatro/>

y existen muchas otras compañías con una o dos obras que seguramente merecerán ser también incluidas en esta nómina¹⁰.

3. Muestra de obras analizadas, entrevistas a compañías y metodología de análisis

Estas compañías, normalmente, montan espectáculos para todo tipo de edades dentro de la infancia. A veces estas obras se han clasificado para distintas franjas de edad; bien para hacerlas encajar en un apartado concreto de un festival o ciclo (1-4, 0-5, 2-6, etc.), o bien porque la propia puesta en escena ha ido transformando con el tiempo la percepción que se tenía de la edad que resulta más adecuada para el público. Así, dentro del conjunto de obras representadas para la infancia en los últimos años, en ocasiones resulta difícil discernir cuáles encajarían sin duda en la franja 0-3 años que hemos fijado en este estudio como novísima edad del público teatral.

Con el fin de categorizar objetivamente el teatro para la primerísima infancia en España, hemos seguido un criterio restrictivo, ciñéndonos a los espectáculos que sin duda alguna se han creado y ofrecido para menores de 3 años.

Hemos podido analizar detenidamente las grabaciones de los siguientes espectáculos de compañías españolas: *¡Qué brisa la risa!*, de Akántaros/María Escobar; *Pequeña Max y Afuera es un lugar*, de Arena en los Bolsillos; *Los pequeños naturalistas*, de Efecto Galatea; *Caracoles, Corpore Oh!* e *Historias con Candela* de Eugenia Manzanera; *Pa cama y ¡Grande! ¡Más grande!* de Katarsis Teatro; *Pupila de agua*, *Si tú no hubieras nacido* y *El circo incierto* de La Casa Incierta; *Screen Man*, de L'Home Dibuixat; *¿Cuándo?* de Ultramarinos de Lucas.

Asimismo, hemos podido analizar fragmentariamente las siguientes obras: *Río de Luna* (Da.Te Danza), *Kubik*¹¹ y *En el jardín* (Teatro Paraíso), *Pezes* (Ultramarinos de Lucas), *Aupapá* (Zig Zag Danza).

Para asegurar la fiabilidad y validez de las conclusiones de este trabajo, nuestra investigación va acorde con el planteamiento de "Grounded Theory" de Fletcher-Watson (2013), aplicado al estudio de espectáculos escénicos para niños. Así, en paralelo a la revisión de la bibliografía existente, se han utilizado como instrumentos de investigación la recopilación y visionado de representaciones teatrales (en directo o en grabación) y las entrevistas a expertos, en este caso actores y directores de compañías de teatro. El factor de la crítica teatral, que Fletcher-Watson considera necesario, no es muy viable en nuestro caso, pues la crítica es prácticamente inexistente en el ámbito en que nos movemos, y apenas existen más que reseñas asépticas de la programación de los festivales en revistas de ocio, o bien estudios más profundos y entrevistas publicadas, que preferimos considerar como bibliografía de partida¹².

Previamente a la fase de entrevista, se realizaron contactos informales y entrevistas semiestructuradas con profesionales del teatro que habían participado en funciones de teatro para bebés (entre ellos los posteriormente entrevistados Carlos Laredo y Eugenia Manzanera), con el fin de comprobar algunas hipótesis y asegurar la validez del instrumento de investigación.

La entrevista constó de 15 preguntas abiertas, y fue enviada por correo electrónico a las compañías más representativas del género durante el mes de julio de 2018 y (en una segunda

10 Hemos preparado un mapa de las compañías programadas en festivales con obras para la primerísima infancia, entre 2005 y 2019. Se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.click2map.com/v2/iceballos/Companias_de_teatro_para_bebes

11 Es preciso notar que Kubik es la única obra en el panorama del teatro para la primerísima infancia en España, hasta donde sabemos, que ha recibido la atención de la investigación académica: Álvarez Uribe et alii (2015), y Camino Ortiz et alii (2015).

12 *El Pequeño Espectador* <https://elpequeno espectador.wordpress.com/>

fase) durante abril de 2019. No todas respondieron, de modo que se obtuvieron 7 respuestas de las siguientes personas: Ana Isabel Gallego y Ángel Sánchez (Teloncillo), Carlos Laredo (La Casa Incierta), Carolina Ramos (Katarsis Teatro), Eugenia Manzanera (Eugenia Manzanera), Miguel Quiroga (Zig Zag Danza), Omar Deza (Da.Te Danza) y la compañía Ultramarinos de Lucas. Teatro Paraíso respondió parcialmente a las preguntas, aportando documentos propios y dosieres con información relevante. En las preguntas de la entrevista se trataban de dilucidar los siguientes indicadores:

Indicador	Pregunta
Su acercamiento al teatro para bebés	1. ¿Qué os decidió a hacer teatro para bebés?
	2. ¿Qué referentes sobre teatro, y propuestas escénicas colindantes, habéis tenido dentro y fuera de España?
Su repertorio de teatro para bebés	3. ¿Cuándo empezásteis a hacer teatro para bebés?
	4. ¿Qué obras habéis realizado?
	5. ¿Para qué franja de edad?
	6. De este repertorio, ¿cuál creéis que, por sus características, es vuestra obra más representativa del género?
Caracterización del teatro para bebés	7. En estudios anteriores se han señalado algunas características sobre el teatro para bebés: <ul style="list-style-type: none"> – Una mayor experimentación en todas las dimensiones del montaje. – Ausencia de la separación con el público – Más poeticidad que narratividad – Más amplitud de lenguajes (sensorial, musical, corporal, audiovisual, en detrimento del verbal) – Mayor condensación simbólica – Duración breve – Temas de la realidad muy vinculados a las experiencias vitales de esas edades ¿Los consideráis adecuados? ¿Insuficientes? ¿Añadiríais algo más o matizaríais algo?
	8. A diferencia de los teatros para otras edades, parece como que tuviera que haber una justificación teórica desde el punto de vista psicológico (cognitivo y afectivo) para poder crear teatro para bebés. ¿Creéis que esto es así?
	9. ¿Qué tipo de preparación es necesaria para abordar el teatro para bebés?
	10. ¿Es necesario experimentar con público de estas edades para poder comprenderlo y ofrecer algo a la altura de sus necesidades?
	11. Definid vuestro teatro para bebés.
	12. ¿Qué límites de edad por arriba y por abajo propondríais? ¿Por qué?
	13. ¿Es necesario el teatro para los bebés? Desde vuestra experiencia, ¿qué les aporta?
Evolución del género	14. ¿En qué fase de desarrollo está el teatro para bebés? ¿Está naciendo o está en declive?
	15. ¿Cómo contempláis su integración con otras artes (danza, poesía, narración multimedia, etc.)?

Tabla 1. Estructura de la entrevista a compañías de teatro para bebés

4. Hacia una caracterización del teatro para la primerísima infancia

En el análisis decidimos manejar las variables que exponemos a continuación, la mayoría de las cuales quedaba reflejada en la bibliografía sobre el teatro para bebés español y europeo (es necesario mencionar aquí la excelente recopilación de Schneider, 2009, con trabajos de Gerd Taube, Carlos Herans, Gesche Wartemann, etc.). Los resultados de este análisis de las obras se han puesto en consonancia con los resultados de las entrevistas, permitiendo establecer la siguiente descripción del género, que dividimos en los que, en nuestra opinión, se manifiestan como principales rasgos: experimentalidad, proximidad, poeticidad, lenguaje no verbal, condensación y especificidad temática.

4.1. Experimentalidad

Al constatar a través de propuestas extranjeras que los bebés podían ser también espectadores, surge la necesidad de experimentar y buscar un lenguaje teatral específico. Para ello, colateralmente se inicia la investigación neuropsicológica para determinar cómo funciona la mente de un bebé (Fernández Alonso, 2014: 81) y adaptar los espectáculos a sus posibilidades. Muchas de las compañías cuentan con asesoramiento de pedagogos o especialistas en desarrollo infantil, que les señalan características de los niños de esta etapa, o bien construyen sus obras a partir de periodos de observación del comportamiento y juego infantil. La exploración, la aproximación científica y el testeo para acomodarse a las capacidades del público se consideran esenciales para que una obra de este tipo pueda funcionar (Fletcher-Watson et alii, 2014). Otra posibilidad que suele tener un largo recorrido exploratorio es la observación y análisis del juego dramático infantil, en un sentido similar a lo estudiado por Guss (2000: 273-299). Nada de esto ha de confundirse con que las obras posean un objetivo educativo explícito.

Uno de los aspectos más interesantes es la noción de que la percepción de los niños pequeños sobre una obra teatral va más allá de los límites temporales de la obra, y abarca todo el "evento" de ir al teatro, esperar, salir, comer por allí, etc. (Miles, 2018). Algunas compañías trasladan esta realidad a su propuesta escénica y los actores convierten en parte del espectáculo la recepción de los niños antes de comenzar la obra, y/o su despedida después¹³.

Sea como sea, parece aceptado que "with or without the formal research, artists in this field are remapping the boundaries of theatre, play and learning, with the collaboration of their eager young audiences" (Weinert-Kendt, 2010: 45)¹⁴.

En la entrevista realizada, Carolina Ramos (Katarsis Educación y Teatro), confirma el componente experimental de este tipo de trabajo, "porque se busca comunicar con espectadores que no han adquirido un código estándar de comunicación y no debemos esperar a una respuesta 'planeada' por su parte". Al contrario, Carlos Laredo (La Casa Incierta), prefiere aplicar esa distinción al plano de la calidad, no al de la edad, y afirma que

13 Ejemplo claro de esto son las actividades previstas para antes y después de la representación de *En el jardín* de Teatro Paraíso (2005), que programa un tiempo previo para "el primer contacto entre los intérpretes y los bebés. También entre éstos y el espacio teatral, las luces, etc.", y un tiempo posterior "al finalizar el tiempo de escucha, se posibilita a los bebés una exploración personal del espacio escénico y de los objetos utilizados. Es un juego en el que se suceden situaciones". Teatro Paraíso (2005).

14 "Con o sin investigación formal, los artistas de este campo están reconfigurando las fronteras entre teatro, juego y aprendizaje, con la colaboración de su entusiasta y joven público" (trad. nuestra).

no he sentido esta diferencia comparativa haciendo o viendo obras para otros públicos. En muchas obras para la primera infancia he visto muy poca experimentación y mucho intento de aplicar una receta, igual que en otras obras para otros públicos. A ese nivel, y por lo que yo entiendo me cuesta sacar una singularidad.

4.2. Proximidad

En estas obras es frecuente la ruptura de la cuarta pared. Se aumenta la interacción con el público y, por ello, sucede que se prescinde de la separación entre actor y espectadores que marca el escenario y el "patio de butacas" (el cual, dicho sea de paso, normalmente no tiene butacas, claro). Hay una intención clara de que las obras lleguen a los niños a través de los cinco sentidos, y este rasgo es compartido también en el contexto internacional (Drury y Fletcher-Watson, 2016). Así pues, la proximidad de este teatro no se materializa solo en la cercanía de los actores al público, sino también en la inclusión frecuente del sentido del tacto: los actores, además de tocar al público o dejarse tocar por él, ofrecen objetos de diferentes texturas para que el público interactúe con ellos. La proximidad también se alcanza mediante la mirada del actor respecto a su público y las reacciones de este, hasta el punto de que se atienden y se incorporan a la dramaturgia las respuestas físicas de los niños (Aristizabal Llorente, Lasarte Leonet, Camino Ortiz de Barrón & Zuazagoitia Rey-Baltar, 2013: 97)¹⁵.

En línea con esta característica, los públicos son reducidos en número y por lo tanto las salas son pequeñas. La Baracca, en Italia, sugiere en su web no más de 30-40 personas; otros estudios sobre teatro para bebés ofrecen una media de 8-12 niños en el público en una sala completa (Fletcher-Watson *et alii*, 2014).

Las compañías entrevistadas confirman nuestras intuiciones en relación a esta noción de "proximidad". No obstante, en algunos casos aportan interesantes apostillas. Carolina Ramos (Katarsis), matiza en cuanto a la separación de actor y público:

Es cierto que la cuarta pared se rompe desde el principio y se busca el contacto visual, incluso de otros sentidos (como el tacto), pero no lo caracterizaría como 'ausencia de separación', ya que sí se delimitan espacios (hay un espacio para el público y otro para los actores y hay un tiempo en el que el público debe estar atendiendo y otro tiempo en el que puede interaccionar).

En la misma línea se muestra Carlos Laredo: "En la mayoría de nuestras obras hay esa separación nítida y el público no entra en el espacio escénico durante la obra. No hay una cuarta pared, pero sí una separación". Ana Isabel Gallego y Ángel Sánchez (Teloncillo Teatro) proponen, en cuanto al uso del espacio escénico, que hay que

dejar muy clara la propuesta a los espectadores: si el espectáculo es musical quizá puedan moverse libremente por el espacio sugerido por los artistas, con el control de los mismos. Si

15 *Aupapá*, de Zig Zag Danza, es un ejemplo radical en esta proximidad: la actriz está en una caja de cristal y los bebés se tumban encima de ella o la observan desde diferentes ángulos e incluso tocan a través de los agujeros que la caja tiene en la parte frontal. También es significativa esta obra para entender la noción de contacto visual y sobre todo la del tacto: los niños pueden tocar a la actriz cuando ella saca las manos por los agujeros o tocar las telas de las que se compone la escena. Por último, el espectáculo también ejemplifica la noción de escucha de las reacciones del público, puesto que hay interacciones concretas con los espectadores (la actriz pone, a través del cristal, sus palmas sobre las palmas de los bebés y este contacto dura más o menos en función de sus reacciones).

el espectáculo es de observación y disfrute sin moverse del sitio. Son espectáculos donde las reglas deben fijarse claramente.

La bibliografía y las grabaciones de las obras consultadas del ámbito nórdico y atlántico (*BabyChill* de Starchatchers, *Oogly Boogly* de Dartnell&Morris, *Le jardin du possible* de Sicat) suelen reflejar la tendencia a convertir al público bebé en actor de la propia obra, permitiendo su interacción con los objetos del escenario libremente, incluso supeditando las acciones de los actores a sus decisiones (Fletcher-Watson, 2015; y Patel *et alii*, 2018). Tales ejemplos de participación tan activa son complicados de encontrar en España. Tal vez una de las experiencias más cercanas a ello es la de Antonio Catalano y Carlos Laredo, quienes realizaron su espectáculo *BOH!*, co-creándolo con bebés, niños, adolescentes y sus acompañantes adultos; fue estrenado el 1 de diciembre de 2018 en el Espacio Abierto de La Quinta de los Molinos (Madrid).

El propio Carlos Laredo (La Casa Incierta) explicó en la entrevista claramente su propuesta para algunos montajes para bebés:

Lo que se produce de forma bastante radical, y no de forma evidente, es que mientras que los adultos son muchas veces espectadores y rara vez el coro, la primera infancia es casi siempre coro y rara vez espectador. [...] La primera infancia es un coro prometeico que le ha robado en ese instante la luz del fuego a los dioses y se la entrega al que se suba al escenario para iniciar las artes teatrales, musicales o coreográficas. El coro es en su sentido etimológico el corazón, y es en el corazón mismo de la vibración que se les siente. La diferencia es más notable que la que redundaría en la distancia o en la cantidad de público.

De igual forma, Teatro Paraíso confirma en su respuesta a nuestra entrevista la especial cercanía, escucha e interacción que sostienen durante estos espectáculos el espectador y los actores:

Frente a una creación escénica, un niño puede levantarse, tener el deseo de pasear en el espacio de interpretación, ponerse a hablar, echarse a reír y a veces a llorar. Actuando a dos metros de ellos (como se suele hacer en las escuelas infantiles durante los procesos de creación y también con los espectáculos concluidos) los actores experimentan directamente las emociones de los niños [...].

4.3. Poeticidad

Observamos que es muy frecuente la elaboración de un lenguaje teatral distinto al que comúnmente se encuentra en las obras para niños y adultos. Para comenzar, la trama del teatro para la primerísima infancia suele estar basada en la acumulación de secuencias, y aunque todas ellas puedan tener su micro introducción, micro desarrollo y micro desenlace, no estamos ante el habitual desarrollo argumental narrativo con una estructura expandida a lo largo de toda la obra. De hecho, es cuestionable incluso que hasta los 24 meses los niños sean capaces de seguir y percibir la coherencia de una secuencialidad narrativa (Ildirar y Smith, 2018).

Estas secuencias propias del teatro para 0-3 años están frecuentemente basadas en reproducir pequeñas escenas donde se suscita la curiosidad del espectador (repetición de palabras, acciones, etc., cf. Taube, 2009: 24); y una vez satisfecha la expectación se pasa a la siguiente secuencia. Por otra parte, según Fernández Alonso (2014), los bebés no están armados con herramientas para comprender

las nociones de causa-efecto tan propias del lenguaje teatral. Su conocimiento y aprendizaje se basa en el juego, por eso muchas de las dinámicas presentadas en las secuencias teatrales se basan en él (toco algo y se cae, lo vuelvo a tocar y se cae, etc.). En toda esta redefinición del lenguaje teatral, cobra una importancia evidente la dimensión simbólica, por su concentración semántica que sí es captada por los bebés y que propicia las posibilidades plurisignificativas de la obra. Todas las lecturas de lo que sucede son válidas porque no hay respuestas cerradas y cada espectador comprende el símbolo a su manera. Se propone así la transmisión de un conocimiento más simbólico y subjetivo que declarativo, potenciando las posibilidades poéticas de estos espectáculos por encima de las narrativas. Por último, tampoco hay verdaderos personajes, entendidos a la manera del teatro tradicional. Taube (2009: 20) habla de *players* (jugadores), término que incide en la idea de juego del espectáculo, pero que tipifica a los personajes presentados porque el niño tan pequeño no es capaz de identificarse con ellos sino simplemente de verlos como una proyección de sí mismo; de modo que, cuanto más neutros, mejor. Herans (1990), previamente, también había usado de forma significativa los dos términos bimembres "actor/jugador" y "jugador/espectador".

Eugenia Manzanera, en nuestra entrevista, confirma como adecuada la caracterización propuesta y enfatiza, respecto al trabajo del actor en este teatro, la necesidad de escucha y penetración con el público de la primera infancia:

el actor o actriz tiene que escuchar no solo con sus oídos al público sino con todo su ser, respirar con él, mirarlo de verdad, es algo más que un intérprete, es agua que fluye, arrastra, acompaña, moja, juega, se adapta y envuelve. Acompaña y descubre todo al mismo tiempo que el auditorio. Verdad, mucha verdad sin imponer nada.

En la línea del especial trabajo que el actor asume en este tipo de espectáculos y la formación de un lenguaje teatral especial, Ana Isabel Gallego y Ángel Sánchez (Teloncillo Teatro) afirman en nuestra entrevista:

Mucha naturalidad y verdad en la expresión e interpretación. Espectáculos sin apenas afectación dramática, con mucha capacidad lúdica (de juego) sin caer en lo ñoño, fácil o simplón. Son espectáculos articulados a modo de un reloj donde todo funciona gracias a un ritmo y un tono predeterminado por lo que los tiempos son esenciales, el misterio: ¿qué va a pasar y cómo va a pasar?

En la misma línea, Teatro Paraiso aporta que

[...] poco a poco, los actores aprenden a relajarse, a estar menos tensos, a no tener miedo de las emociones de los niños. Se crea una comunicación no verbal. Los actores dicen con frecuencia que adquieren mucha más dignidad en la calidad de su interpretación trabajando para los más pequeños. Los niños los colocan frente a ellos mismos, les obligan a "ser" antes de hacer.

Por su parte, Carolina Ramos (Katarsis) apostilla que, aunque sí prevalece la poeticidad, no podría generalizarse una falta de narratividad puesto que

el cerebro infantil no busca una racionalización de la historia como lo hacemos al crecer. El bebé no se pregunta el porqué de lo que está pasando, sin embargo, emotivamente sí hay un viaje narrativo de principio-nudo-desenlace.

Por último, Carlos Laredo afirma en nuestra entrevista:

Tampoco estoy del todo de acuerdo. Si bien en nuestra compañía hemos buscado el lenguaje poético, también lo hacemos cuando trabajamos para adultos. Hay muchas obras para bebés que no consiguen salir de lo secuencial y de la narratividad. De nuevo, no es el género en sí mismo, sino que está relacionado con una forma específica de vivir el tiempo en los primeros meses de vida. Está relacionado con la inocencia con la que nace el ser humano en su acepción etimológica: es decir, aquel que no considera su salida del tiempo, aquel que no cree en su propia muerte, aquel que nace sabiéndose inmortal. Esa diferencia de cómo se habita el tiempo en la primera infancia influye a la hora de buscar un teatro que dialogue en el tiempo del *Kairos* o del *Ión* griegos, mucho más que en la dimensión cronológica. Pero no se trata sólo de poesía como dimensión vertical y de narratividad como dimensión horizontal. El bebé, cuando nace rota sobre sí mismo. En realidad, los movimientos dramáticos de estas obras podrían tender hacia movimientos dramatúrgicos en espiral, ya sea en horizontal, en vertical o en oblicuo. Así que no podemos confundir [una] característica del teatro en sí con la manera en que los bebés viven el tiempo.

4.4. Lenguajes no verbales

Aristizabal Llorente *et alii* (2013: 97) advierten el desplazamiento en estos espectáculos del lenguaje verbal en favor de otros lenguajes (sensorial, musical, corporal, audiovisual¹⁶). Puesto que el niño no está aún capacitado para entender todos los matices del lenguaje verbal, esos otros lenguajes le son mucho más descifrables. Precisamente por esta razón hay una amplia proporción de espectáculos de danza-teatro y de teatro-concierto¹⁷ para estas edades. En esta línea las palabras de Teatro Paraíso en su respuesta a nuestra entrevista refuerzan nuestras intuiciones sobre la práctica de otros lenguajes en este tipo de teatro:

Aunque los pequeños de uno a tres años son un auténtico público, contemplan el espectáculo de una manera diferente a nosotros, los adultos: lo observan con el cuerpo, con los sentidos, con el corazón. Se fijan intensamente en las imágenes, los sonidos, las canciones, los movimientos.

A pesar de este rasgo establecido desde la teoría, que se ratifica en la observación global de un corpus nutrido de obras para estas edades, la compañía Ultramarinos de Lucas nos recuerda en nuestra entrevista que

16 Ejemplos de la utilización de espectáculos multimedia con proyecciones audiovisuales para estas franjas de edad serían *ScreenMan* de El Teatre de L'Home dibuxat, o *En el jardín* de Teatro Paraíso, entre otros.

17 Entre los espectáculos programados en los festivales y ciclos que hemos podido analizar hemos encontrado funciones de *Aupa Leré*, percusión para bebés de Teatro Percumento, *Ploc, Ploc... Plik*, de Pasadas las 4, e incluso flamenco para bebés con *El árbol con alas*, de Anabel Veloso.

el lenguaje oral, verbal, también es importante; algunas palabras resuenan en su experiencia vital, otras son escuchadas por primera vez, relacionadas con imágenes, sonidos, objetos, materias, cuerpos, luces...

Carolina Ramos (Katarsis) matiza también el hecho de que el lenguaje verbal quede relegado en detrimento de otros lenguajes:

Es cierto que los espectáculos para la primera infancia tienden a no tener muchas palabras, pero eso no significa que es un 'detrimento'. El uso de varios códigos para comunicar debería pasar en el teatro siempre. El código verbal no es el único en la comunicación, pero como buscamos racionalizar todo, creemos que la comunicación sólo pasa verbalmente. Sin embargo, vemos cómo los bebés para aprender a comunicarse y entender el mundo que les rodea atienden a los 5 sentidos, siendo el código verbal lo último que aprenden y manifiestan.

Por su parte, Carlos Laredo trata de deconstruir esta caracterización, añadiendo aportaciones que, pese a su extensión, creemos conveniente reproducir aquí:

Esto es un estereotipo muy difícil de desarmar. Como si lo verbal no fuera sensitivo, musical, corporal, o audiovisual. Es una falacia de quienes han querido hacer del Verbo un poder divino o una herramienta de la razón. Esa separación del verbo prueba del profundo desconocimiento que tenemos del uso del lenguaje, y del lenguaje en la primera infancia. Es un estereotipo que llega a ser molesto cuando seguimos diciendo que los infantes son los que no saben hablar, como lo indica el origen de la palabra y que el teatro para ellos se debería caracterizar por la falta de lenguaje verbal. Es una aberración evolutiva y que va en contra del conocimiento actual sobre la capacidad temprana que tienen los niños de, por ejemplo, unos 9 meses de edad. Es una aberración desde el punto de vista de la necesidad urgente y perentoria que tienen los bebés de crear vínculos y uno de los fundamentales es a través del lenguaje verbal. Los idiomas que están en vías de desaparecer no son mantenidos por las universidades sino por las madres que cantan, cuentan y danzan las palabras para sus bebés.

Es más, finalmente Laredo se opone completamente a caracterizar con una etiqueta de "menos verbal" el teatro para la primerísima infancia:

Creo que, si el género teatro para bebés cristalizara o normalizara estas u otras como puntos de una receta, estaríamos cometiendo una injusticia más contra quienes tienen todas las aptitudes para recibir y transmitir uno o varios idiomas.

Otros investigadores como Ben Soussan (2005: 60), en el ámbito francés, opinan lo mismo: "Le texte du théâtre a ainsi une importance particulière pour cet enfant qui entre dans le langage en même temps que le langage entre en lui"¹⁸. Al tiempo que reconoce que buena parte de las creaciones escénicas actuales para pequeños apenas poseen texto, defiende su importancia:

18 "El texto del teatro tiene así una importancia particular para este niño que entra al lenguaje a la vez que el lenguaje está entrando en él" (trad. nuestra).

Les enfants aiment les mots, ceux qu'ils peuvent comprendre et ceux dont ils ignorent tout. Leur sonorité, leur rythme, leur musicalité, la richesse et la diversité de la langue. Les mots du théâtre et tous les mots d'ailleurs sont un peu comme de la chair, et les enfants ont avec eux un rapport très organique¹⁹.

Este aspecto, como decimos, no deja de ser una aspiración de muchas compañías, pero el campo del teatro para la primerísima infancia (según la evidencia del análisis de las obras) se está constituyendo dando a las palabras menos espacio que en el teatro para edades más mayores.

4.5. Condensación

Ya hemos hecho hincapié en la especial presencia de elementos simbólicos en el teatro para bebés que potencian y plurisignifican el contenido de estos espectáculos: se dice mucho con pocos medios. Esto implica que estos símbolos pueden ser decodificados de tantas maneras como espectadores haya en la sala. Esto sucede también en los espectáculos para adultos, pero en el caso del teatro para la primerísima infancia, resulta evidente que al potenciar otros lenguajes diferentes del verbal la condensación simbólica es aún más evidente y significativa. Sin embargo, todavía falta investigación que nos aclare más acerca del modo en que el público interpreta estos significados. De hecho, en el teatro infantil en general se da como plausible que los niños entiendan y asuman otros mensajes no pretendidos por los adultos (Omasta, 2011). Al mismo tiempo, la concentración también tiene una dimensión temporal. Los espectáculos destinados a bebés tienen un término medio de duración de 30 minutos.

En cuanto a la capacidad de comprender la condensación simbólica, Omar Deza (Da.Te Danza) nos confirma según su experiencia que "los bebés y las bebés son capaces de entender la abstracción del arte".

En relación a la condensación temporal, Carolina Ramos (Katarsis) añade que según su criterio el periodo de atención y concentración en este tipo de público es más breve:

En general en todas las generaciones ha ido disminuyendo. Hace 15 años por ejemplo incluso adultos podíamos ir al teatro y ver un espectáculo de 2 horas. Ahora, se nos hace 'pesado'. La comunicación ha ido evolucionando, acelerándose.

Miguel Quiroga (Zig Zag Danza) afirma a este respecto:

Desde nuestra perspectiva y experiencia creemos que el trabajo para los bebés debe ser activo, directo, cercano y adaptado a sus tiempos de atención que son breves, por lo que conectan y desconectan con la acción. Cualquier intento de plantear temáticas o narrativas se aleja de su nivel de comunicación que está más cerca de lo sensorial, lo instintivo y "lo animal.

Por su parte, Carlos Laredo, en cuanto a la condensación simbólica, aporta que:

19 "Los niños aman las palabras, las que pueden entender y las que no conocen. Su sonido, su ritmo, su musicalidad, la riqueza y la diversidad de la lengua. Las palabras del teatro y cualquier palabra son corpóreas, y los niños tienen una relación muy orgánica con ellas" (trad. nuestra).

Algunas obras sí y otras no, como en el resto de las artes escénicas. A la condensación simbólica habría que agregar la dilatación diabólica. Pero esto es otro elemento que daría para largo explicar. En cualquier caso, creo que no podemos confundir las aptitudes y potencias del público de los bebés y de la primera infancia (que tiene un acceso más directo al acervo simbólico de la humanidad), con lo que tratan de hacer los grupos de teatro, que muchas veces son más literales que simbólicos.

Y en relación a la condensación temporal de los espectáculos destinados a bebés, prosigue:

Hemos anclado duraciones breves por la incapacidad que tenemos los que nos dedicamos a ello de sostener la debida intensidad de relación durante más tiempo. Nuestras recientes investigaciones con pruebas galvánicas de la conductividad de la piel de los bebés en obras escénicas nos han demostrado que, lejos de perder la atención o que la atención se agote a los pocos minutos, es progresiva a medida que pasa la obra. Si fuéramos capaces de mantener la intensidad se podrían hacer obras para bebés de duración similar a las de los adultos. De todas maneras, es una característica que no sé si es relevante si no va relacionada con la intensidad. Es como una carrera de 100 metros o una maratón, ¿lo relevante es la duración o la velocidad que se puede mantener en relación a la distancia? Para muchos intérpretes con los que he trabajado les resultaba más intenso y les exigía más energía actuar durante 30 minutos para la primera infancia que una hora para adultos.

4.6. *Especificidad temática*

Herans (2009: 25-28) confirma que lo que se suele mostrar en escena en estas obras se origina a partir de la realidad que rodea a los niños: la familia, el entorno de la escuela, las relaciones con otros niños, el juego (simbólico, heurístico, etc.) como medio de descubrimiento del mundo. Por supuesto, en estas situaciones se puede fantasear, pero con las fronteras que marca la experiencia de los niños de 0 a 3 años.

En nuestra entrevista, la compañía Ultramarinos de Lucas recuerda que "las artes escénicas para la primera infancia deben trascender esa realidad para que sea otra cosa, vaya más allá de un juego". Carolina Ramos (Katarsis) apostilla que la selección de temas vinculados a la experiencia directa de los espectadores "es así en todas las edades. Si el espectáculo va dirigido a adolescentes, también es por la misma razón". En la misma dirección señala Carlos Laredo que

en las últimas 300 obras para adultos que he visto, por no decir todas las que he visto, no me siento capaz de mencionar una sola obra (ya fuera teatral, musical o coreográfica) que no estuviera vinculada a la realidad de las experiencias vitales de los adultos.

Esta característica, más allá de pensarla como una obviedad, no deja de ser significativa, pues lo cierto es que temas como el parto, la alimentación y la lactancia, el descubrimiento de los objetos, el rostro, el juego con trayectorias curvas y la rotación de los objetos, la exploración de los sonidos y texturas de los materiales que nos rodean, etc., no caracterizan el teatro para otras edades y sí está presente, como eje temático, en muchas obras para 0-3 años.

5. Conclusiones: diálogo y cierre

Así pues, podemos afirmar que, de forma general, las compañías entrevistadas reconocen como adecuados y suficientes los ítems planteados para la caracterización del teatro para la primerísima infancia. Sin embargo, la mayoría de ellas se permiten incorporar también algunos matices y, en ocasiones, también divergencias sobre todo en lo que respecta al uso mayor o menor de texto frente a otros lenguajes, la participación del público en el espectáculo o la selección temática.

Esto arroja al terreno de estudio algunas discrepancias entre lo observado e investigado desde el punto de vista académico y la percepción que los propios agentes tienen de su trabajo. Estas diferencias nacen, a nuestro juicio, de dos causas. Por un lado, de las ineludibles pretensiones de la labor académica por mostrar como realidad objetivable (toda caracterización lo es o pretende serlo) un fenómeno tan complejo como la creación artística y su recepción; ambas tan polivalentes como puede serlo la subjetividad de cada creador y cada espectador. Asumimos, pues, que nuestra caracterización siempre va a adolecer de cierta carga simplificadora y reduccionista; aunque también consideramos que solo con un primer acercamiento directo, claro y didáctico se podrán abordar estudios cada vez más complejos y ricos. Y, por otro lado, las divergencias también se producen del lado de los artistas: queríamos evidenciar la intención artística subyacente a los espectáculos para poder comprender mejor los detalles y mecanismos observables "desde fuera", y esto nos ha hecho comprobar que no siempre se cumplen las aspiraciones de las compañías, o que estas intenciones no son perceptibles por el público adulto.

Para finalizar, nos parece pertinente recordar que no existen hasta ahora clasificaciones en el ámbito del teatro para la primerísima infancia en España, aunque este estudio permite entrever la aparición de dos tendencias. Ben Soussan (2005: 56-58) sí hablaba, en el contexto francés, de dos tipos de teatro para la primerísima infancia. Existe, afirmaba, un teatro de emociones, sensorialidad, percepciones y vivencias afectivas, de experiencias e incluso de experimentación, con el objetivo de nutrir el bagaje emocional y sensorial de los bebés. Y, por otro lado, existe en menor medida un teatro "lacaniano", que no es protector hacia el bebé, sino que también le sacude, desde el nivel de su desarrollo psico-cognitivo; un teatro de la ausencia, dice Ben Soussan, de lenguaje y de pensamiento; un teatro que no tiene por qué ser útil ni facilitar sus aprendizajes, que no "sirve" para nada directamente pero que penetra en el misterio de la existencia y en la vida mental de los bebés. Es un teatro que parece alinearse más como "tragedia" que como "comedia", por explicarlo en términos clásicos.

Si esto es así, tras el análisis de nuestras entrevistas, las compañías españolas se inclinan hacia el primer tipo de teatro señalado por Soussan (sin descartar que puedan tomar también elementos del segundo); en este panorama La Casa Incierta, de forma destacada, configura una excepción alineándose hacia la segunda tipología. Hay un esfuerzo evidente en las compañías más importantes por situarse en el plano de la complejidad y permitir el paso a ese nivel profundo de la actividad mental del público; pero al mismo tiempo el éxito creciente de los espectáculos para 0-3 está propiciando la aparición de obras más centradas en lo exploratorio y en lo lúdico, o que al menos no parecen representar la existencia como un "drama"²⁰.

20 "Drama" es un término que se ha utilizado en alguna obra para bebés y niños pequeños. En el marco internacional suele ser repetidamente citada la obra *Babydrama*, de Ann-Sofie Bárány, como ejemplo de no edulcorar los conflictos por los que se puede pasar en la etapa de 0 a 3 años. Para esta obra, se contó con el asesoramiento de un psicoterapeuta (Fletcher-Watson *et alii*, 2014).

La intención última de nuestra investigación es la dignificación desde el ámbito académico del teatro para la primerísima infancia. Y es que la proliferación creciente de este teatro hace surgir el peligro de una mercantilización de la cultura para los más pequeños, como nos advierte Ben Soussan (2005: 48). La revisión de los espectáculos analizados y el contacto con las compañías que se han dedicado a ellos, nos confirman que estamos ante un teatro autorreflexivo, creativo, vivísimo, que sobre todo no busca la cretinización de los menores, sino que confía hasta el máximo en sus posibilidades cognitivas y sensitivas.

Así, las propias compañías, en nuestra entrevista, utilizaron una adjetivación muy coincidente a la hora de definir su teatro, en términos de arte y juego: "poético, musical, divertido y cuidado" (Teloncillo Teatro); "espectáculos con lenguajes contemporáneos, no infantilizados que sugestionen y abran la puerta a la libre interpretación" (Zig Zag Danza); "trabajamos más allá de las palabras (no excluyéndolas) [...] dirigiéndonos a un público que mira al mundo desde una perspectiva limpia, naïf, queremos descubrir sorpresas dentro de las acciones más cotidianas, haciendo que la vida resulte mágica desde lo sencillo" (Katarsis Teatro); "es un teatro que parte del juego de las posibilidades de la persona que está en el escenario vocal y corporalmente. Es una búsqueda de ritmos entre lo poético y lo clownesco" (Eugenia Manzanera); "[buscamos] esa dosis de arte, sensibilidad y composición artística que no se queda en la mera estética sino [que] intento ir al corazón, a la emoción del espectador" (Da. Te Danza); "una experiencia artística, un viaje que realizamos juntos de la mano, un juego que permite utilizar la capacidad de asombro" (Ultramarinos de Lucas).

Queremos cerrar este artículo con la definición íntegra que nos ofreció Carlos Laredo en la entrevista, sobre su propio teatro para bebés. Es, precisamente, un guiño a la preposición "para" que nos recuerda la enorme riqueza y complejidad que tiene el fenómeno objeto de nuestro estudio y que augura que el presente acercamiento no es más que el comienzo de un larguísimo y fecundo camino:

Teatro a los bebés, como un presente,

Teatro ante los bebés como un desafío.

Teatro bajo los bebés como respeto genético a los más viejos.

Teatro so (en el sentido de bajo o debajo de) los bebés como una forma de hacer nuevas constelaciones, consideraciones, analogías y desideratas en el cielo estrellado durante las noches claras.

Teatro donde caben los bebés como en un coro.

Teatro con los bebés como acompañamiento sublime hacia las fuentes de la humanidad.

Teatro contra los bebés para que vuelen por sí mismos.

Teatro versus los bebés para interrogar donde no hay respuestas.

Teatro de los bebés como una inspiración para volver a respirar por primera vez.

Teatro desde los bebés como un viaje iniciático para los adultos que les acompañan.

Teatro en los bebés como un reconocimiento al origen de la tragedia y de la comedia en el primer cucú-tras.

Teatro entre los bebés como un ritual colectivo en el que muchos podemos respirar como uno solo.

Teatro hacia los bebés como una aventura artística hacia seres infinitos.

Teatro hasta los bebés como un signo de respeto a la delicadeza con la que se mueven en el espacio de las relaciones.

Teatro para los bebés como un embudo al revés, donde el juego se inventa por primera vez.

Teatro por los bebés para que se lo susurren a nuestros muertos, para que se lo dancen a sus abuelos y se lo canten a sus progenitores.

Teatro según los bebés como un estado de meditación o como si fuéramos extranjeros de este mundo.

Teatro sin los bebés como un espacio para poder evocar su presencia desde la ausencia.

Teatro sobre los bebés como una forma de contemplar de manera aguda que los bebés están hechos de las relaciones que tejen con las personas de su entorno e incluso con las que no están.

Teatro tras los bebés como una forma de aceptar que, en materia de juego (en inglés interpretar se dice *to play*, jugar, así como en francés), ellos son los maestros y guías.

Teatro durante los bebés como una forma de ver el mundo por primera vez (cosa siempre difícil al segundo ensayo de una misma escena).

Teatro mediante los bebés como medio para llenarnos de esa energía vital y de esa capacidad de vibración que nos conecte con el entusiasmo, el encantamiento y la maravilla de la vida.

Teatro vía los bebés como un camino para conectar de nuevo con las memorias ancestrales de la humanidad y su pasaje renovado por la tierra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ URÍA, A., TRESSERRAS ANGULO, A., ZELAIETA ANTA, E., y VIZCARRA MORALES, M^a T. (2015). Juego, teatro y educación infantil. La obra teatral "Kubik" y su valor pedagógico-artístico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 33 (1), 143-161.
- ARISTIZABAL LLORENTE, P., LASARTE LEONET, G., CAMINO ORTIZ DE BARRÓN, I. y ZUAZAGOITIA REY-BALTAR, A. (2013). Las claves de la comunicación en el teatro para bebés. *Aula Abierta*, 41 (3), 91-100.
- BEN SOUSSAN, P. (2005). Théâtre jeune public : interdit aux moins de 3 ans? *Spirale*, 35, 43-61.
- CAMINO ORTIZ, I., ZELAIETA ANTA, E., ÁLVAREZ URÍA, A., y TRESSERRAS ANGULO, A. (2015). Un reto innovador en la formación del profesorado de Educación Infantil: la obra teatral *Kubik*. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (2), 429-440.
- DRURY, R. C., and FLETCHER-WATSON, B. (2017). The Infant Audience: The Impact and Implications of Child Development Research on Performing Arts Practice for the Very Young. *Journal of Early Childhood Research*, 15 (3), 292-304.
- FERNÁNDEZ ALONSO, T. (2014). Teatro para la pequeña infancia. *Revista ADE teatro: Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, 150, 78-81.
- FLETCHER-WATSON, B. (2013). Towards a grounded dramaturgy: Using Grounded Theory to interrogate performance practices in theatre for early years. *Youth Theatre Journal*, 27 (2), 130-138.
- FLETCHER-WATSON, B., FLETCHER-WATSON, S., MCNAUGHTON, J., and BIRCH, A. (2014). From Cradle to Stage: How Early Years Performing Arts Experiences Are Tailored to the Developmental Capabilities of Babies and Toddlers. *Youth Theatre Journal*, 28 (2), 130-146.
- GUSS, F. G. (2000). Drama Performance in Children's Play-culture. The Possibilities and Significance of Form. Doctoral Thesis. Norwegian University of Science and Technology. Consultado el 30 de mayo de 2019, <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2468672>

- HERANS, C. (1990). El teatro: ¿un recurso cultural para la primera infancia? *Actas del Congreso Internacional de Educación Infantil (7-11 de noviembre de 1989)*, vol. 1, 135-140.
- _____ (2009). Why "Theatre for Early Years"? Memories and Highlights of Artistic Experiences. En Schneider, W. (Ed.). *Theatre for Early Years. Research in Performing Arts for Children from Birth to Three* (pp. 25-28). Frankfurt: Peter Lang.
- ILDIRAR KIRBAS, S., and Smith, T. J. (2018). How Infants Perceive Animated Films. In Uhrig, M. (Ed.). *Emotion in Animated Films*. New York: Routledge.
- MILES, E. (2018). Bus Journeys, Sandwiches and Play: Young Children and the Theatre Event. *Ride: the Journal of Applied Theatre and Performance*, 23 (1), 20-39.
- OMASTA, M. (2011). Artist Intention and Audience Reception in Theatre for Young Audiences. *Youth Theatre Journal*, 21 (1), 32-50.
- SCHENEIDER, W. (2009). *Theatre for Early Years. Research in Performing Arts for Children from Birth to Three*. Frankfurt: Peter Lang.
- TAUBE, G. (2009). First Steps: Aesthetic Peculiarities of the "Theatre for Early Years". En Schneider, W. (Ed.). *Theatre for Early Years. Research in Performing Arts for Children from Birth to Three* (pp. 15-24). Frankfurt: Peter Lang.
- TEATRO PARAÍSO (2005). Dossier de *En el Jardín*. Consultado el 30 de mayo de 2019, <https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1195_d_En_el_jardin.pdf
- VAN DE WATER, M. (2012). *Theatre, Youth and Culture: A Critical and Historical Exploration* (cap. 6: Theatre for the Very Young). New York: Palgrave Macmillan.
- WEINERT-KENDT, R. (2010). Baby Theatre Comes of Age: Plays for Children as Young as One? European Artists Lead the Way, but U.S. Companies Are Catching Up. *American Theatre*, 27 (7): 42-46.

Denise Ocampo Álvarez
docampo@cubarte.cult.cu
Instituto de Literatura y Lingüística,
Ministerio de Ciencia, Tecnología y
Medio Ambiente Cuba

(Recibido: 1 de junio de 2019/ Received: 1st June 2019)
(Aceptado: 5 septiembre 2019 / Accepted: 5th September 2019)

CULTURA Y PRIORIDAD SOCIOPOLÍTICA. ORGANIZACIÓN DE FUNCIONES EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL CUBANA

*CULTURE AND SOCIOPOLITICAL PRIORITY.
ORGANIZATION OF FUNCTIONS IN CUBAN
LITERATURE FOR CHILDREN*

Resumen

El presente artículo describe la organización de las funciones en la literatura infantil y juvenil cubana contemporánea, según las tensiones contextuales y, en especial, las políticas culturales a partir de 1959. Señala cómo inicialmente las funciones se adecúan a la política cultural establecida de forma oficial. Explica el posterior reacomodo y el nuevo orden impulsado por una política cultural protagonizada por autores y editores interesados en promover derechos de la niñez y la juventud, con independencia de los discursos oficiales. El análisis ha dado muestras de cómo las tensiones y prioridades sociales, extraliterarias en su mayor parte, quedan codificadas en la organización de las funciones de la literatura infantil y juvenil, de manera que esta se convierte en evidencia sobre la sociedad y sus complejidades, y los modos en que las instituciones y actores sociales canalizan y tramitan sus expectativas y preocupaciones respecto a las jóvenes generaciones. Prestar atención a estos fenómenos, no siempre explícitos en las fuentes de información, es relevante a la hora de estudiar la infancia y de poner la LJJ a disposición de sus destinatarios.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, funciones literarias, política cultural, Cuba.

Abstract

Social tensions and priorities, mainly extra literary, are codified in the organization of literary functions. Consequently, literary functions become pieces of evidence about society and its complexities, and about the way in which institutions and social actors convey and manage their expectations and concerns. This article shows how organization of functions in Cuban contemporary literature for children has varied since 1959 according to its general context and, specifically, cultural policies over time. While functions initially adequate to the official cultural policy, there is a later reorganization with the emergence of a non-official cultural policy guided by authors and editors interested in promoting the rights of childhood and adolescents. Paying attention to these phenomena is relevant for childhood studies, and has an impact when providing books to children and young people.

Key words: literature for children, literary functions, cultural policy, Cuba.

1. Introducción

Entre los argumentos que esgrimen los detractores de la literatura infantil y juvenil (en lo adelante LIJ) está un supuesto desbalance a favor de su orientación pragmática hacia el receptor niño y en detrimento del valor artístico (Herrera, 2018: 7). El devenir de este corpus, desde su surgimiento y hasta fecha reciente, hasta cierto punto justifica en parte los prejuicios de esta perspectiva que reduce la orientación pragmática a las misiones de hacerse comprensible y enseñar valores y contenidos. Se trata de una literatura que del cuento popular prosiguió a abrirse paso, no sin dificultad, entre fábulas morales, silabarios y catones, y luego desde los regazos de nodrizas e institutrices, cada quien con sus intereses. Un análisis de este fenómeno implica tener en cuenta las dinámicas que se establecen entre las funciones atribuidas a la literatura para ser tal, según los paradigmas y exigencias contextuales, incluidos aquellos en directa relación con la infancia y su lugar en la sociedad.

La infancia como grupo social se distingue por una serie de características específicas de sus individuos y por ser inferior en cantidad al grupo de los adultos. Luego bien, en la estructura de cualquier sociedad funciona como una minoría típica, en posición diferenciada y sujeta tanto a la marginación como al paternalismo. Al igual que los adultos, los niños están expuestos a condicionantes y dinámicas políticas, sociales, culturales, económicas, etc., aun cuando el estatus jurídico de menores pueda modularlas. Al mismo tiempo, la infancia, por sus características, depende de los mayores y, en consecuencia, se subordina a estos. Se convierte no solo en la beneficiaria de sus cuidados, o la víctima de sus maltratos u omisiones, también es depositaria de sus expectativas. Lo mismo que en la literatura en general se disputan posiciones de poder y se gestionan las tensiones entre dominación y resistencia, en los procesos comunicativos en que interviene la LIJ se discuten posturas e intereses de chicos y grandes. La LIJ, por lo general escrita y gestionada por adultos, refleja la construcción de infancia y las prioridades respecto a ese grupo (Ocampo, 2018: 15-20).

El presente texto se ocupa de la organización de las funciones en la literatura infantil cubana contemporánea. Para esto presenta un sucinto repaso histórico a la disposición de las funciones en la literatura infantil universal. A continuación, expone cómo responden las funciones de la literatura infantil a las tensiones contextuales y, en especial, las políticas culturales que sustentan la formación sociopolítica de las jóvenes generaciones en Cuba a partir de 1959 hasta la actualidad. Por último, ofrece conclusiones sobre los ordenamientos que adoptan estas funciones en los distintos momentos a lo largo del periodo.

2. Funciones de la literatura infantil. Equilibrios y temporalidad

Variados han sido los sistemas de *funciones literarias* propuestos desde que el estructuralismo europeo organizara teóricamente la idea —ya presente en el formalismo ruso— de una interrelación entre la forma estética de la literatura y el papel que esta desempeña en la sociedad. No obstante, es con la tipología propuesta por Sergio Andricaín (1989), asumida en el presente trabajo, que aparece por primera vez un sistema de funciones elaborado para la literatura infantil en específico.

A pesar de las diferencias entre los diversos sistemas de funciones, prevalece el consenso de que estas son propiedades intrínsecas de las obras específicas, canalizadas por una serie de contenidos y características formales, con la potencialidad de desplegarse en el acto comunicativo. Asimismo, los distintos autores han mostrado la convicción de que, aunque coexistan una serie de funciones, llámense prácticas o sociales, con la función estética o poética, la condición artística solo se garantiza con el predominio de esta última en tanto propiedad de producir en el receptor una experiencia de

disfrute. Esta experiencia se basa en la emergencia de niveles complementarios de organización lingüística, la ficcionalidad, el desplazamiento respecto a la situación discursiva, y la dialéctica de respeto y trasgresión de los paradigmas literarios asentados en la sociedad en el momento de la recepción, aunque también depende en parte de que los receptores confieran el tipo de atención que es capaz de descubrir, aceptar y asumir, en determinadas condiciones contextuales, un texto como literatura. Pero, así como las convenciones literarias varían a lo largo del tiempo, se transforman la organización de las funciones sociales y sus límites en la competencia con la función estética (Herrera, 2018, 1-15).

En el caso de la literatura infantil, las construcciones acerca de la niñez han sido decisivas para sus paradigmas, en general, y para la organización de sus funciones, en particular. Mientras prevaleció la incompreensión de la infancia como una etapa específica de la vida y se asumió que el niño era un ser a entrenar para una completa y pronta inserción en la estructura social, fue la función formativa como propiedad de reproducir principios de un determinado sistema de valores, a menudo con el apoyo de la expresiva, trasmisora de sentimientos y emociones, especializada en conmovir y así manipular, la que más se disputaba con la función estética el espacio de la literatura. Del mismo modo, el interés de superar lo antes posible las deficiencias cognoscitivas del niño llevaba a un reforzamiento de la función gnoseológica, aquella que permite transmitir conocimientos e informaciones en general. Preteridas o ancilares, sin duda, quedaban las funciones utilitarias, aquella que favorece la comunicación con el niño, dada cierta correlación entre las características del texto y las del receptor, y lúdica, aquella que posibilita el entretenimiento y la diversión del lector en el acto comunicativo (*cf.* Andricáin, 1989). Tanto es así que, a la luz de la actualidad, parte de lo que alguna vez fuera reconocido como literatura ha dejado de serlo.

La literatura infantil contemporánea, en sentido general, ha experimentado en las últimas décadas grandes cambios en sus paradigmas. Entre estos se destaca la referencia a realidades antes poco representadas, la complejidad de las narraciones, la profusión de elementos que precisan de un lector muy atento y activo para ser comprensibles, etc. (Herrera, 2018, 21-24; Sebastián, 2016).

Todo esto apunta a una actualización de las jerarquías entre las funciones literarias. En sentido general, las funciones estéticas y la lúdica se sustentan entre sí con los niveles de experimentación a que se accede y la voluntad de entretener al lector. La función gnoseológica se amplifica con la descripción social y se amortigua cuando las obras sugieren más que lo que representan, dando al lector la oportunidad de construir sentidos y completar lo no dicho. La función utilitaria, que como la gnoseológica se atenúa con la fragmentación y las elisiones, se manifiesta sobre todo en las obras para niños más pequeños a partir de la prioridad de lo concreto sobre lo abstracto, la estructura lineal, cierta brevedad, elementos afectivos, etc. La función expresiva mantiene una relevancia colateral, excepto en la poesía, mientras que la función formativa se promueve fundamentalmente desde valores implícitos y no expuestos de manera obvia. De hecho, cuando en una obra la función formativa aparece acentuada, la condición literaria se pone en duda.

3. Ordenamientos en las funciones de la literatura infantil y juvenil cubana contemporánea

La historia de LJJ cubana tiene un claro punto de inflexión en el triunfo de la revolución en 1959. El corpus anterior había estado marcado por su intermitencia, así en cantidad como en calidad. Sin embargo, el proyecto de construcción de una nueva sociedad, con grandes metas de desarrollo humano y donde las más jóvenes generaciones pasaron a ocupar un lugar central, generó el espacio

para la creación y publicación sistemática de una literatura infantil consonante con las prioridades de su contexto.

Desde inicios de 1959 comenzaron las transformaciones culturales que harían posible el fortalecimiento del consenso en el marco del nuevo pacto social: creación de la Casa de las Américas (1959), la Imprenta Nacional (1959), el Consejo Nacional de Cultura (1961), la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) (1961), Campaña de Alfabetización que permitiría declarar el país como territorio libre de analfabetismo en 1961, etc. Una iniciativa de tanto valor social como simbólico fue la conversión de cuarteles militares en escuelas. En enero de 1960, el líder Fidel Castro dedicó a la promoción de la lectura pasajes de su discurso de entrega del cuartel Moncada, enclave de gran importancia en la historia de la lucha revolucionaria, como plantel de educación. El discurso estimulaba la lectura como vía de formación para esa nueva generación que era necesario preparar con miras a la continuidad de una gesta revolucionaria que había sido protagonizada por jóvenes (Castro, 1960).

La construcción de las jóvenes generaciones aparece aún más evidente y concentrada en el discurso de Fidel Castro en la clausura del primer congreso de la Asociación de Jóvenes Rebeldes, el 4 de abril de 1962. El líder les trasmite el cariño y la admiración de la dirección del país en virtud del papel que ya empiezan a asumir en la historia revolucionaria. Reafirma la condición de los jóvenes como "materia prima" (Castro, 1962), como continuadores y constructores de la obra de la revolución, llamados a ser mejores que sus antecesores. Pero también señala cómo esta concepción de las jóvenes generaciones está marcando las dinámicas de la conducción del país y también, en cierta medida, revela las claves de esa concepción y las reglas de esa dinámica.

Crear en los jóvenes determina una conducta, y la conducta de nosotros, dirigentes revolucionarios, no sería la misma; si nouviésemos fe en los jóvenes, si no creyésemos en los jóvenes, nuestra conducta y nuestra actitud sería distinta (...) Creer en los jóvenes es ver en ellos además de entusiasmo, capacidad; además de energía, responsabilidad; además de juventud, pureza, heroísmo, carácter, voluntad, amor a la patria, fe en la patria! (APLAUSOS), ¡amor a la Revolución, fe en la Revolución, confianza en sí mismos!, convicción profunda de que la juventud puede, de que la juventud es capaz, convicción profunda de que sobre los hombros de la juventud se pueden depositar grandes tareas (Castro, 1962).

Tomar como referencia los planteamientos del liderazgo revolucionario sobre la construcción de la niñez y la juventud es mucho más que atender la posición de un sector social específico a la hora de analizar la literatura para estas generaciones. En esos años las orientaciones de la alta oficialidad se adoptaban de una vez en el contexto de un fuerte consenso, la centralidad estatal nucleaba toda gestión cultural y los escritores estaban integrados a las instituciones. Si hubiere habido una construcción diferente de la niñez o la juventud, solo la estatal habría validado el tipo de ciudadanía efectiva y, en consecuencia, influyente en la relación literatura-destinatarios.

A la altura de 1962, la LIJ era ya una prioridad nacional corroborada por la creación de una editorial dedicada por entero a ella, la Editora Juvenil, que en 1967 se convertiría en Editorial Gente Nueva. Sus tiradas masivas engrosaron con creces el corpus que hasta entonces emergía en publicaciones periódicas y seriadas, así como en los libros de texto. Para finales de la década, a los libros de autores extranjeros ya se sumaban 27 de LIJ cubana. Esta literatura del patio se podía separar en dos áreas principales. La vertiente más copiosa, canalizada en los libros de texto del Ministerio de Educación y de la Editora Juvenil, también dirigida por pedagogos, tenía tendencia a representar las

gestas históricas pasadas y recientes, de una manera realista, poco elaborada desde el punto de vista formal, y con intereses didácticos que llegaban a manifestarse de modo literal en algunos casos. La otra, difundida principalmente en revistas y periódicos, entre los que sobresalía el semanario *Pionero* por su calidad literaria, era más variada en sus temas, más experimental en la forma y de un mayor vuelo estético en sentido general (Rodríguez, 1996: 7-8).

Lo que se mantenía como cuerda común entre ambas vertientes era la ausencia de conflictos impactantes, pero reales en el país en ese momento, que no estuvieran en vías de solución o ya erradicados por la Revolución. Era el nacimiento de una literatura que de manera progresiva iría sublimando la imagen de la infancia y la juventud cubanas, tal como la del contexto en que estas se desarrollaban. Aun así, algunos cultivadores de la segunda vertiente experimentaron temprano los límites de la política cultural del momento; por causas institucionales e ideológicas, ajenas a la condición literaria, el equipo de redacción del semanario *Pionero* fue desintegrado en 1969 (Gutiérrez, 1989: 39; *cf.* Vian, en Pérez, 2006: 66-67).

La relevancia de la formación político-ideológica estuvo presente en los documentos finales y, por tanto, en las acciones subsecuentes, de importantes eventos en la Cuba de inicios de los años setenta. Son los casos del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, en 1971, y del Fórum sobre Literatura Infantil y Juvenil, en 1972, uno de cuyos carriles se titulaba: "El libro infantil y juvenil sobre la base de nuestra ideología". El primero, reconocido como el núcleo estructurador de la política cultural de su momento, respecto a la literatura en general, y el segundo, en especial para la LIJ, señalaban la necesidad de estimular la escritura acerca de la historia y los héroes cubanos. Aun cuando, al menos, en el segundo evento no fue apoyada de forma unánime esta prioridad político-ideológica, sí fue la que marcó la producción y difusión de LIJ en los años siguientes. Ambos eventos generaron concursos que incentivaron sobre todo lo que pudiéramos denominar como *literatura momentánea* (textos cuya literariedad no depende tanto de sus propiedades intrínsecas como de la validación coyuntural y, por tanto, efímera, por parte de los receptores), de autores que solo consiguieron posicionarse en ese peculiar contexto por su fértil acentuación de la función formativa, pero cuya calidad literaria no conseguiría validarse más allá de las circunstancias. Esto último se constata al consultar el *Diccionario de autores de la literatura infantil cubana* (Herrera y Estupiñán, 2014), donde nombres como Mercedes Fortes de la Osa, Elsa Hernández Costales, Elena G. Lavín, Elpidio Pasos Mederos y Nena Valdés Recio, apenas cuentan con obras posteriores o con crítica literaria que les preste atención.

Un ejemplo de literatura momentánea es el cuento "¿Por qué el aguinaldo floreció en julio?", de Mercedes Fortes de la Osa, premiado en el concurso La Edad de Oro en 1972. La obra, desarrollada en un círculo infantil (guardería), termina con los niños dando voces de "gloria eterna a los héroes" (Fortes, 1974: 25).

No obstante, esta prioridad general en lo formativo no solo caló en las obras de principiantes o aficionados coyunturales. Publicado en 1975, el libro *El cochero azul* de Dora Alonso, una de las más destacadas escritoras cubanas para todos los públicos, culminaba con sus personajes principales proclamando su "calidad de cubanos, revolucionarios y socialistas" (Alonso, 1975: 94). Otra prueba de cómo el énfasis formativo no resistió el paso del tiempo es el hecho de que la adhesión política de los personajes de *El cochero azul* ya no figure en posteriores ediciones de este libro, considerado un clásico de la literatura infantil cubana (*cf.* Alonso, 2004: 75). Se trata, en este caso, de una expresión de literatura momentánea dentro de una obra mayor.

Si bien no sería atinado generalizar, puede afirmarse que como tendencia la LIJ cubana de la primera mitad de la década de los setenta se acerca a la vertiente realista e historicista de los años

anteriores. Por su parte, sus intentos más ficcionales muchas veces estuvieron plagados de espacios poco logrados, personajes planos, sobre todo animales, y en ocasiones ciertos matices melodramáticos. En general en esta etapa el uso del lenguaje es pobre y lleno de diminutivos, y la composición es defectuosa (Bortolussi, 1990; Redonet, 1989). La LJJ de ese momento era el reflejo de una actitud general que promovía en los niños una ilusión de seguridad en todos los niveles de convivencia, desde la familia como proveedora de amor, hasta el proyecto de país como garante de dignidad y crecimiento humano.

En términos de funciones, este panorama de la década de los sesenta y primeros años setenta se puede definir por la estrecha vinculación de las funciones gnoseológica y formativa vehiculadas por medio de la concentración en detalles y progresiones de lo histórico o lo cotidiano y sus dosis de adoctrinamiento. La función utilitaria se percibe en el excesivo empleo de diminutivos con que muchas obras de aquellos años pretendieron acercarse a una infancia subestimada. La función expresiva, dando soporte al resto, se evidenciaba en aquellos desbordamientos afectivos que promovían de manera desmedida la empatía narrativa y la compasión. La función estética solo conseguía dominar en una parte de la literatura propiamente dicha, o era reprimida por el resto de las funciones, como en lo que hemos llamado literatura momentánea.

La posición oficial respecto a las jóvenes generaciones no conocería en lo adelante grandes variaciones:

Ustedes viven también en una época de grandes luchas ideológicas entre la ideología de los trabajadores y la ideología de los burgueses explotadores, entre la ideología del socialismo y la ideología del capitalismo (...) Para esta estar a la altura de esta época, ustedes, los pioneros, tienen que alcanzar un nivel de cultura superior al de las generaciones anteriores (APLAUSOS). Por eso la Revolución presta tanta atención a la educación. No solo en su deseo de trabajar por el bienestar y la felicidad de los niños, sino también —una cuestión muy importante— de prepararlos para el futuro (APLAUSOS). (Castro, 1975).

No obstante, cierta separación entre política y cultura comenzó a proyectarse en las reglas del juego institucional. El panorama político-cultural de la isla experimentó cambios favorables a la expresión artística desde mediados de los años setenta, con un punto de giro señalado por la creación, en 1976, de un Ministerio de Cultura. Su forma de gestión ha sido más respetuosa de la actividad creativa y ha ido permitiendo espacios de decisión más descentralizados respecto a las altas esferas.

El clima institucional a partir de ese momento fue también el contexto para la fundación de instituciones (como la subsección de Literatura Infantil y Juvenil de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba en 1985), la creación de publicaciones (como la revista *En Julio como Enero* en 1986), la celebración de eventos (como el Primer Coloquio Internacional de Literatura Infantil y Juvenil Cubana en 1988 y el Encuentro Nacional de Investigación y Crítica de la Literatura Infantil en 1989). Todo este movimiento favoreció el ejercicio crítico proclive a dinamizar y desautomatizar una LJJ que ya por sí misma iba ganando en variedad y libertad, con más espacio para la fantasía, con una poética menos comprometida con la política y más espontánea y novedosa desde el punto de vista estilístico (Redonet, 1989: 15-16, 21-24; Gutiérrez, 1989: 47). La forma balanceada en que las funciones sociales se acomodan por debajo de la función estética en ese momento es expresión de la madurez que la LJJ ha ido alcanzando desde el despegue de 1959. Lo que sí persistió incluso en medio de la diversidad de esos años fue la inclinación hacia situaciones ideales, donde nada importunaba la tranquilidad del

niño o el joven cubano en su allí y entonces. No fue hasta finales de la década que aparecieron por primera vez libros que abordaban la carencia material, títulos que ponían en crisis el hogar, la escuela y la sociedad, principales ámbitos de la infancia (Cabrera, 2008: 667).

Los años noventa constituyeron un fuerte reto en general para el proyecto país y en concreto para la vida cotidiana de los cubanos. La caída del campo socialista al que Cuba se hallaba integrado, a cuyo impacto se sumó el reforzamiento de la hostilidad del gobierno de los Estados Unidos hacia la isla, sumieron el país en una dramática crisis económica, social y de valores, que desde las esferas oficiales fue denominada "Periodo Especial en Tiempos de Paz". El escenario removió y generó fórmulas y estrategias de supervivencia, que alcanzaron desde legislaciones para la sociedad en general, hasta soluciones particulares como la emigración. Así, la vitalidad de la industria editorial cubana es apenas palpable en los primeros años noventa por cuestiones económicas, pero con el progresivo restablecimiento ya sus temas no pueden mantenerse ajenos ni a la complejidad del momento vivido, ni a sus prolongaciones.

Un aspecto de merecida mención en este análisis es el recorrido en Cuba de la construcción social que sobre las jóvenes generaciones promueve la Convención sobre los Derechos del Niño, entrada en vigor en 1989 y de la que el país fue un temprano signatario. Cuba, que ya tenía una tradición legal de protección a la infancia con su Código de la Niñez y la Juventud, se hizo vocera de la Convención pronto y por distintos medios, lo que coincide con el establecimiento de una oficina de UNICEF en el país en 1992. Un ejemplo es que la televisión nacional insertó en su horario estelar spots con mensajes de bien público que divulgaban esta perspectiva más horizontal y dialógica en las relaciones entre adultos y niños, con especial énfasis en el respeto, en general, a la infancia y, en especial, a sus necesidades de información, participación y recreación, tres derechos presentes en la Convención. Estos spot se hicieron muy notorios por su novedad formal, conceptual y por la participación de los actores nacionales más populares en ese momento. Si bien no es posible que un sistema de valores se entronice con rapidez en una sociedad, la Convención debió calar con cierto brío en aquellos actores sociales polarizados hacia la infancia, entre ellos, escritores y editores.

Lo cierto es que tanto la gestión editorial, como la de otros productos culturales, van dando muestras de un mejor reconocimiento de que niños y jóvenes tienen un lugar por lo que son en ese mismo momento, aun si no llega a perderse el interés en su futuro desempeño social. Las obras a partir de ese momento se valoran por su capacidad para generar entretenimiento y/o reflexión, aunque no conlleven una trasmisión directa de valores. Ya para ese momento la estrategia comunicativa de las editoriales hacia sus destinatarios depende menos estrictamente de la visión de instituciones con mayor jerarquía, pues las decisiones cada vez están más descentralizadas y, en cualquier caso, el diálogo entre el alto liderazgo y la infancia es menos estrecho, constante y visible que a inicios de la revolución.

La LIJ cubana experimenta así desde finales de los noventa la continuación del giro iniciado justo antes de la entrada en la crisis del Periodo Especial. Aunque el corpus en general continúa ganando en variedad formal y temática, dentro de la diversidad comienza a distinguirse una nueva tendencia a volcarse sobre la realidad. Esta vez se trata de señalar aquellos aspectos menos satisfactorios experimentados por la infancia y de los cuales hasta entonces pareciera haberse querido aislar, al menos, en la LIJ (Cabrera, 2008: 666; Tornés, 2009-2011: 108-109). De hecho, la LIJ pronto comienza a abrir el diapasón de cuestiones que por tradición eran consideradas como tabú en la escritura para estas generaciones (la enfermedad, la muerte, las drogas, la diversidad sexual, etc.) y se extiende con amplitud a fenómenos evadidos o tratados con reticencia incluso en el discurso dirigido a los adultos en ese momento (la desigualdad social por motivos de raza y género, la insuficiencia del salario, las

estrategias familiares ilícitas para manejar la pobreza). Esto se constituye en una especie de política cultural desde abajo, construida entre autores y editores, y que fluye hacia los espacios de lectura, de modo independiente a los discursos oficiales, a no ser que los interpele para contradecirlos.

A pesar de que por esos mismos años venía fraguándose a nivel internacional lo que despuntaría luego como "boom de los temas difíciles" (cfr. Ocampo, 2014: 81-90), esta política cultural desde abajo puede entenderse como un fenómeno autóctono. En la primera década del siglo XXI y parte de la segunda, el acceso a internet en Cuba era reducido y no contaba con condiciones propicias para la descarga de libros. Por limitaciones económicas, todavía hoy apenas se importan libros y las editoriales nacionales no tienen solvencia para pagar derechos de autor a la altura de las tarifas internacionales, lo que obstaculiza la publicación de obras extranjeras contemporáneas. Tampoco existen los medios para que las personas naturales puedan acceder a compras online. Según esto, la proliferación de "temas difíciles" en el resto del mundo no puede haber tenido una influencia significativa en la producción literaria cubana de los últimos años noventa y la década siguiente.

Un hito en esta política cultural desde abajo ha sido la creación, en 2007, de la colección Veintiuno en el marco de la editorial Gente Nueva. La colección ha sido desde entonces una especie de crisol de toda esta literatura de calidad y con nuevas prioridades, que venía produciéndose desde las postrimerías del siglo XX. Su perfil fue concebido para aunar literatura contemporánea, cubana y extranjera, para niños, adolescentes y jóvenes, con "temas difíciles" o "tabú" y maneras de hacer desprejuiciadas, novedosas o atrevidas (Gente Nueva, 2011). En este empeño, Veintiuno consiguió publicar a autores cubanos que, de manera dispersa hasta ese momento, se ocupaban de las problemáticas de la infancia en la sociedad actual, tanto con nuevas ediciones de obras ya agotadas, como con ediciones príncipe. También logró negociar con reconocidos autores extranjeros la cesión de derechos de autor de libros antes publicados en otros países, para una tirada de pocos ejemplares y de circulación solo nacional, lo que, aunque a un nivel leve, ha contribuido a diversificar el endogámico panorama de la LIJ en la isla.

Todos estos fenómenos, concepciones y dinámicas se reflejan de algún modo en la organización de las funciones en la LIJ. Por un lado, se observa mayor interés en estimular el disfrute del arte y el entretenimiento a través de este, traducido en temas, tratamientos y recursos propicios para un mayor peso de las funciones estética y lúdica, con frecuencia muy imbricadas. El respeto a las capacidades interpretativas de los lectores, refrendado en una LIJ más compleja, debilita la función utilitaria en los libros que tienen como receptor niños de la edad escolar y mayores, para las cuales la mayor apuesta radica en el grado de interés de los temas; en buena medida los recursos formales que viabilizan la función utilitaria quedan recludos en la literatura para la infancia temprana.

De particular interés resulta el comportamiento de las funciones gnoseológica y formativa. Una parte considerable de la LIJ cubana de los últimos años, como se ha dicho, parece asumir el papel de poner a disposición de sus lectores aquellas informaciones que les conciernen, pero no van a encontrar en los discursos oficiales —como el discurso escolar o el de los medios— que a ellos se dirigen. Aunque con el cuidado de mantener un nivel estético que no demerite la condición literaria, las descripciones sociales provistas por esta literatura reflejan entornos de vulnerabilidad evadidos en la esfera pública, aunque constatables tanto en la vida cotidiana, como en las investigaciones sociales acerca de esta (Ocampo, 2018: 116). Mientras, el énfasis formativo, de la manera más bien explícita en que se producía hasta este momento, va transitando de forma paulatina hacia el libro de texto para fines curriculares, su espacio por excelencia según todo indica.

Sin embargo, también se pudiera interpretar que esa LIJ que expone la cruda realidad involucra un cariz formativo de nuevo tipo, pues se convierte en una suerte de entrenamiento para una par-

tipificación puntual más consciente y responsable en el mundo que les ha tocado vivir. Esta renovada función formativa, sin embargo, se distingue con tres peculiaridades respecto a su comportamiento en décadas anteriores. En primer lugar, la sutileza en el empleo de recursos ya que los conflictos se explican por su propio desarrollo narrativo, más que por la presencia de juicios de valor; proposiciones polisémicas que potencian amplios rangos de sugerencia, en lugar de moralejas, sentencias o afirmaciones conclusivas; etc.. Asimismo, la concentración en el mundo de la infancia y la juventud, en su aquí y ahora, más que como ciudadanos del futuro. Por último, la ausencia de sujeción explícita al proyecto político ideológico del país.

4. Conclusiones

En la LIJ cubana contemporánea es posible identificar tres etapas que se decantan por una serie de indicadores: la dirección (desde el gobierno o desde actores sociales como escritores y editores) de las políticas culturales, la construcción de las más jóvenes generaciones, la calidad formal y las preferencias temáticas. La interrelación de estos elementos encauza las tendencias en la organización de las funciones literarias.

La primera etapa, de 1969 a 1975 aproximadamente, está marcada por construcciones y políticas culturales trazadas desde la conducción de la revolución y expresan su expectativa de que niños y jóvenes se conviertan en su relevo de una manera acorde a su ideología. Las funciones gnoseológica y formativa se presentan en una estrecha vinculación cuando asumen el rol de fortalecer la nueva sociedad, al reflejar las raíces históricas y las conquistas sociales del momento. La función utilitaria se percibe en un acercamiento paternalista que pone en duda la capacidad de niños y jóvenes para lidiar con literatura de calidad, sugerente y experimental. La función expresiva refuerza emociones, a veces a niveles melodramáticos. La calidad puede llegar a ser muy cuestionable, con una función estética que solo consigue predominar en una zona limitada de la producción literaria, o queda debilitada por el resto de las funciones, como en los casos recurrentes de literatura momentánea.

En la segunda etapa, entre los años 1976 y 1988, la LIJ va consolidándose y alcanzando una cierta madurez, lo que se evidencia en una mayor calidad formal y diversidad en los temas, aunque con el elemento común de que la niñez y la juventud se siguen representando ajenas a los problemas de su tiempo. La gestión editorial desde ese momento irá ganando cierta autonomía respecto a las jerarquías institucionales, mientras que la construcción de niños y jóvenes, aún con enfoque de futuro, se hace menos patente en la LIJ. En general, las funciones sociales se acomodan de manera equilibrada por debajo de la función estética.

La etapa de 1989 a la actualidad, con una producción de LIJ ya más consolidada y con paradigmas de calidad literaria mejor establecidos, evidencia una singular coherencia con los derechos de niños y jóvenes a recibir información y a participar en la sociedad. La tendencia a señalar desafíos que enfrentan estas generaciones en la sociedad y el tiempo en que viven, se puede considerar como una política cultural desde abajo, gestionada entre autores y editores. En este momento se otorga mayor relevancia a las funciones estética y lúdica. La función utilitaria se desplaza en especial a la literatura para la infancia temprana. Las funciones gnoseológica y formativa convergen en la misión de preparar a la infancia y la juventud como protagonistas de sus propias vidas en la adversidad de su momento. Sin embargo, esta nueva oleada formativa se distingue por la sutileza de sus recursos, la concentración en el presente y la neutralidad del compromiso político.

El análisis ha dado muestras de cómo las tensiones y prioridades sociales, extraliterarias en su mayor parte, quedan codificadas en la organización de las funciones de la LIJ. Esta literatura, a menudo subestimada o desestimada, se convierte en un tipo de evidencia sobre la sociedad y sus complejidades, y la manera en que las instituciones y actores sociales canalizan y tramitan sus expectativas y preocupaciones. Se trata de información sustancial que a menudo escapa a las descripciones sociales oficialmente legitimadas, y que es relevante para todo aquel profesional inmerso en estudios de infancia, de políticas culturales, etc. Prestar atención a los indicadores de este fenómeno resulta indispensable a la hora de seleccionar LIJ de calidad para poner a disposición de niños y jóvenes. En la mayoría de los casos, esta selección es ejecutada por adultos y se precisa todo el rigor para no anteponer nuestros intereses a los de los destinatarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, D. (1975). *El cochero azul*. La Habana: Gente Nueva.
- _____. (2004). *El cochero azul*. La Habana: Pueblo y Educación.
- ANDRICAÍN, S. (1989). Valores ideoesstéticos prevaecientes entre autores de la literatura infantil cubana. *En Julio como en Enero*, Gente Nueva-Comité Cubano del IBBY, 9, 20-42.
- BORTOLUSSI, M. (1990). *El cuento infantil cubano: Un estudio crítico*. Madrid: Pliegos.
- CABRERA, L. (2008). Panorama de la literatura para niños y jóvenes. En AA. VV. *Historia de la literatura cubana. Tomo III. La revolución (1959-1988)* (pp. 666-673). La Habana: Letras Cubanas.
- CASTRO, F. (1960). *Nada hay más importante que un niño. Discurso de entrega del "Cuartel Moncada" al Ministerio de Educación el 28 de enero de 1960*. La Habana: Departamento de Relaciones Públicas del Ministerio de Relaciones Exteriores.
- _____. (1962). *Discurso pronunciado en la clausura del Congreso de la Asociación de Jóvenes Rebeldes, en el stadium Latinoamericano, el 4 de abril de 1962*. La Habana: Departamento de Versiones Taquigráficas del Consejo de Estado.
- _____. (1975). *Ustedes son el relevo. Discurso pronunciado en la inauguración del campamento de pioneros José Martí, en Tarará, 20 de julio de 1975*. La Habana: Editorial Gente Nueva.
- FORTES, M. (1974). ¿Por qué al aguinaldo floreció en julio? En AA. VV. *Cuentos para ti I, II y III* (pp. 13-25). La Habana: Gente Nueva.
- GENTE NUEVA (2011). *Plegable promocional de Colección Veintiuno*. La Habana: Gente Nueva.
- GUTIÉRREZ, J. A. (1989). Primeras impresiones sobre los aportes generacionales, las tendencias y temáticas visibles en la poesía infantil de la revolución cubana. *En Julio como en Enero*, 5(8), 27-56.
- HERRERA, R. L. (2018); *Panorama de la literatura infantil y juvenil*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- HERRERA, R. L. y ESTUPIÑÁN, M. (2015). *Diccionario de autores de la literatura infantil cubana*. La Habana: Gente Nueva - Ediciones Unión.
- OCAMPO, D. (2014). *Libro infantil y juvenil. Formación de lectores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- _____. (2018). *Carencia material y desigualdad social en la narrativa infantil cubana (años 90 a 2012). Regularidades semántico-discursivas*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Lingüísticas. Universidad de La Habana.

- PÉREZ, E. (2006). Yo prefiero escribir para la infancia. Entrevista a Ivette Vian Altarriba. En Pérez, E. *El fuego sagrado de los dioses. Los escritores para niños se confiesan* (pp. 64-74). Guantánamo: Editorial El Mar y la Montaña.
- REDONET, S. (1989). Narrativa infantil(ista) e infanticida y la narrativa para niños y adolescentes en la literatura cubana. En *Julio como en Enero*, 5(8), 20-26.
- RODRÍGUEZ, A. O. (comp.) (1996). *Antología de la narrativa infantil cubana*. La Habana: Editorial Gente Nueva.
- SEBASTIÁN, Raquel (2016). *Manual de literatura infantil y educación literaria* (Vol. 22). Ed. Universidad de Cantabria.
- TORNÉS, E. (2009-2011). El cuento cubano entre 1980 y 2010. En *Anuario LL. Estudios Literarios*, (40-42), 103-120.

Emily Pilar Pelegrí
pelegri.emily@gmail.com
Universidad de Buenos Aires

(Recibido: 10 febrero 2019/ Received: 10th February 2019)
(Aceptado: 23 abril 2019 / Accepted: 23rd April 2019)

El libro como umbral: peritextos y metalepsis en dos colecciones de Rowling y Lacombe/Perez

*BOOK AS A THRESHOLD: PERITEXTS AND METALEPSIS
IN TWO COLLECTIONS BY ROWLING AND LACOMBE/
PEREZ*

Resumen

En la literatura para niños y jóvenes existe una práctica ya consolidada de aprovechar los peritextos (Genette, 2001) como componentes portadores de significado que intervienen en la construcción del sentido de la obra. Con la creciente ubicuidad de los dispositivos de pantalla y la emergencia de los libros y textos digitales, la materialidad y los peritextos sobresalen aún más como rasgos distintivos de los libros impresos. En este trabajo hemos seleccionado un corpus de libros impresos infanto-juveniles que integran sus peritextos a la ficción y que, a través de una estrategia narrativa que involucra la intertextualidad y la metalepsis, se vuelven objetos lúdicos en sí mismos: por un lado, la colección de dos libros álbum titulada *Genealogía de una bruja*, de Benjamin Lacombe y Sébastien Perez; por el otro, los tres libros "complementarios" a la saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling, agrupados bajo el título *Biblioteca Hogwarts*, es decir, *Quidditch a través de los tiempos*, *Animales fantásticos y dónde encontrarlos* y *Los cuentos de Beedle el Bardo*. El objetivo es analizar los mecanismos narrativos que se despliegan a través de los peritextos y situar dichos procedimientos en relación con el contexto de producción de la era digital.

Palabras clave: libro álbum; peritextos; metalepsis; libro como objeto; J. K. Rowling; Benjamin Lacombe

Abstract

A common practice in children's and young adult literature lies on the use of peritexts (Genette, 2001), signifying components that participate in the construction of meaning. Due to the increasing ubiquity of mobile devices and the emergence of digital texts and books, materiality and peritexts become the distinctive features of printed books. In this article we have selected a corpus of children's books that integrate peritexts into fiction, and become playful objects through a narrative strategy that involves both intertextuality and metalepsis. First, we will analyze Benjamin Lacombe and Sébastien Perez's collection of picture books entitled *Généalogie d'une sorcière*; then, we will examine three of J. K. Rowling's companion books for the *Harry Potter* series, included in the *Hogwarts Library* series: *Quidditch Through the Ages*, *Fantastic Beasts and Where to Find Them* and *The Tales of Beedle the Bard*. Our purpose is to identify the narrative mechanisms that the peritexts involve, and to place within the production context of the digital age.

Key words: picturebook, peritexts, metalepsis, book as object, J. K. Rowling, Benjamin Lacombe

1. Introducción

En la historia occidental de los libros para niños y jóvenes, los diversos géneros, estilos y formatos fueron desenvolviéndose a la par de los cambios socioculturales en torno a la infancia y de los avances tecnológicos en la industria editorial. Las imágenes, que siempre representaron un elemento convocante para el público infanto-juvenil, adquirieron paulatinamente una mayor relevancia dentro de los libros destinados a estos lectores a medida que nuevas o mejoradas técnicas de impresión a color aumentaban su calidad, simplificaban los procesos de edición o abarataban los costos. Como resultado de esa tendencia, que cobró un especial impulso hacia mediados del siglo XX, los artistas plásticos y los diseñadores gráficos comenzaron a tener cada vez más injerencia en la composición de los libros ilustrados, tradicionalmente determinada por los textos (Durán, 2000; Salisbury & Styles, 2012).

Si bien se pueden rastrear precursores hasta más de un siglo antes, es a partir de la revolución semiótica de los años sesenta que irrumpe inequívocamente el macrogénero del libro álbum como hoy lo conocemos (también llamado "libro-álbum", "álbum ilustrado" o "álbum"; en inglés, "*picturebook*"), el cual se define por la interdependencia compositiva entre el texto y la imagen (Duran, 2000: 20). Teresa Colomer señala que lo que caracteriza a los álbumes es su utilización de dos códigos –la imagen y el texto– para contar su historia (Colomer, 1996: 27). Este carácter multimodal de los libros álbum lleva a referirse a ellos como una forma de arte híbrida, entre la literatura y las artes plásticas, y a su contenido como "iconotextos" (Evans, 2015: 11). En este sentido, se los distingue de los "libros ilustrados", en los que el componente visual se subordina al textual (Shulevitz, 1999: 9-10).

Lawrence Sipe retoma las precisiones de Kenneth Marantz, quien ya en 1977 iba más allá del binomio texto-imagen y definía al libro álbum como un objeto estético concebido en su totalidad como una unidad que integra todas sus partes, incluyendo también elementos como la encuadernación y la tipografía, de forma tal que las relaciones entre ellas resultan cruciales para entenderlo (Sipe, 2001: 3). Sipe traduce esta cualidad en términos semióticos diciendo que cada parte del libro álbum funciona como un signo con el potencial de contribuir al significado de la obra (Sipe, 2001: 24). Así, en el estudio de los álbumes también es importante tener en cuenta aspectos que exceden las incumbencias que tradicionalmente tuvieron los escritores y los ilustradores y que pertenecen al arte de la edición de libros. Atendiendo a esta línea de investigación, diferentes académicos se dedicaron a analizar tanto la materialidad de los libros álbum (VeryeriAlaca, 2018) como su uso de los paratextos (Consejo Pano, 2014; Pantaleo, 2018).

En la actualidad, con la expansión de los dispositivos tecnológicos que funcionan como soporte de textos e imágenes (entre otras propiedades) y la difusión y desarrollo de los libros digitales (Al-Yagout & Nikolajeva, 2018; García Canclini, 2015), la pregunta por el estatus y el futuro de los libros impresos, incluidos los libros álbum, adquiere relevancia en diversos campos de estudio relacionados con los textos, los libros y la lectura. Dos de los rasgos que han sido destacados como distintivos del libro impreso frente al digital son, precisamente, su materialidad y sus espacios paratextuales tradicionales (Mackey, 2008; Yokota, 2015).

En este trabajo, nos proponemos analizar una serie de libros impresos destinados a niños y jóvenes que fueron publicados en las dos primeras décadas del siglo XXI y que ponen de relieve su materialidad y sus paratextos mediante estrategias metafictivas: por un lado, la colección publicada en español bajo el título *Genealogía de una bruja*, de Benjamin Lacombe y Sébastien Perez. Esta consiste en dos libros álbum: *La pequeña bruja* y *Grimorio. Brujas y hechizos*. Por otro lado, analizaremos los tres libros "complementarios" a la serie *Harry Potter*, de J. K. Rowling: *Quidditch a*

través de los tiempos, *Animales fantásticos y dónde encontrarlos* y *Los cuentos de Beedle el Bardo*. Para estos casos, utilizaremos las ediciones de 2017, en las que se presentan algunas modificaciones de contenido y diseño respecto de las originales (de 2001 y 2008) y que se comercializan tanto de forma individual como en una colección bajo el título *Biblioteca Hogwarts*. Nuestro objetivo es doble: por un lado, elucidar cómo se utilizan en este corpus los componentes paratextuales tradicionales de los libros impresos para contribuir a la construcción del significado de las obras; por otro, situar dichos procedimientos en relación con su contexto histórico de producción.

2. Los peritextos en los libros impresos para niños y jóvenes de la era digital

2.1. Definiciones en torno al concepto de "peritexto"

En *Palimpsestos*, Gérard Genette incorpora el concepto de "paratexto" dentro de su clasificación de las diferentes relaciones transtextuales, es decir, aquellas por las cuales un texto se pone en relación, manifiesta o no, con otros. Allí define la paratextualidad como:

la relación [...] que, en el todo formado por una obra literaria, el texto propiamente dicho mantiene con lo que sólo podemos nombrar como su *paratexto*: título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno (variable) al texto y a veces un comentario oficial u oficioso [...] (Genette, 1989: 11).

Posteriormente, en *Umbrales*, retoma el concepto y desarrolla una serie de precisiones y clasificaciones. En esa oportunidad, caracteriza al paratexto como un "umbral", que no resulta una frontera cerrada sino una "zona indecisa", "sin un límite riguroso ni hacia el interior (el texto) ni hacia el exterior (el discurso del mundo sobre el texto)", que ofrece al lector la posibilidad de entrar o retroceder (Genette, 2001: 7-8). También establece una distinción entre los peritextos, que son aquellos paratextos presentes en el espacio material del libro, y los epitextos, que son los que se hallan por afuera, como las reseñas, las publicidades y hasta la correspondencia privada del autor (Genette, 2001: 10). En este trabajo nos centraremos en los primeros.

Una última definición de Genette en *Umbrales* que resulta pertinente para nuestro análisis es la correspondiente a los peritextos cuya ejecución y decisión él atribuye respectivamente al impresor y al editor: el "peritexto editorial". Este comprendería la "zona más exterior" del texto dentro del libro: la portada, la portadilla y sus anexos. Asimismo, abarcaría los aspectos técnicos de la realización material del libro, como la elección de formato, de papel, de composición tipográfica y de compaginación. Genette afirma que: "todos estos temas técnicos pertenecen a la disciplina llamada bibliología" (Genette, 2001: 19).

Como señala Elena Consejo Pano en su trabajo sobre el discurso peritextual en los libros ilustrados, el concepto de peritexto de Genette es lo suficientemente amplio como para incluir una serie de prácticas y discursos muy variados:

sea de naturaleza icónica [...] o verbal [...], surja del autor (prólogo, notas aclaratorias, índices, títulos, subtítulos, dedicatorias, bibliografía, glosarios, apéndices, etc.), del editor (solapas, ta-

pas, contratapas, etc.) o en ocasiones, de terceros (prólogos, comentarios, glosas, notas al pie) (Consejo Pano, 2014: 5).

Por otra parte, hay un estrecho vínculo entre los peritextos tradicionales del libro impreso y su materialidad, lo cual, siguiendo la noción de "umbral" acuñada por Genette, lleva a establecer una graduación entre un "afuera" y un "adentro" de ese objeto. Así, Consejo Pano clasifica los peritextos siguiendo un criterio espacial, según el cual diferencia los espacios peritextuales exteriores (cubiertas, sobrecubiertas, solapas, fajín) de los interiores (guardas, portadilla, portada y contraportada).

2.2. *Los peritextos y la materialidad en los libros para niños y jóvenes*

Los peritextos tienen un particular valor dentro de los libros álbum, dado que allí frecuentemente exceden la función de marco "accesorio" u orientativo para la lectura y pasan a tener un rol narrativo, desafiando así las prácticas editoriales tradicionales y las definiciones brindadas en su momento por Genette. Teresa Colomer explica que:

Portada y contraportada son los límites físicos de la historia que se contiene en su interior, pero ambas empiezan ya a darnos información sobre lo que podemos esperar de ella. Incluso, a veces, sus imágenes pueden adquirir protagonismo y colaborar de forma activa con la narración. [...] Portada y contraportada pasan entonces a tener un papel narrativo que ha empezado antes de leer el texto, al coger el libro y contemplarlo como objeto, o que termina después de la lectura iluminando retrospectivamente el sentido de la historia (Colomer, 2005: 22-23).

Consejo Pano se refiere a este procedimiento como una "textualización de los peritextos", por la cual "los espacios peritextuales dejan de ser espacios marginales y pasan a un primer plano, mimetizándose con el tradicional espacio interior del volumen" (Consejo Pano, 2014: 12).

En ocasiones, los peritextos se utilizan en los libros álbum como parte de procedimientos metafictivos. Una de las definiciones de metaficción más citadas es la de Patricia Waugh, quien emplea el término para referirse a los textos ficcionales que de manera sistemática y autoconsciente llaman la atención sobre sus mecanismos de construcción y, por tanto, sobre su propia condición de artificios, problematizando la relación entre ficción y realidad (Waugh, 2001: 2). Los libros álbum que ponen de manifiesto tanto su materialidad como las convenciones de su aparato peritextual responden a este concepto y los críticos suelen clasificarlos recurriendo a la noción de lo "postmoderno" (Pantaleo Et Sipe, 2008). Este tipo de álbumes tuvieron un desarrollo a partir de la década de 1990. Dos ejemplos del ámbito anglosajón que adquirieron repercusión entre los críticos son *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*, de Jon Scieszka y Lane Smith, publicado en 1992; y *Wolves*, de Emily Gravett, publicado en 2005 (Mackey, 2008). A través de sus peritextos, estos ponen en juego procedimientos como la autorreferencialidad, la parodia y la metalepsis.

Al referirse a los álbumes que explotan el potencial de significado de los peritextos, Consejo Pano observa que:

el mercado editorial, sabedor de la increíble atracción que producen estas estrategias en los lectores, ofrece creaciones delicadamente editadas que convierten al libro en un objeto codiciado por coleccionistas (Consejo Pano, 2014: 13).

En este punto, coincide con otros autores al pensar la materialidad y los peritextos de los álbumes impresos –especialmente, los peritextos editoriales y exteriores– no solo desde un punto de vista semiótico, retórico o narratológico, sino también desde la valoración tanto simbólica como comercial del libro como objeto estético y como mercancía.

Dado que la encuadernación y el papel es lo primero que se percibe de un libro impreso, resulta un componente clave para atraer a los potenciales lectores y compradores. En el caso de los álbumes, el atractivo frecuentemente se vincula a su calidad y exquisitez. Durán sostiene que:

la edición de un álbum ilustrado, de un buen álbum, resulta costosa [...]. Porque una de las características importantes del álbum es su voluntad de impacto bibliófilo, ya sea a través del formato, del tipo de encuadernación, de las cubiertas, del papel o de la impresión, en lo concerniente a su presentación física. Y se requiere una presentación así en la medida en que se precise adecuarla al peso del contenido creativo que se desarrollará en su interior, y que se pretende exquisito (Durán, 2000: 15).

Ilgim Veryeri Alaca señala, desde su perspectiva de artista plástica y autora, que los formatos que se apartan de lo estándar elevan los costos de impresión constituyendo, en consecuencia, un factor que limita las experimentaciones con la materialidad en los libros para niños y jóvenes (Veryeri/Alaca, 2018: 59). Las restricciones económicas también operan en lo referente al público lector. Dentro de esa rama de la industria editorial, los formatos exquisitos y costosos parecerían apuntar a un segmento de consumidores reducido. Como observa Durán, "dicha exquisitez de contenidos aparta al álbum tanto del gran público como del público chico, acercándolo a un lector adulto y selectivo, aunque sea sin querer" (Durán 2000: 15). Esto es muy notorio dentro del conjunto de libros que experimentan con la materialidad mediante el arte de la ingeniería en papel, habitualmente agrupados bajo las nociones de "libros móviles" y "pop-up" (Montanaro Staples, 2018). Algunos están claramente dirigidos o bien a niños, o bien a adultos, pero otros mantienen cierta ambigüedad respecto de su destinatario.

Los costos de producción de los libros terminan impactando en su precio final y, por tanto, condicionan sus posibilidades de comercialización. Refiriéndose al caso particular de los libros álbum en la Argentina, Cecilia Bajour y Marcela Carranza (2003) explican cómo su producción, importación y divulgación se han visto históricamente atadas a los vaivenes de la economía nacional y a las diferentes políticas gubernamentales en materia de educación (como, por ejemplo, la compra de libros por parte del Estado para entregar a escuelas y bibliotecas), llegando, en determinadas épocas, a generarse de facto una "censura económica" sobre el género.

2.3. Los libros impresos para niños y jóvenes en la era digital

Como vimos, entre los creadores de libros para niños y jóvenes existe una práctica consolidada de aprovechar los peritextos para aportar sentido a la obra. En los álbumes, en particular, suele ponerse en primer plano la materialidad (o en términos de Genette, el peritexto editorial). También observamos que los libros álbum que enfatizan su materialidad mediante una presentación delicada tienden a tener costos elevados de producción que terminan impactando en su comercialización.

Por otra parte, en las últimas décadas, las condiciones materiales de la lectura cambiaron (Mackey, 2008). Ahora el público puede optar por leer libros no solo en papel, sino también a través de un abanico de diferentes dispositivos de pantalla (computadoras, lectores de libros electrónicos, teléfonos inteligentes, tabletas). En términos económicos, los libros digitales presentan la ventaja

relativa de ser, de normal, más accesibles que los impresos, una vez afrontado el gasto inicial –no desdeñable– de adquirir el dispositivo soporte.

La creciente ubicuidad de textos digitales, que no se limitan a la noción de "libro" sino que incluyen también toda una serie de formatos textuales propios de los medios digitales, ha generado tanto posturas entusiastas como detractoras. Como recuerda Roger Chartier, ya en 1998 Umberto Eco registraba la inquietud de estas últimas por la llamada "muerte del libro" (Chartier, 2007: 119). Néstor García Canclini explica que, en consonancia, la industria editorial del ámbito hispanoparlante ha tomado nota de la caída de las ventas de libros impresos (García Canclini, 2015: 45) y, como consecuencia, varios editores han comenzado a reconsiderar su modelo de negocios, por ejemplo, pidiéndoles a los autores que firmen contratos para la edición digital de sus libros publicados en papel (García Canclini, 2015: 29).

Hasta el momento, los libros digitales han sido mayoritariamente lo que Ghada Al-Yagout y Maria Nikolajeva (2018) definen como "libros electrónicos" o "*ebooks*", es decir, adaptaciones de libros impresos en las que se intenta "reponer" las características de estos últimos, entre ellas, la paginación y ciertos peritextos como guardas y portadas. Lo que se busca en estos casos es proveerle al lector, generalmente adulto, una experiencia de lectura similar a la de libro impreso, con apenas algunos añadidos. Pero también empezaron a publicarse libros en formato de "aplicación" ("*book apps*", "*story apps*", "*storybook apps*", "*picturebook apps*"), en especial para un público infantil, que presentan un grado mayor de interactividad. Este fenómeno comenzó a crecer, sobre todo en el ámbito angloparlante, desde que Apple lanzara la tableta iPad en 2010 (Schons, 2011). Mientras que algunos de estos libros digitales siguen siendo transposiciones de sus versiones impresas, otros están directamente pensados desde un inicio para el formato digital y para aprovechar las posibilidades que ofrecen los dispositivos de pantalla. Como explican Al-Yagout y Nikolajeva (2018), aquí, las distinciones entre "libro", "*app*", "juego" y "video" comienzan a tornarse difusas. Por ende, en el ámbito académico es preciso revisar definiciones y consensuar un vocabulario específico para poder estudiar este nuevo tipo de creaciones. Junko Yokota (2015) también plantea la necesidad de establecer criterios para juzgar su calidad y valor estético.

En su ensayo de 1936 "La obra de arte en la época de su reproductividad técnica", Walter Benjamin (2007) reflexionaba acerca de cómo las innovaciones tecnológicas conllevan cambios en el paradigma del arte, replanteando qué es lo que se considera como tal y dando lugar a nuevas formas artísticas. El filósofo esbozaba como ejemplos el impacto que la fotografía tuvo sobre la pintura y el de la imprenta sobre las Letras. De modo similar, los soportes digitales problematizan hoy nuestros paradigmas de libro y de obra literaria. Genette afirma, en su introducción a *Umbrales*, que un texto se hace libro y se propone como tal a sus lectores gracias a sus paratextos (Genette, 2001: 7). Sin embargo, como él mismo aclara, su análisis fue de carácter sincrónico (Genette, 2001: 17) y, por tanto, se basó en los libros del momento en el que fue escrito: 1987. Como explica Roger Chartier (2007), nuestro concepto actual de libro es histórico y todavía está basado en el códex o códice, un soporte de textos escritos que se difundió entre los siglos II y IV y fue evolucionando desde entonces, consistente en un objeto "compuesto por hojas y páginas reunidas dentro de una misma encuadernación" (Chartier, 2007: 125). Antes del códex existieron otros soportes de la escritura, como el rollo de papiro, que también puede ser considerado un tipo de "libro" en un sentido amplio (Ruiz García, 2002; Veryeri Alaca, 2018). Los soportes digitales son un avance tecnológico más dentro de la historia milenaria de los textos escritos.

Por otra parte, cada tipo de soporte material ha determinado las prácticas en torno a la escritura y la lectura. Los peritextos que hoy consideramos inherentes al libro son producto de al menos dieciséis siglos de desarrollo de la cultura escrita en torno al códex y lo mismo puede decirse respecto de la tradición de la ilustración de libros (Cavalló, 1994; Kiefer, 2008). Chartier, preguntándose sobre el futuro del libro en el contexto de la era digital, da algunos ejemplos de cómo el tipo de soporte ha determinado las modalidades de lectura:

Sabemos bien que la lectura del rollo de la Antigüedad era continua, que movilizaba el cuerpo entero, que no permitía al lector escribir mientras leía. Sabemos bien que el códex, manuscrito o impreso, permitió gestos inéditos (hojear el libro, citar precisamente pasajes, establecer índices) y favoreció una lectura fragmentada pero que siempre percibía la totalidad de la obra, identificada por su materialidad misma (Chartier, 2007: 126).

De manera similar, es esperable que los soportes digitales generen nuevas prácticas y nuevos tipos de lectores. Margaret Mackey recuerda que, a fines de la década de 1980, los niños obtenían su exposición temprana a los textos escritos más que nada mediante el papel, fundamentalmente a través de libros y revistas. Como consecuencia, el formato físico del códex estaba naturalizado y resultaba relativamente "invisible" (Mackey, 2008: 105). La situación de los "nativos digitales" es distinta: ellos acceden desde muy temprano a toda una serie de tecnologías que, entre otras funciones, ofrecen materiales de lectura. El libro impreso coexiste con otros soportes de textos e imágenes. Lo que lo diferencia de ellos es su materialidad (Mackey, 2008; Yokota, 2015). Esto es especialmente cierto en el caso de los libros álbum. Nathalie Op de Beeck observa que, para los niños, quienes se hallan en un período de primeros encuentros con información cultural de variada índole, cualquier medio visual y verbal resulta una novedad, incluso los libros impresos estándar (Op de Beeck, 2018: 23). Con más razón, considerando su actual contraste con otros formatos, no puede darse por sentado que el aparato peritextual tradicional de los libros impresos sea enteramente inteligible para las nuevas generaciones y que no les llame la atención como un elemento extraño.

Teniendo en cuenta el contexto en el que fueron publicados, los libros del presente corpus resultan interesantes ya que, a través de la imitación ostensiva de ciertos elementos peritextuales tradicionales, ponen de relieve su cualidad de objetos, su formato de códex y su pertenencia a un universo libresco anterior al de la era digital.

3. Análisis del corpus

3.1. Genealogía de una bruja, de Benjamin Lacombe y Sébastien Perez

Genealogía de una bruja (Généalogie d'une Sorcière) es una colección de dos álbumes de los franceses Benjamin Lacombe (ilustración y texto) y Sébastien Perez (texto). Estos libros fueron publicados originalmente en francés en 2008 por Seuil Jeunesse. La traducción al castellano, de Elena Gallo Krahe, fue publicada por Edelvives al año siguiente y ya cuenta con varias ediciones. El tomo I se titula *La pequeña bruja (La Petite Sorcière)* y el II, *Grimorio. Brujas y hechizos (Grimoire de Sorcières)*.¹

¹ En adelante, para las referencias bibliográficas del corpus, se emplearán las siguientes siglas entre paréntesis indicando el número de página: PB = *La pequeña bruja*; GBH = *Grimorio. Brujas y hechizos*; QTT = *Quidditch a través de los tiempos*; AFDE

En castellano, los dos tomos se comercializan juntos dentro de una caja contenedora que anuncia que se trata de una "Edición de coleccionista", mientras que en idioma original pueden adquirirse también por separado. Ambos libros tienen una encuadernación de tamaño grande (230mm x 300mm) en tapa dura rectangular orientada verticalmente, pero presentan diferencias marcadas en cuanto a cantidad de páginas, tipo de papel y diseño de tapa. No obstante, entre ellos hay un juego intertextual que los vuelve una unidad interpretativa.

El tomo I, *La pequeña bruja*, contiene una única narración: una niña llamada Lisbeth va a pasar la Navidad a la casa de Olga, su abuela, fuera de la ciudad. Allí se reencuentra con su amigo Edward. Los dos niños comparten el pasatiempo de coleccionar hierbas y se proponen hallar la única que les falta: el eléboro. Para eso van a buscar el manual de botánica al desván donde Olga guarda sus libros y, al retirarlo de un pilón tambaleante, cae en manos de Lisbeth "otro libro muy distinto. Un tomo extraño y polvoriento, de aspecto milenario" (PB, 14). La abuela la descubre hojeándolo y le regaña, tras lo cual se lo quita y manda a Edward a su casa. Un rato después, suena el teléfono y Olga, tras atender la llamada, le informa a Lisbeth que Edward no ha llegado a su casa. Ambas participan en la búsqueda del niño junto a otros vecinos del pueblo, pero al atardecer regresan a casa sin haber dado con él. A la noche, Lisbeth no puede dormir y se dirige a la habitación de su abuela, a quien encuentra dormida. Entonces ve sobre la mesita de luz el libro misterioso, cuya tapa aparece por primera vez representada en dos imágenes enfrentadas. Si bien está ilustrado en un tamaño relativamente pequeño, se puede reconocer gracias a su singular diseño de tapa que es el tomo II de la colección: el *Grimorio*.

Lisbeth toma el libro y se lo lleva a su dormitorio, donde comienza a revisarlo. Según el texto, Lisbeth descubre dentro del volumen muchos retratos de mujeres, en su mayoría pelirrojas, y comprende que se trata de una genealogía de brujas. La narración parafrasea partes del libro: "en la página 38 aparece Lisa; Lisbeth se da cuenta de que su cara le recuerda a alguien", "Más adelante, en la página 48, Leonora, que [...] llegó a reinar en Francia gracias a sus dotes mágicas" (PB, 22). En este punto se refuerza el juego intertextual comenzado previamente en las ilustraciones ya que, al cotejar con el tomo II, se comprueba que en las páginas citadas efectivamente se encuentran los retratos y biografías aludidos. Esas referencias adquieren mayor significado ya que los retratos presentes en el *Grimorio* (tanto icónicos como textuales) corresponden, en su mayoría, a mujeres famosas de la historia, la mitología o los cuentos de hadas. Por ejemplo, la "Lisa" de la página 38 es la Gioconda, representada a través de una caricatura del cuadro de Da Vinci en el estilo característico de Lacombe; o bien, la "Leonora" de la página 48 es Leonora Dori, la confidente de María de Medici, quien realmente fue condenada a muerte por brujería.

A continuación, Lisbeth reconoce, en una de las páginas del volumen, un retrato de su abuela cuando era joven –y pelirroja. El texto aclara que "Es el que está colgado sobre la chimenea de la biblioteca" (PB, 22) y, en la ilustración de la página enfrentada, se lo ve dentro de un marco y situado contra una pared empapelada. Por supuesto, es idéntico al que aparece en el *Grimorio* en la página referida. Luego, Lisbeth se sorprende aún más al descubrir que ella también aparece retratada dentro del libro misterioso, solo que con el pelo rojo en lugar de castaño. Entonces decide dejar el volumen donde lo encontró, pero al pasar frente al espejo del pasillo ve –y la ilustración así lo muestra– que su cabello se ha tornado pelirrojo. Olga la encuentra ahí en estado de *shock* y, tras prepararle una taza de leche chocolatada, le confiesa que ambas pertenecen a "una extraordinaria estirpe" de mujeres

= *Animales fantásticos y dónde encontrarlos*; CBB = *Los cuentos de Beedle el Bardo*. Todas las referencias corresponden a las ediciones mencionadas en la sección "Referencias bibliográficas".

"perseguidas por ser diferentes" (PB, 29). Al terminarse el chocolate, Lisbeth percibe en el fondo de la taza la imagen de Edward y reconoce el lugar donde se encuentra. Ella y Olga son guiadas hasta aquel sitio por una bandada de cuervos y, finalmente, logran hallarlo sano y salvo: el niño había caído en una gruta profunda buscando un eléboro. Antes de las guardas traseras, hay una última ilustración a doble página de una suerte de árbol genealógico con los trece retratos de las brujas del tomo II, incluidas Olga y Lisbeth.

El tomo II contrasta ostensiblemente con el I mediante su peculiar diseño de tapa. Mientras que el de *La pequeña bruja* tiene un estilo que resulta habitual en los libros ilustrados y los álbumes, con una reproducción del retrato de la protagonista, la encuadernación del *Grimorio* imita un estilo de libro antiguo y esotérico: el papel que cubre el cartón es de un color borravino oscuro que recuerda el de las antiguas encuadernaciones en piel (cuero) y resalta los decorados e inscripciones, realizados todos en laminado dorado. Este tipo de encuadernación le confiere al volumen un aspecto distinguido que funciona como indicio del valor de su contenido. Tanto la tapa como la contratapa tienen un enmarcado ornamental con pequeñas ilustraciones que remiten a los textos e imágenes del interior del libro (cuervos, una manzana, una calavera). Por encima del título, escrito con una tipografía acorde, hay una ilustración de mayor tamaño dentro de un marco circular con inscripciones. La ilustración es un retrato de Lilith, la primera bruja de la genealogía, quien sostiene en sus manos un pentáculo, un símbolo asociado a la magia. El texto del marco está escrito con los caracteres invertidos axialmente para ser leídos en un espejo y consiste en una sucesión de palabras vinculadas, en la tradición judeocristiana, a los nombres de Dios: "El, Eloim, Elohet, Zebuoet, Esckerebie, Elion, Tetragrammaton, Saday, Jesus". La contratapa contiene un pequeño texto centrado. Este resume la "Advertencia" que aparece en el interior luego de la portada (la cual reproduce en color el mismo diseño de la tapa): "Si este libro ha llegado a tu poder por error, ciérralo inmediatamente y huye. Si, no obstante, decides leerlo, piénsalo bien; ¡es un libro maldito!". Así, los peritextos exteriores señalan al tomo II como un grimorio verdadero. Los únicos elementos que pueden quebrar esa ilusión son los nombres de los autores y de la editorial, aunque estos aparecen en un tamaño menor y en una posición marginal respecto de las otras inscripciones.

Por adentro, el estampado de las guardas imita un papel marmoleado de patrón "*Shell*" (Wolfe, 1990). El papel marmoleado fue muy utilizado en la encuadernación de libros en Occidente entre los siglos XVII y XX, durante los cuales se desarrollaron diferentes patrones y estilos. Desde hace décadas, su uso se ha vuelto muy limitado y se reserva para encuadernaciones artesanales y artísticas. Su inclusión en las guardas del *Grimorio*, por tanto, no es fortuita sino que está orientada a darle una apariencia de libro antiguo. Lo mismo puede decirse del papel, que es grueso, de acabado mate y tiene como fondo un sutil estampado *beige* con pequeñas manchas y arrugas, imitando un papel percutido por el tiempo. Esta apariencia antigua del *Grimorio*, lograda a través de un peritexto editorial que se sirve de elementos tradicionales del arte de la encuadernación, se corresponde con la descripción provista por el texto del tomo I. Su función es reforzar la ilusión de que el lector tiene en sus manos el libro que sostuvo Lisbeth, otorgándole, en términos benjaminianos, un "aura" (Benjamin, 2007) difícilmente reproducible en un libro digital. Eso implica además, como veremos, un juego con los límites entre ficción y realidad.

Por razones de extensión, en este trabajo no nos detendremos a pormenorizar todo el contenido del *Grimorio*. Para los fines propuestos, basta con lo dicho y con señalar sintéticamente que la mayor parte la ocupan los trece retratos de brujas, ordenados cronológicamente desde el año 5000 a.C. hasta el 2001, cuando nacen las hijas gemelas de Lisbeth y Edward. Las otras "brujas"

retratadas, además de las ya mencionadas, provienen de diferentes mitologías (Isis, Medusa, Yama Uba), de cuentos de hadas tradicionales ("Hansel y Gretel", "Blancanieves") o de la historia (Juana de Arco, Marie Laveau, las piratas Anne Bonny y Mary Read, recreadas aquí como hermanas siamesas). Las últimas dos biografías son las de Olga y Lisbeth. En ellas aparece información que no se halla en *La pequeña bruja*; por ejemplo, que los hechos allí narrados transcurren en 1985 cuando Lisbeth tiene 10 años de edad. Hacia el final, hay dos páginas con "Recetas y sortilegios", que justificarían el título de "grimorio". Luego hay una serie de peritextos propios de la tradición del códex: un glosario, un índice temático y otro de contenidos. Por último, antes de las guardas hay dos elementos que suelen figurar al comienzo: las dedicatorias de los autores, firmadas solo con sus iniciales, y los datos legales de edición y *Copyright*.

La narración del tomo I, pensada de manera autónoma, parece relativamente sencilla y lineal. En cuanto a la relación entre textos e imágenes, responde más a la definición de libro ilustrado que de álbum. Sin embargo, al pensarlo en su articulación con el tomo II, se constata un mecanismo narrativo más complejo. Cuando dentro de un libro se presenta a un personaje leyendo un libro se genera un efecto especular, emparentado con la puesta en abismo (*mise en abyme*), que mueve a pensar sobre el propio acto de lectura. En otras palabras, como lo expresa Jesús Díaz Armas, en estos casos "la transtextualidad deviene metaficción" (Díaz Armas, 2003: 26). Si el personaje, además, se ve a sí mismo representado en el libro que lee, lo que se produce es una metalepsis, es decir, una transgresión de límites tanto entre los niveles narrativos como entre sus respectivos estatus ontológicos (Ruiz Domínguez, 2012). María Cecilia Silva-Díaz lo explica a través de la metáfora del "cortocircuito", empleada originalmente por David Lodge, que refiere a la "sacudida" que se da en la narración cuando se disuelven las fronteras entre autor y personajes, enunciación y enunciado, ficción y realidad (Silva-Díaz, 2018: 73-74).

En la colección de la *Genealogía de una bruja*, la metalepsis se da de varias formas. Una es de carácter inmanente al tomo I. Esta ocurre en el ya aludido momento en el que Lisbeth se ve a sí misma representada dentro del libro misterioso y a partir del cual sufre una serie de transformaciones (el cambio de color de su cabello en consonancia con el retrato libresco; la adquisición de los dones de la clarividencia y la comunicación con las aves). Otra forma de metalepsis se da en los juegos intertextuales entre los tomos I y II de la colección. En *La pequeña bruja* se alude reiteradamente al *Grimorio* real que el lector puede sostener en sus manos: en primer lugar, mediante las ilustraciones que permiten reconocerlo por su especial diseño de tapa; en segundo lugar, mediante las paráfrasis de su texto con referencias precisas a la paginación; y en tercer lugar, con los retratos de Olga, Lisbeth y las otras brujas, que se repiten en el interior del *Grimorio*. Por último, otro tipo de metalepsis se da en las referencias intertextuales e interdiscursivas presentes dentro del tomo II. Allí se confunden ficción y realidad al incluir indistintamente las "biografías" de mujeres históricas y ficticias, como si tuvieran un mismo estatus ontológico. Además, en todos los casos, esas biografías se apartan de las versiones conocidas y "autorizadas" incorporando elementos que explican la condición de brujas de sus protagonistas. Cherie Allan reconoce en diferentes álbumes postmodernos la misma estrategia de mezclar elementos históricos y ficticios y le atribuye la finalidad de desestabilizar las representaciones del pasado que se proponen a sí mismas como verdades únicas (Allan, 2018: 206).

Según Díaz Armas, "la naturaleza ficticia del relato puede quedar en entredicho si los personajes se sorprenden viendo que forman parte de una ficción" (Díaz Armas, 2003: 34). Este no es exactamente el caso de *La pequeña bruja*, ya que el libro que Lisbeth lee no pertenece a un género ficcional: si bien una mayoría de adultos confina la magia a la superstición y a la ficción, al punto de que se la asocia,

por antonomasia, al género maravilloso, no hay que perder de vista que, al mismo tiempo, cuenta con un importante número de creyentes, aun en la actualidad. Como expone el historiador Owen Davies (2009), los grimorios son un género que se ha producido y consumido de manera seria (no irónica) desde hace siglos. Si el grimorio imaginado por Lacombe y Perez existiese únicamente dentro de *La pequeña bruja*, permanecería como un elemento más de la diégesis. Pero al publicarlo en el mundo real, se vuelve en sí mismo un objeto lúdico que promueve la inmersión del lector en la ficción incorporándolo en ella, o bien, proponiendo el juego ficcional de fingir que esos personajes son reales. Esto último se ve reforzado por el carácter pretendidamente factual del género grimorio y por sus alusiones a personajes históricos verídicos. El gran atractivo que tiene este procedimiento metaléptico en la colección de la *Genealogía de una bruja* es que aceptar (al menos como juego) que ese universo ficcional es real implica aceptar también que las brujas y la magia existen.

3.2. Libros complementarios a la serie *Harry Potter*, de J. K. Rowling

Antes de analizar las últimas tres obras del corpus es conveniente situarlas en su contexto de producción. En 1997, la editorial inglesa Bloomsbury Publishing lanzó la edición original de *Harry Potter y la piedra filosofal* (*Harry Potter and the Philosopher's Stone*), el primer libro de la heptalogía de la autora británica J. K. Rowling. En 2001 se estrenó su primera adaptación cinematográfica, que potenció la escalada de popularidad de la saga. Ese mismo año, Rowling publicó, con fines benéficos, dos libros "complementarios" a la serie, ambientados en el mismo universo ficcional: *Quidditch a través de los tiempos* (*Quidditch Through the Ages*) y *Animales fantásticos y dónde encontrarlos* (*Fantastic Beasts and Where to Find Them*).² En 2007 se publicó en inglés la séptima y última novela de la serie y en 2008, el tercer libro complementario: *Los cuentos de Beedle el Bardo* (*The Tales of Beedle the Bard*). En 2016 se estrenó, con guion de J. K. Rowling, la película *Animales fantásticos y dónde encontrarlos*, que, aunque tiene el mismo título, no es una adaptación del libro homónimo, sino una derivación (*spin-off*). Finalmente, en 2017, año del vigésimo aniversario de *Harry Potter y la piedra filosofal*, la editorial norteamericana Scholastic Inc. lanzó una nueva edición de los tres libros complementarios que presenta algunas modificaciones de diseño y contenido y cuya traducción al castellano fue publicada por Salamandra. Para el presente análisis, nos basaremos en estas ediciones en español de 2017³.

Al igual que el *Grimorio* de la *Genealogía de una bruja*, los tres libros complementarios de *Harry Potter* nacieron dentro del universo ficcional de otros textos. En las novelas de la heptalogía, los protagonistas son alumnos de una escuela de magia, Hogwarts, donde acceden a libros editados por y para magos, quienes deben mantenerlos ocultos a la gente sin magia, los *muggles*, a fin de preservar el secreto de su propia existencia. Algunos de esos textos son parte de la bibliografía obligatoria del colegio de hechicería, como *Animales fantásticos...*; en otros casos, los protagonistas los leen por placer, como *Quidditch a través de los tiempos*; y en otros, para buscar información que los ayude a

2 En adelante, en las menciones a este libro se abreviará su título como *Animales fantásticos...*

3 La primera edición en castellano de *Harry Potter y la piedra filosofal* fue publicada en 1998 por la editorial argentina Emecé. En el 2000, cuando en inglés ya estaba publicado el cuarto volumen de la saga y en castellano, el tercero, Emecé se vendió al Grupo Planeta. En el proceso, su filial española se separó de la casa madre, se refundó como editorial independiente bajo el nombre de Salamandra y se quedó con los derechos de publicación en español de la serie. Por último, en mayo de este año Penguin Random House Grupo Editorial anunció su adquisición de Ediciones Salamandra: <https://global.penguinrandomhouse.com/announcements/penguin-random-house-grupo-editorial-acquires-ediciones-salamandra/> (consultada el 8 de julio de 2019).

superar los diferentes obstáculos que se les presentan, como *Los cuentos de Beedle el Bardo*. Estos tres libros del corpus fueron publicados en la realidad después de que sus títulos y su contenido fueran mencionados en las novelas. Aquí también, entonces, una gran parte de su atractivo reside en el juego ficcional de fingir que esos libros no son una invención de Rowling, sino verdaderos libros de magos que lograron evadir la barrera de secretismo y llegar a manos del lector *muggle*. Pero, a diferencia de la *Genealogía de una bruja*, ni las novelas de *Harry Potter* ni sus libros complementarios son álbumes, sino obras compuestas principalmente por textos, con algunos –pocos– dibujos ocasionales en tinta negra. El juego intertextual con las novelas de la serie, por lo tanto, no se da a través de las ilustraciones, sino del texto, apelando al conocimiento previo de los lectores sobre la saga.

No obstante, en estos tres libros del corpus, la encuadernación también cumple una función narrativa importante. Las ediciones de 2017, con un diseño de cubierta de Headcase Design para la editorial Scholastic Inc., tienen un estilo relativamente uniforme que señala su pertenencia a una misma colección. De hecho, se pueden adquirir juntos como tal en una caja contenedora bajo el título *Biblioteca Hogwarts (Hogwarts Library)*. Los tomos son de tapa dura, de tamaño estándar (130mm x 200mm) y tienen algunos rasgos que los emparentan con los libros “de biblioteca” tradicionales. Por ejemplo, el hecho mismo de que sean ediciones en cartón y no rústicas, o la presencia, en sus lomos, de un estampado con los nombres de los autores ficticios que imita los tejuelos utilizados por los bibliotecarios. La tipografía dentro de los tejuelos es de estilo gótico, lo cual connota cierta antigüedad. Un efecto similar lo producen los diseños de enmarcado ornamental de las cubiertas, con patrones romboidales y rectangulares que son tan antiguos como los códices manuscritos de la era bizantina (Ruiz García, 2002: 318-319). Una parte del diseño de las cubiertas está realizado, además con laminados dorados o plateados que, como vimos, añaden atractivo. Por adentro, los tres volúmenes ostentan guardas industriales estampadas, un elemento de encuadernación no tan frecuente hoy en día como hace algunas décadas; sus motivos remiten respectivamente al contenido de cada libro. En conclusión, si bien los libros de la *Biblioteca Hogwarts* no son álbumes, utilizan la materialidad y el diseño de la encuadernación como un componente significativo integrado a su contenido, con el fin de crear la ilusión de que esos objetos verdaderamente son libros escritos por magos. Esto se refuerza, como veremos, mediante otros elementos peritextuales.

Los tres libros complementarios se adscriben a diferentes géneros e imitan sus tipologías textuales: *Quidditch a través de los tiempos* se presenta como un libro de historia;⁴ *Animales fantásticos...*, como un manual de zoología; y *Los cuentos de Beedle el Bardo*, como una edición anotada de una recopilación de cuentos maravillosos tradicionales, a la manera de las de los hermanos Grimm. Claro que, en los tres casos, su contenido es ficticio y creación de Rowling. Sin embargo, las marcas que le atribuyen a la escritora británica la autoría de las obras se reducen al mínimo: fundamentalmente, la página legal y el agradecimiento de las organizaciones benéficas que reciben el dinero recaudado de la venta de los libros (Comic Relief y Lumos). En las tapas, el nombre J. K. Rowling, que funciona como marca, figura centrado en el margen superior, pero en la misma cubierta se le niega la autoría y se la atribuye a personajes ficcionales de la serie: en *Quidditch a través de los tiempos*, sobre el margen inferior de la tapa se lee “por Kennilworthy Whisp”; en *Animales fantásticos...*, “por Newt Scamander”; en *Los cuentos de Beedle el Bardo*, la pretendida autoría de los relatos ya está señalada en el título, pero debajo de este se aclara que el libro contiene “notas del Profesor Albus Dumbledore”.

4 En el universo ficcional de la serie, el *quidditch* es un deporte de equipo popular entre los magos en el que hay varias pelotas y los jugadores, montados en escobas, deben, entre otras cosas, anotar goles.

Toda esta información se reitera en las portadas y en los textos de las contratapas, que constituyen una extensión de la ficción. En la contratapa de *Animales fantásticos...*, por ejemplo, se dice que: "Este compendio de criaturas mágicas elaborado por Newt Scamander ha deleitado a generaciones enteras de magos, convirtiéndose en un clásico del género"; y en la de *Los cuentos de Beedle el Bardo*, se informa que: "Traducidos del rúnico antiguo por Hermione Granger, con comentarios añadidos de Albus Dumbledore, estos cuentos considerados clásicos por los magos volverán a fascinar, sin duda, a los lectores de hoy". Así, mientras que los peritextos exteriores suelen constituir el último (o primer) "umbral" que separa al texto del lector, en estas obras forman parte de la ficción. La inmersión en ella comienza, entonces, sin previo aviso, desde el momento en el que se posan los ojos sobre el volumen.

En las citas anteriores se observa, paralelamente, una intención de conferirle a estos libros un valor de obra antigua y de "herencia cultural", parecida a la que se da en la *Genealogía de una bruja*. Al respecto, Lourdes Sifontes Greco (2015) subraya que, en la diégesis de *Harry Potter*, el libro *Los cuentos de Beedle el Bardo* es, literalmente, parte de la herencia que Dumbledore le deja al trío protagonista y que les resulta una fuente de conocimientos clave para vencer al antagonista. Carmen Piñero Almansa (2016) hace más extensiva esa observación y señala que, en la saga, los libros en general son representados como valiosos instrumentos portadores de información y sabiduría a los que los personajes recurren asiduamente. Cabe aclarar que, dado que los hechos narrados en la saga transcurren, salvo algunas analepsis, entre 1981 y 1998, tales prácticas en torno al libro corresponden a la época del códex impreso como paradigma textual dominante, anterior a la emergencia de la web 2.0 y 3.0, los *eReaders*, los *smartphones* y las *tablets*. En este sentido, coincide con *La pequeña bruja*, ambientado en 1985.

Como se mencionó más arriba, la encuadernación no es el único componente peritextual utilizado en los libros de esta colección para extender en ellos la ficción y volverlos objetos lúdicos en sí mismos. En su interior también se aprovechan diversos elementos peritextuales tradicionales del códex impreso. A continuación, mencionaremos algunos de ellos.

En primer lugar, Rowling utiliza la sección "Acerca del autor". Este tipo de peritextos, que suele figurar después del texto base, normalmente está a cargo de los editores y no lleva firma. En ellos, se sintetizan los datos biográficos de los autores, con un mayor énfasis en su formación y carrera profesional. En *Animales fantásticos...* y *Quidditch a través de los tiempos* aparecen, en las páginas finales, sendas secciones "Acerca del autor" que responden en todo al formato característico, dándoles sustento a las ficciones autorales iniciadas en las tapas, las contratapas y las portadas. Además, se utiliza el recurso de mezclar datos de ficción con elementos de la realidad. Por ejemplo, en ambos casos se refiere que los autores aún viven y se mencionan como sus lugares de residencia dos condados de Inglaterra (Nottinghamshire y Dorset). En *Los cuentos de Beedle el Bardo* no se usa esta sección ya que se supone que Beedle vivió en el siglo XV y se sabe poco de él. Esto forma parte de la construcción de los cuentos del volumen como relatos tradicionales. Esa información sobre el autor se da, en consecuencia, en la introducción, como suele hacerse en las ediciones anotadas o críticas. Respecto del "autor de las notas", Albus Dumbledore, o de la "traductora del rúnico antiguo", Hermione Granger, no fue necesario hacer aclaraciones ya que son famosos tanto en la diégesis como en la realidad (al menos, entre los seguidores de la saga).

Otro peritexto aprovechado por Rowling para extender la ficción al libro como objeto lúdico es el prólogo. El de *Quidditch a través de los tiempos* está firmado por Albus Dumbledore, director de Hogwarts. En él explica que esa obra es una de las más populares de la biblioteca del colegio y que retiró de allí un ejemplar para hacer copias y ponerlas a disposición de los *muggles*. Lo que justifica

esa transgresión del secretismo, según Dumbledore, es el fin noble de colaborar con la organización Comic Relief. Luego advierte que el libro puede tener algún maleficio de la bibliotecaria, motivo por el cual el lector debe tratarlo con cuidado. Este prólogo remite a otro elemento peritextual de la obra: luego de las guardas delanteras, aparece un recuadro que imita la ficha de préstamos de un libro de biblioteca. En su encabezado se lee "Biblioteca de Hogwarts" y tiene dos columnas: una para nombres y otra para fechas de devolución. En la primera aparecen firmas de personajes de la saga escritas con diferente caligrafía manuscrita. En la segunda, fechas estampadas con sello. Al pie del recuadro hay un "Aviso" firmado por "Irma Pince, bibliotecaria de Hogwarts":

Si rompes, desgarras, doblas, arrugas, estropeas, manchas, emborronas, tiras o haces cualquier otra cosa que dañe, arruine o demuestre falta de respeto por este libro, las consecuencias serán tan desagradables como esté en mi poder (*QTT*, i).

Esta advertencia se vuelve cómica ya que en los márgenes de la página hay un tateti y un corazón, como si hubiesen sido dibujados con lapicera por los estudiantes.

La edición de *Animales fantásticos...* de 2017 también cuenta con un prólogo, en este caso, del "autor" del libro, Newt Scamander. Este agregado a la edición de 2001 se hizo con la finalidad de aumentar la cohesión entre el libro y la película (cuyo protagonista es Newt), brindando varias referencias a lo que sucede en ella. El detalle interesante es que al principio y al final de este prólogo se añaden "notas del editor" con caligrafía manuscrita, que indican que ese prólogo debe publicarse "solo en la versión para magos" (*AFDE*, xiii), mientras que, en la "edición muggle", se debe seguir "la misma farsa" (*AFDE*, xvi) de decir que todo lo allí expuesto es ficción. Con esto, se llama la atención sobre el trabajo de los editores y se desestabiliza el límite entre ficción y realidad.

Los cuentos de Beedle el Bardo no tienen prólogo pero sí introducción, firmada esta vez por J. K. Rowling. No obstante, es lo que Genette llama "prefacio autoral denegativo" (Genette, 2001: 157): Rowling, que es la autora de los cuentos, las notas y la introducción, solo acepta serlo de esta última y niega allí haber escrito todo lo demás. Como ya se mencionó, el libro se presenta como una edición anotada de unos cuentos supuestamente populares para los magos. Rowling simula, en su introducción, explicarles a los *muggles* el contexto histórico y cultural de esos relatos, como si realmente hubiesen existido Beedle, Dumbledore o todos esos hechos "históricos" paralelos. Es decir, este peritexto se propone como una herramienta de divulgación cultural para darle a conocer a los lectores no iniciados los relatos de otra tradición, que puede resultarles desconocida o exótica, pero que se pretende real.

El último elemento peritextual que mencionaremos son las notas. En *Quidditch a través de los tiempos* y *Animales fantásticos...* se emplean notas al pie "autorales", es decir, escritas por los mismos autores (ficticios) de los textos principales. En ellas se precisan datos "históricos", se aclaran "conceptos" y se propone "bibliografía ampliatoria" para ciertos temas, indicando título, editorial y año de esos libros, que en todos los casos son ficticios. Este recurso sirve para revestir de seriedad académica a las dos obras en cuestión y otorgarles un formato acorde a sus respectivos géneros.

En *Los cuentos de Beedle el Bardo*, hay tres tipos de notas. Por un lado, están las notas al pie de Albus Dumbledore, que escribe en calidad de experto autorizado. La mayoría de sus notas cumple las funciones ya mencionadas, pero también hace algunas acotaciones de carácter subjetivo, como anécdotas personales y comentarios valorativos. Por otro lado, están las notas al pie de J. K. Rowling, en las cuales continúa en su rol de "divulgadora". Antes del comienzo del primer cuento, aclara que: "Dado

que el profesor Dumbledore escribía para un público mágico, he incluido algunas notas aclaratorias pensando en los lectores muggles." (CBB, 17). En la grafía, las notas de Rowling se diferencian de las de Dumbledore por estar encerradas entre corchetes, como suele hacerse cuando en un libro hay varios anotadores. Por último, al final de cada relato hay otro tipo de notas de Dumbledore, de mayor extensión, en las que ofrece su interpretación de los cuentos. Así, con esta diversificación de las notas, se pone de relieve una práctica de comunicación académica y una técnica de intertextualidad surgida en torno al libro impreso, anterior a la existencia de los hipervínculos.

En síntesis, a partir del análisis realizado se constata que en las obras complementarias a la serie *Harry Potter* se propone un juego metaléptico similar al de la *Genealogía de una bruja*, en el cual el libro físico deviene en sí mismo un objeto lúdico que invita a la inmersión ficcional. En el caso de esta colección, el artificio no se da a través de las ilustraciones, sino a través de la ficción autoral y los elementos peritextuales tradicionales de los respectivos géneros discursivos.

4. Conclusiones

Según se ha visto en el análisis del corpus, los peritextos y la encuadernación de los libros impresos pueden utilizarse como elementos significantes integrados a la ficción, con la finalidad de reforzar la inmersión del lector. En estas estrategias metalépticas, los códex impresos se convierten en objetos lúdicos en sí mismos que simulan ser libros de la diégesis de otras obras, lo cual implica un estrecho juego intertextual con aquellas.

Si bien en la literatura para niños y jóvenes la experimentación con los peritextos suele darse dentro del género de los libros álbum, es un recurso que no necesariamente se restringe a él y que puede operar más allá de la relación texto-imagen, como ocurre en los libros complementarios de la saga de *Harry Potter*. Lo que define a los procedimientos identificados en este corpus es, en cambio, la imitación (no necesariamente paródica) del aparato peritextual tradicional del códex impreso, respetando los formatos característicos de cada género discursivo. Una consecuencia de tal mecanismo narrativo es que dichos formatos son puestos de relieve de manera autorreferencial y metafictiva, problematizando los límites entre ficción y realidad, así como los métodos de los lectores para distinguir una de otra. El formato se revela, de este modo, como un factor capaz de orientar la interpretación del lector.

Por otra parte, estas estrategias lúdicas de inmersión ficcional se utilizan en obras editadas en la era digital, durante las dos primeras décadas del siglo XXI. Teniendo en cuenta su contexto de producción, en el que las búsquedas de información podían realizarse a través de diferentes medios y el libro impreso ya no era necesariamente el principal; y considerando que continuamos transitando un proceso de revolución tecnológica, es válido indagar qué representaciones del libro impreso se construyen en las dos colecciones de este corpus dirigido a unos niños y jóvenes que ya son nativos digitales. De acuerdo a lo analizado, podemos afirmar que, en ellas, el libro impreso se presenta como un objeto antiguo, perteneciente a una época pasada, vinculado a la magia y lo oculto pero que, a la vez, es fuente de conocimientos y un legado cultural transmitido entre generaciones. Cabe preguntarnos si estas representaciones responden a una mirada nostálgica por la "muerte del libro" frente al avance de lo digital, o si evidencian una toma de conciencia y aprovechamiento estético del valor distintivo que el códex impreso adquiere dentro del nuevo paradigma del libro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía primaria

- LACOMBE, B. y PEREZ, S. (2013). *Genealogía de una bruja*. Tomos I (*La pequeña bruja*) y II (*Grimorio. Brujas y hechizos*). Trad. E. Gallo Krahe. Zaragoza: Edelvives.
- ROWLING, J. K. (seudónimo: Newt Scamander). (2017a). *Animales fantásticos y dónde encontrarlos*. Trad. A. Dellepiane Rawson. Barcelona: Salamandra.
- _____ (2017b). *Los cuentos de Beedle el Bardo*. Trad. G. Rovira Ortega. Barcelona: Salamandra.
- _____ (seudónimo: Kennilworthy Whisp). (2017c). *Quidditch a través de los tiempos*. Trad. A. Dellepiane Rawson. Barcelona: Salamandra.

Bibliografía secundaria

- ALLAN, C. (2018). Postmodern picturebooks. En Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 201-208). Abingdon: Routledge.
- AL-YAGOUT, G. y NIKOLAJEVA, M. (2018). Digital picturebooks. En Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 270-278). Abingdon: Routledge.
- BAJOUR, C. y CARRANZA, M. (2003, 23 de julio). El libro álbum en Argentina. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 107. Consultada el 18 de enero de 2019, <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm#notas>
- BENJAMIN, W. (2007). La obra de arte en la época de su reproductividad técnica. En *Conceptos de filosofía de la historia* (pp. 147-182). La Plata: Terramar.
- CAVALLO, G. (1994). Testo e immagine: una frontiera ambigua. En AA.VV. *Testo e immagine nell'alto Medioevo. 15-21 aprile 1993*. Vol. I (pp. 31-64). Spoleto: Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo.

- CHARTIER, R. (2007, julio-diciembre). ¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros. *Co-herencia*, 4 (7), 119-129. Consultada el 18 de enero de 2019, <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/318>
- COLOMER, T. (1996). Visión 3.ª: El álbum y el texto. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 27-31.
- _____ (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CONSEJO PANO, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 10, 1-17. Consultada el 18 de enero de 2019, <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/251>
- DAVIES, O. (2009). *Grimoires. A History of Magic Books*. Oxford: OUP.
- DÍAZ ARMAS, J. (2003). El libro dentro del libro: aspectos de la meta ficción en la Literatura infantil y juvenil. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 1, 25-52.
- DURÁN, T. (2000). ¿Qué es un álbum? Problemas de léxico, de público y de divulgación. En *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado* (pp. 13-30). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- EVANS, J. (2015). Picturebooks as strange, challenging and controversial texts. En Evans, J. (Ed.). *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts* (pp. 3-32). Abingdon: Routledge.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2015). Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. En AA. VV. *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ediciones Culturales Paidós/Fundación Telefónica/UAM.

- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Trad. C. Fernández Prieto. Madrid: Taurus.
- _____. (2001). *Umbrales*. Trad. S. Lage. México: Siglo XXI.
- KIEFER, B. (2008). What is a Picturebook, Anyway?: The Evolution of Form and Substance Through the Postmodern Era and Beyond. En Sipe, L. R. y Pantaleo, S. (Eds.). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referenciality* (pp. 9-21). Abingdon: Routledge.
- MACKAY, M. (2008). Postmodern Picturebooks and the Material Conditions of Reading. En Sipe, L. R. y Pantaleo, S. (Eds.). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referenciality* (pp. 103-116). Abingdon: Routledge.
- MONTANARO STAPLES, A. (2018). Pop-up and movable books. En Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 180-190). Abingdon: Routledge.
- OP DE BEECK, N. (2018). Picture-text relationships in picturebooks. En Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 19-27). Abingdon: Routledge.
- PANTALEO, S. (2018). Paratexts in picturebooks. En Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 38-48). Abingdon: Routledge.
- PANTALEO, S. y SIPE, L. R. (2008). Introduction. Postmodernism and picturebooks. En Sipe, L. R. y Pantaleo, S. (Eds.). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referenciality* (pp. 1-8). Abingdon: Routledge.
- PIÑERO ALMANSA, C. (2016). Hogwarts: donde la magia y la educación convergen. *AILIJ (Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil)*, 14, 141-156.
- RUIZ DOMÍNGUEZ, M. M. (2012). Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metaficcionales en los álbumes ilustrados. *AILIJ (Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil)*, 10, 155-172.
- RUIZ GARCÍA, E. (2002). *Introducción a la codicología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- SALISBURY, M. y STYLES, M. (2012). *Children's Picturebooks. The Art of Visual Storytelling*. Londres: Laurence King Publishing.
- SCHONS, L. M. (2011). Is the picture book dead? The rise of the iPad as a turning point in children's literature. *Journal of Digital Research and Publishing*, semestre 2, clase de la 1pm, 120-128. Consultada el 18 de enero, <http://hdl.handle.net/2123/8136>
- SHULEVITZ, U. (1999). ¿Qué es un libro-álbum? En Muñoz-Tébar, J. I. y Silva-Díaz, M. C. (Eds.). *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños* (pp. 8-13). Caracas: Banco del Libro.
- SIFONTES GRECO, L. C. (2015). Intertexto, autorreferencia y patrimonio: *Los cuentos de Beedle el Bardo* en la construcción del mundo de Harry Potter. *AILIJ (Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil)*, 13, 145-166.
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2018). Picturebooks and metafiction. En Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 69-80). Abingdon: Routledge.
- SIPE, L. R. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6 (1), 23-42.
- VERYERI ALACA, I. (2018). Materiality in picturebooks. En Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 59-68). Abingdon: Routledge.
- WAUGH, P. (2001). *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Londres: Routledge.

- WOLFE, R. (1990). *Marbled Paper. Its History, Techniques, and Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- YOKOTA, J. (2015). The Past, Present and Future of Digital Picturebooks for Children. En Manresa, M. y Real, N. (Eds.). *Digital*

Literature for Children. Texts, Readers and Educational Practices (pp. 73-86). Bruselas: P. I. E. Peter Lang.

Ángeles Perera Santana

angeles.perera@ulpgc.es

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

Andamana Bautista García

andamana.bautista@ulpgc.es

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

(Recibido: 4 diciembre 2018/ Received: 4th December 2018)

(Aceptado: 22 marzo 2019 / Accepted: 22nd March 2019)

LAS PRINCESAS DISNEY Y SU HUELLA EN LOS CUENTOS ACTUALES. NUEVOS MODELOS PARA NUEVOS TIEMPOS

*DISNEY PRINCESSES AND THEIR LEGACY
IN CURRENT STORIES.*

NEW MODELS FOR NEW TIMES

Resumen

Las producciones Disney han marcado, no solo la educación estética de una generación, sino también la ideológica. Han conformado una percepción de la realidad que se ha ido transmitiendo durante décadas y las protagonistas femeninas de estas películas han sido el medio más eficaz para promoverla. Son mujeres obedientes, sumisas, delicadas, jóvenes cuya máxima aspiración es el amor romántico. Sin embargo, la visión del mundo que ha imperado en estos materiales (películas, libros, productos publicitarios) no puede sostenerse en la sociedad actual en la que tanto han cambiado las relaciones y a la que preocupan valores como la educación igualitaria de niños y niñas, el compromiso con el entorno, la solidaridad o la tolerancia. La industria Disney así lo ha entendido, hecho que se percibe en su apuesta por nuevas heroínas con motivaciones y características acordes a los nuevos tiempos. En este trabajo partimos del análisis de las nuevas protagonistas y de sus antecesoras, pero también nos preguntamos si ha cambiado la percepción que niños y niñas tienen de cómo deben ser las princesas, de ahí que nos detengamos en conocer sus opiniones y en investigar nuevos libros e historias que complementen las de las películas con las que tanto disfrutaron.

Palabras claves: princesas, heroínas nuevas, visión infantil, modelos, lectura.

Abstract

Disney productions have marked not only the aesthetic education of a generation, but they have also made an impression on ideologies and ways of thinking. It has shaped a perception of reality that has been transmitted for decades and, in this transmission, the female protagonists of these films have been the most effective means to promote it. They are obedient, submissive, delicate, young women whose ultimate aspiration is romantic love. However, the vision of the world that these materials (films, books, merchandising products) offer cannot be held in our society, in which relationships have changed so much and in which concerns and values such as the equal education of boys and girls, the commitment with the environment, solidarity or tolerance are so relevant. The Disney industry, which has fully understood this, has provided new heroines with motivations and characteristics that match with the new times. In this work we start with the analysis of the new protagonists and their predecessors, but we also ask ourselves if the perception that children have of

how princesses should be has changed. That is why knowing their opinions and providing new books and stories to complement the movies they enjoy so much are also important aspects in this work.

Key words: princesses, new heroines, children's view, models, reading.

1. Introducción

Nadie discute hoy en día el peso y la dimensión que Walt Disney tiene en la actualidad como empresa de entretenimiento, como empresa multimedia. Los múltiples formatos en los que presenta sus productos (cine, vídeos, libros, ropa...) hacen que sea difícil para educadores y familias permanecer ajenos a estos objetos de consumo. Es difícil en gran medida porque, a pesar de que son en realidad productos con una marcada intencionalidad persuasiva que los lleva a ser algo más que meros objetos de diversión, con frecuencia se perciben como inofensivos y asépticos. En este sentido, "bajo la rúbrica de la diversión, el entretenimiento y la huida de los problemas, el público de masas se modela desde representaciones y prácticas sociales que parecen demasiado 'inocentes' para el análisis político" (Vidal, 2006: 458).

Aunque para nuestro estudio no son tan relevantes las implicaciones políticas, como las educativas o las sociales, es desde este *modelado* desde el que debemos emprender un acercamiento didáctico a lo que la animación de Disney ha aportado y aporta a los niños y las niñas de nuestro entorno para poder complementarlo con una oferta literaria más vinculada al momento en el que nos encontramos, y más responsable ante los necesarios cambios sociales que ya están en marcha.

En las páginas que siguen veremos cómo los modelos de princesas de este gigante multimedia se entremezclan con modelos de la realidad social. El resultado es un compendio de imágenes y de símbolos arraigados en la mente del alumnado de Educación Primaria que muestran hasta qué punto hemos ido tejiendo, de la mano de Disney, a Blancanieves, Cenicienta y la Sirenita en nuestro imaginario colectivo. Para Bell (1995), en las películas de animación Disney, las mujeres "are pentimentos, paintings layered upon paintings, images drawn on images, in a cultural accumulation of representations of good girls, bad women, and doting servants" (Bell, 1995: 108).

En estas capas que se sobreponen, las aportaciones de Perrault, los hermanos Grimm y Andersen pueden utilizarse como personajes sin peso ni influencia que sirven de base para ir añadiendo nuevas capas de imágenes populares y cinematográficas hasta lograr representaciones de mujeres que se vuelven cada vez más codificadas y complejas (Bell, 1995). Además, "Within the language of Disney animation, the constructed bodies of women are somatic, cinematic and cultural codes that attempt to align audience sympathies and allegiance with the beginning and end of the feminine life cycle" (Bell, 1995: 109).

De este modo, un rápido repaso por los personajes femeninos que nos ha regalado Disney a lo largo de los años nos proporciona claves cuanto menos llamativas en torno a cómo ven sus guionistas, casi siempre hombres (Bell, 1995), el ciclo vital de la mujer: la joven grácil más o menos vulnerable (Blancanieves, Cenicienta, Aurora, Ariel, Bella), la mujer de mediana edad malvada que está en la cumbre de su belleza y de su sexualidad (las madrastras de Blancanieves y Cenicienta, Maléfica, Úrsula) y la mujer posmenopáusica rolliza que representa el sacrificio femenino, siempre dispuestas a servir, llena de vida y con ciertos aires cómicos (las hadas, las madrinas, las sirvientas) (Bell, 1995).

Junto a esto, debemos poner énfasis en la idea de que, si bien Disney ha captado en sus obras la caracterología de las víctimas hermosas, de la maldad en movimiento y de la bondad femenina (esbozadas antes en las obras de los hermanos Grimm, de Perrault y de Andersen), también ha captado

la representación activa de los códigos culturales y de género relacionados con la sexualidad y la acción femeninas (Bell, 1995).

Por ello, es posible utilizar el poder de los códigos transmitidos por medio de los diversos productos del gigante norteamericano para apoyar una reconstrucción del papel de la mujer liberado del marco impuesto por patrones más masculinos, que se alce como alternativa a los esquemas marcados por los hombres. Una alternativa que promueva la igualdad y la integración, libre de confrontación y con voluntad de establecerse por la vía de la coeducación.

De este modo, como mediadores entre los niños y las niñas y sus lecturas, tenemos la responsabilidad de contribuir con nuestras propuestas literarias a la construcción de estos modelos culturales igualitarios y respetuosos. A esta construcción y a este refuerzo hay que sumarle la deconstrucción de los estereotipos que aún hoy conviven con modelos nuevos y renovados en las mentes del alumnado más joven. Para ello, la literatura infantil se nos presenta como vehículo para esta transmisión y consolidación en las aulas y en casa.

Desde el punto de vista didáctico, la escuela y las familias pueden verse como instituciones que sostienen y alimentan los rasgos culturales que comparten los distintos grupos humanos. Nuestra posición es la de *reinterpretadores* de *lo Disney* y de proveedores de nuevos ingredientes para esa nueva cultura popular que pide abrirse paso. Así, si bien no podemos negar que Disney ha presentado siempre modelos que la escuela y la familia aceptan y manejan como válidos y que estos pasan directamente a formar parte de nuestro bagaje cultural, sí podemos aceptar ese bagaje, reinterpretarlo y enriquecerlo con nueva literatura que nace de autores y autoras que también han bebido de la fuente de *Cenicienta*, *Blancanieves* o *La Bella Durmiente*.

Todo el impacto que tiene Disney en la conformación de la cultura en la que estamos inmersos nos lleva a tener en cuenta un ingrediente más: la calidad. A ninguna empresa que alcance la dimensión industrial y cultural de Disney le basta con presentar productos cargados de intención como si fueran simples objetos de entretenimiento. La clave, pensamos, reside en que la audiencia de masas convierte en icono popular no solo aquello que entretiene, sino también aquello que tiene calidad. En el caso de Disney, podríamos establecer que estamos ante una combinación de factores (la calidad y la aparente inocencia) que explican el impacto que tienen esta empresa y sus productos en prácticamente el mundo entero. Por ello, la calidad de las obras que ofrezcamos al público infantil debe ser un ingrediente indiscutible.

2. Disney y las princesas tradicionales

La princesa del cuento tradicional responde perfectamente a lo que se espera de ella: es hermosa, delicada, silenciosa, serena... Hay ocasiones en las que a su belleza y bondad se le une la astucia o inteligencia, pero no es este el aspecto que más la identifica; sí, en cambio, la paciencia, la abnegación y la lealtad.

Hay princesas tradicionales que, aparentemente, no siguen este patrón, así, por ejemplo, sucede con *Las doce princesas bailarinas* (Lynch y Lynch, 1993) o con *Piel de Asno* (Perrault, 1994). Las protagonistas de los cuentos de hadas no ejercen su voluntad, su capacidad de decisión. Sin embargo, el comportamiento de las doce princesas bailarinas parece contradecir esta afirmación: las princesas, astutas, engañan a su padre y a los pretendientes para lograr su deseo, bailar con los príncipes que ellas han elegido. Esta transgresión es solo aparente. Al final del cuento, el soldado que resuelve el enigma tiene como recompensa a cualquiera de las princesas y elige casarse con la mayor.

Por su parte, la princesa de *Piel de Asno* mantiene la virtud ante los requiebros incestuosos de su padre; este es uno de sus encantos junto con la hermosura y el pudor. Su carácter paciente y resignado le permite sufrir en silencio las consecuencias de su horrible apariencia pues se esconde tras una piel de animal. Prefiere el desprecio al deshonor. Tal es así que en su desesperación llega a autoagredirse: "¿Qué hacéis, hija mía?- le dijo la maga, viendo que la princesa, en su dolor inmoderado, se maltrataba sin piedad su hermoso rostro" (Perrault, 1994: 95). Sin embargo, su coquetería hace que se vista con lujo y esplendor cuando nadie la ve. Al final, el sacrificio le será recompensado y podrá casarse con el príncipe al que ama.

Disney retoma estos modelos y, aunque los adapta a las exigencias del público de cada época, no transforma el estereotipo. Es más, lo refuerza con elementos propios del cine como la escenografía o la música.

En esta línea, el primer largometraje de animación de la factoría Disney fue *Blancanieves y los siete enanitos*. Los estudios tomaron este relato tradicional como tema de su película después de descartar, por distintas causas, otras historias también clásicas como *Alicia a través del espejo* de Lewis Carroll o *Rip Van Winkle* de Washington Irving (Fonte y Mataix, 2000). El cuento reunía todos los ingredientes para atraer a Disney: unos enanitos simpáticos, una mala muy malvada y una romántica historia de amor.

Sin embargo, la adaptación cinematográfica posee algunas diferencias respecto al cuento de los Grimm: la Blancanieves de Disney tiene unos catorce o quince años, la de los Grimm solo siete. El relato original era mucho más cruel y violento: la reina le exige al cazador que le traiga los pulmones y el hígado de la niña y, como muestra de que ha cumplido su encargo, los guisan y se los comen. La bruja visita tres veces a la protagonista en la casa de los enanitos y las tres veces cae en su trampa: primero le vende una cinta que la estrangula, después un peine envenenado y, por último, le ofrece la manzana. Pareciera que la niña no aprende; no sabemos si es tonta o ingenua, pero su papel en la historia destaca por este rasgo: tres veces se acercó a ella el mal y tres veces sucumbió sin defenderse.

Tal como afirma Finch (2011:142), "*Blancanieves* posee la cualidad elemental del folclore (las ideas sobre el bien y el mal se conocen de antemano) que impone un planteamiento muy evidente, que resultaría simplista aplicado a una película de acción real".

La estética por la que se decanta el estudio Disney acompaña los significados que desea expresar el texto de modo que el espectador cae atrapado, o así ha sido durante décadas. Una escena dramática como aquella en la que muere la niña se dibuja de manera que se produzca la identificación emocional. El dibujante Albert Hurter

logró crear una gran emotividad y un hondo sentimiento de pesadumbre exagerando las sombras de los enanitos que rodean e intentan imponerse a la luz que emana de las dos velas que están a la altura de la cabeza de Blancanieves. El dramatismo visual se consigue al dibujar a la princesa inerte en posición horizontal, con los enanitos vivos en vertical, cada uno con una expresión que muestra sus sentimientos: negación, indignación, escepticismo, resignación, etc. (Fonte y Mataix, 2000: 38).

La imagen, la música no son elementos accesorios, condicionan una forma de ver el mundo y de afianzar los roles. Respeto a los personajes, los estereotipos masculinos y femeninos están claramente diferenciados, incluso, en ocasiones, se da un papel predominante al personaje masculino aun cuando en el texto literario no lo tiene.

En el caso de *Blancanieves y los siete enanitos*, como después sucedería con *Cenicienta*, el personaje del príncipe es hierático, casi de cartón piedra; su única función es que la princesa se despierte tras darle un beso "de amor". Sin embargo, en *La Bella Durmiente* se le otorga mayor presencia pues debe vencer a un dragón y luchar por el amor de la princesa contra la bruja malvada. En las versiones escritas se limita a besar a la joven princesa (Grimm), o bien a engañarla desposándola sin contárselo a su madre, una ogra que intenta devorar a sus nietos y a su nuera (Perrault). Disney no sigue ninguna de las versiones más conocidas del cuento popular. Por un lado, era normal que suavizara la versión de Perrault y, por otro, que el guion tuviera mayor agilidad y los personajes más presencia pues el largometraje debía contar la historia de la princesa con más detalle.

Algunas de las diferencias más destacadas respecto al relato tradicional se refieren a los protagonistas. La princesa tiene nombre, Aurora (curiosamente este es el nombre de su hija en la versión de Perrault), se la llevan de pequeña al bosque y crece lejos de los lujos de palacio, se encuentra con el príncipe de forma fortuita antes de la celebración de su cumpleaños y de que tenga efecto el hechizo. En cuanto al príncipe, se enamora de la princesa nada más verla, aunque debe mantener una dura batalla con la bruja para lograr romper el maleficio. Las hadas también difieren de las que aparecen en los cuentos. En esta ocasión no son doce o trece, son tres, pequeñas y algo rechonchas que velan por ella y se la llevan a una cabaña donde la crían para protegerla del encantamiento. Según Fonte y Mataix (2000: 251),

los guionistas tuvieron que dotar de presente, pasado y futuro a unos personajes que en el cuento original resultaban muy planos. Es cierto que prescindieron del estilo redondeado, sustituyéndolo por contornos angulosos y trazos más lineales, pero parece que lo que le quitaron al diseño del dibujo lo reforzaron en el carácter de éstos. Es decir, rediseñaron unos personajes que más bien parecen pertenecer a un cuento gótico que a uno de hadas.

Blancanieves, La Cenicienta y La Bella Durmiente forman una trilogía de princesas y representan los personajes femeninos de los primeros años de los largometrajes Disney.

En 1989 los estudios Disney producen *La Sirenita* basada en el cuento de Andersen, pero con notables diferencias que afectan, sobre todo, al rol de los personajes y conforman unos estereotipos que no eran tan evidentes en la historia del autor danés. En el texto de Andersen es muy importante la figura de la abuela de las sirenas, no la de Tritón, rey del mar y protector de la protagonista en la película. Dice Stoll (2005) que, desde el inicio de la película, el entorno de *La Sirenita* es masculino: el príncipe Eric navega en su barco rodeado de la virilidad de los marinos que entonan canciones de camaradería, mientras la pequeña sirena los escucha desde el agua.

But Disney does not only add male figures to Andersen's original tale, he also transfers the grandmother's authority to Triton and, partly, to Ursula who takes the role of Ariel's teacher about appropriate behaviour of women towards men (Stoll, 2005: 17).

Por este motivo, Úrsula, la bruja, logra engañarla y convencerla de que no va a necesitar su voz, tributo que debe pagar para tener piernas. Las mujeres no necesitan hablar porque a los hombres no les gustan las mujeres que hablan, así lo expresa en la canción que entona cuando la visita la sirena. En ese momento la protagonista ha claudicado de todo lo que es, de sí misma, para convertirse en lo que se espera de ella y lo hace porque, sobre todas las cosas, quiere que Eric se fije en ella:

Ariel seems to display all the features a man wants from his future bride namely beauty, modesty and charm. Besides, Ariel is liked by Eric, because she apparently needs his shelter and is not able to manage her life without a man at her side (Stoll, 2005: 25).

Por otro lado, el cuento de Andersen recoge los valores e ideas religiosas de su autor, sus preocupaciones morales, así como un sentido de la vida lleno de contradicciones: melancólico y optimista, tímido y emprendedor, humilde y descarado, todo ello fruto de una experiencia vital, en ocasiones, frustrante. De hecho, la sirenita desea no solo el amor del príncipe, sino, sobre todo, un alma inmortal para lo cual está dispuesta a todo. En las versiones cinematográficas, el príncipe y la sirenita se casan como suele suceder en todos los finales felices, pero en el cuento original no hay boda ni grandiosidad. La protagonista de Andersen se convierte en una hija del aire y así adquiere la posibilidad de la felicidad eterna, gracias a su perseverancia, a la superación del dolor y al sacrificio (Solana, 2005).

En la versión de Disney aparecen personajes que no transitan por el texto literario y todos ellos tienen nombre: Sebastián, Eric, Flounder, Úrsula, etc. Además, en el cine se suavizan y simplifican algunas situaciones de la historia como el hecho de que le doliesen los pies como si se le estuviesen clavando cuchillos cada vez que andaba, o que la bruja le cortase la lengua para que tuviera efecto el hechizo. En el guion cinematográfico se reducen bastante las descripciones y los detalles y se introducen las canciones y el efectismo.

Estos son solo algunos ejemplos de la transformación que los modelos literarios sufren en las películas. Cine y literatura son dos códigos diferentes; uno no tiene por qué ser reflejo fiel del otro, y ninguno es inocente: encierran significados que influyen en público y lectores de forma directa o indirectamente. Ante esto, la pregunta que nos hacemos es ¿qué ofrecemos a los niños y niñas?, ¿las películas que, en muchas ocasiones, han eliminado la crueldad de los textos?, ¿o los cuentos con toda su carga dramática, pero también poética?

En este sentido, concluyen López Valero y Encabo Fernández (2005: 180) lo siguiente:

Parece evidente pues que a la hora de animar a la lectura o al trabajar con textos infantiles y juveniles podemos tropezar con un serio hándicap, ya que partimos de la concepción Disney que poseen los destinatarios y por ello la labor del educador se torna en mucho más complicada. El colectivo de la educación que se dedica al ámbito de la infancia y la juventud y que trabaja con textos infantiles y juveniles debe buscar alternativas para evitar que las generaciones del futuro se hallen marcadas por la mera concepción Disney de las historias y de los personajes infantiles y juveniles.

3. Ya nada es como antes. Las nuevas princesas

Las princesas tradicionales inspiradas en los cuentos de hadas pronto dejarían paso en la filmografía Disney a nuevas heroínas, más acordes con los tiempos y el gusto del público. Bella es una joven a la que le gusta, sobre todo, leer. Asimismo, es valiente y con carácter. En el momento de diseño y creación de la película, se pretendía "que Bella apareciera de forma más tridimensional, como una mujer de carne y hueso capaz de conducir la trama por medio de su pasión, más que como un mero símbolo de la virtud" (Finch, 2011: 264). Jasmine, la protagonista de *Aladdin*, se enamora de un hombre "poco adecuado", un ladronzuelo que vive en las calles. Su padre intenta que sea obediente, pero ella lucha contra ese destino impuesto. Pocahontas se convierte en la heroína que salva a su

pueblo, igual que sucede con Mulan que, transformada en soldado, lucha por su país e, incluso, salva al emperador que termina condecorándola. Tiana es una mujer activa, emprendedora, que logra el amor sin que sea este el objetivo de su vida.

En relación con las princesas Elsa y Anna, cabe señalar el complejo perfil psicológico del personaje de Elsa que pasa de ser potencialmente malvada en su proceso de aceptación de sus poderes criogénicos, a reconciliarse con ellos y aprender a vivirlos de forma saludable para ella y para la ciudadanía de su reino. En este camino, encuentra la fortaleza necesaria en su interior y en el apoyo incondicional de su hermana Anna. Físicamente, las dos hermanas presentan rasgos contrapuestos: Elsa es rubia con el pelo casi blanco, como cabría esperar por su capacidad para controlar el hielo y su relación con el frío, mientras que Anna es más morena y su pelo recuerda la calidez de los rayos del sol y de la incondicionalidad del amor que siente por su hermana. Ambas tienen rasgos delicados y una figura elegante, sobre todo Elsa.

De Mérida destaca de forma particular su físico: pelirroja de largo cabello rizado y cuerpo fuerte y atlético, todo lo cual entra en sintonía con su naturaleza valiente, rebelde, indomable. Por su parte, la princesa Moana se caracteriza también por su complexión musculosa, su piel y su cabello oscuro, al tiempo que no duda en romper las reglas del grupo humano al que pertenece para seguir sus propios impulsos.

Mención especial merece la peculiar princesa Vanellope von Schweetz de la película *Ralph rompe Internet* y, en concreto, la escena en la que Vanellope entra a una sala repleta de icónicas princesas Disney. En este momento de la película sorprende el nivel de actualización y hasta de sátira con el que se trata el concepto de princesa de la compañía; todas tratan de decidir si Vanellope, con su corta estatura, su desaliño y sus maneras desenfadadas podría entrar a formar parte del selecto grupo real. Baste comentar que Blancanieves, Cenicienta, Jasmine, Elsa y todas las presentes se despojan de sus vestidos de gala y se visten con ropa cómoda para charlar con la nueva integrante y coprotagonista del filme.

Todas ellas suponen un avance respecto a sus antecesoras porque son jóvenes con personalidad, con capacidad de reacción ante las imposiciones de la tradición, la familia o los modelos sociales, que intentan ser consecuentes con sus decisiones y regir su futuro. Averbach (2003) resume estas diferencias en cinco puntos: 1º no son mujeres que esperan al hombre para que las salven o las ayuden a resolver sus problemas, 2º no tienen miedo y se enfrentan a las dificultades, 3º son rebeldes, inconformistas, 4º no les interesa el matrimonio y 5º saben vivir y así se lo muestran a los hombres que conviven con ellas a los que descubren otras posibilidades de comportarse, otros valores.

¿Podemos entonces afirmar que estos personajes femeninos representan un cambio completo en el rol que hasta el momento habían desempeñado las mujeres de Disney?

No del todo, aunque sí en gran medida. Tal como afirma Averbach (2003), hay dos aspectos en los que la figura femenina no cambia. El primero de ellos es su aspecto físico: son, en casi todos los casos, bellas, estilizadas, exóticas, pero no excesivamente. Pocahontas, Jasmine, Mulan son *barbies* modificadas; ya no son blancas, rubias, de ojos claros, pero sí delgadas y esbeltas como *Barbie*. Moana y Mérida en menor medida y Vanellope de forma más destacada ya suponen una ruptura más notable con respecto a este cliché. El segundo de los aspectos argüidos por Averbach (2003) es la negación de la maternidad. Las madres están ausentes y cuando aparecen se convierten en mujeres conservadoras, que defienden su papel a pesar de ser opresor, aquellas que mantienen el orden patriarcal sin cuestionarlo; por esto surge la disputa entre hija, madre, abuela. Así sucede en *Mulan* y, posteriormente, en *Brave*.

En estas películas el rol femenino de las princesas de los cuentos tradicionales ha cambiado. Esto es constatable, lo cual no significa que sea suficiente. Nos preguntamos si esta evolución responde más a intereses comerciales y de expansión del mercado que a la convicción de que las mujeres deben ocupar otra posición en la sociedad y, por tanto, en las producciones artísticas.

4. Cómo es una princesa. La mirada de los niños y las niñas

Una vez analizadas las características fundamentales de las princesas tradicionales y de aquellas otras que Disney nos ha mostrado en la pantalla, y de enumerar algunos de los nuevos modelos de protagonistas que pueden encontrarse en el mercado audiovisual actual, nos interesaba saber cómo creen los niños y niñas de Educación Primaria que son, o deben ser, las princesas. Para ello, preguntamos a cuatro grupos distintos repartidos por los tres ciclos de Primaria cómo debía ser una princesa. El objetivo fundamental era descubrir si el modelo y rol de la princesa tradicional seguía ejerciendo su influencia en aquellos lectores que han tenido la oportunidad de trabajar con otro tipo de cuentos, que han vivido una escuela y una sociedad más igualitaria y preocupada por la transmisión de valores como el respeto y la inclusión.

No es fácil abstraerse de siglos de herencia cultural y, aún de forma inconsciente, asumimos los modelos que nos han llegado de generación en generación. Por este motivo, se buscaba la espontaneidad de niños y niñas, así que se les insistió a las maestras que colaboraron en la recogida de los textos en que solo le dijeran a su alumnado que iban a redactar unas instrucciones para ser una princesa, nada más. Algún niño del grupo de los mayores preguntó si se trataba de una princesa «de verdad» o de las de los cuentos, duda que la maestra tuvo que sortear sin responder, dándole la opción de decidir sin consigna preestablecida.

El carácter poco directivo de la propuesta buscaba comprobar, entre otros aspectos, si los niños y las niñas mezclaban realidad y ficción en sus respuestas, de manera que pudiéramos valorar hasta qué punto vamos conformando nuestra forma de percibir el mundo a partir de los códigos, ficcionales o no, de los que vamos participando a lo largo de nuestra vida. De haber especificado que buscábamos que describieran a las protagonistas o a las princesas de los cuentos, habríamos acotado las posibles respuestas y la variedad de resultados habría dependido en mayor medida del bagaje literario de nuestros y nuestras informantes. En este sentido, habría reflejado con más claridad cuánto han leído o visto sobre princesas protagonistas, y habría quedado difuminado el cómo ha condicionado todo ello su percepción del rol femenino por el que les preguntábamos.

El alumnado escribió sus redacciones de forma enumerativa. Esto muestra que niños y niñas tenían conciencia de las diferencias entre tipos de textos, por lo que al redactar las instrucciones elaboraron listados. Así, muchos de los resultados adquirieron esta estructura:

Instrucciones para ser una princesa: 65 p

1. Ser guapa y joven.
2. Tener un castillo
3. Tener una corona
4. Tener vestido
5. Tener zapatos de cristal
6. Tener carroza con caballos
7. Tener chofer
8. Ser hija del rey
9. Tener asistentes y mayordomos para que te limpien el castillo, que te hagan la comida, recojan el castillo, hacer las camas, que te planchen la ropa
10. Tener respeto hacia las personas
11. Tener un sapo para besarlo y se convierta en príncipe

Figura 1. Ejemplo de texto de los niños y las niñas de 6º de Primaria del CEIP Aguadulce (Las Palmas de Gran Canaria) en respuesta a la tarea de contestar a cuáles son las instrucciones para ser princesa.

Los niños de 2º y 3º combinaron los textos con dibujos; dibujos explicativos que se convierten en auténticas ilustraciones:

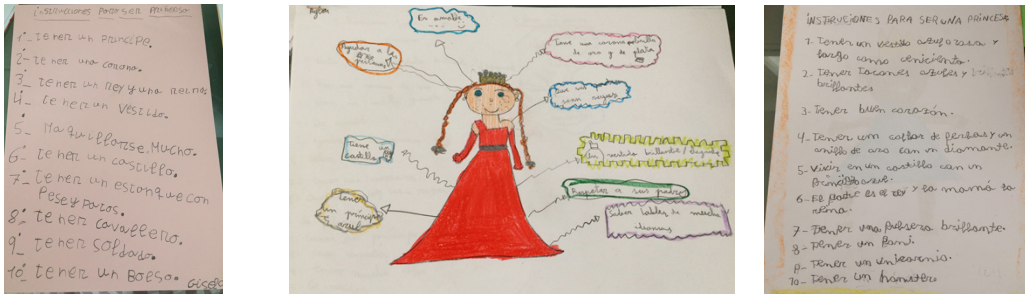


Figura 2. Muestra de los trabajos de los niños y las niñas de 2º y 3º de Primaria del CEIP Alfredo Kraus (Las Palmas de Gran Canaria) en respuesta a la tarea de contestar a cuáles son las instrucciones para ser princesa.

En cuanto al contenido, se repiten aspectos que necesariamente deben acompañar a las princesas, así como accesorios y estilo de vida:

Ser educada, ser solidaria, conquistar a los príncipes, tener un traje muy guapo y digno para una chica, ser hija de un rey o de una reina, tener una corona que cueste mucho dinero, tener un buen cuerpo, que no sea ni muy flaca ni muy rellenita, si eres nueva pues ir a clases para

que te enseñen como coger el vaso con elegancia, no tener hermanos o hermanas mayores porque si no te pueden quitar el cargo de ser princesa ...¹

Comprobamos que, junto a las cualidades que se reconocen en las princesas tradicionales, se incluyen otras más acordes con la realidad, además de alguna opinión sobre la estética y el conocimiento útil que debe atesorar una buena princesa.

Tampoco faltan aquellas interpretaciones muy personales: "tener novio pero que no sea feo, vivir donde yo quiera y que nadie me tenga que decir nada, tener hijos para cuando me vaya se queden en mi lugar. Si quiero casarme con un negro no tienen que decir nada". No deja de sorprendernos esta última afirmación que no sabemos exactamente a qué responde.

En ocasiones, se introducen elementos de la sociedad actual vinculados al consumo y el estatus de los grupos económicamente más favorecidos, aquellos que, por ejemplo, viven rodeados de lujo: "... ser del Atlético de Madrid, tener Mercedes Benz, tener una casa enorme, casas en otros países, cuentas de dinero en Suiza, tener petróleo para venderlo, tener una isla a tu nombre". En este caso, el elemento original es la filiación al equipo de fútbol, tal vez esto responda al interés personal del autor o autora del texto.

El diálogo entre la tradición y la actualidad se cuele en algunas de las instrucciones. De forma consciente se indica esa dualidad: "Si eres de ahora vivir en una mansión y si eres más antigua vivir en un castillo".

Para convertirse en una princesa algunos de los niños y niñas acuden a su conocimiento literario, pero también vital: "Si tu padre no es rey ni tu madre es la reina, como dicen en los cuentos, cástate con un príncipe". Y no falta el texto que se convierte en toda una disquisición legal: "Si eres menor de 18 años y tu padre el rey, se ha muerto, puedes seguir siendo princesa ya que a lo mejor algún familiar obtienen el trono hasta que seas mayor". E incluso en una declaración política: "Que tus guardias se porten bien y hacer caso al pueblo, hacer elecciones y que el pueblo pueda decidir sus leyes".

A modo de conclusión, podemos agrupar los rasgos más destacados de las princesas que describen los niños y niñas de la siguiente forma:

- 1ª La presencia del príncipe azul o novio es una constante.
- 2ª La princesa es descrita principalmente en sus rasgos físicos: belleza, elegancia, pelo largo, maquillaje, en otros casos, se dice explícitamente "ser glamurosa".
- 3ª La posesión de riquezas u objetos materiales valiosos se manifiesta de forma destacada: millones de euros, diamantes, coronas y hasta un Ferrari o un Mercedes. Todo lo que posee se mide por el tamaño: "tener una cama grande, tener un baño grande y una cocina enorme".
- 4ª En ocasiones, aunque de forma destacada únicamente en el grupo de 3º de Primaria, la princesa presenta cualidades relacionadas con la inteligencia y con sus conocimientos: sabe inglés, sabe leer, tiene modales, tiene "buenos estudios". Estas cualidades en el grupo de 6º se convierten, además, en valores como ser respetuosa o "ser buena con los plebeyos".

1 Los textos que se reproducen a continuación corresponden a los que elaboraron los niños y niñas de 6º de Educación Primaria del CEIP Aguadulce de Las Palmas de Gran Canaria. Estos textos recogen la puntuación y léxico que aparecen en los originales, no así el nombre del autor o autora pues la maestra no los incluyó.

- 5ª Más infrecuente es la referencia a cómo se siente la princesa que, cuando se nombra, es para decir que está alegre o feliz.
- 6ª Cualidades como la amabilidad, la voluntad de servicio a los demás, el decir siempre que sí o el tener buen corazón también aparecen, pero de forma aislada.
- 7ª Las referencias a maneras de proceder o de sentir también son ocasionales, pero hay textos en los que se detalla: "ser fiel a tus propósitos y promesas".
- 8ª Es muy palpable la combinación de rasgos de princesas del momento actual y de la realidad más cotidiana con rasgos de *princesas de cuento*, especialmente en las respuestas de los alumnos y las alumnas de entre 7 y 8 años: la princesa necesita lavarse las manos y tener un río con sirenas alrededor de su casa, se hace un *selfie* esquiando y tiene un unicornio, tiene un novio con un Ferrari descapotable y una hermana maléfica, posee un vestido azul o rosa como Cenicienta y un hámster... En los niños mayores, se conservan rasgos de las princesas tradicionales como tener una rana de mascota, o bien se hace referencia directa a protagonistas de Disney como la Sirenita: "ser hija de Tritón, tener un cangrejo que se llame Sebastián...", pero se constata mayor distancia entre la realidad y la ficción.

No cabe duda de que estos niños y estas niñas participan de un imaginario colectivo con ingredientes *tipo Disney* que se activa al preguntarles en general por las princesas y que, a su vez, se actualiza con su realidad más cotidiana y con lo que escuchan en los medios de comunicación y en su contexto familiar más cercano.

5. Los nuevos modelos literarios. Propuestas para trabajar en el aula

Las grandes historias de la literatura universal general son importantes, en gran medida, porque en ellas conocemos a grandes personajes que pasan a formar parte del imaginario colectivo que compartimos. Con las grandes historias que leemos a lo largo de nuestra vida, sucede lo mismo. Desde Anna Karenina y Emma Bovary hasta Blancanieves y La Sirenita, estos personajes han llegado para quedarse.

En este sentido, no podemos olvidar que uno de los "aspectos más transparentes de la función educativa de la literatura infantil y juvenil a lo largo de su historia ha sido el de la transmisión cultural de los modelos femeninos y masculinos" (Colomer, 1994: 8) y que este hecho es difícilmente refutable. Esta función educativa, en su amplitud, es también compleja. Compleja porque una literatura que se escriba a favor de las niñas no debe simplemente suponer una inversión de los roles, es decir, no puede consistir en "darles permiso" a las niñas para hacer lo mismo que los niños. Y esto es así porque hay veces en las que los intentos de transmitir con fuerza algún valor concreto convierte a las obras en material cargado de didactismo y sensiblería; porque las propuestas que se hagan, especialmente en la escuela, deben ser atractivas también para los niños y no solo para las niñas; porque autores, educadores y ciudadanos en general debemos conciliar la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres con el respeto a la individualidad de cada niño y cada niña.

La clave a la hora de presentar una propuesta didáctica con nuevos modelos literarios, si busca ser lo más efectiva posible, es que esta no puede ignorar lo que los lectores y las lectoras a las que va dirigida ya han integrado, tampoco la enorme cantidad de títulos que se editan. Por eso ofrecemos una breve selección de obras literarias, en su mayoría álbumes ilustrados, con la única intención de

mostrar unos ejemplos que representen lo que la literatura infantil dice sobre la reivindicación de la igualdad entre hombres y mujeres.

La construcción de un rol diferente para las protagonistas de los cuentos comenzó con la colección "A favor de las niñas" publicada por la editorial Lumen en la década los setenta. Las historias que se ofrecieron entonces a los lectores infantiles reflejaban situaciones y personajes simbólicos cuya finalidad era representar el orden establecido y plantear nuevas formas de relación en las que se visibiliza la figura femenina: *Arturo y Clementina* (Turín y Bosnia, 1976a), *Historias de los bonobos con gafas* (Turín y Bosnia, 1976b), *Rosa caramelo* (Turín y Bosnia, 1976c) son algunas de estas historias. Y siguen de actualidad; baste comprobar el número de ediciones de *Arturo y Clementina*, la última publicada por Kalandraka en el 2013.

En esta colección también se editan reescrituras de los cuentos tradicionales, bien modificando el texto primitivo, como en el caso de *Las cinco mujeres de Barbanegra* (Turin, Cantarelli y Bosnia, 1977), bien conservando la estructura del cuento tradicional, pero modificando los roles, tal como ocurre en *Nuncajamás* (Turin y Galli, 1978). En ambos casos se produce un diálogo intertextual con el cuento de hadas, se subvierten sus estereotipos y se reivindica la figura femenina por su capacidad de hacer, ser y pensar.

En *Las cinco mujeres de Barbanegra*, el protagonista, marajá de BIngalor, vanidoso, odiado y temido, va escogiendo esposa y va apartándola por un motivo u otro. Todas las mujeres rechazadas se trasladaban a un palacio y pronto forman un grupo musical que representa en las plazas de los pueblos una ópera cómica cuyo protagonista era su marido. *Nuncajamás* no parte de un cuento previo, pero toma las situaciones y personajes más comunes de los relatos tradicionales y los cambia. La princesa protagonista, Milena, era muy guapa, por lo que le decían: "Qué guapa eres, Milena, cabello-de-oro...Eres la más hermosa de todas. Ya verás un día llegará un príncipe más guapo que el sol, se casará contigo y seréis felices" (Turin y Galli, 1978: s.p.). Pero a la joven lo que le gustaba era pasar el tiempo con su amiga Melusina,

joven y bella como casi todas las brujas, pese a lo que digan las malas lenguas. Melusina había sido desterrada a un torreón del castillo, porque sus conocimientos de astronomía, de medicina y de química ponían furiosos a los doctores del reino, que no sabían nada de nada, pero pasaban por supersabios (Turin y Galli, 1978: s.p.).

A pesar de los esfuerzos de sus padres, Milena no se casa con el novio que le han buscado y las dos amigas se van a un país a enseñar a las mujeres todos sus conocimientos. En las décadas posteriores, los textos protagonizados por princesas no solo diferentes sino radicalmente opuestas han ido en aumento. Algunas de ellas son tan cotidianas que se vuelven humanas, lo que les resta esa estética femenina que ha condicionado a las niñas durante mucho tiempo. Ejemplos de estos nuevos personajes los encontramos en *Las princesas también se tiran pedos* (Brenman y Zilbermano, 2010) o *¿Las princesas usan botas de montaña?* (LaVigna Coyle, Gordon y Gordon, 2013).

Otras propuestas interesantes son las que nos aporta Raquel Díaz Reguera (2010, 2017) porque se perciben en ellas cuestiones valiosas desde el punto de vista didáctico. En *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*, Díaz Reguera (2010) subvierte los roles masculinos y femeninos presentes en el cuento de hadas más tradicional por medio de Carlota, la princesa harta de vestir de rosa que no quiere un príncipe azul y que se pregunta por qué no puede ella rescatar a un príncipe o matar un dragón. Esta subversión llega al punto de que, al final del cuento, el príncipe azul se pregunta qué

puede hacer si su presencia no interesa a las princesas y la solución que se le ofrece es la de vestirse de rosa. Es interesante en este cuento que la respuesta para las princesas que ya no quieren ser princesas viene de la mano de la anciana sabia, la más antigua de todas las hadas madrinas.

Como propuesta didáctica vinculada a este libro, se puede caracterizar a los personajes femeninos de la narración con descripciones ancladas en la historia para hacer luego valoraciones sobre sus rasgos: describiríamos a Carlota, a su madre, al hada madrina y a la anciana sabia y reflexionaríamos sobre el significado de esas atribuciones y sobre su relevancia para las niñas y los niños de hoy. Asimismo, sería interesante invitar al alumnado a buscar nuevas respuestas a la pregunta que da origen al cuento: ¿hay algo más aburrido que ser princesa rosa?

La otra obra de Díaz Reguera (2017) es *Cuando las niñas vuelan alto* y en esta ocasión tenemos a tres protagonistas, Adriana, Jimena y Martina, que representan a niñas actuales con inquietudes diferentes y dispuestas a sacarse de los bolsillos todas las piedras que sean necesarias para llegar tan alto como desean. En esta ocasión, conviene destacar el valor de la metáfora de las piedras (en la historia las niñas tienen que lidiar con una banda liderada por don Noloconseguirás con personajes como la señora Bellezaexterior, el señor Desigualdad, Señor-ITA y señor Reflejos que les meten piedras en los bolsillos, en las mochilas, en los zapatos) para representar las dificultades que a veces tenemos para llegar a donde sentimos que debemos llegar y para expresar que estamos capacitadas para sacárnoslas y despegar. Los nombres de los personajes de la banda y el nombre del señor encargado de ayudarlas tejiendo alas, el señor Siquierespuedes, apuntan a los aspectos externos que con frecuencia frenan el crecimiento personal de las niñas y hablan también de qué pensamientos de los que albergamos nos empoderan y de qué pensamientos nos debilitan.

En esta ocasión, el libro sintoniza a la perfección con esa mezcla de realidad y ficción con la que piensan muchos niños y muchas niñas. Así, tras la lectura, el alumnado podría continuar con la metáfora e identificar si sienten que tienen piedras que no les permiten alcanzar sus metas para nombrarlas y observar si les es sencillo deshacerse de ellas, siempre con la ayuda del docente. Del mismo modo, podríamos proponer la creación de una banda que contrarreste a la de don Noloconseguirás con la construcción de personajes masculinos y femeninos que representen todo aquello que contribuye positivamente a nuestro crecimiento.

Blancanieves y los 77 enanitos y *Cenicienta y las pantuflas peludas*, ambos con texto de Davide Cali e ilustraciones de Raphaëlle Barbanègre (2017a y 2017b), podrían seguir ampliando esta breve selección de álbumes ilustrados que suponen, como se adivina ya desde los títulos, reescrituras de historias clásicas que se convirtieron en su momento en productos Disney de gran impacto social. En ambas obras aparecen ingredientes de las versiones clásicas (madrasta y hermanastras terribles, baile con príncipe, hada madrina, huida hacia el bosque, encuentro de una casita con enanitos), pero enseguida surgen elementos rompedores como pantuflas peludas en lugar de zapatos de fiesta, carruaje tirado por animales más bien poco elegantes, protagonista que rechaza al príncipe azul, setenta y siete enanitos, valentía y resolución de las protagonistas que se sienten con la fuerza para cambiar sus destinos por sí mismas...

En las aulas, estas obras estimulan la creación de nuevos títulos para historias que ya se conocen con la combinación de elementos tradicionales y elementos nuevos, la invención de historias nuevas con protagonistas de siempre, la dramatización de sus propias creaciones, etc. La riqueza reside en que estos autores con sus textos y sus ilustraciones nos invitan, incluso a los adultos, a jugar con la creatividad y la fantasía, casi a modo del binomio fantástico de Rodari (1976), para repensar las historias que forman parte de nuestro imaginario y mirarlas con otros ojos.

Bonitas, texto de Stacy McNulty e ilustraciones de Joanne Lew-Vriethoff (2018), le gana el pulso en cada página a los estereotipos vinculados a lo femenino. Este álbum ilustrado no cuenta una historia con su inicio, su nudo y su desenlace, sino que a cada paso obliga al lector a repensar lo que significa ir perfecta, moverse con elegancia, saber todo sobre maquillarse, tener un estudiado estilo, sonreír dulcemente, tener el pelo arreglado, oler a flores... Sin las ilustraciones que acompañan a la narración, el texto carece de sentido porque es precisamente el componente paratextual el que nos muestra en qué consisten en realidad todos estos rasgos asociados tradicionalmente a la mujer. Valga como ejemplo la doble página en la que el texto dice únicamente "Las chicas bonitas lo saben todo sobre maquillarse" y las ilustraciones muestran a tres niñas caracterizadas como piratas surcando los mares con barbas, bigotes y parches en el ojo pintados en la cara. Así, mientras que las palabras podrían corresponderse, sin duda, con un texto sexista, las ilustraciones lo convierten en todo lo contrario: un canto a la redefinición de "bonita" en el que el cliché se usa de forma creativa para convertirse en reivindicación de modelos actuales e igualitarios.

En su aplicación didáctica, la lectura del libro completo sin mostrar las ilustraciones podría dar lugar a un interesante ejercicio de formulación de hipótesis y su posterior confirmación o refutación. Además de que sabemos que esta elaboración de hipótesis constituye una fase importantísima del acto de leer, las aportaciones que hagan los alumnos y alumnas nos podrán confirmar hasta qué punto poseen o no en su intertexto lector estereotipos sexistas sobre los que habría que trabajar.

En la obra de teatro de Rafael Ordóñez ilustrada por Violeta Monreal (2007), titulada *El tesoro del dragón*, la princesa Armonía decide no aceptar el plan que tenía su padre, el rey Clodoveo, y ser dueña de su propio destino. El dragón al que debían vencer aquellos que quisieran pedir la mano de Armonía no era un dragón, sino una dragona y el tesoro que aparentemente custodiaba la dragona no era otra cosa que el señor dragón y treinta y siete dragoncitos. La princesa se da cuenta de que por la vía de la comunicación se alcanza el éxito sin acabar chamuscada, como los príncipes que habían intentado antes que ella acabar con la dragona, y consigue un final feliz. De esta manera, Ordóñez rompe moldes adoptando modelos conocidos por los niños y las niñas y ofreciendo giros inesperados para presentar personajes femeninos empoderados y libres, no solo para elegir su propio camino, sino para ofrecer a todos los personajes de la historia una solución creativa usando valores como la empatía y la capacidad de comunicarse en la resolución de conflictos.

Para explotar didácticamente esta obra de teatro, bastaría con aprovechar el género en el que está escrita y trabajar las características propias del teatro, la caracterización de los personajes femeninos frente a los masculinos, la valoración de la combinación de personajes tradicionales con rasgos más rompedores... Es interesante también abrir debates en los que se pueda comprobar si los niños reciben la obra de la misma manera en la que la reciben las niñas y si la igualdad está integrada o queda camino por andar.

Del mismo modo, *Princesas, dragones y otras ensaladas* cuyo texto es de Marie Vaudecal y las ilustraciones de Magali Le Huche (2010) se nos presenta como una obra cargada de humor en la que hasta el dragón se niega a desempeñar el papel que se le tiene atribuido. Escarola es una princesa de mal carácter a la que, siguiendo la tradición de Valvasoria, un dragón de la zona ha de raptarla al cumplir los quince años para que luego un príncipe la pueda rescatar. Sin embargo, su forma de ser hace que ni siquiera los dragones quieran acercarse a ella. Es entonces cuando decide emprender una aventura para exigirle una explicación al animal que se niega a cumplir con la tradición.

Desde el punto de vista de su aprovechamiento didáctico, no cabe duda de que la especie de "viaje iniciático" de Escarola es una oportunidad para invitar a los alumnos y las alumnas a pequeños

ejercicios de reflexión. Además, es un libro que invita a la escritura creativa con tareas como imaginar la conversación de Escarola y el dragón, describir en qué rasgos se percibe que la protagonista no es una princesa "normal", convertirse en reporteros que entrevistan a la princesa, etcétera.

Ampliamos la propuesta con dos obras: *Petunia petulante y la liebre de la luna*, de Sue Monroe (texto) y Birgitta Sif (ilustraciones) (2012) y *La princesa y el pirata*, de Alfredo Gómez Cerdá (texto) y Teo Puebla (ilustraciones) (1991). Esta última es especialmente destacada por una utilización muy original de los personajes masculinos asociados a personajes femeninos como la Bella Durmiente, Cenicienta o Blancanieves. Alfredo Gómez nos presenta a Filomena, una princesa en su torre de marfil que, sin agobios y en sosiego, ve pasar a distintos príncipes que, aunque desearían quedarse a su lado, no reciben de ella más que indiferencia y no les queda más que seguir su camino hacia su amada de cuento. Finalmente, la princesa Filomena decide salir de su torre de marfil para empezar una nueva etapa de su vida con un pirata que pasa junto a su torre. Los niños y las niñas de entre diez y doce años podrían hacer a partir de *La princesa y el pirata* un análisis social de las implicaciones y de los mensajes valiosos presentes en la historia.

En relación con *Petunia petulante y la liebre de la luna*, su elección se debe a que la protagonista que se nos presenta no parece estar en deuda con ninguna tradición literaria, sino que es sencillamente un personaje femenino libre que se va transformando a lo largo de la historia con la ayuda de dos personajes, una liebre y un dragón. En esta ocasión, el diálogo con la tradición de las princesas de cuento y con los modelos Disney no está tan marcado. De hecho, lo más llamativo de este libro es que los tres personajes principales tienen tanta fuerza que el lector –y puede que entremos ya en el terreno de la valoración personal– no establece tan fácilmente conexiones con otras princesas de cuento (o de película Disney).

Desde esta percepción nace la utilización didáctica que proponemos para *Petunia petulante y la liebre de la luna*: plantear a los alumnos y las alumnas el reto de construir tres personajes para una historia lo más ajenos posible a todo lo que han leído o visto con anterioridad. Esta tarea terminaría con la selección de tres o cuatro personajes entre todos para luego crear de forma individual una historia en la que tuvieran cabida. En este ejercicio se podría comprobar hasta qué punto las nuevas generaciones de lectores siguen estableciendo diálogos con la literatura más tradicional cuando se les invita a usar la imaginación para crear en libertad.

Por último, hemos de detenernos en comentar brevemente dos proyectos coeducativos. El primero de ellos es la colección *Érase dos veces* de la editorial Cuatro Tuercas, con títulos como *Érase dos veces... Blancanieves* (Gaudes, Macías y de Marco, 2014a), *Érase dos veces... Cenicienta* (Gaudes, Macías y de Marco, 2014b) o *Érase dos veces... la Bella Durmiente* (Gaudes, Macías y de Marco, 2015). En todos los títulos de esta colección, sus responsables les dan una segunda oportunidad a los cuentos de siempre. Así, en *Érase dos veces... Blancanieves* (Gaudes, Macías y de Marco, 2014a) aparece una protagonista que se independiza y se va a vivir con siete mineros y que piensa que la obsesión por la belleza de su madrastra es absurda.

El segundo proyecto coeducativo es *La Señora Malilla*, que nos ofrece dos historias en formato vídeo-cuento y papel: *Super-Lola* (Otero Gutiérrez y Muñoz Berraquero, 2013) y *Lola, el príncipe rosa* (Otero Gutiérrez y Muñoz Berraquero, 2018). En ambos cuentos, sus protagonistas solo quieren seguir su camino sin las ataduras que impone la cultura de género y lo hacen con la fortaleza y la valentía propia de quienes han conquistado su espacio interior en libertad y pueden salir con éxito a conquistar el espacio exterior.

6. Conclusiones

Es preciso tener en cuenta que las películas Disney son, además de productos estéticos, productos comerciales que pretenden venderse al máximo público posible por lo que es comprensible que no se caractericen por defender ideas muy atrevidas, ideas que pudieran ofender a una parte de los espectadores. Junto a esto, hay que reconocer el poder de convicción que tienen y la influencia que ejercen sobre los niños y niñas, y sobre los adultos que actúan como mediadores, no solo porque son los acompañantes del público infantil en las salas de cine, sino porque son los consumidores de todos los productos que se comercializan después de cada estreno. No son pues inocentes ni asépticas; sus tramas, sus personajes e imágenes han dejado y dejan huella en la sociedad contemporánea en la que se han desarrollado y evolucionado.

Sin negar la importancia que tienen los relatos Disney, su delicada manufactura y la herencia que han perpetuado, es necesario ampliar el horizonte de los receptores infantiles y mostrarles otras realidades argumentales y estéticas, tarea sencilla si tenemos en cuenta la enorme variedad que podemos encontrar en las librerías, y de la que hemos ofrecido una mínima muestra en el epígrafe 5 de este trabajo.

Desde el punto de vista educativo, las películas no deben convertirse únicamente en un mero entretenimiento que mantiene a espectadores y espectadoras en silencio (aunque en determinados momentos sean un útil recurso para ello). Al contrario, se revelan como un medio de formación inestimable:

El cine merece ser un espacio formativo (...) El cine ha de ocupar en los centros docentes el lugar que le corresponde como hecho cultural de primera magnitud, destacando sus valores educativos y culturales. Es más, el cine y los demás medios necesitan de la educación porque son un lenguaje y requieren capacitación para la comprensión de toda la riqueza comunicativa que arrastran (Ambrós y Breu, 2007: 27).

Desde esta perspectiva, no vale dejar al niño o la niña solos ante la película, y con ello nos referimos al acompañamiento que surge del diálogo, la reflexión e, incluso, la desmitificación de lo que ofrecen las imágenes.

En el ámbito de la escuela, algunos de los ejercicios que los docentes pueden programar son:

- Observar el cartel o carátula de la película y analizar lo que se ve. De esta forma se crean expectativas y se relata una hipótesis que, después del visionado, se verá reforzada o no.
- Repasar, antes de ver la película, qué libros o películas se han leído o visto de la misma temática o en las que aparezcan protagonistas parecidas. De este modo preparamos la mente para aceptar el nuevo texto.
- Dialogar sobre la película. Esto no tiene que ser necesariamente justo después de que acabe (se necesita reposar el efecto causado), sino en algún momento planificado para ello.
- Organizar una sesión de comprensión de lo que se ha visto: en cuántas partes podría dividirse, preguntas sobre el argumento, análisis de los personajes y sus actitudes, valoraciones personales, etc.
- Buscar información sobre algún aspecto de la película para comparar información, leer algún artículo o reseña que la analice.

- Comentar algunos aspectos técnicos como la música, los planos, la escenografía.
- Escribir una continuación de la trama, un cuento, un poema. Para ello se utilizará alguna parte del argumento, la característica de algún personaje, el final, etc.
- Representar escenas o diseñar animaciones (sombras, títeres, dibujos, *stop motion*) que se pueden grabar y proyectar posteriormente.
- Elaborar un cartel divulgativo más acorde con la interpretación que los niños y niñas hayan extraído de la película.

Estas actividades, y otras que se organicen con el objetivo de lograr una recepción activa de las películas, un esfuerzo de comprensión y de relación con películas anteriores, libros y experiencias vividas, servirán para formar espectadores, también personas críticas y creativas. En este sentido hacemos nuestras las ideas de Ambrós y Breu (2007: 21):

Hay que educar para hacer posible ver películas en toda la extensión de la palabra. Se trata de luchar por romper con el hábito de "tragarse" películas sin pensarlas, sin acercarse tranquilamente a ellas, de manera sosegada, y disfrutar de sus imágenes y de sus propuestas visuales, de sus ideas y de sus advertencias.

Esa es nuestra tarea, para el cine en general, y el de Disney, en particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBRÓS, A. y BREU, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de Primaria y Secundaria*. Barcelona: Graó.
- AVERBACH, M. (2003). Las últimas películas de dibujos animados de la compañía Disney: ¿cambios de actitud? En Pozzi, P. y Nigra, F. G. (Comp.). *Huellas imperiales: Historia de los Estados Unidos de América: De la crisis de acumulación a la globalización capitalista, 1929-2000* (pp. 543-551). Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- BELL, E. (1995). Somatexts at the Disney Shop. Constructing the Pentimentos of Women's Animated Bodies. En Bell, E., Haas, L. y Sells, L. (Eds.). *From Mouse to Mermaid. The Politics of Film, Gender, and Culture* (pp.107-124). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- BREMAN, I. y ZILBERMANO, I. (2010). *Las princesas también se tiran pedos*, Alzira: Algar.
- CALI, D. y BARBANÈGRE, R. (2017a). *Blancanieves y los 77 enanitos*. Madrid: Anaya.
- _____ (2017b). *Cenicienta y las pantuflas peludas*. Madrid: Anaya.
- COLOMER, T. (1994). A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil. *CLIJ*, 57, 7-24.
- DÍAZ REGUERA, R. (2010). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* Barcelona: Thule Ediciones.
- _____ (2017). *Cuando las niñas vuelan alto*. Barcelona: Beascoa.
- FINCH, CH. (2011). *De Mickey Mouse a Toy Story*. Madrid: Lunwerg Editores.
- FONTE, J. y MATAIX, O. (2000). *Walt Disney. El universo animado de los largometrajes (1937-1967)*. Madrid: T&B Editores.
- GAUDES, B., MACÍAS, P. y de MARCOS, N. (2014a). *Érase dos veces... Blancanieves*. España: Editorial Cuatro Tuercas.
- _____ (2014b). *Érase dos veces... Cenicienta*. España: Editorial Cuatro Tuercas.
- _____ (2015). *Érase dos veces... La Bella Durmiente*. España: Editorial Cuatro Tuercas.

- GÓMEZ CERDÁ, A. y PUEBLA, T. (1991). *La princesa y el pirata*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LAVIGNA COYLE, C., GORDON, M. y GORDON, C. (2013). *¿Las princesas usan botas de montaña?* Barcelona: Picarona.
- LYNCH, P. y LYNCH, J. (1993). *Blancanieves y otros cuentos maravillosos*. Barcelona: Vicens Vices.
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2005). Ética, estética y educación literaria. En Abril Villalba, M. (Coord.). *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves* (pp. 171-187). Málaga: Ediciones Aljibe.
- MCANULTY, S. y LEW-VRIETHOFF, J. (2018). *Bonitas*. Barcelona: Astronave.
- MONROE, S. y SIF, B. (2012). *Petunia petulante y la liebre de la luna*. Madrid: Maeva Young.
- ORDÓÑEZ CUADRADO, R. y MONREAL, V. (2007). *El tesoro del dragón*. Madrid: Alfaguara.
- OTERO GUTIÉRREZ, G. y MUÑOZ BERRAQUERO, J.A. (2013). *SuperLola*. Sevilla: Señora Malilla.
- _____ (2018). *Lalo, el príncipe rosa*. Sevilla: Señora Malilla.
- PERRAULT, CH. (1994). *Los cuentos de Perrault*. Madrid: Compañía Literaria.
- PIXAR ANIMATION STUDIOS/WALT DISNEY PICTURES (Productores). ANDREWS, M., CHAPMAN, B. y PURCEL, S. (Directores). (2012). *Brave* [DVD]. De <http://www.disney.es/brave/>
- SOLANA PÉREZ, L. (2005). La Sirenita, sus versiones cinematográficas y su aplicación en el aula. En García Padrino, J. (Dir.). *Andersen, "A la de cisne": Actualización de un mito (1805-2005)* (pp. 169-177). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- STOLL, H.M. (2005). *Individual Otherness in Disney's "The Little Mermaid" with Regard to Social Hierarchy and Gender*. Germany: GRIN Verlagsprogramm.
- TURIN, A., y BOSNIA, N. (1976a). *Arturo y Clementina*. Barcelona: Lumen.
- _____ (1976b). *Historias de los bonobos con gafas*. Barcelona: Lumen.
- _____ (1976c). *Rosa caramelo*. Barcelona: Lumen.
- TURIN, A., CANTARELLI, F. y BOSNIA, N. (1977). *Las cinco mujeres de Barbanegra*. Barcelona: Lumen.
- TURIN, A., y GALLI, L. (1978). *Nuncajamás*. Barcelona: Lumen.
- VANDESCAL, M. y LE HUCHE, M. (2010). *Princesas, dragones y otras ensaladas*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- VIDAL GONZÁLEZ, R. (2006). *La actividad propagandística de Walt Disney durante la Segunda Guerra Mundial*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- WALT DISNEY PICTURES (Productora) y COOK, B. y BANCROFT, T. (Directores). (1998). *Mulan* [DVD]. De Walt Disney Studios Motion Picture Spain.
- WALT DISNEY ANIMATION STUDIOS/WALT DISNEY PICTURES (Productora) y BUCK, C. y LEE, J. (Directores). (2013). *Frozen* [DVD]. De <http://movies.disney.com/frozen/>
- WALT DISNEY ANIMATION STUDIOS (Productora) y MOORE, R., y JOHNSTON, P. (Directores). (2018). *Ralph rompe Internet* [aún en sala]. De Buena Vista International Pictures.
- WALT DISNEY PICTURES/WALT DISNEY FEATURE ANIMATION (Productora) y MUSKER, J. y CLEMENTS, R. (Directores). (1992). *Aladdin* [DVD]. De Walt Disney Studios Motion Picture Spain.
- WALT DISNEY PICTURES/WALT DISNEY FEATURE ANIMATION (Productora) y MUSKER, J., CLEMENTS, R., HALL, D. y WILLIAMS, C. (Directores). (2016). *Vaiana* [DVD]. De Walt Disney Studios Motion Picture Spain.

- WALT DISNEY PICTURES (Productora) y GABRIEL, M. y GOLDBERG, E. (Directores). (1995). *Pocahontas* [DVD]. De Walt Disney Studios Motion Picture Spain.
- WALT DISNEY PICTURES (Productora) y MUSKER, J. y CLEMENTS, R. (Directores). (1989). *La sirenita* [DVD]. De Walt Disney Studios Motion Picture Spain.
- WALT DISNEY PICTURES/SILVER SCREEN PARTNERS IV/WALT DISNEY FEATURE ANIMATION (Productora) y TROUSDALE, G. y WISE, K. (1991). *La bella y la bestia* [DVD]. De Walt Disney Studios Motion Picture Spain.
- WALT DISNEY PRODUCTIONS (Productora) y GEROMINI, C. (Director). (1959). *La bella durmiente* [DVD]. De Walt Disney Studios Motion Picture Spain.
- WALT DISNEY PRODUCTIONS (Productora) y GEROMINI, C., LUSKE, H. y JACKSON, W. (Directores). (1950). *La Cenicienta* [DVD]. De RKO Pictures.
- WALT DISNEY PRODUCTIONS (Productora) y HAND, D. (Director). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [DVD]. De RKO Pictures.

Juan Senís
jsenis@unizar.es
Universidad de Zaragoza
Paula Soria Doñate
paulasoriadonate@gmail.com
Universidad de Zaragoza

POESÍA INFANTIL PARA PRE-LECTORES Y PRIMEROS LECTORES: UNA DEFINICIÓN DEL GÉNERO EN EL ÁMBITO ESPAÑOL

*CHILDREN'S POETRY FOR BEGINNING AND
PRE-READERS: A DEFINITION IN THE
SPANISH CONTEXT*

(Recibido: 1 junio 2019/ Received: 1st June 2019)
(Aceptado: 5 septiembre 2019 / Accepted: 5th September 2019)

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es definir la poesía para primeros lectores y pre-lectores como género literario infantil en el ámbito español. Para ello, hemos establecido un corpus formado por dos colecciones: *De la cuna a la luna* (Kalandraka) y *La cereza* (Combel). Mediante una comparación de ambas, estableceremos cuáles son los principales rasgos del género en relación con cuatro aspectos: las dimensiones peritextuales, especialmente el formato y las características materiales; la dimensión textual, con el fin de establecer sus rasgos temáticos y formales; la dimensión visual, para determinar el modo en que la relación entre el texto y la ilustración contribuye al diseño del lector implícito; y, por último, la dimensión epitextual virtual, ya que en ambos casos existen materiales virtuales que proponen experiencias lectoras que van más allá de los propios libros.

Palabras clave: poesía infantil; primeros lectores; *De la cuna a la luna*; *La cereza*; poesía e ilustración; epitextos virtuales públicos.

Abstract

The main goal of this article is to define a specific literary genre called "poetry for first readers and pre-readers" within the Spanish literary system. In order to do that, we will focus on two poetry collections: *De la cuna a la luna* (Kalandraka) and *La cereza* (Combel). By comparing both of them, we will try to establish a range of traits that can define the genre regarding four different dimensions: the peritexts and the format of the books; the main themes and formal devices that can be found in the poetic texts; the visual characteristics, especially focusing on the relationship between verses and illustrations; and the virtual and epitextual implications, insofar as there are many virtual complementary materials linked to both collections in the Internet that enhance the reading experience beyond the books.

Key words: children's poetry; first readers; *De la cuna a la luna*; *La cereza*; poesía ilustrada; virtual public epitexts.

1. Introducción

A pesar de lo que pudiera parecer a simple vista, la poesía y la primera infancia forman un binomio muy consolidado. Por un lado, el niño tiene un contacto tan temprano como inconsciente con el género lírico a través de la poesía popular (nanas, canciones escenificadas, etc.), que usa y disfruta en sus ceremonias y rituales diarios, aunque no sea consciente de que esas canciones que usa para jugar en el patio del colegio o que le cantan sus mayores estimularlo son composiciones poéticas (Cerrillo, 2007; Cerrillo y Luján, 2010; Pelegrín, 1984, 1996; Sánchez Ortiz, 2013). Y, por otro lado, desde hace unos años existen también en el mercado editorial materiales poéticos impresos creados específicamente por autores contemporáneos para ese público lector, obras de nueva creación concebidas para pre-lectores o primeros lectores que tiene en cuenta sus capacidades y los ponen en contacto con las convenciones del género lírico.

Pese a su aparición y consolidación en el sistema literario, estos materiales no han despertado empero una gran atención por parte de la crítica especializada. Esta circunstancia no es extraña, ya que la poesía infantil no ha conocido en el campo de los estudios académicos un auge parecido al del álbum o el cuento popular (Regueiro-Salgado, 2017; Cerrillo y Sánchez, 2015; Munita, 2013; Pascual, 2016; O'Malley, 2018; Prats Ripoll, 1994, 2009; Sotomayor, 2002). Al mismo tiempo, hay cierta tendencia entre los estudiosos a abordar la definición de la poesía infantil como si fuera un bloque monolítico, es decir, un todo homogéneo en el que no existen diferentes subgéneros o en el que no hay una evolución según las distintas edades. Y, si bien es cierto que la poesía infantil tiene una serie de rasgos que hacen de ella un género conservador, poco tendente a la innovación y estable a lo largo de los siglos y los distintos países (Styles, 2012; Cerrillo y Sánchez, 2015), también lo es que en las últimas dos décadas hay una considerable variedad de formatos dentro del género, y que no tienen las mismas características o el mismo lector pretendido un álbum poético que una novela en verso. Por ello es cada vez más necesario llevar a cabo una distinción de los distintos materiales poéticos impresos y tratar de establecer sus características generales, con el fin de definir subgéneros específicos dentro del marco general de la poesía infantil.

2. Objetivos, *corpus* y metodología

El presente trabajo tiene como objetivo principal definir los rasgos fundamentales que caracterizan un subgénero poético-infantil específico. Se trata de libros de formato pequeño, impresos en cartón tanto en la cubierta como en las páginas interiores, y con un texto poético breve, reiterativo y secuenciado en paralelo con las ilustraciones. Estas no son un elemento accesorio o decorativo, sino que, al igual que ocurre en el libro-álbum, tienen la misma importancia que los textos y son esenciales para la recepción del libro por parte del tipo de receptor implícito al que se dirigen: primeros lectores, pre-lectores o lectores incipientes. En consecuencia, tanto sus características objetuales y matéricas como formales convergen al dirigirse a un lector que seguramente lee (o al que le leen) poesía por primera vez. Se plantea en ellos un primer acercamiento a la poesía como lenguaje desautomatizado y desviado, es decir, como un código lingüístico que rompe con las normas de la lengua cotidiana al usarla de una forma especial para crear determinados efectos sobre el receptor.

Así, pues, teniendo en cuenta todos estos factores que condicionan la existencia de obras poéticas originales, debidas a la pluma de autores contemporáneos y publicadas directamente para el público infantil, el presente trabajo tiene como objetivo fundamental definir los principales rasgos que caracterizan este subgénero poético infantil en concreto al que hemos llamado "poesía para

pre-lectores y primeros lectores". Con el fin de llevar a cabo dicho análisis, realizaremos un estudio comparativo de dos colecciones más significativas que publican libros con este tipo de formato en el ámbito español, *De la cuna a la luna* (Kalandraka) y *La cereza* (Combel). Ambas están concebidas para primeros lectores, tal y como se puede leer en el aparato epitextual orientativo que se encuentra en las páginas web de sus respectivas editoriales (de 0 a 3 en el primer caso, de 0 a 5 en el segundo). Además, todos los volúmenes de ambas colecciones están formados por un solo texto que puede ser considerado como perteneciente al género poético por sus características literarias. Por lo tanto, un análisis detallado de las mismas puede revelar cuáles son los rasgos principales de este subgénero poético dentro del sistema literario infantil actual. Dicho análisis se llevará a cabo por separado en ambos casos y aplicando los mismos criterios, que detallaremos a continuación.

En primer lugar, y dado que en estas colecciones el formato es uno de los aspectos determinantes, se analizarán los aspectos peritextuales de ambas colecciones. Con ello, estableceremos los principales rasgos en el formato, siguiendo para ello el esquema recientemente establecido por Consejo para las obras ilustradas infantiles (2014) a partir de las ideas ya consolidadas en el campo de los estudios literarios infantiles de Gérard Genette (1982, 1987).

En segundo lugar, llevaremos a cabo un análisis estrictamente textual de ambas colecciones, centrándonos en las características del texto poético que compone los distintos volúmenes de la colección. Para ello, se intentará además determinar si en ellos se pueden hallar las características más importantes de la poesía infantil en líneas generales, en cuanto a los temas, la voz poética y los recursos métricos y estilísticos, basándonos en un marco teórico transnacional en el que incorporamos referencias relacionadas con varias tradiciones literarias (Bernardi, 2011 y 2012; Boero, 1999; Cambi, 1996; Cerrillo, 2007; Cerrillo y Sánchez, 2015; Cohn Livingston, 1983; Díaz Armas, 2009; García Padrino, 1990, 2018; Hunt, 2012; Flor Ada, 1990; Lepri, 2014; Lewis, 1983; Lluch y Valriu, 2013; Lombas, 2009; Lopez Gaseni y Etxaniz Erle, 2009; Mills, 1983; Munita, 2013; Murciano, 1990; Pascual, 2016; Prats, 2009, 1994; Pullinger, 2018; Roig Rechou, Soto López y Neira Rodríguez, 2009; Roig Rechou, Neira Rodríguez y Agrelo Costas, 2009; Sloan, 2001; Sotomayor, 2002; Styles, 1996, 2012; Valriu, 2009; Walkey-Mulroney, 2018; Zipes, 2006).

En tercer lugar, se llevará a cabo un análisis visual centrado sobre todo en la relación entre texto e ilustración, con el fin de determinar qué dinámicas se producen a este respecto. Para ello, partiremos de los trabajos existentes sobre ilustración y libro-álbum (Arizpe y Styles, 2004; Bader, 1976; Bosch, 2007; Duran, 2009; Lewis, 2001; Nikolajeva y Scott, 2001; Nodelman, 1988; Sipe, 1998; Taberner, 2005; Van der Linden, 2007 y 2013; Zapařain y González, 2010) y, más específicamente, el álbum poético y la poesía ilustrada (Agra Pardiñas, Franco Vázquez y Mesías Lema, 2009; Ramos, 2014; Reis, 2011; Senis, 2014; Neira Piñeiro, 2012, 2013, 2016, 2016, 2018).

En cuarto lugar, expondremos las implicaciones ligadas a lo que Taberner (2016: 22) llama "epitextos virtuales públicos" de ambas colecciones, en la medida en que su lectura desborda el propio formato de libro y se dirige hacia la actuación, la performatividad y la virtualidad de la pantalla, teniendo para ello en cuenta, como marco, los estudios sobre el papel de los epitextos virtuales en la formación de lectores (Lluch, Taberner y Calvo, 2015; Taberner, 2013, 2015a, 2015b, 2016) y la nueva mediación lectora (Cruces, 2017; García Canclini, 2015; Lluch, 2010, 2014, 2017, 2018; Martín Barbero, 2010; Roncaglia, 2018; Zafra, 2017).

Finalmente, en las conclusiones estableceremos los puntos en común y las diferencias entre ambas, con el fin de ver si se puede establecer una especie de subgénero poético así llamado que se ha empezado a consolidar en el sistema literario infantil del ámbito hispánico.

3. Análisis de las colecciones

3.1. *De la cuna a la luna* (Kalandraka)

La colección *De la cuna a la luna* se compone de diez títulos: *Cinco, Cocodrilo, Luna, Miau, Pajarita de papel* (Rubio, 2005), *Violín, Zapato, Árbol* (Rubio, 2014), *Limón y Veo veo* (Rubio, 2016), que, como se puede ver, han sido publicados a lo largo de los últimos años en tres series de varios libros. Todas ellas están firmadas por el mismo autor y el mismo ilustrador, lo cual confiere a la colección una total homogeneidad que es reconocible incluso a simple vista y sin leer los textos.

Elementos peritextuales

En cuanto a los elementos peritextuales, podemos decir que las cubiertas de todos los volúmenes presentan siempre la misma estructura. En la parte de arriba, figura el nombre del autor e ilustrador; en el centro, hay una ilustración que refleja directamente lo que indica el título y, bajo la ilustración, el título de la obra; debajo, finalmente, encontramos el nombre de la editorial. Los elementos fundamentales tienen un tamaño mayor que el resto, y, por este motivo, llaman nuestra atención un título blanco, en mayúsculas, sobre un fondo más oscuro, y una gran ilustración de trazos sencillos que simula la realidad que pretende representar, de la forma más cercana posible a las representaciones de los niños: sin sombras y sin elementos que reflejen la profundidad. En la contracubierta, por otra parte, aparece el nombre de la colección, centrado, y, sobre este, una ilustración más pequeña de uno de los elementos recogidos en el texto, o bien algo que represente al texto. Además de esto, figuran todos los elementos que nos permiten localizar adecuadamente el libro (año de edición, editorial, referencias...). Finalmente, hay que señalar que esta colección carece de guardas y de portada, pues, en el momento en que abrimos el libro, encontramos el inicio del texto acompañado de las ilustraciones en la primera página par.

Las dimensiones del libro son, como ya se ha indicado anteriormente, muy reducidas (16 x 16 cm.), lo cual permite que los niños puedan manipularlos sin ningún problema. Además, son también muy ligeros a la vez que resistentes, por lo que los niños podrán jugar con ellos sin riesgo de rasgar las páginas. En las páginas del libro, el gran protagonismo de las imágenes permite que los lectores puedan saber lo que dice el texto sin necesidad de leerlo, ya que las ilustraciones son una plasmación muy exacta de lo que indican las grafías, como comentaremos más adelante.

En cuanto al texto, la tipografía es muy similar a la de un lápiz sobre el papel o una tiza en la pizarra. Son letras mayúsculas, con las que la mayoría de los alumnos empiezan a relacionar grafemas y fonemas. Estas letras hacen que la lectura sea sencilla, ya que son trazos delgados, por lo que se evita también que la vista se sobrecargue, como ocurre, en ocasiones, con la tipografía en negrita.

Elementos textuales

Los temas en los que se centran estas composiciones hacen referencia a la naturaleza y la vida cotidiana de los niños, que son los dos motivos principales de la poesía para niños (Cerrillo y Sánchez, 2015; Díaz Armas, 2009; Flor Ada, 1990; García Padrino, 1990; Lluch y Valriu, 2013; Lombas, 2009; Moreno Fernández, 2007; Munita, 2013; Pascual, 2016; Prats, 1994 y 2009; Roig et al, 2009; Sloan, 2001; Sotomayor, 2002; Styles, 2012; Valriu, 2009). Encontramos referencias a la naturaleza cuando se habla de animales como el cocodrilo, de los animales de la granja y sus onomatopeyas, de frutas como el limón, de estrellas como el sol, de satélites como la luna, etc., pero no de forma aislada, pues van acompañados de elementos de la vida cotidiana de los niños, como son los números, o los colores,

los instrumentos musicales... De esta manera, podemos ver que hay cierto juego, una relación que para los niños implica un componente lúdico, ya que les permite emplear su propio vocabulario para crear juegos de palabras similares, uniendo elementos como silla y león, o pizarra y tigre, por ejemplo. También hay temas ligados al imaginario infantil, otro de los temas más importantes de la poesía para niños (Cerrillo y Sánchez, 2015; Munita, 2013; Senis, 2019; Sotomayor, 2002), en libros como *Limón*, con la aparición final de la princesa, o en *Luna y Veo veo*, con la luna, un motivo muy frecuente en la lírica infantil y que se ha convertido en un personaje con entidad propia dentro del universo poético dirigido a los niños.

Esta aproximación de los libros a su público potencial de pre-lectores y primeros lectores no se produce solo a través de los temas elegidos, sino también del yo poético y el modo de enunciación. Tres son las opciones más habituales en que la voz poética es manifiesta en la poesía infantil (Bajour, 2013; Munita, 2013; Lewis, 1983; Pascual, 2018): o bien el autor crea un yo poético infantil que hable en el poema y que nos transmita su visión del mundo; o bien el autor también se camufla tras un personaje de ficción, reconocible o no; o bien se habla desde una tercera persona externa, que puede adoptar desde un punto de vista más objetivo y narrativo a otro claramente subjetivo y lírico, pasando por un enfoque ligeramente irónico, a la manera de un emisor entrometido que se dirige en ocasiones al lector. En este sentido, en la poesía infantil existe con frecuencia un destinatario implícito que aparece en forma de segunda persona a la que se dirige el emisor dentro del propio poema, y que, de esta manera, alude directamente al niño lector (Pascual, 2018), en una clara reminiscencia del tono didáctico que tradicionalmente ha imperado en la poesía infantil (Bator, 1983; Boero, 1999; Cerrillo y Sánchez, 2015; García Padrino, 1990; Lewis, 1983; Pascual, 2016; Sotomayor, 2002; Styles, 2012; Valriu, 2009) y que, en último extremo, refleja la desigual situación comunicativa propia de la LIJ (Nodelman, 2008; Rose, 1994).

La existencia o la elección de todas estas opciones son importantes no por sí mismas, sino porque se trata de recursos que sirven para acercar el mensaje al receptor infantil y de mecanismos que lo introducen dentro del propio poema. En la colección *De la cuna a la luna* encontramos todas las opciones. Hay ocasiones en que la repetición de elementos que componen el poema está enunciada por una voz en tercera persona que es más bien descriptiva y lo contempla todo desde cierta distancia. Es lo que sucede en *Pajarita de papel* o *Limón*, donde el yo poético se limita a enunciar una serie de hechos como si fuera un narrador, algo también habitual en la poesía infantil, en la que lo narrativo tiene un papel fundamental (Bajour, 2013; Cerrillo y Sánchez, 2015; Lluch y Valriu, 2013; Munita, 2013; Pullinger, 2018; Ramos, 2014; Sotomayor, 2002; Valriu, 2009). Pero lo más significativo de la colección, a nuestro juicio, es cómo se introduce al propio lector en la lectura del poema mediante dos recursos fundamentales. Por un lado, la creación de un yo poético que es claramente infantil y que podemos ver claramente en *Árbol*, *Zapato* y *Brinco*. En los dos segundos, el yo poético infantil está oculto durante todas las secuencias hasta que se produce la sorpresa final. En el primer caso ("Zapato zapato / zapato marrón / zapato zapato / zapato y tacón /zapato zapato / zapato marrón / zapato zapato / zapato y cordón / zapato zapato / zapato marrón / zapato zapato / me lo abrocho yo"), la inclusión del niño al final se produce no solo a través de la primera persona, ausente hasta entonces, sino también a través de una ilustración en la que se ve a un niño atándose un zapato, una acción que, por su cotidianidad, resulta familiar para cualquier lector de esa edad. En el segundo caso, el texto esconde también la presencia del yo infantil hasta el final, donde aparece de manera sorpresiva e inesperada en forma de primera persona y con la ilustración que muestra un niño saltando ("Una / luna / dos luna y sol / tres / luna, sol y pez / cuatro / luna, sol, pez y gato / cinco / luna, sol, pez gato

y brinco"). En *Árbol*, por su parte, la primera persona aparece antes ("Un árbol y un árbol / dos árboles son / encima de un árbol / dibujo un avión"), pero se refuerza al final con el último verso ("Me dibujo yo").

En cuanto al uso de recursos literarios y patrones métricos, podemos decir que la estructura en todos los libros es bastante clara y predecible, pues se basa en la repetición y en recursos que, como se indica en la web de la editorial, remiten a la lírica popular y que están muy presentes en la poesía infantil, ya que en esta hay una influencia continua y aún vigente del folclore y sus principales rasgos literarios (Bajour, 2013; Cerrillo, 2007; Cerrillo y Sánchez, 2015; Díaz Armas, 2009; Lluch y Valriu, 2013; Munita, 2013; Pascual, 2016; Sloan, 2001; Sotomayor, 2002).

En *Cinco* (Rubio, 2005), por ejemplo, encontramos un encadenamiento acumulativo en el que los elementos se repiten de forma continua, añadiendo uno en cada secuencia para conseguir el número de elementos que se nombra al principio ("Una, / luna / dos, /luna y sol/ tres, / luna, sol y pez/ cuatro, / luna, sol, pez y gato/ cinco, /luna, sol, pez, gato y brinco"). En *Cocodrilo* (Rubio, 2005), por su parte, hay dos estructuras que se repiten. Por un lado, la repetición de un color tres veces, que abre el texto en la primera página y lo cierra en las restantes páginas. Por otro lado, un elemento principal, el cocodrilo, que va a ir subiendo en diferentes elementos que se irán añadiendo por medio de las ilustraciones, aunque solo se escriba el último elemento ("verde, verde, verde,/ el cocodrilo que muerde/ y se sube en un baúl,/azul, azul, azul/ y el baúl en un castillo,/ amarillo, amarillo, amarillo/ y el castillo en una piedra,/negra, negra, negra/ y la piedra en un tejado,/morado, morado, morado/ y el tejado en una granja,/naranja, naranja, naranja/ y la granja en un piojo,/rojo, rojo, rojo").

En *Limón* (Rubio, 2016) hay una repetición constante de elementos a la que se añade uno nuevo en los pares y repite el mismo en los impares, cambiando únicamente en su desenlace, donde se retoman los elementos de los pares ("limón, limón, limón/ limón, sorpresa/ limón, limón, limón/ limón, fresa/ limón, limón, limón/ limón, sorpresa/ limón, limón, limón/ limón, cereza/limón, limón, limón/ limón, sorpresa/ limón, limón, limón/ limón, princesa/ con la boca de fresa y pendientes de cereza"). Y, finalmente, en *Violín* (Rubio, 2014) hay un juego con las onomatopeyas que se repite a lo largo de todo el poema, junto a una segunda parte en la que se hace referencia al instrumento que emite el sonido: "glin, glin, glin,/ hace el violín/ pom, pom, pom,/ hace el tambor/ turuleta,/ la trompeta/ din, don, dana,/ la campana/ plas, plas, plas,/ las manos al chocar/ mua, mua, mua,/ un beso de papá".

Como se puede ver en estos ejemplos, en cuanto a los versos y los aspectos formales, predomina el ritmo por encima de las formas o del sentido de la composición. Este ritmo tan acentuado se obtiene por medio de la rima y la repetición de elementos, a través de anáforas y paralelismos, principalmente. Este hecho las vincula directamente con la poesía popular, de tradición oral, con ritmos marcados y de fácil memorización, algo a lo que se suma el predominio de los versos de arte menor, tal y como además se indica en el peritexto editorial ligado a la publicación que se puede consultar en la página web de la editorial y que ya hemos citado anteriormente.

Elementos visuales

En lo que respecta a las ilustraciones, podemos decir que tienen un gran protagonismo en esta colección, hasta tal punto que podría considerarse en principio como una manifestación del álbum poético, tal y como lo ha definido y estudiado en profundidad Neira Piñeiro (2012, 2013, 2016, 2018), dado que las imágenes, lejos de ser meramente decorativas, se revelan como un elemento fundamental dentro de los libros. Su tamaño es mucho mayor que el del texto, algo que tiene mucho sentido si pensamos en la edad de los lectores para los que están destinados: un niño de entre 0 y 6 años se enfrenta por primera vez a estas obras sin saber leer, lo cual significa que construye el sentido

por medio de lo que reflejan las imágenes. Más adelante, será capaz de leer algunas de las palabras, pero puede seguir apoyándose en las ilustraciones para construir el mensaje en su totalidad hasta que, por fin, es capaz de leer el texto por completo y las imágenes pasan a ser el reflejo del mensaje. Su forma no está muy alejada de los dibujos que pueden crear niños algo mayores, y de este modo se sienten más próximos a ellas. Así, entre texto e ilustraciones hay una continuidad y una confluencia evidentes, ya que estas, de una gran sencillez conceptual, están marcadas por una línea de dibujo muy clara que es idéntica en el trazo a la de los versos.

Asimismo, en todos los libros se establece un patrón continuado de relación entre el texto y la ilustración que se basa fundamentalmente en la redundancia en el sentido y un desarrollo paralelo por parte de ambos códigos que potencia la recepción por parte de los lectores y, sobre todo, los pre-lectores. El texto que compone cada uno de estos pequeños volúmenes es breve y reiterativo, y se va relacionando de forma logográfica y paralela con las ilustraciones, que representan el contenido de los versos de manera progresiva. Los elementos que aparecen mencionados en el texto tienen su réplica en las ilustraciones a lo largo de las secuencias, y es precisamente este desarrollo paralelo de ambos códigos lo que facilita la interpretación, repetición y recepción del texto por parte de un lector que aún no entiende las palabras escritas, pero sí puede ir reconociendo las imágenes y relacionándolas con las palabras en su forma oral. Por ello, no se podría hablar en este caso de redundancia como un aspecto negativo en estos libros, porque aquí es necesaria para que el libro pueda llegar a los potenciales receptores aún analfabetos del texto y permitir por lo tanto una lectura autónoma del mismo.

Sin embargo, a pesar de la redundancia predominante, las ilustraciones de la colección sirven también para apuntalar el uso de dos recursos que son muy habituales en la poesía infantil, ya que sirven en muchas ocasiones para realizar una concreción del yo poético y para acercar el texto al lector infantil. Por ejemplo, en *Cinco*, de estructura acumulativa, la última palabra, "brinco", cobra sentido y concreción en relación con la ilustración, que muestra a un niño realizando dicha acción. Así, un poema que durante todos los versos ha transcurrido de una manera más general, queda ligado a un emisor infantil mediante la ilustración, que concreta el sentido general de un verbo desprovisto de emisor concreto y específico. Lo mismo sucede, por ejemplo, en otro de los libros ya citados, *Zapato*, donde el "me lo abrocho yo final", se concreta con la ilustración de un niño realizando la acción que detallan los versos, y también en *Árbol*, donde la primera persona indeterminada de las primeras secuencias ("dibujo un avión") se concreta al final ("Me dibujo yo") mediante la ilustración, que muestra un niño dibujando.

Elementos epitextuales virtuales

En cuanto a las dimensiones epitextuales virtuales de esta colección, como ya hemos señalado anteriormente, cada uno de los libros tiene su propia ficha en la página web, en PDF, y, dentro de ellas, hay un texto que habla en general de toda la colección, parte del cual hemos citado ya anteriormente.

Sin embargo, dicha dimensión epitextual pública va más allá del propio dominio de la editorial y de sus decisiones promocionales y orientativas, ya que todos los libros de la colección cuentan con versiones cantadas en *YouTube* a las que se puede acceder con una sencilla búsqueda que incluya el título del libro y el de la colección.

Todas estas versiones no se han puesto a disposición del usuario por parte de la editorial, sino que se deben a lectores adultos que, espontáneamente, han decidido colgarlas en dicha plataforma. De esta manera, los lectores o mediadores adultos se convierten no solo en lectores, sino en *prosumidores*, es decir, que son a la vez lectores y emisores, capaces de transformar el mensaje e iniciar un proceso de mediación literaria no reglada y fuera de los marcos oficiales escolares, algo que remite sin duda al

nuevo paradigma de lectura y mediación que se crea en el marco de Internet analizado por diversos estudios (Cruces, 2017; García Canclini, 2015; Lluch, 2010, 2014, 2017, 2018; Martín Barbero, 2010; Roncaglia, 2018; Zafra, 2017).

Además, los distintos vídeos ligados a los volúmenes nos muestran que, por mucho que se trate de materiales impresos y escritos por autores contemporáneos, siguen conservando su ligazón con la poesía popular, en la cual la separación entre la música y la poesía no existe realmente. En este sentido, la existencia de estos vídeos confirma la relación de la colección con la oralidad y la performatividad de los libros, y su naturaleza de lecturas compartidas, con una ceremonia de lectura ligada a la música, a lo corporal y al juego, una dimensión de la poesía infantil destacada y reivindicada recientemente por diversos autores como una característica fundamental de la misma (Bajour, 2013; Coats, 2018; Heyman, 2018; Pullinger, 2017, 2018; Williams, 2018). Se puede decir, pues, que estas colecciones favorecen un nuevo tipo de oralidad alentado por la capacidad de la web para la difusión masiva de contenidos, y conectan con la capacidad de los epítextos virtuales para estimular la promoción lectora y la educación literaria, tal y como muestra Taberero en sus trabajos referentes al book-tráiler en el dominio del álbum principalmente (Taberero, 2013, 2015a, 2015b, 2016).

3.2. *La cereza (Combel Editorial)*

La colección *La cereza* está formada por seis obras: *Jugamos a las manitas*, *Nariz, naricita*, *Me duermo en un zapato* (Benegas, 2016), *Diez ardillas, ¿Le pondremos un bigote?* y *Ñam, ñam* (Benegas, 2015). Todas ellas están firmadas por la misma autora, pero están ilustradas por distintos artistas, lo cual confiere a la colección menos homogeneidad que en el caso anterior.

Elementos peritextuales

Para abordar el análisis de los elementos peritextuales, vamos a centrarnos en primer lugar en las cubiertas y contracubiertas. Las cubiertas de todas estas obras están impresas en color y presentan la misma estructura: en la parte de arriba figura el nombre de la autora e ilustrador, en el centro el título en blanco para que destaque sobre el fondo de color, escrito con una mayúscula al inicio y el resto en minúsculas y, una ilustración junto a él. La editorial, a su vez, figura en la parte de abajo. Merece una mención clara el hecho de que el título se corresponda, exactamente, con la última frase de cada una de las obras, del mismo modo que lo hace la imagen, que en la mayor parte de los libros representa alguno de los elementos que aparecen en el interior del libro.

En la contracubierta aparece el nombre de la colección, centrado, y, debajo, una ilustración más pequeña de uno de los elementos recogidos en el texto, o bien algo que represente al texto. Además de esto, están todos los datos que nos permiten identificar adecuadamente el libro desde el punto editorial, un breve texto orientativo ("La cereza es una colección de libros para cantar, contar, mirar y jugar con los más pequeños. Cada uno es especial, todos dulces y juguetones como las cerezas, pensados para los que aún no han aprendido a leer") y una alusión al código QR (o *Quick Response Code*) que aparece en el interior para poder acceder a la canción del texto, un hecho que comentaremos más adelante con mayor detenimiento.

Del mismo modo que ocurría con la otra colección, los libros de *La cereza* carecen de guardas, pues el texto comienza automáticamente en el momento en que abrimos el libro, acompañado de las ilustraciones. Y, en cuanto al tamaño, es también reducido. Como ya se ha indicado, las dimensiones son de 16 x 16 cm., lo que permite que los niños puedan manipularlos sin ningún problema. Son también muy ligeros a la vez que resistentes, por lo que los lectores podrán jugar con ellos sin riesgo

de rasgar las páginas. En las páginas interiores del libro las imágenes, con la colaboración de un adulto que señale y ayude al niño, permiten que este pueda saber lo que dice el texto sin necesidad de leerlo, dado que es una plasmación directa de lo que indican las grafías.

El texto presenta una tipografía similar a la fuente Comic Sans que encontramos en los procesadores de texto, en negrita. Sin embargo, está escrito en minúsculas, de manera que para los niños podría resultar en principio más compleja su comprensión, ya que en la mayoría de los centros escolares las mayúsculas son las primeras letras que se trabajan y se dejan las minúsculas para más adelante.

Elementos textuales

Los temas que abordan estas composiciones hacen referencia sobre todo a la naturaleza y la vida cotidiana. Aparecen animales como la gallina, la ballena, el conejo, etc., alimentos como la cereza o el pimiento, etc. Además, se emplean partes del cuerpo, objetos que los niños manipulan a diario (como la linterna o la bicicleta) y números que están aprendiendo. Aunque hay que tener en cuenta que estos elementos, al igual que ocurría con la colección anterior, no aparecen de forma aislada, sino que están relacionados unos con otros, creando nuevamente ese juego entre lo factible y lo ficticio, entre lo real y lo imaginario, que permiten explorar las posibilidades de ambos mundos y jugar con las palabras.

Este acercamiento al lector infantil se produce también, como sucedía en la otra colección, a través de la enunciación y el yo poético, con diversas modulaciones en este caso que introducen ligeras variaciones en los distintos volúmenes. Así, al lado de libros en los que el yo poético se muestra más bien como una voz descriptiva en tercera persona que va desgranando una enumeración (*Diez ardillas*), destaca el uso de una primera persona del plural que busca sin duda incluir al lector infantil en un contexto lúdico e imaginario (¿Le pondremos un bigote?, Jugamos a las palmas), la utilización de la primera persona del singular (*Me duermo en un zapato*) y la segunda persona del singular, tan frecuente en la poesía infantil, que alude directamente a un lector implícito infantil que lee el texto en la parte final de *Nariz naricita* ("Pero si es chiquitita / y parece una ratita / seguro que es la tuya / nariz naricita").

Al contrario de lo que ocurría con la colección anterior, cuya estructura se basa en la repetición de elementos y en estructuras típicas de la poesía popular, esta colección crea un ritmo evidente, pero no podemos decir que se base en las anáforas o paralelismos, sino que se centra sobre todo en el uso de la rima y de algunos recursos conceptuales.

En *Jugamos a las manitas* (Benegas, 2016), por ejemplo, una serie de versos que cuenta la historia de una gallina que busca a sus pollitos. Si contamos los personajes totales, son cinco, algo que aparece representado en los márgenes con unas manos, de forma que los niños puedan acompañar la narración con un conteo de dedos que les permita reforzar el área lógico-matemática. La rima se da en cada una de las páginas, entre los versos impar y par, cambiando cada dos.

En *Nariz, naricita* (Benegas, 2016), por su parte, son catorce los versos, y todos ellos riman de la misma forma que en el caso anterior, impar-par, cada dos, aunque el verso final rima con los dos anteriores. Además, si en el caso anterior era el juego con los dedos y el conteo el que quedaba patente, aquí es el juego con una palabra en concreto, *nariz*, que aparece con múltiples derivados, lo que permite que los niños jueguen con las palabras de esta forma, creando nuevos términos.

Aun así, en algunas de las obras sí podemos encontrar repeticiones en forma de paralelismo, cuando, por ejemplo, repite estructuras tales como "si parece..., será..." en *Nariz, naricita* (Benegas, 2016), "por el/la ...-..., que baila en ..." en *Me duermo en un zapato* (Benegas, 2016). Sin embargo, estas

repeticiones, al no ser tan seguidas y frecuentes como en la colección anteriormente descrita, pasan mucho más inadvertidas y no constituyen el eje constructor del texto durante todo el libro.

Además de la rima y el ritmo, en la colección *La cereza* hay una decidida apuesta por la poesía desde un punto de vista que va más allá de las propuestas puramente rítmicas o las figuras de dicción e introduce las figuras de pensamiento. Ocurre esto sobre todo en dos de los libros, *Nariz naricita* y *Le pondremos un bigote*, donde el juego que se propone entre la realidad y lo ficticio consiste en establecer analogías entre objetos cotidianos y otros elementos de la realidad. Así, en ambos libros se lleva a cabo una aproximación primeriza al lenguaje figurado e imaginario que caracteriza la poesía, aunque siempre partiendo de la propia realidad ligada a la infancia y sin perder el carácter concreto y poco abstracto de este tipo de libros. En ambos libros, se anima al lector infantil a mirar de otra manera al proponer al lector que determinados objetos de la vida cotidiana pueden relacionarse con otros, creando asociaciones inéditas que invitan a mirarlos desde otro punto de vista. Así, por ejemplo, en *Le pondremos un bigote*, se va componiendo secuencia a secuencia una figura humana en la que cada elemento del cuerpo es otra cosa (una cereza es la cabeza; unas hormigas la barriga; dos linternas, las piernas). La relación entre las partes del cuerpo y los objetos se produce a través de la rima, por supuesto, pero también de las similitudes inesperadas que existen entre ambas y que cobran sentido total al final, cuando, en la última secuencia ("Y a este monigote le pondremos un bigote"), vemos la figura compuesta por todos los elementos mencionados. En *Nariz, naricita*, por su parte, se usa un procedimiento similar al establecer varias comparaciones entre diversos tipos de nariz y varios elementos de la realidad ("Si parece un camión, / será un narizón / como una bicicleta / será una bicicleta / Si parece un piano / será nariciano") con los que la relación no solo se basa en la rima, sino también en las similitudes conceptuales.

Elementos visuales

Las ilustraciones en esta colección no son tan homogéneas como en *De la cuna a la luna*, puesto que los ilustradores son diferentes. En cualquier caso, son ilustraciones simplificadas en la mayoría de los casos, con trazos geométricos salvo en el caso de *Me duermo en un zapato*, donde se aproximan a la realidad mucho más que en el resto de las composiciones. En términos generales, su tamaño es mucho mayor que el del texto, por el mismo motivo que en el caso anterior, para facilitar la construcción del mensaje.

Al igual que sucedía en la colección de Kalandraka, aquí las ilustraciones son mayormente redundantes, ya que reproducen con escasas variaciones y pocas amplificaciones el contenido del texto. Dicha redundancia es necesaria para que el pre-lector y el lector primerizo pueda seguir el libro sin dificultad y sin descifrar propiamente lo que dice el texto. En este sentido existen muy pocas variaciones entre los libros de la colección y respecto a la otra colección estudiada, y las dinámicas son muy similares. Aun así, hay algunas excepciones que es necesario comentar, pues suponen cierta excepción dentro de esta dinámica general.

Por ejemplo, de la misma manera que hemos explicado en *De la cuna a la luna*, aquí la ilustración también sirve para completar una información general que, sin la imagen, quedaría totalmente vacía de significado. Es lo que sucede precisamente al final de *Nariz naricita*, donde se hace referencia en el texto a un tú indeterminado desde el punto de vista referencial y gramatical ("Pero si es chiquitita / y parece una ratita / seguro que es la tuya / nariz naricita") pero que queda completado y concretado con la ilustración, donde vemos a una niña con una rata en la nariz. De esta manera, el destinatario implícito infantil del poema en segunda persona, un recurso como hemos señalado ya varias veces muy frecuente en la lírica infantil, se concreta con la ilustración.

Sin embargo, el patrón más frecuente en las relaciones entre texto e ilustración es sin duda la redundancia, ya que, como ocurría en la otra colección, esta es necesaria para que se pueda producir un desciframiento autónomo de los textos por parte de los primeros lectores o los pre-lectores y, por lo tanto, los libros cumplan con las demandas del lector implícito al que se dirigen.

Elementos epitextuales virtuales

En el caso de la presente colección, la web ofrece una información menos exhaustiva que en la de Kalandraka, ya comentada. En la web, dentro de cada uno de los libros, hay un texto de inicio común para todos ellos y otro más breve en el que se dice lo siguiente: "Descarga la canción del libro en tu teléfono mediante el código QR que encontrarás en el interior de cada cuento". Esto nos remite ya al propio libro, en cuya contraportada hay una indicación similar ("La canción se descarga mediante un código QR"). Cada uno de los volúmenes, en efecto, está ligado con una canción que se puede escuchar al mismo tiempo que se lee el libro, solo que en este caso es la propia editorial la que la pone a disposición de los lectores, y no mediadores espontáneos que deciden hacerlo por iniciativa propia.

De nuevo, la relación de la poesía con lo oral, lo musical y lo gestual aparece claramente destacada aquí, como sucedía en *De la cuna a la luna*. Pero la diferencia es que, en este caso, dicha conexión se ofrece al lector por parte de la propia editorial, tanto en el propio libro como en la página web de referencia de la colección. Así, una vez más, las especiales condiciones de difusión y promoción de la web sirven para poner de relieve el carácter híbrido, a medio camino entre lo libresco, lo oral, lo performativo y lo musical, de la poesía para pre-lectores y primeros lectores.

4. Conclusiones

Como se puede ver en la tabla al final del artículo (Figura 1), las dos colecciones analizadas presentan una coincidencia en sus rasgos comunes lo suficientemente significativa como para poder establecer una serie de conclusiones sobre la existencia de un subgénero literario dentro de la poesía infantil directamente creado para pre-lectores y primeros lectores. Dichas coincidencias pueden establecerse desde los cuatro puntos de vista en que hemos enfocado el presente análisis: peritextual, textual, visual y epitextual-virtual.

Desde el punto de vista peritextual, se trata de volúmenes de pequeño tamaño que tienen la misma dimensión en ambas colecciones, los bordes redondeados (más acusado este rasgo en Combel que en Kalandraka) e impresos totalmente en cartón. En la cubierta figuran siempre elementos directamente ligados al contenido del texto y a las secuencias interiores. Carecen en ambos casos de guardas, ya que el texto comienza en la página impar, y se usa la doble página como unidad mínima de significado y secuenciación, en la coinciden texto e ilustración. En el caso de la tipografía, existe una ligera variación, ya que, mientras que los volúmenes de *De la cuna a la luna* están impresos en letras mayúsculas en su totalidad, los de *La cereza* lo están en minúsculas.

Desde el punto de vista textual, tanto los temas como las formas se corresponden de manera bastante fiel y sin variaciones con los principales rasgos del repertorio poético infantil. Así, la vida cotidiana del niño y la naturaleza, con algunas alusiones al imaginario infantil, llenan las páginas de estos pequeños volúmenes, de una manera que busca en todo momento acercar los poemas al niño lector. Dicho acercamiento también se produce en ocasiones a través de una voz poética que incluye a dicho receptor en el texto y lo hace partícipe de lo que está leyendo a través de referencias a la vida cotidiana, el uso de una primera persona infantil o de un tú que lo identifica como destinatario implícito de los versos. En cuanto a los rasgos formales y métricos, todos los volúmenes tienen

rima, versos regulares, ritmo marcado y estructuras repetitivas, si bien es cierto que estas últimas cobran mayor protagonismo en la colección de Kalandraka. Tampoco aquí hay variaciones respecto al repertorio poético infantil, ya que en este predomina la poesía con rima, el arte menor y el ritmo marcado, con una clara influencia de la poesía popular. Sin embargo, en este caso la sencillez del texto es mayor, y la importancia de los recursos reiterativos hace que los poemas puedan ser fácilmente memorizados e incluso repetidos por pre-lectores.

En este sentido, para que esto último pueda producirse, las ilustraciones son fundamentales. Estas, lejos de ser una mera parte ornamental de los libros, constituyen un código tan importante como el visual. Gracias a la redundancia que se establece en líneas generales entre el texto y la ilustración, en la cual la segunda reproduce lo que dice el primero de manera fiel y con muy escasas y contadas variaciones, el lector incipiente y el pre-lector pueden llevar a cabo una lectura independiente del volumen, en la cual, si bien no descifran las grafías del texto, sí que pueden repetir el texto, previamente memorizado e interiorizado, mediante las propias ilustraciones que se encuentran en las páginas. Desde este punto de vista, es la absoluta trabazón de ambos códigos, el visual y el textual, que discurren de forma paralela, la que asegura dicha interpretación por parte de los pre-lectores y la que asegura al mismo tiempo una lectura autónoma de los libros una vez han sido puestos a disposición del niño por parte del mediador.

Esta última dimensión eminentemente performativa de estos libros, que están creados sin duda para una lectura en voz alta en la que se retoma el carácter oral e incluso musical de la poesía infantil, encuentra su correlato claro en la dimensión epitextual-virtual de las dos colecciones. En este sentido, resulta muy significativo que ambas cuenten con materiales virtuales complementarios de la lectura en los que se propone una adaptación musical de los versos. Y aún resulta más significativo el hecho de que, en *De la cuna a la luna*, el epitexto virtual musical y performativo haya sido puesto a disposición de los usuarios de la web y los lectores no por la propia editorial, sino por parte de lectores y mediadores que han tomado la iniciativa a este respecto. Esta es una manifestación más de los nuevos patrones en la mediación lectora que han surgido a raíz de la capacidad de difusión de Internet, pero también es la muestra de que la poesía de raigambre oral puede sin duda encontrar acomodo dentro de este nuevo ecosistema de la lectura ligado a lo virtual.

En definitiva, el análisis de las colecciones *De la cuna a la luna* y *La cereza* demuestra que se da una serie de rasgos comunes entre ambas lo suficientemente significativos como para confirmar la existencia de un género poético dentro del sistema literario infantil al que podemos denominar "poesía para pre-lectores y primeros lectores". En él confluyen ilustración y texto para crear un nuevo tipo de poesía ligada a lo oral y lo musical en la que se prolonga el carácter lúdico y performativo de la poesía de raigambre popular, pero, al mismo tiempo, suponen un primer paso en la aprehensión de las claves del lenguaje poético en sus aspectos conceptuales y más imaginarios.

Tabla 1. Comparación de las dos colecciones

	<i>De la cuna a la luna</i>	<i>La cereza</i>
Editorial	Kalandraka	Combel
Autor	Antonio Rubio	Mar Benegas
Ilustradores	Óscar Villán	Miguel Ordóñez Cecilia Moreno Christian Inaraja Marta Cabrol Laurence Jammes Lalalimola
Títulos y año de publicación	<i>Cinco (2005)</i> <i>Cocodrilo (2005)</i> <i>Limón (2016)</i> <i>Luna (2005)</i> <i>Miau (2005)</i> <i>Pajarita de papel (2005)</i> <i>Veo, veo (2016)</i> <i>Violín (2014)</i> <i>Zapato (2014)</i> <i>Árbol (2014)</i>	<i>Jugamos a las manitas (2016)</i> <i>Nariz, naricita (2016)</i> <i>Me duermo en un zapato (2016)</i> <i>Ñam, ñam (2015)</i> <i>Diez arduillas (2015)</i> <i>¿Le pondremos un bigote? (2015)</i>
Temas	Naturaleza y vida cotidiana del niño Imaginario infantil	
Estructura	El ritmo se basa sobre todo en la repetición de patrones	El ritmo se basa sobre todo en la rima
Versos, formas y elementos poéticos	Ritmo por encima de sentido Rima Anáforas y paralelismos Arte menor: tradición oral	Ritmo y sentido a partes iguales Rima Paralelismos Arte menor: tradición oral
Cubierta y contracubierta	Color, con título en blanco para que llame la atención, en mayúsculas. Ilustración relacionada con el título	Color, con título en blanco para que llame la atención, en minúsculas. Ilustración relacionada con el contenido del texto.
Guardas	-	
Formato	16 x 16 cm., en cartón, ligeros y resistentes: fáciles de manipular	
Tamaño y tipo de letra	Mayúsculas, similares al trazado manual con lápiz.	Minúsculas, similares a una fuente de procesador textual.
Ilustraciones	Amplias, simples y próximas a los dibujos infantiles Ocupan un espacio muy considerable en las páginas Ayudan a construir el mensaje Se basan en la redundancia respecto al texto	
Dimensión virtual epitextual	Adaptación musical realizada por prosumidores ajenos a la editorial Disponible en Youtube para el público general, lectores o no lectores	Adaptación musical llevada a cabo por la propia editorial Disponible para el lector del libro a través de un código QR incluido en cada volumen

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía primaria

- BENEGAS, M. (2015). *Ñam, ñam*. Barcelona: Combel Editorial, S.A.
- _____ (2015). *Diez ardillas*. Barcelona: Combel Editorial, S.A.
- _____ (2015). *¿Le pondremos un bigote?* Barcelona Combel Editorial, S.A.
- _____ (2016). *Jugamos a las manitas*. Barcelona: Combel Editorial, S.A.
- _____ (2016). *Nariz, naricita*. Barcelona: Combel Editorial, S.A.
- _____ (2016). *Me duermo en un zapato*. Barcelona: Combel Editorial, S.A.
- RUBIO, A. (2005). *Cinco*. Sevilla: Kalandraka.
- _____ (2005). *Cocodrilo*. Sevilla: Kalandraka.
- _____ (2005). *Luna*. Sevilla: Kalandraka.
- _____ (2005). *Miau*. Sevilla: Kalandraka.
- _____ (2005). *Pajarita de papel*. Sevilla: Kalandraka.
- _____ (2014). *Árbol*. Sevilla: Kalandraka.
- _____ (2014). *Violín*. Sevilla: Kalandraka.
- _____ (2014). *Zapato*. Sevilla: Kalandraka.
- _____ (2016). *Limón*. Sevilla: Kalandraka.
- _____ (2016). *Veo, veo*. Sevilla: Kalandraka.

Bibliografía secundaria

- AGRA PARDIÑAS, FRANCO VÁZQUEZ y MESÍAS LEMA (2009). La ilustración en la poesía infantil gallega del siglo XXI (2000-2008). En B. Roig Rechou, B., I. Soto López, I. y M. Neira Rodríguez, M., *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)* (pp. 259-270). Vigo: Xerais.
- ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BADER, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Best Within*, New York: McMillan.

- BAJOUR, C. (2013). Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy", *Imaginaria*, 332.
- BERNARDI, M. (2011). Zona outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione. En E. Beseghi y G. Grilli, Gloria (Ed.), *La letteratura invisibile* (pp. 87-115). Roma: Carocci.
- _____ (2012). Poesía y teatro. Voces marginales en la marginalidad de la literatura infantil. *Alhucenas*, 25, 177-206.
- BOERO, P. (1999). *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- BOSCH, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil (AIIJ)*, 5, 25-46.
- CAMBI, F. (1996). La parola incantata. Poesia per bambini: quale, come perché. En F. Cambi y G. Cives, *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia* (pp. 197-245). Pisa: ETS.
- CERRILLO, P. C. y SÁNCHEZ-ORTIZ, C. (2015). La poesía y el teatro infantiles. En J. Mata, P. Núñez, Et J. Rienda (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 227-251). Madrid: Pirámide.
- CERRILLO, P. C. y LUJÁN, A. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- CERRILLO, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Madrid: Octaedro.
- COHN LIVINGSTON, M. (1983). Some Afterthoughts on Poetry, Verse, and Criticism. En R. Bator (Ed.), *Signposts to Criticism of Children's Literature* (pp. 211-218). Chicago: ALA.

- CONSEJO, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe*, 10, 99-115.
- COATS, K. (2018). Cognitive poetics and the aesthetics of children's poetry: a primer of possibilities. En K. Wakely-Mulroney y L. Joy (Ed.), *The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English* (182-195). London/New York: Routledge.
- CRUCES, F. (2017). Lectores en (su) fábula. En F. Cruces (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. (pp. 179-201). Madrid/Barcelona: Fundación Telefónica/Ariel.
- DÍAZ ARMAS, J. (2009). La poesía en el siglo XXI en el ámbito castellano (2000-2009). En B. Roig Rechou, B., I. Soto López, I. y M. Neira Rodríguez (coords.), *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)* (pp. 35-56). Vigo: Xerais.
- DURAN, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Barcelona: Octaedro.
- FLOR ADA, A. (1990). La poesía infantil en la Hispanoamérica. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino, *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 87-118). Cuenca: UCLM.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Madrid/México: Ariel/UAM/Fundación Telefónica.
- GARCÍA PADRINO, J. (1990). La poesía infantil en la España actual. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino, *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 65-86). Cuenca: UCLM.
- GARCÍA PADRINO, J. (2018). *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015)*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. París. Éditions du Seuil.
- _____ (1982). *Palimpsestes*. París: Éditions du Seuil.
- HEYMAN, M. (2018). "That terrible bugaboo": the role of music in poetry for children. En K. Wakely-Mulroney y L. Joy (Ed.), *The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English* (162-181). London/New York: Routledge.
- HUNT, P. (2012). Confronting the Snark: The Non-Theory of Children's Poetry. En M. Styles, L. Joy, & D. Whitley (Ed.), *Poetry and Childhood* (17-24). Stoke on Tren: Trentham Books.
- LEPRI, C. (2015). *Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi*. Pisa: Pacini Editore.
- LEWIS, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London: Routledge Falmer.
- LEWIS, N. (1983). Verses for the Young, en Bator, R. (Ed.), *Signposts to Criticism of Children's Literature* (pp. 194-199). Chicago: ALA Editions.
- LLUCH, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (Ed.), *Las nuevas lecturas de los jóvenes* (pp. 105-128). Barcelona: Anthropos.
- LLUCH, G. y VALRIU, C. (2013). *La literatura per a infants i joves en català. Anàlisi, gèneres i història*. Alzira: Bromera / Institut Universitari de Filologia Valenciana.
- LLUCH, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de la lectura en red. *Ocnos*, 11, 7-20. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- LLUCH, G., TABERNERO-SALA, R. y CALVO-VALIOS, V. (2015). Epitextos virtuales como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24, 6, 797-804. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/eipi.2015.nov.11>.
- LLUCH, G. (2017). Los jóvenes y los adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. (pp. 31-51). Madrid/Barcelona: Fundación Telefónica/Ariel.

- _____ (2018). *La lectura entre el paper i les pantalles*. Vic, Barcelona: Eumo.
- LOMBAS MARTÍNEZ, M. E. (2009). *La poesía española para niños en el siglo XX*. León: Universidad de León.
- LOPEZ GASENI, M. y ETXANIZ ERLE, X. (2009). A poesía infantil vasca no século XXI. En B. Roig Rechou, B., I. Soto López, I. y M. Neira Rodríguez (coords.), *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)* (pp. 141-174). Vigo: Xerais.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. En G. Lluch (Ed.), *Las nuevas lecturas de los jóvenes* (pp. 35-58). Barcelona: Anthropos.
- MILLS, H. (1983). How to Tell a Sheep from a Goat – and Why it Matters. En R. Bator (Ed.), *Signposts to Criticism of Children's Literature* (pp. 200-201). Chicago: ALA.
- MUNITA, F. (2013). El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en la lengua española. *AILIJ*, 11, 105-117.
- NEIRA-PIÑEIRO, M. R. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, 35, 131-8.
- _____ (2013). Can Images Transform a Poem? When I Heard the Learn'd Astronomer: An Example of a Poetry Picturebook. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 19 (1), 14-32. doi: <http://doi.org/10.1080/13614541.2013.751290>
- _____ (2016). Children as Implied Readers in Poetry Picturebooks: The Adaptation of Adult Poetry for Young Readers. *International Research in Children's Literature*, 9 (1), 1-19. doi: <http://doi.org/10.3366/ircl.2016.0179>
- _____ (2018). Posibilidades de secuenciación de las imágenes en el álbum ilustrado lírico. *Ocnos*, 17 (1), 55-67. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1527
- NIKOLAJEVA, M., & SCOTT, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Nueva York, Estados Unidos: Garland.
- NODELMAN, P. (1988). *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*, Athens: University of Georgia Press.
- _____ (2008). *The Hidden Adult*. Baltimore: JHU Press.
- O'MALLEY, A. (2018). Children, poetry, and the eighteenth-century school anthology. En K. Wakely-Mulroney y L. Joy (Ed.), *The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English* (211-224). London/New York: Routledge.
- PASCUA, I. (2017). *Versos con faldas. Poetas españolas para la infancia y la juventud (2000-2015)*. Madrid: UNED.
- PELEGRÍN, A. (1984). *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*. Madrid, España: Editorial Cincel.
- _____ (1996). *La flor de la maravilla: juegos, recreos, retahílas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PRATS RIPOLL, M. (1994). Notes sobre poesia per a infants. *Temps d'Educació*, 12, 127-141.
- _____ (2009). La poesia per a infants. Estat de la qüestió en llengua catalana. *Caplletra* 46, 149-182.
- PULLINGER, D. (2017). *From Tongue to Text. A New Reading of Children's Poetry*. New York: Bloomsbury.
- _____ (2018). Nursery Rhymes: Poetry, Language, and the Body. En K. Wakely-Mulroney y L. Joy (Ed.), *The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English* (144-161). London/New York: Routledge.
- RAMOS, A. M (2014). Ilustrar poesía para a infância: entre as rimas cromáticas e as metáforas visuais, *Ocnos*, 11, 113-130. doi: http://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.06

- REGUEIRO-SALGADO, B. (2018). Poesía juvenil *pop*: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven. *Ocnos*, 17 (1), 68-77. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.147
- RONCAGLIA, G. (2018). *L'età della frammetazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Roma, Italia: Laterza.
- ROIG RECHOU, B., SOTO LÓPEZ, I. y NEIRA RODRÍGUEZ, M. (2009). *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)*. Vigo: Xerais.
- ROIG RECHOU, B., NEIRA RODRÍGUEZ, M. y AGRELO COSTAS, A. (2009). A poesía infantil no século XXI en Galicia. En B. Roig Rechou, I. Soto López y M. Neira Rodríguez (2009). *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)* (111-140). Vigo: Xerais.
- ROSE, J. (1994). *The case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction*. Houndmills: Macmillan Press.
- SÁNCHEZ ORTIZ, C. (2013). *Poesía, infancia y educación: el Cancionero Popular Infantil en la Escuela 2.0*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- SENÍS, J. (2014). El álbum ilustrado como agente de educación artístico-literaria y de género el caso de Mamá, de Mariana Ruíz Johnson. *Dossiers feministes*, 19, 115-133.
- _____ (2019) El imaginario infantil en la poesía para niños actual. Un estudio comparativo. *Textura*, 45 (21), 107-127.
- SILVA, S. R. (2010). Ilustração e Poesia: Para uma Definição/Caracterização do Álbum Poético para a Infancia. En S. R. Silva (Ed.), *Entre textos. Perspectivas sobre literatura para a infância e juventude* (pp. 273-84). Porto, Portugal: Tropelias & Companhia.
- SIPE, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29, 97-108.
- Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1022459009182.pdf>
- SLOAN, G. (2001). But is it poetry? *Children's Literature in Education*, 32, 1, 45-56.
- SOTOMAYOR, V. (2002). Poesía infantil española de los últimos veinte años. *Lazarillo*, 8, 8-23.
- STYLES, M. (1990). Poetry for Children. En P. Hunt, *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 190-205). Oxford: Routledge.
- _____ (2012). Introduction: Talking the Long View – the State of Children's Poetry Today. En M. Styles, L. Joy, y D. Whitley (Ed.), *Poetry and Childhood* (XI-XVI). Stoke on Tren: Trentham Books.
- TABERNERO, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- _____ (2013). El *book-trailer* en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia, Estudis Literaris*, 18, 211-222. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/issue/view/240/showToc>
- _____ (2015a). El *book-trailer* como medio de promoción de la lectura. En O. Cleger, y J. M-De-Amo (Ed.), *Formación literaria, hipertextos y web 2.0*. (pp. 209-233). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- _____ (2015b). El *book-trailer* en la promoción del libro infantil y juvenil. En R. Jiménez, & M. F. Romero (Coords.), *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria* (pp. 99-108). Barcelona: Octaedro.
- _____ (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del *book-trailer*. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15 (2), 21-36. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1125
- VALRIU, C. (2009). La poesía infantil en el siglo XXI (2000-2008). En En B. Roig Rechou,

- B., I. Soto López, I. y M. Neira Rodríguez, M., *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)* (pp. 57-76). Vigo: Xerais.
- VAN-DER-LINDEN, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay, Francia: L'Atelier du Poisson Soluble.
- _____ (2013). *Álbum(es)*. Barcelona: Ekaré.
- WAKELY-MULRONEY, K. y JOY, L. (2018) (ed.). *The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English*, London/New York: Routledge.
- ZAFRA, R. (2017). Itinerarios del yo en un cuarto propio conectado. En F. Cruces (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. (pp. 81-101). Madrid/Barcelona: Fundación Telefónica/Ariel.
- ZAPARAÍN, F. y GONZÁLEZ, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid.
- ZIPES, J. (Ed.). (2006). *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

Ainhoa Urzelai Vicente

UPV/EH

ainhoa.uzelai@ehu.eus

(Recibido: 1 de junio de 2019/ Received: 1st June 2019)
(Aceptado: 2 octubre 2019 / Accepted: 2nd October 2019)

LA REPRESENTACIÓN DEL CONFLICTO VASCO EN TRES LIBROS DE LA LIJ ESCRITA EN EUSKERA

*REPRESENTATION OF THE BASQUE CONFLICT
IN THREE BOOKS OF BASQUE LITERATURE FOR
CHILDREN*

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es reflexionar sobre la representación del conflicto político vasco en la LIJ escrita en euskera. Para ello, han sido analizadas tres obras que pertenecen a la LIJ moderna: *Harri barruko bihotz-borrokak* [Las luchas del corazón de las piedras] (1999), *Txakurraren alaba* [La hija del perro] (2000) y *Pikolo* (2008) [Pikolo, 2010]. Primeramente, se ofrece un breve resumen de cada obra y se analiza cuál ha sido su recepción crítica. En segundo lugar, se presenta el análisis narratológico, y se sitúan los relatos en el espacio y tiempo, tras abordar el análisis de los narradores y los personajes principales. A continuación, de la mano de los estudios de memoria, se examina la representación del contexto histórico de la obra (lugares de memoria, tipos de memoria que se transmiten, conexiones intertextuales...). Completamos el análisis de las obras con la presentación de las conclusiones más relevantes. Como se ha podido observar, la LIJ en euskera también ha abordado la recuperación de la memoria del conflicto vasco, con un género y unas características narrativas muy concretas: narrador y protagonista joven, narrado en primera persona o la utilización de la focalización interna.

Palabras clave: Literatura Infantil y Juvenil, conflicto político vasco, memoria histórica.

Abstract

The main objective of this paper is to analyse how the Basque conflict is represented in Basque Literature for Children. Three works of modern children's literature have been examined: *Harri barruko bihotz-borrokak* [Inner conflicts of the stones] (1999), *Txakurraren alaba* [The dog's daughter] (2000) and *Pikolo* (2008)¹. First of all, the article gives a brief summary of the book and offers a review of its critical reception. Secondly, the narratological analysis is given, setting the scene, explaining the role of the narrator and introducing the main characters. Next, following some concepts from the field of Memory Studies, the representation of the historical context of the work is examined, exploring realms of memory, type of memory transmitted and intertextuality. As will be seen, children's literature has

1 Despective noun with whom people name the Civil Guard.

also addressed the recovery of the Basque conflict, with a specific genre and narrative characteristics, such as a young narrator and protagonist, use of the first person and inner focalisation.

Key words: Children's literature, Basque conflict, historical memory.

1. La representación del conflicto político vasco en la LIJ

En las últimas décadas, los conflictos armados han tenido una notoria presencia en la literatura vasca. Prueba de ello son los diferentes trabajos publicados recientemente, como el libro titulado *Maldetan sagarrak* [Manzanas en las pendientes], publicado en el 2006 y coordinado por Ibon Egaña y Edu Zelaieta, que analiza la presencia del conflicto vasco en la literatura vasca. Otro claro ejemplo es el libro *Gatazken lorratzak* [Huellas de los conflictos], publicado en el 2012 y coordinado por Amaia Serrano y Jon Kortazar, que estudia la influencia que la Guerra Civil del 1936 y el conflicto vasco han tenido en la literatura. Desafortunadamente, los trabajos citados no mencionan la LIJ. Algún lector puede pensar quizá que temas como los conflictos armados no aparecen en los libros dirigidos al lector joven. Sin embargo, como mencionan Etxaniz y López (2008: 137), la Guerra Civil o la posguerra comenzaron a florecer primero en la literatura adulta. En cuanto al conflicto vasco, los mismos autores mencionan que hay pocas obras en la LIJ, y añaden que en el centro de la literatura aparece otra lucha, otro conflicto, una situación de violencia que no ha finalizado aún; y que tal vez por ese motivo hallamos tan pocas obras para los más jóvenes, porque esa herida sigue sin cicatrizar (Etxaniz y López, 2008: 144).

Existen estudios que han abordado la representación de la Guerra Civil en la LIJ (Roig, Domínguez & Soto, 2008; Roig & Ruzicka, 2014), pero en cambio, no es tarea fácil encontrar trabajos críticos que analicen la presencia del conflicto vasco en la LIJ. En cierto modo, puede ser comprensible que sean escasos los libros que versan sobre el conflicto vasco en la LIJ, puesto que la literatura destinada a los más jóvenes ha tenido una tendencia histórica a tratar temas "blandos", como ha solido señalar la escritora Mariasun Landa (confer Olaziregi, 1999: 31). Aun así, es de suponer que al igual que con el tema de la Guerra Civil en la LIJ, poco a poco irán apareciendo obras que versen sobre el conflicto vasco.

El principal objetivo de este trabajo es analizar cómo se representa el conflicto político vasco en la LIJ escrita en euskera y para ello, analizaremos tres obras. Todas ellas han sido seleccionadas para formar nuestro corpus por dos motivos: el tema del conflicto vasco se erige como contenido central y han sido publicadas a partir del año 1999. Primeramente, se ofrece un breve resumen de cada obra y se analiza cuál ha sido su recepción crítica. En segundo lugar, se presenta el análisis narratológico, y se sitúan los relatos en el espacio y tiempo, tras abordar el análisis de los narradores y los personajes principales. A continuación, de la mano de los estudios de memoria, se examina la representación del contexto histórico de la obra (lugares de memoria, tipos de memoria que se transmiten, conexiones intertextuales...). Estas serán algunas de las preguntas a las que quisiéramos contestar: Cuando se representa el conflicto político vasco, ¿aparecen atentados y muertos o son temas tabúes?, ¿Qué discurso ha generado la literatura sobre la violencia de ETA?, ¿Desde qué punto de vista ideológico y ético está narrado?, ¿Quién padece el sufrimiento?, ¿Quién es el causante del daño?, ¿Hay relación entre los dos supuestos bandos que representan los textos? Este breve estudio intentará responder esas preguntas.

2. Análisis del corpus

2.1. *Harri barruko bihotz-borrokak* (Elkarlanean, 1999)

2.1.1. *Resumen y recepción crítica*

Los personajes de las tres historias que incluye esta novela realista de Juan Luis Zabala son los mismos, así como los espacios y sucesos principales. Lo que varía de un cuento a otro es el sujeto que se focaliza, es decir, el protagonista, el punto de vista. En el primero, tenemos al joven cantautor Jakes y gracias a los testimonios que él mismo da en primera persona, el lector tiene noticia de sus problemas y dudas. En cambio en el segundo, es el ciclista Xabat el narrador y personaje principal. Así, el lector recibe de primera mano las dudas y luchas del joven que está dispuesto a darlo todo. Por último, tenemos a la narradora autodiegética Maddi, la joven que ha sido torturada.

En cuanto a las críticas que ha recibido el libro, muchos subrayan la idoneidad de los temas tratados. Por un lado, la novela reúne las inquietudes que preocupan a los jóvenes, tales como el amor, el sexo o el compromiso (Argia, 1999). Como añade Rojo (1999), es un libro atrevido, por los temas y la manera de tratarlos. Además, este crítico menciona que la utilización de diferentes narradores favorece la obra, puesto que muestra los diferentes puntos de vista sobre la misma realidad que coexisten en nuestra sociedad.

2.1.2. *Análisis narratológico*

Para comenzar, cabe mencionar que el libro lleva un título muy significativo. Por un lado, las piedras aparecen como símbolos de la *kale-borroka*², y por otro, se presentan como lugares de memoria. Además, el título quiere mostrar que a pesar de la dureza de las piedras, dentro de ellas existen corazones (sentimientos) que luchan por un ideal. La obra está formada por tres relatos independientes, pero a excepción del punto de vista, el cronotopo, los sucesos principales y los personajes son los mismos. En cuanto al espacio y tiempo, las narraciones suceden en Guipúzcoa, entre 1998 y 1999.

El protagonista del primer cuento es el cantautor Jakes, un joven lleno de inquietudes que ha perdido el rumbo de su vida y la ilusión de vivir (Zabala, 1999: 27). La mayoría de las actuaciones que ha realizado han sido en "movidas políticas y reivindicativas" (19), pero no se siente a gusto en ellas, puesto que no coincide con el punto de vista político de los organizadores. Al joven le parece lícito protestar, pero opina que no cualquier forma es legítima (20). Jakes se siente cansado de todo y desea huir de todas las ataduras y compromisos. Al final de la historia, tres amigos de Jakes son detenidos por ser responsables de quemar una oficina (19) y el protagonista se muestra crítico ante tal acto. Más adelante, los detenidos son trasladados a Madrid, lugar donde torturan a Maddi, una de las detenidas (26). Dicho suceso da qué pensar a Jakes, sobre todo acerca de los medios utilizados para obtener declaraciones de los presos.

En la segunda historia, el lector se encuentra con un personaje redondo, es decir, que evoluciona dentro de la narración, el protagonista Xabat. Este desea ser el mejor ciclista y está dispuesto a darlo todo para lograr dicho objetivo, aunque es consciente de que tiene que renunciar a infinidad de cosas, por ejemplo a las juergas y a los conciertos (40). Todo ello crea dudas al joven, pues le parece que no

2 El término *kale borroka* se emplea comúnmente para referirse a los actos de violencia callejera que se producen en el País Vasco.

está dejando florecer lo más bello que tiene en su interior (41). Además, alberga cierto sentimiento de culpa, por centrarse solo en sus marcas, puestos o pulsaciones (47). La detención de tres amigos trae un giro tanto en la vida del protagonista como en su ideología. Es cierto que al principio Xabat actúa indeciso, pero poco a poco el lector hallará un evidente cambio. Primeramente, el protagonista confiesa que le cuesta llamar *cipayo* a los agentes del orden (54) o que le parece incompatible ser ciclista profesional y luchar por la causa de sus amigos (56). Sin embargo, después de tener noticia de la detención de los amigos y saber que están siendo castigados mientras que él solo se preocupa del ciclismo le hace sentirse egoísta y despreciable (55, 58). Además, Xabat descubre que sus amigos han sido torturados en Madrid (60). Es entonces cuando decide dejar en segundo plano el ciclismo y concentrar todas sus fuerzas en mostrar solidaridad a sus amigos (60). Dicho compromiso se hace más fuerte cuando Naiara (la chica a la que ama) y sus dos amigos son detenidos. Cabe mencionar que Xabat se muestra crítico hacia los políticos, puesto que opina que aunque ETA sigue con el alto al fuego, muchos no muestran demasiada voluntad para hallar una solución (80).

Por último, en el tercer cuento el lector conocerá a la joven comprometida Maddi. Es un personaje plano que lucha desde el margen de la sociedad y que está segura de sus valores. En un pasaje, ella misma se autodefine como joven desempleada, lesbiana, vasca, vascófila, de izquierdas, nacionalista y heredera de las luchas perdidas (83). Maddi menciona que ha sido humillada y pisoteada, pero que sin embargo, no se rinde (83). En este cuento el lector puede encontrar varias reflexiones interesantes, por ejemplo en torno a la democracia y la libertad de expresión (86). En relación a esto último, la protagonista opina que, en nombre de la libertad de expresión, la sociedad admite que cualquiera actúe en contra de cualquiera. Maddi es torturada por la policía y también hay reflexiones en torno a dicho tema (90). Asimismo, se le dedican algunas líneas a la *kale-borroka* y se muestran diferentes puntos de vista sobre el tema (89).

Para finalizar con este apartado, siguiendo a Etxaniz y López (2005: 75), queda puntualizar que Juan Luis Zabala trae al lector una obra moderna y dura en muchos aspectos. En ella, se tratan temas como el amor, el sexo, las fiestas, la *kale-borroka*, la política, la tortura, el compromiso o la amistad. Se recogen aquellas vivencias socio-políticas que se dan alrededor de la vida de los jóvenes vascos de la década de los 90, y cómo vive cada protagonista sus situaciones personales en ese contexto político.

2.1.3. Contextualización histórica

Como se ha mencionado en el apartado anterior, los tres relatos pueden situarse entre 1998 y 1999. Por un lado, uno de los protagonistas, Xabat, menciona que en octubre tuvo la única oportunidad de dar el voto, y que se lo concedió al partido EH (Euskal Herritarrok), ya que el alto al fuego de ETA deshizo sus dudas (70). Dicho partido fue creado en el año 1998 y quedó fuera de la ley en 2003. Como el libro fue publicado en 1999, las narraciones se podrían datar entre esas dos fechas. Si se tiene en cuenta que Xabat tuvo la oportunidad de votar en octubre, tiene que tratarse de las elecciones al Parlamento Vasco de 1998, que se celebraron el 25 de octubre del año mencionado. En cuanto al alto al fuego se refiere, la única opción es el de septiembre del 1998, el más largo hasta la fecha, que tuvo una duración de 14 meses (Palacios, 2011). Por consiguiente, existen razones para situar las narraciones alrededor del año mencionado. Además de los argumentos citados, el lector puede fijarse en los músicos y escritores (y en sus respectivas obras) que se mencionan en los cuentos, los cuales rondan todos alrededor del año 1997 y 1998 (22, 85). Los años mencionados fueron bastante conflictivos, y de igual manera se representan en la obra. Por un lado, ETA todavía no se había disuelto. Por otro lado, la *kale-borroka* estaba en auge, y así lo representa Zabala con los actos de los protagonistas. Además, cabe destacar que en la sociedad de aquellos años, diferentes luchas

(en su sentido más amplio) ocupaban el centro de los debates: el antimilitarismo, la problemática de los presos, el euskera o el feminismo entre otros. Se pueden emplear las palabras inconformismo y falta de diálogo para describir a la sociedad de la última década del siglo XX, y es eso lo que declara uno de los protagonistas, pues menciona que ETA sigue con el alto el fuego, pero que otros no están demostrando voluntad para encontrar una solución (80).

2.2. *Txakurraren alaba*³ (Elkarlanean, 2000)

2.2.1. *Resumen y recepción crítica*

Esta obra de Xabier Mendiguren cuenta la historia de la protagonista Teresa Márquez, una niña de 16 años. Su padre es guardia civil, y por ello, se ha trasladado de Zaragoza al País Vasco junto a su familia. Al principio, todo le será extraño: un paisaje diferente, una lengua que desconoce, gente nueva, una sociedad y cultura que le son ajenas... Además del hándicap que supone habituarse a un nuevo lugar, tendrá que enfrentarse a otras dificultades, puesto que deberá mantener discreción sobre su identidad debido al trabajo de su padre. De cualquier modo, poco a poco se irá acostumbrando a su nuevo entorno y se sumergirá en una realidad desconocida hasta entonces.

En cuanto a las críticas recibidas, no es fácil hacer una valoración general, puesto que ha obtenido opiniones muy contrapuestas. Por un lado, Rojo (2000) menciona que Mendiguren ha dado mayor importancia a explicar una tesis ideológica, y que ello limita todo el planteamiento de la novela. En consecuencia, indica que algunos diálogos que versan sobre el País Vasco (y que según él están muy cerca de un discurso político) quedan insertados en un marco que poco tiene que ver con el género narrativo. Por otro lado, Benito (2000) subraya la necesidad de obras como esta y menciona que es oportuna, no oportunista. Además, añade que el autor ofrece la ocasión de ahondar en el contexto del País Vasco. Finalmente, opina que este libro añade un nuevo punto de vista a la batalla diaria, y también el entendimiento mutuo que tanto necesitamos y la integridad de diferentes puntos de vista; para conocer ambas caras de los sucesos: los que están al descubierto y los que permanecen ocultos.

2.2.2. *Análisis narratológico*

Esta novela realista que versa sobre el conflicto vasco y la violencia está dividida en cuatro capítulos y un epílogo final. Los títulos de cada capítulo hacen referencia a las fases de una tormenta y además, siguen el hilo de la narración, puesto que cuanto peor es el clima atmosférico, peor es la situación de la protagonista. Siguiendo con los elementos paratextuales, la foto de la portada muestra a una niña enfadada y con la boca tapada. La foto bien podría reflejar el enfado y la impotencia que siente la protagonista. La obra está construida en dos planos. Por un lado está la narración principal, que comienza cuando Teresa llega al País Vasco y cuenta los sucesos de los primeros meses; y por otro lado, el fragmento a modo de epílogo, narrado por la protagonista unos años más tarde de su llegada (Mendiguren, 2000: 187). En cuanto al espacio y tiempo, la narración sucede principalmente en San Sebastián y está ambientada en la última década del siglo XX. Además del ambiente que se describe, dos referencias sirven para encuadrar la obra: *El abrazo* de Txillida (35), construido en el año 1992, y la firma del final del libro, datada en el año 1999.

En cuanto a los personajes, el lector se topará con la protagonista y narradora Teresa, que hace de unión entre dos mundos totalmente contrapuestos. La narradora autodiegética muestra a unos

3 El título es ambiguo, puesto que además del significado literal (la hija del perro), la palabra *txakur* (que quiere decir perro en euskera) hace referencia, despectivamente, a la Guardia Civil.

padres bastante machistas y anticuados (11), que no sufren ningún desarrollo en la novela, luego son personajes planos. No se relacionan con los autóctonos (116) y el padre es definido como "un poco facha" (96) y autoritario (9, 48, 188). En cuanto a la madre, el lector se encontrará con una mujer callada y mansa que acata las órdenes del marido. Otro personaje que merece ser mencionado es Yolanda, la joven que enseñará San Sebastián a Teresa en los primeros días. Al igual que la protagonista, es hija de guardia civil y aunque a Teresa le parece simpática, su resentimiento la inquieta (20). Se muestra recelosa ante la gente que habla en euskera (19) y siente que es odiada por los vascos (20), aunque a su vez, ella muestra odio por ellos (13). Ante el comportamiento de Yolanda, Teresa se pregunta quién es el creador de dicho odio, o si algún día ella también pensará de la misma manera (14). Otro de los personajes a mencionar es Andoni, compañero de instituto que realiza pintadas con fines políticos. Este influirá en el punto de vista de Teresa y le mostrará otra realidad que le han ocultado en casa. Es el primer compañero de clase que se presenta ante Teresa (30) y también el primero que sale en su defensa (31). Cuando un compañero deja en evidencia a Teresa delatando que es hija de guardia civil, Andoni (que tiene la función de *ayudante*) sale en su defensa y menciona que cada uno es responsable de sus propios actos, no de los de sus padres. Asimismo, añade que las personas no escogen su lugar de nacimiento, pero sí sus ideas y sus amigos (176). No se puede dejar sin mencionar a Carmen, puesto que es ella la que asegura a la protagonista que, efectivamente, algunos de los detenidos son torturados (159). Asimismo, es el personaje que informa a Teresa sobre los diferentes mecanismos de tortura (160-161).

En cuanto a lugares se refiere, el euskaltegi (centro donde se imparte la enseñanza del euskera) tiene especial importancia, pues además de aprender euskera, la protagonista plantea reflexiones interesantes en consecuencia de los intercambios que tiene con sus compañeros. Además, como ejercicio de clase, los alumnos tienen que escribir una carta en euskera y Teresa decide escribir al hermano de una compañera, el cual no conoce y está preso en la cárcel de Jaén. En dicha carta la protagonista plantea preguntas como si es posible la paz y la libertad en el País Vasco (121). No solo eso, en relación a la carta mencionada, Teresa piensa que la convivencia en el País Vasco es imposible, pero al mismo tiempo, es consciente de que la carta misma es una prueba de que probablemente la tolerancia es posible, aun entre aquellos que son enemigos (122). Junto al euskaltegi, Loretorea de San Sebastián y la escultura *El abrazo* tienen gran relevancia, puesto que influyen notablemente en la actitud de la protagonista. Es allí donde Teresa entiende que siempre ha de haber un resquicio para el entendimiento mutuo y que la enemistad no es inevitable (35). Otro lugar a mencionar es Gladys-Enea, lugar de memoria señalado en referencia a la represión franquista. Es allí donde, por primera vez, Teresa tiene noticia de la utilización de la tortura por parte de la Guardia Civil.

La cuestión de la identidad tiene especial relevancia en esta obra. Una de las principales preguntas que con frecuencia se plantean es, hasta qué punto es variable la identidad. Uno de los personajes menciona que *vasco* es la persona que sabe euskera, sea cual sea el origen, la religión o la ideología del hablante; y añade que los apellidos a menudo no coinciden con la lengua de su dueño (73). Siguiendo a lo mencionado, la identidad vasca es marcada principalmente por la lengua, no por el origen (apellido, domicilio) del sujeto. Teresa se siente llena de contradicciones, puesto que ya no se siente zaragozana e imagina su futuro en el País Vasco, pero es consciente de que no se ha hecho al lugar y no puede vivir su identidad con total libertad por el qué dirán (respecto al oficio del padre). El oficio del padre le plantea serios conflictos internos. Por un lado, siente el odio que algunos de su entorno profesan a su padre, por ejemplo en las pintadas callejeras (67) o al llamar *perro* a la guardia civil (69). Por otro lado, le estremece pensar que su padre puede haber torturado alguna vez (162).

Quizá el final de la obra cree dudas a más de un lector, pues no queda demasiado claro qué ha querido expresar el escritor Mendiguren en esta obra. Es cierto que se hace una llamada a la convivencia, reivindicando el respeto y el entendimiento mutuo entre diferentes. La protagonista Teresa reivindica que ella es una combinación de muchas cosas, y que nunca va a aceptar que nadie la limite a una sola dimensión, ni que la consideren "hija de un perro" (188). Además, Teresa se integra en la sociedad y es aceptada por los amigos tal y como es. Pero al mismo tiempo, da la impresión de que la protagonista paga un precio por todo ello. Por un lado, aprende euskera y desde que reside en el País Vasco, reduce notablemente la relación que tiene con sus amigos castellanoparlantes. Por otro lado, el padre de Teresa pasa a trabajar a las oficinas. Además, se relaciona con gente muy próxima a la ideología de la izquierda abertzale y se relaciona con ex-presos. Por todo ello, en vez de *integración*, parece más conveniente hablar de *asimilación*.

Para finalizar con este apartado, en cuanto a la dicotomía entre "nosotros" versus "los otros" se refiere, al inicio de la narración Teresa puede aparecer como "la otra" para la mayoría de los lectores, puesto que tradicionalmente en la literatura vasca la guardia civil (y su familia) ha sido antagonista, ese otro, lo desconocido. Aun así, en esta obra se humaniza al guardia civil. Se muestra a un padre que juega con su hija y la cuida (179). Se puede decir que se humanizan ambas partes, puesto que además del guardia civil, también se le acercan al lector los presos políticos vascos y sus familiares; y por encima de todo, en esta obra se humaniza a la protagonista que hace de unión entre los dos. Es necesario humanizar al otro para poder hacer la unión mencionada. En cambio, según avanza la narración, la otredad de la protagonista va desapareciendo. Asimismo, si al principio los vascos son "los otros" para Teresa, luego hallamos un cambio. Por lo tanto, en esta obra de Mendiguren la presentación del otro se hace desde la ideología del autor implícito (desde la izquierda abertzale). A medida que se asimila al "otro", lo hacemos "nuestro", convirtiéndolo parte de ese "nosotros" colectivo. Aunque al principio se le concede voz a ese "otro", poco a poco su punto de vista va cambiando. Si se aplican las dicotomías de víctima/victimario, autóctono/extranjero, represor/represaliado en este texto, salta a la vista que se ofrecen pocas opciones para poner en duda los términos binarios.

2.2.3. Lugares de memoria y contextualización histórica

Son varios los espacios de la obra que merecen una mención. Por un lado, se alude a la escultura llamada *El abrazo*, situada en Loretopea de San Sebastián. Esta obra de acero fue construida por Chillida, en honor al pintor y amigo Rafael Ruiz Balerdi, fallecido en el año 1992. Dicha escultura quiere recordar que el abrazo de un amigo, la reconciliación y el ponerse de acuerdo son parte del lenguaje universal del arte. Tanto la escultura como Loretopea pueden ser consideradas como lugar de memoria. Por otro lado, cabe mencionar el parque Gladys-Enea. Oficialmente, el lugar lleva el nombre de Cristina Enea, pero la ciudadanía le ha otorgado ese otro nombre por la joven ecologista donostiarra Gladys del Estal, asesinada por la guardia civil en la carga contra una manifestación antinuclear en Tudela el 3 de junio de 1979. El parque mencionado es un importante lugar de memoria. La narración está ambientada entre los años 1992 y 1999, años de intensa actividad por parte de ETA, con numerosos atentados y secuestros de larga duración. Así, Mendiguren ha querido reflejar una parte de la sociedad vasca. El autor describe un País Vasco conflictivo, donde hay manifestaciones y fuertes disturbios, y Teresa menciona que los atentados son una realidad existente en el País Vasco. Es importante recordar que la época que abarca la narración fue muy dura. Como es sabido, entre 1992 y 1999 ETA realizó unos cuantos atentados sangrientos y secuestros de larga duración.

2.3. Pikolo (Alberdania, 2008)

2.3.1. Resumen y recepción crítica

El protagonista y narrador de este cuento creado por el escritor Patxi Zubizarreta y el ilustrador Jokin Mitxelena es Manuel, un niño de siete años que se ha mudado de Extremadura al cuartel de Larrañeta del País Vasco junto a su padre guardia civil. Gracias a lo que el protagonista cuenta en primera persona, el lector tendrá noticia de la estancia de Manuel, por ejemplo, cómo se siente en su nuevo hogar o cómo lo acogen sus nuevos compañeros de clase; pero también tendrá noticia sobre las dudas y preocupaciones que le surgen al pequeño. Dicho brevemente, en esta obra se habla del conflicto vasco por medio del hijo de un guardia civil.

Para comenzar, cabe mencionar que en el año 2010 el escritor Ángel Erro tradujo al castellano el libro *Pikolo*, de la mano de la editorial Lóguez. En cuanto a las críticas recibidas, muchos lo han calificado de atrevido, sobre todo por poner ante los ojos del lector un cuartel destrozado por las bombas, como es el caso de López (2009). Según él, la narración sirve para sacudir la conciencia y, como añade Amuriza (2017), se trata de una obra apta tanto para conmover al lector joven como al lector adulto. Rentería (2009) echa de menos que el autor no haya mencionado nada acerca del uso reiterado de la tortura por parte de la Guardia Civil o sobre las denuncias internacionales. Aun así, siguiendo a Etxaniz (2011: 81) esta obra ofrece al lector joven herramientas cognitivo-afectivas para ayudar a cuestionar comportamientos ilícitos presentes en la sociedad.

2.3.2. Análisis narratológico

Antes de nada, es importante destacar que la obra analizada se sitúa dentro del realismo crítico. Como se ha mencionado anteriormente, el cuento versa sobre el conflicto vasco; pero también sobre el bullying, la existencia o el amor. De todos los elementos paratextuales, sobre todo es de destacar la cita de Carmen Martín Gaité que viene en la contraportada. En ella se dice que hay que contestar a las preguntas de los niños, y si no se les quiere decir la verdad (quizá porque el adulto no tiene la respuesta), hay que contarles un cuento que parezca verdad. Seguramente, mediante esa cita el autor ha querido reivindicar que a los niños no se les puede ocultar la realidad, ni se deben convertir ciertos temas en tabú.

En cuanto al tiempo cronológico y espacio se refiere, en la obra no hay ningún dato o ninguna referencia exacta pero, como se explicará más adelante, la narración está ambientada en el siglo XXI, concretamente en el año 2008. La historia se sitúa en Larrañeta (espacio literario ficticio), el cual acoge tanto la escuela de Manuel como el cuartel del pueblo Larrañeta. Este último, y en general el País Vasco, es descrito como un lugar peligroso. Por un lado, la amenaza se representa de una manera bastante simbólica. Por poner un ejemplo, el primer accidente que el protagonista y su padre sufren ocurre justamente al llegar al País Vasco, al chocar contra un jabalí (Zubizarreta, 2008: 14). Por otro lado, el padre le advierte explícitamente al hijo que viven rodeados de peligro (16), y que no se puede fiar de nadie (39). Además, cada vez que van a viajar el padre mira debajo del coche por si hubiera alguna bomba (79). No solo eso, cabe mencionar que a cambio de ese peligro el padre de Manuel recibe un mayor sueldo (20). A medida que avanza la lectura, el lector tendrá noticia de un atentado realizado en contra del cuartel de Larrañeta, que dejará un muerto y varios heridos, entre ellos Manuel y su padre (80). La escuela, por lo menos al principio, no parece ser un lugar seguro. Por un lado, el profesor utiliza al protagonista para conseguir información sobre el cuartel y planificar el atentado; y por otro lado, Manuel sufre acoso escolar. Asimismo, la tortuga del protagonista muere en la escuela, supuestamente envenenada por un alumno (62).

Son varios los personajes que merecen una mención. Por un lado, el lector se topará con el protagonista de siete años llamado Manuel, que dejando a la madre en Extremadura ha viajado al País Vasco. Al principio se siente solo en su nuevo lugar de residencia. El padre no le aclara las dudas (17), y ante ello, Manuel comenzará a encontrar respuestas por sí mismo. Son varios los pasajes que muestran sus dudas (10, 57), y en muchas de ellas acude a Eba para aclararlas (57). Manuel sufre acoso escolar por parte de tres compañeros, sobre todo por parte de Kepa, el hermano de Eba (estos tienen la función de *oponentes*). Le toman el pelo, le intimidan, le echan petardos, le hacen pagar por pasar el puente... (18, 22, 24). De todos modos, no todos los compañeros muestran el mismo comportamiento hacia el protagonista. Como se ha mencionado anteriormente, Manuel acude a Eba para aclarar dudas. El padre de esta (que tiene la función de *ayudante*) se encuentra preso en la cárcel de Sevilla, por pertenecer al grupo político Euskal Herritarrok. Gracias a la relación que tiene Manuel con Eba, el protagonista comienza a darse cuenta de la realidad que le rodea. Gracias a ella conoce la cruda realidad de los familiares de los presos políticos: el alejamiento con el que está preso, las dificultades para comunicarse o los largos viajes a la cárcel; pero también los tipos de *vis a vis* (65) o las concentraciones a favor de los presos (40), y entiende por qué algunos compañeros le llaman *pikolo* (69). Algún lector puede pensar quizá que el protagonista encuentra en Eba el afecto que le falta en casa. La chica le abre las puertas de su hogar y le ayuda con los deberes de clase (34). Además, siempre sale en su defensa (35) e incluso consigue que su hermano deje a Manuel en paz (70). Por todo ello, el protagonista comparte con la chica sus secretos, su diario e incluso la caseta del árbol. Otro personaje a destacar es el padre de Manuel, un hombre serio, desconfiado y lleno de prejuicios. Es un personaje plano, puesto que no muestra ningún desarrollo en el discurso. El autor muestra a un padre muy poco afectivo, que no responde a las necesidades de un niño de siete años. Manuel comenta más de una vez que no puede compartir sus problemas con él, y que no se atreve a formular ciertas preguntas por miedo a su reacción. La madre del protagonista no está junto a ellos y, por lo que parece, el niño necesita su ayuda (28). Precisa tener a su madre al lado (físicamente), puesto que "los besos a través del teléfono no son lo mismo" (30). Ante esa soledad, como se ha mencionado, la compañera Eba tiene gran importancia. Para finalizar con el análisis de los personajes, cabe mencionar que los jabalíes juegan un papel importante, puesto que se hace referencia a ellos más de una vez. Hay que entenderlo de una manera simbólica, como metáfora de lo desconocido o del peligro. Por un lado, como se ha mencionado anteriormente, son los jabalíes el primer obstáculo o problema que el protagonista y su padre encuentran al llegar al País Vasco. Por otro lado, Manuel menciona que los compañeros acosadores van detrás de él, y que les recuerda a los jabalíes (18). Ambos son elementos por los que el niño tiene que huir. Además, durante la narración, Manuel menciona que quizá desde lo alto de la caseta podrá ver a los jabalíes o a los terroristas, y podrá avisar a su padre (20). Dicho brevemente, el País Vasco aparece como un lugar peligroso y desprotegido, donde los personajes que lo habitan tienen que protegerse de los jabalíes y de los que quieren realizar atentados.

Ya que se ha hecho alusión a símbolos y metáforas, se podría mencionar el puente que se sitúa entre el cuartel y la escuela, que marca la frontera entre ambos. Como explica López (2009: 54), para subrayar esa frontera, Manuel tiene que pagar un impuesto a los acosadores cada vez que quiere cruzar el puente. El puente funciona como símbolo que separa dos mundos (totalmente diferentes), pero también como unión. Es decir, el puente es la cuerda entre dos realidades opuestas, mediante la cual pueden conocerse las dos partes. La caseta del árbol tiene especial importancia para el protagonista. Es un lugar secreto (38), donde se siente a gusto (36), se resguarda y se junta a escondidas con Eba. Además, es el lugar donde entierra a su querida tortuga Manolo (66). Es su

espacio privilegiado, aquel que nadie invade; hasta que el atentado lo destruye, tal y como se puede apreciar en las imágenes (83).

Ese miedo hacia el peligro aparece desde el principio, pero según avanza la narración, a Manuel Larrañeta no le parecerá tan peligroso (72). Esa percepción coincide, entre otras cosas, con el cese de las provocaciones o con la invitación de los amigos a sus merendolas. En resumidas cuentas, se siente más seguro cuando está más integrado en su entorno. Aun así, es preciso mencionar que el día de la Virgen del Pilar, sucede el cruel atentado del cuartel, el cual rompe la situación de paz y tranquilidad mencionada. El cuartel cae abajo, todos quedan atrapados, la mascota de Manuel y el guardia civil Francisco Montoro⁴ mueren, el padre sale lleno de moratones y heridas (79) y tres amigos son trasladados al hospital heridos gravemente (80). El pequeño también sale perjudicado de la explosión, puesto que pierde el conocimiento y despierta en el hospital con el brazo escayolado (80). Además, el psicólogo le receta pastillas (82) y tiene pesadillas por la noche (84). Cabe pensar que el suceso crea un trauma a Manuel. Por lo tanto, la violencia y la muerte están muy presentes en esta obra, y no solo en las palabras, sino también en las imágenes ilustradas por Mitxelena (77, 78, 87).

En esta obra no son pocas las reivindicaciones en contra del odio y el rencor. Primeramente, cuando Manuel se entera de que el compañero Kepa (el cual le atosigaba) está herido, no le desea ningún mal y se alegra al saber que aunque haya estado herido gravemente saldrá ileso (81, 84). En segundo lugar, el padre de Kepa y Eba, que está preso en la cárcel, explica a sus hijos que no quiere a los policías, pero que hay que respetar a las personas, incluidos los hijos de los policías (69). En tercer lugar, al final del cuento, Manuel recupera el balón de Kepa, atascado en el tejado de la escuela, y se lo da a Eba, para que esta se lo devuelva a su hermano (86). Por último, cuando el padre de Manuel insulta a la persona que cometió el atentado y mete en el mismo saco a todos los vascos, el protagonista expresa que él sabe que la afirmación de su padre no es cierta (82). Respecto a lo mencionado anteriormente, el padre clasifica a la gente de alrededor en dos grupos. Los vascos son los "otros", los malos; y tienen que evitar relacionarse con ellos. Por ejemplo, el padre de Manuel (antes de saber que Eba es hija de un preso político), no ve con buenos ojos que su hijo vaya a casa de ella (43). En el grupo de los "nuestros" están, por ejemplo, los guardia civiles y familiares que viven en el cuartel de Sansomendi en Gasteiz. En cambio el protagonista Manuel no hace esa distribución.

En las últimas líneas del cuento hay una interesante reflexión sobre la vida. Como el lector puede percibir, los momentos que el pequeño protagonista vive son muy duros y varias veces Manuel pone de manifiesto los pensamientos que esas situaciones le producen. Menciona que la existencia es bonita, pero que de repente se puede convertir muy dura y luego volver a ser muy bonita otra vez (47), o que a veces existir es muy duro debido a que las personas a las que amamos no existen o están muy lejos (62). Al final, indica que cree que es mejor existir que no existir, aunque existir sea a veces muy duro (88). Para finalizar con este apartado, es importante mencionar que ante toda esa violencia el escritor Zubizarreta antepone ante cualquier idea o política el derecho a vivir. Además, anima al lector a tomar una postura activa ante la violencia, reivindicando a su vez el valor que la literatura tiene para transmitir unas ideas, para hacer reflexionar o proyectar unos valores (Etxaniz, 2011: 80).

4 Mencionar el nombre del fallecido guardia civil puede dar una imagen más dura aún, ya que dar nombre y apellidos a una persona convierte su muerte más conocida, y por lo tanto, más cercana.

2.3.3. Contextualización histórica

El cuento no menciona ningún dato exacto para ubicar la narración, pero por las referencias que en ella se hacen, el lector puede situarlo en el siglo XXI, concretamente en el año 2008, sobre todo si se acepta la conexión directa entre el atentado del cuento y el atentado del cuartel de la guardia civil de Legutiano. Este último sucedió en mayo del 2008. Hacia el final de la obra, sucede un atentado en el cuartel de Larrañeta, lugar donde vive el protagonista. Además de la muerte de un guardia civil, otras personas sufren daños físicos. Este acontecimiento, que ocurre en el plano ficcional, tiene relación directa con un hecho real, pues el 14 de mayo del 2008 hubo un atentado en el cuartel de Legutiano, en el cual murió un guardia civil. En dicho lugar vivían algunos niños, luego no se puede negar la relación. Además, el escritor Zubizarreta ha confirmado más de una vez la relación mencionada, como se puede ver en estas palabras: "Pero él «tenía la necesidad de contarlo» desde hace tiempo, una necesidad que se aceleró a partir del atentado con coche bomba contra la casa cuartel de Legutiano (Álava), en la que vivían niños" (Montero, 2008).

Cabe mencionar que uno de los personajes es detenido por pertenecer al grupo Euskal Herritarrok, partido político de corta vida, creado en el año 1998 e ilegalizado en marzo del 2003 por el Tribunal Supremo. Por consiguiente, este hecho también ofrece pistas para situar la narración. Al igual que en la anterior obra, el País Vasco también aparece como lugar peligroso, sobre todo por los atentados cometidos por ETA. Es de destacar que en la obra *Pikolo* se hace alusión a la política de dispersión de presos políticos vascos. Como se ha mencionado anteriormente, en la narración aparece el cuartel de Larrañeta, un espacio ficticio, pero existe otro espacio de verdad en la narración: el cuartel del barrio vitoriano Sansomendi. Para finalizar con el comentario de este libro, cabe subrayar lo que el propio autor mencionó en una entrevista. En el tejado del patio de la escuela de Larrañeta hay muchos balones atascados y los niños no los pueden coger, hasta que el Protagonista Manuel consigue recuperarlos (9). Esta es la declaración significativa que el autor hace sobre este pasaje: "Eso refleja muy bien la situación que vivimos. Tenemos muchos problemas encajados y creo que tenemos que poner una escalera adecuada, que parta desde lo más bajo, desde los niños, para poder subir, coger esos balones y poder seguir jugando con ellos" (Montero, 2008).

El fragmento anterior da a entender que el autor ha querido reflejar la sociedad de aquella época.

3. Síntesis de los resultados

Este apartado reúne tanto las principales características encontradas a la hora de realizar el análisis narratológico, como los temas, los conflictos, los lugares de memoria o demás referencias encontradas en las obras.

En cuanto al cronotopo se refiere, los tres trabajos analizados son relatos de gran realismo crítico. Las narraciones tienen una cronología exacta y son de un gran realismo histórico. *Harri barruko bihotz borrokak* y *Txakurraren alaba* están ambientados en la década de los 90 y en cambio, *Pikolo*, en el año 2008. En las narraciones aparecen tanto espacios reales como ficcionales, pero todos ellos están ambientados en el País Vasco. En *Pikolo* se menciona el espacio ficticio literario Larrañeta. En los tres cuentos que completan *Harri barruko bihotz borrokak* aparecen algunos lugares de Guipúzcoa, y la historia de *Txakurraren alaba* sucede en Donostia. Para finalizar con los espacios, cabe mencionar que también aparecen espacios simbólicos, sobre todo en *Txakurraren alaba*. En general las narraciones mantienen un orden cronológico.

En cuanto a los protagonistas de las historias, en los tres libros es un joven el protagonista principal. Esta característica puede indicar que los autores buscan la empatía del lector. Siguiendo a Olaziregi (2000: 57), hay que tener en cuenta que en la adolescencia los jóvenes tienden a identificarse con los personajes de los libros. El hecho de que el narrador sea joven puede facilitar la simpatía hacia el protagonista y, en consecuencia, el lector sentirá más cercanas las vivencias de las narraciones. En las obras analizadas hay tanto chicas como chicos, dos y tres respectivamente. Es importante subrayar dicha característica, puesto que como mencionan Etxaniz y López (2011: 157), la mayoría de los protagonistas de la década de los 90 eran hombres y las pocas protagonistas femeninas aparecían en las obras escritas por mujeres. En cuanto al corpus aquí analizado, las tres obras son de autor masculino y en dos de ellas hay un protagonista femenino.

En todas las obras se hace uso de la focalización interna, es decir, toda la información es dada por un narrador (personaje) que se sitúa dentro de la narración. Para ser más exactos, el protagonista es el narrador (autodiegético) y hace uso de la primera persona gramatical para contar la historia. En las narraciones analizadas se emplea el foco fijo, es decir, toda la narración es construida siguiendo siempre a un mismo personaje, y si aparecen más personajes, es porque se relacionan con el protagonista (Hernández, 2011: 65). Atendiendo a la conocida clasificación de los personajes establecida por Forster (1990), el lector se topará tanto con personajes redondos como planos. En cuanto a los primeros se refiere, los encontrará entre los protagonistas. Como se ha podido observar, en general los protagonistas de las obras muestran un carácter conflictivo. En cuanto a los planos, los antagonistas (aquellos que tienen la función de *oponente*) sirven como ejemplo. Estos aparecen bastante tipificados o estereotipados, maniqueizados. Sirve como ejemplo de lo mencionado el guardia civil de Mendiguren o Zubizarreta. Es importante mencionar que en todas las narraciones aparece un personaje secundario que influye en la mentalidad o en la actitud del protagonista. Es curioso que cuando el protagonista es un chico, la persona que causa ese cambio de actitud es una chica y se enamora de ella (es lo que le sucede al protagonista Xabi con Naia en *Harri barruko bihotz borrokak* y a Manuel con Eba en *Pikolo*). En cambio, cuando la protagonista es una chica, es un chico el que produce tal efecto (es lo que le sucede a Teresa con Andoni en *Txakurraren alaba*).

En los libros analizados se mencionan cuestiones que todo lector vive en la juventud, por ejemplo, la amistad, el amor o el deseo de conocer cosas nuevas. Pero además, al lado de esos temas aparece el conflicto, sea mediante referencias históricas, sea mediante descripciones sobre la sociedad de la época.

Es remarcable que en dos de los tres libros que forman el corpus, la historia se narra desde el punto de vista de la comunidad no abertzale, es decir, la historia es contada desde el punto de vista del "otro" (por la hija y el hijo de un guardia civil). Asimismo, resulta llamativo cómo toman el punto de vista del "otro" y representan el alejamiento hacia su familia. Como menciona Olaziregi (2017: 12), al contrario que en la novela anglosajona, parece ser que en la novela vasca hasta los últimos años no ha predominado la tendencia a focalizar las acciones narradas desde el punto de vista de la víctima y se han narrado desde el punto de vista del victimario, es decir, desde el punto de vista del terrorista. Por consiguiente, como puede apreciarse en este trabajo, el punto de vista que apenas se ha tomado en la literatura adulta, es posible en la LJJ. Por descontado, dicha afirmación merece algunas precisiones, puesto que de por sí no aparece ningún protagonista adulto que muestra el punto de vista del "victimario". En las obras analizadas los protagonistas son los familiares de este y, por lo tanto, es el punto de vista indirecto con lo que se topará el lector. Tal vez, la razón sea el objetivo pedagógico que este tipo de literatura tiene. Esta hipótesis merece ser estudiada, pues como indica

Olaziregi (2017: 12-13), generalmente la novela sobre el terrorismo tiene ese objetivo pedagógico: intentar mostrar cómo puede uno llegar a cometer un acto terrorista.

Cabe destacar que en las obras se humaniza al guardia civil, y aunque estos aparecen como perpetradores o borreros (sobre todo en la obra de Mendiguren), también aparecen como víctima (como se puede apreciar en *Pikolo*). Esta característica podría reforzar la idea de que en una situación conflictiva los dos lados sufren el daño y que ambos hacen uso de la violencia. En las obras analizadas aparecen sobre todo las consecuencias del conflicto armado, y los tres trabajos plantean cuestiones interesantes sobre la identidad, la militancia, el odio, la aversión, la incomunicación, el uso de la tortura y de la violencia... El terrorismo de épocas pasadas (tanto por parte del Estado como de ETA) tiene una gran centralidad en las obras y no faltan menciones a los atentados. Pero por encima de todo, se reivindica la convivencia basada en el respeto y el entendimiento mutuo. Prueba de ello se puede mencionar la escultura de Chillida *El Abrazo*, que aparece en el libro *Txakurraren alaba*. Otros lugares de memoria recuerdan a la violencia por parte de la policía, por ejemplo, Gladys-Enea (oficialmente Cristina Enea), nombrado así en memoria de la joven Gladys que la guardia civil mató en una manifestación antinuclear. Además, queda mencionar que la kale-borroka aparece como lugar de memoria.

4. Conclusiones

El principal objetivo de este trabajo ha sido analizar cómo se representa el conflicto político vasco en la LIJ escrita en euskera. Este estudio ha tenido como punto de partida los debates sobre la representación que la Guerra Civil y el conflicto político del País Vasco han tenido en la literatura, y se ha limitado el ámbito de investigación a la LIJ. Como hemos visto, la LIJ es una literatura comprometida (en su sentido más amplio), es decir, a través del realismo crítico, hace el esfuerzo de relatar los conflictos más violentos que ha vivido el País Vasco, sin huir de esa realidad tan cruda; luego no es un tema tabú en la LIJ.

Como se ha podido observar al realizar este estudio, en la LIJ vasca es escaso el número de obras que versan sobre el conflicto vasco, y se ha constatado lo mismo en cuanto a trabajos críticos y teóricos se refiere. Algún lector puede pensar quizá que algunos temas necesitan tiempo para convertirse en ficción, porque las heridas todavía duelen. Egaña (2006: 8) pregunta si se puede escribir sobre la guerra aun estando esta reciente, es decir, si se puede hacer ficción aun cuando el dolor pervive en la sociedad. Además, pregunta cuál es la distancia mínima que el autor debe tomar respecto a la realidad sociopolítica para poder ficcionarla. En un intento de responder a esa pregunta, Egaña (2006: 9) recopila opiniones de algunos escritores, y comunica que Aingeru Epaltza o Itxaro Borda creen que los escritores irán ganando en distancia y libertad en cuanto la sociedad cambie la actitud hacia el conflicto (sobre todo hacia la lucha armada). En la generación del receptor hay víctimas y victimarios, es decir, se trata de memoria viva; y eso puede tener una gran influencia. Aun así, Hunt (apud Olaziregi, 2008b: 21) afirma que cualquier tema es apropiado para los jóvenes si se trata poéticamente, afirmación con la cual Landa (Habe ikasbil, 2003) está de acuerdo. No solo eso, cabe mencionar que como defiende Muñoz (2006: 94), este tema le ofrece a la novela vasca muchas oportunidades, puesto que con este tema los autores vascos tienen qué contar al mundo, es éste el tema que puede ser de gran interés para el lector no-vasco, atractivo y nuevo al mismo tiempo.

Siguiendo a Erll (2008: 389), la literatura es un poderoso intermediario de la memoria cultural, puesto que la ficción tiene el poder de crear y adaptar las experiencias del pasado que guardarán todas

las generaciones. Junto a la afirmación anterior, cabe añadir que la literatura es un excepcional medio para la transmisión de dicha memoria, ya que además de enseñar y promover una actitud crítica, puede ser asimismo placentera. Siguiendo a Halbwachs (1968 [1950], 1994 [1925]), la literatura instituye la memoria cultural, y esta última la memoria colectiva (de larga duración, política). Las obras aquí analizadas ayudan a recuperar la memoria histórica y a rememorar el conflicto político vivido hasta la actualidad. Esto deja claro cuál es la aportación de la novela vasca a la hora de reconstruir la memoria colectiva vasca. Además, la literatura sirve para contar otras verdades, aquellas que la historia ha suprimido de su discurso épico pero que también son nuestras (puede ser muy enriquecedor sacar a la luz las microhistorias). Narrar relatos plurales da oportunidad de conocer lo sucedido en el pasado y llevar adelante algunos diálogos que no se han producido hasta la actualidad. Las reflexiones creadas gracias a los libros analizados pueden ayudar a hacer frente al silencio, puesto que la literatura pone palabras al tabú. La literatura posibilita desarrollar la sensibilidad para entender la situación del "otro", es decir, ayuda a imaginar la experiencia del "otro", y en consecuencia, la oportunidad de conocer y reflexionar sobre ello (Egaña, 2012: 85; Euskadiko Gazteriaren Kontseilua, 2017).

En la novela vasca han tomado especial importancia en las últimas décadas las víctimas (todo tipo de víctimas) silenciadas durante largo tiempo. Es evidente que según nos alejamos de los tiempos conflictivos, han sido cada vez más diversos los trabajos de los escritores vascos en cuanto a temática y estilo. Estos últimos años han sido decisivos en el País Vasco. ETA anunció su disolución definitiva en mayo del 2018. Muchos piensan que esto dará pie a un nuevo contexto político y estiman que poco a poco aquella cruda realidad que ha perturbado a la sociedad vasca quedará en el pasado. La distancia respecto al conflicto vasco posibilitará, quizá, la aparición de más obras (y más atrevidas) sobre dicho tema en la LJJ.

Las obras aquí analizadas pertenecen a la LJJ, pero pueden resultar de gran deleite para el lector adulto, pues estos libros traen a menudo bellos relatos que dan qué pensar. Es muy significativo lo que afirma Auden (1974: 37 apud Etxaniz, 1997: 14). Según él, puede haber libros que son solo buenos para el lector adulto, pero en cambio, no hay libros que solo sean buenos para los jóvenes. Siguiendo a Landa, se puede afirmar sin miedo que la buena LJJ no aburre al adulto (Habe ikasbil, 2003).

Para finalizar, cabe mencionar que la contribución de este pequeño trabajo es analizar cómo se ha representado en la LJJ el conflicto político del País Vasco y, al mismo tiempo, demostrar la existencia de obras que tratan el tema mencionado. Por consiguiente, mucho o poco, existen libros que tratan dicho tema, pero es de analizar si aquellos que hacen de mediador entre la obra y el lector joven (padres, profesores o demás educadores) quieren mostrar esa realidad, o si desean mantenerla oculta pensando que es demasiado dura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMURIZA, M. (2017, enero). *Pikolo*. Consultado el 15 de abril de 2019, <https://www.berria.eus/paperekoa/1777/014/002/2017-01-20/pikolo.htm>.
- ARGIA (1999, julio). *Harri barruko bihotz-borrokak*. Consultado el 15 de febrero de 2019, http://www.argia.eus/argia-astekaria/1722?%20botua=0&artikulu_id=1260.
- BENITO, J. (2000). *Historia ez oso fiktizioa*. Consultado el 15 de febrero de 2019, <http://www.galtzagorri.eus/euskara/idazleak/xabier-mendiguren-elizegi/bibliografia/txakurraren-alaba?p=2>.
- EGAÑA, I. (2006). Luma eta kizkia. En Egaña, I. & Zelaieta, E. (Eds.). *Maldetan sagarrak. Euskal gatazka euskal literaturan* (pp. 7-13). Bilbao: UEU.

- _____ (2012). Begiradak gatazkaren gainean. En Kortazar, J. & Serrano, A. (Eds.). *Gatazken lorratzak. Euskal arazoan isla narratiban 1936tik gaurdaino* (pp. 65-91). San Sebastián: Utriusque Vasconiae.
- ERLL, A. (2008). Literature, Film, and the Mediality of Cultural Memory. En Erll, A. & Nünning, A. (Eds.). *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook* (pp. 389-398). Berlin/New York: De Gruyter.
- ETXANIZ, X. (1997). *Haur eta Gazte Literatura: kontzeptuaren definizio baten bila*. Pamplona: Pamiela.
- _____ (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, 7, 73-83.
- ETXANIZ, X. & LÓPEZ, M. (2005). *90eko hamarkadako Haur eta Gazte Literatura*. Pamplona: Pamiela.
- _____ (2008). 1936ko gerra euskal haur eta gazte literaturan. Orbaindu gabeko zauria. En Roig, B. A., Dominguez, P. L. & Soto, I. (Eds.). *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 137-146). Vigo: Xerais.
- _____ (2011). *XXI. mende hasierako haur eta gazte literatura*. Vitoria: Diputación Foral de Álava.
- EUSKADIKO GAZTERIAREN KONTSEILUA (2017). *Violencia política y derechos humanos en la literatura vasca*. Consultado el 15 de abril de 2019, <http://egk.eus/es/conclusiones-derechos-humanos-en-la-literatura-vasca/>.
- FORSTER, E. M. (1990). *Aspectos de la novela*. Madrid: Debate.
- HABE IKASBIL (2003, octubre). *Mariasun Landa: Haur eta gazte literatura onak ez du heldua aspertzen*. Consultado el 15 de febrero de 2019, http://www.ikasbil.eus/web/ikasbil/dokutekako-fitxa?p_p_id=56_INSTANCE_fLB1&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&articleId=109026&groupId=10138.
- HALBWACHS, M. (1968) [1950]. *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France.
- HALBWACHS, M. (1994) [1925]. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.
- HERNÁNDEZ, M. (2011). *Narrazio tailerra*. San Sebastián: Erein.
- LÓPEZ, M. (2009). Arriskua hartuta. *Behinola*, 19, 53-54.
- MENDIGUREN, X. (2000). *Txakurraren alaba*. San Sebastián: Elkarlanean.
- MONTERO, Y. (2008, diciembre). *Zubizarreta convierte al hijo de un guardia civil en protagonista de su último cuento*. Consultado el 15 de abril de 2019, https://elpais.com/diario/2008/12/05/paisvasco/1228509612_850215.html.
- MUÑOZ, J. (2006). Bizia lo. Ohe azpia. En Egaña, I. & Zelaieta, E. (Eds.). *Maldetan sagarrak. Euskal gatazka euskal literaturan* (pp. 93-104). Bilbao: UEU.
- OLAZIREGI, M. J. (1999). Intimismoaz haraindi: emakumezkoek idatzitako euskal literatura. *Oihenart*, 17, 1-75.
- _____ (2000). Literaturaren irakaskuntza bigarren hezkuntzan. Testu-iruzkinerako metodologia eta iradokizunak. *Hegats*, 28, 39-73.
- _____ (2008). La Guerra Civil y sus representaciones. En Roig, B. A., Dominguez, P. L. & Soto, I. (Eds.). *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 93-104). Vigo: Xerais.
- _____ (2017). Literatura vasca y conflicto político. *Diablotexto*, 2, 6-29.
- PALACIOS, G. (2011, octubre). *ETAre su-etenak*. Consultado el 15 de abril de 2019, <https://www.eitb.eus/eu/albisteak/politika/oso/496161/etaren-su-etenak/>.
- RENTERIA, A. (2009, marzo). *Pikolo txikiak*. Consultado el 15 de abril de 2019,

- <http://www.idazleak.eus/euskara/idazleak/patxi-zubizarreta-dorronsoro/hemeroteka/pikolo-txikiak>.
- ROIG, B. A., DOMINGUEZ, P. L. & SOTO, I. (Eds.) (2008). *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil*. Vigo: Xerais.
- ROIG, B. A. & RUZICKA, V. (Eds.) (2014). *The Representations of the Spanish Civil War in European Children's Literature (1975-2008)*. Peter Lang: Frankfurt.
- ROJO, J. (1999, agosto). *Literatura ausarta*. Consultado el 15 de febrero de 2019, <http://www.galtzagorri.eus/euskara/argitalpenak/harri-barruko-bihotz-borrokak?p=119&ta=0&tg=0&ti=&tt=lzenburua>.
- _____ (2000, diciembre). *Eleberraren itxurapean*. Consultado el 15 de febrero de 2019, <http://www.galtzagorri.eus/euskara/idazleak/xabier-mendiguren-elizegi/bibliografia/txakurraren-alaba?p=2>.
- ZABALA, J. L. (1999). *Harri barruko bihotz-borrokak*. San Sebastián: Elkarlanean.
- ZUBIZARRETA, P. (2008). *Pikolo*. Irun: Alberdania.

Mercedes Ariza

mercedes.ariza@fusp.it

Fondazione Unicampus San Pellegrino (Italia)

(Recibido: 1 junio 2019 / Received 1st June 2019)

(Aceptado: 12 septiembre 2019 / Accepted 12th September 2019)

ENTREVISTA A LA TRADUCTORA ITALIANA DE *MANOLITO GAFOTAS*

INTERVIEWING THE ITALIAN TRANSLATOR OF
MANOLITO FOUR EYES

Introducción

El punto de partida del presente trabajo es nuestra participación en la Feria Internacional del Libro Infantil de Bolonia¹ que tuvo lugar del 1 al 4 de abril de 2019. En particular, hemos tenido la posibilidad de entrevistar a la traductora italiana de *Manolito Gafotas* precisamente cinco años después de la presentación de su retraducción de la primera novela de la serie que había tenido lugar en la Feria de Bolonia en 2014².

Como ya hemos podido explicar en estudios previos (Ariza y Achilli, 2017; Ariza, 2019a), era indispensable conversar con la traductora para contestar a algunos interrogantes que habían surgido de nuestro análisis comparativo y descriptivo de las dos traducciones de la primera novela de la serie. En particular, con motivo del *XI Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* que tuvo lugar del 27 al 29 de septiembre de 2017 en la Universidad de Granada (España), pudimos reflexionar sobre el andamiaje paratextual de la traducción italiana de 2014 y acabamos, precisamente, nuestro estudio lamentando la imposibilidad de hablar con la traductora para despejar dudas. Tratándose de una retraducción, habían surgido algunos interrogantes sobre todo en relación con las razones que llevaron a traducir otra vez el texto, junto con otras cuestiones de tipo temático y traductológico difíciles de desentrañar.

1. La retraducción de *Manolito Gafotas*

El presente estudio, tal y como otros anteriores (Ariza y Achilli, 2017; Ariza, 2019a; en prensa), se enmarca en el fenómeno de la retraducción para el que nos basamos en la definición dada por Chaume (2007), donde por retraducción se entienden "las segundas, terceras, cuartas o n-traducciones consecutivas del mismo texto" (Chaume, 2007: 49). Por otra parte, según recuerda el mismo autor, el concepto de retraducción tiene un carácter meramente diacrónico, ya que "dos traducciones

1 Se trata del encuentro internacional de mayor relevancia en el mundo literario infantil y juvenil. En un área de 20.000 m², se reúnen editores, autores, ilustradores, agentes literarios, productores de cine y televisión, distribuidores, impresores y librerías para explorar y desarrollar nuevas oportunidades de negocio y observar las últimas tendencias en el libro infantil y juvenil. Para el programa: <http://www.bookfair.bolognafiere.it/eventi/programma-generale/5663.html>

2 Nos gustaría agradecer a Simona Mambrini, traductora y referente del Centro de traductores de la Feria internacional del libro para niños y jóvenes, por la oportunidad que nos ha brindado en el ámbito de un certamen de tal alcance.

simultáneas de un mismo texto a una misma lengua no serían consideradas retraducciones, sino (primeras) traducciones simultáneas" (Chaume, 2007: 49). Es más, para enmarcar mejor nuestro trabajo optamos por la postura de Zaro (2007) cuando afirma:

Sin duda, el paso del tiempo constituye un factor decisivo a la hora de emprender una retraducción. Por otro lado, la decisión de retraducir un texto responde a políticas editoriales en la mayoría de los casos, porque no es igual decidir emprender una retraducción que una primera traducción. Sin embargo, lo que sí resulta ilusorio a estas alturas es pensar que un traductor que retraduce no tenga en cuenta ni, de algún modo, reconozca los méritos de traducciones previas (Zaro, 2007: 32).

A partir de dichas consideraciones y gracias a la posibilidad de conversar con la traductora de Manolito, intentaremos descubrir si para la retraducción de 2014 se ha tenido en cuenta (y hasta qué punto) la traducción previa de 1999.

Antes de presentar algunos ejemplos sacados del análisis comparativo y descriptivo de las dos traducciones de la primera novela de la serie (Ariza y Achilli, 2017, Ariza, 2019a; en prensa) que nos ayudarán a contextualizar la entrevista propuesta, presentamos las palabras de García (2018), que reflexiona sobre el fenómeno Manolito:

Elvira Lindo aportó rasgos originales en su particular tratamiento humorístico gracias, de un lado, a un lenguaje personal y definidor tanto del carácter de sus personajes como de su ambiente, y, de otro, a una rompedora visión de la realidad familiar con tres generaciones bien diferenciadas – el abuelo, los padres, sus padrinos, la "sita" o profesora, y el propio Manolito y sus amigos – y del ámbito social en el que situaba las peripecias de una amplia galería de personajes bien definidos. (García, 2018: 439)

Tal y como comentábamos, a lo largo de estudios previos surgieron múltiples interrogantes acerca del porqué de la retraducción de 2014 y serán estos mismos interrogantes los que nos guiarán hacia la conversación con Luisa Mattia, la traductora de Manolito que ha llevado a cabo la retraducción por cuenta de la editorial Lapis (Ariza y Achilli, 2017; Ariza, 2019a, 2019b).

1.1 ¿Se retraduce para actualizar datos?

Según explicamos (Ariza y Achilli, 2017), en la retraducción de 2014 se actualizan algunos datos estrechamente vinculados con el paso del tiempo y su 'inestabilidad', tal y como se desprende de la referencia a las monedas, en el ámbito de los objetos y herramientas específicos de una cultura (González Vera, 2010). En concreto, se ha optado por una "actualización extranjerizante", en palabras de Marcelo (2016), como se ve en el ejemplo (1) y en el ejemplo (2).

(1)

Mi abuelo les dio **trescientas pesetas** para que se callasen un rato, porque él personalmente no los podía soportar. (TO, 1994: 96)³

3 En nuestro estudio usaremos la sigla TO para referirnos al texto original de 1994 de Alfaguara, aunque en 2013 salió una nueva edición de Seix Barral que presenta numerosas diferencias en cuanto a gráfica y elementos paratextuales (Ariza, en

Mio nonno gli ha dato **trecento pesetas** per farli stare zitti un paio di minuti, perché lui personalmente non li poteva soportare. (TM, 1999: 90)

[Mi abuelo les dio trescientas pesetas para que se callasen un par de minutos porque él personalmente no los podía soportar.]

Nonno gli ha dato **due euro** perché stessero zitti almeno un po', visto que non li soportava. (TM, 2014: 138)

[Mi abuelo les dio dos euros para que se callasen al menos un poco, visto que nos los soportaba.]

(2)

Mire, vamos a Carabanchel Alto. ¿Usted cree que tenemos suficiente con **seiscientas pesetas**?

[...] Con lo de la hamburguesa nos hemos quedado con **seiscientas pesetas** peladas, Manolito. (TO, 1994: 25)

Senta, andiamo a Carabanchel Alto. Lei crede che saranno sufficienti **seicento pesetas**? [...]

Dopo l'hamburger ci sono rimaste solamente **seicento pesetas**, Manolito.

(TM, 1999: 20)

[Oiga, vamos a Carabanchel Alto. ¿Usted cree que serán suficientes seiscientas pesetas? [...]

Después de la hamburguesa nos han quedado solo seiscientas pesetas, Manolito.]

Andiamo a Carabanchel Alto. Basteranno **cinque euro**? [...] Con il fatto che ti sei mangiato due hamburger, ci sono rimasti solo **cinque euro**. (TM, 2014: 27)

[Vamos a Carabanchel Alto. ¿Bastarán cinco euros? [...] Con el hecho de que te has comido dos hamburguesas, nos han quedado solo cinco euros.]

Por otra parte, ha sido necesario ajustar también una fecha, dado que la previsión de la muerte del abuelo no podía mantenerse inalterada en la retraducción de 2014, tal y como se puede apreciar en el ejemplo (3). En este caso concreto se ha optado por eliminar la referencia exacta porque no hubiera sido creíble en un texto de 2014, eligiendo una forma de neutralización a través del empleo de un adverbio de tiempo ('pronto'), tal y como se puede apreciar en:

(3)

Mi abuelo no estaba loco, porque no se moriría hasta **1999** y porque dentro de cinco siglos vendrían especialistas de todo el mundo [...] (TO, 1994: 104)

Mio nonno non era impazzito, perché non sarebbe morto nel **1999** e perché tra cinque secoli sarebbero venuti gli esperti di tutto il mondo [...] (TM, 1999: 94)

[Mi abuelo no estaba loco, porque no se moriría en 1999 y porque dentro de cinco siglos vendrían los expertos de todo el mundo]

Nonno non era matto, perché **non moriva presto** e perché fra cinque secoli gli esperti di tutto il mondo mondiale sarebbero venuti a Carabanchel [...] (TM, 2014: 14)

[Mi abuelo no estaba loco, porque no se moría pronto y porque dentro de cinco siglos los expertos de todo el mundo mundial vendrían a Carabanchel]

prensa). La sigla TM se usará para el texto meta italiano y, en particular, se precisará si se trata de la primera traducción de Mondadori (1999) o de la retraducción de Lapis (2014).

1.2 ¿Se retraduce para corregir errores?

En la retraducción de 2014 se corrigen algunos errores y/o imprecisiones cometidos en la traducción de 1999, por lo que nos parece creíble que, entre las razones de la retraducción de 2014, ha surgido la necesidad de rectificar ciertos datos, como apreciamos en el ejemplo siguiente:

(4)

Igual que **yo me merezco** que mi abuelo me llame: Manolito, *El Nuevo Joselito*.

(TO, 1994: 13)

Per la stessa ragione **io non merito** che mio nonno mi chiami: Manolito, il nuovo Joselito (TM, 1999: 9)

[Por la misma razón no me merezco que mi abuelo me llame: Manolito, El Nuevo Joselito]

lo mi merito che nonno mi chiami Manolito, il nuovo Joselito (TM, 2014: 12)

[Yo me merezco que mi abuelo me llame: Manolito, El Nuevo Joselito]

1.3 ¿Se retraduce para evitar la censura temática?

La traducción italiana de 1999 se caracteriza por la eliminación de temas o aspectos considerados poco aconsejables para los niños (Pérez, 2016). En concreto, en la edición de Mondadori se elimina totalmente la referencia explícita al órgano sexual masculino presente en el TO, debido a la necesidad de suavizar el tono, según explica Pérez (2016: 195). Sin embargo, en la retraducción de 2014 se opta por introducir una alusión indirecta que mantiene la carga semántica y el tono del TO, tal y como se ve en el ejemplo (5).

(5)

[...] veía como Yihad se estaba quedando ronco de cantar **¡El Orejones no tiene pilila!** y me estaba muriendo de envidia. (TO, 1994: 62)

[...] vedevo Yihad che si sgolava a cantare e morivo dall'invidia. (TM, 1999: 56)

[Veía como Yihad se estaba quedando ronco de cantar y yo me moría de envidia]

[...] mentre Yihad strillava a squarciagola: **"Lopez-orecchie-a-sventola ce l'ha piccolo!"**, e io morivo di invidia. (TM, 2014: 84)

[mientras Yihad gritaba a voz en grito: 'El Orejones lo tiene pequeño' y yo me moría de envidia.]

Por otra parte, siempre en la traducción de 1999 se opta por eliminar una consideración del abuelo acerca de su condición de jubilado, tal y como se ve en el ejemplo (6).

(6)

[...] porque el sueldo de la señorita presentadora sale del bolsillo del contribuyente, de un servidor, que paga sus impuestos a pesar de que **mi pensión no llega ni para comprarme un braguero**.

(TO, 1994: 24)

[...] quando la signorina presentatrice sbaglia nel presentare il telegiornale, perché il suo stipendio esce dalle tasse del contribuente, di un contribuente che paga le tasse.

(TM, 1999: 18)

[cuando la señorita presentadora se equivoca cuando presenta el telediario porque su sueldo sale de los impuestos del contribuyente, de un contribuyente que paga los impuestos.]

[...] perché lo stipendio della signora presentatrice esca dalle nostre tasche, dalle tasche di chi paga le tasse anche **se la pensione mia non basta neppure a compare un paio di mutande.** (TM, 2014: 24)

[porque el sueldo de la señora presentadora sale de nuestros bolsillos, de los bolsillos de quien paga los impuestos aunque mi pensión no basta ni siquiera para comprarme un par de calzoncillos.]

Más allá de los ejemplos arriba presentados que pueden ayudarnos a suponer las motivaciones de la eliminación de ciertas partes del TO, en nuestro estudio previo (Ariza y Achilli, 2017) nos planteábamos la necesidad de conversar con la traductora o con algún representante de la editorial para confirmar nuestras hipótesis. Por otra parte, tal y como comentábamos antes (§ cap. 1), muy a menudo las retraducciones nacen por meras cuestiones editoriales que están relacionadas también con la vigencia de los derechos de autor y de propiedad intelectual. Como adelantábamos, en abril de 2019 tuvimos la oportunidad de entrevistar a la traductora de Manolito con motivo de la Feria del Libro de Bolonia. Presentamos a continuación una versión reducida y adaptada de dicha entrevista cuya traducción al español ha sido llevada a cabo por la autora del presente trabajo.

2. Entrevista a Luisa Mattia: la traductora italiana de *Manolito Gafotas*

¿Podría explicarnos cuáles han sido las razones que han llevado a retraducir Manolito? Sabemos que las novelas de Elvira Lindo habían sido publicadas por Mondadori a finales de los años noventa del siglo XX.

Descubrí a Manolito durante unas vacaciones en España y luego lo leí en italiano gracias a la traducción de Fiammetta Biancatelli de 1999. Hace algunos años fui invitada a participar en el *Festival de la literatura infantil 'Tutttestorie'* que tiene lugar en Cagliari (Cerdeña). Siempre durante la fase organizativa nos piden a los autores que recomendemos un libro, un personaje que según nosotros habría que recuperar. O por lo menos ese año me lo pidieron. Yo dije que me hubiera gustado aconsejar la lectura de Manolito Gafotas. Las librerías y todos los que estaban ahí, a pesar de estar siempre muy preparados e informados sobre los éxitos editoriales, me contestaron que no lo conocían. Puesto que ya estábamos en el siglo XXI y que habían pasado ya muchos años de la publicación del original, esto me sorprendió enormemente. Como yo colaboro como autora y revisora para la editorial Lapis, propuse recuperar a Manolito y añadí que en caso de optar por la publicación de la serie, habría sido necesario volver a traducir el texto. Rosaria Punzi, la responsable de Lapis me miró y me dijo: "Pues te ocupas tú que has leído el libro y que además escribes para niños". Así pues fue ella misma que me encargó la traducción de Manolito, aunque yo no era traductora. La editorial pidió los derechos de publicación, que ya habían caducado, y luego descubrimos que había otra editorial mucho más grande que quería hacerse con los mismos. Elvira Lindo, frente al tamaño de la editorial y frente a su experiencia negativa con Mondadori, optó por confiar sus derechos a la editorial más pequeña, es decir, Lapis.

¿Por qué la editorial ha decidido bajar la franja de edad? En Italia la novela está recomendada para niños mayores de 9 años, mientras el texto original en español está dirigido a jóvenes de 12 años?

La clasificación de la franja etaria siempre es algo difícil de acertar. A menudo las editoriales pequeñas, e inclusive las grandes también, se equivocan; desde luego, se trata de una necesidad para los libreros, que no siempre están de acuerdo con la decisión tomada, cuando tienen el libro entre sus manos. De todas formas, estos libros, tal y como se han ideado y se han leído, los pueden leer niños de tercer grado de la primaria y disfrutar de manera total de la lectura. Además, te puedo confirmar que durante el Festival de Cagliari los niños se divertieron muchísimo; yo acompañé a Elvira que participó en muchos encuentros. Estaba lleno de Manolitos por todas partes: niños con gafas enormes que imitaban al protagonista de la novela.

En el catálogo de Lapis destaca un guiño intertextual a la serie de Jeff Kinney y se alude en particular al 'pringao total'. ¿Se trata de un gancho editorial para captar la atención de los lectores o, al contrario, podemos suponer que es una manera para no confundir a Manolito Gafotas con el personaje de Greg?

A decir verdad, la intención de Lapis es muy clara. Lapis subraya que este niño no es un 'pringao'. No tiene nada que ver con el protagonista del *Diario de Greg*. Por otra parte, la modalidad narrativa de Manolito es totalmente diferente y añade otra cosa, y lo digo después de haber leído y releído las novelas de Elvira: el cinismo de Manolito es cortante, profundo, te transporta emotivamente. Ese lema pues se ideó para subrayar la diferencia: esto no es el diario de un *pringao*.

Volviendo a la traducción, ¿en qué versión del texto original se ha basado? ¿Qué tipo de relación ha podido instaurar con Elvira Lindo?

Me he basado en la edición de Seix Barral de 2013 que presenta algunas diferencias respecto al texto original de 1994 publicado por Alfaguara. Volví a leer con sumo placer la edición de 2013 y encontré ese mismo ritmo que había descubierto en un principio. Luego me puse en contacto con Elvira y le pedí algunas aclaraciones sobre algunos puntos y seguí adelante sin muchas preocupaciones.

En la traducción de Mondadori de 1999 no solo se omitieron algunos elementos escatológicos, sino también destaca una censura de tipo temático en lo que se refiere, por ejemplo, a la muerte. ¿Cómo ha sido su actitud frente a ello?

Ante todo creo que la traductora había traducido todos los elementos presentes en el texto original y es muy probable que durante la fase de revisión algo se haya quitado. Son cosas que suelen pasar; yo, en tanto que autora de un libro, puedo discrepar de la eliminación de algunas partes pero el traductor no lo puede hacer, no tiene este tipo de control. El traductor entrega su traducción y luego si el revisor decide que algunas cosas hay que sacarlas, las saca. Otra cosa: la traducción de Biancatelli se remonta a 1999: han pasado ya 20 años y puede que en ese momento se haya optado por eliminar ciertos elementos debido al moralismo imperante hacia los temas de la infancia. La narrativa infantil y juvenil posee un filtro sumamente poderoso y creo que algunas partes se quitaron para evitar problemas sobre todo con los padres de los lectores. Por otra parte, cierto público adulto considera que el lenguaje de Manolito es deseducador desde el punto de vista gramatical y sintáctico. En fin, existe un filtro de tipo lingüístico que, al fin y al cabo, oculta otras cuestiones. Se suele creer que los

libros para niños deben de ser educativos, didácticos, impecables; sin embargo, se trata de una gran equivocación en que aún nos tropezamos, puesto que todo ello resultaría poco creíble.

En cuanto a la presencia del doble destinatario, ¿qué dificultades ha encontrado a la hora de traducir el texto?

Manolito es un niño que vive con los adultos y está claro que 'absorbe' cosas de ellos. Por ejemplo, no está comprobado que Manolito sepa qué es la próstata. Él sabe que su abuelo sufre de próstata y, como sufre de próstata, va a menudo al baño y se acabó. No está comprobado que sepa de qué se trata y esto suele pasar en la vida de los niños. A los niños no les explicamos todo: vivimos juntos, eso sí.

Pasando al habla peculiar de Manolito, ¿ha sido difícil mantener los rastros de la oralidad en la traducción italiana? ¿Recuerda alguna parte especialmente compleja de trasvasar?

No recuerdo exactamente qué parte pero sí, por supuesto, ha habido partes que me han creado mayores dificultades porque tenía que encontrar una modalidad que fuera muy clara para quien leía y que mantuviera a la vez el ritmo de la lengua oral: Manolito está hablando, no está escribiendo.

¿Qué italiano habla Manolito? O mejor dicho, ¿se ha basado Ud. en una variedad específica del italiano para 'situar' al niño de Carabanchel?

El habla de Manolito remite a Italia central. Mientras traducía, me imaginé a Manolito en Rebibbia, Perugia, Rieti; en fin, me lo imaginé en una metrópolis que podría ser Roma. Esto me fue sumamente útil para mantener el ritmo porque me ayudó a marcar la voz del protagonista. Manolito tiene un ritmo típico de Italia central que me garantiza huir del perfeccionismo de la lengua. Si hubiera optado por la variedad del italiano estándar, el habla de Manolito habría sido pesada. En el texto original la fluidez de la oralidad es evidente: si yo no la hubiera respetado, habría prestado un servicio pésimo.

En cuanto al lenguaje soez de Manolito, ¿su traducción ha sido sometida a algún comportamiento de tipo censor o, al contrario, ha podido mantener ciertas expresiones malsonantes presentes en el original?

No, no ha habido ningún comportamiento censor. He querido y podido seguir la voz de Manolito y mantener su lenguaje transgresor, tal y como lo había ideado su autora.

Pasando ahora a la traducción de los elementos culturales, en el texto original existen numerosas alusiones directas e indirectas a la ciudad de Madrid y al 'mundo' de Manolito. Todas las novelas de Elvira Lindo están profundamente enraizadas en la cultura española, ¿qué tipo de intervencionismo ha escogido Ud.?

Por lo general he mantenido los referentes del texto original porque algunos se pueden comprender fácilmente, aunque por ejemplo los muebles y el interior de la casa de Manolito son los mismos que se pueden hallar en las casas populares de Roma. Como les decía, me imaginé a Manolito en Rebibbia [barrio popular de Roma donde también se encuentra una cárcel muy conocida]. En las descripciones de Elvira Lindo me he encontrado con las viviendas romanas, algunos muebles son eternos. El pueblo, especialmente en las grandes ciudades, vive en la periferia, sigue teniendo estos muebles. Si voy a una casa de Rebibbia seguro que veré algún mueble de Ikea pero veré también esos aparadores viejo estilo.

¿Cuánto tiempo le ha llevado la traducción?

No recuerdo exactamente. No muchísimo pero seguro mucho más de lo que me esperaba. Me ha pasado lo mismo que me pasa cada vez que escribo: voy adelante sin problemas pero luego me paro y me surge una duda fundamental: ¿y si me hubiera equivocado desde el comienzo? Pues me he detenido, volví a leer la novela otra vez y procedí de manera pedante ajustando, quitando y comparando con el original. Habré tardado unos dos o tres meses, hablando del primer libro, mientras para los demás he tardado menos.

¿Quién se ha ocupado de la revisión del texto traducido? ¿De qué manera ha podido colaborar con el revisor?

Al ser autora de libros infantiles y traductora de Manolito, la revisión la hice yo misma. Sin embargo, la redacción de Lapis ha leído toda la traducción y de vez en cuando me llamaba para que optara por 'el italiano estándar' pero el habla de Manolito es así, firmemente defectuosa y muy expresiva; por lo que no puede ser conformista. Al final llegamos a un acuerdo.

Si no me equivoco la retraducción de Manolito se enmarca en un proyecto más amplio llevado a cabo por la editorial Lapis, puesto que se han vuelto a traducir cinco novelas. ¿Está traduciendo las demás?

No, de momento no estoy traduciendo, entre otras cosas porque las ventas se han detenido. Estamos intentando comprender si cabe relanzar a Manolito y de qué manera intervenir. Yo creo que existe un hecho cultural evidente: cuando se habla de humorismo y de comedia, en la percepción de los adultos siempre existe la impresión de que estás proponiendo algo muy superficial. Se trata de un prejuicio cultural que afecta a libros como Manolito: es divertido y, por lo tanto, no es serio. La literatura humorística, al menos en Italia, necesita un apoyo, una justificación, una motivación y esto es algo paradójico. Nosotros poseemos una tradición cultural inmensa en el ámbito de la comedia, sin embargo, leer libros divertidos se ve como una pérdida de tiempo y aún más en el caso de los libros para niños.

3. Consideraciones finales

La conversación llevada a cabo con la traductora de Manolito ha sido sumamente útil no solo para despejar aquellas dudas que habían surgido en estudios anteriores (Ariza y Achilli, 2017; Ariza, 2019a, en prensa), sino también y sobre todo para descubrir las razones que llevaron a la retraducción de 2014. En primer lugar, un dato nos llamó mucho la atención y nos provocó alguna perplejidad: el hecho de que para la traducción no se haya optado por una traductora profesional, sino por una autora de literatura infantil y juvenil con una gran experiencia y notoriedad en Italia, la verdad sea dicha. Una decisión que, sin ninguna duda, deja perplejos a muchos traductores e investigadores que luchamos cada día para velar por el reconocimiento del traductor de literatura en general y textos de LJ en particular (Ariza, en prensa).

En segundo lugar, nos causó cierto alivio escuchar que la editorial romana Lapis no aplicó ningún filtro censor de carácter temático y/o ideológico al trabajo de la traductora. Sin embargo, según nuestra opinión, ha habido cierta censura temática a la hora de trasvasar el apodo *Susana-bragas-sucias* en italiano. En concreto, se ha optado por *Susanna-panni sporchi* (lit. Susana-ropa-sucia), quitando la referencia a la prenda interior femenina (aunque las imágenes de las braguitas de

la protagonista hayan quedado inalteradas en el TM). Consideramos que este intervencionismo es un ejemplo patente del "paternalismo omisor" del que nos habla Lorenzo (2014). En italiano, tal y como ha sucedido en la traducción al inglés estadounidense, "no solo se boicotea la doble intencionalidad de la autora, sino que además cambia por completo el sentido del nombre original" (Cámara, 2016: 28). Por otra parte, siempre en la traducción estadounidense, se hace caso omiso de la afición del abuelo por el tinto de verano (Cámara, 2016; Alderete y Harrington, 2017), imponiendo a los lectores 'una versión light' de Manolito para cumplir con las expectativas del sistema cultural de llegada y permitir desembarcar allende el Atlántico.

En tercer lugar, y retomando algunas consideraciones previas en cuanto al fenómeno de la retraducción (Et 1), en la versión de 2014 no destacan omisiones totales o parciales tal y como había sucedido, en cambio, con la primera traducción de 1999. Dicho respeto 'formal' hacia el texto original refleja una mayor sensibilidad acerca del trabajo del traductor en general y del mundo de los niños en particular. De hecho, como ha dejado claro Luisa Mattia a lo largo de nuestra conversación, era oportuno proponer lisa y llanamente todos los temas (por muy o poco correctos que fueran políticamente), conforme aparecían en el texto original de Elvira Lindo. Sin duda alguna, la retraducción de 2014 rinde mayor justicia al Manolito auténtico: un niño que vive en medio de los adultos y que es cómplice de esa visión transgresora del mundo de los niños que ha heredado de su autora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERETE DÍEZ, Pilar & HARRINGTON FERNÁNDEZ, O. (2017). Corrección política y moral en las traducciones de *Manolito Gafotas* al inglés americano. Comunicación personal, *XI Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, Granada, 27-29 de septiembre de 2017.
- ARIZA, M. & ACHILLI, M. (2017). Manolito Gafotas en italiano. Reflexiones sobre el andamiaje paratextual de la traducción al italiano de 2014. Comunicación personal, *XI Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, Universidad de Granada, 27-29 de septiembre de 2017.
- ARIZA, M. (2019a). Creatividad y diálogo en la traducción de la literatura infantil y juvenil. En Álvarez Silva, M. R., Muñoz Alvarado, A. y Ruiz Miyares, L. (eds). *Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines*. Volumen II (pp. 701-705). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- _____ (2019b). Le ragioni del ritradurre: *Manolito Gafotas* di Elvira Lindo. Conversación con Luisa Mattia (autora y traductora), *Bologna Children's Book Fair*, Translators Café, Bolonia, 1 de abril de 2019.
- _____ (2019c). *Manolito Quattrocchi* a Macerata! Le avventure di un bambino madrileno tradotte in italiano. Conversación con Luisa Mattia. Presentación de Mercedes Ariza y Nuria Pérez Vicente. Universidad de Macerata, 13 de marzo de 2019.
- _____ (en prensa). Manolito Gafotas en italiano. Reflexiones sobre dos traducciones diferentes de la primera novela de la serie. *Revista Belas Inféis*. Universidade de Brasília (UnB).
- CÁMARA AGUILERA, E. (2016). Traducción y asimetría: *Manolito Gafotas* y su traducción al inglés como ejemplo de intervencionismo. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 14, 23-42.

- CHAUME VARELA, F. (2007). *La retraducción de textos audiovisuales: razones y repercusiones traductológicas*. En Zaro Vera, J. y Ruiz Noguera, F. (eds.). *Retraducir: una nueva mirada: la retraducción de textos literarios y audiovisuales* (pp. 49-63). Málaga: Ediciones Miguel Gómez.
- GARCÍA PADRINO, J. (2018). *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en el España actual (1939-2015)*. Madrid: Marcial Pons.
- GONZÁLEZ VERA, M^a P. (2010). *The Translation of Recent Digital Animated Movies: the Case of Dream Works Films. Antz, Shrek and Shrek 2 and Shark Tale*. Tesis doctoral inédita. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- LINDO, E. (1994). *Manolito Gafotas*. Barcelona: Alfaguara.
- ____ (1999). *Manolito Quattrocchi*. Milano: Mondadori. [Traducción italiana de Fiammetta Biancatelli]
- ____ (2013). *Manolito Gafotas*. Barcelona: Seix Barral.
- ____ (2014). *Manolito Quattrocchi*. Ecco Manolito. Roma: Lapis. [Traducción italiana de Luisa Mattia]
- MARCELO WIRNITZER, G. (2016). Manolito en inglés. En Pérez Vicente, N. et al (eds.). *Manolito por el mundo. Análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano* (pp. 31-79). Sevilla: Benilde.
- PÉREZ VICENTE, N. (2015). El traductor no es invisible: las referencias culturales en Manolito Gafotas y su traducción al italiano. En Bazzocchi, G. y Tonin, R. (eds.). *Mi traduci una storia? Riflessione sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi* (pp. 153-178). Bolonia: BUP.
- ____ (2016). "Manolito en italiano". En Pérez Vicente, N. et al (eds.). *Manolito por el mundo. Análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano*. (pp. 181-231). Sevilla: Benilde.
- PÉREZ VICENTE, N. et al. (2016). *Manolito por el mundo. Análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano*. Sevilla: Benilde.
- ZARO VERA, J. (2007). En torno al concepto de retraducción. En Zaro Vera, J. y Ruiz NOGUERA, F. (eds.). *Retraducir: una nueva mirada: la retraducción de textos literarios y audiovisuales* (pp. 21-34). Málaga: Ediciones Miguel Gómez.

Libros reseñados

María Vidal-Franco
mariavidal@usal.es
Universidad de Salamanca

Agrelo Costas, E. (coord.) (2017). *Guerras mundiais na Literatura Infantil e Xuvenil galega. Roles femininos*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela. Col. Materiais Didácticos, 27. 222 pp. ISBN: 987-8416954-51-3.

Durante muchos años se ignoraron las ventajas de las obras literarias infantiles y juveniles a la hora de formar lectores competentes. Afortunadamente, cada día aparecen nuevos trabajos destinados a mejorar este aspecto de la educación literaria. Un ejemplo de esta tendencia positiva lo constituye la publicación titulada *Guerras mundiais na Literatura Infantil e Xuvenil galega. Roles femininos* (2017). Se trata de un número de la colección "Materiais didácticos", del Instituto de Ciencias da Educación, y ha sido coordinado por Eulalia Agrelo Costas. Un total de quince investigadoras gallegas y portuguesas, especialistas en Literatura Infantil y Juvenil, nos ofrecen a través de sus respectivos trabajos un análisis pormenorizado del papel de las mujeres en las distintas obras analizadas, esbozando un marco teórico que pretende contribuir a la formación de los docentes.



Tal y como se afirma en el estudio preliminar firmado por Blanca Roig, destacada referente en el ámbito gallego de la investigación en LIX y Educación Literaria, con la monografía se persigue apoyar la práctica docente, poniendo en valor el trabajo diario de los profesionales en la importante tarea de incentivar el desarrollo de la competencia literaria. Además de este objetivo, los diferentes artículos del monográfico se ocupan también de abordar una aproximación a la realidad de la guerra través de los textos literarios, poniendo de relieve el papel de las mujeres en los conflictos bélicos. En particular, apuntamos ahora que algunos de los estudios se fijan en el trato discriminatorio padecido por muchas de las mujeres protagonistas. Inmersas en situaciones dramáticas, ahogadas por las imposiciones de una sociedad machista que no valoraba su contribución a la vida social, aquellas mujeres desempeñaron, contra viento y marea, un rol fundamental durante los conflictos, rol que fue siempre minusvalorado y, en muchas ocasiones, silenciado u olvidado.

Dicho esto, una premisa de honestidad exige que debemos preguntarnos por el papel de la mujer en el mundo actual. Al hacerlo, es innegable que ha habido muchos avances en favor de una igualdad legal. Sin embargo, esta equiparación indiscutible tropieza muchas veces en la práctica con situaciones de hecho que colocan a la mujer en un segundo plano. Basta fijarse en las estadísticas que sitúan a la mujer fuera de ciertas profesiones o fuera de los consejos de administración de las empresas. No descubrimos nada si decimos que el llamado techo de cristal sigue ahí, limitando a buena parte de la población mundial. Y si esto ocurre en el ámbito europeo, afortunadamente un ámbito prácticamente libre de guerras, no es difícil imaginar lo que sucede en las partes del mundo con conflictos bélicos vivos o latentes. O en aquellos ámbitos del mundo árabe donde ni siquiera la equiparación legal está conseguida.

Resulta evidente que ante un problema de este calado no existen soluciones inmediatas. Pero todos los profesionales de la docencia coinciden en que la educación puede ser la punta de lanza que acabe con esta desigualdad de hecho. De ahí la necesidad de trabajos de investigación como el que vamos a reseñar. Constituyen un apoyo que puede ser utilizado por los docentes cuando programen las actividades del curso. En efecto, en la mayoría de los casos los encargados de iniciar al alumnado en la lectura son los docentes. Tras esta constatación, si admitimos que la planificación de la educación literaria puede resultar una tarea compleja, las ayudas serán siempre bienvenidas, aunque, tal y como sucede en este caso, se trate de una ayuda fundamentalmente teórica. Precisamente por la complejidad de la tarea, se necesitan comentarios que sirvan para dar a conocer a los docentes un abanico de obras cuyo valor literario se acrecienta por su capacidad de generar reflexiones susceptibles de incidir en la mejora de la práctica docente.

Llegados a este punto, es importante señalar que las obras escogidas para el análisis se encuentran estructuradas en torno a dos bloques bien definidos. De una parte, el dedicado a las obras gallegas. Y, de otra, el dedicado a las obras traducidas al gallego. En los dos títulos se repite la referencia "Género y educación literaria". Este recurso de insistir ya desde el título en el epicentro de la cuestión nos parece muy acertado, en tanto que recuerda al lector los dos ejes que conforman el monográfico. Por otra parte, en el primero de los apartados nos vamos a encontrar con un total de cinco obras, distribuidas en dos álbumes narrativos y tres novelas. En el segundo se agrupan ocho obras, de las que cinco son novelas y dos son álbumes; también hay una obra de banda diseñada.

Apuntada la distribución general de los bloques, conviene decir que el monográfico se abre con un trabajo preliminar de Marta Neira, trabajo que lleva por título "Mulleres, roles femininos e Guerras Mundiais na LIX galega". En él se realiza un estudio comparativo proponiendo una tipología de la forma en que en las distintas obras estudiadas se representa a las mujeres, sean o no protagonistas. Así, aunque la enumeración por fuerza tiene que ser incompleta, se establecen categorías como las siguientes: "Mujeres refugiadas", "mujeres solidarias", "mujeres infiltradas", "mujeres encarceladas", "mujeres humilladas", "mujeres rebeldes", "mujeres renegadas", "niñas víctimas del holocausto", "niñas bombardeadas", "niñas de la guerra...". También se compara la cantidad de mujeres ejerciendo como escritoras, traductoras e ilustradoras en relación con los varones. Resulta muy significativo que en las conclusiones de su estudio la autora apunte que "La temática bélica en la que se centra este trabajo parece que es cosa de los hombres en la producción literaria escrita originalmente en lengua gallega... y en la producción literaria traducida a nuestra lengua se observa que el número de escritoras es mayor que el de los escritores que trataron la temática" (p. 41).

Como señalamos antes, en el primer bloque de novelas gallegas, la monografía se ocupa tanto de álbumes ilustrados como de novelas. Los álbumes analizados en él son *O Principio*, cuya autoría corresponde a Paula Carballeira (texto) y a Sonja Danowski (ilustraciones). Mar Fernández Vázquez comienza su estudio dedicando unas líneas a la labor de los ilustradores en este tipo de obras, valorizándolos. En efecto, durante muchos años se concibió la labor de estos profesionales como un complemento a la labor del autor del texto. Afortunadamente, esta infravaloración ha ido cediendo el paso a un nuevo enfoque en el que en esta modalidad artístico-literaria las dos narraciones, la textual y la visual, se hallan intrínsecamente unidas. Se concede así a la imagen un valor por sí mismo, de modo que la potencia generadora de las ilustraciones determina que aquellas corran y vuelen paralelas a las palabras escritas por las autoras. Por otra parte, como pone de manifiesto la investigadora, en el álbum es destacable la imprecisión espacio-temporal y la falta de detalle en la descripción de los personajes y objetos presentes en la narración textual y visual, técnica que permite

la aprehensión de enseñanzas universales, personajes prototípicos y tiempos inmarcesibles, en línea con las características de la literatura de transmisión oral. También es obligado referirse a la tonalidad sepia empleada por la ilustradora en objetos, vestimenta y transporte para mostrar visualmente las nefastas consecuencias de la guerra.

El segundo álbum ilustrado es *Fume*, escrito por Antón Forte e ilustrado por Joanna Concejo. Lo comenta Isabel Mociño González. Como señala la autora, en la obra analizada los personajes femeninos encarnan la privación a todos los niveles: se requisan sus bienes materiales, se las separa de sus hijos, maridos y padres, se las somete a la desnutrición extrema y se las marca socialmente, rapando su pelo al cero. Uno de los aspectos más significativos del estudio sobre *Fume* es que, a través del arte, incide en la dignificación de las víctimas, huyendo de los estereotipos y binomios fáciles que contraponen el héroe y al villano o a la víctima y al verdugo. En esta línea, la investigadora profundiza en las posibilidades didácticas del libro, señalando que la lectura de *Fume* apela directamente a nuestras emociones y obliga a los lectores a reflexionar sobre el dolor, el desamparo, el miedo y la injusticia padecidas por las personas prisioneras o asesinadas en los campos de concentración.

En este primer bloque de obras gallegas se comentan también tres novelas. Por orden de aparición en el monográfico, son: *Febre*, de Héctor Carré, analizada por M^a del Carmen Ferreira Boo; *A rapaza da fiestra*, de Xavier Estévez, estudiada por Eulalia Agrelo Costas; y *U-49*, de Rafael Lema, de cuyo análisis se encarga Verónica Pousada Pardo.

La primera de las novelas se ambienta en las circunstancias que rodearon el comercio legal de wolframio en la Ría de Noia durante la II Guerra Mundial. El título con el que arranca el estudio de M^a del Carmen Ferreira resulta especialmente sugerente: "Rompendo cos estereotipos de xénero: a personaxe de Carmucha en *Febre*", en tanto que anuncia la potencia y la fortaleza del personaje femenino. En el artículo se califica la obra como un *western* moderno y se destaca la multiplicidad de temas abordados. En efecto, en ella se realiza un retrato social sin miramientos de la realidad gallega de aquellos duros años de postguerra y puede decirse que se configura como una novela del género negro, con espías, aventuras y amor, ingredientes mezclados utilizando las técnicas cinematográficas (circunstancia que no debe extrañar en absoluto, dado que Hector Carré es director y guionista de cine). Después, el análisis se centra en el personaje de Carmucha, que ya desde el principio se define por su ruptura de las convenciones sociales y por su valor y rebeldía, una rebeldía que la llevará a enfrentarse con las personas que poseen el poder de las armas en un momento histórico en el que luchar por la igualdad y defender los derechos de las mujeres resultaba muy peligroso.

Respecto al comentario de *A rapaza da fiestra*, la coordinadora del monográfico, Eulalia Agrelo, desmenuzando la propuesta de Xavier Estévez, profundiza en el juego intelectual que se desarrolla entre la obra objeto de comentario y el conocido diario de Ana Frank. En un contexto marcado por el drama y la atrocidad, la protagonista, presentada desde el punto de vista masculino de su amigo Lucas, que pertenece al otro bando, se nos muestra como un ejemplo de superación. Resulta significativo el contraste entre la actitud valiente y alentadora de Ana y la tristeza de Lucas. Respecto a las ilustraciones, cabe destacar el acierto del ilustrador Fernando Llorente al elegir imágenes en blanco y negro para reflejar, mediante texturas cromáticas apagadas, la tristeza de la guerra, la tragedia que rodea la vida y la amistad de los dos adolescentes. Finalmente, también cabe destacar como mérito reseñable, que la obra comentada invita a releer una obra emblemática y atemporal como es el *Diario de Ana Frank*.

Con relación a *U-49*, novela de Rafael Lema comentada por Verónica Pousada Pardo, señalamos que es la única novela juvenil que se ocupa del papel estratégico que tuvo Galicia en la Primera

Guerra Mundial. Aunque el protagonismo formal de la novela se atribuye a un hombre, la variedad de personajes femeninos secundarios incita a reflexionar sobre la posición de las mujeres en los albores del siglo XX. Un dato relevante y muy significativo es que prácticamente todas las mujeres de la novela aparecen caracterizadas de un modo sexual. Las mujeres, pues, son consideradas objetos, cosas, mercancías deseadas, pero mercancías. Las jóvenes, en este contexto de guerra, se ven obligadas a dejar los juegos propios de la infancia y a madurar anticipadamente. En este sentido, es interesante destacar que en Gran Bretaña, paradójicamente, debido a la muerte de miles de hombres en las trincheras, las mujeres tuvieron que desempeñar los puestos de aquellos trabajando en fábricas de armamento, e incluso luchando en la contienda. Sin embargo, en el caso de Galicia y en el de España, al no estar afectadas de modo directo por la Gran Guerra, estos cambios positivos no se produjeron y se mantuvieron los estereotipos tradicionales, en los que la mujer, totalmente subyugada, quedó relegada al ámbito doméstico.

Analizado el primer bloque de obras escritas en gallego, con relación al segundo, más amplio, su extensión determina que nos centremos en algunas de las obras. Para que la selección sea equilibrada, hemos seguido el criterio de escoger una novela, una obra de banda diseñada y un álbum ilustrado. No obstante, creemos adecuado dejar constancia aquí de las demás obras analizadas. Así, completan este bloque las obras siguientes: la novela "*O violino de Auschwitz*, de María Ángel Anglada, *execução musical ou fuga da morte?*", de la investigadora Ana Cristina Vasconcelos de Macedo; la novela *¡Sauve-toi, Elie!*, de Élisabeth Bami (texto) y Bernard Jeunet (ilustración), comentada por María Madalena Marcos Carlos Teixeira da Silva en el artículo "O grande ventre da guerra: a inversão dos valores maternos durante a II Guerra Mundial"; "*O Diário de Anne Frank*. Conflitos femininos: do eu a outras", diario analizado por Vanessa Regina Ferreira da Silva; la novela *Quando Hitler Roubou o Coelho Cor-de-rosa*, comentada por Claudia Sousa Pereira en el artículo titulado "O importante é cor-de-rosa, mais do que o negro da noite. Sobre o romance infanto-juvenil de Judith Kerr: *Quando Hitler...*"; y la novela *O Número das Estrelas*, de Lois Lowry, analizada por Sara reis da Silva en "A infancia feminina e o seu compromiso humanista: uma leitura de *O Número das Estrelas*".

Sara Filgueira Lorenzo comenta la novela *Sadako e as mil grúas de papel*, de Eleanor Coerr. En ella se narra la historia de Sadako Sasaki, una niña de Hiroshima que muere en la Segunda Guerra Mundial a causa de la leucemia, una enfermedad que, por razones bien conocidas, afectaba a una parte de la población de aquella ciudad devastada. La autora de la novela nos presenta a una niña optimista y valiente, convirtiéndola en un símbolo de las víctimas inocentes de la guerra, en sintonía con la categorización de Marta Neira expuesta al principio del presente comentario. Para ilustrar aquel horror, la investigadora, entresaca una frase del libro de Sadako: "Lo peor, sin duda, era ver algunas caras con aquellas horribles cicatrices. La bomba atómica las había desfigurado de tal manera que no parecían seres humanos" (p. 142). El sufrimiento de la protagonista queda bien reflejado en las ilustraciones gracias a la elección de trazos y colores difuminados, acompañados de diversos tonos grises que contribuyen de forma decisiva a ofrecer una atmósfera especial en la que, pese a la carga expresiva, el ambiente resulta diáfano y, en cierto sentido, acogedor. Sin embargo, en este contexto de tristeza, Sadako se preocupa por los demás y se comporta como una "hija bondadosa". Además de este rol femenino, aparecen en la obra otros como el de la madre de la protagonista (mujer, esposa y madre), el de la enfermera Yasunaga o el de Chizuko, amiga de la niña, que encarna el papel de "transmisora de la cultura popular". Esta, pese a ser un personaje secundario, tal y como destaca la profesora Sara Filgueira, resulta crucial en la historia, pues es ella la que le cuenta la leyenda tradicional

japonesa de las mil grúas de papel y la que le regala esperanza al proporcionarle motivos para seguir viva. El libro, mediante continuadas referencias al modo de vida nipón (festejos, costumbres, modos de pensar) tiene la virtualidad de acercar los lectores más jóvenes a una cultura tan diferente como la oriental. De este modo, al tiempo que se retrata la guerra, se hace posible trabajar en la clase la interculturalidad como lo que es verdaderamente: una oportunidad para conocer otras visiones del mundo y otras culturas.

Carmen Franco-Vázquez analiza la obra de banda diseñada *Maus* en un artículo que lleva por título "A pegada de Auschwitz na familia Spiegelman. As mulleres de *Maus*". En esta obra, en la que los nazis se representan como gatos y los judíos como ratones, la narración la realiza el hijo del protagonista, en un intento de comprender y asimilar algunos hechos traumáticos de su vida, entre los que destaca el suicidio de su madre. La investigadora va explicando los episodios vitales de la familia Spiegelman con la finalidad de ofrecer luz sobre el valor testimonial de los relatos de los sobrevivientes en el campo de exterminio nazi. La obra, no sin polémica, fue reconocida con numerosos premios (entre ellos el Premio Pulitzer en 1992) y fue traducida a diferentes lenguas, como evidencia el presente comentario. Es relevante señalar ahora que *Maus* significó una ruptura en el tratamiento del Holocausto, en tanto que era la primera vez que un tema tan serio, con tantas repercusiones morales y éticas, se trataba en un cómic. Además de presentar una visión realista de uno de los episodios más oscuros de la Historia reciente de la Humanidad, nos ilustra sobre lo que sienten de verdad las mujeres que aparecen en *Maus*. Por otra parte, es evidente que la aparición de una obra en dicho formato de cómic, un formato con el que están familiarizados los más jóvenes, facilita que el lectorado juvenil se acerque a esos hechos de un modo natural.

En "Tres mulleres, unha historia: *A historia de Erika*", de Ruth Vander Zee (texto) y Roberto Innocenti (ilustraciones), la investigadora Olalla Cortizas estructura su artículo en torno a las tres mujeres que aparecen en el álbum ilustrado. Son: la madre de Erika, que le salva la vida cuando era un bebé al arrojarla desde el tren para ponerla en manos de otra mujer; la desconocida, que la acoge y la cuida como si fuese su hija; la propia Erika, la protagonista; y una cuarta mujer, la autora, que conoce a Erika en un viaje a Rothenburgo. Inmersas en los acontecimientos dramáticos del Holocausto, las tres primeras quedarán unidas por un hilo invisible para siempre. Destaca en este libro la clave positiva de la historia, pues el lectorado sabe desde el principio que está ante el testimonio de una superviviente de los campos de exterminio. El papel de la mujer en la obra se ve acrecentado por un dato que no pasa desapercibido: los hombres que aparecen en la novela tienen una relevancia secundaria, puesto que, aunque se nombran, permanecen siempre fuera del foco de atención, en un recurso dirigido a reforzar los sentimientos y emociones de las mujeres. También destacamos que al final de la obra se percibe un cambio en las ilustraciones que contribuye a conseguir un tono esperanzador: las imágenes en escala de grises contrastan con las que aparecen en las últimas páginas, donde explotan todos los colores y aparece el movimiento, los animales, las plantas, el agua... la vida.

A la vista de lo expuesto, quizás se echa de menos en el monográfico algún apartado sobre feminismo, en tanto que, como es bien sabido, existe mucha confusión terminológica en todo lo que rodea a este movimiento. En efecto, si preguntamos a diversas mujeres "¿qué es el feminismo?", cada una, en función de sus vivencias personales, responderá de uno u otro modo. Si consideramos el esfuerzo que las mujeres han tenido que hacer para llegar a este punto de la Historia, es natural que sea así. No obstante, cuando el feminismo se combina con la palabra Didáctica, y cuando, además, están implicados adolescentes de uno y otro sexo, es necesario hacer un mayor esfuerzo clarificador que contribuya a generar discusiones posteriores. Un estudio aclaratorio podría servir de introducción

y enmarcaría los posibles encuentros con el lectorado en vistas a desarrollar su competencia literaria. De este modo, se conjugarían mejor, a nuestro modesto entender, los objetivos de la publicación.

En definitiva, entendemos que este monográfico dedicado a los roles femeninos en las guerras es una publicación muy recomendable para los mediadores que en el ejercicio de su actividad docente decidan mostrar la realidad de la guerra a los jóvenes. A lo largo de las obras analizadas por las investigadoras, la guerra se va revelando en toda su dimensión dramática, ofreciendo cada una de ellas suficientes motivos para iniciar reflexiones y debates en las aulas. Con todo, debe advertirse que no se trata de un libro de recursos o materiales didácticos que los docentes puedan utilizar de modo directo en la clase. Por el contrario, los estudios a los que hemos hecho referencia pretenden contribuir a la educación literaria desmenuzando, como hemos visto en las páginas anteriores, las emociones de las protagonistas femeninas. En este sentido, la publicación debe ser valorada no solo por el rigor de las investigadoras sino también por el análisis exhaustivo que de los roles femeninos se realiza en un contexto histórico tan complejo y dramático como el de los conflictos bélicos.

María Victoria Guadamillas Gómez

Victoria.Guadamillas@uclm.es
Universidad de Castilla-La Mancha

Berg-Ehlers, L. (2018). *Inolvidables. Grandes autoras que escriben para los pequeños*. Traducción de Rosa Pilar Blanco, Madrid: Maeva Ediciones, 172 pp. ISBN: 978-84-17108-39-7.

El volumen de Luise Berg-Ehlers consta de una introducción, cinco capítulos, un epílogo, una nutrida bibliografía y una sección final de agradecimientos. Originalmente fue publicado en alemán tomando el título *Berühmte Kinderbuch Autorinnen, und ihre Heldinnen und Helden* en 2017. La traducción al español es de Rosa Pilar Blanco, que ha contado con la colaboración de Isabel Ocaña para los textos, mientras que Elsa Suárez ha contribuido con el diseño de la cubierta.

La autora de *Inolvidables. Grandes autoras que escriben para los pequeños* ha sido profesora y fue directora de una escuela secundaria en Bochum – ciudad alemana situada en el estado de Renania Norte en Westfalia. Ha estado ligada a asuntos pedagógicos a través de sus ensayos y ha escrito otros libros sobre literatura inglesa y alemana no traducidos aún al español. Su doctorado versó sobre el autor realista Theodor Fontane. En el libro del que nos ocupamos en esta reseña, Berg-Ehlers explora las vidas de numerosas autoras de literatura infantil y juvenil que compartieron sus protagonistas con los más pequeños desde el S. XIX y hasta la actualidad, ahondando además en las posibles conexiones entre protagonista y autora literaria.

La introducción de este libro recupera a la entrañable Pippi Calzaslargas; así, hace referencia a la idea de esas cosas desagradables que el mundo de los adultos puede deparar y cuestiona al lector la "posibilidad de regreso" a la infancia gracias a sus lecturas de entonces. También realiza otros planteamientos importantes que tienen que ver con el papel secundario o inferior que durante mucho años el mundo literario ha otorgado a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ); además, se atreve a cuestionar el concepto de "literatura clásica" para transformarlo en aquella que se "encuentra en la conciencia" de muchas personas por ser aquella con la que crecieron o se emocionaron cuando eran niños. El tercer punto importante de estas primeras líneas tiene que ver con las mujeres escritoras, en concreto, con el modo en que la literatura escrita por estas ha influenciado la educación tanto de chicas como de chicos en los últimos cincuenta años, superando de esta forma la idea de "literatura para mujeres" que el pedagogo hamburgués Heinrich Wolgast refirió en el S. XIX y que coincidía con una versión de niña ingenua e indefensa que contrasta con la niña Pippi que abre este apartado. La autora insiste en las últimas líneas de la introducción en la idea inicial, esto es, que los lectores recuperen sus países infantiles a través de la relectura de los libros, héroes y heroínas con los que crecieron.

Después de lo anterior, encontramos cinco capítulos precedidos de una breve reflexión temática que agrupan las vidas de las autoras infantiles. La selección de las escritoras que aparecen



en cada capítulo se lleva a cabo según el tema de la mayoría de sus obras infantiles o de la obra más popular. A modo de ejemplo, podemos diferenciar entre aquellas que escriben literatura sobre niñas o adolescentes que están madurando, literatura fantástica, literatura de aventuras o literatura en la que aparecen animales u otros seres fantásticos. A continuación, nos disponemos a explorar con más detalle cada uno de estos capítulos.

El capítulo primero lleva por título "Sobre las niñas pequeñas y mayores" y recoge las breves notas bibliográficas y contribución literaria de Louisa May Alcott, Jean Webster, Else Ury, Johanna Spyri y Elena Fortún. Berg-Ehlers realiza una descripción de una de las obras que siguen la línea temática propuesta y comenta otras similares o aporta detalles del contexto histórico, familiar o social que pudo propiciarlas. En este caso encontramos como nexo común a las obras de *Mujercitas*, *Papaíto Piernas Largas*, *La Benjamina*, *Heidi* o *Celia* que, todas ellas, están dirigidas a la niña que evoluciona, que cambia y se hace adulta, que lee para entretenerse, identificarse o intentar conocer cómo puede resultar una joven moderna, resuelta o atractiva en el mundo que le rodea, ya sea urbano o rural. En este sentido, la autora destaca el carácter autobiográfico que Alcott infiere a una de las protagonistas de su afamada *Mujercitas*, Jo. Jo y Alcott escriben sin parar y son independientes; sin embargo, Alcott, a diferencia de Jo, nunca se casó y supo hacer de los libros su prole, como nos comenta Berg-Ehlers.

En este paso a la vida adulta se encuentra el internado o la universidad y en él vemos a mujeres de finales del S. XIX que, a menudo, gracias a apoyos no familiares logran acceder a este mundo y vivir rodeadas de sus coetáneas y fuera del hogar. Así, presenta la autora a Jean Webster, creadora de Jerusha Abbot (protagonista de *Papaíto Piernas Largas*). En este caso, nos acercamos gracias a la protagonista a la vida académica y a las anécdotas de esta que dejan entrever las propias vicisitudes de la creadora – Webster también fue a la universidad después de pasar por un orfanato y lo hizo gracias al apoyo de su protector.

Asimismo, la protagonista de *La Benjamina* de la narradora berlinesa Else Ury quería acceder a la universidad y llegar a ser médico como quiso su autora. Sin embargo, a diferencia de la anterior, pertenece a una familia acomodada y lo que más le gusta es dar rienda suelta a su imaginación y cometer algunas travesuras que, no obstante, de acuerdo con Berg-Ehlers, no impide que la protagonista cuente con valores como la tolerancia o la responsabilidad en el paso a la vida adulta. En este sentido, encontramos algunas conexiones tanto en obra como en vida con Elena Fortún y su *Celia*, autora que también está incluida dentro este primer capítulo. Ambas se publicaron en diferentes volúmenes y nos cuentan las divertidas aventuras de sus protagonistas, además, para ambas creadoras, la guerra forma parte del contexto de escritura; en el caso de la alemana Ury, con un triste final, ya que fue deportada a Auschwitz y asesinada, mientras que en el caso de la española Elena Fortún nos encontramos con el exilio en 1936 a Buenos Aires y tras estallar la Guerra Civil.

La última autora incluida dentro de esta primera sección es Johanna Spyri con su obra *Heidi*. Gracias a esta última, nos reencontramos con la niña rural a la que la naturaleza y los animales le aportan una libertad inmensa, lo cual contrasta con el ambiente opresivo y rígido de la vida urbana. Una protagonista que también se hace mayor en la obra y cuyas características principales son su afabilidad y sencillez. Entre los rasgos más reseñables y comunes a autora y protagonista podríamos señalar, como destaca Berg-Ehlers, que ambas se criaron en un ambiente natural y rural, a modo de ejemplo, podemos destacar que ambas tuvieron un breve y no muy apreciado contacto con la vida urbana. Spyri no disfrutó en exceso el tiempo en que fue enviada a Zúrich para recibir clases particulares y así poder seguir formando a sus hermanas más pequeñas. Heidi, por su parte, experimentó la opresividad urbana bajo la tutela de la Señorita Rottenmeier cuando fue enviada a Fráncfort.

El segundo capítulo de *Inolvidables* lleva por título "Pequeños adultos" y el nexo que tienen en común las autoras elegidas para formar parte de él es la creación de protagonistas infantiles que destacan por su madurez o carácter intrépido o que representan modelos por sus conductas aventureras. Este capítulo abre con la autora Frances Hodgson Burnett creadora de *El pequeño Lord* o *El jardín secreto*. Nos cuenta Berg-Ehlers que Burnett retrató en Lord Faunteroy a uno de sus hijos y se refiere a la fuerza y el coraje del protagonista –rasgos estos positivos que superan los de muchos adultos. A continuación nos habla de la autora Lucy Maud Montgomery, en concreto, de la popular *Ana de las Tejas Verdes*. La creadora del volumen apunta que fue "el rechazo como niña y como mujer joven, y la naturalidad con la que todos los parientes masculinos y los hombres la consideraban una criada" (Berg-Ehlers, 2018: 49), lo que influyó estrechamente en la creación de su personaje Anne Shirley; esta destaca por su sensatez e inteligencia, además de por ser capaz de demostrar su valía en circunstancias hostiles. También da muestras de su talante la entrañable Pippi y su autora Astrid Lindgren con la que prosigue esta sección. Conocemos aquí como el trabajo de la autora en un servicio de censura postal durante la época de ocupación alemana, le hizo saber el triste destino de los judíos, siendo este el contexto en el que creó Pippi. Ella, su personaje, destaca por su carácter íntegro, luchador, también algo excéntrico, pero sobre todo por ser muy valerosa para su edad. Destaca Berg-Ehlers su carácter altruista, que relaciona con el que también poseía Lindgren, dando muestra de ello por medio de la donación de parte de su dinero a fines caritativos. Otras experiencias de la autora como lo feliz que se sentía en la naturaleza o en soledad son también características que aparecieron en su gran heroína que contribuyó a superar el papel de niña sumisa en la LIJ.

Sumamos a las anteriores autoras a Judith Kerr y Christine Vöstlinger. De la primera de ellas Berg-Ehlers destaca la obra *Cuando Hitler robó el conejo rosa*, en el contexto de la ocupación nazi. De Vöstlinger rescata algunas de sus obras como *Una historia familiar* o *Me importa un comino el rey Pepino*; ambas presentan a niños con carácter crítico, en busca de su autonomía, algo rebeldes y que también distan del patrón vigente durante los años sesenta en Austria. La autora del volumen se refiere, por último, a dos autoras que escriben en español: Ana María Matute y Carme Solé Vendrell. Se fija en ambos casos en cómo los recuerdos dolorosos, la soledad o la tristeza que pueblan la infancia de algunos de sus protagonistas les llevó a madurar demasiado deprisa o limitó su infancia a un cierto querer entender lo que les rodea.

El tercer capítulo de este exclusivo recopilatorio toma el título de "Vidas extraordinarias". En este se rescatan los viajes y aventuras que nos contaron mujeres fantásticas a través de viajes en medios de transporte ciertamente originales, como los lomos de un ganso para sobrevolar Suecia, siendo este caso de Selma Lagerlöf y *El maravilloso viaje de Nils Holgerson*. En esta obra conocemos algo de geografía del país a los ojos de Nils que, sin duda, regresará transformado de su aventura. De manera similar se indaga sobre otras autoras menos populares en España como la burguesa Erika Mann que publicó en 1932, justo antes de exiliarse, *Stoffel vuela sobre el mar* y en el que narró la aventura marítima del protagonista en busca de su tío rico de Nueva York. Del mismo modo, se recogen notas bibliográficas de la argentina María Teresa Andruetto, refiriendo su obra *Stefano* que narra la vida de un chico que marcha de Italia a América, haciendo alusiones a cómo esta aventura lo cambia no solo exteriormente, sino que también lo transforma por dentro. En este capítulo también nos descubre a la afamada Enid Blyton y, en especial, su obra *The Famous Five* (título original). Berg-Ehlers nos habla de que sus textos llegaron a ser todo un fenómeno en Gran Bretaña y traspasaron fronteras, refiriendo, no obstante, algunas de las críticas que recibieron que les achacaron racismo o sexismo que no les hicieron mermar en popularidad.

Aparecen tres autoras más en el capítulo dedicado a las mujeres que escriben sobre aventuras: Edith Nesbit, y sus buscadores de tesoros; Joan Delano Aiken con *Los lobos de Willoughby Chase*; y Ana María Machado con *Historia del mundo al revés*. De esta última, la autora del volumen pretende rescatar el carácter afectivo de sus obras frente a su valor pedagógico. Desvela de esta premiada obra el viaje generacional de la protagonista, Isabel, a través de la coexistencia imaginaria con su bisabuela y su bisnieta, reflexionando así sobre los cambios sociales en el papel de mujer. También se ocupa en la sección de presentarnos a una autora comprometida con las libertades civiles y consciente del contexto en el que vive.

El cuarto capítulo es "Mundos Fantásticos". Bajo este título encontramos la magia, los hechizos o sencillamente la imaginación y la fantasía como hilo conductor. Las autoras más populares incluidas aquí son Pamela Lyndon Travers y J.K. Rowling, también la española Gloria Fuertes. Además, conocemos de la mano de Berg-Ehlers a Elisabeth Goudge y su *best seller* *El pequeño caballo blanco* que transcurre en el mágico valle de Moonacre donde pasado y presente se entremezclan. Comenta, como anécdota, que esta fue la lectura favorita de J.K. Rowling, dejándonos adivinar que ambas hacen uso de estilos narrativos similares. Del mismo modo nos acerca a Ursula Kroeber LeGuin, autora comprometida con el sexismo o el racismo, que nos habló de magos y encantamientos en *Un mago Terramar*. La historia trata de un mago que vive en una época lejana y debe aprovechar y educar las habilidades que posee, pasar por numerosas vicisitudes para, por fin, obtener la salvación gracias a un dragón, estableciendo en las líneas dedicadas a la autora nuevas conexiones entre la creadora de Harry Potter y la historia que aquí se nos comenta.

Sobre Cornelia Funke también nos dice que fue la Rowling alemana nacida en Renania– cerca del lugar donde nació la autora de este volumen – y, a modo de curiosidad, explica cómo le costó hacer valer su opinión ante editores norteamericanos hasta que acabó fundando su propia editorial. En la obra *El jinete del dragón* leemos las aventuras de un dragón que volará hasta el Himalaya para salvar a otros congéneres de la exterminación. Por último, incluye también notas de María Elena Walsh, hija de inmigrantes irlandeses. En este caso, se refiere a su tensa relación con Juan Ramón Jiménez, que, aunque le concedió una beca, no le permitió disfrutar demasiado de su estancia en Maryland. *Tutú Marambó* incluye algunas de las canciones que la hicieron famosa. La autora es referenciada también como autora de teatro y guionista.

El quinto y último capítulo lleva por título "Bestias y otros seres queridos" y lo conforman cuatro autoras: Anna Sewell, Beatrix Potter, Tove Jansson y Lygia Bojunga. En este caso, Berg-Ehlers decide hacer de los animales domésticos o seres imaginarios el nexo común a las historias. Así, cuenta como Anna Sewell rescató la figura del caballo en *Belleza Negra* y de como la historia humaniza a un caballo destinado a sufrir el dolor y las lesiones de las riendas. Por su parte, de Beatrix Potter dice que destaca por los conejos, las cobayas o los ratones que, desde su vertiente de científica aficionada y apasionada del dibujo, permiten al lector infantil entrever en seres a los que no les faltan características animales comportamientos humanos como el atrevimiento de Perico o el agradecimiento de los ratoncitos de *El Sastre de Gloucester*. Reseña también la forma en la que la autora, a pesar de su talento como mujer de negocios, acabó apreciando la vida sencilla y dedicándose a la cría de ovejas.

A continuación, nos acercamos de la mano de la autora a la figura de la finlandesa Tove Jansson y la obra *Los Mumins*. Sobre estos protagonistas de aspecto extraño Berg-Ehlers relata el modo en que su comportamiento inesperado y su simpatía les llevó al teatro, el cine o los medios de comunicación. Por último, *Inolvidables* se refiere en este capítulo final a Lygia Bojunga nacida en Brasil en 1932 y autora de *Los compañeros*. Se trata de un perro, un conejo y un oso que juntos

superarán múltiples avatares gracias a su afán de defensa mutuo, su valentía o su sensibilidad. Los tres mostrarán además un gran sentido del humor en este recorrido.

Por último, el "Epílogo" de esta recopilación de vidas y escritos recoge temas de gran interés como las circunstancias difíciles de las que partieron muchas de estas creadoras y su necesidad, en muchos casos, de realizarse económica y socialmente gracias a la escritura. También introduce a los niños (los hijos e hijas de las creadoras) como posibles catalizadores del talento que mostraron sus madres y, lo más importante, se refiere a la necesidad de conocer tanto biografía como contexto económico y social para la investigación en LIJ que, "casi siempre analiza la obra o sus destinatarios" (Berg-Ehlers, 2018: 168). La idea final de este epílogo sirve a la autora para enfatizar de nuevo el carácter clásico de las obras que estas escritoras narraron, "los mundos añorados" que crearon y la posibilidad de retorno recorriendo estos "clásicos" literarios. Las fuentes bibliográficas aparecen después del epílogo y están conformadas por las obras literarias de las autoras destacadas. A continuación, encontramos una sección de bibliografía que, en este caso, recoge las obras que narran las vidas de estas heroínas literarias. Las últimas palabras de los agradamientos son muy entrañables y están dedicadas a sus padres por haberle inculcado el amor por las historias infantiles.

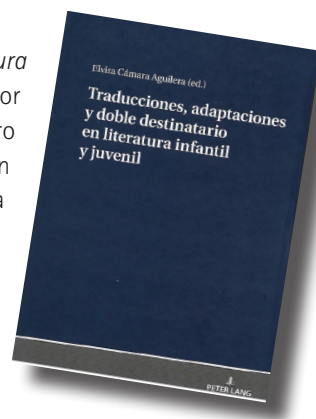
Como resumen, debemos señalar que nos encontramos ante una obra de gran interés que rescata de manera breve y amena las vidas de grandes mujeres que hicieron de la literatura infantil su medio de vida, su forma de reivindicación o su modo de huida de desagradables contextos históricos o personales. A pesar de destacar por la brevedad con la que comenta estas vidas llenas de talento, no pierde profundidad, ni olvida todo aquello que pueda aportar una mayor comprensión de la temática o los personajes de la obra más representativa de las creadoras. Otro rasgo significativo es la gran capacidad de relación de hechos que la escritora alemana presenta. Esta característica podemos verla en la selección temática y agrupación de los capítulos, en la elección de las obras e incluso en la estructura interna de las biografías de cada una de las escritoras. Cada descripción de vida es, de manera sorprendente, sistemática dentro de una narración fluida; además, nos da datos de la infancia, vida personal de autora, inicios literarios, conexiones autobiográficas y final de sus días. Por ello, hemos pretendido trasladar este carácter sistemático y breve a estas notas para referirnos a la estructura de la obra. Cabe destacar también que todas las "vidas" narradas incluyen algunos datos del contexto histórico, de la lucha social de las autoras, así como de algunos principios de vida y escritura.

Como posible limitación podríamos señalar que el gran número de autoras referidas no permite a la creadora profundizar en exceso en estas obras o su recepción. Otra posible limitación sería la selección de autoras que Berg-Ehlers lleva a cabo, ya que no están posiblemente recogidas algunas que también fueron de igual modo relevantes. Otra cuestión que podríamos referir es que el contexto territorial de las autoras no es tenido en cuenta, es decir, el contexto americano o europeo queda entremezclado; sin embargo, la agrupación temática elegida permite justificar este hecho en gran medida. En definitiva, debemos concluir señalando las posibilidades para la investigación y profundización en LIJ que la obra, en cuanto a su estructura y su agrupación temática, representa. Aficionados, docentes o expertos podrán encontrar en estas líneas un regreso a ese mundo (infantil, juvenil, imaginario, aventurero o mágico) lleno de las historias que Berg-Ehlers insiste en conceptualizar como clásicos.

Amal Haddad Haddad
amalhaddad@ugr.es
Universidad de Granada

Cámara Aguilera, E. (2019). *Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en literatura infantil y juvenil*. Berlín: Peter Lang. 418 pp. ISBN 978-3-631-78002-2.

Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en literatura infantil y juvenil, es un compendio de trabajos inéditos, editado por Elvira Cámara Aguilera y publicado en 2019 por Peter Lang. Es un libro que recoge entre sus páginas diecisiete capítulos que ahondan en múltiples aspectos interdisciplinares e innovadores en el ámbito de la literatura infantil y juvenil. Es una obra que abre una ventana a nuevas perspectivas para la difusión del conocimiento, y a la vez ofrece un foro de reflexión sobre cuestiones que conectan esta literatura con la sociedad y la cultura. Son muchos los ámbitos que abarca, como la didáctica, la traducción, la literatura comparada, cuestiones editoriales, los medios audiovisuales, la ilustración, autores, grandes clásicos, literatura contemporánea, etc.



En este libro, se presta especial atención al aspecto del doble destinatario del cuento infantil y juvenil y el papel que desempeña este factor a la hora de seleccionar estrategias de traducción apropiadas para el lector final. Por ejemplo, encontramos el capítulo de "Tschick: Una Novela Juvenil de Doble Destinatario Estructurada según Paradigmas Míticos Universales" de Helena Cortés; "El Doble Destinatario y la Traducción de los Nombres Propios de los Animales en *Animal Farm*" de Alba Laso; "DreamWorks' Animated Feature Films: Double Addressee, Double the Fun" de Rebeca Cristina López; "Lo Autobiográfico y el Humor en la Construcción del Doble Destinatario en *Marcos Ramírez*, de C. L. Fallas (1909-1966)" de Magdalena Vásquez; "Lo Que Celia Dice: La Doble Subordinación de las Niñas en la Serie "Celia", de Elena Fortún" de Iraide Talavera; "Nussknacker und Mausekönig en España" de Martin B. Fischer; "Every Telling is a Retelling. Intersemiotic Revoicing of Carroll's Story of Alice" de Riitta Oittinen.

Helena Cortés destaca el aspecto del doble destinatario en la novela contemporánea *Tschick*, una obra del imaginario juvenil alemán que tuvo gran éxito a nivel internacional. En este capítulo se analiza la estructura de esta novela, que se asemeja a la estructura de los mitos y relatos épicos clásicos, o el monomito. Según Cortés, esta estructura que tiene todos los elementos del viaje del héroe, es una de las claves del éxito internacional de la novela. En cuanto a Alba Laso, esta autora estudia cómo se interrelaciona el aspecto del doble destinatario y la alegoría en el cuento en la literatura infantil y juvenil. El objeto de su estudio es el clásico *Animal Farm (Rebelión en la granja)*, un cuento que tiene un importante trasfondo social y político y un tinte ideológico. Laso analiza los nombres propios y su correspondiente traducción, intentando averiguar si los traductores han optado por un enfoque de domesticación o extranjerización. También evalúa en qué medida han conseguido reflejar el doble destinatario y hacia qué público están orientadas las traducciones realmente, el juvenil o el adulto.

Finalmente, propone realizar un estudio empírico para comprobar cómo la intencionalidad política y social de la obra original podría verse afectada por las decisiones de traducción. Asimismo, Rebeca Cristina López, con su peculiar título, "Dream Works' Animated Feature Films: Double Addressee, Double the Fun" destaca la misma cuestión del doble destinatario. Los elementos intertextuales que rodean la película revelan esta orientación. López analiza los elementos intertextuales para conocer si ciertos contenidos incluidos en estas producciones se dirigen a una doble audiencia.

Magdalena Vásquez se centra en su artículo en el concepto del doble destinatario a través del análisis de la obra autobiográfica *Marcos Ramírez*, de Carlos Luis Fallas, obra representativa del realismo social de la literatura costarricense. Esta autora analiza cómo los recursos empleados por el autor para la construcción del personaje protagonista, el humor y lo autobiográfico, además de contribuir a caracterizar al personaje dentro de la picaresca, son los responsables de que dicha novela sea de interés para el lector infantil y juvenil. En otras palabras, Vásquez analiza los factores que han hecho que esta obra se incorpore a la lista de literatura ganada.

Iraide Talavera realiza un estudio enfocado a las cuestiones de género presentes en la obra clásica, *Celia*. Se propone como objetivo estudiar cómo la autora, Elena Fortún, a través de las peripecias narradas en primera persona por este personaje, pone en tela de juicio la subordinación que las niñas sufren por parte de un mundo adulto, a la vez que hace una crítica a su temprano sometimiento a una sociedad patriarcal que trata de reducir su protagonismo a la esfera doméstica. Todas estas críticas están dirigidas a un doble destinatario: el público infantil femenino, para alertar de la sumisión a la que las condena su entorno, y al lector adulto que debe reflexionar y actuar ante estos tipos por medio de la autocrítica.

Martin B. Fischer ofrece un análisis del cuento *Nussknacker und Mausekönig (El cascanueces y el rey de los ratones)*, una de las primeras obras de la literatura infantil y juvenil alemana. Resalta la intertextualidad que alberga el cuento, sus características onomatopéyas y sus elementos de oralidad fingida, enfatizando la dualidad de su público lector. Fischer discute la idoneidad de dicha obra para un público infantil y cree que sería apropiado editar en el futuro una versión para un público de más edad que pueda apreciar la riqueza del texto, impregnado de intertextualidad. En este libro, también hay otra autora que pone en duda la adecuación de una obra infantil para el público al que supuestamente va destinado.

M^a José Corvo, en su contribución "*Bambi. Eine Lebensgeschichte aus dem Walde (Salten) versus Bambi (Disney). Estudio Sobre la Muerte y su Recepción en Español*" profundiza en la obra alemana, *Bambi. Eine Lebensgeschichte aus dem Walde*, y las adaptaciones infantiles realizadas de esta obra por Disney. El eje de dicho estudio es la representación del concepto de la muerte, considerado un tema tabú en la literatura infantil. Como valoración final, considera Corvo que la novela en cuestión no es apta para un público infantil, dada su temática. Por otro lado, deduce que el concepto de la muerte se presenta de manera mucho más "cruda" al lector infantil alemán en su versión original que al público español en la versión traducida.

Riitta Oittinen elige el aspecto intersemiótico de la traducción para desarrollar su trabajo sobre la ilustración del libro infantil como un modo de traducción y recreación. Oittinen se sirve de la autoetnografía como método para analizar el proceso de ilustración de la historia de *Alicia en el país de las maravillas* de Carroll. Como resultado, subraya que, el doble destinatario de los libros infantiles ilustrados, está condicionado en cierto modo por la percepción cultural y afecta a la tarea del traductor y el ilustrador. Al igual que le ocurriera a Oittinen, las obras de Carroll también despertaron el interés de Blanca Ana Roig y Rocío G. Pedreira que decidieron estudiar los desvíos argumentales

e ideológicos de la adaptación cinematográfica realizada por Disney en 1951 de las obras *Alice's adventures in wonderland* (1865) y *Through the looking-glass, and what Alice found there* (1871). Su objetivo fue explorar la influencia del contexto de creación en la producción final y la potencialidad de las versiones cinematográficas de las obras literarias como recurso para la educación literaria de los más jóvenes, aun cuando la valoración de la película no sea, en esencia, positiva.

Asimismo, en este libro encontramos otra obra que también es elegida por varios autores para su investigación, que es la obra de *Manolito Gafotas*, la serie de ocho novelas escritas por la autora española Elvira Lindo. En este caso, esta obra y su traducción es el objeto de estudio de Pilar Alderete y Owen Harrington en su contribución "Shortsighted Translations: Censorship in the Three *Manolito Gafotas* Books Translated into American English", y Nuria Pérez Vicente en el capítulo "Dos Traducciones y Un Destino: *Manolito Gafotas* en italiano". En su trabajo, Pilar Alderete y Owen Harrington realizan un análisis descriptivo de tres traducciones al inglés estadounidense de *Manolito Gafotas*, además de los subtítulos o guiones de doblaje de las películas existentes en lengua inglesa de esta obra. La investigación se centra en el tema de la construcción de la identidad del narrador infantil, arrojando luz sobre la censura explícita hallada tras un proceso de expurgación, desde un punto de vista social y político conservador. El resultado en algunos casos implica incluso un salto en el entorno ficticio de la novela, aumentando además la edad del personaje principal, Manolito, dos años más para que sea más adecuado para la cultura y sociedad receptora. El resultado de este análisis demuestra que las estrategias de construcción de la voz del personaje infantil en la obra original y en su traducción es una herramienta fundamental, que tanto los traductores como las otras fuerzas editoras tienen que tener en cuenta a la hora de publicar sus trabajos. En cuanto a Nuria Pérez Vicente, debemos señalar que esta autora aborda las traducciones de *Manolito Gafotas* al italiano a través de dos versiones. En sus resultados, destaca la diferencia entre la traducción de la editorial Mondadori que es más conservadora y procura mantener el factor pedagógico de la LJJ, mientras que la traducción de la editorial Lapis mantiene el lenguaje coloquial, directo y desinhibido, y por consiguiente mantiene una mayor equivalencia pragmática.

Desde una perspectiva traductológica acerca del proceso traductor, Alexia Dotras y Filipa Raquel Veleza en su estudio "Versión y Traducción: El Camino de los Cuentos Universales a través de la Lectura de Xosé Ballesteros en *O Coelliño Branco*", abordan la traducción literaria infantil desde el punto de vista de dos lenguas en contacto como son el gallego y el portugués, y lo hacen a través de una obra ya clásica en el álbum ilustrado contemporáneo: *O coelliño branco*. Se trata de un texto de origen popular portugués que vuelve a su idioma original tras un proceso traductor que incluye la adaptación de la obra al lector infantil actual. Igualmente, Naroa Zubillaga, aborda la recepción internacional de algunas obras de los autores vascos Atxaga y Landa a través de su traducción desde el castellano. En su análisis constata que se producen cambios tanto en el nivel textual como en el de las ilustraciones, y llega a la conclusión de que estos cambios tienen su origen en el trasvase que se produce desde la lengua vasca al castellano. Zubillaga achaca estos resultados a la naturaleza de diglosia de la lengua vasca, y por eso va a depender de ser traducida primero al castellano para de esta forma abrirse más puertas de cara a ser traducida hacia lenguas más hegemónicas, como puede ser la lengua inglesa.

Partiendo de la realidad de que la poesía infantil y su traducción aún no se han abordado bastante desde el punto de vista de la traducción, Celia Vázquez estudia en su capítulo "Estrategias de Traducción de la Literatura para Niños: Experiencia Personal", tal y como indica su nombre, las estrategias utilizadas en la traducción de los poemas para la infancia del autor escocés R. L. Stevenson

a la lengua gallega. En su trabajo pretende demostrar la existencia de recursos suficientes para ofrecer una traducción rigurosa a partir de un profundo análisis y de contrastadas reflexiones sobre los recursos estéticos que usa el poeta a la hora de crear sus poemas. Igualmente, Estéfano Rodríguez aborda el proceso traductor en su artículo "Análisis de la Traducción Española del Libro Juvenil *Le Professeur de Musique*". Este autor realiza un estudio comparado de la traducción de la obra juvenil *Le professeur de musique* al español para abordar cuestiones como el enfoque de traducción adoptado, cómo se han abordado las referencias culturales o los estereotipos contenidos en la obra original. Se observa a través de los resultados que el carácter religioso y político del cuento ha marcado las decisiones traductológicas tomadas. Este tipo de decisiones traductológicas culturales también tiene gran peso en el artículo de Zohar Shavit "Invited Strangers in Domestic Garb Cultural Translation in Hebrew Children's Literature: Strategies and Legitimizations". Explica la autora el desarrollo de la literatura infantil hebrea en los últimos dos siglos y cómo se han utilizado clásicos de la LIJ para el desarrollo la literatura infantil hebrea. Shavit subraya que la domesticación radical desde el punto de vista cultural y religioso fue la política para enraizar la cultura hebrea y establecer una literatura hebrea infantil propia. De este modo, solo después de garantizar sus sólidos cimientos se ha permitido abrirse un poco más a otras culturas "extranjeras".

Desde un enfoque didáctico, M^a Jesús Barsanti, en su capítulo "Aprender refranes españoles y alemanes a través de los *Cuentos de la Alhambra: La aventura del albañil*", se basa en la adaptación infantil del cuento "La aventura del albañil", incluido en *Cuentos de la Alhambra* de W. Irving, para proponer el uso de refranes junto con los cuentos, dadas las características comunes que les unen, como elementos auxiliares en el aprendizaje lingüístico y cultural del público infantil en el aula. A través de un estudio comparativo paremiológico español-alemán, demuestra cómo se puede ahondar en la lengua materna a la misma vez que en una lengua extranjera al mismo tiempo.

M^a Victoria Sotomayor, como continuidad de un proyecto más amplio, estudia en su contribución "Quijotes para Niños: Diez Años más (2006-2016)" las adaptaciones y versiones del *Quijote* en el período comprendido entre 2006 y 2016 en relación con los nuevos entornos de lectura, aprendizaje y creación literaria infantil y juvenil. En este trabajo analiza un amplio corpus de obras con el fin de identificar las líneas de continuidad o divergencia seguidas desde 2006, así como la influencia de nuevos factores en la conservación y transmisión del clásico. Sotomayor concluye que las diferentes formas de recreación de la obra cervantina constituyen una vía para una búsqueda permanente de formas atractivas y comprensibles de mantener viva esta obra clásica. Se destacan dos tipos de edición en este caso: las ediciones escolares con objetivo pedagógico, y las ediciones infantiles de puro entretenimiento. Ambos tipos varían en cuanto al contenido textual y paratextual.

Otro tema en el que se centra en este libro es la cuestión didáctica que rodea el ámbito de la traducción. De ahí surgen el capítulo de Roberta Pederzoli y Raffaella Tonin "Hablar de Traducción con Niñas y Niños: Las Clases de Unijunior y la Lij" acerca del proyecto Unijunior y dirigida a jóvenes de entre 8 y 14 años, y el capítulo de Gloria Bazzocchi "La Traducción de la Poesía para Niños: Implicaciones Didácticas, Éticas y Estéticas" que versa sobre un proyecto de traducción colectiva en el entorno universitario. Por un lado, Roberta Pederzoli y Raffaella Tonin proponen concienciar a los jóvenes desde una edad temprana sobre la labor del traductor, mientras que, por otro, Gloria Bazzocchi alerta sobre la realidad a la que se enfrenta hoy en día la poesía infantil, que sufre una marginación severa. Bazzocchi considera que la traducción, sobre todo mediante la colaboración entre el mundo académico y el editorial, puede contribuir a sacar la poesía infantil de dicho exilio. Por esto, propone la traducción o revisión colectiva como método didáctico para ahondar en el aspecto estético y ético

de la poesía infantil desde un enfoque paratraductivo. Sus ilustraciones están extraídas de proyectos realizados en la combinación lingüística español-italiano.

Por último, se destacan los trabajos de Ana Paula Cabrera y Luciana F. Montemezzo "Las Aventuras del Avión Rojo de Erico Verissimo: Una Traducción" y de Luciana F. Montemezzo "Gente y Animales: Erico Verissimo y la Literatura de Herencia Brasileña en España". Ambos capítulos estudian la traducción de una obra infantil clásica brasileña hacia el español. Ana Paula Cabrera y Luciana F. Montemezzo analizan la traducción de *As aventuras do avião vermelho (Las aventuras del avión rojo)*, de Erico Verissimo (1905–1975). Estas autoras abordan la traducción de la obra al castellano, defendiendo un enfoque de domesticación. Por otro lado, también se adentran en la interpretación de las imágenes pictóricas de la narrativa de este autor, destinadas a crear una atmósfera de curiosidad. En este aspecto, subrayan la importancia de las imágenes en el proceso traductor y hacen hincapié en su complementariedad tanto para el texto original como para el traducido. De ahí, insisten en la importancia de la materialidad y el proceso de producción del libro. Por último, Luciana F. Montemezzo, presenta brevemente los resultados provisionales del proyecto "Literatura Infantil e Juvenil: Herança Brasileira", realizando en la Universidade Federal de Santa Maria (Brasil), en colaboración con la Universidad de Granada (España). En el marco de dicho proyecto se está llevando a cabo la traducción de obras de autores brasileños al español peninsular con el fin de hacerlas llegar a los hijos de brasileños nacidos en España. Para ello, toma como objeto de estudio la obra infantil *Gente y animales*, del autor Erico Verissimo y analiza las peculiaridades encontradas en la traducción de uno de los relatos que componen la obra.

De manera sucinta, este libro recoge un total de diecisiete textos inéditos con carácter científico y de mucha calidad investigadora. Los trabajos proceden de diferentes lenguas y literaturas de espacios culturales diversos y engloban varias temáticas y perspectivas. El conjunto de los capítulos puede responder a las preguntas de muchos investigadores en el campo de la literatura infantil y juvenil y su traducción a nivel internacional, a la vez que crean interrogantes que aún requieren estudios más profundos en la investigación para llegar a conclusiones.

Fermín Ezpeleta Aguilar
ferminez@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L. y L. Reyes López. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis, 212 pp.
ISBN: 9788491712145.

La nueva educación literaria invocada por la crítica académica actual viene estimulando en los últimos años la redacción de manuales que funcionan como eficaces instrumentos para la didáctica de la lengua y la literatura en los ámbitos de la escuela infantil y primaria. A esta llamada han respondido, entre otros, autores como Concepción M. Jiménez Fernández (2015), Ignacio Ceballos Viro (2016) o Raquel Gutiérrez Sebastián (2016). Una de las últimas respuestas es la que Teresa Colomer junto con Mireia Manresa, Lucas Ramada Prieto y Lara Reyes López ha plasmado en el libro titulado *Narrativas literarias en educación infantil y primaria* (2018), editado con pulcritud por la editorial Síntesis.



Se trata de una obra de referencia que bebe en los trabajos doctorales de Martina Fittipaldi y Lara Reyes López y, sobre todo, en dos obras básicas de Teresa Colomer, *Siete llaves para valorar las obras infantiles* (2002) e *Introducción a la literatura infantil actual* (2010). Si en estos estudios anteriores se combinaba el tratamiento riguroso de la materia con la practicidad, en esta nueva entrega se aprecia un ejercicio de depuración y aquilatamiento que se pone al servicio del docente para dar cuenta de la pregunta "qué queremos que los niños aprendan sobre los cuentos en la escuela infantil y primaria". Los cuentos, o lo que es lo mismo, las narrativas orales, escritas y digitales.

Vaya por delante que el resultado es altamente satisfactorio, y a ello contribuye el hecho de partir de unos fundamentos que se asientan en el trabajo de campo. En este sentido, la tesis doctoral de Lara Reyes López sobre la formación del lector en primaria funciona en esta nueva obra que ahora se comenta como rico suministro para la parte argumentativa. En efecto, uno de los valores de *Narrativas literarias* es el buen encadenamiento de ejemplificaciones sobre recepción y valoración lectoras, a partir de un corpus de textos orales, escritos o digitales, que quedan ordenados y jerarquizados en la parte final del capítulo de bibliografía. Estamos, pues, ante un libro que presenta las acostumbradas virtudes de la "factoría" GRETEL y que, si cabe, incrementa el anhelo de utilidad, al hacer consistente la parte argumentativa y al proseguir el camino de la sencillez expositiva.

El contenido del libro se desarrolla en diez capítulos, precedidos de una introducción y rematados por un apartado de bibliografía que incluye un corpus de narrativas infantiles de alto valor informativo. Del mismo se desprende una suerte de canon que ha sido razonado a lo largo de los capítulos anteriores. El capítulo introductorio, como es habitual, delimita el alcance del trabajo y anticipa el esquema de distribución de una exposición bien ensamblada, que desgrana los mecanismos didácticos integrantes en el fenómeno de la literatura infantil y juvenil, también de la literatura digital.

El acierto en la elección de los términos de los capítulos y subcapítulos, informativos y a la vez expresivos, contribuye a seguir con interés la guía que proponen los autores. En primer lugar hay que "familiarizar" a los niños con la "literatura" (capítulo uno) como condición primera de la educación literaria en la escuela. Ello implica, desde la posición docente, la toma de decisiones oportunas: "programas activos que favorezcan su implicación personal" (p. 18), y ejercitación sobre las convenciones literarias (p. 19) para que el receptor infantil interiorice esa "forma específica de contar cosas" (p. 21) propia de la literatura infantil y juvenil digital. Claro está, a la familia y a la escuela les cabe el reto y la responsabilidad del trabajo en común.

De entrada, el receptor infantil recibe "la literatura como objeto material" (capítulo dos). Esta consideración de "objeto literario" es la puerta de entrada en los universos de ficción, que hay que cuidar, porque aquí "todo cuenta" (p. 42). Y es que la literatura "se vale de su cuerpo físico o virtual para circular socialmente, conseguir destacar dentro del mercado y adecuar al lector al tipo de experiencia lectora" (p. 50). Los escolares en estas primeras edades toman también conciencia de "la circulación cultural de la obras" (capítulo tres). Es decir, el circuito de los textos con las traducciones, las versiones, las adaptaciones, el traspaso de géneros y la traducción a las "pantallas". Todo ello suministra claves de acercamiento a la obra (p. 68), y de ese modo el receptor constata, al menos, que las obras "no llegan a sus manos caídas del cielo" (p. 68).

El capítulo cuatro, nuclear, considera la función poética de la lengua. La literatura infantil y juvenil es en primer lugar "literatura", lenguaje connotativo y, por lo tanto, conjunto de recursos expresivos troquelados por los autores que, en el caso de la literatura digital, invitan a interactuar bajo unas reglas de participación concebidas por los autores digitales, quienes hacen de esas reglas "una herramienta de expresión y la generación de sentido muy poderoso" (p. 92). En definitiva, el autor elige concienzudamente la materia para dar forma a unas historias que pueden ser avivadas por la institución escolar.

El capítulo siguiente informa de clasificaciones y tipologías: "Las clases de narraciones". Aquí los autores hacen valer otro de los puntos fuertes de su manual: el uso de cuadros esquemáticos que ponen además en limpio las tipologías añadidas en los últimos tiempos por mor de la incorporación de nuevos soportes. Interesante es la introducción de la tipología relativa a los finales de las historias (final feliz, negativo, abierto); o la que tiene que ver con "su forma de recepción implícita (visual, interactiva, etc.)" (p. 104). En suma, si los niños se familiarizan con las tipologías de los textos narrativos, son capaces de explicar las marcas de los géneros y ello redundará en la adquisición de la competencia literaria: no es malo que para jugar se conozcan antes las reglas de juego.

Entre las cosas que los niños aprenden de su trato con la literatura infantil y juvenil están también "los valores morales" (capítulo seis). Aunque la literatura actual prestigie la eliminación de didactismos y moralidades, en la narrativa infantil quedan incluidas indefectiblemente valoraciones y evaluaciones de los personajes protagonistas de las peripecias. La literatura infantil en el siglo XX invocaba en cada uno de sus acercamientos al receptor la finalidad de "educar deleitando" a través del rico filón de los cuentos populares y de las fábulas, y en el momento actual se asiste "a una verdadera explosión de reinterpretaciones de los mismos" (p. 124). Los autores apelan a la lectura y discusión colectivas de libros que necesariamente hablan de conductas y emiten mensajes. No pueden sustraerse por lo tanto a la consideración de que "los textos hablan sobre el mundo y aportan información sobre los sentimientos y creencias y formas de actuar de los humanos, así como valoraciones morales sobre todo ello" (p. 132). Estos juicios están en el texto pero también en las imágenes.

Detrás de todo hay un legado literario que es "patrimonio de todos" (capítulo siete), con el que han de familiarizarse los niños en edad escolar. Estamos en el capítulo de "los clásicos", defendidos con riqueza argumentativa por los autores del manual. Los clásicos tienen calidad "persistente" y son susceptibles de "ser compartidos". En definitiva, los clásicos ofrecen la posibilidad de incorporarse a un "conocimiento intergeneracional e intercultural", con lo que puede afirmarse que se accede así a "obras seguras", de calidad contrastada, que inician al receptor "en un cierto funcionamiento consciente del sistema cultural" (p. 147). Ni que decir tiene, en el corpus de narrativas clásicas han de figurar ya muestras de la actual literatura digital, entresacadas con acierto por los autores de este manual.

El capítulo ocho incluye un asunto insoslayable en la literatura infantil y juvenil actual, la "intertextualidad": en la medida en que los receptores aumentan su "bagaje literario" ("textoteca personal" o "Intertexto lector") pueden interiorizar "los recursos artísticos que han revelado su eficacia a lo largo de los siglos" (p. 153). En el orden didáctico, surgen de modo natural las actividades de construcción de itinerarios que, organizados por centros de interés, aportan claves seguras de afianzamiento en la competencia lectora de los escolares.

Finalmente el receptor "interpreta las obras" (capítulo nueve). Es decir, "aprender literatura es la mejor manera de darse cuenta de las intenciones y sentidos de cualquier otro tipo de texto" (p. 167). Los retos de comprensión que presentan los textos estimulan la acertada práctica de la "construcción compartida de significado" (p. 169). Al docente le cabe, pues, el papel de mediador capaz de ofrecer "diversos procedimientos contrastados de intervención" (p. 172). Todo un recorrido guiado que lleva a este punto final de interpretación de los mecanismos de la ficción, y que tiene detrás el conocimiento por parte del mediador de un corpus básico que ha de construirse con arreglo a criterios eficaces de calidad, diversidad literaria, adecuación al lector y funciones (capítulo diez).

De modo que estamos ante una guía gobernada por el anhelo didáctico que sus autores ya habían manifestado en trabajos anteriores, pues todos los aspectos considerados ahora apuntan a los objetivos que los maestros deberían perseguir en su programación respecto de la educación literaria en educación infantil y primaria. Así, mediadores y docentes cuentan a partir de ahora con un valioso instrumento que proporciona además una secuencia de actividades, variadas y precisas, en cada uno de los capítulos tratados.

Carmen Ferreira Boo
verinesa@yahoo.es
ANILIJ-ELOS

Taberero Sala, R. (ed.) (2019). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, col. [Re]pensar la Educación, 202 pp. ISBN: 978-84-17633-73-8.

La profesora de la Universidad de Zaragoza y especialista en Literatura Infantil y Juvenil, Rosa Taberero Sala, centra sus investigaciones sobre todo en la educación literaria, el discurso literario infantil y juvenil y la promoción de la lectura, tres temas fundamentales en la formación de mediadores y vigentes en el momento actual en que los modelos analógicos de lectura están dejando paso a los digitales e influyendo en la literatura infantil y la formación de lectores, hasta el punto de defender la importancia de la fisicidad del libro para la lectura y la educación, tema central de *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso*, que acaba de editar en la colección que dirige.

Se trata de una obra colectiva en la que participan diferentes investigadores de universidades portuguesas y españolas, todos ellos vinculados con la educación y la Literatura Infantil y Juvenil, que es fruto de las inquietudes por investigar, estudiar, reflexionar y profundizar sobre la materialidad del libro como elemento constructor del discurso en obras dirigidas preferentemente a niños y jóvenes, y que amplía con nuevas aproximaciones otros estudios colectivos recientemente publicados con el mismo centro de interés, como *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (2017), editado por Ana Margarida Ramos.

Considerando la complejidad del discurso literario infantil debido a condicionamientos sociales, culturales, económicos y educativos y la influencia que recibe por el cambio de la lectura analógica a la lectura digital, esta monografía defiende la importancia de las características de lo físico del libro para la lectura y la educación, ya que los libros son objetos materiales que condicionan modos y hábitos de lectura, siendo su manipulación un elemento clave en el desarrollo del lector, que se sustenta con la curiosidad y el juego del libro animado frente al soporte virtual que no permite la interacción material.

El volumen se divide en tres partes a las que precede una presentación de la editora y un breve "Exordio", a cargo de José Luis Jiménez (Universidad de Zaragoza), sobre la importancia de las aportaciones de Bruno Munari, uno de los precursores en la experimentación de las posibilidades del libro como objeto, heredero de las vanguardias, con una obra polifacética caracterizada por la creatividad, la belleza y la renovación del diseño. Tras una introducción en la que destaca el papel de Munari como creador, habla de las publicaciones divulgativas del artista sobre sus ideas y de sus principios básicos del diseño, centrándose en su faceta de diseñador gráfico y en las claves que deben tener las publicaciones infantiles, basadas en los conocimientos de Munari sobre psicología infantil para captar la atención de la infancia. Finalmente destaca que el artista reflexiona sobre el



libro como objeto sin dependencia del texto, que experimenta con materiales y formas (calidad de papel, texturas, colores, geometría de páginas...) y con los prelibros, dirigidos a niños de 3 años, para cultivar la capacidad perceptiva, la manipulación y el contacto, usando un repertorio de estímulos visuales, táctiles, sonoros y térmicos por medio de materias, formas y texturas diversas con el objetivo de desarrollar la curiosidad de la infancia. En definitiva, Munari crea objetos artísticos que renuevan la concepción del libro infantil haciendo uso de los códigos comunicativos del diseño y de las vanguardias: propuestas del futurismo, variedad tipográfica del dadaísmo, el juego, ironía y humor del surrealismo, etc.

En la primera parte, titulada "La poética del libro-objeto" se reúnen cuatro estudios parciales en los que se analiza cómo el libro desde su fisicidad construye el discurso literario. Abre esta parte el estudio "Desplegar lecturas: una panorámica de la edición de libros-acordeón en Portugal", en el que Ana Margarida Ramos (Universidad de Aveiro) ofrece una definición y descripción del libro-acordeón, destacando su especificidad y afinidad con el cine por el ritmo narrativo y el modo de presentar la secuencialidad de la acción y el paso del tiempo, además de la conexión con el diseño gráfico, sus potencialidades creativas, la experiencia lectora diferente, sugerente y enigmática que provoca su manipulación y exploración con una dimensión lúdica de sus potencialidades y la modalidad de construcción que implica, desafiando a la forma tradicional de lectura, pudiendo realizarse una lectura secuencial o global. El análisis se completa con una panorámica actual de la edición de este tipo de libros en Portugal, distinguiendo, en primer lugar, las traducciones, especialmente el proyecto de la editora Edicare que ofrece en este formato dos obras clásicas de la literatura tradicional oral que se reactualizan, *O Gato das Botas* (2014) y *O Capuchinho Vermelho* (2015), con texto íntegro de Charles Perrault, y *Vir ao mundo*, de Emma Giuliani; así como *Balea* (2017), de Federico Fernández y Germán González por parte de la editorial Kalandraka. Por último analiza las obras de autoría portuguesa diseñadas e ilustradas por André da Loba: *Bichos de Faz-de-Conta* (2008), de Maria da Conceição Sousa, *O Urso e o Corvo* (2009), de Monika Klose, *O Arenque Fumado* (2010), adaptación gráfica y visual de un texto de Charles Cros de finales del siglo XIX; *Elefante em loja de porcelanas* (2001), de Adélia Carvalho; y la colección "Desconcertina" de André Letria, uno de los más destacados ilustradores portugueses, que se caracteriza por la unidad de elementos peritextuales (formato, técnica y títulos) además de por la estructura narrativa y la interacción hombre-naturaleza-paisaje. Estos análisis detallados permiten constatar "el carácter actual y experimental" (41) de estos libros con un público amplio y heterogéneo, susceptibles de lecturas diferentes y que exigen "lectores cooperantes, activos y participativos en el proceso de construcción de sentidos" (41), productos creados por diseñadores gráficos que entienden el libro como artefacto dinámico y experimental.

Sara Reis (Universidade do Minho) realiza un estudio muy interesante sobre los denominados libros-máscara y su recepción en "De la lectura al mundo de la imaginación: aproximaciones al libro-máscara". Se aproxima a los principales estudios que describen el libro-objeto caracterizado por su hibridismo, interactividad, tridimensionalidad y ludismo, incidiendo en la importancia de la materialidad del libro, para después reflexionar sobre la falta de literatura teórica sobre el "libro-máscara", que la investigadora incluye dentro de la categoría de libros perforados. Para subsanar esa cuestión, Reis analiza con la rigurosidad que la caracteriza, una serie de ejemplos para configurar esta categoría basada en el uso de la máscara como instrumento de desdoblamiento y juego que permite el pluriperspectivismo, distinguiendo así "libros con máscara", que incorporan este artilugio para la manipulación por el lector infantil, de "libros-máscara", que funcionan en sí mismos como máscaras. Esta distinción la ejemplifica con el análisis de cuatro volúmenes de la colección "Caras divertidas",

de Jannie Ho, en los que el niño se mimetiza con un animal de la granja, de la selva, con un pirata o una bruja. Concluye que son libros que perrmiten la manipulación lúdica y dinámica con el juego dramático y que se caracterizan por un reducido texto verbal frente a un texto visual abundante, además de favorecer el contacto con diferentes lenguajes.

En "El papel de los paratextos en la construcción lectora. El caso de Gerónimo Stilton" Lourdes Sánchez Vera (Universidad de Cádiz) analiza los elementos paratextuales en esta serie tan exitosa a nivel mundial, pues no solo facilitan la comprensión del texto sino que crean el "universo Stilton", incidiendo en la importancia de la materialidad del libro en el constructo lector, que depende del criterio elegido para el diseño de la edición, distinguiendo la concepción "clásica" del "diseño para sorprender" en el que el texto es solo un elemento más del libro, como sucede cada vez más en la edición de libros infantiles. Esta diferencia de diseño consecuentemente implica diferentes modelos de lectura, pues en el caso del "diseño para sorprender" el lector tiene un doble desafío: en la construcción del significado y en la manipulación de los elementos compositivos, entre ellos, los paratextos que ayudan a desarrollar la competencia lectora y que, como muy acertadamente indica la autora, han sido "los grandes olvidados en las propuestas de educación lectora" (60-61), sobre todo en las primeras edades en las que manipulan elementos materiales y visuales. Sánchez analiza el éxito mundial de la colección protagonizada por Gerónimo Stilton y destaca a nivel textual su sencillez, ritmo, intriga y humor, pero también la presencia de elementos que enganchan y fidelizan al lector, como es el caso de los múltiples paratextos empleados, ya sean externos que trascienden al libro, como la colección, o asociados con él (cubierta, contracubierta, lomo y solapas), ya sea internos: preliminares (interior de cubierta y contracubierta, hoja de bienvenida, guardas, portada, anteportada), páginas finales (índice, páginas de promoción, extras, sección y mapas, despedida) y combinados (ilustraciones, capítulos, encabezados, recursos tipográficos, como tipo, tamaño, efectos, color de letra y juegos gráficos, u otros lúdicos y formativos). Incide en que estos recursos actúan como anticipadores y amplificadores en la comprensión lectora y también como fidelizadores de la lectura, complementándose además con todo un sistema de *merchandising* y enseñando a leer de una manera global e interactiva.

En el último trabajo de esta parte, titulado "Descubriendo lo oculto: el espacio del lector en los libros de solapas", Rosa Taberero fija su atención en los mecanismos de construcción de los libros de solapas. Tras repasar brevemente distintos estudios teóricos que han analizado la importancia de la materialidad del libro en la construcción del discurso y su manipulación en el desarrollo lector, se centra en la categoría "libros de solapas", que implican la interacción entre el lector y el libro y que basan la lectura en el concepto del juego, curiosidad y sorpresa, incitando a la experimentación y manipulación. Taberero ofrece una interesante síntesis histórica de este formato, desde Munari hasta las ediciones de clásicos revisados en pop-up y aquellas obras en las que las solapas complementan a texto e imagen y esconden elementos discursivos, provocando una lectura hipertextual que "potencia la fisicidad del libro como propuesta artística y que discute los límites entre la realidad y la ficción" (83).

La segunda parte "Libro-objeto y géneros" se centra en abordar la adecuación material del libro a los diferentes géneros literarios. Así en la primera aproximación "Libro-objeto y poesía: construyendo significados a través de los sentidos", la profesora Isabel Mociño (Universidad de Vigo) incide en la presencia minoritaria de la poesía en las lecturas infantiles y reivindica su uso desde la infancia por sus características retóricas, la contención verbal, la interacción lúdica y su dimensión sonora y emotiva que la aproxima al libro-objeto. Para ello analiza el discurso poético, el argumento y los elementos materiales en una selección de tres álbumes novedosos publicados recientemente en

lengua gallega con estrategias y estilos diferentes que se enmarcan en el denominado álbum poético: el libro perforado *Sopra neste furadiño* (2008), de Antón Cortizas; *Un becho estraño* (2009), de Mon Daporta y la traducción *En marcha* (2016). Se trata de obras no convencionales que propician el contacto precoz con la lírica, la interacción lúdica y la sorpresa en las que entran en juego los sentidos auditivo, visual, táctil y olfativo gracias a la participación activa del lector/oyente.

La profesora de la Universidad de Zaragoza, Marta Sanjuán, en "Los libros abecedario como libros-objeto: formas y funciones", después de definir el abecedario y recoger su evolución histórica desde sus orígenes, como facilitadores del proceso de alfabetización, hasta el siglo XIX, en que se dio más peso a lo lúdico y artístico gracias a las nuevas técnicas de grabado, analiza una selección innovadora de abecedarios contemporáneos que destaca por el uso de tipografías, formatos y recursos de edición que los convierten en artefactos con atractivo estético y con una complejidad cada vez mayor en la relación texto-imagen, incluso la subversión e hibridación con el álbum. Así se centra en tres aspectos innovadores: la exploración de la tipografía y el simbolismo de las letras, el uso narratológico de los espacios peritextuales y su concepción como libros-álbum y la incorporación de recursos de interactividad que acentúan el juego manipulativo y la sorpresa visual y táctil. Este análisis le lleva a destacar la transformación del abecedario en un género literario que se ha reinventado como artefacto cultural con innovaciones a nivel verbal, visual, estético y manipulativo por parte de artistas de ámbitos diversos como la literatura, la pintura, la arquitectura, el diseño gráfico o la tipografía, produciéndose hibridación con el álbum y convirtiéndose en "objetos artísticos complejos para receptores de todas las edades, no solo por la asombrosa fusión de recursos y técnicas artísticas, sino por la sutileza de los procesos de recepción" (128).

Cierra esta parte el profesor Juan Senís (Universidad de Zaragoza) con su trabajo "Versos en rojo y negro: *Garra de la guerra* como objeto libro", en el que explica en qué consisten las tres modalidades a la hora de ilustrar poesía (redundancia, complementariedad e ironía), para después centrarse en demostrar que la antología *Garra de la guerra*, de Gloria Fuertes se corresponde con la última modalidad pues las ilustraciones de Sean Mackaoui funcionan de forma independiente como poemas-objeto y obligan al lector a establecer relaciones entre versos e imagen, convirtiéndose en auténticas metáforas visuales. Destaca la originalidad de esta obra por confluir tres niveles de significación, gracias al peso y coherencia del aparato peritextual como generador de sentido, convirtiéndose en libro-objeto con variaciones cromáticas y tipográficas; de forma que su significado solo está completo con su materialidad significante.

En la tercera parte, "Libro-objeto y lector", se analiza la relación del lector con el libro en el acto de lectura. En la primera aportación, "El objeto libro como apoyo en los procesos de acogida y aprendizaje del español", Virginia Calvo (Universidad de Zaragoza), dentro de la línea de investigación del Grupo ECOLIJ (Educación para la lectura, literatura infantil y juvenil y construcción de identidades) sobre el papel del discurso literario como un medio en la construcción de identidades en la sociedad multilingüe y multicultural del siglo XXI, analiza la importancia de los aspectos materiales (diseño, formato y soporte) en los procesos de acogida de un colectivo de madres inmigrantes en el contexto escolar, partiendo de la concepción del libro como artefacto artístico que contribuye a crear lazos entre la lengua y cultura de acogida y la propia, además de facilitar la inclusión. Para ello se apoya en un acertado aparato crítico teórico sobre la vertiente social de la lectura literaria y el objeto libro como experiencia estética, para después describir el diseño de la investigación (contexto, participantes, metodología), comentar la obra seleccionada *El ilusionista amarillo*, de Bruno Munari; y analizar el encuentro con los lectores.

La investigadora portuguesa Claudia Sousa (Universidad de Évora) en "El libro-objeto y los procesos de (auto)aprendizaje en la educación estética: relaciones improbables con Instagram" vincula el libro-objeto y la educación estética en las nuevas literacidades del entorno virtual del siglo XXI. Para ello primeramente ofrece una contextualización de la Literatura Infantil y Juvenil en el ámbito de los estudios literarios y de la formación de educadores y después se centra en la importancia de trabajar con el libro-objeto, relacionándolo con la educación estética, el autoaprendizaje y el pensamiento crítico, ejemplificado prácticamente con Instagram y un libro-objeto.

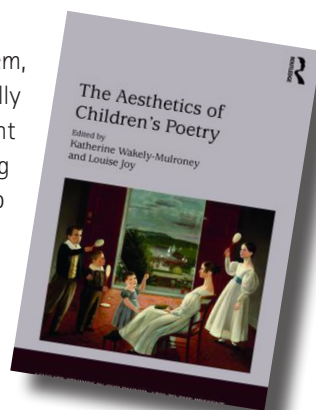
El volumen se cierra con un epílogo titulado "Un libro jardín. Y algunas notas..." en el que la editora Arianna Squilloni reflexiona y explica el proceso de creación y producción del libro-álbum *Un jardín*, de Isidro Ferrer y María José Ferrada, como ejemplo de espacio objetual de lectura y encarnación de ideas que ofrece una lectura poco convencional.

En definitiva, una obra necesaria y útil para la formación de mediadores entre el libro y el lector y que hace visible y constata la realidad cada vez más compleja del libro infantil y juvenil con la aparición de nuevas modalidades y tipologías en las que la observación, manipulación e interpretación de todos los elementos que rodean al texto es fundamental para la comprensión global, ampliando la lectura tradicional con el componente lúdico, sobre todo en las primeras etapas. Además de ofrecer ejemplos significativos de "objetos libros", analizando obras concretas de la Literatura Infantil y Juvenil, resultan muy interesantes las pautas que se ofrecen para la aplicación didáctica, la profusión bibliográfica y el aparato crítico que utilizan los autores y el esfuerzo teórico en general por definir y clasificar modalidades novedosas de obras literarias hasta el momento poco estudiadas en el ámbito hispánico.

Juan Senís
jsenis@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Wakely-Mulroney, K. and Joy, L. (ed.). (2018).
*The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of
Children's Verse in English.* London/New York,
Routledge, 276 p.
ISBN/ISSN: 978-1-4724-3831-7.

Children's poetry occupies a peculiar position in literary system, mainly because of two reasons. On one hand, it has been traditionally viewed as a stagnant part of children's literature, with "strong, resilient lines of continuity that run across the Centuries", according to Morag Styles. And, in the other hand, there is a relative scarcity of scholarship in the field, compared to the number of studies written about fairy tales or, more recently, picture books. The later can be definitely a consequence of the former. Maybe scholars argue that it is not worthy to explore such a conservative literary genre. What is the point – they would probably say– of dealing with a part of children's literature that seems to be frozen in a never-ending Arcadia of animals, rhymes, nonsense and humour?



Nevertheless, children's poetry is far to be an unproblematic literary genre. Rather the contrary: it is one of the most challenging parts of children's literature even nowadays. Many scholars, as Peter Hunt provocatively pointed out in "Confronting the Snark: The Nont-Theory fo Children's Poetry", have doubted about its very existence, since "poetry" and "children" seem to be two words that do not match. The first one is connected to complexity and high-brow culture, while the second one is linked to simplicity and low-brow culture. So, there is a question that always arises when speaking of children's poetry: does children's poetry really exist? And, if this is so, is there a real aesthetics of children's poetry?

Answering these two questions (and especially the second one) seems to be the main goal of *The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English*. In fact, the aim of this collective volume of essays on children's poetry, as it is clearly stated in the introduction by the editors, is on the whole "to understand what it is that we do when we encounter this peculiar kind of writing – children's poetry – which in its very simplicity and familiarity poses such complex critical questions." Therefore, despite the absolutely and rich variety of proposals included in this volume, its thesis is very clear: there is actually an aesthetics of children's poetry, and that means that children's poetry poses its own characteristics and literary devices. And, consequently, it must not be reduced to have a mere preparatory role for the appreciation of adult poetry:-

Nevertheless, in order to demonstrate that there really is an aesthetics of children's poetry, the essays of this book have to prove two main issues. First, that children's poetry has had a tradition of its own so far. And second, that children's poetry needs new critical approaches in order to be fully understood and valued as a literary genre. *The Aesthetics of Children's Poetry* certainly does so through two different kind of studies: the ones focusing on the past and the ones focusing on the present.

The essays by Corinna Russell on William Blake, Katherine Wakely-Mulroney on Lewis Carroll, Kristie Blair on Victorian children's poetry and, especially, the four included in the third part regarding anthologies, focus on the past. Due to that, you can conclude that from 18th century, children's poetry has always suffered from a tension between humour and didacticism. Although a didactic mode is always a dangerous presence regarding children's literature (as it is analysed in a whole section of the "Introduction"), in children's poetry the battle was won by the comic mode, as it is clearly stated by Louise Joy and others in the essays focusing on the present. This is one of the main differences between adult's and children's poetry nowadays, insofar as the comic mode is absent in verses written for grown-up readers.

Considering that, new and more specific approaches to children's poetry are needed today in order to understand children's poetry better. And this is precisely what Louise Joy, Debbie Pullinger, Karen Coats and James Williams offer in their essays, by linking children's poetry to body, playing, music and cognitive poetics. This last approach, proposed by Karen Coats, can be particularly suggestive since it deals with the very responses of children when reading poetry and it can thus open the door to more empirical methodologies.

A question arises regarding this conclusion about the prevalence of the comic mode that it is found in the book. After having read the book, it is obvious that this is a current tendency nowadays in children's poetry. But, at the same time, the lack of a real lyrical mode in children's poetry could have deserved a reflection in this book, insofar as nowadays an increasing presence of literary poetry for children can be actually identified in several countries such as Italy, France and Spain. Can this also be applied to Great Britain?

Nevertheless, despite being only focused on English tradition, *The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English* constitutes a worthy approach to children's poetry proposing new approaches to be really appreciated by scholars all over the world.

El Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ) es una publicación científica de periodicidad anual que realiza la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILLJ) y que publica el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo. AILLJ admite trabajos inéditos (artículos y reseñas) que traten las últimas investigaciones en Literatura Infantil y Juvenil en todos sus ámbitos: educación literaria, didáctica, traducción, literatura comparada, nuevos enfoques teóricos, estudios filológicos, políticas editoriales, edición, medios audiovisuales, nuevas tecnologías, ilustración, historia, autores, entre otros. Esta publicación está abierta a investigadores/as reconocidos/as y en formación de cualquier institución o país, profesorado y alumnado universitario para fomentar la investigación de carácter interdisciplinar y contribuir a la difusión del conocimiento, ofreciendo un foro de reflexión sobre todas las cuestiones que ligan esta literatura con la sociedad y la cultura.

NORMAS PARA EL ENVIO DE ORIGINALES 2020

Las personas interesadas en enviar artículos o reseñas de libros de investigación en LIJ deberán ajustarse a las siguientes normas:

1. Se aceptan trabajos (artículos y reseñas) escritos en español o inglés. La fecha para la entrega de originales finalizará el 1 de junio y la aceptación de los trabajos se comunicará antes del 30 octubre. Los/las autores/as recibirán comunicación electrónica de su aceptación o de las modificaciones o revisiones necesarias para su publicación.
2. Todas las propuestas recibidas las revisarán y valorarán los miembros del Consejo Científico y Consejo de Redacción y dos especialistas externos, manteniéndose siempre el anonimato del autor/a del trabajo, pero es la dirección del Anuario y el Consejo científico quien decide sobre su publicación. No se devolverá ninguno de los originales recibidos.
3. Los trabajos recibidos no implican su publicación. Tanto los editores como el Comité seleccionan los trabajos según evaluaciones recibidas sobre criterios de calidad, pertinencia, originalidad, actualidad, rigor investigador, articulación textual, carácter inédito y cumplimiento de normas editoriales. La dirección del Anuario propondrá en qué número se publican los trabajos aceptados si no tuvieran cabida en el correspondiente año de aceptación. La publicación no da derecho a remuneración y los derechos editoriales son de la revista. El Consejo de Dirección no se responsabiliza de los contenidos, la responsabilidad del contenido es de sus autores/as, quienes deberán obtener la autorización necesaria para reproducir cualquier referencia textual o gráfica que sea tomada de otras fuentes o autores. AILLJ no se hace responsable de opiniones y valoraciones que los autores/as expongan. El/la autor/a recibirá un ejemplar del número de la revista en que figure su trabajo.
4. Los trabajos se enviarán en formato electrónico (Word) y anónimo a <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ>. El perfil académico y profesional del autor/a, así como su dirección completa. El proceso de envío se enviará en archivo aparte.
5. El número mínimo de páginas de los artículos o estudios será de 15 y el máximo de 25, en A4, con interlineado 1,5, tipo y cuerpo de letra: Times New Roman de 12 ptos. Márgenes 3 cm a la izquierda y derecha, 2,5 arriba y abajo.

6. Se admitirán reseñas de tipo crítico de hasta 4.000 palabras. Se aceptarán reseñas de los libros publicados en los dos años anteriores al de publicación del número de *ALLJ* correspondiente. Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado y el autor de la misma figurará a continuación junto con su correo electrónico y afiliación. Por lo demás se aplicarán las mismas normas que a continuación se detallan para los artículos (excepto la ausencia de palabras clave en el caso de las reseñas).
7. Los artículos se presentarán del siguiente modo:
8. Título en español e inglés: (Cuerpo 12 centrado, negrita y mayúsculas)
 - Resumen en español de 12-15 líneas (entre 150 y 200 palabras)
 - Listado de palabras clave (un mínimo de 3 y un máximo de 6)
 - Resumen (*abstract*) en inglés 12-15 líneas (entre 150 y 200 palabras)
 - Palabras clave (*key words*) en inglés (un mínimo de 3 y un máximo de 6)
 - Introducción
 - Cuerpo del artículo
 - Conclusiones
 - Referencias bibliográficas

El resumen y las palabras clave deberán estar incorporados en la primera página del texto (inmediatamente antes del comienzo del mismo).
9. Los apartados y epígrafes del texto deberán ir siempre ordenados en números árabes. Los nombres de los apartados principales figurarán en negrita, tamaño 12 y minúsculas y los nombres de los subapartados en negrita, tamaño 12 y minúscula. En caso de existir otro/otros apartado/s irían en cursiva, sin negrita, tamaño 12 y minúscula.
10. Las notas a pie de página se deben evitar en la medida de lo posible. Éstas servirán para aclarar conceptos y nunca se utilizarán para introducir nuevas referencias bibliográficas completas que, en todos los casos, estarán incluidas en la bibliografía final del trabajo. Irán situadas a pie de página y se numerarán correlativamente en arábigos del 1 en adelante desde el principio al final del texto, cuyo tamaño será 10 puntos (y en todos los casos TNR).
11. Tablas, cuadros y gráficos: tanto en la versión electrónica como en la impresa, cada tabla, cuadro o gráfico debe estar numerada y marcada con una leyenda para facilitar su correcta colocación en el lugar correspondiente. Todos los cuadros, gráficos y tablas deben realizarse con las herramientas adecuadas que proporcione el procesador de textos utilizado para el formato del artículo. No se admitirán tablas, gráficos o cuadros en páginas apaisadas. El número de imágenes no debe exceder de diez.
12. Referencias bibliográficas dentro del texto. Se debe seguir el siguiente formato: (Held, 1981: 122-123); (Held, 1981: 122-23; Lindgren, 1969: 98-100); (Delgado, 1993; Delgado & Menéndez, 1993); (Nord, 1991a, 1994). Al final del artículo se citarán siguiendo las normas de la bibliografía final.

13. Modelo de cita bibliográfica literal de más de tres líneas: utilizar sangría a la izquierda de 1,25 cm. Cuerpo y tipo de letra: TNR de 10 pts. El texto debe tener una justificación completa.
14. El apartado "Referencias bibliográficas" deberá ser incluido al final del trabajo, siguiendo el modelo APA.

Libros:

Apellidos del autor, inicial(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de Publicación: Editorial.

CARPENTER, H. and PRICHARD, M. (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

Revistas:

Apellidos del autor, inicial(es). (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, nº o volumen y (número), páginas del artículo en la revista.

NESBIT, E (1895). The Girton Girl. *Atalanta*, 8, 755-59.

Capítulos de libros:

Apellidos del autor, inicial(es). (Año). Título del artículo o capítulo. En Apellidos del autor o editores (Eds.) de la Enciclopedia o libro, Iniciales. *Título del libro* página inicial y final entre paréntesis anteponiendo la abreviatura "pp."

Ciudad: Editorial.

VÁZQUEZ, C. (2004). La soledad de la magia de E. Nesbit y cien años de traducción. En Pascua, I. (Ed.). *Traducción y Literatura Infantil* (pp. 499-506). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

Documentos electrónicos:

APELLIDOS, INICIAL(ES). (Fecha del trabajo). *Título*. Fecha de consulta, dirección en Internet. Si no consigue identificar la fecha en que el documento fue publicado, utilice la abreviatura n.d. (no date [sin fecha]).

PARK DAHLEN, SR. (2017, Enero). A Step from Heaven: On being a Woman of Colour in Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*, 41 (1). Consultada el 22 de junio de 2017, <http://muse.jhu.edu/article/662602>

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ALLIJ) is a journal of international scope committed to the discussion of literature for children. It is edited on an annual basis by ANILIJ and the University of Vigo. ALLIJ aims to promote research within the international community of the interdisciplinary field of children's literature and culture. It accepts unpublished works (papers or reviews) that deal with topics related to research on children's books in a wide and interdisciplinary sense: didactics, translation, education, readers, history, comparative literature, illustration, publishing, new developments in theory or mass media.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS 2020

1. Papers and reviews can be written in English or Spanish. June 1st: Deadline for submitting a manuscript; October 30th: acceptance communication. Acknowledgement of receipt of your manuscript will be sent by email.
2. *ALLIJ* is a peer-reviewed journal. Your manuscript will be submitted anonymously. You will be notified of the editors' decision and a copy of the reviewers' comments will be sent to you.
3. The positive evaluation of a work by the reviewers will not guarantee its publication: the decision will be made by the editors as a function of the editorial priorities of the moment. There is no payment upon publication and the journal has all the editorial rights. The opinions and contents of articles published are under exclusive responsibility of the author(s), and therefore they will be responsible for obtaining copyright permission for reproducing the material published in other publications. The author will receive one copy of the journal.
4. The electronic version (in Word) should be submitted to <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/ALLIJ>. Please, make sure that personal identification does not appear on the manuscript itself. Send a second attachment including your name, address, affiliation, telephone number and email address.
5. The number of pages must not exceed 25 (min. 15) in A4. They must not be numbered; 1.5 spacing, kind of letter: Times New Roman, size 12. Margins: 3 cm to the left and right, 2.5 top and bottom. Complete justification.
6. Only critical reviews until 4000 words will be accepted. Each review will be headed by the complete bibliographical data of the reviewed study. Otherwise, the guidelines for papers will apply to reviews (except for the absence of abstracts and key words in the case of reviews). Books reviewed should have been released in the last two years.
7. Papers should be presented like this:
 - Title: (in 12-point, capital fonts, centred)
 - Abstract in Spanish (*Resumen*) (12-15 lines; 150-200 words)
 - Key words in Spanish (*Palabras clave*) (3- 6 words)
 - Abstract in English (12-15 lines; 150-200 words)
 - Key words in English (3-6)
 - Introduction
 - Body of the work
 - Conclusions

References

Both the abstract and the key words will be on the first page (immediately before its beginning) in Times New Roman, size 12.

8. The textual sections and epigraphs must always be ordered in Arabic numerals.
9. Commentaries must appear in footnotes. They must be numbered with Arabic numbers from 1 onwards, and the numbering must be continuous from the beginning to the end of the text. Size 10 must be used for the numbers and for the text of the notes (and always Times New Roman). Footnotes will not be used to enter new complete bibliographical references that, in all cases, will be included in the final bibliography of the study. Use footnotes only for explanatory notes and citations that are not easily accommodated by the 'scientific' system of citation.
10. Tables, charts and graphics: both in the electronic and written version, each table, chart or graphic must be correctly inserted in their definite place. All these tables, charts and graphics will be treated with the appropriate tools of the processor used for the text format. Landscape graphics, charts and tables won't be admitted.
11. Use in-text ('scientific') citation style. The following format will be observed: (Held, 1981: 122-123); (Held, 1981: 122-23; Lindgren, 1969: 98-100); (Delgado, 1993: Delgado & Menéndez, 1993); (Nord, 1991a, 1994).
12. Model for the inclusion of quotations: use 1.25 cm French indentation. Type of letter: Times New Roman, size 10. The text must have complete justification.
13. A list entitled 'References' must be included at the end of the manuscript. APA style is preferred. Follow the examples below and consult the APA manuals.

Books:

CARPENTER, H. and PRICHARD, M. (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

Journals:

NESBIT, E (1895). The Girton Girl. *Atalanta*, 8, 755-59.

Chapters in books:

VÁZQUEZ, C. (2004). La soledad de la magia de E. Nesbit y cien años de traducción. In Pascua, I. (Ed.). *Traducción y Literatura Infantil* (pp. 499-506). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

Electronic Documents

KORDA, L. (2001, July). La fabricación de un traductor. *Translation Journal*, 5 (3). August, 21st 2001, <http://accurapid.com/journal/17prof.htm>

Sumario

PEDRO CERRILLO, UNA VIDA DEDICADA A LA LIJ

Cristina Cañamares Torrijos, César Sánchez Ortiz & Blanca-Ana Roig Rechou

CLAVES GENÉRICAS Y TEMÁTICAS DE LAS NARRACIONES INFANTILES Y JUVENILES DE AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ

Eulalia Agrelo-Costas

APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA COGNITIVA AL APRENDIZAJE DE LA L2 EN EL AULA INFANTIL. ESTUDIO APLICADO AL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

María A. Borrucco Rosa

CHRISTOPH VON SCHMID EN ESPAÑA: TRES SIGLOS DE CUENTOS PARA NIÑOS

Teresa Cañadas García

EL TRADUCTOR Y LOS CONVENCIONALISMOS: ¿MANTENER LA HETERONORMATIVIDAD O FAVORECER LA INCLUSIÓN?

Antonio Lérica Muñoz & Pino Valero Cuadra

TEATRO PARA LA PRIMERÍSIMA INFANCIA

Eva Llergo Ojalvo & Ignacio Ceballos Viro

CULTURA Y PRIORIDAD SOCIOPOLÍTICA. ORGANIZACIÓN DE FUNCIONES EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL CUBANA

Denise Ocampo Álvarez

EL LIBRO COMO UMBRAL: PERITEXTOS Y METALEPSIS EN DOS COLECCIONES DE ROWLING Y LACOMBE/PEREZ

Emily Pilar Pelegrí

LAS PRINCESAS DISNEY Y SU HUELLA EN LOS CUENTOS ACTUALES. NUEVOS MODELOS PARA NUEVOS TIEMPOS

Ángeles Perera Santana & Andamana Bautista García

POESÍA INFANTIL PARA PRE-LECTORES Y PRIMEROS LECTORES: UNA DEFINICIÓN DEL GÉNERO EN EL ÁMBITO ESPAÑOL

Juan Senis & Paula Soria Doñate

LA REPRESENTACIÓN DEL CONFLICTO VASCO EN LA LIJ ESCRITA EN EUSKERA

Ainhoa Urzelai Vicente

ENTREVISTA A LA TRADUCTORA ITALIANA DE *MANOLITO GAFOTAS*

Mercedes Ariza