

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Nº 18, 2020

e-ISSN: 2660-7395



ANILIJ

Universida_{de}Vigo

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

Volumen 18

ANUARIO DE INVESTIGACIÓN EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

CONSEJO DE DIRECCIÓN / EDITORIAL BOARD

Veljka Ruzicka Kenfel (Univ. de Vigo)
Lourdes Lorenzo García (Univ. de Vigo)
Blanca Ana Roig Rechou (Univ. Santiago de Compostela)

SECRETARIAS / EDITOR ASSISTANTS

Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez (Univ. de Vigo)
Ana Fernández Mosquera (Univ. 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); Isabel Mociño González (Univ. Vigo); Xavier Minguéz López (Univ. Valencia); 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 Gabaudan (Univ. Vigo)
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)
Jasna Stojanović (Univ. Belgrado, Serbia)
Nicholas Tucker (Univ. Sussex, U.K.)
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: ERIH+, DOAJ, REDIB, ISOC-Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT) perteneciente al CSIC, DULCINEA, EBSCO, LATINDEX, MLA, LLBA, DIALNET, DICE, ULRICH'S PERIODICAL DIRECTORY, ERCE, CARHUS+, REBIUN y DIALNET, MIAR.

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

Edita / Publishing: Universidad de Vigo

Diseño / Design: Tórculo Comunicación Gráfica, S.A

Maquetación / Layout: Tórculo Comunicación Gráfica, S.A.

Ilustración de cubierta 2020: "El círculo mágico". Realizada por Juxy-TimeAnime
([@juxy_timeanime] / uxia.fantasia@gmail.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.

e-ISSN: 2660-7395

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 18, 2020 · e-ISSN: 2660-7395

| | |
|---|-----|
| EL PATO, JACK Y MI ABUELO YA HAN BAILADO CON ELLA. PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE LA GESTIÓN DE LA MUERTE EN ALUMNOS Y ALUMNAS DE 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Belén Arias García</i> | 11 |
| CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS PERSONAJES MIGRANTES EN DOS OBRAS DRAMÁTICAS PARA LA INFANCIA <i>Yoloxóchitl García</i> | 23 |
| ADAPTACIONES EN EUSKERA DEL <i>LAZARILLO EN LIJ</i> : DE DIDACTISMO, IDEOLOGÍA Y CENSURA <i>Miren Ibarluzea Santisteban & Amaia Elizalde Estenaga</i> | 35 |
| BILDERBOKEN: A BRIEF STORY AND CHARACTERISTICS OF SWEDISH PICTURE BOOKS <i>Cristina Quesada Padrón</i> | 47 |
| LA REPRESENTACIÓN DEL 'OTRO CULTURAL' EN JAPÓN: EL CASO DE <i>DETECTIVE CONAN E INUYASHA</i> <i>Alba Quinteiros Soliño</i> | 63 |
| DE <i>LA SIRENITA A LA PRINCESA Y EL REY PEZ</i> . LA RECONCILIACIÓN DE LOS CUENTOS DE HADAS SIN FINAL FELIZ EN LAS RELECTURAS ACTUALES <i>Ángels S. Amorós</i> | 87 |
| EL CAMINO ÉLFICO: UNA LECTURA ANTIESPECISTA DE <i>ELDEST</i> <i>Joaquín Saravia</i> | 101 |
| ÁLBUM Y DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DE LOS LECTORES. ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE UN GRUPO DE 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Rosa Tabernero Sala & Laura Tagüeña Segovia</i> | 115 |
| LOS JÓVENES LECTORES DE JOSEP MARIA FOLCH I TORRES Y EL ATRACTIVO DEL IDEALISMO <i>Alejandro Tejedor Vergé</i> | 127 |
| RODARI Y CEBOLLÍN. HÉROES DE UNA REVOLUCIÓN <i>Rodrigo Andrés Tovar Méndez</i> | 147 |

Libros reseñados

| | |
|--|-----|
| <i>Brugué, L. & Llompарт, A. (eds.) (2020) Contemporary Fairy Tales Magic</i> <i>Núria Camps-Casals</i> | 165 |
| <i>Cortés Gabaudan (ed.) (2019). Los cuentos de los hermanos Grimm tal como nunca te fueron contados</i> <i>María Jesús Barsanti Vigo</i> | 171 |
| <i>Fluixá Vivas, A. (2019). Llegir per aprendre. Guia pràctica per a fomentar la lectura a l'escola</i> <i>Àngels S. Amorós</i> | 173 |
| <i>Mociño González, I. (coord.) (2019). Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto</i> <i>Carmen Ferreira Boo</i> | 177 |
| <i>Pascua Febles, I. (coord.) (2019). Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo. Translation and Gender in Animated Films. A Dialogue Around the World</i> <i>Pilar García Vera</i> | 183 |
| <i>Pato Rico, S. (2019). Breve historia de la fantasía</i> <i>Fermín Ezpeleta Aguilar</i> | 187 |
| <i>Ruzicka Kenfel, V. & House, J. (eds.) (2020). Death in Children's Literature, Cinema and its Translation</i> <i>Auba Llompарт Pons</i> | 191 |

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 18, 2020 · e-ISSN: 2660-7395

| | |
|--|-----|
| THE DUCK, JACK AND MY GRANDPA HAVE ALREADY DANCED WITH HER. DEATH MANAGEMENT FOR EIGHT YEARS CHILDREN THROUGH ACTIVITIES AROUND THREE PICTURE BOOKS <i>Belén Arias García</i> | 11 |
| CONSTRUCTING IDENTITY OF MIGRANT CHARACTERS IN TWO PLAYS FOR CHILDREN <i>Yoloxóchitl García</i> | 23 |
| ADAPTATIONS IN BASQUE OF <i>LAZARILLO</i> FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE: ON DIDACTICISM, IDEOLOGY AND CENSORSHIP <i>Miren Ibarluzea Santisteban & Amaia Elizalde Estenaga</i> | 35 |
| BILDERBOKEN: A BRIEF SHORT AND CHARACTERISTICS OF SWEDISH PICTURE BOOKS <i>Cristina Quesada Padrón</i> | 47 |
| REPRESENTATION OF THE 'CULTURAL OTHER' IN JAPAN: THE CASE OF <i>DETECTIVE CONAN E INUYASHA</i> <i>Alba Quintairos Soliño</i> | 63 |
| FROM <i>THE LITTLE MERMAID</i> TO <i>LA PRINCESA Y EL REY PEZ</i> . RECONCILIATION OF FAIRY TALES WITH NO HAPPY ENDINGS IN CURRENT RE-READINGS <i>Ángels S. Amorós</i> | 87 |
| THE ELVISH WAY: AN ANTISPECIESIST READING OF <i>ELDEST</i> <i>Joaquín Saravia</i> | 101 |
| PICTURE BOOKS AND DEVELOPMENT OF READERS' EMOTIONAL DIMENSION. ANALYSIS OF RESPONSES BY STUDENTS OF 1 ST COURSE OF PRIMARY EDUCATION <i>Rosa Taberero Sala & Laura Tagüeña Segovia</i> | 115 |
| YOUNG READERS OF JOSEP MARIA FOLCH I TORRES. THE ATTRACTIVENESS OF IDEALISM <i>Alejandro Tejedor Vergé</i> | 127 |
| RODARI AND CIPOLLINO. HEROES OF A REVOLUTION <i>Rodrigo Andrés Tovar Méndez</i> | 147 |

grandma's funeral...
the little girl is gazing
at a contrail

storyless evening...
the scent of burned incense
in her granny's room

Haiku
Nina Kovacic

Belén Arias García

B.ariasgarcia1@auc.nl

Amsterdam University College (Países Bajos)

(Recibido: 1 junio 2020 / Received: 1st June 2020)

(Aceptado: 17 septiembre 2020 / Accepted: 17th September 2020)

EL PATO, JACK Y MI ABUELO YA HAN BAILADO CON ELLA

Proyecto de intervención educativa sobre la gestión de la muerte en alumnos y alumnas de 3º de Educación Primaria

*THE DUCK, JACK AND MY GRANDPA HAVE ALREADY
DANCED WITH HER*

*Death management for eight years old children
through activities around three picture books*

Resumen

Este trabajo presenta un proyecto educativo tomando como referentes tres álbumes ilustrados cuya temática es la muerte. Las lecturas y actividades complementarias en torno a *El pato y la muerte* de Wolf Erlburg, *Jack e a Morte* de Tim Bowle y *Una casa para el abuelo* de Grassa Toro iniciarán a niños y niñas de 3º de Primaria en un proceso de familiarización y aceptación gradual de la muerte pasando por tres fases: Una primera de identificación de la muerte, una segunda de caracterización de la misma y la tercera acerca de sus consecuencias, es decir, la gestión del recuerdo de los que se han ido. Debido al carácter preventivo de la propuesta la metodología combina actividades de reflexión individual con ejercicios colaborativos con el objetivo de fomentar el autoconocimiento, la expresión y posterior gestión de emociones y sentimientos derivados de la pérdida de un ser querido. La confianza, el respeto y la empatía se convierten en elementos clave para la comprensión y aceptación de la muerte.

Palabras clave: Pedagogía de la muerte; Educar en conciencia; Álbum ilustrado; Educación Primaria.

Abstract

This article introduces an educational proposal based on three picture books about death. The readings and complementary activities around *Duck, Death and the Tulip* by Wolf Erlburg, *Jack e a Morte* by Tim Bowle and *Una casa para el abuelo* by Grassa Toro will introduce eight years old children in a process of familiarization and gradual acceptance of death through three phases: Identification, characterization and consequences of death. The preventive approach of this proposal applies a methodology that combines activities of individual reflection with collaborative exercises in order to increase children self-knowledge and encourage the communication and management of emotions and feelings coming from the loss of a loving one. Confidence, respect and empathy become the key elements to comprehend and accept death.

Keywords: Death pedagogy; Conscious education; Picture book; Primary Education.

"Desde hacía tiempo, el pato notaba algo extraño.
-¿Quién eres? ¿Por qué me sigues tan cerca y sin hacer ruido?
La muerte contestó:
-Me alegro de que por fin me hayas visto.
Soy la muerte.
-He estado cerca de ti desde el día en que naciste... por si acaso".

Wolf Erlbrug *El pato y la muerte*

Introducción

He temido que la muerte me sacase a bailar mucho antes de haber pisado nunca una discoteca. La he llorado por no comprenderla antes de darle una oportunidad a explicarse. Me he echado a correr al pensar que me perseguía, cuando apenas sabía caminar. Ella, *la flaca, la llorona*, entró en mi vida de un modo repentino a los diez años, cuando de repente me encontré en un velatorio de un primo lejano, del que no me olvidaré nunca y que nunca antes había conocido.

En los velatorios no ocurre nunca nada, el protagonista no está para fiestas y el resto se expresa con mayor o menor intensidad en función de la relación que tuvieron con el que ya no baila. En ese velatorio, el muerto parecía yo, la imagen del cuerpo inmóvil dentro de una caja paralizó mis piernas y me cortocircuitó el cerebro. A partir de ese momento, y hasta cuatro años después, ella, la muerte, no se despegó de mí y yo nunca le di la oportunidad de explicarse, porque no sabía ni qué preguntarle; nunca nadie me había hablado de ella y nunca la había visto. Era el lenguaje de la muerte lo que nunca me habían enseñado y en el diálogo de sordos que se estableció en el velatorio, no comprendí nada.

Resulta curioso como en la escuela nos enseñan a sumar y restar, a conjugar y a dividir, pero nunca a nadie le enseñan a morir. Este trabajo no va de enseñar a los niños y niñas precisamente a morir, pero sí de aprender a vivir intensamente, a ver la vida como un baile con la muerte, sin dejar de lado a nadie que, como ella misma dice: Ha "estado cerca de ti desde el día en que naciste... por si acaso" (Erlbrug, 2007: 4)¹.

1. ¡Quién no tema a la muerte que levante la mano!

Un acercamiento a la Pedagogía de la Muerte, a su escasa presencia en las escuelas y a la necesidad de darle una respuesta educativa formal

La importancia de la comprensión de la muerte en etapas tempranas y la necesidad de su introducción en las escuelas está plenamente justificada por De la Herrán y Cortina (2007) al argumentar que una comprensión significativa de la misma (adecuada, funcional y autónoma) aumenta la calidad de vida y la conciencia sobre ella, además el tema de la muerte es categorizado como "radical" por De la Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2000), en su obra *¿Todos los caracoles mueren siempre?*

1 La paginación de los tres álbumes ilustrados es de la autora.

Veamos, pues en qué consiste aprender el lenguaje de la muerte. Arnaiz define la pedagogía de la muerte:

Como el conjunto de propuestas metodológicas, ideas, habilidades y actitudes que permiten a los niños y a las niñas dotarse de herramientas intelectuales y afectivas para aproximarse a la comprensión de la fragilidad humana, de su vulnerabilidad, y así poder vivir dando un sentido a la vida ajustado a su verdadero valor (2003: 2).

Este autor distingue entre:

- Pedagogía del duelo: herramienta de tipo paliativo que pretende minimizar el efecto de una pérdida.
- Pedagogía de la muerte: anima a tomar consciencia de la muerte y le da sentido y valor. Considera la muerte como parte natural de la vida.

En el ámbito educativo, de acuerdo con De la Herrán y Cortina (2007), este acercamiento debe "partir de todo lo que el niño pida o necesite desde su vivencia, no de lo que el adulto interprete desde su visión [...]" (2007: 139). Además, muy acertadamente estos autores añaden que ha de tenerse en cuenta:

La observación no-partícipe, la naturalidad de los contextos, la espontaneidad de las situaciones, la graduación y la continuidad de las apreciaciones, el simbolismo, la magia y el juego como estrategias naturales, la sistematización en la recogida y análisis de lo observado y la triangulación (metodológica, temporal, especial y personal) validadora. (2007: 140)

A pesar de su "radical" importancia y de las pautas ofrecidas por los autores previamente mencionados, la Didáctica de la muerte todavía se ve como: "una cuestión educativa de máxima resistencia" (2007: 2) y no se encuentra incorporada de modo oficial alguno en ningún currículum educativo europeo.

Dura es la crítica de De la Herrán (2011) al sistema educativo actual. Según el autor el foco renovador gira en torno al cómo educar, sin plantearse una pregunta fundamental: el para qué educar. La sociedad de hoy en día impone crear profesionales y se olvida de que la escuela lo que debe de hacer es formar personas. En este contexto, la educación para la muerte no encuentra cabida, debido a la falta de docentes preparados en esta materia y la tendencia de las sociedades occidentales a recubrir la muerte de negatividad y miedo.

El miedo que "tiene siempre como referente la protección del cuerpo y el rechazo al daño corporal y, remotamente, a la muerte" (De la Herrán y Cortina, 2007: 134) se convierte en el peor enemigo de la didáctica de la muerte cuando despierta otros miedos que impiden el normal tratamiento del tema.

Envuelta en miedo y rechazo, la muerte sigue alejada de las escuelas que, en lugar de rehuirla, deberían ayudar a los niños y niñas a percibirla con normalización y neutralidad o bien, tal y como muy acertadamente dicen González y De la Herrán (2010), se le debería reconocer su importancia personal y social para culminar promoviendo la Educación en la Conciencia.

Olmedo (2009) apoya esta idea cuando dice que la introducción de la didáctica de la muerte en los centros educativos nos permitiría plantearnos cuestiones esenciales sobre el sentido de la vida,

hacernos conscientes de la finitud humana y vivir más intensamente, al otorgarnos una visión más verdadera e intensa de la vida. De vital y "radical" importancia es la implantación de la pedagogía de la muerte en las escuelas, pero...

1.1. ¿Cómo invitar a entrar en el aula a semejante monstruo?

De la Herrán y Cortina (2008) ofrecen una metodología general que articulan en torno a enfoques y principios didácticos. Los enfoques didácticos incluyen dos orientaciones: la primera, previa a una eventualidad trágica (la verdaderamente didáctico-curricular), que dotaría a la educación de mayor complejidad y apertura, al añadir una tercera dimensión a la bidimensionalidad que caracteriza el sistema educativo actual. Un segundo enfoque es el posterior o paliativo, que tiene un carácter circunstancial y se aplica directamente tras una vivencia de pérdida cercana.

Los principios didácticos realzan aspectos relativos a la reflexión y el autoconocimiento como son los principios de coherencia e interiorización; cuidan el canal de transmisión al fomentar una comunicación cálida y clara que debe evitar el adoctrinamiento y el engaño y ven en el niño y niña individuos que se autoconstruyen y a los que el docente debe de adecuarse con flexibilidad.

La tendencia actual a alejar a la muerte del aula es una clara representación de cómo en las sociedades occidentales el miedo a la incertidumbre y a lo desconocido se ha ido incrementando. La hemos alejado de nuestra vida al encerrarla en cementerios alejados de la ciudad, la velamos en tanatorios a las afueras de poblaciones y, sobre todo, no permitimos que entre en las escuelas.

La propuesta didáctica que pasamos a desarrollar es una tentativa que subraya la importancia de introducir este tema en el aula con un carácter preventivo y que tiene por objetivo preparar a los niños y niñas de 3º de primaria para entender lo que es la muerte, conocer cómo y en qué les afecta y aprender a gestionar los sentimientos y emociones derivadas de ella.

2. Proyecto de intervención educativa

2.1. Título

El proyecto de intervención lleva por título: *El pato, Jack y mi abuelo ya han bailado con ella*. Este título hace referencia a los personajes protagonistas que interactúan con la muerte en los tres álbumes ilustrados que se utilizan como pilar en cada una de las actividades propuestas.

El título pretende intrigar a los niños y niñas y así animarlos a descubrir quiénes pueden ser estos personajes y preguntarse con quién habrán bailado. La elección del *baile*² como forma de interacción con la muerte pretende construir un escenario festivo para desmontar desde el inicio el concepto negativo que pesa sobre ella.

2 En este trabajo el "baile" se referirá a la relación entre la persona y la muerte.

2.2. Ficha de descripción

| | |
|--------------------------------|---|
| Breve descripción del proyecto | <p>El tratamiento de la muerte carece de normalización en nuestras escuelas. Este proyecto pretende enseñar a los niños y niñas los pasos para bailar con la muerte y aceptarla como pareja de baile para el resto de sus vidas.</p> <p>Tomando como punto de partida la lectura de tres álbumes ilustrados¹ y ampliándola con reflexiones, actividades, juegos y risas, se pretende normalizar la idea de la muerte y promocionar una "Educación de la Conciencia" (De la Herrán y Cortina, 2008:409). Porque como indica Verdú: "una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica a cualquier institución sobre el saber" (Verdú en De la Herrán y Cortina, 2008:409).</p> |
| Centro o Centros | El proyecto va dirigido a cualquier tipo de centro educativo (público, concertado o privado) que ofrezca niveles de enseñanza en las etapas de infantil o primaria. |
| Destinatarios | <p>El tratamiento de la muerte debe de iniciarse en la etapa infantil y consolidarse progresivamente en las siguientes etapas de primaria y secundaria. Las actividades propuestas en este proyecto están diseñadas para alumnos y alumnas de 3º de primaria.</p> <p>Es de vital importancia que el docente encargado del proyecto conozca al alumnado en profundidad para poder adaptar el contenido a sus necesidades y características, además la flexibilidad y la toma en consideración de la individualidad de cada uno y cada una de ellos y ellas es fundamental para alcanzar los objetivos.</p> |
| Asignaturas implicadas | La muerte baila con todas las áreas de conocimiento y no pierde el compás cuando se turna con todos los temas transversales consensuados de nuestro sistema educativo (De la Herrán y Cortina, 2008:411). La pista de baile se llena de pretendientes interdisciplinarios, la muerte no rechaza a ninguno de ellos y mantiene el ritmo con todos. En este proyecto se cruza de un modo directo con las siguientes materias: Ciencias Naturales, Lengua Castellana, Lengua Gallega y Educación Artística. |

2.3. Justificación

Según De la Herrán "la escuela debiera ser el organismo social del cambio personal y colectivo" (2011: 2) y promover una educación basada en el "para qué" aprender y no en el "cómo" aprender.

Este proyecto pretende servir de guía y apoyo para que los centros puedan enseñar a sus alumnos y alumnas a *bailar* con la muerte sin miedos, con tranquilidad y, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos y ellas.

La enseñanza de los *pasos de baile* se presenta de forma gradual, al proponer actividades progresivas que se incrementan en dificultad a medida que el alumnado va dando los pasos pertinentes; flexible al adaptarse a las necesidades, situación personal y desarrollo emocional de cada uno de los *bailarines*; respetuosa y abierta al crear un ambiente de confianza en el que los estudiantes puedan expresarse con libertad y ser escuchados en todo momento. El docente encargado de llevar a cabo esta función debe estar plenamente comprometido con el objetivo y dejar atrás cualquier tipo de prejuicio.

3 "El pato y la muerte" de Worf Erlbruch, "Jack e a norte" de Tim Bowley y "Una casa para el abuelo" de Grassa Toro.

Para este proyecto hemos elegido los siguientes álbumes ilustrados:

- *El pato y la muerte* de Wolf Elbruch.
- *Jack e a Morte* de Tim Bowley.
- *Una casa para el abuelo* de Toro Grassa.

2.4. Objetivos

Objetivo general:

- Introducir el concepto de la muerte y acompañar al alumnado en su proceso de aceptación como parte de la vida. Educación en Conciencia.

Objetivos específicos:

- Fomentar la expresión libre de sentimientos y emociones.
- Respetar la diversidad de sentimientos y creencias.
- Reflexionar acerca de valores y normas sociales.
- Incrementar el autoconocimiento y el respeto propio.
- Aprender el gran valor de la vida debido a la finitud de la misma.
- Enseñar a leer en imágenes y resaltar el valor artístico y comunicativo de las ilustraciones.
- Apoyar el debate y el respeto por compañeros y compañeras en posibles situaciones de duelo.

2.5. Metodología

El carácter preventivo del proyecto fomenta el autoconocimiento, la reflexión sobre temas abstractos y la colaboración y apoyo entre iguales. Para ello las metodologías que se implementarán son las siguientes:

- Aprendizaje colaborativo: La colaboración entre iguales para alcanzar un objetivo común refuerza sus lazos y enriquece su conocimiento. La confianza como elemento clave para compartir emociones y sentimientos y encontrar apoyo y comprensión en los compañeros y compañeras.
- Debate: Aprender a comunicar de forma adecuada sentimientos y emociones, ser crítico con determinadas actitudes y expresar opinión de manera respetuosa aceptando y respetando distintos modos de pensar o creer.
- Juego de rol: Poder ponerse en la piel del otro para comprender y empatizar con emociones, sentimientos y creencias distintas a las de uno mismo.
- Trabajo individual: Aprender a reflexionar sobre sentimientos y emociones, conocer sus características para poder gestionarlas del modo más adecuado.

2.6. Actividades⁴

| Actividad 1 | | | |
|-------------|---|----------|--|
| Título | <i>Toc, toc ¿Quién es? El pato y la muerte</i> de Wolf Erlbruch | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Leer el álbum ilustrado: <i>El pato y la muerte</i> de Wolf Erlbruch. • Familiarizar a los niños y niñas con el concepto de la muerte. • Reflexionar sobre el tipo de asociaciones (positivas o negativas) que establecen con la muerte. • Resolver sus dudas acerca de la muerte a través de un diálogo imaginario con ella. | | |
| Duración | 2 sesiones | | |
| Descripción | <p>Sesión 1</p> <p>A partir de la lectura del álbum, los niños y niñas de 3º de primaria reflexionan acerca de la muerte, sus propias asociaciones con ella y sus sentimientos al respecto.</p> <p>Antes de comenzar a leer, se muestra la portada a toda la clase y se pregunta: ¿Cómo se titula la historia? ¿Por qué no aparece la muerte en la portada? ¿Cómo os la imagináis? Se pide a los niños y niñas que dibujen cómo se imaginan al personaje de la muerte. A continuación, se pide al alumnado que muestre el dibujo y describa por qué ha representado a la muerte de ese modo. Los resultados permiten al docente registrar asociaciones iniciales con la muerte y adaptar los contenidos de las actividades si fuese necesario.</p> <p>Lectura reflexiva del álbum, aclaración de conceptos y especial atención a las reacciones y dudas de los niños y niñas.</p> <p>Terminada la lectura se plantean en clase abierta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Quiénes son los protagonistas de la historia? ¿Cómo se sienten? — <i>La muerte le dice al pato que "ha estado cerca de él desde que nació" ¿Por qué crees que dice eso?</i> — <i>El pato se pregunta qué ocurre cuando te mueres. ¿te acuerdas de cuáles son las posibilidades de las que habla?</i> — <i>El pato le dice a la muerte: "unos dicen que te conviertes en ángel, otros que si no fuiste bueno te vas al infierno" ¿Qué le contesta la muerte? ¿Qué piensas tú que nos ocurre o adónde vamos cuando nos morimos?</i> — <i>El pato dice que "le resulta fácil hablar sobre la muerte" ¿y a ti? ¿con quién hablas de este tema?</i> <p>Sesión 2</p> <p>En esta sesión el alumnado le hará a la muerte todas las preguntas que desee. El diálogo se hará de forma simbólica a través de dos marionetas. Una de las marionetas es el pato y la otra representa a la muerte. Se entrega a los niños y niñas la siguiente imagen y se les pide que recorten a los personajes y peguen un abatelenguas por detrás para poder manipularlos a modo de marioneta. Se organiza a los estudiantes por parejas: uno es la muerte y el otro el pato. Establecen un diálogo. Pasados 15 minutos se hace una puesta en común y se debaten y reflexionan algunas de las preguntas realizadas.</p> | |  |
| Materiales | <p>Álbum ilustrado <i>El pato y la muerte</i> de Wolf Erlbruch.</p> <p>Folios para pintar.</p> <p>Tijeras.</p> <p>Imagen del pato y la muerte.</p> <p>Abatelenguas.</p> <p>Pegamento o blue-tack.</p> | Duración | <p>60 min (sesión 1)</p> <p>60 min (sesión 2)</p> |

4 Posible imagen para la realización de las marionetas. Imagen extraída de: <https://www.brainpickings.org/2016/05/04/duck-death-and-the-tulip-wolf-erlbruch>

| Actividad 2 | | | |
|-------------|--|----------|---|
| Título | ¿A quién vienes a buscar? Pasa y siéntate. <i>Jack e a Morte</i> de Tim Bowley. | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Leer el álbum ilustrado: <i>Jack e a Morte</i> de Tim Bowley. • Entender la muerte como parte intrínseca a la vida. • Expresar y compartir los sentimientos que provoca la muerte de un ser cercano. • Ser capaz de imaginar el alcance de la muerte: seres queridos, animales, plantas. Reflexión sobre el ciclo de la vida. | | |
| Duración | 2 sesiones | | |
| Descripción | <p>Sesión 3</p>  <p>Antes de iniciar la lectura, el docente pregunta en clase abierta: ¿Cuál es el título del libro? ¿Qué pensáis que va a ocurrir?</p> <p>A continuación, se procede a la lectura reflexiva y pausada de la obra. Antes de comenzar, se pide a los alumnos y alumnas que presten atención al hilo rojo que aparece a lo largo de toda la historia y traten de encontrar qué es lo que une. Después de la lectura se plantean en clase las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué Jack quiere engañar a la muerte? ¿Qué sentimientos le provoca su llegada? • ¿Cuándo empiezan a surgir los problemas en la historia? ¿Qué pasa si la muerte desaparece de nuestra vida? <ul style="list-style-type: none"> • <i>En una ocasión la muerte le dice a Jack: "(...) no soy enemiga de la vida. Ella y yo somos dos caras de una misma moneda. Sin mí, la vida no existiría" ¿Por qué crees que dice eso? ¿A qué se refiere?</i> • <i>Hay un hilo rojo que está presente a lo largo de toda la historia. ¿Qué elementos une? ¿Se rompe en algún momento? ¿Por qué? ¿Qué ocasiona su ruptura?</i> <p>Sesión 4</p> <p>En esta sesión los niños y niñas establecerán una conexión simbólica con la muerte a través de la creación de una pulsera de hilo rojo adornada con algunos elementos susceptibles de morir. Se retoma de la sesión anterior el concepto de la muerte como parte intrínseca de la vida y se procede a unirla simbólicamente con diversos elementos mortales: personas, animales, plantas etc. Se pide que los alumnos y alumnas recorten los elementos, los coloreen y los peguen alrededor del hilo, a modo de pulsera. A continuación, y en parejas, se atan la pulsera los unos a los otros. Una vez puestas todas las pulseras se debate y reflexiona sobre la frase: "sin muerte, no hay vida".</p> | | |
| Materiales | <p>Álbum ilustrado: <i>Jack e a Morte</i> de Tim Bowley. Hilo de lana rojo. Tijeras. Plantilla con personas, animales y plantas. Pegamento o blue-tack.</p> | Duración | <p>60 min (sesión 3)</p> <p>60 min (sesión 4)</p> |

| Actividad 3 | | | |
|-------------|---|----------|--|
| Título | Quédate a cenar, hoy hay tortilla. <i>Una casa para el abuelo</i> de Grassa Toro. | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Leer el álbum ilustrado: <i>Una casa para el abuelo</i> de Grassa Toro. • Reflexionar sobre la idea del recuerdo. El sentimiento que permanece en nosotros después de la muerte de un ser querido. • Expresar y compartir recuerdos. • Aprender a gestionar las emociones que despiertan los recuerdos. | | |
| Duración | 3 sesiones | | |
| Descripción | <p>Sesión 5</p>  <p>El docente muestra la portada del álbum al alumnado y pregunta: <i>¿Cuál es el título de la historia? ¿Qué creéis que nos va a contar? ¿Tenéis abuelos? ¿Dónde viven? ¿Cómo es su casa?</i> Se procede a la lectura del álbum de forma reflexiva y pausada. Se pide a los alumnos y alumnas que presten especial atención a las representaciones gráficas de la obra. Finalizada la lectura, se plantean en clase abierta las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde entierran al abuelo? ¿Por qué crees que lo entierran ahí? • ¿Quién cuenta historias por la noche? ¿Te gusta que te cuenten historias? ¿Quién te cuenta a ti historias? • Cuando la abuela cuenta la historia del barco ¿qué ocurre? ¿Por qué crees que pasa eso? <p>A continuación, se hacen las preguntas: <i>¿Dónde está el abuelo? ¿Está vivo? ¿Cómo es posible que a la abuela le salga voz de hombre cuando recuerda el barco?</i> Se establece una reflexión acerca del recuerdo: los seres queridos permanecen "vivos" en nuestro recuerdo.</p> <p>Sesiones 6 y 7</p> <p>En esta última sesión el alumnado construirá una <i>casa de los recuerdos</i> a modo de collage. Tomando como referencia el collage del que se sirve el álbum, crearán con materiales de distinta naturaleza una casa para guardar todos los recuerdos que tienen de sus seres queridos que ya no están. Trabajarán distribuidos en grupos de 5, pero cada uno construirá su propia casa, puesto que se trata de recuerdos personales, íntimos y propios. Una vez construida la <i>casa de los recuerdos</i> la presentarán al resto de sus compañeros y compañeras y explicarán quiénes son los que viven en esa casa, cómo los recuerdan y qué sienten cuando visitan la <i>casa de los recuerdos</i>.</p> | | |
| Materiales | <p>Álbum ilustrado: <i>Una casa para el abuelo</i> de Grassa Toro.</p> <p>Cajas de cartón, tipo zapatos. (1 por estudiante)</p> <p>Tijeras.</p> <p>Cartulinas y papeles de colores.</p> <p>Materiales de diversa naturaleza: papel de aluminio, celofán, tierra, flores, hojas, plásticos, porcelanas etc.</p> <p>Pinturas y colores.</p> <p>Pegamento, cinta adhesiva o blue-tack.</p> | Duración | <p>60 min (sesión 5)</p> <p>120 min (sesión 6 y 7)</p> |

2.7. Temporalización

El proyecto tiene una duración de tres semanas repartidas en siete sesiones de sesenta minutos cada una y organizadas en torno a tres actividades, una por cada álbum.

Cronograma

| Actividad | Semana | Sesión |
|--|--------|----------|
| 1 <i>Toc, toc ¿Quién es?</i> <i>El pato y la muerte</i> de Wolf Erlbruch. | 1 | 1 y 2 |
| 2 <i>¿A quién vienes a buscar? Pasa y siéntate.</i> <i>Jack e a Morte</i> de Tim Bowley y Natalie Pudalov. | 2 | 3 y 4 |
| 3 <i>Quédate a cenar, hoy hay tortilla.</i> <i>Una casa para el abuelo</i> de Grassa Toro e Isidro Ferrer. | 3 | 5, 6 y 7 |

2.8. Recursos

Recursos personales:

- Docente: Es el que formula las preguntas, modera los debates/reflexiones, coordina las actividades y evalúa. Tendrá un profundo conocimiento del alumnado y respeto por la materia que imparte.

Recursos materiales:

- Los tres álbumes ilustrados que se leerán en cada una de las sesiones:
El pato y la muerte de Wolf Erlbruch, *Jack e a Morte* de Tim Bowley y *Una casa para el abuelo* de Grassa Toro.
- Espacio diáfano y amplio que permita juntar mesas y el libre movimiento del alumnado.
- Materiales para realizar las actividades: tijeras, pegamento, blue-tack, cinta adhesiva, hilo de lana rojo, folios, cartulinas, papel charol, plásticos, ceras, hilos, maderas etc.

Recursos económicos:

- Adquisición de los 3 álbumes ilustrados: 45 euros.
- Material para la realización de las actividades: 20 euros (aprox.)

2.9. Evaluación

El carácter íntimo y emocional del proyecto que invita a la reflexión y el debate no contempla una evaluación cuantitativa sino cualitativa. El objetivo es que los niños y niñas reflexionen sobre la muerte y se acerquen a ella de un modo natural. El docente hará uso de una profunda observación, registrando de su alumnado las emociones propias y respuestas a las ajenas con el fin de poder valorar su gestión y ofrecer las pautas adecuadas. De haber una evaluación exigida por el centro debe de ser formativa y continua, basada en la actitud, participación y compromiso con las actividades planteadas.

3. Conclusiones

Que la vida es finita se lo recuerda la misma muerte al pato cuando le dice que ha estado cerca desde el día en que nació (Erlbrug, 2002: 4); que forma parte intrínseca de la vida se lo hace entender a Jack cuando le explica que no es su enemiga, que son dos caras de la misma moneda (Bowley, 2012: 24), y lo que queda en nosotros después de que ella haya pasado es el recuerdo del abuelo cuando, tras su muerte, viven todos juntos cada uno a su manera (Toro, 2005: 13).

Finitud, presencia y recuerdo, esa es la definición de la vida desde la perspectiva de la muerte. Estas tres palabras deberían servir para engrandecerla, para quererla más y abrazarla con más fuerza; conocer la muerte es valorar la vida. Sin embargo, la sociedad actual la ha negado, la ha alejado de su vida y le tuerce la cara cada vez que siente su llegada. El miedo, ese gran enemigo de la muerte, nos aconseja mal cuando nos pide que nos alejemos de lo que está dentro de nosotros desde que nacemos.

El sistema educativo, como reflejo de la sociedad que lo conforma, se aleja de lo que no le gusta. Las escuelas no ofrecen a los niños y niñas las herramientas apropiadas para dar sentido a la muerte. El día que esta llegue los pillarán desprevenidos, los asustará y, solo en ese momento, nos daremos cuenta de que hemos fallado al no presentarles a su *compañera de baile* de una forma progresiva y positiva.

El proyecto presentado pretende ser una pequeña aportación a precisamente eso: vestir al niño adecuadamente para un *baile* con la muerte que durará toda su vida. Las actividades propuestas pretenden ser una ayuda para dar esos primeros pasos. Conocer a alguien requiere de tiempo y de acciones progresivas que aumenten en complejidad, y es esta la estructura de las actividades planteadas. La primera actividad se centra en conocer quién será nuestra pareja, descubrir si tenemos prejuicios sobre ella y qué sentimos al respecto. "¿A qué te dedicas?" sería la segunda cuestión por resolver; en la segunda actividad se plantea que el niño o niña conozca el alcance de su poder, las consecuencias de su existencia para su vida y pueda aceptar esa realidad sin ocultar ni escapar de los sentimientos que despierta. Finalmente, la última actividad se centra en el recuerdo del ser querido fallecido. La muerte severa e implacable ha entrado en nuestras vidas y nos ha despojado de alguien importante, sin embargo, nos damos cuenta de que nunca podrá llevarse completamente al que vino a buscar; el recuerdo es algo propio, precioso y privado que debemos compartir y gestionar para poder seguir viviendo hasta que seamos nosotros los que tengamos que irnos con ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

- BOWLEY, T. (2012) *Jack e a Morte*. Pontevedra: OQO Editora.
- ERLBRUCH, W. (2007) *El pato y la muerte*. Alborote: Barbara Fiore Editora.
- TORO, G. (2005) *Una casa para el abuelo*. Madrid: Ediciones Sins Entido.

Fuentes secundarias

- ARNAIZ, V. (2003, n.d.). Diez propuestas para una pedagogía de la muerte. Aula de Infantil,
12. Consultada el 10 de junio de 2019, <https://amapatrampolin.files.wordpress.com/2014/03/diez-propuestas-para-una-pedagogia-de-la-muerte.pdf>
- ARNAL GIL, J.I. (2011). El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008), tesis doctoral, Universidad del País Vasco, Victoria-Gasteiz.

- ARNAL GIL, J.I., ETXANIZ ERLE, X. y LÓPEZ GASENI, J.M. (2014). Estrategias para desmitificar la muerte a través del álbum y libro ilustrado infantil. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 12, 7-17.
- CORTINA, M. y De LA HERRÁN, A. (2011). *Fundamentos para una Pedagogía de la muerte*. Madrid: Universitas.
- DE LA HERRÁN, A, y CORTINA, M. (2007a). Fundamentos para una Pedagogía de la muerte. *Revista iberoamericana de Educación*, 41(2), 1-12.
- DE LA HERRÁN, A. y CORTINA, M. (2007b). Introducción a una Pedagogía de la Muerte. *Contexto y educación*, 78, 215-235.
- DE LA HERRÁN, A. y CORTINA, M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Revista Psicooncología*, 5(2-3), 409-424.
- DE LA HERRÁN, A., GONZÁLEZ, I., NAVARRO, M., FREIRE, V., y BRAVO, S. (2000). ¿Todos los caracoles mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil. Madrid: Ediciones de la Torre.
- DINOLA, A. M. (2007). *La muerte derrotada. Antropología de la muerte y del duelo*. Barcelona: BELACQUA.
- GONZÁLEZ, I. y DE LA HERRÁN, A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 124-149.
- JANOVITZ, E. (2009, Febrero). La literatura infantil y juvenil y la muerte. Consultada el 10 de junio de 2019, http://didacticadelamuerte.blogspot.com/.../la-literatura-infantil-y-juvenil-y-la_13.html
- OLMEDO, A. (2009). Educar en la muerte. Consultada el 10 de junio de 2019, <https://docplayer.es/26224882-Educar-en-la-muerte-kay-zen-anabel-olmedo-gonzalez.html>
- PARRA, L. (2017). La pedagogía de la muerte en el ámbito escolar. Estado de la cuestión y propuesta didáctica para centros escolares. Trabajo Fin de Grado, Grado en Educación Primaria, Universidad de Navarra.
- POCH AVELLÁN, C. (2000). *De la vida y de la muerte. Reflexiones y propuestas para educadores y padres*. Barcelona: Claret.
- POCH AVELLÁN, C. (2009). ¿Por qué es necesaria una pedagogía de la muerte? *Cuadernos de pedagogía*, 388, 52-53.
- SAÍZ RIPOLL, A. (2010, Julio). ¡Un día volveremos a encontrarnos! Aproximación a la muerte en la literatura infantil y juvenil. Espéculo. *Revista de estudios literarios*, 45. Consultada el 10 de junio de 2019, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero45/volencon.html>
- VERDÚ, V. (2002, Julio). La enseñanza del fin. *El País*, 9170. 5 de Julio de 2002, Consultado el 10 de junio de 2019, de http://elpais.com/diario/2002/07/05/sociedad/025820004_850215.
- WORDEN, J. W. (1997). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós.

Yoloxóchitl García
yoloxochitl.garcia@gmail.com
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

(Recibido: 5 mayo 2020 / Received: 5th May 2020)
(Aceptado: 17 septiembre 2020 / Accepted: 17th September 2020)

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS PERSONAJES MIGRANTES EN DOS OBRAS DRAMÁTICAS MEXICANAS PARA LA INFANCIA

*CONSTRUCTING IDENTITY OF MIGRANT
CHARACTERS IN TWO MEXICAN PLAYS FOR
CHILDREN*

Resumen

El presente estudio analiza la construcción de la identidad de los personajes migrantes en dos obras dramáticas mexicanas escritas para la infancia: *Martina y los hombres pájaro* (2003), de Mónica Hoth y *Golondrinas* (2014), de Gabriela Román. Se parte de un análisis de los elementos que intervienen en la construcción identitaria del personaje migrante, a partir de algunas categorías interseccionales como la edad, clase social, sexo, género, familia, ubicación geográfica y deseo, con el fin de visualizar cómo encarnan los personajes los conceptos de identidad y género, así como de subjetividad. Finalmente, se determina si es posible hablar de identidades móviles en dichas obras.

Palabras clave: Dramaturgia mexicana; Infancia; Migración; Identidad.

Abstract

This article analyzes the identity construction of migrant characters in two Mexican plays for children: *Martina y los hombres pájaro* (2003) by Mónica Hoth, and *Golondrinas* (2014) by Gabriela Roman. First, the elements that influence in the construction of identity are analyzed basing on some intersectional categories such as age, social class, sex, gender, family, location and desire, with the purpose of visualizing how the characters embody identity and gender, as well as subjectivity. Finally, this article determines if it is possible to deal with mobile identities in both plays.

Keywords: Mexican dramaturgy; Children; Migration; Identity.

1. Introducción

La migración como fenómeno mundial se ha hecho más visible en las últimas décadas. A nivel global se han ejercido políticas de impacto social hacia quienes se ven forzados a un desplazamiento

territorial¹. Así, en México, las políticas locales de Estados Unidos han tenido un impacto en los diferentes grupos de migrantes, entre ellos y con mayores consecuencias se encuentran las personas indocumentadas. Algunas de las consecuencias más evidentes son la retención y posterior deportación masiva de niños. Esta parte visible es solo uno de los eventos por los que pasa la niñez migrante; sin embargo, la serie de maltratos y violencia ejercida hacia los niños indocumentados queda aún minimizada y poco perceptible; ya que la migración no es un evento que pueda analizarse solamente como destino final, sino como proceso de viaje y travesía particular. Y es aquí donde el arte levanta la voz para señalar situaciones incómodas, dolientes pero reales. Es aquí, donde la dramaturgia mexicana dirigida a jóvenes audiencias comienza a escribir historias que muestran diversas circunstancias por las que pasan los niños migrantes, no solo a la llegada de su destino (porque a veces ni siquiera lo alcanzan) sino en todo su camino. Estas historias enmarcan sujetos que se construyen en su andar, infancias que deben tener la certeza de que otros mundos son posibles.

Derivadas de estas situaciones las obras que a continuación se analizan parten de una temática en común: la migración, específicamente de niños no acompañados por adultos que realizan su viaje de México hacia Estados Unidos. Dado que es una temática susceptible a ser analizada desde diferentes ángulos, en este artículo me limitaré a observar cómo estos niños construyen su identidad a lo largo de su travesía y en compañía de otros menores que pasan por las mismas condiciones. Para ello, se mostrarán algunos pasajes de las obras dramáticas seleccionadas con el fin de visualizar las categorías interseccionales de edad, clase social, sexo, género, familia, ubicación geográfica y deseo.

Las obras dramáticas elegidas son: *Martina y los hombres pájaro* (2003), de Mónica Hoth y *Golondrinas* (2014), de Gabriela Román. La selección de dichas obras se rigió a partir de tres criterios principales:

1. Son obras mexicanas escritas con el devenir del siglo XXI.
2. Tratan un tema creciente a manera global dentro de dicho siglo: la migración.
3. Pertenecen a una generación donde la escritura para niños abandona lo esencialmente educativo y se proponen un debate reflexivo.

Asimismo, entre una y otra obra hay un rasgo distintivo: las escritoras pertenecen a una generación distinta. Mientras que Mónica Hoth nace en los años cincuenta y su obra la escribe en los primeros años del siglo XXI, en 2003; Gabriela Román pertenece a la generación de los ochenta y su obra la escribe en 2014, casi diez años después que la obra de Hoth. Lo anterior permite visualizar rasgos específicos en la construcción de los personajes, de una a otra obra; a pesar de tratar un mismo tema.

2. ¿Quiénes son y a dónde van? El andar de los niños migrantes

A manera de sinopsis, las dos obras tratan de la travesía de los niños migrantes al norte. En el caso de *Martina y los hombres pájaro*, el personaje principal es una niña que decide salir a buscar a su padre que ha migrado a Estados Unidos y del cual no se ha sabido nada desde hace algún tiempo. Martina se propone ir a su encuentro. En el camino pasa por distintas adversidades que, así como la limitan, también la impulsan a continuar con su camino y lograr su meta. En este sentido el viaje de

1 "Los impactos incluyen largos períodos de detención previa a la deportación, audiencias ante jueces de migración sin contar con un abogado y deportaciones expeditas sin derecho a audiencia, entre otros. A nivel familiar, esto ha generado la separación de los migrantes indocumentados y sus cónyuges o hijos nacidos en Estados Unidos y la pauperización de las familias" (Armendares, 2018: 6).

Martina cumple con algunas funciones descritas por Vladimir Propp (1997) en *Morfología del cuento*, estas funciones van desde el alejamiento de la casa materna hasta el retorno y transformación del personaje.

Por otro lado, en *Golondrinas* se cuenta la historia de tres infantes: dos niños y una niña que en su trayecto en "la bestia"² se encuentran y se hacen amigos entrañables, también superando obstáculos. Cada uno conducido por diferentes motivaciones y distintos finales.

A partir del tema se construye un referente sobre el sujeto migrante; no obstante, la identidad en los personajes infantiles de las dos obras se revela en mayor medida con el desarrollo de la trama. De esta manera, como punto de partida para el análisis tomaré en cuenta la interseccionalidad. Tal término es introducido en 1989 por Kimberlé Crenshaw, y definido como "la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas, con el fin de mostrar las diversas formas en que la raza y el género interactúan para dar forma a complejas discriminaciones" (Cubillos, 215: 122). La misma Crenshaw distinguió la interseccionalidad en dos niveles: el estructural y el político. El primero "alude a la imbricación de sistemas de discriminación (de género, raza y clase social) que tiene repercusiones específicas en la vida de las personas y grupos sociales" (Cubillos, 2015: 122), mientras que el político "permite entender cómo las estrategias políticas que sólo se centran en una dimensión de desigualdad marginan de sus agendas a aquellos sujetos y/o grupos cuya situación de exclusión responde a la imbricación de diversos sistemas de opresión" (Cubillos, 2015: 122). En la actualidad la interseccionalidad ha sido recuperada para desarrollar planteamientos feministas; ya sea como un nuevo paradigma de investigación, una metodología o una herramienta de análisis. En este escrito se utiliza como herramienta interpretativa, ya que ésta "nos permite ver cómo y por qué ciertas identidades son relevantes en situaciones o eventos particulares que perpetúan la desigualdad" (Golubov, 2016: 206). Considerando a la migración como una situación particular en la que es posible observar las desigualdades, podremos visualizar las interacciones de los niños hacia la construcción de su identidad.

Los personajes principales de las dos obras son Martina (*Martina y los hombres pájaro*), Alfonso, Chavita y Lupe (*Golondrinas*). En el caso de Martina no se especifica la edad, pero en algunas escenas otros personajes hacen referencia a que es muy chiquita, también por la manera en que se asombra y pide constantes dulces, puede inferirse que se trata de una niña no mayor a ocho años. Dice un personaje nombrado Don Chipote: "No niña, tú no puedes ir solita al otro lado, está muy lejos y tú estás muy chiquita" (Hoth, 2003: 14). La edad, así como su condición de ser mujer le marcan de antemano una imposibilidad. En las primeras páginas del texto dramático, personajes como Don Chipote, la Tendera y su propia madre le dicen que no podrá ir a buscar a su papá. Dice la mamá de Martina:

Mamá: No, no podemos. Aquí lo vamos a esperar... como la abuela Angélica esperó al abuelo Germán, como tu abuela Martha esperó a tu abuelo Jorge, como a todas las mujeres, a nosotras nos toca esperar. (Hoth, 2003: 6)

La cita anterior es un ejemplo claro de lo que Marcela Lagarde analiza cuando dice que "Las madres son reproductoras de la cultura" (Lagarde, 2005: 377). En este caso, dentro de una sociedad

2 *La bestia* en México hace referencia al tren en el que viaja de México a Estados Unidos y en el que ilegalmente se transportan los migrantes indocumentados.

patriarcal que reproduce las cualidades genéricas. La madre de Martina, expresa la condición de la mujer que debe permanecer dentro de la esfera privada y doméstica. Idea que se refuerza con las investigaciones de Martha Lamas cuando dice: "Las variaciones consideradas entre lo femenino y masculino demuestran que, a excepción de lo relativo a la maternidad, se trata de construcciones culturales" (Lamas, 2013: 109). A través del personaje de la madre de Martina se hace evidente la idea tradicional de que la mujer debe mantenerse en los espacios privados, que además es una herencia cultural que desde la perspectiva de género implica una desigualdad social. De esta manera, la mujer "enseña su cultura en comprimidos infantiles: los sistemas de usos y de expectativas para sí y para los demás; qué es ser hombre y qué es ser mujer; en qué condiciones se obedece: cuándo y quién manda" (Lagarde, 2005: 388). Para la madre de Martina, ser mujer es esperar, mientras el hombre sale o migra para trabajar. Por lo tanto, podemos determinar que culturalmente se construyen características atribuibles al deber ser de lo femenino o de lo masculino. Asimismo, el diálogo citado anteriormente permite identificar a los personajes femeninos de esta obra como representaciones arquetípicas. En el caso de la madre como la personificación de Penélope. Sin embargo, esta representación es un hecho cultural pues hasta no hace mucho, en algunos pueblos de México (Chiapas, Guerrero, Michoacán) las mujeres se quedaban en casa mientras el hombre se desplazaba a Estados Unidos. Lo vemos en *Martina y los hombres pájaro*, donde el personaje de la madre ha asumido su rol, perpetuando una norma cultural. Sin embargo, Martina transgrede el papel de la mujer que espera mientras el hombre sale, se rebela ante su madre y ante todos los que no creen que ella pueda rescatar a su padre. De esta manera vemos a una niña que discute con su mamá:

Martina: Pero mamá, no podemos quedarnos aquí, esperando... Si tú no quieres venir, yo solita voy a ir a buscarlo.

Mamá: Ya te dije que mientras que yo viva, tú no vas a ir a buscar a nadie. (Hoth, 2003: 12)

Esta norma dictada desde la autoridad materna, es parte de la herencia familiar, que si bien, en este caso se hace referencia a la familia de Martina, se puede extender a la cultura en la que está inserta la niña.

Hemos observado ya dos categorías (edad y sexo) y cómo éstas construyen la identidad de la niña, que pone en desigualdad al personaje principal por el hecho de ser niña. No obstante, la actitud que ella adopta, le permite deconstruir dicha estructura y reformular su propia identidad de género. Ella no quiere seguir esperando como lo hicieron sus antepasados, ella no va a obedecer lo que los adultos le digan y va a hacer lo posible por encontrar a su padre. Para esto, se tropezará con otro obstáculo: su clase social, ya que para salir debe tener dinero y no lo tiene. Lo único que posee es una vaca (desnutrida y flaca). A la que estará dispuesta a vender para conseguir un poco de dinero. Se puede ver en el siguiente diálogo que la falta de dinero es una limitante para poder no solo partir, sino vivir:

Don Chipote: Qué flaca está tu vaca, niña. ¿Es la que te regaló Martín cuando naciste?

Martina: Sí. Está flaca porque no ha llovido, pero cuando llueva se va a poner gorda. Si quiere se la vendo.

Don Chipote: ¿Necesitas dinero? ¿No ha llegado Martín?

Martina: No. Todos los que se fueron a otro lado ya regresaron, todos, toditos, menos mi papá.

Don Chipote: Ya vendrá. Todos regresamos algún día.

Martina: Pero, ¿por qué se van?

Don Chipote: Porque aquí no hay trabajo, porque aquí el que nace pobre, muere pobre [...] Yo tampoco tengo papeles, ni dinero para cruzar. Pero mira, te voy a dar unos pesos para que te vayas a comprar unos dulces. (Hoth, 2003: 13-15)

De manera generalizada el personaje de Don Chipote asume como pobres a todos los migrantes, al menos, los del pueblo donde se desarrolla la obra. La pobreza como condición social ronda en todo el pueblo donde vive Martina. De esta pobreza se desprende la causa de la migración, adjuntando la falta de trabajo. Pero, regresando al personaje principal, la falta de dinero la vuelve a posicionar en una marginalidad social. No solo es una niña, es una niña pobre.

En cuanto a su relación familiar, sabemos que tiene un padre migrante, una madre que espera. Y nos da la impresión de ser hija única, ya que en ningún momento se hace mención de otros personajes que pudieran constituir su familia. En este sentido, la categoría de familia se resume en la idea tradicional (padre, sujeto masculino; madre, sujeto femenino e hijos), que corresponde con lo biológico y lo culturalmente aceptado en ese pueblo, del que nunca se dice su nombre. En este sentido, la ubicación geográfica no está focalizada, pero podría tratarse de cualquier población de México, cerca de la frontera.

Como se ha visto hasta este momento, al observar algunas categorías interseccionales se comprenden las acciones del personaje principal, sus circunstancias y el conflicto al que se enfrenta posicionada dentro de una estructura opresora. Así se puede visualizar lo que es la interseccionalidad estructural que se explicó al inicio de este apartado y que históricamente ha permitido visualizar las desigualdades en los sujetos y grupos sociales. En este caso en un grupo social general: los migrantes; y en un sujeto en particular: la niña migrante.

Ahora, haré el mismo recorrido de análisis pero en los personajes de la obra *Golondrinas*. El primero en presentarse es Alfonso:

Alfonso: (Al público) Esto de ser héroe es bastante complicado. Hay que cuidar a los pequeños. ¡Oh! No les he dicho mi nombre. Soy Alfonso Quiroz, el valiente caballero que ha emprendido un viaje para encontrarse con su amada madre Dulce. (Román, 2014: 4)

En este primer diálogo, no hay un indicio de edad, pero se entiende que es un niño no tan chico, ya que en el diálogo anterior dice que cuida a los más pequeños. El personaje se autoconstruye como un héroe, un caballero, remitiéndonos a Don Quijote, un caballero que viaja y que tiene una amada, sólo que en este caso es su madre, llamada Dulce, como una modalidad de Dulcinea.

Bruno Bettelheim señala que algunos cuentos de hadas permiten al niño construir su personalidad, en estos la combinación de la realidad con la fantasía es lo que permite la integración. Esto lo ejemplifica con el cuento de "Simbad el marino" en donde "los dos Simbad representan la misma persona, disfrutando uno de una vida de aventuras fantásticas y pasando el otro muchos apuros en la vida real" (Bettelheim, 2018:120). De esta manera, nos remite al personaje de Alfonso quien vive en constante transición entre la fantasía y la realidad y quien es el personaje en el que se concentran la mayor parte de las escenas que tienen una carga onírica. Así, la autopercepción de héroe forma parte del proceso por el que el niño construye su identidad.

Respecto a su seno familiar sólo se menciona a la madre, como contadora de historias. En el mismo diálogo que presenté anteriormente, el niño continúa con su presentación e introduce por primera vez a su madre:

Alfonso: ...Bueno, caballero, caballero, no soy. Pero lo que hemos vivido es toda una aventura que no le pide nada a ninguna de las historias que mi mamá me ha contado. (Román, 2014: 4)

Más adelante, vuelve a evocar a su madre de la siguiente manera:

Alfonso: A que sí. Mi mamá me contaba historias de esas. Me sé todas las historias de un hombre que viajó por muchos lugares antes de poder llegar a su casa. (Román, 2014: 7)

De este modo, y a lo largo de la obra, la imagen de la mamá de Alfonso está presente, configurándose como la que ha fomentado la imaginación en el niño; a partir de esto, se justifica que Alfonso amplifique las historias para construirse como un superhéroe. La autora, valiéndose de transiciones oníricas, transforma las situaciones difíciles del migrante como situaciones de ensueño.

Alfonso: Tal vez nuestra aventura no parezca tan peligrosa, pero tengo dos niños que cuidar. El peligro apenas comienza. Como dice mi mamá: "el peligro y la aventura son el desayuno de los héroes". (Román, 2014: 12)

Gracias a esta construcción de héroe, el niño evade varias condiciones que lo han puesto en peligro, a él y sus compañeros de viaje.

En cuanto al lugar de procedencia no se especifica, ya que la obra comienza cuando ya se han desplazado al norte y se desarrolla en el trayecto de su viaje a la frontera.

Chavita, otro de los personajes de *Golondrinas* es un niño más pequeño que Alfonso, tampoco hay una edad exacta. Y sería, desde un punto de vista muy personal, arriesgado querer acertar a una edad, ya que el comportamiento –en un evento de incertidumbre como es la migración– se transforma, modifica y disuelve las "fronteras" de edad. Lo que sí se puede asegurar es que se trata de un niño menor que Alfonso, y que va al encuentro con su padre, como lo observamos en el siguiente diálogo:

Alfonso: Ya es de noche. ¿Para dónde vas?

Chavita: Para con mi papá.

Alfonso: ¿Para el otro lado?

Chavita: Nomás sé que está bien al norte.

Alfonso: Vente, pues. ¿No quieres ver a tu papá?

Chavita: ¿Te quedas conmigo?

Alfonso: Pues sí. Yo también voy para allá. (*Comienzan a salir de escena*) (Román, 2014: 7)

El diálogo, además nos dice que de igual forma que Alfonso, Chavita va al norte. No se sabe exactamente de dónde viene, y sobre su destino el niño solo dice que está "bien al norte". Su motivación, como se desarrollará más adelante, es reencontrarse con su papá. De esta manera, a nivel familiar, sabemos del padre, pero no hay mayor información.

Chavita: Yo no tuve una mamá que me enseñara tanto. Mi papá apenas si sabía sumar. (Román, 2014: 37)

En este enunciado encontramos una pista sobre la clase social a la que pertenece. En México, "el acceso al derecho a la educación está fuertemente relacionado con la condición económica de la población" (CONEVAL, 2018: 124). De acuerdo con el informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) las clases sociales de una economía baja difícilmente pueden alcanzar una educación formal:

La desigualdad en la distribución de los ingresos de los hogares, la pobreza extrema y el grado de marginación son factores que impactan el acceso efectivo del derecho a la educación a la población [...] aquella que tiene un menor nivel económico presenta los mayores porcentajes en cuanto analfabetismo y rezago educativo. (CONEVAL, 2018: 122)

En relación al personaje de Chavita, podemos ubicar esta correspondencia a través de la evocación que hace de su padre. De este sabemos que hubo una necesidad que lo ha llevado a salir del país en busca de mejores oportunidades de trabajo. Y en cuanto al núcleo familiar, pareciera que Chavita solo lo tiene a él.

Por último, encontramos a Lupe, la única niña que migra en esta obra. Ella se incorpora al viaje cuando Alfonso y Chavita ya se han hecho amigos. Al igual que los personajes ya presentados no hay una edad exacta, pero al parecer puede ser mayor que Chavita, aunque más pequeña que Alfonso. Su desarrollo en escena es muy maduro, a pesar de las situaciones por las que pasa. Es con este personaje donde se hace más evidente la categoría de género, ya que es percibida desde los estereotipos perpetuados socialmente. La niña quiere ir a estudiar y para ello tal vez tenga que trabajar:

Lupe: Yo voy a estudiar.

Alfonso: ¿De verdad?

Lupe: Sí. Bueno, a estudiar y a trabajar. Una señora le prometió a mi mamá que si le ayudaba en su casa podría ir por las tardes a la escuela.

Alfonso: ¿Ya sabes qué quieres estudiar?

Lupe: ¡Sí! Me gusta mucho la ropa. Sé coser y tejer. Un poquito. Me gustaría aprender más y hacer vestidos, de esos, como los de las películas.

Chavita: Vestidos de princesitas.

[...]

Lupe: (*Se disponen a dormir.*) No quiero hacer sólo vestidos de princesas. Una vez tejí un suéter y quedó bien bonito. (Román, 2014: 11)

En este diálogo se subraya el rol que se le asigna a la mujer: coser y tejer. Se construye a partir de los trabajos manuales designados hacia "lo femenino", ya que el coser y tejer pertenecen a la esfera doméstica. Dice Lagarde: "A través del juego la niña aprende a ser madre, aplica los conocimientos adquiridos directamente en su persona y los que elabora al observar a su madre en relación con *los otros*" (2005: 399). De esta manera, vemos en la representación de la niña una cualidad adquirida por herencia de –quizá– su madre. Por otro lado, también se advierte el estereotipo de la niña por el gusto hacia las princesas. Cabe resaltar que el estereotipo no es fomentado por la autora, sino es utilizado para mostrar los criterios culturales en la sociedad mexicana. No obstante, en el devenir de las acciones, el papel de la niña se reivindica, es valiente y como ya se dijo actúa con madurez; aunque

lamentablemente esté en una condición de desigualdad ante sus compañeros. Una desigualdad que no es propiciada por los niños sino por fuerzas de poder superiores, del mundo de los adultos. Por ejemplo, hay una escena en que es agredida por unos extorsionadores de migrantes (que en la realidad mexicana son grupos organizados que piden una cuota a los indocumentados), representados como perros.

Perro: (*Al ver a Lupe*) ¿Y su nietecita?

Mujer: No es mi nieta.

Perro: Es lo mismo. Préstemela para que nos baile aquí a los cuates y ya no les cobramos tanto.

Mujer: No, por favor. Yo les bailo.

Perro: Si ya ni puede. (*Agarra a Lupe. A alguien fuera del vagón*) ¡Güiro! Ayúdame.

Alfonso: ¡Suéltalas! Si no...

Perro: Si no, ¿qué, enano? (Román, 2014: 13)

Después de esta escena, transcurre una pelea en el mundo onírico de Alfonso, en donde lucha contra el perro y sale ileso. Paralelamente a Lupe la han bajado del tren y es llevada a otro sitio en donde es víctima de un posible abuso sexual. La autora no lo expresa de manera explícita pero se infiere a través de la siguiente acotación: "*Lupe regresa al vagón empujada por alguien de fuera. Tiene la ropa un poco desgarrada... Lupe ausente*" (Román, 2014: 14). En este sentido, el cuerpo de la niña es visto como un espacio de placer para el otro. En un primer momento se menciona el baile, pero al bajarla del tren, y no ver en escena lo que acontece, se puede atribuir a una violación. De esta manera, otra vez Lagardé aporta un concepto: la violación como "la reproducción cultural del género en su conjunto y de relaciones patriarcales hombre-mujer" (2005: 261). En consecuencia, la violación es un sometimiento de la mujer por vía del cuerpo, en donde es subordinada y desprotegida. En la obra dramática entre el nivel onírico y el real hay contrastes; mientras en el onírico, Alfonso sale triunfante de la pelea con el policía, en el nivel real Lupe regresa triste y sin ánimo de hablar, solo dice querer dormir. En este sentido, la niña en su posición de mujer es violentada, y se convierte en representación de muchas migrantes mujeres que en el camino viven múltiples formas de violencias. Cabe señalar que al final de la obra, la autora sugiere una especie de destino para Lupe, a través de la siguiente imagen:

Transición a mundo onírico. Se ilumina una ventana que simulará escaparate. Lupe, detrás del vidrio, como maniquí en exhibición: una muñeca esperando comprador. (Román, 2014, 33)

La niña ha sido convertida en objeto del cual se pueden realizar varias lecturas. Pero desde la perspectiva de género, se vuelve a hacer evidente la subordinación. Pareciera que se alinean varias condiciones para llegar a este resultado: ser niña, pobre, mujer, migrante, con necesidades de trabajo.

Por otro lado, en cuanto a la categoría de familia, solo se evoca a la mamá en ese primer diálogo que ya fue escrito anteriormente, cuando se menciona sobre el deseo de ir a la escuela, en donde dice que su mamá conoce a una señora que le ayudará. Es curioso observar que en esta obra sólo se menciona una figura, ya sea materna o paterna por cada niño. El concepto de familia no es desarrollado; no obstante a nivel cultural y de relaciones intersubjetivas se puede llegar a la conclusión de que la familia en los niños migrantes se construye en su andar. Por lo tanto, se crean lazos afectivos entre Alfonso, Chavita y Lupe que trascienden hasta el final, incluso cuando ya han sido separados.

Finalmente, la categoría del deseo se constituye como el primer elemento que se hace evidente de forma colectiva. Los cuatro niños de las dos obras comparten el mismo eje del deseo: llegar a Estados Unidos; sin embargo, la subjetividad de cada personaje contiene motivaciones personales que permiten encontrar en cada niño una identidad individual. Por ejemplo, en Martina, empezamos a visualizar su motivación dentro de los diálogos iniciales, cuando le dice a su mamá lo siguiente: "Mamá, si no regresa... lo vamos a ir a buscar, ¿verdad?" (Hoth, 2003: 8). La niña está haciendo referencia al padre. Si el deseo, como ya dijimos, es ir a Estados Unidos, la motivación es el encuentro con su papá, aunque también se puede encontrar más adelante otra motivación: tener una bicicleta. La niña espera el regreso del padre, porque este prometió llevarle una bici. Así, Martina en varias ocasiones menciona dicho objeto, ella dice: "Él me dijo que volvería y hasta me va a traer una bicicleta" (Hoth, 2003: 11); y al final vuelve a repetir a modo de pregunta: "¿Y... me traerá mi bicicleta?" (Hoth, 2003: 30).

Por otro lado, en *Golondrinas*, se pueden identificar el deseo de llegar al norte conforme se presentan los personajes, tal como se observa en el encuentro de Alfonso con Chavita. Los dos se dirigen al norte. Su encuentro se desarrolla mientras los niños caminan a la orilla de las vías del tren, después de que un coyote³ los ha dejado para que suban a la bestia. Está claro que van al norte y, de alguna manera, la motivación de los niños es reunirse, tanto con su mamá, en el caso de Alfonso como con el papá, en el caso de Chavita. El tercer personaje importante en esta obra es Lupe, como ya se mencionó más arriba, se trata de una niña que se integra en este viaje posteriormente, cuando los dos niños ya han subido al tren. Cuando Lupe se une a la travesía, ella expresa su motivación de querer ir a estudiar. Si recordamos, la niña dice el siguiente diálogo:

Lupe: Yo voy a estudiar.

Alfonso: ¿De verdad?

Lupe: Sí. Bueno, a estudiar y a trabajar. Una señora le prometió a mi mamá que si le ayudaba en su casa podría ir por las tardes a la escuela. (Román, 2014: 10)

En este caso, a diferencia de los dos niños, ella no va al encuentro de algún familiar, sino al de una señora que supuestamente le ayudará, y su motivación es el estudio. Aunque para eso tenga que trabajar.

En la siguiente tabla podemos visualizar el deseo como lo que los mueve colectivamente, mientras que las motivaciones como aquello que quieren individualmente y que permite revelar la subjetividad, es decir, aquello que los conforma.

| Personaje | Deseo | Motivación |
|-----------|-------------------------|---|
| Martina | Llegar a Estados Unidos | Búsqueda del padre Tener una bicicleta |
| Alfonso | Llegar al norte | Encuentro con la mamá |
| Chavita | Llegar al norte | Encuentro con el papá |
| Lupe | Llegar al norte | Estudiar Trabajar |

Tabla 1. Deseo y motivación de los personajes niños migrantes

3 El coyote en México es la persona que "ayuda" a los inmigrantes ilegales a pasar la frontera a cambio de dinero.

Me parece relevante señalar que entre su deseo y su motivación está la realidad misma que se les presenta en el andar. Y esa realidad concluye con su trayecto. En el caso de Martina la niña logra hacer regresar al padre, logra su cometido aunque no se materializa su deseo de tener la bicicleta. En el caso de Lupe, ella logra llegar a la casa de la señora que le dará trabajo, aunque tampoco le es posible hacer realidad su deseo y la autora nos muestra una realidad más cruda: la de la trata de niñas en la frontera. Por su parte, Chavita es deportado y la posible materialización del deseo ocurre sólo en la imaginación de Alfonso quien parece ser el único personaje que logró cumplir su cometido.

3. Conclusiones

Como se ha mostrado, los personajes infantiles de estas dos obras emprenden un viaje que a la vez permiten a las autoras representar la migración de niños no acompañados por adultos como un viaje iniciático que, a manera de lo que plantea Bettelheim, resulta esencial para la autorrealización:

El ser impulsado a marcharse de casa representa el tener que convertirse en uno mismo. La autorrealización requiere el abandono del universo familiar, experiencia enormemente peligrosa y llena de peligros psicológicos. Este proceso evolutivo es inevitable y el dolor que provoca se simboliza con la desventura de los niños que se ven obligados a abandonar el hogar. (Bettelheim, 2018: 114)

No obstante, en el caso de los niños migrantes esa autorrealización no es posible por las circunstancias en las que transitan, desde el momento mismo de tener que abandonar su hogar. Sin embargo, aunque no podamos hablar de una autorrealización, sí podemos observar la constante construcción identitaria que es posible dadas las circunstancias de estos niños.

Entre lo que quieren y lo que están haciendo para llegar a ese fin, la identidad de los personajes se va moviendo. En un primer momento se trata de individualidades que se mueven por cuenta propia, con expectativas particulares; conforme se van conociendo, en el caso de la obra *Golondrinas*, los tres niños van construyendo una identidad colectiva, la del migrante, que es hasta cierto punto una identidad diluida. No tienen ya un espacio territorial al cual puedan pertenecer, no tienen familia más que a ellos mismos que se acompañan, se cuidan y por consecuencia generan lazos afectivos. La edad, como ya se mencionó, en los niños migrantes también se diluye, se rompen los esquemas de lo que debería ser un niño biológica y culturalmente, así la infancia como categoría identitaria se transforma dada la situación por la que atraviesan. Víctimas de múltiples violencias, que en este trabajo han quedado minimizadas por cuestión de espacio, los niños migrantes de las dos obras cruzan por fronteras ya no espaciales sino interseccionales. El género que en algunos pasajes se construye a partir de los preceptos y normativas socioculturales, se reivindica con el pasar de los hechos. La mujer-niña comienza a desvelarse desde la reproducción social de valores estereotipados, pero estos son transformados para mostrar también cómo las niñas de acuerdo a las condiciones sociales pueden llegar a transgredir las normas: Martina ya no esperará más como lo han hecho generaciones pasadas. Lupe ya no esperará más aunque su destino le señale que por ser mujer migrante se convierte en objeto de los hombres. La participación activa de los niños migrantes los transforma en héroes. Los personajes imaginarios a los que nos remite Alfonso le aportan los elementos heroicos que le permiten sobrevivir hasta el final de la historia.

A pesar de que las autoras pertenecen a generaciones distintas, el tratamiento que le dan al tema encuentra cruces y similitudes, tales como la construcción de la identidad de los personajes.

Construcción también derivada de las prácticas simbólicas de la sociedad mexicana. Así, crean personajes que todavía no escapan de los roles tradicionales, sin embargo, sus personajes principales imprimen un deseo de igualdad, una esperanza hacia una vida más digna y equitativa para las mujeres y para la infancia en general.

Finalmente se puede decir que la discusión sobre el concepto de identidad evoluciona de acuerdo a los cambios socioculturales. En la actualidad, ya no se habla de identidad como un concepto unidimensional; sino como representaciones diversas del sujeto y la sociedad. Por ello, la pluralización del concepto permite abrir el debate a identidades individuales y colectivas, en las que la diversidad se hace más visible en los sujetos migrantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMENDARES, P. E. (2018). *La política migratoria de Trump. Impactos para los migrantes mexicanos y sus comunidades*. México: Instituto Belisario Domínguez/Senado de la República
- BETTELHEIM, B. (2018). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. México: Crítica.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. Ciudad de México: CONEVAL.
- CUBILLOS ALMENDRA, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora revista internacional de ética y política*, 7, 119-137.
- GOLUBOV, N. (2016). Interseccionalidad. En Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coord.) *Conceptos clave en los estudios de género*. Vol. 1. (pp. 197-213). México: UNAM.
- HOTH, M. (2003). *Martina y los hombres pájaro*. México: Conaculta.
- LAGARDE, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres*. México: UNAM.
- LAMAS, M. (comp). (2013). *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM/Porrúa.
- PROPP, V. (1997). *Morfología del cuento*. México: Colofón
- ROMÁN, G. (2014). *Golondrinas*. México: Fondo Editorial del Estado de México.

Miren Ibarluzea Santisteban
miren.ibarluzea@ehu.es
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Amaia Elizalde Estenaga
amaia.elizalde@ehu.es
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

(Recibido: 13 mayo 2020 / Received: 13th May 2020)
(Aceptado: 9 junio 2020 / Accepted: 9th June 2020)

ADAPTACIONES EN EUSKERA DEL *LAZARILLO* EN LIJ: DE DIDACTICISMO, IDEOLOGÍA Y CENSURA

*ADAPTATIONS IN BASQUE OF LAZARILLO FOR
CHILDREN AND YOUNG PEOPLE: ON DIDACTICISM,
IDEOLOGY AND CENSORSHIP*

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las adaptaciones para el público infantil y juvenil del *Lazarillo de Tormes* realizadas a partir de la década de los 80 en el ámbito cultural de la lengua vasca. Se trata de adaptaciones con motivaciones tanto didácticas (transmisión de clásicos) como de ampliación de capital cultural (aumento de corpus de productos en lengua vasca). A partir de un ejercicio comparativo entre las adaptaciones y en base a los últimos planteamientos sobre censura, ideología y función didáctico-moral de los productos culturales, se hacen aquí visibles las convergencias y divergencias entre las decisiones tomadas por los autores en cada una de las versiones. Poniendo el foco en el desenlace de la historia, se saca a relucir el diálogo entre original y las adaptaciones, así como la relación entre estas últimas en lo que se refiere a respetar o forzar los límites implícitamente consensuados de lo adecuado para el público infantil y juvenil.

Palabras clave: Literatura vasca; Literatura infantil y juvenil; Adaptaciones literarias; Didáctica; Traducción; Censura.

Abstract

The aim of this work is to analyse the adaptations for children and young people of *Lazarillo de Tormes* which were carried out from the 1980s onwards in the cultural field of the Basque language. These adaptations were created with didactic aims (transmission of classics) as well as for increasing the Basque cultural capital (corpora in Basque). Having compared the adaptations and based on the latest approaches to censorship, ideology and the didactic-moral function of cultural products, the convergences and divergences between the decisions taken by the authors in each of the versions are made visible here. By focusing on the end of the story, the dialogue between original and adaptations is brought out, as well as the relationship between the latter in terms of respecting or forcing the implicitly agreed limits of what is appropriate for children and young people.

Keywords: Basque literature; Children's and Young people's literature; Literary adaptations; Didactics; Translation; Censorship.

1. Introducción

Como constatan Vicente-Yagüe-Jara y García-Gómez (2018), las adaptaciones de clásicos para el público infantil y juvenil son objeto de debate. En ese sentido, se plantea tanto si deben o no realizarse adaptaciones, como de qué modo y en base a qué criterios. Es precisamente este último punto sobre el que se indagará a continuación, con respecto a las adaptaciones del *Lazarillo* en euskera para el público infantil y juvenil, y prestando especial atención a aspectos ideológico-morales que conllevan modificaciones censorias del clásico. Subyacen a este estudio algunas de las preguntas planteadas ya por Pérez Parejo y Soto Vázquez:

¿Adaptamos para los niños o adaptamos para nuestro modelo/concepto de infancia? En suma, ¿es mejor ser fiel a las fuentes o modificarlas para transmitir ciertos valores contemporáneos políticamente correctos como la igualdad entre géneros, la ecología, la fraternidad entre culturas, etc. (...)? (2015: 483)

Las cuestiones citadas sacan a relucir el peso de la ideología imperante y del proceso censorio que esta puede traer consigo en lo que respecta a las adaptaciones para el público infantil y juvenil. Esta tendencia es aplicable también a todo producto cultural dirigido a cualquier público, pero la LJ es y ha sido desde su creación un género especialmente susceptible de adolecer del didacticismo moralizante, que tiene como función extender cierta ideología y no otra. Lo recién referido constituye la dialéctica de la censura, que negocia los discursos culturales posibles. Esto es aplicable en cualquier contexto, más allá de contextos autoritarios, ya que como indica Martínez Mateo, la censura, lejos de desaparecer ha cambiado de forma, aunque "el motivo esgrimido sigue siendo el mismo que siglos atrás: utilizar la LJ con una función didáctico-moralizante" (2015: 180).

En el caso de las reapropiaciones del *Lazarillo* en lengua vasca, la primera traducción del clásico ya vino marcada por la censura moralizante de motivación didáctica. Esa primera edición dirigida al público general, y que en 1984 reeditaría Zelaieta para el público juvenil, llegó de la mano de Nicolás Ormaechea "Orixe" en 1929, una edición bilingüe euskera-castellano. La totalidad del séptimo tratado fue eliminado y sustituido, arguyendo, el traductor, motivos morales. Dice así en la nota al pie¹ del tratado modificado:

El original de ese breve capítulo se ha omitido y sustituido totalmente, pues esta edición es para que corra en manos de todos. Asimismo se ha omitido una frase baja en el primer capítulo, dieciocho renglones en el tercero y dos incisos en el cuarto. Los críticos tendrán obligación de respetar el texto original; pero yo tengo el deber de respetarme a mí mismo y al público vasco que me lea. (Ormaechea, 1929, 120)

La función didáctico-moral atraviesa la totalidad del recorrido del *Lazarillo*, también en sus adaptaciones para el público infantil y juvenil, afectando llamativamente al desenlace de la historia, aspecto en el que se centrará este estudio haciendo un ejercicio comparativo.

1 Se trata, en efecto, de la versión castellana de la nota que el propio Orixe inserta tanto en euskera como en castellano en la obra bilingüe aquí mencionada.

2. Método

El clásico del *Lazarillo* es un texto literario susceptible de plantear problemas a nivel de contenidos a la hora de ser adaptado para el público infantil y juvenil, pero que, además, también tuvo un considerable historial de censura inquisitorial como obra dirigida al público adulto (Ruán, 2017). Efectivamente, esta problemática también es acusada en el ámbito de la literatura vasca desde la primera traducción del clásico por parte de Orixe, de modo que, en el caso de las reapropiaciones en euskera del clásico para el público infantil y juvenil, los textos clásicos de referencia con los que realizar la comparación con las adaptaciones son dos: el clásico hispánico y la traducción-adaptación de Orixe. Por lo tanto, nos proponemos en términos de narratología (Genette, 1982) y poniendo el foco en el desenlace de la historia, realizar una comparación entre hipertextos, así como el análisis de su relación con los hipotextos.

Pérez Parejo y Soto Vázquez (2015) apuntan que, en lo que respecta a la literatura infantil, los cambios realizados en el texto de partida pueden ser tanto de carácter textual como extratextual. Las modificaciones vinculadas a lo extratextual están directamente relacionadas, en general, con lecturas didáctico-morales e ideológicas. Aunque también se hará referencia a las modificaciones más subrayables del plano textual, nuestro análisis se centrará en los cambios provocados por el factor extratextual. Para ello, partimos de una concepción de censura ampliada, que ya introdujo en la tradición hispánica de Blas (1999), camino seguido por Portolés (2016), entre otros. Esta ampliación de la teoría, que tras el movimiento *New Censorship Theory* de los años 90 viene gestándose a nivel internacional, permite interpretar mecanismos censorios más allá de la censura gubernativa en contextos totalitarios, prestando especial atención a su carácter autorizador y productivo.

Los objetivos del trabajo son los siguientes:

- a) Trazar el recorrido del texto del *Lazarillo* en la historia cultural en euskera, contextualizando y describiendo las funciones y características generales de las distintas versiones.
- b) Descubrir las transmodalizaciones de las distintas adaptaciones, atendiendo al desenlace de la obra e interpretar su valor didáctico-ideológico.
- c) Establecer relaciones intertextuales entre original (hipotexto) y adaptaciones (hipertextos), así como entre estas últimas.

Siguiendo los criterios teórico-metodológicos establecidos y con el fin de responder a los objetivos, se procederá a continuación a la presentación de los dos textos de referencia para los adaptadores del *Lazarillo* en euskera y a la contextualización y presentación de las características de cada una de ellas, haciendo hincapié en el desenlace. Finalmente, compararemos las adaptaciones entre sí para detectar continuidades y discontinuidades en las lecturas y censuras ideológico-morales de los adaptadores.

3. Textos de referencia para la comparación de las adaptaciones didácticas del *Lazarillo* en euskera

En la tabla que sigue se resumen esquemáticamente las diferencias entre el desenlace del *Lazarillo* en su original del clásico hispánico y en el caso de la edición bilingüe euskera-castellano reformulada por Orixe, en tanto en cuanto se trata de los textos clásicos de referencia o hipotextos

para los adaptadores de las versiones didácticas realizadas en la década de los 80 que compararemos en los siguientes apartados.

Tabla 1:

Comparación de los desenlaces del clásico original y de la adaptación de Orixe.

| Clásico original | Clásico vasco: versión de Orixe a partir de la ed. De Burgos (1929) |
|--|--|
| Lázaro termina su periplo en Toledo | Lázaro regresa a su lugar de origen, Salamanca. |
| Lázaro se casa con una criada del Arcipreste de San Salvador de Toledo | Lázaro se casa con una adinerada sobrina del ciego al que conoció al inicio de sus aventuras en Salamanca. No hay ningún Arcipreste. |
| Se insinúa que existe una relación extramatrimonial entre la mujer de Lázaro y el Arcipreste | La mujer de Lázaro no tiene ningún tipo de relación extramatrimonial. |
| Lázaro se convierte en pregonero. | Lázaro no parece ejercer ningún oficio. Se subraya su generosidad, ya que ofrece limosna a todo aquel que toca su puerta y se asemeja a él en su pasado. |

4. La introducción en la literatura juvenil del Lazarillo: el final "restaurado"

El Golpe de Estado de 1936, la guerra y el régimen dictatorial establecido posteriormente, supusieron un notable retroceso para el proyecto nacionalista de modernización cultural vasco. Al igual que la Contrarreforma respondió a la Reforma con medidas censoras institucionales sobre su producción cultural, el Régimen Franquista respondió duramente a aquel movimiento de revitalización de la nación vasca —al que denominaron "separatismo"— que floreció especialmente durante la Segunda República. El reflejo de la influencia del entramado censor en el campo de la edición de libros es notorio: siguiendo los datos de Torrealdai (1984), se publican 278 libros (255 originales y 23 traducciones) entre 1936 y 1955, 1455 libros (1093 originales y 363 traducciones) entre 1956 y 1975 y 2567 (1814 originales y 753 traducciones) entre 1976 y 1983. El número de traducciones responde también a las funciones que les atribuía el aparato censor; que según Uribarri "hasta principios de los 60 las traducciones a la lengua vasca siguen perseguidas, no se reconoce a la lengua su capacidad cultural plena. Y esto afecta a textos que no tienen ningún tipo de problema ideológico" (2013: 38).

Teniendo en cuenta el panorama literario vasco durante el Franquismo, no es sorprendente que la edición bilingüe del *Lazarillo* careciera de reediciones hasta 1984, un año después del último periodo de censura propuesto por Torrealdai (2000) y tras la promulgación en 1979 del Decreto de Bilingüismo y la ley de Normalización Lingüística en 1982 en la Comunidad Autónoma Vasca. Este último se basó en la enseñanza del euskera y las consiguientes ayudas a la creación y edición en euskera, que establecieron las bases para que el proceso de autonomización de la literatura en lengua vasca se hiciese realidad y diera paso también a iniciar una autonomización relativa del subcampo de la literatura vasca traducida (Ibarluzea y Olaziregi, 2016).

El ex-cura vizcaíno Angel Zelaieta (1940-) había dejado atrás sus labores de dirección en la revista *Anaitasuna* (1962-1973) y llevaba ejerciendo diez años como profesor en la Ikastola Lauro, donde impartía clases de Lengua y Literatura Vasca y Latín. Zelaieta publicó una edición crítica del texto bilingüe de Orixe para sus alumnos con el sello del centro escolar (Lauro argitaletxea). En esa reedición Zelaieta restauró, en notas a pie de página, el final del original del *Lazarillo*, siguiendo la edición de

Burgos, objeto de traducción de Orixe. Así, se reeditó el trabajo original clásico de la traducción vasca bilingüe euskera-castellano, pero añadiendo varios apuntes, algunos de ellos relacionados también con el uso del latín, lengua cuyas clases impartía.

Podemos afirmar que Zelaieta reeditó la traducción de Orixe en euskera con una triple intención didáctica: su edición es al mismo tiempo una reedición de un clásico de la literatura española, la de un clásico de la literatura vasca y una herramienta para el estudio de una lengua clásica. No hay que olvidar que Zelaieta se limitó a reeditar, restituyendo fragmentos del original en la versión en castellano, pero no en euskera, ya que su intención no consistía en completar o mejorar la traducción de Orixe, sino en sacar a relucir y mostrar al alumnado la propia transformación de los textos en manos de cada cultura, al igual que lo hacía con los préstamos del latín al euskera. La función pedagógica del texto de Zelaieta consistía, en este aspecto, en hacer visible la fuerza censora de la ideología del catolicismo y del didacticismo moralizante de la Iglesia en el texto del *Lazarillo*, en concreto, y en la cultura vasca, en general.

5. La traducción de un cómic: el final de la "eterna juventud"

En el mismo contexto socio-político vasco de la reedición arriba mencionada, la editorial Kriselu publicó una colección de traducciones de clásicos de la literatura universal adaptados al cómic llamada "Literatura ikusgarria", entre las cuales se encuentra *Tormesgo itsumutila* (1990), cómic de Cornejo y Fuente traducido por J. A. Berriotxo (1990). Aunque en el paratexto del cómic traducido no encontramos mención del texto original, se trata de una traducción del cómic publicado por Larousse de Carlos de los Ríos Soria en 1982. En el paratexto del volumen de Kriselu se reconoce la autoría de las imágenes de Chiqui de La Fuente, del guion de Carlos A. Cornejo y se presenta a Berriotxo como "responsable de euskera" (nótese que no se etiqueta como traductor; en la página de créditos se cita como "adaptador"). Berriotxo fue el traductor de otros 16 números de la misma colección según se recoge en la base de datos de traducciones *Nor da Nor* (2014) de la asociación EIZIE.

El cómic en euskera no presenta ningún cambio formal con respecto a la versión en castellano: las imágenes, viñetas, formato... se mantienen (podríamos decir que lo único que cambia es el texto). En la versión en euskera se mantiene el epílogo escrito por Ramón García-Pelayo y Gross, que por entonces trabajaba como corrector para Larousse, y a quien "le pidieron el favor de escribir unas palabras de introducción" (Fernández Andino, 2014, anexo). Según explica Carlos de los Ríos Soria en una entrevista sobre la adaptación al cómic de la obra, el epílogo:

No está dirigido a los niños, sino a los padres o educadores, que eran los que compraban estos cómics un tanto caros para la época; le daba seriedad a algo que muchos consideraban aún como un "tebeo".

Por otro lado, está el matiz del público al que nos dirigíamos: niños, jóvenes y "niños grandes". (Fernández Andino, 2014, anexo)

De los Ríos Soria también expone las razones de la elección de la obra para su adaptación: puesto que el dibujante de cómic Chiqui de la Fuente ya había realizado adaptaciones de obras de Verne y Twain, Larousse le propuso adaptar otras obras, entre las que también se incorporó el *Lazarillo de Tormes*. En palabras de los Ríos Soria, no había referencias anteriores de escenas de adaptación del *Lazarillo* en formato cómic y "La idea gustó tanto a la Editorial que se convirtió en el primer volumen de la colección" (Fernández Andino, 2014, anexo). Se publicó en 1982 en la colección Maravillas de la

literatura y siguen al *Lazarillo* varios títulos como *Los tres mosqueteros*, *Huckleberry Finn*, *Robin Hood*, *Moby Dick* o *Robinson Crusoe*, por citar algunos.

Preguntado por el formato de la versión en castellano de la adaptación del *Lazarillo* que nos ocupa, de los Ríos Soria explica que los 80 fue el gran *boom* del formato cómic y "muchas editoriales intentaron aprovechar el gran momento que vivía el cómic, de ahí que Larousse creara la colección Maravillas de la Literatura, a la que pertenece *El Lazarillo de Tormes*, con un formato especial de tapa dura" (Fernández Andino, 2014, anexo).

En cuanto a las estrategias de adaptación menciona cuestiones de formato y la necesidad de resumir la obra en 220 viñetas, por lo que se eligieron los pasajes más conocidos y los más visuales (Fernández Andino, 2014, anexo):

Intenté respetar el aire y el estilo de la obra todo lo que pude, sobre todo en los textos de apoyo. Hay que tener en cuenta que el *Lazarillo* no es una obra para niños, y para adaptar el cómic a este nuevo público era necesario realizar determinadas transformaciones. Por ejemplo, se eliminaron determinadas escenas como los orígenes de Lázaro; la obra comienza de este modo con la "venta" de Lázaro al ciego y así se podía comenzar con sus desventuras lo antes posible. Además, se le dio al personaje la apariencia de un chaval más pequeño con el fin de que el lector se pudiera identificar con él. El final responde más a esa limitación de espacio que te comentaba; en pocas viñetas tuvimos que resumir el resto de episodios y decir que sus aventuras siguieron durante más años.

En el cómic buscábamos más el efectismo de las viñetas, los gestos de los personajes, la ambientación de los entornos... En definitiva, se hizo la obra más ligera, cercana, quizá infantilizando en exceso algunas escenas, pero conservando la esencia del libro. (Fernández Andino, 2014, anexo)

También en esta adaptación del *Lazarillo* el tratado final difiere del original: el personaje principal, sentado bajo un árbol dándose un buen festín de comida, se dirige al público lector en primera persona y anuncia que aún sigue de camino en camino, en busca de su amo definitivo, y que dará cuenta de sus siguientes aventuras en otra ocasión. Al igual que en escenas anteriores, parece priorizarse en la escena final la acción y la aventura, y se silencia la historia amorosa del final del *Lazarillo* original, respondiendo al parecer al rejuvenecimiento del personaje principal para esta adaptación y dejando al lector con la intriga de saber más sobre las andanzas del *Lazarillo* (y de iniciar la lectura del original en el futuro). Así, de la última parte del hilo narrativo original solo queda un guiño en la última página: una silueta de mujer vista desde atrás, que únicamente aquellos lectores que conocen la historia original podrían identificar como alusión al ingrediente femenino-picaresco del final.

La omisión o reducción a alusión de la historia amorosa de ambiguo adulterio ha resultado ser una constante en las adaptaciones-traducciones hasta ahora analizadas. Sin embargo, como veremos en el siguiente apartado, el final de la historia podría cobrar especial importancia en el hilo narrativo de otras adaptaciones.

6. Un film de animación: el final al principio

La adaptación para el público infantil y juvenil más reciente del *Lazarillo* en lengua vasca se realizó a través del cine (Santaella, 2012) de animación de la mano del director Juanba Berasategi

(1951-2017), pionero en el ámbito de la producción audiovisual dirigida al público joven en el contexto vasco. Los inicios de su labor se enmarcan en el mismo contexto que las dos adaptaciones analizadas más arriba. Sin embargo, el punto de partida del cine de animación en euskera era mucho más árido en respecto a la edición literaria: la industria cinematográfica en euskera ha desarrollado su infraestructura en época más tardía. Berasategi comenzó su recorrido con el fin de la dictadura franquista, en cuanto desapareció el grueso de impedimentos que dificultaba la mayor parte de la producción cultural en general y, particularmente, en euskera. En el caso del cine de animación fue a mitades de los 80 cuando, tras la realización de algunos cortos de animación como *La estrella de oriente-Ekialdeko izarra* (1977), *Fernando Amezketarra* (1979) y *Kukubiltxo* (1983), viera la luz el primer largometraje de animación en lengua vasca, titulado *Kalabaza tripontzia* (1985). De ahí en adelante, el director siguió una trayectoria ascendente en la que obtuvo un amplio reconocimiento.

La película de animación que nos ocupa, *Tormeseko itsumutila* (Santaella, 2012), con guion de Joxan Muñoz y Mixel Murua, es una adaptación cinematográfica libre creada, como se menciona en la propia carátula del DVD, en diálogo con el texto vasco de Orixé, cuyo lenguaje es adaptado a los nuevos tiempos. Se trata de un trabajo de animación dirigido al público infantil y juvenil y, al igual que en el caso de la traducción de la adaptación al cómic, el lenguaje del cine de animación constituye un ingrediente importante a la hora de realizar una transmisión didáctica del clásico de la tradición hispánica. Al igual que en el cómic, las modificaciones no se remiten al lenguaje utilizado, ya que Berasategi, al igual que Orixé y en diálogo tanto con su traducción-adaptación como con el clásico hispánico original, también modificó el final del *Lazarillo*.

En la versión de Berasategi, la historia comienza en Salamanca con una muchacha que camina de noche hacia su casa. La muchacha es María, criada del Arcipreste que está ayudando a Lázaro a escapar del pregonero, convirtiéndose en cómplice, y se lo lleva escondido a su habitación, en la casa del Arcipreste. Es entonces cuando Lázaro comienza a contar sus aventuras a la criada, a la que se dirige como *Vuestra Merced*, y se produce una larga analepsis que consiste en una selección de peripecias de Lázaro (insertando pequeñas prolepsis que retornan a la escena de Lázaro narrándole a María donde se observa un acercamiento paulatino entre ambos personajes), hasta llegar el momento de la huida, cuando Lázaro se topa con la criada del Arcipreste, escondiéndose en sus faldas camino al hogar del Arcipreste. Durante la narración de las peripecias se hace visible que María y Lázaro se gustan, el Arcipreste parece asentir, y las últimas imágenes muestran un *happy end*, al igual que la traducción de Orixé, pero con modificaciones acordes al clásico hispánico: Lázaro en Toledo convertido en el nuevo pregonero del Arcipreste, el ciego que ve a su antiguo aprendiz pregonando, y Lázaro y María juntos observando el anochecer desde una montaña. Así, frente a la traducción de la adaptación al cómic, el director del film decidió mantener el último tratado que cierra la historia del *Lazarillo*, dialogando y negociando el desenlace tanto con la versión de Orixé como con la versión canónica fijada en la tradición hispánica. El propio Berasategi afirmó en una entrevista de radio en *Tolosaldeko Ataria* (2014) que decidió suavizar varios pasajes y aspectos de la obra, con el objetivo de adaptarla al público infantil y juvenil. Se mantuvo así, en cierta medida, el criterio que Orixé fijó para el público adulto.

En la siguiente tabla se muestran las coincidencias y divergencias entre el final de la historia en el clásico hispánico, el vasco y la adaptación de Berasategi.

Tabla 2:

Comparación de los desenlaces del clásico original, la adaptación de Orixe y la de Berasategi.

| Clásico original | Clásico vasco: versión de Orixe a partir de la ed. De Burgos (1929) | Adaptación de Berasategi (2012) |
|--|--|---|
| Lázaro termina su periplo en Toledo | Lázaro regresa a su lugar de origen, Salamanca. | Lázaro termina su periplo en Toledo |
| Lázaro se casa con una criada del Arcipreste de San Salvador de Toledo | Lázaro se casa con una adinerada sobrina del ciego al que conoció al inicio de sus aventuras en Salamanca. No hay ningún Arcipreste. | Lázaro y María, simple criada del Arcipreste, comienzan un romance con el visto bueno del Arcipreste. |
| Se insinúa que existe una relación extramatrimonial entre la mujer de Lázaro y el Arcipreste | La mujer de Lázaro no tiene ningún tipo de relación extramatrimonial. | No hay matrimonio. |
| Lázaro se convierte en pregonero, oficio que se tacha de "vil". | Lázaro no parece ejercer ningún oficio. Se subraya su generosidad, ya que ofrece limosna a todo aquel que toca su puerta y se asemeja a él en su pasado. | Lázaro se convierte en pregonero, pero no se deduce ningún tipo de connotación negativa del oficio, sino todo lo contrario. |

Es evidente que la adaptación de Berasategi va mucho más allá de lo que se entiende por la adaptación como ilustración (Sánchez Noriega, 2000), ya que no solo se transforma el lenguaje narrativo literario en cinematográfico de animación, sino que existen cambios sustanciales en lo referente a la historia. Sin embargo, esta reapropiación tampoco se distancia lo suficiente de la historia original como para clasificar la adaptación de libre, por lo que, teniendo en cuenta la clasificación de Sánchez Noriega en base al criterio de la dialéctica fidelidad/creatividad, estaríamos hablando de una adaptación como interpretación, es decir, de una reescritura que, a pesar de contener algunas transformaciones sustanciales a nivel de historia o personajes, es deudora del original en aspectos esenciales. En lo que se refiere a la suavización del tono del original, incluyendo la modificación del tratado final, podemos afirmar que responde al tipo de propuesta estético cultural que conlleva un cambio de género, es decir, el paso de una obra literaria dirigida al público adulto a una película de animación para el público infantil y juvenil. Como indica Sánchez Noriega: "supone, ordinariamente, un proceso simplificador o dulcificador por el que los valores específicamente dramáticos y éticos o históricos se ven eclipsados en aras de las leyes del género" (2000: 71).

7. Conclusiones

El repaso de adaptaciones didácticas del *Lazarillo* en euskera, hace visible el diálogo intertextual entre las diversas versiones, tanto entre los textos en euskera como entre versiones del *Lazarillo* en castellano y en euskera. En ese sentido, hemos trazado no solo el recorrido de traducciones del clásico sino también el de sus adaptaciones, que circulan y hacen su propio camino, como es el caso de la traducción del cómic de Cornejo y Fuente (1982). A través de la contextualización histórica de cada traducción/adaptación ha salido a reducir que, en referencia tanto al soporte como al contenido,

la evolución del clásico en la LIJ en euskera se ha desarrollado en consonancia con los cambios socioculturales del entorno vasco, de modo similar a como lo ha hecho el conjunto de la LIJ en euskera. Asimismo, hemos tratado de dar voz al diálogo entre los textos literarios y cinematográficos, prestando especial atención a la adaptación del desenlace del clásico para el público infantil y juvenil, en tanto en cuanto se crean contradicciones en el consenso ideológico sobre los contenidos adecuados para dicho público y los contenidos originales del clásico. Es en la base de dichas contradicciones donde se detecta la intersección en la que coinciden didacticismo, ideología y censura.

Las adaptaciones del *Lazarillo* en euskera analizadas han sido en la historia cultural vasca una herramienta didáctica de construcción lingüística, identitaria y cultural: destaca el empeño de sus agentes impulsores por agrandar el corpus de textos y productos culturales en euskera, es decir, por construir capital literario y cultural en euskera. Se trata de aumentar el número de material para la enseñanza en el caso de Zelaieta, el número de lecturas de LIJ en el caso del cómic, así como el de productos cinematográficos en euskera en el caso del film de Berasategi.

Zelaieta retoma un traductor-escritor clásico en euskera para realzar el valor de su obra y transmitir tanto un clásico de la literatura española como la lengua de un autor referente en lengua vasca. Junto con ello, trata de relatar la historia textual de la obra y visibiliza mediante una edición crítica las diferencias entre el original y la traducción, aclarando también cuestiones lingüísticas. En el ejercicio de restauración del texto clásico hispánico, Zelaieta crea un material que contiene la arqueología del texto, y que, apartir del caso particular del *Lazarillo*, visibiliza la influencia y fuerza censora de la Iglesia Católica en la cultura vasca, a la vez que restituye el valor satírico del clásico para con esa misma institución. Pero, en términos más generales, la principal función pedagógica que el texto entraña consiste en sacar a relucir la labor censora de ciertas instituciones cercanas al poder para reproducir la ideología dominante. Todo esto diferencia del resto al texto de Zelaieta desde sus propios fundamentos, ya que se trata de una reedición comentada, no de un trabajo propio de creación y, por lo tanto, el ejercicio que él realiza es arqueológico, no creativo; dice mostrando y desvelando algo de lo que no es autor.

La versión traducida del cómic parte de una creación propia original, y la focalización en la acción respondería, en principio, a motivaciones relacionadas con el fomento de la lectura. Sin embargo, la supresión del final de la historia del clásico original o, para ser más exactos, su reducción a una mera alusión pictórica femenina, no puede incluirse en esa lógica de forma automática, ya que podría habersele dedicado una última aventura a un encuentro sentimental, donde podría o no darse ese triángulo amoroso Lázaro-sirvienta del Arcipreste-Arcipreste, pudiendo dejar después el final abierto. Ello evidencia el reparo a la hora de abordar ese final donde asoma una mujer pícaro y un ambiguo triángulo amoroso adúltero donde participa un miembro de la Institución Eclesiástica. Nos encontramos, en definitiva, frente a la construcción ideológica de un personaje masculino juvenil bastante consensuado, cuyos intereses no se cruzan ni con el erotismo ni con cualquier tipo de aventura amorosa o personaje femenino (independientemente de su sexo). También se omiten los interesantes personajes ambiguos de la mujer pícaro y del Arcipreste pícaro, de acuerdo también con consensos ideológicos implícitos basados en género y clase sobre los contenidos adecuados para el público infantil y juvenil.

Con respecto a la película de Berasategi ha de subrayarse que el director parece invertir los modos de pensar de los anteriores adaptadores y otorga protagonismo a las escenas invisibilizadas en las versiones del *Lazarillo*. Lejos de omitir el final de la historia, es este el que atraviesa la narrativa del film, desde el encuentro entre María y Lázaro mientras éste escapa del pregonero, hasta el final

amoroso con el consentimiento del Arcipreste. Berasategi opta por adaptar los contenidos al público infantil y juvenil edulcorándolos, ya que en ningún momento se sugiere triángulo amoroso adúltero alguno, pero el ingrediente femenino cobra especial protagonismo. Es más, cuando Lázaro comienza a contar su historia es a ella a quien se dirige, es decir, María es *Vuestra Merced*, idea que ya planteó Navarro Durán (2008) al proponer que *Vuestra Merced* era mujer y, concretamente, la criada del Arcipreste. El personaje femenino de Berasategi es un personaje pícaro en la medida en que ayuda a Lázaro a huir del pregonero escondiéndolo en sus faldas y, además, la joven pareja tiene ocasión de vivir su aventura amorosa con el consentimiento del Arcipreste, que convierte a Lázaro en pregonero, sin que se plantee en ningún momento el tema del casamiento. Para finalizar, ha de apuntarse el hecho de que el personaje de Lázaro parece bastante más joven que el de María. Todo esto, aunque disfrazado de *happy end*, supone una ruptura hacia ciertas inercias ideológicas censoras reflejadas tanto en el trabajo de Orixé como en el cómic, ya que no se renuncia al planteamiento del final amoroso donde un personaje femenino joven —al que se trata de *Vuestra Merced*— cobra una relevancia importante y muestra una gran iniciativa, además de transgredir las normas ayudando a escapar a un delincuente.

En definitiva, a lo largo del recorrido realizado a través de las adaptaciones del *Lazarillo* en euskera para el público infantil y juvenil, se observa el diálogo de los creadores no solo con los dos hipotextos de referencia, sino con los parámetros de esa ideología implícita consensuada sobre lo adecuado para el público infantil y juvenil, marcada por su relación con lo didáctico-moralizante. Al fin y al cabo, se trata de una constante que, en el caso de Orixé, aparece en relación al "público general" y, en el resto, en relación al público infantil y juvenil. Han sido pocas las adaptaciones que se han atrevido a tratar el final de la historia de forma que se forzasen, aunque de forma muy sutil, los parámetros ideológicos imperantes de cada época, cuya lógica opta por desmantelar Zelaieta con su reedición comentada en un ejercicio pedagógico cuasi filosófico de iniciación a la crítica cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERASATEGI, J. (19 de febrero de 2020). Orixek euskarara itzulitako "Tormesko itsumutila" orain marrazki bizidun. *Tolosaldeko Ataria*. Recuperado de <https://ataria.eus/orexa/1395752936695-orixek-euskarara-itzulitako-tormesko-itsumutila-orain-marrazki-bizidun>
- BLAS DE, A. (1999). El libro y la censura durante el franquismo: un estado de la cuestión y otras consideraciones. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporánea*, 12, 281-301.
- EIZIE. (2014). *Nor da nor* [base de datos]. Recuperado de <http://nordanor.eus/nor?id=19&tmp=1570400139843&th=es>
- FERNÁNDEZ ANDINO, D. (2014). *Adaptaciones literarias dirigidas al público infanto-juvenil. El caso del Lazarillo de Tormes* (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/13992>
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- IBARLUZEA, M. & OLAZIREGI, M. J. (2016). Autonomización y funciones del subcampo de la traducción literaria vasca contemporánea: una aproximación sociológica. *Pasavento*, IV-2, 293-313. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/26038>
- MARTÍNEZ MATEO, R. (2015). Una revisión de la censura en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) traducida del inglés en España desde la etapa franquista a la actualidad. *Quaderns de Filologia: Estudis*

- Literaris*, 20, 163-182. doi:10.7203/qf-elit.v20i0.7535
- NAVARRO DURÁN, R. (2008). Rosa Navarro Durán. De la mano del *Lazarillo* (entrevista realizada por Javier Fresán). *Clarín. Revista de nueva literatura*. Recuperado de <https://revistaclarin.com/312/rosa-navarro-duran-de-la-mano-del-lazarillo/>
- PÉREZ PAREJO, R. & SOTO VÁZQUEZ, J. (2015). ¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura. *Revista española de pedagogía*, 262, 483-498. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-262/educacion-frente-a-cultura-el-problema-de-la-adaptacion-de-cuentos-tradicionales-desde-la-didactica-de-la-literatura/101400010454/>
- PORTOLÉS, J. (2016). *La censura de la palabra. Estudio de pragmática y análisis del discurso*. Valencia: Publicaciones de Universitat de València.
- RUÁN FELIPE, E. (2017). Historia editorial, censura y difusión del *Lazarillo de Tormes*. En F. A. de Armas & J. Vélez-Sainz (Eds.), *Memorias de un honrado aguador. Ámbitos de estudio en torno a la difusión de Lazarillo de Tormes (prosa, teatro, cultura)* (pp. 69-180). Madrid: Prosa Barroca y Grupo Editorial SIAL.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- TORREALDAI, J.M. (1984). *Euskal kultura gaur. Liburuaren mundua*. Oñati: Jakin.
- TORREALDAI, J.M. (2000). *Artaziak*. Zarautz: Susa.
- URIBARRI ZENEKORTA, I. (2013). Censura(s) en la traducción al/del vasco. *Quaderns Revista de Traducció*, 20, 31-4. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/265451>
- VICENTE-YAGÜE-JARA, M. I. de & GARCÍA-GÓMEZ, M. (2018). Análisis de las adaptaciones literarias de *Hamlet* para su uso didáctico en el aula. *Ocnos*, 17, 20-32. doi: <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Corpus de adaptaciones analizadas**
- BERRIOTXOA ALBERDI, J. et. al. (1990). *Tormesgo Itsumutila*. Donostia: Kriselu.
- ORMAECHEA, N. (1929). *Tormes'ko itsu-mutila*. Bilbao: Emeterio Verdes Achirica.
- ORMAECHEA, N. (A. Zelaieta, Ed.). (1984). *Tormes'ko itsu-mutila*. Bilbao: Lauro Ikastola.
- SANTAELLA, S. (prod.) & BERASATEGI, J. (dir.). (2012). *Tormesko Itsumutila* [Película]. Donostia: Lotura Films.

BILDERBOKEN: A BRIEF STORY AND CHARACTERISTICS OF SWEDISH PICTURE BOOKS

*BILDERBOKEN: BREVE HISTORIA Y
CARACTERÍSTICAS DEL ÁLBUM
ILUSTRADO SUECO*

Abstract

This article addresses a brief journey throughout the picturebook in Sweden, which starts with a definition of picture books and their characteristics according to different professionals. Some of them have developed their research activity in the Nordic countries, such as Ulla Rhedin or Maria Nikolajeva. Next, an introduction to the research of this material in Sweden has been developed chronologically followed by a brief story of Swedish picture books. Then, after the study of different works published by researchers and associations, and after the reading of numerous Swedish picture books, the peculiarities of Swedish picture books will be explained, followed by examples of books, authors, and illustrators. Furthermore, different associations and institutions that encourage and promote children's literature in Sweden will be mentioned, accompanied by their functions, which can include the preparation of different activities, the organization of literary awards, or the participation in congresses and conferences.

Keywords: Picture book; Illustration; Children's literature; Swedish children's literature.

Resumen

Este artículo aborda un breve recorrido por el álbum ilustrado en Suecia, que empieza por una definición del concepto «álbum ilustrado» y una presentación de sus características de acuerdo con distintos profesionales, de los cuales algunos han desarrollado su actividad investigadora en los países nórdicos, como es el caso de Ulla Rhedin y Maria Nikolajeva. A continuación, se expone una introducción a la investigación sobre este recurso en Suecia presentada de manera cronológica, desde los primeros avances hasta la actualidad, así como una breve historia del álbum ilustrado sueco. Seguidamente, tras el estudio de distintas publicaciones divulgadas por investigadores y asociaciones, así como tras la lectura de numerosos álbumes ilustrados suecos, se exponen las peculiaridades de este y una serie de temas recurrentes que lo caracterizan, acompañadas de varios ejemplos de libros-álbum y de sus autores e ilustradores. También se mencionan algunas de las distintas asociaciones e instituciones que fomentan y promocionan la literatura infantil en Suecia y las funciones que estas

desempeñan, las cuales incluyen tanto la organización de numerosas actividades como la entrega de distintos premios o la participación en diversos congresos y conferencias.

Palabras clave: Álbum ilustrado; Libro-álbum; Literatura infantil y juvenil; Literatura infantil sueca.

Introduction

Children's literature in Sweden plays a very significant role and is enjoyed by a high number of people in both school and family environments. According to information provided by the Swedish Institute for Children's Books, the *Svenska Barnboksintitutet* (SBI) (2018: 5), in 2017, 2,532 books addressed to children and young people were published in Sweden, which means that in the 21st century the publication of children's literature is more than twice as high as in the past. In particular, picture books have acquired more attention; and it has become the broadest publishing category, whose publication has noticeably increased (*Svenska Barnboksintitutet*, 2018: 5).

The increasing production of picture books in Sweden during the last decades has made that today these are considered as an important part of the Swedish culture. Local authors and illustrators such as Sven Nordqvist, Jujja Wieslander, or Emma Adbåge and their books are well known and loved by children and adults. Swedish picture books are characterized by bringing children closer to themes that are not usually talked with them, and by telling stories that amuse the youngest ones and sometimes can scandalize those adults that insist on maintaining children's innocence. Swedish picture books, far from being typified by sweetened stories, focus on entertaining, helping children understand the world that surrounds them, as well as including characters and situations that are not traditionally represented in this medium. This, together with the support that children's literature receives in Sweden, converts them into an important field of study. These characteristics have inspired the theme of this article, whose aim is to provide an overview of Swedish picture books through the study of several publications as well as through the analysis of different subjects that are frequently tackled in these books, that are at their peak and that are enjoyed by a varied audience.

Picture books have been the focus of different research works published by children's literature scholars such as Maria Nikolajeva, Ulla Rhedin, Lena Kårelund, Kristin Hallberg (Sweden); Teresa Colomer, Emma Bosch, Jesús Díaz Armas, Teresa Durán, Cecilia Silva Díaz (Spain); Ellen Handler Spitz, Barbara Bader (United States); Perry Nodelman (Canada); Martin Salisbury and Morag Styles (United Kingdom); Sophie Van der Linden, Isabelle Nières-Chevrel (France); Ana Margarida Ramos, Carina Rodrigues (Portugal) or Bettina Kümmerling-Meibauer (Germany), among others.

In picture books, text and illustrations, together with every other element that is part of the book, are equally responsible for the narration of the story (Rhedin, Oscar K., Eriksson, 2013) and are interdependent. This combination causes that the narration cannot be fully understood through reading only the words or interpreting only the pictures. The picture book is not only formed by text and illustrations but by other components such as the paratexts, the flyleaves, the cover, or the typography, which makes it be considered as a multimodal material (Moya & Pinar, 2007).

Something that characterizes these books is that they can be read several times because there are always new interpretations and experiences that can be discovered with each read (Rhedin, Oscar K., Eriksson, 2013). This shows that even those picture books that might seem simple can actually be quite complex (Kümmerling-Meibauer, 2017) they are "often, both much simpler and richer and more complicated than texts for older children, or even for young adults" (Nodelman, 2017: 10) A classic

example of a popularly mentioned picture book is *Where the Wild Things Are*, by Maurice Sendak (1963). One of the first and most spread definitions of picture books is the one created by Barbara Bader in her book *American Picture books from Noah's Ark to the Beast Within* (1976: 1):

A picture book is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and foremost, an experience for the child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of turning the page. On its own terms its possibilities are limitless. (Bader, 1976: 1)

There is a clear difference between picture books and illustrated books, both often called *bilderboken* in Swedish. The second type refers to a book that lacks the interdependency of words and pictures and, instead, the text carries the most substantial weight of the narration, which causes that the images can get into redundancy and might even seem dispensable. Often, the pictures represent a situation that has been described in the narration and might even add some additional information, but usually those illustrations are not essential for the understanding of the story.

According to Nikolajeva and Scott (2001: 8), the text-image dynamics in literature has two different ends: "a book of text without pictures and a book of pictures without text." The far side of the second spectrum is formed by the so-called silent books, in Swedish *textlösa bilderböcker* or *ordlösa bilderböcker*, which are picture books that tell stories only or nearly only through illustrations and that have very few words or none at all. One of the most famous silent books is *The Snowman*, by the English illustrator and author Raymond Briggs (1978). In Sweden, this type of book has also been published, such as *Hundpromenaden*, by Sven Nordqvist (2018) or *Limpan är sugen*, by Eva Lindström (1997), among many others.

1. Picture books in Sweden

In Sweden, the first research activity regarding picture books was registered in the decade of the 70s, due to publications that accomplished an analysis of these type of books and of the text-image relationship, as in the case of *Bilden i barnboken*, by Lena Fridell (1977), which includes the chapter *Bilderbok och bildanalys* by Gustaf Cavallius (Rhedin, 1992: 17). This multidisciplinary publication was inspired by the anthology *Aspekte der gemalten welt* [Aspects of the pictured world], published in the late 60s by a group of German researchers, and that entailed a basis for the research in illustrated books (Rhedin, 1992: 17).

In the 80s, there was an emergence of new research publications focused on picture books as an art form in which images and text were equally important for the narration. Some of these studies were *Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen*, by Kristin Hallberg (1982) and the anthology *I bilderbokens värld* (1985), by Kristin Hallberg and Boel Westin. However, probably the doctoral thesis *Bilderboken- på väg mot en teori*, by the Swedish researcher Ulla Rhedin (1992), Doctor of Literature, set an example for the subsequent studies in picture books in Sweden, as it was the first doctoral thesis about picture books to be published in the Nordic countries (Druker, 2018: 2). In her thesis, she formulated a definition of a picture book, concluding with its classification in three different categories, which would be subsequently analyzed by other researchers, such as Maria Nikolajeva.

The Swedish term *bilderbok* can be translated as "picture book." This word is generally used to encompass picture books as much as illustrated books, which might confuse when searching for information about this material since sometimes, when using this concept, the reference is illustrated books instead of picture books. Moreover, this can also lead to misunderstanding when looking for these books in bookshops and libraries, even in the titles of the books themselves. An example is the classic *Känner du Pippi Långstrump?* [Do you know Pippi Longstocking?] by Astrid Lindgren and Ingrid Nyman, published for the first time in 1947 and whose subtitle is *Bilderbok av Astrid Lindgren och Ingrid Nyman* [A picture book by Astrid Lindgren and Ingrid Nyman]. Even though this book is described in its subtitle as a *bilderbok*, it does not meet the requirements to be considered what Rhedin would call "a genuine picture book" due to the symmetrical relation of both text and images, which makes it rather an illustrated book than a picture book. It does include text and appealing illustrations on each spread that show some physical characteristics of Pippi and her house Villa Villekulla, but the majority of those pictures are limited to illustrate what has already been narrated in the text. This means that the story is fundamentally told by the words and could even be understood without looking at the pictures.

As mentioned before, in the field of picture book studies in Sweden, Ulla Rhedin's doctoral thesis *Bilderboken -på väg mot en teori* [Picture books -towards a theory] (1992) meant an important basis. This is partly due to the classification into three categories of illustrated books, which was one of the first ones to be presented by a Swedish children's literature researcher. Even though her categorization has been discussed throughout the years and has been considered by some researchers to be incomplete and insufficient, there is no doubt that it was essential for the following research studies in Sweden. In the thesis, Rhedin (1992: 81), uses the word *bilderbok* to encompass the different type of books with illustrations and marks that this term is divided into three different concepts depending on the relation of the images with the text. First, the illustrated text (*den illustrerade texten*), according to Rhedin (1992: 271), constitutes the oldest and most traditional concept of the illustrated book and has a complete, independent and dominant text that is created without "knowledge of the illustrations" that will accompany it and that, therefore, does not need them in order to transmit the narrative message. They are rich texts that can quickly produce "mental images" in the reader, which turns them into complete stories. The reader can understand the story without interpreting the illustrations, as these do not add any additional information nor contradict the meaning of the narration. According to Rhedin (1992: 77), an example of this type of illustrated book is *Titta, Madicken, det snöar!*, by Astrid Lindgren (1983).

Then, there is the expanded text (*den expanderande texten*), about which Ulla Rhedin (1992: 88) states that it is written to complete the narrative message due to the illustrations. The texts in these types of books are usually "short, laconic" and more similar to "a poem or the synopsis of a film" (Rhedin, 1992: 272). Generally, they do need to be complemented so that they can be understood entirely. The illustrator and the author usually create a real situation first, and then they decide what moments and details to illustrate. "The illustrator often chooses the artistic approach" regarding the text with freedom, for example, by expanding it or interpreting it in a personal way and creating pictures from that reading (Rhedin, 1992: 272). This relationship of these two communication levels can coincide with the descriptive function of the illustrations regarding the text, as in the illustrated text described in the definition of the illustrated book. However, in this concept, the picture fulfills a more emphasized role (Rhedin, 1992: 272). In the stories where the protagonists of the narration are people, their characteristics are illustrated through techniques such as facial expression, kinetic

signs, body language, their appearance concerning their ages or other physical characteristics. As an example of a book that reflects this concept, Rhedin (1992: 78) mentions *Vilda bebin får en hund*, by Barbro Lindgren and Eva Eriksson (1985).

Last, Rhedin (1992: 96) refers to genuine picture books, which in Swedish she calls *den genuina bilderboken*. This is a multimodal material in which the text is no longer primary or superior to the images, as both elements are essential for the story, that is created by an author-illustrator or by an author and an illustrator, who introduce their joint vision of the narration in the book. An authentic picture book is, therefore, much more than a book composed of a text that is illustrated with dispensable pictures since the story depends on both the text and the illustrations to complete its meaning (Rhedin, 1992: 272). If one of these elements is omitted, the story is not complete and, therefore, it cannot be fully understood. The picture is used in different ways to complete the narrative action.

Moreover, the complete design of the book, which includes the typography, the margins, among other elements, and the dramatic tool of expression known as "the drama of turning the page," is also an essential part of the narration (Rhedin, 1992: 272). Many times, this is the type of books which adults read to children for the first time, which consists of images and words and that can be read in short periods of times. Its visual and verbal narrative components can produce different narrative interpretations and can even sometimes cause contradiction, which turns it into an intricate literary work (Rhedin, 1992: 272). As examples of genuine picture books, Rhedin (1992: 272) mentions those written by Maurice Sendak, or the Swedish authors Thomas and Anna Clara Tidholm.

The Swedish researcher on children's literature Maria Nikolajeva, together with Carole Scott (2001: 7), explains that even though Rhedin's classification entails a good starting point, the reality is that it is insufficient and artificial. Both authors explain that even if they can accept the first category of the illustrated text, they consider that the differences between the two last ones are "very subtle" and even "subjective", as Rhedin does not suggest clear guidelines after presenting two picture books as examples (Nikolajeva, Scott, 2001: 7). Furthermore, they consider that her classification does not cover enough the critical interdependency of the illustrations with the text and that more categories and levels are needed in order to classify the different types of picture books (Nikolajeva, Scott, 2001: 7).

In both her books *Bilderbokens pusselbitar* (2000: 22-26) and *How Picture books Work* (2001: 12), this last one written together with Carole Scott and that constitutes one of the most prominent reference works in picture books studies, Maria Nikolajeva (2000: 22), who has developed part of her research activity in Sweden, distinguishes five different categories. The first one is "the symmetrical picture book," which has two parallel narrations, a verbal one and a visual one, that complement each other and that reciprocally provide some additional information but that narrate the same story and tend to be redundant. The second is "the complementary picture book," in which the text and the illustrations mutually complement and cover the gaps that each narration might have. In the third one, "the expanding picture book," the text is very dependent on the illustrations and vice versa, which leads both levels of communication to be indispensable. The fourth category, "the counterpointing picture book," as its name indicates, is formed by text and illustrations that share an ironic relationship that can be produced, for instance, because the text narrates some facts, but the pictures show different ones. This contradiction requires the active participation of the reader in order to develop different interpretations of the narration. Last, the "sylleptic picture book," is related to the previous category, but in this case, it reaches a conflict in which illustrations and words do not correspond

to each other, which can make the reader feel insecurity and confusion when interpreting the story (Nikolajeva, 2000: 22).

In this article, the vast majority of the picture books that will be mentioned will be those that would be considered as complementary, expanding, counterpointing and sylleptic picture books, according to Nikolajeva's classification; and expanding and genuine, according to Rhedin's classification. These types of picture books will often be referred to as "contemporary picture books" or "modern picture books."

Picture books are books that adapt to new generations (Druker, 2008). The modernity of the contemporary picture book is due to the fact that sometimes they bring about feelings of oddness and rejection to adults because of the descriptions of different aspects of childhood, some of them darker than others: "they are symbolic, expressive, ambiguous and multivalent. They dare to express the horrors and fears of childhood and life in a direct, child-orientated, non-pedagogic, non-explanatory way" (Rhedin, 1992: 273).

Moreover, the themes that this type of book encompasses, together with the complexity of the relationship between images and text, suggest that picture books are no longer addressed only to the youngest children but that they can also be enjoyed by readers of any age (Rhedin, 1992: 273) as it connects with its double reader -children and adults- through different levels. This is something that characterizes Swedish picture books. As it will be explained later, these books not only aim to entertain children but also are written covering a broad spectrum of themes that expresses complicated feelings and situations that help children understand the world that surrounds them.

Nowadays, several institutions and associations in Sweden encourage children's literature, both nationally and internationally. The *Svenska barnboksinstitutet* (SBI) [The Swedish Institute for Children's Books] opened for the first time in 1967, which meant that children's literature was something that could be studied and researched in university (Kåreland, 2013: 16). Since 1993, the SBI annually publishes a document called *Bokprovning* [Book tasting] with different analyses and statistics of the children's books published in the previous year (*Svenska Barnboksinstitutet*, 2018: 6). The fact that since 2000 the SBI decided to divulge these documents that were initially addressed only to librarians and researchers of this matter (*Svenska Barnboksinstitutet*, 2018: 6) allowed everyone interested in children's literature for discovering the new publications, authors and artists that emerge each year.

The *Svenska Barnboksakademien* [The Swedish Academy for Children's Books], which has worked since 1989 on the promotion of quality children's books, also plays a significant role. So does the Swedish Section of IBBY, which annually organizes the Gulliver Prize and the Peter Pan Prize, and which was responsible for the Silent Books Project that took place in Sweden between 2013 and 2017. In this project, different silent books from different countries were gathered in order to use them in collaboration with libraries and refugee centers in Sweden, to provide immigrant children with an inspiring experience through the use of books that can be understood with disregard of their mother tongue.

Furthermore, public libraries in Sweden also are indispensable for the popularity and promotion of picture books and children's literature in general due to their extensive catalogs of books, their numerous facilities and the different activities organized in them, which turns them into cultural centers suitable for the entire family.

To end, two other influential events that support and encourage children's literature in Sweden are the Göteborg Book Fair, celebrated each year in Gothenburg, and which is considered

to be Scandinavia's largest cultural event, formed by different seminars, conferences, exhibitors and other activities for people of all ages; and the world's largest children's literature award, the Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA), administered by the Swedish Arts Council and which is presented each year to illustrators, authors and other people or institutions that promote reading. Some of the laureates from 2003 until today have been Maurice Sendak, Kitty Crowther, and Wolf Erlbruch.

2. A brief story of picture books in Sweden

The term *bilderbok*, which comes from the German *bilderbuch*, appeared on the title of a book for the first time in 1825, in a book called *En liten bilderbok för barn* [A little illustrated book for children] translated from German and that included small illustrations of plants, animals, and objects (Kåreland, 2002: 63). However, the term *bilderbok* was established adequately around 1860, "when it became possible to print picture books reasonably easy and cheaply" and, in this case, they were "books with one or more illustrations on each spread" (Kåreland, 2013: 7).

Lena Kåreland, a Swedish researcher in children's literature, has written several publications about the story of children's literature and picture books in Sweden. In fact, since 2009 she participates in a project created by the *Svenska Barnboksintitutet*, in which she collaborates in the composition of the story of children's literature in Sweden, named *Den svenska barn- och ungdomslitteraturens historia* [The Story of Swedish children's literature], together with Elina Druker, Janina Orlov, Ulf Boëthius and Boel Westin as the chief editor and that is in its final phase. Two of Kåreland's publications that have already been divulged are *Barnlitteraturens utveckling i Sverige* (2008) and *The Story of Swedish Picture books* (2013), the second written as an introduction to the publication created to represent Sweden in the Bologna Children's Book Fair in 2013, which was the year when Sweden was Guest of Honour. In one of these publications, Kåreland (2013: 7) states that at the end of the 19th century, due to the development of "new printing techniques," it became possible to produce a vast number of illustrated books. These books were manufactured by new artists that were beginning to focus on illustration, and a great number of readers applied (Kåreland, 2013: 7). However, initially, the copies produced were limited, and they tended to be big, massive and hardcover (Kåreland, 2013: 7). They usually could only be afforded by readers of the middle-class, whereas magazines and newspapers edited in Christmas permitted illustrators such as Otilia Adelbog or Jenny Nyström to reach a more extensive number of readers (Kåreland, 2013: 7).

One of the first Swedish illustrated books was *Barnkammarens bok*, published in 1882: a book of rhymes and songs that highlighted the Swedish traditions and scenery completed with illustrations by Jenny Nyström, one of the most well-known artists in Scandinavia due to her illustrations in many Christmas postcards (Persson, 2006: 12). Due partly to Nyström and her success, in 1900, there was an emergence of new artists that followed in her footsteps, such as Elsa Beskow (Persson, 2006: 12), who was probably the most famous children's illustrator of her time.

Despite the presence of illustrated books in Sweden since before 1900, the Danish modern illustrated books that were translated into Swedish after the Second World War inspired what today is considered to be the modern Swedish picture book (Torppa, 2006: 2; Druker, 2008). Something that distinguished these from the ones previously published in Sweden was that the creators of these books wrote stories that revolved around children characters (Torppa, 2006: 12).

Moreover, during the decades of the 40s and 50s, Nordic authors changed the narrative and the aesthetic, as they considered that the traditional illustrated book did not adapt to children's

situation in the modern society of that time (Druker, 2010: 139). Some examples of these picture books were the ones created by authors such as Inger and Lasse Sandberg, Lennart Hellsing or Stig Lindberg, which had minimalistic texts and simple illustrations. This fact offered an alternative art form being an inspiration for many of the contemporary picture books (Druker, 2010: 147).

Astrid Lindgren, whose bibliography is very extensive and who is one of the most well-known figures of children's literature, was a reference for following publications as her books showed stories of daily life as well as situations that seemed familiar to children and that they could easily relate to due to the prominence of children figures as main characters. A clear example is the books of Pippi Longstocking, published for the first time in 1945.

About the vital presence of children in picture books, which begins to arise in the 40s, Druker (2010: 148) states that the figure of the child became "a metaphor for progress and development -they became representatives of a better future."

Contemporary Swedish picture books appeared in the 80s and 90s, due to new artists and authors that were eager to experiment and innovate, and who updated it and created books whose narrations would be developed by illustrations and text. This new picture book, which can be "poetic, dramatic and expressive" (Rhedin, 1992: 13), developed a dynamic relationship of both levels of communication: the text, and the image, which became more complex and profound. Furthermore, this type of publication that was fundamentally dedicated to children began to be addressed to readers of all ages.

As to Swedish silent books, they are likely to have appeared during these decades of the 80s and 90s. Probably one of the first well-known Swedish silent picture books is *Limpan är sugen*, by Eva Lindström, published in 1997. This one was followed by other more recent silent picture books such as *På djupet*, by Jenny Karlsson (2008), *Fröet*, by Jennie Ekström (2016), or *Hundpromenaden*, by Sven Nordqvist (2018), besides the more recent versions of Pippi Långstrump's stories published as board books without text, among others.

Something that characterizes contemporary Swedish picture books is the ability of authors and illustrators to address all types of subjects independent of the ages of the reader. As said, the broached themes are varied, such as problems of daily life and even existential questions that, generally, might seem complicated to tackle, and that can even cause controversy. The moral and didactic messages that characterized the first illustrated books, which meant to educate children, are no longer a part of the modern picture books. Instead, they try to provide a view of children and the place they occupy in contemporary society, as well as offering the experience of observing the beauty of the illustrations (Kåreland, 2013: 8).

Current Swedish picture books are characterized by maintaining a tight connection with the problems and ideas of contemporary society. It reflects engagement in favor of social inclusion (*Svenska Barnboksintitutet*, 2018: 5), and it frequently broaches subjects that can be considered to be complicated to address, especially with the youngest ones, but that sooner or later need to be tackled so that children understand the world around them. As mentioned before, these picture books are not only addressed to children, as they often have a message to adults, which are the ones that many times read these books to children.

They tackle themes such as gender equality, the new family patterns, and the individuality of parental figures. Another subject that acquires importance is gender identity, which today is at its peak. In Sweden, it started to become popular at the beginning of the 21st century. Then, different media started to analyze the feminine and male roles in children's literature: male characters predominated,

and these tended to carry qualities such as strength or courage, whereas female characters tended to be kind and obedient (Kåreland, 2013: 18).

These gender patterns, which can be considered to be classic, also followed a model on the correlation of colors to a determined gender: pink was for girls and blue was for boys. This has changed a lot in the modern Swedish picture book, and today there are not only more male and female figures that do not have the features that they were often given and that can, therefore, be courageous, strong and also insecure and calm, but there has been an emergence of characters of unknown gender.

A clear example is *Pom och Pim*, by Lena and Olof Landström (2012), in which the main character is a child and their stuffed toy. The gender identity of Pom cannot be guessed by their clothes, or the colors in their clothes, by their hair, their behavior, nor even by their name, and it makes it easier for children to feel identified with them.

Pija Lindenbaum, like many other illustrators and authors, also creates stories and characters keeping social diversity in mind. One of her books, *Kenta och Barbisarna* (2007), tackles a theme that is being frequently debated today -sexism in toys- by creating the figure of Kenta, a boy that likes to play football but that also enjoys playing with dolls.

Moreover, in Swedish, besides the personal pronouns "han" for masculine and "hon" for the feminine, a new neutral pronoun has been created to refer to those people that do not feel identified with the binary pronouns or to make a reference to someone without having to specify their gender. This pronoun is "hen," which would be the equivalent to the singular *they* pronoun in English. Since its acknowledgment in 2015 by the *Svenska Akademiens Ordboken*, the Swedish Academy Dictionary (SAOL, 2018), it has started to be used in several texts and publications. The first children's book in making use of this pronoun was *Kivi och monsterhund*, by Jesper Lundqvist and Bettina Johansson (2012). As in *Pom och Pim*, the gender of the child is unknown.

Even though there was a previous predominance of male figures in children's literature, today there is a prominent presence of feminine protagonists (*Svenska Barnboksintitutet*, 2018: 5). This can be seen in the collection of picture books about *Mamma Mu* by Jujja and Tomas Wieslander and Sven Nordqvist (1993-2018), or in many of the picture books written and illustrated by Emma Adbåge, such as *Jag är jag* (2011a) or *Leni blir en bebis* (2011b).

Many of the characteristics of the parental figures that are present in current Swedish picture books are the result of several debates that began to take place in the 60s in Sweden regarding women's freedom and gender equality (Kåreland, 2013: 16). These discussions led to the appearance of new family patterns formed by divorced parents, single parents, a new figure of the father as a person that is a househusband and that takes care of the housework, and a new figure of the mother as an independent woman, everything followed by a decrease of parental authoritarian character (Kåreland, 2013: 16).

This fact can be observed in different books, as in the collection of *Bosse och Bella*, by Måns Gahrton and Amanda Eriksson (2012-2018), in which both parental characters are involved in the education of their children but without an apparent disciplinary personality. Also in *En dag med Johnny*, by Bo R. Holmberg and Eva Eriksson (2002), about a boy who spends a day with his father, who lives in another town; or in the illustrated books and picture books of Alfons Åberg, by Gunilla Bergström, published for the first time in 1972 and that narrate different situations of the life of a boy named Alfons who lives with his father.

Together with the different family patterns, sexual diversity is also a subject that is being tackled in contemporary Swedish picture books. Probably, one of the first ones in including a family made up of homosexual parents was *Malins mamma gifter sig med Lisa*, by Annette Lundborg and Mimmi Tollerup -Grkovic (1999). In this picture book, the protagonists are the mother of Malin and her partner Lisa, with whom she is going to get married. However, as it happens in other books such as *Pinsamt värre, Krille!*, by Åsa Karsin and Karin Bektasevic (2012), also about a boy and his two mothers or *Kompisen i hissen*, by Minette Lidberg and Jesper Jenemark (2017), whose protagonist has two fathers, the sexual orientation of these characters is not commented as it is considered to be natural.

Moreover, there is an increasing number of picture books and informative illustrated books that explain different types of families, such as *Familjeboken*, by Edward Summanen (2015).

The traditional image of Sweden is still present in its picture books, something that can be seen in the series of *Pettson och Findus* by Sven Nordqvist, published from 1984 until today, in which Nordqvist illustrates images of the daily life in the countryside. Eminent illustrators such as Elsa Beskow probably influenced the picture of traditional Scandinavian landscapes full of forests, flowers, and idyllic fields that characterize the classic and contemporary Swedish picture books.

Moreover, even though many picture books still include Swedish elements such as landscapes, characters, or traditions, nowadays, many of them also represent a multicultural Sweden in favor of diversity and integration. Some examples are *Jag älskar Manne*, by Pija Lindenbaum (2012), *Tutu och Tant Kotla har kul!*, by Gunna Grähs (2008), or *Kompisen i hissen*, by Jesper Jenemark (2017), whose main characters are children and adults of different ethnic groups.

There is also an increase in the publication of books that encourage respect and tolerance, which is the case of *Vem är du? En bok om tolerans*, by Pernilla Stafelt (2012). This book portrays multiculturalism through many different characters.

Moreover, the recent wave of refugees that Europe has undergone during the last years has inspired the publication of picture books that show the experiences of different characters escaping from their hometowns seeking for a better future (*Svenska Barnboksintitutet*, 2018: 10). Regarding this theme, some Swedish ones have been published, such as *Jag kom hit på ett litet blad*, by Sarah Vegna and Maya Jönsson (2017), as well as translations such as *The Day War Came*, by Nicola Davies and Rebecca Cobb (2018), initially published in English.

Swedish picture books also experiment an increase in the inclusion of stories and characters that have different characteristics and personalities. Some of them are relatively new, such as *Låtsasheten*, by Nathalie Ruejas Jonson (2017), in which a boy explains what it feels like to be introverted; *Den ovanligaste barnen i världen*, by Inger Edelfeldt, and Emma Adbåge (2008), whose main characters are two eccentric parents that want their children to be as bizarre as them; or *Eli har en storebror*, by Karin Jacov and Jenny Sjödin (2018), about the relationship of Eli with his older brother, who has autism.

The figure of the child, which has been previously mentioned, is also an outstanding characteristic of Swedish picture books. In many cases, children are portrayed as rebel girls and boys that are not willing to follow the orders given by their parents or, generally, by any other adult. Instead they prefer to play and look for their adventures.

Probably one of the first figures in Swedish children's literature to meet these characteristics is Pippi Longstocking, the famous character created in 1941 by Astrid Lingren. Pippi represents the contrary to what would be expected from a child in general and, especially, from a girl. She is a strong girl that does not pay attention to the orders of any adult, who lives alone and does anything she wants, who is irresponsible, disobedient, and restless. In the time when Pippi's books were published

for the first time, this character was very controversial, primarily for parents, who thought that the reading of these books would make their children aspire to be like her.

These books were followed by others with children characters, both boys and girls, who are independent, who are not afraid to be who they are nor to show their emotions and behave the way they want. Some of these are the illustrated books of *Den vilda bebin*, by Barbro Lindgren and Eva Eriksson (1980-1990), and other contemporary picture books such as *Flickan som blev varg*, by Sofia Hedman y Jenny Lucander (2014), in which a girl called Milda and her friend Ilma pretend to be wolves after arguing; or *Leni är en sockerhjärta*, by Emma Adbåge (2017), to name a few.

One of the most complicated themes to tackle and that is recurring in Swedish picture books is death, which is generally addressed from a positive and encouraging perspective. Somehow it can answer some of the existential questions that many children have and that some parents are not able to answer. This is the case of picture books such as *Sotis -en alldeles sann historia*, by Ilon Wikland (2012). It narrates how a girl's cat dies after being run over by a car, her sadness after this event and her joy after discovering that a cat appeared on her door; or *Adjö herr Muffin*, by Ulf Nilsson and Anna-Clara Tidholm (2009). Ulf Nilsson has also written other picture books about death and other complicated subjects. Two of them are *Alla döda små djur* (2006), illustrated by Eva Eriksson, in which a group of friends thinks about all the small dead animals in the forest and then come up with the plan of creating a cemetery for them; or *Farmors alla pengar* (2014), also illustrated by Eriksson, a picture book based on a real personal story of the author, whose main character is a grandmother who has Alzheimer.

Pernilla Stalfelt also uses unique themes in her picture books and illustrated informative books (in Swedish, *faktaböcker*) about nature and the human body, created with humor and downplaying subjects that can be considered as taboo. The first book of that series that was published was *Hårboken* (1996), in which she explains various facts about hair. After this one, she published others with the same title but replacing the word "hair" by others such as "love," "death," or "life."

As in many other countries, picture book series about the same characters are top-rated, and there are many different ones, such as the series about Max, by Barbro Lindgren and Eva Eriksson (1981-2013), the books of *Bu och Bä*, by Olof and Lena Landström (1995-2013), the *Vem* series, by Stina Wirsén (2005-2016) or *Kanin*, by Lena Anderson (1986-1995). Many of the picture books in these series belong to the category of *pekböcker* [pointing books]. This category is called "board books" in English; it refers to those generally addressed to 0 to 2-year old children and which are usually small, made out of cardboard and that typically have a very concise text or no text at all.

3. Conclusions

In Sweden, according to the *Svenska Barnboksintitutet* (2018: 17), picture book category is, today, the widest inside the category of children's literature, and this makes that there is an increasing number of people interested in its research and promotion. The research activities on modern Swedish picture books, accomplished by researchers such as Ulla Rhedin, Lena Kåreland, María Nikolajeva or Elina Druker, mean an important baseline not only for the future studies to be done on this matter, but also for the emergence of new researchers and for the discovery of new literary works which are in constant evolution and which interest more people each day.

As well as a picture book itself, the use of the Swedish term *bilderbok* has also progressed. Today this concept is used for referring to contemporary picture books much more than for illustrated

books. This can also be since today, in the visual society we are living in, many of the illustrated books which are published tend to offer sophisticated relations text-image, making them rich and turning them into complex works.

Swedish children's literature has a vast number of picture books which each day acquire more popularity and importance accounting for authors and illustrators with long and successful careers such as Sven Nordqvist, Eva Lindström, or Pija Lindenbaum, and others from more recent generations such as Lisen and Emma Adbåge or Karin Cyrén among many others. No doubt that these books are outstanding and seem attractive for children and adults, both in Sweden and other countries.

There is often a preconceived idea that part of the popularity of this type of literature in Sweden is due to the numerous hours that children need to spend indoors during the winter because of the cold and the darkness. However, even though this perception can partly have some foundation, something that favors the popularity of this literature is the fact that Sweden places great importance on children's literature accounting for its constant presence in different media, where it is analyzed and valued. Awards must also be considered. For example, the *Gulliver-priset* or the Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA). Also, libraries in Sweden, which besides having a wide selection of children's literature, usually organize different activities about it for an assorted public.

Moreover, Swedish literature tries very hard to make its access available to every child and to succeed in addressing varied subjects that reflect society as similar as possible to the current one: diverse and open as well as to offer the same possibilities to everyone regardless of the gender, race or any other situation. Every type of prejudice on children and young people is avoided. On the contrary, tolerance, justice, and inclusion are spread due to a type of children's literature which is at its peak and concerned about solving current society problems.

REFERENCES

Primary sources

- ADBÅGE, E. (2011a). *Jag är jag* [I am me]. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- ADBÅGE, E. (2011b). *Lenni blir en bebis* [Lenni becomes a baby]. Stockholm: Rabén & Sjögren. 2018 Edition.
- ADBÅGE, E. (2017). *Leni är en sockerhjärta* [Lenni is a sweetheart]. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- ANDERSON, L. (1986-1995). *Kanin* [Rabbit]. Book series. Stockholm: Rabén & Sjögren. 2015 Edition.
- BERGSTRÖM, G. (1972-2006). *Alfons Åberg*. Book series. Stockholm: Rabén & Sjögren. 2002-2017 Editions.
- BRIGGS, R. (1978). *The Snowman*. London: Penguin Books. 1998 Edition.
- DAVIES, N., COBB, R. (2018). *The Day War Came*. London: Walkerbooks.
- EDELFFELDT, I., ADBÅGE, E. (2008). *De ovanligaste barnen i världen* [The most unusual children in the world]. Stockholm: Alfabeta.
- EKSTRÖM, J. (2016). *Fröet* [The seed]. Stockholm: Natur och Kultur.
- GAHRTON, M., ERIKSSON, A. (2012-2018). *Bosse och Bella* [Bosse and Bella]. Book series. Stockholm: Berghs.
- GRÄHS, G. (2006). *Tutu och Tant Kotla har kul!* [Tutu and Aunt Kotla have fun!]. Stockholm: Alfabeta Bokförlag.
- HEDMAN, S., LUCANDER, J. (2014) *Flickan som blev varg* [The girl that became a wolf]. Färjestaden: Vombat förlag.

- HOLMBERG, B., ERIKSSON, E. (2002). *En dag med Johnny* [A day with Johnny]. Stockholm: Alfabet.
- JACOV, K., SJÖDIN, J. (2018). *Eli har en storebror* [Eli has a big brother]. Lerum: Idus Förlag.
- KARLSSON, J. (2008). *På djupet* [In the depths]. Göteborg: Kabusa Böcker AB.
- KARSIN, A., BEKTASEVIC, K. (2012). *Pinsamt värre, Krille!* [How embarrassing, Krille!]. Linköping: Olika.
- LANDSTRÖM, L., LANDSTRÖM, O. (1995-2013). *Bu och Bä* [Bu and Ba]. Book series. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- LANDSTRÖM, L., LANDSTRÖM, O. (2012). *Pom och Pim* [Pom and Pim]. Stockholm: Lilla Piratförlaget.
- LIDBERG, M., JENEMARK, J. (2017). *Kompisen i hissen* [The buddy in the elevator]. Stockholm: Opal.
- LINDENBAUM, P. (2007). *Kenta och Barbisarna* [Kenta and the Barbies]. Stockholm: Rabén & Sjögren. 2010 Edition.
- LINDENBAUM, P. (2012). *Jag älskar Manne* [I love Manne]. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- LINDGREN, A., VANG NYMAN, I. (1947). *Känner du Pippi Långstrump?* [Do you know Pippi Longstocking?]. Stockholm: Rabén & Sjögren. 2015 Edition.
- LINDGREN, A., WIKLAND, I. (1983). *Titta, Madicken, det snöar!* [Look, Madicken, it's snowing!]. Stockholm: Rabén & Sjögren. 2016 Edition.
- LINDGREN, B., ERIKSSON, E. (1980-1990). *Den Vilda Bebin* [The Wild Baby]. Book series. Stockholm: Rabén & Sjögren. 1994 Edition.
- LINDGREN, B., ERIKSSON, E. (1981-2013). *Max*. Book series. Stockholm: Rabén & Sjögren. 2014-2015 Edition.
- LINDSTRÖM, E. (1997). *Limpan är sugen*. [Limpan is craving]. Stockholm: En Bok För Alla. 2017 Edition.
- LUNDBORG, A., TOLLERUP-GRKOVIC, M. (1999). *Malins mamma gifter sig med Lisa*. [Malin's mum marries Lisa]. Stockholm: Eriksson & Lindgren.
- LUNDQVIST, J., JOHANSSON, B. (2012). *Kivi & Monsterhund* [Kivi and Monsterdog]. Linköping: Olika.
- NILSSON, U., TIDHOLM, A. (2002). *Adjö, herr Muffin* [Goodbye, Mr Muffin]. Stockholm: Bonnier Carlsen. 2004 Edition.
- NILSSON, U., ERIKSSON, E. (2006). *Alla döda små djur* [All the small dead animals]. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- NILSSON, U., ERIKSSON, E. (2008). *Farmors alla pengar* [All of grandma's money]. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- NORDQVIST, S. (1984-2016). *Pettson och Findus* [Pettson and Findus]. Book series. Bromma: Opal AB.
- NORDQVIST, S. (2018). *Hundpromenaden* [The dog walk]. Bromma: Opal AB.
- NYSTRÖM, J. (1882). *Barnkammarens bok*. [The nursery book]. Stockholm: Fahlcrantz. 1967 Edition.
- RUEJAS, N. (2017) *Låtsasheten* [Fantasy]. Stockholm: Urax.
- SENDAK, M. (1963). *Where the Wild Things Are*. New York: Harper Collins. 2012 Edition.
- STALFELT, P. (1996). *Hårboken* [Hair book]. Stockholm: Eriksson & Lindgren. 2011 Edition.
- STALFELT, P. (2012). *Vem är du?* [Who are you?]. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- SUMMANEN, E. (2015). *Familjeboken* [The family book]. Stockholm: Vombat Förlag.
- VEGNA, S., JÖNSSON, M. (2017). *Jag kom hit på ett litet blad* [I came here on a little leaf]. Trollhättan: Kikkuli Förlag.
- WIESLANDER, T., WIESLANDER, J., NORDQVIST, S. (1993-2018). *Mamma Mu*. [Mama Moo]. Book series. Stockholm: Natur & Cultur (1993-2005), Rabén & Sjögren (2005-2018).
- WIKLAND, I. (2012). *Sotis* [Cutie]. Stockholm: Bromberg.

WIRSÉN, S. (2005–2016). *Vem [Who]*. Book series. Stockholm: Bonnier Carlsen.

Secondary sources

BADER, B. (1976). *American Picture books from Noah's Ark to the Beast Within*. London: Macmillan.

DRUKER, E. (2008). *Modernismens bilder: den moderna bilderboken i Norden* [Pictures of modernism: the modern picture book in the Nordic countries]. Stockholm: Makadam Förlag.

DRUKER, E. (2010). Picture books and Trojan horses. In Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. and Silva-Díaz, C. (Eds.), *New directions in Picturebook Research* (pp. 139-149). London: Routledge.

DRUKER, E. (2018). Var befinner sig den svenska bilderboksforskningen? [Where is the Swedish picturebook research?]. *Barnboken - tidskrift för barnlitteraturforskning* [Barnboken - Journal for children's literature research]. Volume 41 (pp 1-14)

FRIDELL, L. (1977). *Bilden i barnboken* [The picture on children's books]. Gothenburg: Stegeland.

HALLBERG, K. (1982). *Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen* [Literary studies and picture book research]. Tidskrift för litteraturvetenskap [Literary Studies Magazine]. Volume 3-4 (pp. 163-168).

HALLBERG, K., WESTIN, B. (1985). *I bilderbokens värld* [In picture books' world]. Stockholm: LiberFörlag.

KUMMERLING-MEIBAUER, B. (2017). *The Routledge Companion to Picture books*. London: Routledge.

KÅRELAND, L. (2002). Bilderboken. In Lund, H. (Ed.), *Intermedialitet. Ord, bild och ton i samspel* [Intermediality. Word, image and tone in interaction]. Lund: Studentlitteratur.

KÅRELAND, L. (2008). *Barnlitteraturens utveckling i Sverige* [The development of children's

literature in Sweden]. Litteraturbanken. Retrieved on 17th January 2019 from: <https://litteraturbanken.se/red/presentationer/specialomraden/BarnlitteraturensUtvecklingI Sverige.pdf>

KÅRELAND, L. (2013). The story of Swedish picture books. In Lagercrantz Spindler, Y. (Ed.), *Contemporary Swedish illustrators. Sweden guests of honour in Bologna 2013*. Stockholm: Swedish Arts Council (pp. 7-21).

MOYA, A., PINAR, M. (2007). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal [The interaction text/image in the illustrated book. A multimodal analysis]. *OCNOS*, 3, 21-38.

NIKOLAJEVA, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar* [Picture book's puzzle pieces]. Lund: Studentlitteratur.

NIKOLAJEVA, M., SCOTT, C. (2001). *How picture books work*. London: Routledge. 2006 Edition.

NODELMAN, P. (2017). *More words about pictures*. London: Routledge.

PERSSON, M. (2006, December). *Bildens betydelse i barnboken* [The meaning of the picture in the children's book]. Retrieved on 5th August 2018 from: <http://hdl.handle.net/2043/3922>

RHEDIN, U. (1992). *Bilderboken - på väg mot en teori* [Picture book - towards a theory]. Stockholm: Alfabeta Bokförlag. 2001 Edition.

RHEDIN, U., OSCAR K., ERIKSSON, E. (2013). *En fanfar för bilderboken* [A fanfare for picture books]. Stockholm: Alfabeta Bokförlag.

SVENSKA AKADEMIENS ORDLISTA (2018). *Hen*. Retrieved on 12th November 2018 from: <https://svenska.se/tre/?sok=hen&tpz=2>

SVENSKA BARNBOKSINSTITUTET (2018). *Bokprovning på Svenska barnboksintitutet: en dokumentation Årgång 2017: 21 mars-17 maj 2018*. [Book tasting at the

Swedish Institute for Children's Books: a documentation. Year 2017: March 21st-May 17th, 2018]. Retrieved on 20th January 2019 from: <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2018/09/2017-%C3%A5rs-utgivning-dokumentation.pdf>

TORPPA, H. (2006). *Om samspelet mellan text och bild i två moderna svenska bilderböcker med döden som tema* [On the interaction between text and picture in two modern picture books with death as a theme]. Retrieved on 17th August 2018 from: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/93528>.

LA REPRESENTACIÓN DEL 'OTRO CULTURAL' EN JAPÓN: EL CASO DE *DETECTIVE CONAN E INUYASHA*

REPRESENTATION OF THE 'CULTURAL OTHER' IN
JAPAN: THE CASE OF *DETECTIVE CONAN AND
INUYASHA*

Resumen

De acuerdo con Sugimoto (2016: 227), suele describirse la sociedad japonesa como "excepcionalmente homogénea" desde el punto de vista racial y étnico, lo que niega a las minorías sociales su pertenencia al grupo y las convierte en el 'otro cultural'. Asimismo, la animación (*anime*) y los cómics (*manga*) japoneses representan, en cierta manera, la cultura japonesa, pues la idiosincrasia de los autores acabará permeando la historia. En consecuencia, si el arte refleja la sociedad hasta cierto punto, estudiar cómo se representa al 'otro cultural' en la cultura popular japonesa podría ayudar a entender cómo esa sociedad reacciona ante dicha realidad. En este artículo, se analiza cómo se ha representado al 'Otro' en *Detective Conan* (una obra dirigida a un público adolescente masculino donde el autor trata de representar de forma fiable la sociedad contemporánea japonesa) e *InuYasha* (una obra destinada a un público adolescente femenino donde el escenario principal es una era Sengoku ficticia) con el objetivo de comprender la verdadera dimensión de la discriminación contra las minorías en Japón. Para ello, se han llevado a cabo un análisis cualitativo de los personajes pertenecientes a dichas minorías, así como un estudio cuantitativo de su presencia e impacto en la trama.

Palabras clave: Alteridad; Cultura; Sociedad japonesa; *Detective Conan*; *InuYasha*; Discriminación.

Abstract

According to Sugimoto (2010: 189), the Japanese society has been usually portrayed as "a uniquely homogeneous society both racially and ethnically," denying social minorities their belonging to the group and converting them into the 'cultural other'. At the same time, anime and manga artworks represent Japanese culture to some extent, since the author's idiosyncrasy will eventually permeate the story. Thus, if art reflects society to some degree, studying how the cultural other is represented in Japanese pop culture may help to understand how that society reacts before the said reality. In this essay, how the 'Other' is depicted in *Detective Conan*—an artwork aimed at a male teen

audience where the author tries to accurately represent the Japanese contemporary society— and *InuYasha* —a work addressed to a female teen audience where a fictitious Sengoku era is the main setting— will be analysed in order to comprehend the real scope of discrimination against minorities in Japan. To achieve this goal, a qualitative analysis of the characters that belong to minorities, as well as a quantitative study of their presence and impact on the plot, have been made.

Keywords: Otherness; Culture; Japanese society; *Detective Conan*; *InuYasha*; Discrimination.

1. Introducción

Sociólogos, niponólogos y otros expertos han estudiado el fenómeno de la homogeneidad racial y étnica de la sociedad japonesa durante décadas. La mayoría concuerda en que el gobierno japonés promocionó, tras la Restauración Meiji de 1868, una ideología nacionalista centrada en el *nihonjinron* (日本人論) (Yamamoto, 2015; Yoshino, 2015). Esta ideología se basa en una supuesta "singularidad" de la cultura japonesa que se apoyaría en la supuesta homogeneidad de la sociedad japonesa para justificar su carácter "único".

La cultura popular ha jugado un papel importante en las distintas estrategias de *soft-power*¹ implementadas por el gobierno japonés: del *nihonjinron* al reciente "Cool Japan", todas las estrategias han utilizado en mayor o menor medida el *manga* (cómic) y el *anime* (animación) como la "cara amable" del autodenominado "autoritarismo amable" japonés². En este sentido, las obras de *manga* y *anime* representan la cultura japonesa hasta cierto punto porque la idiosincrasia de los autores acabará por impregnar la historia. Así, si el arte refleja la sociedad en cierto modo, estudiar cómo se representa al "otro cultural" en la cultura popular japonesa podría ayudar a comprender cómo la sociedad reacciona ante dicha realidad.

El objetivo de este artículo es conocer el verdadero alcance de la discriminación³ de las minorías en el Japón contemporáneo a través del estudio de su producto cultural más internacional: el binomio *manga-anime*. Para ello, se ha analizado la representación del "Otro" en las obras *Detective Conan* 「名探偵コナン」e *InuYasha* 「犬夜叉」 con el objetivo de determinar cómo los autores reflejan la discriminación y detectar si hay algún cambio en las tendencias de discriminación. Para llevar a cabo este estudio, se han combinado las metodologías cuantitativa y cualitativa: por un lado, el estudio cualitativo, centrado en la representación física y psicológica de los personajes, ha ayudado a detectar patrones de diseño por parte de los autores; por otro lado, el estudio cuantitativo ha servido para observar la evolución de la presencia de personajes asociados a minorías sociales, así como su implicación en la trama.

La importancia de este estudio queda patente si se tiene en cuenta que el número de consumidores de *manga* de cero a diecinueve años en Japón oscila entre los veinte y los cuarenta millones anuales y que, solo entre octubre de 2014 y septiembre de 2015, se vendieron más de

-
- 1 El concepto de *soft power* o "poder blando" hace referencia a "la capacidad de un actor para influir en otros a través de medios no coercitivos" (Romero, 2019); de este modo, los elementos culturales de un país adquieren un papel muy relevante en el establecimiento de relaciones de poder no coactivas (Romero, 2019).
 - 2 Control social no violento ejercido por el estado japonés. Este término se analizará con más detalle en el apartado 2.
 - 3 Entendemos "discriminación" como la "conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales" (Carbognell, Rodríguez, García & Gutiérrez, 2007: 67).

6 600 000 copias de revistas *manga* destinadas a un público infantil y adolescente (Berndt & Berndt, 2015: 233; Media Innovation Lab, 2017: 20). ¿Qué imagen de la discriminación están recibiendo los jóvenes en los productos culturales que consumen habitualmente?

1.1. El *manga shōnen*: *Detective Conan*

Meitantei Conan「名探偵コナン」es un *manga* policiaco del autor nipón Gōshō Aoyama que se comenzó a publicar en 1994 y que continúa editándose en la actualidad. Se trata de una obra categorizada como *shōnen*, es decir, dirigida a un público objetivo masculino adolescente. Las obras *shōnen* se caracterizan por defender valores como la amistad, el esfuerzo y la victoria, a la vez que centran gran parte del argumento en escenas de acción donde el protagonista, siempre acompañado de un grupo de amistades que lo apoyan, debe demostrar su valía; a su vez, en el *shōnen* se relegan las emociones de los personajes a un segundo plano (Bonser, 2017: 208-210). Se trata del género demográfico de *manga* más popular y, en consecuencia, el más traducido a otros idiomas; sin embargo, que esté dirigido a un público masculino no está reñido con que gran parte de sus lectores sean mujeres (ibid., 210).

En *Detective Conan* se cuenta la historia de Shinichi Kudō, un adolescente japonés que, imitando a su ídolo Sherlock Holmes, actúa como detective aficionado cuando se le presenta algún caso. Un día, mientras sigue por la calle a unos hombres vestidos de negro que actúan de forma sospechosa, es atacado por uno de ellos, que, tras dejarlo inconsciente, lo obliga a ingerir un extraño veneno. Sin embargo, el veneno encoge su cuerpo en lugar de acabar con su vida, por lo que, con el fin de ocultarse de los hombres que han intentado matarlo e investigarlos sin levantar sospechas, adopta la identidad ficticia de Conan Edogawa, un niño de siete años que acaba de llegar a Japón después de residir en el extranjero.

Al tratarse de una obra policiaca, Aoyama trata de representar de forma verosímil la sociedad en la que sitúa la acción (en este caso, la japonesa), por lo que, si la sociedad nipona ha cambiado su percepción sobre la discriminación en los veinticinco años que lleva publicándose *Detective Conan*, este hecho debería haberse reflejado en un *manga* en el que la presencia de las minorías sociales es cada vez más habitual.

1.2. El *manga shōjo*: *InuYasha*

Rumiko Takahashi es la autora de *InuYasha*「犬夜叉」, un *manga* publicado entre 1996 y 2008 en el que se cuenta la historia de Kagome, una joven japonesa de la era Heisei (1989-2019) descendiente de una sacerdotisa de la época Sengoku (1467-1568). Kagome, que ha heredado algunos poderes de su antepasada, viaja a dicha época a través de un pozo que se encuentra en el jardín de su casa gracias al poder de la peligrosa "Joya de las cuatro almas", una esfera de gran poder que humanos y demonios tratan de robar para hacerse con el control de un Japón primigenio sumido en los "estados en guerra". Cuando a Kagome la ataca un demonio que trata de arrebatarle la joya, la joven la rompe sin querer en mil pedazos que se desperdigaron por el país, lo que obliga a la muchacha a asociarse con un semidemonio llamado InuYasha para recuperar los fragmentos de la esfera sagrada.

Debido a que la historia tiene lugar en la era Sengoku, también conocida como el "periodo de los estados en guerra", y a que humanos y demonios son enemigos naturales, gran parte de la trama se desarrolla en las batallas. Esto, sumado al hecho de que muchos seguidores de la obra son adolescentes masculinos, ha hecho que *InuYasha* se considere una obra *shōnen*. Sin embargo, Takahashi centra gran parte de la trama en analizar las emociones de los protagonistas y cómo estos

se relacionan con los demás, eje central de las obras *shōjo*. El *shōjo* es un tipo de *manga* dirigido a adolescentes femeninas de entre diez y veinte años donde el aspecto psicológico es fundamental para seguir la historia (Bonser, 2017: 210).

InuYasha es una obra clave para el estudio de la representación del "otro cultural" en la cultura popular japonesa porque su trama se centra en reproducir los conflictos existentes entre humanos, demonios y, sobre todo, semidemonios, que actúan de puente entre ambas identidades monopolizadoras.

2. La discriminación en Japón

De acuerdo con Sugimoto (2016: 227), "a menudo se ha descrito Japón como una sociedad excepcionalmente homogénea tanto desde el punto de vista racial como étnico" y, por tanto, el autoritarismo amable de Japón "propaga la ideología de [...] una homogeneidad nacional única" (ibid., 358), negándoles a las minorías sociales su pertenencia al grupo y convirtiéndolas en el "otro cultural". Este autoritarismo amable consiste en ejercer un control social "no violento, blando, pero muy efectivo" que "fomenta que cada miembro de la sociedad interiorice y comparta un sistema de valores [...] y acepte las instrucciones y órdenes de personas que ocupan posiciones superiores sin cuestionarlas" (Nishimoto, 2018: 3; Sugimoto, 2016: 357). Para ello, "se vale de diversiones alegres, entretenidas y amenas, como las canciones, las artes visuales y las celebraciones festivas, para asegurarse de que la autoridad se infiltra sin causar sufrimientos evidentes" (Sugimoto, 2016: 358). De este modo, el autoritarismo amable confiere al *manga* y al *anime* un papel destacado en el establecimiento de la autoridad. Además, como Sugimoto sugiere, la discriminación se ha institucionalizado: la política japonesa ha inculcado "los mitos de la pureza racial" nipona a la población "durante décadas" (ibid., 227) y el sistema legal refleja esta búsqueda de una nación monocultural:

La Ley de Nacionalidad Japonesa refleja la imagen de una sociedad racialmente homogénea. La ley adopta el principio personal en lugar del territorial (en otras palabras, el *ius sanguinis* en lugar del *ius soli*) para determinar la nacionalidad. Es decir, la nacionalidad de una persona está determinada por la de sus padres, no por el país en que haya nacido. Los hijos de ciudadanos de un país extranjero nacidos en Japón no pueden obtener la nacionalidad japonesa, pero los hijos de padre o madre japonés se convierten automáticamente en ciudadanos japoneses, independientemente de su lugar de nacimiento. (Sugimoto, 2016: 241)

La Ley de Nacionalidad Japonesa es solo un ejemplo de cómo la ideología nacionalista nipona (el *nihonjinron*) ha logrado infiltrarse en la política estatal y, por ende, en la sociedad.

Sin embargo, la globalización hace frente a la discriminación institucionalizada y, en consecuencia, en Japón se presenta una contradicción: "la sociedad japonesa actual está atrapada entre las fuerzas contradictorias de un etnocentrismo estrecho y una internacionalización aperturista" (ibid., 228). A la vez, "también hay personas y grupos que abogan activamente por un Japón más abierto y multicultural, y que combaten las distintas formas de racismo y discriminación" (ibid.). En este sentido, el segmento de la población que defiende los derechos de las minorías ha aumentado en las últimas décadas debido a la internacionalización del país (ibid., 252-253).

2.1. El *nihonjinron*

El *nihonjinron* es una ideología de carácter nacionalista surgida en Japón en el contexto de la Restauración Meiji (1868-1912), una época de enormes cambios en el que el país se vio obligado

a dejar sin efecto la política aislacionista del *sakoku*「鎖国」(literalmente, "país en cadenas"), por la que Japón prohibía todo contacto con el extranjero⁴, y a entablar relaciones comerciales con Estados Unidos, país causante de dicho cambio de política exterior (Hane, 2003: 84-86). Esta ideología, también conocida como "teoría de la japonesidad", buscaba dar respuesta a una supuesta "singularidad" de los japoneses que justificase su "superioridad" ante otras identidades culturales y encontró uno de sus pilares fundamentales en la teórica homogeneidad social que presentaba el país. El *nihonjinron* ha evolucionado desde la Restauración Meiji y, tras sufrir algunos altibajos tras la derrota nipona en la Segunda Guerra Mundial y la posterior ocupación estadounidense, estuvo en boga de nuevo durante la década de 1960, donde se trató de responder a la pregunta "¿Quiénes son los japoneses?" (Quintairos, 2018: 8).

De acuerdo con la teoría del *nihonjinron*, la identidad japonesa estaría definida por siete características: "la nacionalidad, la filiación étnica, el dominio de la lengua, el lugar de nacimiento, la residencia actual, el nivel de alfabetización cultural y la identidad subjetiva" (Sugimoto, 2016: 230). Este criterio le niega a más de seis millones de personas (aproximadamente un 5 % de la población) su pertenencia a la identidad nacional (ibid.) y, en consecuencia, los grupos sociales minoritarios han sido excluidos de forma sistemática de la construcción de la identidad japonesa, lo que los convierte en el "otro cultural".

El rechazo de lo que se considera "diferente" se refleja en el conocido proverbio japonés「るはたれる」('deru kugi wa utareru', es decir, "el clavo que sobresale recibe un martillazo"); este proverbio quiere decir que las personas que destacan acaban siendo rechazadas y castigadas, lo que implica que lo deseable para la sociedad japonesa es mantener un perfil bajo, "homogéneo". Podríamos deducir, pues, que el *nihonjinron* ha subyocado a muchos problemas de discriminación en Japón, los cuales se han visto reforzados por él. No obstante, Sugimoto (2016: 252-253) señala que el segmento poblacional que opta por la internacionalización se ha incrementado en las últimas décadas, lo que implica la necesidad de realizar más investigaciones en las que se incluyan estas nuevas tendencias sobre la discriminación, a menudo olvidadas, para obtener información más precisa.

Actualmente, la homogeneidad japonesa y, por extensión, el *nihonjinron* han sido descartados como teorías válidas porque la supuesta "singularidad nipona" puede refutarse fácilmente al reconocer la existencia de minorías sociales en el país: "la peculiaridad de Japón quizá no se halle tanto en que no haya problemas relacionados con las minorías, sino en la negativa a reconocer y admitir que dichos problemas existan" (Sugimoto, 2016: 253).

2.2. La diáspora japonesa

La internacionalización de Japón se basa, cada vez más, en las migraciones. De acuerdo con el Instituto Nacional de Investigaciones de la Población y la Seguridad Social (IPSS, 2017a, 2017b), en la década de 1970 solo 267 246 ciudadanos japoneses residían en el extranjero de forma temporal o permanente; sin embargo, en 2015 esa cifra aumentó a 1 317 078 personas. En cuanto al número de

4 Aunque Japón mantuvo esta política aislacionista desde 1639 hasta 1868, esto no significa que el país estuviese completamente aislado durante dos siglos. Los gobernantes enviaron varias misiones diplomáticas al extranjero con el objetivo de conocer los avances sociales y tecnológicos producidos en otras regiones del mundo y, a su vez, permitieron el intercambio comercial (regulado por el gobierno) con mercaderes holandeses y chinos en la isla artificial de Dejima, en la bahía de Nagasaki, y con mercaderes coreanos en la isla de Iki, situada en el canal este del estrecho de Corea. Además, aunque el fin del *sakoku* se produjo oficialmente en 1853, no fue hasta 1868, con el inicio de la revolución Meiji, que se levantaron todas las prohibiciones impuestas por dicha ley (Hane, 2003: 85; Schirokauer, Lurie & Gay, 2014: 168-171).

residentes extranjeros en Japón, las cifras aumentaron de 708 458 personas en los 70 a 2 232 189 en el año 2015. Las estadísticas también muestran que la mayoría de los inmigrantes provenían de China, Corea, Filipinas, Brasil y Vietnam, mientras que los expatriados japoneses eligieron Estados Unidos, China, Australia, Reino Unido, Tailandia o Canadá como su nuevo país de residencia.

Sugimoto (2016: 253-255) establece tres tipos de "japoneses que viven *más allá* de las fronteras nacionales del país". El primer grupo está compuesto por mujeres y hombres de negocios que se han establecido, junto con sus familias, en el extranjero y cuya "noción de la internacionalización a menudo va aparejada a una preocupación por [...] presentar imágenes favorables de Japón fuera de sus fronteras". El segundo grupo lo conforman ciudadanos japoneses que voluntariamente eligen vivir en el extranjero de forma semipermanente en un intento por "escapar de lo que consideran el rígido sistema social nipón". Por último, el tercer grupo está formado por extranjeros que no residen en Japón y que conocen en profundidad el idioma, la cultura y la sociedad nipones, por lo que Sugimoto los considera japoneses "lingüística e intelectualmente, si bien no tienen esta nacionalidad".

Una vez explicados estos tres tipos de diáspora japonesa, Sugimoto sostiene que toda investigación sociológica que se centre en la discriminación actual debería tener en cuenta a las identidades mixtas, como pueden ser los "extranjeros nacionalizados", los "hijos de japoneses residentes en el extranjero", "algunos niños que han regresado a Japón" o los "hijos de matrimonios mixtos que viven en Japón" (ibid., 232, 255).

2.2.1. Personas de origen mixto

Okamura (2017: 42) indica que los hijos de parejas mixtas siempre han sufrido discriminación, "independientemente de si vivían en la tendencia dominante de la sociedad japonesa o de si se encontraban en los asentamientos extranjeros que se localizaban extramuros".

Una de las nociones para referirse a las personas multiétnicas en Japón es *haafu* 「ハーフ」, del inglés "half". La palabra *haafu* posee connotaciones negativas y muchas personas con orígenes mixtos la consideran ofensiva (Want, 2016: 86; Saberi, 2015). Esto se debe a que la palabra *haafu* refuerza la percepción de que estas personas solo tienen "media" cultura japonesa y, por lo tanto, no pueden considerarse ciudadanos japoneses al cien por cien (especialmente, si su apariencia difiere en gran medida del aspecto considerado "estándar" de los japoneses). Por ello, actualmente suele relacionarse a las personas *haafu* con conceptos como el exotismo, lo atractivo, lo extranjero, la alteridad y la sobreexposición mediática (Want, 2016). En definitiva, las personas *haafu* se relacionan con lo "diferente" y, en consecuencia, conforman uno de los grupos sociales minoritarios que se ven soslayados por la sociedad.

Durante los años 90, se sugirió el uso de un nuevo término: *daburu* 「ダブル」, del inglés "double". Este término transmite "la imagen positiva de que un individuo posea dos habilidades culturales, raciales y lingüísticas" (Oshima, 2014: 24), por lo que, al emplearlo, se les estaría reconociendo a las personas de origen mixto su pertenencia al grupo, aun cuando se sigue señalando su identidad mestiza. Por este motivo, aunque *haafu* esté más extendido en la lengua japonesa, en este trabajo hemos optado por el término *daburu*.

3. Análisis del corpus

En este apartado, se analiza la representación del "otro cultural" en las obras *Detective Conan* e *InuYasha*. Para ello, se ha seleccionado una muestra de personajes primarios y secundarios de

acuerdo con su origen y sus características y se han examinado tanto su caracterización física como psicológica.

3.1. *Sociedad contemporánea japonesa representada en Detective Conan*

Dada la importancia de la fiabilidad en las historias policíacas, Gōshō Aoyama, autor del *shōnen Detective Conan* (1994-actualidad), busca ofrecer en su obra una descripción precisa de la sociedad japonesa contemporánea. *Detective Conan* se ha estado publicando desde 1994, por lo que, si en las últimas décadas se ha producido un cambio de tendencia en la sociedad como Sugimoto sugiere, es lógico pensar que dicha evolución se ha visto reflejada en el *manga* de Aoyama.

Los personajes pertenecientes a algún tipo de minoría social nipona se han analizado en la tabla 1.

Tabla 1. Personajes pertenecientes a algún tipo de minoría social en Detective Conan

| Nombre (+ año de introducción) | Origen | Ascendencia | Ojos | Pelo | Piel | Costumbres extranjeras | Personalidad | Interacciones sociales |
|--------------------------------|---------------|---------------------------------|-----------------------------|---|------------|--|--|---|
| Rei Furuya (2011) | <i>Daburu</i> | Japonesa + (¿?) | Azules; caídos | Rubio claro | Oscura | Usa ropa de estilo occidental poco común en Japón (p.ej.: chalecos, boinas, etc.) | Alegre, despreocupado, inteligente, apasionado, habilidoso, extremadamente educado | Discriminado durante la infancia; sufrió acoso por parte de otros niños; considerado ikemen ⁵ y algo "afeminado" de adulto |
| Ai Haibara (1994) | <i>Daburu</i> | Japonesa + [Japonesa + Inglesa] | Verdes | Castaño cobrizo | Clara | Cierta predilección por la gastronomía estadounidense | Inteligente, fría, solitaria, malhumorada | Discriminada durante la infancia; considerada <i>kawaii</i> ⁶ y <i>tsundere</i> ⁷ |
| Shūichi Akai (2000) | <i>Daburu</i> | Japonesa + Inglesa | Verdes (Azules en el manga) | Negro | Tono medio | Uso de préstamos y expresiones ingleses específicos | Serio, frío, misterioso, inteligente, habilidoso | Considerado <i>ikemen</i> de adulto |
| Elena Miyano (2002) | <i>Daburu</i> | Japonesa + Inglesa (¿?) | Verdes | Rubio (Castaño cobrizo en el <i>manga</i>) | Clara | (¿?) | Inteligente, amable | Discriminada por ser <i>daburu</i> |
| Masumi Sera (2011) | <i>Daburu</i> | Inglesa + Japonesa | Verdes | Negro | Clara | Uso de expresiones y lenguaje corporal ingleses; usa "en exceso" ropa de estilo occidental | Alegre, despreocupada, inteligente | Se define "como un niño malo"; considerada "poco femenina" y "rara" por los personajes japoneses |

5 La palabra ikemen「イケメン」es un término del argot japonés que hace referencia a hombres considerados muy atractivos, cautivadores, elegantes y misteriosos (Anónimo, 2016; "Ikemen", n.d.).

6 En el contexto de la cultura popular japonesa, una persona u objeto *kawaii*「かわいさ」es alguien (o algo) "mono", "adorable".

7 *Tsundere*「ツンデレ」es un adjetivo propio de la cultura popular japonesa que hace referencia a mujeres que suelen ser "frías, distantes o reservadas, pero que en ciertos momentos revelan su lado débil, dulce y amable" (Galbraith, 2013: 118).

| | | | | | | | | |
|-------------------------|------------|--|---------------------|--------------|------------|---|--|---|
| Fusae Campbell (2003) | Daburu | Japonesa + Estadounidense | Verdes | Rubio | Clara | (¿?) | Tímida, amable | Los niños se burlaban del color de su pelo cuando era pequeña |
| Ethan Hondō (2007) | Daburu | Japonesa + Estadounidense | Azules | Negro, rizo | Clara | (¿?) | (¿?) | (¿?) |
| Hidemi Hondō (2005) | Daburu | Japonesa + [Japonesa + Estadounidense] | Azul claro; grandes | Marrón | Clara | Uso de referencias culturales y expresiones estadounidenses | Compasiva, fría, obediente, inteligente | (¿?) |
| Eisuke Hondō (2005) | Daburu | Japonesa + [Japonesa + Estadounidense] | Azules | Negro | Tono medio | (¿?) | Inteligente, observador, torpe, nervioso, amable | Los demás personajes lo consideran demasiado "emocional", "cansino" y "femenino" |
| Carlos Yoshifusa (1998) | Daburu | Brasileña + Japonesa | Marrones | Marrón | Oscura | No habla japonés | Serio, callado | Los personajes japoneses lo consideran "intimidante" |
| Chris Vineyard (1999) | Extranjera | Estadounidense (¿?) | Azules; caídos | Rubio | Clara | Abuso de préstamos lingüísticos ingleses; aspecto caucásico estándar muy marcado; personalidad fuerte | Misteriosa, seria, recelosa, perspicaz | Los demás desconfían de ella; representada como una <i>femme fatale</i> "discreta" |
| Mary Sera (2014) | Extranjera | Inglesa | Verdes | Rubio claro | Clara | Uso de expresiones inglesas | Misteriosa, fría, ágil, inteligente, despiadada | Representada como una mujer violenta; considerada una madre fría |
| Minerva Glass (2011) | Extranjera | Inglesa | Azul claro; caídos | Rubio claro | Clara | Aspecto y comportamiento no japoneses | Resiliente, inteligente, luchadora | Considerada "guay" y extrovertida |
| Jodie Starling (2000) | Extranjera | Estadounidense | Azul claro; caídos | Rubio oscuro | Clara | Aspecto caucásico estándar; uso de préstamos y fonética ingleses; habla en inglés de forma habitual | Fuerte, trabajadora, lista, apasionada | Los personajes japoneses la consideran "rara", demasiado apasionada, "guay" y extrovertida |
| James Black (2001) | Extranjero | Estadounidense | Azul claro; caídos | Canoso | Clara | Uso de expresiones y referencias culturales estadounidenses | Sereno, atento, impasible | Representado como un personaje misterioso; los personajes japoneses tienden a desconfiar de él |
| André Camel (2007) | Extranjero | Estadounidense | (¿?) | Marrón | Tono medio | Nivel de japonés bajo | Amable, confiado | Los demás personajes desconfían de él debido a su aspecto corpulento y misterioso; algunos lo llaman "alemán" |

| | | | | | | | | |
|---|--|----------|--------------|-----------------|--------|--|--|--|
| Yukiko Kudō (1995) | Japonesa residente en el extranjero (EE.UU.) | Japonesa | Azul oscuro | Castaño cobrizo | Clara | Uso habitual de expresiones y lenguaje corporal estadounidenses | Alegre, despreocupada, perspicaz | Los personajes japoneses la consideran algo "alocada" |
| Conan Edogawa [identidad ficticia] (1994) | Japonés (que ha vivido en el extranjero) | Japonesa | Azul oscuro | Marrón | Clara | Costumbres extranjeras (lenguaje corporal, forma de contar, referentes culturales, ropa, etc.) | Detallista, inteligente, temerario | Los demás tienden a considerarlo un niño "raro" y "sabelotodo" |
| Shinichi Kudō (1994) | Japonés (que ha viajado por el extranjero) | Japonesa | Azul oscuro | Marrón | Clara | Uso de numerosas referencias culturales extranjeras, así como de lenguaje corporal no japonés | Creído, inteligente, habilidoso | Los personajes japoneses lo consideran "arrogante" |
| Heiji Hattori (1996) | Japonés (de la región de Kansai) | Japonesa | Marrones | Marrón | Oscura | Habla en kansaiben ⁸ | Apasionado, inteligente, "duro", ruidoso | Los personajes de la región de Kantō ⁹ hacen comentarios sobre su forma de hablar (<i>kansaiben</i>) y sobre su piel (oscura), normalmente para bromear |
| Kazuha Tōyama (1998) | Japonesa (de la región de Kansai) | Japonesa | Verde oscuro | Marrón | Clara | Habla en kansaiben | Apasionada, inteligente, ruidosa | Los personajes de la región de Kantō hacen comentarios sobre su forma de hablar (<i>kansaiben</i>) |

8 El kansaiben, también conocido como *ōsakaben*, dialecto de Kansai o dialecto Kinki, es un dialecto japonés hablado en la región de Kansai (que comprende ciudades como Kioto, Osaka o Kobe) que difiere en gran medida del *hyōjunga* o japonés estándar, que se basa en el antiguo dialecto de Yamanote, en Tokio ("Los dialectos del japonés", 2017; Adams, 2010).

9 La región de Kantō comprende el área metropolitana de Tokio y todas las prefecturas adyacentes; se trata de la región más poblada del mundo y su dialecto, antes conocido como Kantōben o *Yamanotekotoba* ("dialecto de Yamanote"), se ha seleccionado como "japonés estándar" o *hyōjunga*, en detrimento del *kansaiben*, hablado en la antigua corte imperial que se situó primero en Nara y luego en Kioto.

De la tabla 1 pueden desprenderse cuatro grupos principales: personajes *daburu*, que presentan un origen mixto; personajes extranjeros; personajes japoneses que residen en el extranjero; y personajes japoneses que "sobresalen" debido a su personalidad o a sus hábitos.

Los personajes *daburu* presentan, normalmente, un color de pelo, ojos e incluso piel diferente. Sus ojos suelen ser más grandes o estar caídos, de forma similar a como Aoyama representa los ojos de los personajes occidentales. Además, de niños han sufrido acoso por su aspecto o costumbres y, de adultos, suelen verse como personajes "atractivos" y misteriosos. Del mismo modo, muestran gustos que difieren de la corriente japonesa (por ejemplo, en gastronomía o moda). Finalmente, muchos de ellos no mencionan nunca su origen mixto de forma explícita y es el lector quien debe averiguar su identidad guiándose por el contexto.

Aunque, de acuerdo con las estadísticas, la mayoría de los extranjeros residentes en Japón son originarios de países asiáticos, en *Detective Conan* prácticamente todos son estadounidenses o ingleses; por ello, físicamente se representan como personas caucásicas (piel clara, cabello rubio y ojos verdes o azules). Hacen un uso del idioma diferente, ya que utilizan numerosas expresiones en inglés, y presentan costumbres no japonesas (p.ej.: lenguaje corporal, gustos, etc.). Su personalidad tiende a ser fuerte (p.ej.: protestan ante las injusticias y muestran su disconformidad abiertamente; no ocultan sus emociones ante los demás; actúan con vehemencia, etc.) y, debido a que son extranjeros, incumplen algunas normas sociales (generalmente por desconocimiento), lo que hace que los personajes nipones desconfíen de ellos.

Los personajes japoneses que viven en el extranjero suelen tener el aspecto japonés estándar de las obras de Aoyama (véase la tabla 2). Sin embargo, difieren de los demás personajes japoneses, principalmente, en que emplean el idioma de forma distinta (tienden a abusar de los extranjerismos) y en su personalidad (que tiende a ser fuerte). Además, también tienen costumbres "foráneas", como ocurre con los personajes considerados "no japoneses".

Tabla 2. Personajes japoneses "estándar" en Detective Conan

| Nombre | Origen | Ascendencia | Ojos | Pelo | Piel | Personalidad |
|---------------------|---------|-------------|---------------------|--------|------------|------------------------------------|
| Azusa Enomoto | Japonés | Japonesa | Verde oscuro | Marrón | Clara | Alegre, atenta, trabajadora |
| Genta Kojima | Japonés | Japonesa | Negros | Negro | Tono medio | Glotón, impulsivo, imprudente |
| Ginzo Nakamori | Japonés | Japonesa | Negros | Negro | Clara | Vehemente, capaz, trabajador |
| Jūzō Megure | Japonés | Japonesa | Negros | Negro | Tono medio | Competente, conservador, estricto |
| Kogorō Mōri | Japonés | Japonesa | Negros | Negro | Tono medio | Despreocupado, holgazán, orgulloso |
| Mitsuhiko Tsuburaya | Japonés | Japonesa | Negros | Marrón | Tono medio | Formal, estudioso, amable |
| Ran Mōri | Japonés | Japonesa | Azul oscuro | Marrón | Clara | Amable, paciente, responsable |
| Sumiko Kobayashi | Japonés | Japonesa | Azul oscuro | Negro | Clara | Amable, torpe, tímida |
| Wataru Takagi | Japonés | Japonesa | Azul oscuro | Negro | Tono medio | Bienintencionado, torpe, apacible |
| Yumi Miyamoto | Japonés | Japonesa | Azul oscuro, caídos | Marrón | Clara | Alegre, celosa, inescrupulosa |

Por último, los personajes considerados "un clavo que sobresale" son personas que se diferencian de los personajes japoneses estándar en que hay algún rasgo distintivo en su forma de hablar (por ejemplo, usan la variante dialectal *kansaiben*; tienen un acento diferente, etc.) o en su personalidad (p.ej.: tienden a presentar una personalidad muy marcada, a menudo basada en el estereotipo que los japoneses tienen de su lugar de residencia). Estos personajes suelen ser objeto de bromas o burlas por parte de los "personajes estándar" debido a estas particularidades.

3.2. Sociedad feudal ficticia representada en *InuYasha*

Rumiko Takahashi, autora de *InuYasha* (1996-2008), representa una sociedad feudal ficticia en un *manga* donde conviven humanos y demonios. Debido a la presencia de seres sobrenaturales, las minorías representadas difieren ligeramente de las que se pueden encontrar en la sociedad contemporánea nipona. Como puede comprobarse en la tabla 3, los personajes pueden clasificarse como "semidemonios" (en japonés, *hanyō*「半妖」), que se corresponderían con los personajes *daburu* de las ficciones contemporáneas; "forasteros", que adoptan el rol de "extranjeros"; y, por último, personajes feudales nipones que "sobresalen" debido a su comportamiento.

Aunque este *manga* podría incluirse en la categoría de *shōnen* por el elevado número de batallas que representa, entre otros motivos, en este artículo se ha considerado una obra *shōjo* debido a su especial enfoque en las relaciones y emociones entre personajes, que resultan esenciales para la trama y que, por tanto, la autora ha explorado de forma pormenorizada.

Tabla 3. Personajes pertenecientes a algún tipo de minoría social en InuYasha

| Nombre | Origen | Ascendencia | Ojos | Pelo | Piel | Rasgos 'diferentes' | Personalidad | Interacciones sociales |
|------------------|--------------------------------------|---|---------------------------------------|----------|-----------|---|---|---|
| InuYasha | Semidemonio (<i>hanyō</i>) | Gran demonio-perro (<i>Daiyōkai</i>) + humana | Amarillos | Plateado | Clara | Color de pelo y ojos; colmillos; garras; fuerza sobrehumana | Malhumorado, apasionado, fuerte, amable | Discriminado de niño y adulto |
| Kagome Higurashi | Forastera | Humana proveniente del Japón contemporáneo | Marrones | Negro | Clara | Ropa, costumbres, referencias culturales | Amable, determinada, reflexiva | Los personajes de la época feudal la consideran "rara" (a veces, incluso una "bruja") |
| Jinenji | Semidemonio | Gigante <i>yōkai</i> + humana | Azules; extremadamente grandes | Negro | Bronceada | Dimensiones y aspecto de gigante | Amable | Discriminado durante toda su vida |
| Shiori | Semidemonio | Demonio murciélago <i>daiyōkai</i> + humana | Violetas | Blanco | Oscura | Color de pelo y ojos; poderes sobrehumanos | Tímida, triste, amable | Discriminada por los aldeanos y acosada por los demás niños |
| Rin | Humana | Humana | Negros | Negro | Clara | Huérfana; incapaz de hablar debido a un trauma | Generosa, amable, alegre, terca | Discriminada debido a su mudez y a su relación con los demonios |
| Naraku | Semidemonio (humano en sus orígenes) | Humana + trato con demonios | Rojos (Al principio, verdes azulados) | Negro | Claro | Color de ojos, poderes sobrenaturales | Malvado, inteligente, despiadado | Temido por humanos y demonios |

Los semidemonios o *hanyō* son personajes que han sufrido acoso durante su infancia y que, de adultos, siguen siendo discriminados por humanos y demonios, puesto que presentan características que los diferencian de ambos (p.ej.: su tamaño y fuerza, así como el color de los ojos y el cabello, suelen ser diferentes a los de los humanos; al mismo tiempo, suelen ser menos poderosos que los demonios, etc.). Los *hanyō* son personajes torturados que se culpan a sí mismos por no "encajar" en la sociedad, así como a sus padres por haber decidido tener hijos en una sociedad que rechaza a los semidemonios.

A los "forasteros" se les considera "distintos" porque muestran características diferentes a las de los demás (p.ej.: ropa, costumbres, uso del lenguaje, etc.); asimismo, aunque se adivina su origen foráneo, no se sabe exactamente de dónde provienen, lo que hace que los demás humanos desconfíen de ellos.

Los personajes que "sobresalen" son discriminados por sus particularidades y, en muchos casos, por su relación atípica con los demonios, a quienes no rechazan por su condición de "no humanos". Por ello, estos personajes no suelen ser aceptados ni por los humanos ni por los demonios, que intentan mantener el *statu quo*, y acaban sufriendo en soledad las consecuencias de sus decisiones.

4. Resultados

Tras haber analizado el corpus, hemos cruzado los resultados primarios obtenidos de ambas obras y hemos detectado tres tipos de personajes pertenecientes a minorías: personajes de origen mixto (*daburu* y semidemonios), forasteros (donde se incluyen los personajes extranjeros) y personajes japoneses que "sobresalen" (en esta categoría se incluyen los personajes japoneses que residen en el extranjero).

Los personajes de origen mixto se caracterizan por presentar un aspecto poco común (p.ej.: cabello, ojos, etc.), una infancia dura (p.ej.: sufrieron acoso) y costumbres inusuales que los personajes japoneses suelen considerar "raras". Sin embargo, los personajes mixtos de Aoyama son "atractivos" de adultos (p.ej.: los hombres son *ikemen* y las mujeres, *kawaii*), mientras que los de Takahashi sufren discriminación durante toda su vida.

Los foráneos muestran siempre costumbres poco comunes que se reflejan en su forma de hablar o en sus gustos y su aspecto tiende a considerarse "no japonés", independientemente del periodo histórico en el que viva este tipo de personaje. Otra característica común es que los personajes estándar no confían en los foráneos.

Por último, los personajes japoneses que "sobresalen" tienen una apariencia estándar, pero muestran características inusuales a menudo vinculadas con el uso del lenguaje o la personalidad. Al igual que ocurría con los personajes de origen mixto, los japoneses que "sobresalen" no suelen ser bien recibidos a causa de su personalidad y, a menudo, sufren burlas por parte de los demás personajes.

Tras observar las tablas 1 y 3, resulta llamativo que Aoyama relacione la pertenencia al grupo de los personajes con las características que el *nihonjinron* considera específicas de Japón (véase el apartado 2). Así, las diferencias se señalan en el dominio de la lengua, la nacionalidad, la filiación étnica, el lugar de nacimiento, la residencia actual o la homogeneidad. Además, algunas minorías sociales muy específicas nunca aparecen representadas; de este modo, no hay ninguna referencia a las identidades *ainu*, *burakumin* o *ryukyūana*, aun cuando los protagonistas de *Detective Conan* viajan en varias ocasiones a Hokkaidō, la región de Kansai o a Okinawa, donde reside cada una de estas etnias.

En el caso de Takahashi, las diferencias también parecen señalarse en función de la filiación étnica, la identidad subjetiva o, en menor medida, el dominio de la lengua y el nivel de alfabetización cultural de los personajes. No obstante, dado que en *InuYasha* se mezclan fantasía (p.ej.: demonios, semidemonios) y realidad (p.ej.: humanos, foráneos), no es posible verificar completamente la correlación entre los aspectos del *nihonjinron* y la representación del "otro cultural" en este *manga*.

Asimismo, la importancia de la discriminación en ambas obras difiere en gran medida: en *Detective Conan*, la discriminación es un tema secundario que no afecta al transcurso de la historia y solo se usa con el objetivo de dar profundidad psicológica a determinados personajes. Por el contrario, en *InuYasha* la discriminación es un tema central y todos los protagonistas acaban enfrentándose a sus consecuencias tarde o temprano.

En *Detective Conan*, la presencia y la relevancia para la trama de los personajes de origen mixto se han visto ligeramente incrementadas durante las últimas décadas. Aunque las tablas 4 y 5 parecen no mostrar de forma clara esta propensión, debe tenerse en cuenta que muchos personajes introducidos en la primera década no han "reaparecido" hasta los últimos quinquenios¹⁰. Del mismo modo, aunque el año de introducción de dichos personajes sea relativamente temprano (tabla 4), la identidad mixta de la mayoría de ellos no se ha confirmado hasta los dos últimos quinquenios (tablas 4 y 5).

Tabla 4. Análisis de la presencia de los personajes *daburu* primarios y secundarios en *Detective Conan*

| Personaje <i>daburu</i> | Año de introducción | Año de confirmación | N.º de capítulos ^a | Presencia total (%) |
|-------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------|
| Ai Haibara | 1994 | 2018 | 363 | 35,1 % |
| Carlos Yoshifusa | 1998 | 1998 | 2 | 0,2 % |
| Shūichi Akai | 2000 | 2017 | 132 | 12,8 % |
| Elena Miyano | 2002 | 2018 | 7 | 0,7 % |
| Fusae Campbell | 2003 | 2003 | 4 | 0,4 % |
| Hidemi Hondō | 2005 | 2008 | 53 | 5,1 % |
| Eisuke Hondō | 2005 | 2008 | 33 | 3,2 % |
| Ethan Hondō | 2007 | 2008 | 6 | 0,6 % |
| Rei Furuya | 2011 | 2014 | 77 | 7,5 % |
| Masumi Sera | 2011 | 2017 | 96 | 9,3 % |
| Total | | | 773 | |

N.B.: En la segunda columna se muestra el año en el que el personaje se introdujo por primera vez en la trama; en la tercera columna, el año en el que el lector ha podido confirmar la identidad *daburu* de dicho personaje. En la cuarta columna se recoge el número total de capítulos del *manga* en los que aparece dicho personaje y, en la última, la presencia en el *manga* en forma de porcentaje calculado sobre el total de capítulos publicados hasta 28 de mayo de 2019 (un total de 1034).

10 Además, en este artículo solo se han tomado como muestra personajes principales y secundarios. La presencia de personajes incidentales pertenecientes a minorías sociales también se ha incrementado, pero, debido a la amplitud del corpus disponible (hasta el momento, 1034 capítulos *manga*), estos no se han incluido en el presente estudio.

En cualquier caso, el hecho de que gran parte de los personajes mixtos confirmen su identidad en un espectro que abarca desde el año 2008 hasta el 2018 reflejaría el cambio de tendencia sugerido por Sugimoto en 2016, en el que la visión del "otro cultural" se habría visto afectada por la creciente globalización del país. De hecho, solo el personaje de Ai Haibara está presente en el 35 % de la historia y Masumi Sera aparece en 96 de los 266 capítulos que pasan entre su primera aparición y el último número publicado, lo que supone una presencia total del 36,1 % en ese lapso, un porcentaje relativamente elevado para un personaje secundario sobre el que el autor todavía no quiere revelar demasiada información.

Además, aunque se solía desconfiar de estos personajes, ahora se consideran un modelo atractivo al que imitar, lo cual sugeriría que la sociedad japonesa podría considerar que el exotismo es una tendencia positiva, aun cuando las personas *daburu* podrían interpretarlo como una nueva forma de discriminación, ya que esta percepción sigue excluyéndolas del grupo social dominante.

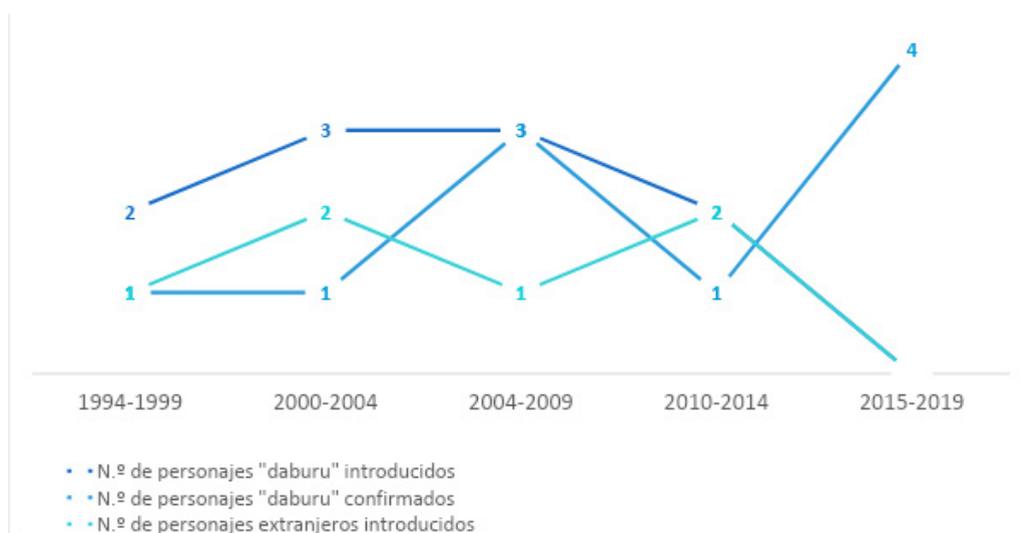


Tabla 5. Evolución quinquenal de la introducción y confirmación identitaria de personajes daburu primarios y secundarios en Detective Conan

En cuanto a la nacionalidad de los personajes foráneos y *daburu*, ya hemos apuntado en el apartado 2.2 que, a pesar de que estadísticamente la mayoría de los extranjeros que residen en Japón son de origen asiático, en *Detective Conan* gran parte de ellos son estadounidenses o ingleses. Si bien las causas por las que Aoyama ha seleccionado estas nacionalidades son diversas, podemos destacar dos como las principales: por un lado, la obra se inspira claramente en *Sherlock Holmes*, por lo que no es de extrañar que el autor haya decidido involucrar en la trama a personajes ingleses posiblemente relacionados con el Servicio de Inteligencia Secreto (SIS) del Reino Unido, más conocido como el MI6, y a sus respectivas familias; por otro lado, el protagonista se enfrenta a una organización criminal que opera a nivel internacional y que ha cometido varios crímenes en Estados Unidos, lo cual ha obligado a la CIA y al FBI a infiltrar a varios de sus agentes en la organización con el objetivo de destruirla. Aunque la elección de Estados Unidos como localización secundaria en *Detective Conan* podría

responder a factores de diversa índole, como la hegemonía cultural¹¹, es importante tener en cuenta también datos concretos como que, de los 1 317 078 japoneses expatriados durante 2015, el 31,86 %¹² residió en los Estados Unidos, convirtiéndose en el país con el porcentaje más alto de expatriados nipones (IPSS, 2017a). Además, la influencia estadounidense en el archipiélago nipón es constante debido a la existencia de 130 bases militares estadounidenses en todo el territorio (Lorasque, 2019) y, aunque no existen cifras oficiales, se calcula que aproximadamente 70 000 militares estadounidenses se encuentran repartidos entre las bases de Japón y Corea del Sur (Olmo, 2017). Esto significa que, en los territorios en los que se encuentran estas bases, la población militar extranjera interactúa con los civiles japoneses, a pesar de contar con sus propios servicios (p.ej.: escuelas, universidades, cajeros automáticos, servicios médicos, etc.) (USARJ, n.d.) y esto, por tanto, también podría haber influido en la decisión de Aoyama de incluir a agentes estadounidenses en su obra, ya que no son un elemento desconocido para la población nipona.

Como apuntábamos anteriormente, los cambios sociales nipones (especialmente, aquellos relacionados con la globalización) afectarían a la visión y, por consiguiente, a la representación del "otro cultural". En este sentido, aunque la muestra es insuficiente, se podría apreciar también un posible cambio en el tipo de nacionalidad que se representa en *Detective Conan*: en 1998, uno de los casos introduce a Carlos Yoshifusa, *daburu* nacido en Brasil, y a su familia; Aoyama hace hincapié en que Yoshifusa no habla japonés y, para eliminar las barreras lingüísticas, decide que uno de los personajes secundarios más relevantes para la trama hable portugués con fluidez. Sin embargo, la nacionalidad brasileña no ha vuelto a aparecer en el *manga* y, cuando un personaje foráneo desconoce el idioma japonés, sus intervenciones suelen ser en inglés, independientemente de la nacionalidad. Aunque se trata de un solo caso y no es posible determinar si existe tal cambio social o si se trata de un hecho aislado, podemos pensar que la globalización y, concretamente, los movimientos migratorios han podido intervenir en las decisiones del autor: las estadísticas de la década de 1980 muestran que Brasil era el país que más expatriados japoneses recibía, mientras que, entre la década de 1990 y la de 2000, Brasil acabó cediendo el puesto a los Estados Unidos (IPSS, 2017a), lo cual podría explicar la falta de interés por representar una cultura con la que la sociedad nipona parecía identificarse cada vez menos.

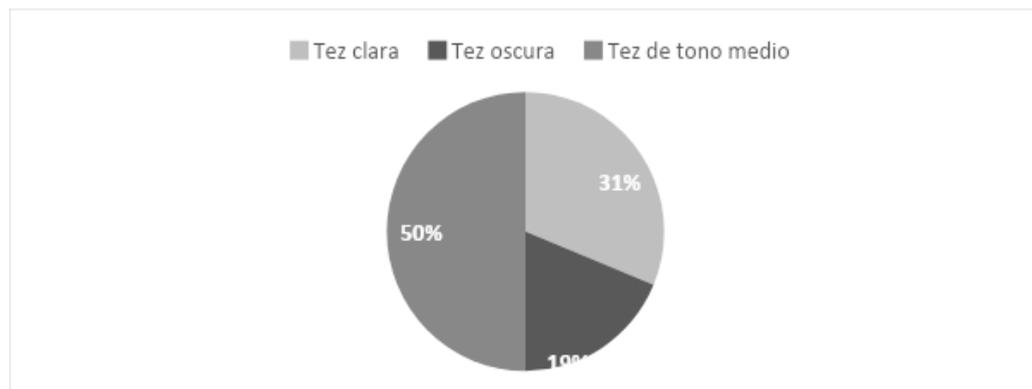
Las tablas 1 y 2 también sugieren una diferencia en la representación del género. En primer lugar, llama la atención que, de los quince personajes femeninos analizados, todos ellos tengan una tonalidad de piel clara, mientras que, de los 16 personajes masculinos, solo el 31 % presente este tono de piel (gráfica 1). De hecho, entre los personajes masculinos el tono más común es el medio (50 %) y un 19 % presenta una tez oscura¹³. La poca variedad en la tonalidad de la piel de los

11 Para Venuti, la situación del inglés como *lingua franca* explica la posición hegemónica de la cultura angloamericana, lo cual conllevaría "la imposición de valores culturales angloamericanos a un amplio número de lectores extranjeros" (Quintairos, 2017: 1-2, 7). Esta asimilación de referentes culturales angloamericanos por parte de las demás culturas sería una de las causas por las que se introducen referentes estadounidenses en obras no angloamericanas en las que se podría haber optado por referentes propios de otras culturas.

12 De acuerdo con el National Institute of Population and Social Security Research, 419 610 japoneses residieron en Estados Unidos durante 2015 (IPSS, 2017a).

13 Si bien es cierto que los *mangas* se publican en blanco y negro y que, por lo tanto, la decisión de atribuirle un tono de piel determinado a los personajes es decisión del equipo de creación del anime, también debe tenerse en cuenta que el autor de *Detective Conan*, G. Aoyama, ha publicado diversas ilustraciones a color de los personajes, además de utilizar las tramas (láminas con patrones de grises que se adhieren a las ilustraciones manga con el objetivo de darles profundidad) para diferenciar entre personajes de piel clara/media y oscura.

personajes femeninos puede deberse a la estética tradicional nipona, donde las mujeres de tez clara se consideraban las más hermosas, tal y como reza el proverbio japonés 「のいはず」 ('*iro no shiroi wa shichinan kakusu*', es decir, "la piel blanca oculta siete defectos") (Ushijima, 2013). Sin embargo, también podría ser un reflejo de la sociedad: hasta 2015, el certamen Miss Japón nunca lo había ganado una mujer de tez morena, ya que la piel de tonalidades oscuras está mal vista por parte de la sociedad (Bonilla, 2015). Asimismo, la tenista japonesa Naomi Osaka, *daburu* de tez morena, ganó en 2018 su primer Grand Slam, convirtiéndose en un referente del tenis a nivel mundial (Puig, 2018). El hecho de que ambas mujeres (las dos *daburu* de piel morena) se hayan convertido en referentes nacionales podría impulsar la aparición de personajes femeninos de tez morena en *Detective Conan*, de igual manera que el aumento de las migraciones en las últimas décadas ha incrementado el número de personajes de origen extranjero o mixto en dicha obra.



Gráfica 1. Análisis cuantitativo de la tonalidad de la piel de los personajes masculinos de las tablas 1 y 2

Por otro lado, también existen diferencias entre la representación de las mujeres pertenecientes a minorías sociales y la representación de mujeres japonesas "estándar". Las mujeres japonesas suelen ser amables, pacientes, trabajadoras y responsables, mientras que a las extranjeras y *daburu* suelen atribuírseles características relacionadas con la fortaleza, la independencia, el atractivo o la honestidad (tablas 1 y 2). Asimismo, la estética de las mujeres extranjeras se presenta, en ocasiones, de forma cosificada (p.ej.: tienen cuerpos sinuosos, de pechos grandes; suelen vestir ropa ajustada con grandes escotes, etc.), lo que contrasta con la representación de las mujeres japonesas "estándar", que suelen vestir de forma menos sexualizada.

Pese a todo, en *Detective Conan* no hay un mensaje claro en cuanto a la discriminación: en algunos casos se muestra como algo negativo (especialmente, debido al acoso durante la infancia), pero no se suele abordar el tema como tal. De hecho, muchos de estos personajes intentan ocultar sus orígenes por miedo a ser discriminados de nuevo o por vergüenza y hay minorías que nunca se representan, como los *ainu* o los *zainichi* (japoneses descendientes de coreanos). No obstante, la presencia en aumento de personajes de origen mixto y la repentina importancia que han cobrado en la trama podría sugerir que, efectivamente, se ha producido un cambio de tendencia positivo desde 1994 hasta ahora. Después de 25 años, Aoyama se ha atrevido a incluir el primer y único alegato directo en contra de la discriminación: en el caso 1011, Elena Miyano (personaje *daburu*) riñe a Rei (personaje *daburu*, también) por haberse peleado con sus compañeros de clase; cuando él le explica que lo hizo porque se burlaban del color de su pelo, Elena le contesta:

En ese caso, deberías decirle al niño con el que te has peleado que, aunque la gente parezca diferente, las personas no dejan de ser un amasijo de carne y sangre si las cortas en pedacitos y les retiras la piel. Y, como prueba, negros, blancos, asiáticos... toodos, como puedes comprobar, tenemos sangre roja corriendo por las venas, ¿ves? (Aoyama, 2018: 12)¹⁴

Sin embargo, este mensaje es puntual y los capítulos posteriores siguen mostrando un tipo de discriminación subyacente a la historia que contradice las palabras que Aoyama puso en boca de Elena: la discriminación de los personajes femeninos principales. Personajes como Ran Mōri, Kazuha Toyama, Azusa Enomoto, Masumi Sera, Yumi Miyamoto o, incluso, la científica Ai Haibara cambian su personalidad cuando determinados personajes masculinos entran en escena. Así, el objetivo del personaje de Ran Mōri, una de las protagonistas de la historia, es esperar a que Shinichi Kudō regrese; Masumi Sera, a pesar de ser una buena detective, nunca se muestra a la altura de los detectives masculinos; y ya no se representa a Ai Haibara, la científica que desarrolló la droga que encogió a Shinichi, como una investigadora perspicaz e independiente, sino que ahora es, en muchos casos, una colaboradora más de Conan Edogawa que espera sus órdenes para actuar. Del mismo modo, es habitual que, cada vez que se comete un crimen, los personajes femeninos se asusten y griten; además, normalmente son ellas las encargadas de llamar a la ambulancia y a la policía por orden de alguno de los detectives masculinos presentes en el lugar, aun cuando hay otros personajes masculinos en escena que también podrían hacerlo. En definitiva, *Detective Conan* parece debatirse entre cierta denuncia velada de la situación de las personas *daburu* y la palpable representación discriminatoria de las mujeres, que se ven supeditadas, de forma más o menos directa, a los personajes masculinos principales.

En el caso de *InuYasha*, donde la discriminación es la base de la trama, los personajes de origen mixto siempre han estado presentes y se muestran como personas vulnerables que sufren a diario las consecuencias de "ser diferentes". Sin embargo, los personajes foráneos y del Japón feudal que "sobresalen" no son comunes en la historia y los demás desconfían de ellos (p.ej.: los aldeanos de la era Sengoku creen que Kagome, la protagonista, es una "bruja" cuando la conocen y tratan de matarla). Esto podría indicar que Takahashi busca ser realista al plasmar sobre el papel a la desconfiada sociedad del Sengoku, pero prefiere centrarse en otras formas de discriminación que podrían considerarse "contemporáneas"; así, los lectores podrían identificarse con estas emociones y aprender la moraleja. El hecho de que la discriminación se muestre constantemente como algo negativo que debe evitarse podría apoyar esta hipótesis. Ocurre lo mismo con la representación de los personajes femeninos: aunque algunos personajes masculinos tienden a considerarlos inferiores y a sexualizarlos, Kagome Higurashi y otros personajes, como la cazademonios Sango, luchan por demostrar su valía y les recriminan el trato que reciben.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la discriminación es un tema que se aborda en los dos *mangas*, bien de forma tangencial, como en el caso de *Detective Conan*, bien como el eje vertebrador de la historia, como ocurre en *InuYasha*. Si aceptamos la premisa de que *InuYasha* es un *shōjo manga* (o de que, al menos, presenta muchas similitudes con las obras *shōjo*), se puede explorar una nueva dimensión: el hecho de que *Detective Conan* sea un *shōnen* e *InuYasha* pueda considerarse un *shōjo* podría ser determinante en cómo se han representado el "otro cultural" y, en particular, la discriminación en sus respectivos argumentos. Hay indicios que apuntan a esta hipótesis:

14 Traducción propia.

en *InuYasha*, la discriminación es el tema central y, en el *shōjo*, "las historias suelen enfatizar las emociones y relaciones de los personajes, incluso cuando contienen una gran cantidad de acción" (Bonser, 2017: 210); por el contrario, en el *shōnen* de Aoyama, *Detective Conan*, la discriminación es un aspecto secundario, lo que concuerda con las características principales de las obras *shōnen*, que "enfatan la acción y dedican poco tiempo, relativamente, a las emociones de los personajes" (ibid., 210). Aunque parece haber una correlación entre la representación y las definiciones de *shōnen* y *shōjo*, es necesario profundizar en ella para confirmar la veracidad de dicha hipótesis y desarrollar más algunos aspectos de esta teoría.

5. Conclusiones

Como se ha podido comprobar, dos de las obras más famosas a nivel internacional de la cultura popular nipona incluyen en sus tramas, de forma más o menos directa, la representación del "otro cultural" desde el punto de vista de la discriminación. Ambas obras, publicadas a lo largo de varias décadas, parecen reflejar un cambio de tendencia producido en la sociedad a causa de la globalización del país. Sería interesante estudiar cómo evoluciona esta tendencia con la celebración de los Juegos Olímpicos en Tokio y la llegada masiva de extranjeros y, especialmente, cómo este cambio se refleja en la cultura popular que consumen a diario japoneses y extranjeros.

Este trabajo se ha centrado en el análisis de la discriminación en la sociedad japonesa y de la representación del "Otro" en las obras producidas en dicho contexto. Ahora bien, con esto no queremos decir que Japón sea un país racista, ya que, como recoge Sugimoto en su obra y hemos mencionado en el apartado 2, el *nihonjinron* es una ideología nacionalista que surgió en un contexto muy determinado (época de coerciones por parte de Estados Unidos) y se reforzó en los años 60, tras la ocupación estadounidense, para acabar diluyéndose con la incipiente internacionalización del país. Aunque la discriminación perviva en la legislación y ciertas tradiciones, la sociedad japonesa es cada vez más abierta y su cambio ideológico se refleja en el día a día: muestra de ello es que la discriminación sea un tema abordado, de forma más o menos explícita, en obras de la cultura popular que consumen masivamente millones de personas en todo el mundo, así como que, en muchos casos, esta discriminación se muestre como algo negativo que hace sufrir a los personajes con los que la sociedad empatiza. En este sentido, cabría preguntarse si el hecho de que los personajes mixtos de *Detective Conan* decidan ocultar sus orígenes, obligando a los lectores a "adivinarlos", transmite algún tipo de moraleja subyacente, invitando a la reflexión: ¿Por qué estos personajes tienen miedo de mostrar sus orígenes? ¿Ser *daburu* es algo malo? ¿Por qué se avergüenzan? ¿Su personalidad actual está, en algún modo, ligada al acoso que sufrieron durante su infancia? A estos efectos, sería recomendable realizar una investigación que abordase la representación del "otro cultural" en un espectro más amplio de obras para verificar las hipótesis presentadas en este artículo.

Finalmente, respecto a la pregunta que nos hacíamos al inicio de este trabajo ("¿Qué imagen de la discriminación están recibiendo los jóvenes en los productos culturales que consumen habitualmente?"), podemos inferir algunas conclusiones. En primer lugar, al igual que en muchos otros países, en Japón la cultura popular se ha usado (y se sigue usando) como caballo de Troya con el que ejercer cierta influencia ideológica sobre la sociedad, de modo que las obras promocionadas por el gobierno siempre contendrán algún tipo de enseñanza moral que las instituciones consideran "deseables" para la población. En segundo lugar, dichas enseñanzas morales no tienen por qué ser negativas; de hecho, gran parte de las obras *shōnen* y *shōjo* incluyen como valores positivos

el trabajo en equipo, la amistad, la lealtad y la resiliencia. Sin embargo, mientras que en algunos *mangas* se critica la discriminación en todas sus formas, en otros no queda clara la postura del autor o se muestran ciertos tipos de discriminación como positivos (p.ej.: como hemos visto, en el *shōnen* no es raro encontrar algún tipo de discriminación hacia los personajes femeninos que en ningún momento se muestra como algo negativo). Sin duda, el modo en que las obras dirigidas al público infantil y juvenil transmiten determinados valores es trascendental, pues los receptores objetivos son lectores en formación que están viendo reforzados o rechazados ciertos comportamientos sociales en la literatura que consumen. En este sentido, sería interesante fomentar una lectura crítica de la "literatura popular", a menudo olvidada durante la educación secundaria, en la que los lectores adolescentes reflexionen sobre el producto cultural que tanto disfrutan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, Z. (2010). *Kansai-ben Survival Manual*. Beloit: Beloit College.
- ANÓNIMO. (2016, 30 de julio). Ikemen イケメン. *Japanese with Anime (and Kanji with Manga)*. Consultada el 28 de mayo de 2019, <https://www.japanesewithanime.com/2016/07/ikemen.html>.
- AOYAMA, G. (1994-...). *Detective Conan* [Colección completa]. Barcelona: Planeta de Agostini.
- AOYAMA, G. (2018). 「File 1011 : あの女性ひとの記憶」[‘Ano josei hito no kioku’, “Archivo 1011: Recuerdos de esa mujer”]. 『名探偵コナン』(*Detective Conan*). Tokio: Shōgakukan.
- BERNDT, J. & BERNDT, E. (2015). Magazines and Books: Changes in Manga Market. En Berndt, J. (Ed.). *Manga: Medium, Kunst und Material* (pp. 227-239). Barleben: Leipziger Universitätsverlag.
- BONILLA, A. (2015, 22 de mayo). Ariana Miyamoto, la primera Miss Japón de piel morena. *SDP Noticias*. Consultada el 10 de diciembre de 2019, <https://www.sdpnoticias.com/estilo-de-vida/miyamoto-primer-ariana-japon-miss.html>.
- BONSER, R. (2017). *Comics, Graphic Novels, and Manga: The Ultimate Teen Guide*. Londres: Rowman & Littlefield.
- CARBONELL, M.; RODRÍGUEZ, J.; GARCÍA, R. & GUTIÉRREZ, R. (2007). *Discriminación, igualdad y diferencia política*. Ciudad de México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).
- DCW WIKI. (n.d.). *DetectiveConanWorldWiki.com*. Consultada el 27 de mayo de 2019, https://www.detectiveconanworld.com/wiki/Main_Page.
- GALBRAITH, P. W. (2013). Maid Cafés: The Affect of Fictional Characters in Akihabara, Japan. *Asian Anthropology*, 12(2), 104-125.
- HANE, M. (2003). *Breve historia de Japón*. Madrid: Alianza Editorial.
- "IKEMEN". (n.d.) *Gogen-Allguide*. Consultada el 27 de mayo de 2019, <http://gogen-allguide.com/i/ikemen.html>.
- LORASQUE, Á. (2019, 26 de noviembre). Las bases militares de Estados Unidos que dividen a los japoneses. *La Razón*. Consultada el 6 de diciembre de 2019, <https://www.larazon.es/internacional/las-bases-de-ee-uu-que-dividen-a-los-japoneses-AJ18007698/>.
- "LOS DIALECTOS DE JAPÓN" (2017, 5 de marzo). *Nippon.com*. Consultada el 27 de mayo de 2019, <https://www.nippon.com/es/features/jg00042/>.

- MEDIA INNOVATION LAB. (2017). *Information Media Trends in Japan 2017*. Tokio: Diamond INC.
- NATIONAL INSTITUTE OF POPULATION AND SOCIAL SECURITY RESEARCH (IPSS). (2017a). Japanese Population Living Overseas by Country: 1970-2015. *Population Statistics*. Consultada el 13 de mayo de 2019, <http://www.ipss.go.jp/p-info/e/Population%20%20Statistics.asp>.
- NATIONAL INSTITUTE OF POPULATION AND SOCIAL SECURITY RESEARCH (IPSS). (2017b). Registered Foreigners by Nationality: 1950-2015. *Population Statistics*. Consultada el 13 de mayo de 2019, <http://www.ipss.go.jp/p-info/e/Population%20%20Statistics.asp>.
- NISHIMOTO, Y. (2018). *Friendly Authoritarianism and Neighborhood Associations in Rural Japan-A Case from Noto Peninsula*. Kanazawa: Kanazawa University.
- OKAMURA, H. (2017). The Language of "Racial Mixture" in Japan: How Ainoko became Haafu, and the Haafu-gao Makeup Fad. *Asia Pacific Perspectives*, 14 (2), 41-79.
- OLMO, G. (2017, 25 de septiembre). La inmensa red militar con la que Estados Unidos domina el mundo. *ABC*. Consultada el 6 de diciembre de 2019, https://www.abc.es/internacional/abci-inmensa-militar-estados-unidos-domina-mundo-201704171957_noticia.html.
- OSHIMA, K. (2014). Perception of Hafu or Mixed-Race People in Japan: Group-Session Studies among Hafu Students at a Japanese University. *Intercultural Communication Studies*, 23 (3), 22-34.
- PUIG, G. (2018, 8 de septiembre). Nace una estrella: Quién es Naomi Osaka, la talentosa nipona de origen haitiano que sorprendió al mundo del tenis en Nueva York. *Clarín*. Consultada el 10 de diciembre de 2019, https://www.clarin.com/deportes/naomi-osaka-talentosa-nipona-origen-haitiano-sorprendio-mundo-tenis-nueva-york_0_HyN1MpZu7.html.
- QUINTAIROS, A. (2017). *Superar la traducción puente: análisis y traducción de los referentes culturales japoneses en Malice: A Mystery de K. Higashino (1996), traducida al inglés por A. O. Smith (2014)* [Trabajo de Fin de Grado]. Vigo: Universidade de Vigo.
- QUINTAIROS, A. (2018). *El pasado en el futuro: análisis del tratamiento de referentes culturales folclóricos japoneses en los videoclips musicales de Wagakki Band* [Trabajo de Fin de Máster]. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- ROMERO, T. (2019, 26 de mayo). La diplomacia del sushi: el poder blando japonés. *El Orden Mundial*. Consultada el 27 de mayo de 2019, <https://elordenmundial.com/poder-blando-japones/>.
- SABERI, R. (2015, 9 de septiembre). Being 'hafu' in Japan: Mixed-race people face ridicule, rejection. *AlJazeera*. Consultada el 10 de mayo de 2019, <http://america.aljazeera.com/articles/2015/9/9/hafu-in-japan-mixed-race.html>.
- SCHIROKAUER, C.; LURIE, D. & GAY, S. (2014). *Breve historia de la civilización japonesa*. Barcelona: Bellaterra.
- SUGIMOTO, Y. (2010). *An Introduction to Japanese Society*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- SUGIMOTO, Y. (2016). *Una introducción a la sociedad japonesa*. Barcelona, Bellaterra.
- TAKAHASHI, R. (1996-2008). *InuYasha* [Colección completa]. Barcelona: Glénat.
- U.S. ARMY JAPAN (USARJ). (n.d.). Moving to Japan – Miscellaneous Information. *U.S. Army Japan*. Consultado el 9 de diciembre de 2019, <https://www.usarj.army.mil/information/overseas/>.
- USHIJIMA, B. (2013, 31 de octubre). The Fair Face of Japanese Beauty. *Nippon.com*.

- Consultada el 2 de diciembre de 2019, <https://www.nippon.com/en/views/b02602/the-fair-face-of-japanese-beauty.html>.
- WANT, K. (2016). Haafu Identities Inside and Outside of Japanese Advertisements. *Asia Pacific Perspectives*, 13 (2), 83-101.
- YAMAMOTO, K. (2015). The myth of "Nihonjinron", homogeneity of Japan and its influence on the society. *CERS Working Papers*. Consultada el 20 de noviembre de 2019, <http://bit.do/mythnihonjinron>.
- YOSHINO, K. (2015). Nihonjinron. *Wiley Online Library*. Consultada el 20 de noviembre de 2019, <https://doi.org/10.1002/9781118663202.wberen506>.

DE LA SIRENITA A LA PRINCESA Y EL REY PEZ. LA RECONCILIACIÓN DE LOS CUENTOS DE HADAS SIN FINAL FELIZ EN LAS RELECTURAS ACTUALES

FROM THE LITTLE MERMAID TO LA PRINCESA Y EL
REY PEZ. RECONCILIATION OF FAIRY TALES WITH NO
HAPPY ENDINGS IN CURRENT RE-READINGS

(Recibido: 29 mayo 2020 / Received: 29th May 2020)
(Aceptado: 25 septiembre 2020 / Accepted: 25th September 2020)

Resumen

La princesa y el rey pez, de Jordi Sierra i Fabra, propone una relectura de *La Sirenita*. El cuento de Andersen se publicó en 1837¹ junto a otros relatos que parte de la crítica considera cuentos de hadas. Sin embargo, la ausencia de un final feliz y el hecho de que la antagonista resulte impune llevan a afirmar a otros investigadores que no se trata de un cuento de hadas "técnicamente hablando" (Cashdan, 2000: 152). En este estudio proponemos un acercamiento a ambas obras con la intención de arrojar luz sobre el tema. Primero presentaremos el marco teórico en torno a las estrategias para elaborar relecturas y a los finales narrativos. A continuación, nos centraremos en el análisis de la obra de cada autor. Y, por último, mostraremos los puntos en los que difieren las dos historias. El resultado final es el planteamiento de una serie de interrogantes sobre el pacto ficcional que el autor danés no tuvo en cuenta en la obra original y que constituyen la clave para entender la historia en la actualidad.

Palabras clave: Relectura; Sirenita; Cuentos de hadas; Estrategias; Finales narrativos; Pacto ficcional.

Abstract

La princesa y el rey pez, by Jordi Sierra i Fabra, proposes a re-reading of *The Little Mermaid*. The story was originally published in 1837 together with more stories that are commonly considered to be fairy tales. However, due to the lack of a happy ending and to the fact that the antagonist goes unpunished, other researchers claim that, "technically speaking" (Cashdan, 2000: 152), it is not a fairy tale. In this paper we suggest an approach to both works with the intention of shedding light on this subject. Firstly, we present the theoretical framework regarding strategies to perform re-readings and narrative endings. Secondly, we focus on the analysis of each work. Finally, we show where these stories differ. The final result leads to a number of questions on the fictional agreement that the

1 El cuento de Andersen *La Sirenita* se publicó en 1837, pero la edición que manejamos en este trabajo es una traducción del original publicada en el año 2012.

Danish author did not take into account in the original work, and that represent the key to understand the story at the present time.

Keywords: Re-reading; *Little Mermaid*; Fairy tale; Strategies; Narrative endings; Fictional agreement.

1. Introducción

Los cuentos, las historias, han estado presentes desde el mismo momento en que el hombre sintió la necesidad de comunicarse con sus semejantes. Al principio, estas historias se transmitían de forma oral y anónima entre generaciones hasta que la tecnología permitió el paso al papel y más tarde, según Rodríguez Almodóvar (2004), al libro impreso y al cine hasta llegar a la modalidad 2.0. Los nuevos soportes impidieron que las historias se perdieran con el paso del tiempo y también evidenciaron la similitud de estas con las de otros pueblos ya que, a pesar de que se trataban de narraciones aparentemente diferentes contadas por otras personas y en distintas partes del mundo, guardaban relación entre sí. A este respecto, nos resultan útiles las afirmaciones de Zipes:

No existe tal cosa como un texto puro, original, aun cuando un cuento se limite a relatar la experiencia de una persona única y suficientemente significativa como para ser comunicada en forma de narración. Nunca se ha contado ni repetido la misma historia sin recrear la experiencia vivida o la modalidad narrativa de alguna manera, ni tampoco se han escrito historias sin recrear otras historias, referirse a otras historias, revivir experiencias y sueños o reconfigurar un género. (Zipes, 2014: 104)

1.1. Traducción, adaptación y reescritura. Tres estrategias que se «solapan»

Uno de los pilares teóricos sobre los que se sustenta este trabajo son las transformaciones o variaciones que puede experimentar un texto, en este caso un cuento popular o tradicional, según Bortolussi (1985: 7). Pelegrín (1982: 90) comparte la denominación de cuento tradicional y, a su vez, lo subdivide en cuentos de fórmulas, de animales y maravillosos o de hadas. Llegados a este punto, es necesario hacer una puntualización respecto al término «cuento de hadas» ya que, pese a estar muy extendido, consideramos más conveniente denominarlos «cuentos maravillosos» atendiendo a la definición de Nobile de cuento de hadas donde estas son un personaje más, pero no el más paradigmático:

Un relato fantástico de origen popular, de transmisión oral, con abundancia de elementos maravillosos, y protagonizado por seres sobrenaturales (hadas, brujas, ogros, gigantes, duendes...) que se mueven, junto con otros personajes de la narración, en una esfera de atemporalidad, en un mundo abstracto, de sueño, y que tienen como dotes fundamentales la gracia primitiva y la ingenua fresca. (Nobile, 1992: 50)

Una vez aclarada la cuestión terminológica, retomamos la idea de que el cuento popular se transmitió de forma oral durante bastante tiempo y esta peculiaridad implicaba una reelaboración, de forma voluntaria o no, por parte del narrador. Cuando los cuentos se fijaron por escrito las reescrituras continuaron circulando entre lectores de todas las edades y de diferentes territorios. Para facilitar

la recepción de estos cuentos disponemos de tres técnicas o estrategias que suelen solaparse: la traducción, la adaptación y la versión.

La traducción se puede entender como: "una forma de abrirse al mundo exterior, a un mundo diferente al conocido" (Luna Alonso, 2001: 779) y, según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) consiste en: "Expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado en otra". Aunque no reciben el mismo tratamiento las obras para adultos, donde el texto es fiel al original, que las pertenecientes a la literatura infantil y juvenil (LIJ). Esta última precisa de cambios y modificaciones que tengan en cuenta tanto la competencia lingüística como el contexto cultural de los jóvenes lectores y la acercan más a la adaptación. Un ejemplo de traducción cercana a la adaptación en la LIJ es la que se realiza en la mayoría de obras de Dahl. Este autor suele utilizar caracónimos o nombra a los personajes de manera que se evidencie lo más característico de su personalidad o de su físico. Es lo que encontramos en su libro *The twits* (1980) que en español se tradujo como *Los cretinos* y en catalán como *Els Cul d'Olla* y que demuestra que es necesaria una traducción o equivalencia que tenga en cuenta la lengua meta para que no se pierda información respecto al texto original. Aunque la traducción de los caracónimos también suele hacerse de la misma manera en las obras para adultos, suelen ser más frecuente en los libros dirigidos a los jóvenes lectores.

Pasando ya a la adaptación, Sotomayor (2005: 217) la define como: "una forma de reescritura en la que se trata de acomodar un texto a un receptor específico, a un nuevo lenguaje o a un nuevo contexto". Y por este motivo los zapatitos de *La Cenicienta* son de seda en la versión China (Maeth y Devalle, 1987)² y de cristal o cuero en las reescrituras europeas³.

La versión es la última estrategia y la que más nos interesa porque es el tema que nos ocupa en este trabajo. Otras formas por las que se conoce la versión, con algunos matices, son relectura, reescritura, reformulación o revisión. Esta estrategia consiste en la introducción de algunas modificaciones respecto al texto original y se practicaba desde el mismo origen de los cuentos. Debido al carácter oral que caracterizaba la difusión de estas historias, los narradores gozaban de plena libertad para realizar los cambios que considerasen oportunos según el público o un propósito concreto.

Si antes hemos advertido del solapamiento entre traducción y adaptación, algo parecido ocurre entre esta última y la versión. El problema se salda con la propuesta que realiza Postigo y que Sotomayor respalda (2005: 223). Consiste en llamar "adaptación" a todo texto cuya voluntad es que sea accesible a un determinado grupo de destinatarios y denominar "versión" a aquellas reelaboraciones que tengan como un resultado un texto más libre sin tener en cuenta al destinatario. Un ejemplo de adaptación para jóvenes lectores es la que se realiza en la actualidad a partir de obras clásicas como *La Celestina* o *El Quijote* para su explotación didáctica en las aulas de primaria y secundaria. En el caso de la versión tenemos el libro juvenil *Nieve negra* (2014) donde la escritora chilena Camila Valenzuela reescribe el cuento de Blancanieves a partir de dos historias paralelas con líneas temporales distintas que comparten elementos como la niña, la manzana y el espejo.

Otro caso actual es el de las revisiones subversivas que tienen como objetivo eliminar todo indicio de desigualdad, racismo, ideología patriarcal, etc. de los cuentos populares, como en *La*

2 En la versión china de la Cenicienta, de nombre Yen-Shen, que data del siglo IX d. C., los zapatos son de seda cosidos con hilo de oro y por eso se llaman zapatos de oro.

3 En el Congreso de Literatura Infantil y Juvenil celebrado en Valencia (España) en el año 2004, la escritora de origen vasco Mariasun Landa afirmó que el zapatito de Cenicienta era de cuero pero debido a un error de traducción se popularizó que era de cristal. Esta confusión se debe a la proximidad entre las palabras francesas *vaire* (cuero) y *verre* (cristal o vidrio).

cenicienta que no quería comer perdices, de López y Cameros (2009). Más ejemplos, aunque ahora desde una perspectiva satírica, son los *Cuentos en verso para niños perversos* (1982), de Dahl, y las tres entregas de *Cuentos infantiles políticamente correctos*, *Más cuentos infantiles políticamente correctos* y *Cuentos navideños políticamente correctos* (publicados en 1995, 1996 y 1997, respectivamente), de Garner.

1.2. Todo cuento necesita un final

Los finales narrativos constituyen el segundo pilar teórico de este trabajo. Se trata de uno de los elementos más importantes de toda narración porque, en referencia a la LJ, determinan la intencionalidad didáctica de un texto. Se suelen calificar como un "callejón sin salida" (Fernández de Gamboa, 2018: 28) ya que a pesar de las muchas investigaciones sobre el tema todavía no se ha logrado definirlos ni delimitarlos de forma precisa.

Tradicionalmente, los finales más frecuentes en la LJ son tres: 1) positivo, cuando se soluciona el conflicto; 2) negativo, en el caso que el conflicto se quede sin resolver y, 3) abierto, cuando no se cierra la historia y da lugar a diversas interpretaciones. A esta tipología ternaria Colomer añade dos tipos más: 4) un final positivo, que implica "la aceptación y asunción del conflicto por parte de los personajes dentro de unas nuevas coordenadas de vida" (2005: 208) y, 5) el final mezclado, donde una misma historia con varios conflictos se observa que algunos se resuelven de forma positiva y otros no. Para esta última categoría Colomer pone como ejemplo *Las Brujas* (1983), de Dahl porque a pesar de que el niño y su abuela logran vencer a las brujas el pequeño se queda convertido en ratón. Un ejemplo para el primer tipo lo tenemos en la obra de terror infantil de Gaiman *Coraline* (2002) puesto que: "pese a continuar con el conflicto que desencadena la historia [...] La relación con la madre es la misma y sus carencias afectivas y de atención no se han satisfecho, pero Coraline es ahora capaz de darles sentido" (S. Amorós, 2018: 25-26).

Otra aportación a tener en cuenta en torno a los finales narrativos es la que hace Otteaver-van Praag (2000) teniendo en cuenta la similitud o la oposición que se establece entre los inicios y finales de las historias. Desde esta postura, podemos distinguir entre: a) historias cuyo final supone volver a la situación inicial y se mantiene el equilibrio inicial (*Alicia en el País de las Maravillas*, de L. Carroll, 1865); b) cuando el personaje protagonista vuelve al inicio, sin embargo ahora con un nuevo equilibrio gracias a todo lo aprendido (*La maravillosa medicina de Jorge*, de Dahl, 1981); y, por último, c) no es posible volver al punto de partida porque su entorno no era favorable (*Noche de viernes*, de Sierra i Fabra, 1993).

2. Hans Christian Andersen y *La Sirenita*

2.1. El autor

Hans Christian Andersen nació un dos de abril en Odense (Dinamarca) y murió en Copenhague a la edad de setenta años. Creció en el seno de una familia extremadamente pobre cuya situación empeoró con la muerte del padre tras su regreso de la guerra. Desde ese momento, el autor quedó al cuidado de una madre alcohólica y analfabeta a la que estaba muy unido y en quien se inspiró más tarde para escribir el cuento de *La pequeña vendedora de fósforos* (S. Amorós, 2017).

Cuando tenía catorce años, Andersen se fue a Copenhague dispuesto a triunfar como actor o cantante. Después de una etapa de formación donde contó con el apoyo económico y la protección

de personas influyentes empezó a publicar cuentos, novelas, crónicas de viajes, poemas y piezas de teatro. Durante esos años viajó por diversos países de África, Europa y Asia que le permitieron dotar de una perspectiva más amplia a sus libros.

Considerado el iniciador de la fantasía moderna, Andersen poco tiene que ver con otros autores coetáneos como Charles Perrault o los hermanos Grimm. Mientras que estos transcribían los cuentos que les contaban las gentes del pueblo, las historias de Andersen procedían de su imaginación. Y no solo eso, este autor danés también se inspiró en tradiciones populares, leyendas, mitos y experiencias personales. Albert Jané asegura que: "uno de los secretos del éxito extraordinario que Andersen tuvo con estos relatos se debe a su lenguaje sencillo, limpio y pulido, sin la artificiosidad literaria tan habitual en la mayoría de los escritores de su tiempo" (2012: 10). De este modo, al optar por un estilo más asequible y próximo Andersen facilitó el acceso de los más pequeños a sus cuentos. A lo que Hazard añade: "Andersen es el príncipe, el rey, porque en el reducido marco de los cuentos hizo entrar el múltiple decorado del Universo: nada es excesivo para los niños" (Hazard, 1988: 80). Pese a todo, el escritor danés siempre sostuvo que sus historias no estaban destinadas a los niños sino a todo tipo de lectores.

A Andersen se le considera un autor clásico de mucha repercusión y fama universal con muchos reconocimientos. Destaca el título de «Tesoro Nacional» otorgado por el gobierno danés, la consideración del día de su aniversario el dos de abril como el Día del Libro Infantil y el Premio Hans Christian Andersen de Literatura Infantil y Juvenil. Este último es el galardón más prestigioso de la LIJ que suele equipararse con el premio nobel de literatura y lo patrocina la reina Margarita II de Dinamarca.

2.2. La Sirenita y los cuentos de hadas

La Sirenita es uno de los cuentos más reconocidos y queridos de Andersen. Prueba de ello es la escultura de una sirena de cobre mirando el mar en el puerto de Copenhague. El autor danés lo escribió en 1936 y se publicó por primera vez en 1937 en el libro *Cuentos de hadas para niños. Nueva colección. Tercer Folleto*. En 1849 se publicó de nuevo como *Cuentos de hadas* y se volvió a publicar una tercera vez en 1862, ahora con el título *Cuentos e historias*.

Así pues, podemos deducir que los editores lo consideraron un cuento de hadas porque:

[...] el cuento de hadas se refiere generalmente a una persona, a menudo sin nombre, que representa alguna cualidad con la que puede identificarse el individuo, y nos relata también acontecimientos que están dentro de la experiencia y de lo que puede comprender la gente corriente. [...] se desenvuelven en un mundo de magia y fantasía exento de las limitaciones temporales, característica que se encuentra íntimamente asociada con su naturaleza esencialmente sobrenatural y con los poderes de transformación que describen. (Cooper, 2004: 6)

Todas estas características las cumple *La Sirenita* que, más adelante, se quedó con la denominación de cuento, es decir: "una narración breve, de trama sencilla y lineal, caracterizado por una fuerte concentración de la acción, del tiempo y del espacio" (Aranda Aguilar, 2015: 14).

Otra cuestión interesante es el cambio del título del cuento. En la versión original en danés Andersen lo tituló como *Den lille Havfrue* que equivale a: *La muchacha del mar*, aunque se difundió con otro título diferente que se consolidó mucho después tras la adaptación cinematográfica llevada

a cabo por la factoría Disney en el año 1989⁴. La dirección de la animación, así como el guion, estuvo a cargo de Clements i Musker y se tituló *The Little Mermaid*, que se traduce del inglés como *La Sirenita* y este es el título con el que se ha popularizado hasta nuestros días. Incluso se ha llegado a decir que Andersen barajó como título provisional *Las hijas del aire*, dada la naturaleza que adquiere la Sirenita tras no conseguir el amor del príncipe.

La historia da cuenta de una pequeña sirena que espera con ansia la llegada de los quince años y así gozar del permiso paterno para subir a la superficie del mar que tanto le atrae. Una vez llegado el momento, el nuevo mundo que descubre no defrauda sus expectativas, sobre todo cuando se enamora de un bello y joven príncipe al que salva de morir ahogado tras caer al agua por culpa de una tormenta. A partir de entonces, la Sirenita se pone en manos de la Bruja del Mar que le proporciona piernas a cambio de su voz y de sufrir dolor cada vez que camine. El objetivo de la Sirenita es unirse en matrimonio con el príncipe para conseguir un alma inmortal. Sin embargo, como su amor no es correspondido y se niega a matar al príncipe para recuperar su cola de pez, la joven se convierte en espuma y se une a las «hijas del aire».

La versión cinematográfica realizada por Walt Disney difiere de la original porque además de cambiar el final trágico por uno feliz, la Bruja del Mar muere. Una diferencia más es la desaparición de la religiosidad que caracteriza a las ya mencionadas «hijas del aire». Otra versión que modifica el final es la revisión en clave satírica del escritor Garner en *Más cuentos infantiles políticamente correctos* (1996). El cuento se titula igual que el original aunque, en esta ocasión, es el joven salvado de morir ahogado quien decide transformarse en mitad hombre y mitad gamba para poder vivir en el mundo submarino junto a "la persona marina" (*Más cuentos infantiles políticamente correctos*, 1996: 25), ya que el término sirena se considera machista.

Si analizamos un poco el proceso de transformación de la sirena en el cuento de Andersen, nos encontramos ante una joven totalmente convencida de que por méritos propios no conseguirá atraer al príncipe que ama. La Bruja del Mar, este ser impío, carismático y poderoso, parece ser la única que puede ayudarle pero el precio a pagar es muy alto. Además de sentir dolor con cada paso debe renunciar a su voz: "la voz más hermosa de cuantas existen en la tierra y en el mar." (*La Sirenita*, 2012: 39) y lo único que le queda para seducir a su amado es su belleza exterior: "tu paso cimbreante y tus expresivos ojos. Con todo esto puedes turbar el corazón de un hombre" (*La Sirenita*, 2012: 41). Sin embargo, como ya sabemos, no es suficiente. La primera vez que la Sirenita y el príncipe se encuentran ella está desnuda y consigue captar su atención. En realidad, el príncipe se casa con otra mujer porque piensa que fue la otra quien le salvó la vida cuando cayó al mar y la mudez de la Sirenita le impide confesar la verdad.

La Sirenita no es el único cuento de Andersen con un desenlace negativo o trágico. En *La pequeña vendedora de fósforos* la niña muere de frío sin conseguir comer nada y *El soldadito de plomo* se funde en el fuego junto a la bailarina de papel a la que ama.

2.3. El origen del cuento

El origen de *La Sirenita* es incierto y según Martín Garzó (2004: 18) se basa en leyendas danesas y, sobre todo, en el mito griego de Eco. Esta oréade o ninfa protectora de las cuevas y montañas solía

4 La Sirenita fue la segunda película que la factoría Disney adaptó al cine a partir de un cuento europeo (el primero fue *La bella durmiente* en 1959). El éxito de taquilla fue de tal magnitud que salvó de la quiebra a la compañía. El film ganó dos premios Oscar a la Mejor Banda Sonora y a la Mejor Canción Original "Bajo el mar".

contar historias a la diosa Hera mientras su marido Zeus aprovechaba para serle infiel. Cuando la diosa descubrió el engaño castigó a Eco a repetir todo lo que oyera. Ante tal agravio, la ninfa se escondió en una cueva y allí se enamoró del bello Narciso a quien intentó seducir. Al no tener el control de su voz, él se burló de su incapacidad de hablar y la rechazó. Frustrada y despechada, Eco se desintegró en el aire y solo quedó su reverberación en la cueva y en otras oquedades.

Las sirenas también son personajes destacados en *La Odisea* de Homero (s. VIII a.C.). El héroe Ulises conoce las terribles consecuencias que su canto produce en los hombres que, incapaces de resistirse, pierden la razón y se dejan llevar hasta el fondo del mar donde perecen ahogados. La Sirenita de Andersen también pretendía llevarse al príncipe a su mundo marino cuando él cayó al agua tras la tormenta. Aunque desechó esta posibilidad porque sabía que un humano no puede respirar bajo el agua. Entonces, la heroína de Andersen se vio obligada a transformarse para formar parte del mundo de los humanos.

3. Jordi Sierra i Fabra y *La princesa y el rey pez*

3.1. El autor

Jordi Sierra i Fabra nació en Barcelona en 1947 y, además de escritor de LIJ, realiza investigaciones sobre la música rock de finales de los años 60. Cuenta con más de cuatrocientos títulos que le han reportado numerosos premios entre los que destacamos el Cervantes Chico, Gran Angular, Protagonista Joven, Barco de Vapor y Edebé y la Medalla al Mérito por el conjunto de su obra, entre muchos otros. Además de escritor, destaca por fomentar la pasión por la lectura y la escritura entre los jóvenes. Con este propósito, imparte charlas sobre LIJ en ambos lados del Atlántico y en el 2004 creó la Fundació Jordi Sierra i Fabra en Barcelona donde lleva a cabo diferentes proyectos educativos y culturales como la revista digital La Página Escrita, el Taller de Letras en Medellín (Colombia) y el Premio Literario Jordi Sierra i Fabra para jóvenes. La fundación ha sido distinguida con el premio Ibbý-Asahi y la Medalla d'Honor de la Ciutat de Barcelona

Este autor ha cultivado casi todos los géneros desde la ciencia ficción hasta la poesía, el ensayo y, sobre todo, la narrativa. Algunos de los temas más recurrentes en sus obras son: drogas, enfermedad, aborto, terrorismo, conflictos bélicos, racismo, anorexia, relaciones sociales y familiares, ecología, delincuencia juvenil, compromiso social, otras culturas y civilizaciones, etc. que muchas veces están basadas en sucesos reales.

3.2. *La princesa y el rey pez*

La princesa y el rey pez se publicó en el año 2012 y se recomienda a lectores a partir de los siete años. Al final del libro, Sierra i Fabra nos cuenta que la historia nació después de pasar una temporada en Samoa, una isla de la Polinesia, donde fue bautizado como Siosi (por Jordi) Tusitala (por «contador de cuentos»).

El argumento de la obra es el siguiente: Bayir, el rey pez, siente tanta fascinación por la vida de la superficie y por los "seres de dos piernas" (*La princesa y el rey pez*, 2012: 7) que los observa con frecuencia. Un día, se enamora de una bella niña llamada Seleine y como se niega a acompañarlo a su reino marino la rapta. Pasan los años y Seleine se ha convertido en una bella joven que todavía desea regresar a su pueblo. Un día, aprovecha la ausencia de Bayir para escapar y cuando llega a su poblado la reciben con honores y le anuncian que la proclamaron princesa en su ausencia. Cuando la joven les

cuenta qué ha sido de ella durante todos esos años miente. Su relato está inspirado en las aventuras reales que Bayir le contaba para distraerla. No pasa mucho tiempo hasta que Bayir va en su busca y lo capturan y mantienen cautivo en una laguna. Es en este momento cuando Bayir es consciente del daño que le infligió a Seleine y le pide perdón. Incapaz de guardarle rencor, Seleine reconoce que lo ama y le ayuda a escapar. Los dos prometen verse cada día en un lugar de la isla sin renunciar a vivir cada uno en su mundo.

Llegados a este punto, pensamos que es importante destacar el paralelismo entre las aventuras que cuenta Seleine con parte de las experiencias de Ródope (o Rhodopis, la de "las mejillas rosadas"), una versión de la Cenicienta originaria del Antiguo Egipto. A Ródope la raptan unos piratas que la venden como esclava a Egipto donde conoce al faraón que se enamora de ella y la convierte en reina. En *La princesa y el rey pez*, Seleine cuenta:

–Me secuestraron unos piratas –dijo entonces llena de aplomo ante el asombro de todos, recordando las muchas aventuras que le contaba Bayir para trenzar la suya propia–. Aparecieron en la orilla y me llevaron hasta el buque más grande y a la vez más invisible de cuantos podáis imaginar [...] pero un día me vendieron a unos mercaderes [...] En aquella tierra viajé sin cesar, por lugares remotos y extraños, unas veces en caravanas de comerciantes y otras en compañía de bandoleros a los que servía ciegameente so pena de que me cortaran la cabeza. (*La princesa y el rey pez*, 2012: 51)

3.3. El rapto

Si retomamos el argumento de *La princesa y el rey pez* y despojamos la historia de todos los elementos de ficción (el pez humanizado, la capacidad de Seleine de respirar bajo el agua, etc.) nos queda el relato del rapto de una niña por parte de una figura masculina más fuerte y poderosa que ella y el silencio del autor respecto a la reacción de la familia y de toda la comunidad a la que pertenece la pequeña durante su ausencia.

Lo que hizo entonces fue un arrebato, una locura, algo en lo que ni siquiera había pensado. Simplemente... reaccionó así, movido por su joven ímpetu y su instinto animal. Se acercó a Seleine, la rodeó con sus aletas en el más dulce de los abrazos y, sujetándola con fuerza, se la llevó al fondo del mar. (*La princesa y el rey pez*, 2012: 17)

El rapto aparece con frecuencia en la mitología clásica donde los dioses y los sátiros raptaban a mortales o ninfas, como le ocurrió a Perséfone por parte del dios de los infiernos Hades. Y también existen casos de ninfas que raptaban a jóvenes hermosos que las rechazaban, como Salmacis que arrastró hasta el fondo del lago a Hermafrodito y pidió a los dioses que sus cuerpos no se separasen nunca y los convirtieron en un único ser con los dos sexos. En la literatura popular Rodríguez Almodóvar (1984) nos presenta la historia de un oso que raptó a una mujer y de la unión nació un joven al que llamaron Juan el Oso.

Si tenemos en cuenta el estudio de los cuentos maravillosos que realiza Propp (1998: 43), el rapto se tipifica como una fechoría que comete el agresor hacia uno de los miembros de la familia del héroe. Y el mismo autor, pero ahora en el libro *Las raíces históricas del cuento* (1974), lo califica como un comportamiento violento contra la mujer.

Además, tenemos constancia de que el rapto de mujeres jóvenes con el objetivo de casarse era una práctica habitual en los pueblos antiguos de Europa y del resto del mundo y actualmente todavía persiste en algunas sociedades.

Sin embargo, sostenemos que en *La princesa y el rey pez* el rapto no es suficiente para afirmar que la historia atenta contra los valores feministas. Como tampoco podemos asegurar que el comportamiento de Bayir perpetúe los valores patriarcales respecto al poder del hombre sobre la mujer y la violencia derivada de sus actos. En primer lugar, porque el rapto o secuestro de Seleine no parece estar motivado por la creencia de la mujer como un ser inferior y sin derecho a opinar sobre su suerte. Y, sobre todo, porque la Sirenita de Andersen también barajó secuestrar al príncipe cuando lo salvó de morir ahogado tras caer del barco.

Su primer sentimiento fue de alegría, pues ahora iba a tenerlo en sus dominios; pero luego recordó que los humanos no pueden vivir bajo el agua, y que el hermoso joven llegaría muerto al palacio de su padre. No, no era posible que muriese. (*La Sirenita*, 2012: 45)

Es más, en el relato de Sierra i Fabra existen bastantes evidencias que muestran la perspectiva feminista desde la que se sitúa Seleine dado el protagonismo compartido con Bayir, su esfuerzo por ser libre, la rebelión, el esfuerzo personal, la iniciativa de salvarlo cuando lo capturan, el rechazo de los pretendientes para estar con él, etc. Es decir, se trata de una heroína fuerte y decidida que se salva a sí misma y, como es frecuente encontrar en muchas versiones de cuentos populares actuales, con el suficiente valor como para enfrentarse a su captor y hacerle ver lo equivocado de sus actos.

Por otra parte, no podemos negar que Bayir presenta algunos de los rasgos que tradicionalmente se suelen asociar a lo masculino: el deseo de aventuras, la exposición al riesgo, la manifestación de la fuerza física, el rechazo a la sumisión del mandato paterno, la poca represión ante los impulsos, etc. que el autor insiste en justificar que se deben a su juventud, curiosidad e instinto. Su personalidad activa y decidida contrasta con el carácter de la Sirenita que Andersen destaca más de una vez como "callada y retraída" (*La Sirenita*, 2012: 32).

4. *La Sirenita y El rey pez*

4.1. *De la obra original a la relectura actual*

Desconocemos si la intención del escritor catalán Jordi Sierra i Fabra era hacer una relectura de *La Sirenita* de Andersen, pero las referencias del texto original en *La princesa y el rey pez* son evidentes. A continuación, mostramos las principales diferencias entre ambas obras a partir de un cuadro comparativo con los episodios que presenta cada historia (Figura 1).

| | | |
|--|--|---|
| Episodios | <i>La Sirenita</i> , Andersen (versión original de 1837) | <i>La princesa y el rey pez</i> , Jordi Sierra i Fabra (2012) |
| Datos sobre los personajes y su entorno | Descripción de la vida en el mar, el reino submarino, además de la belleza y personalidad melancólica y soñadora de la Sirenita | Descripción de la belleza física de Bayir y su carácter aventurero y curioso |
| Primer encuentro entre los dos protagonistas | Se desata una tormenta el día que la Sirenita accede a la superficie por primera vez y se enamora del príncipe nada más verlo. | Bayir entabla una conversación con Seleine para satisfacer su curiosidad hacia el mundo humano y se siente muy atraído por ella. |
| Reacción del ser marino enamorado | La joven sirena salva al príncipe cuando este cae de un barco y renuncia a llevárselo con ella. | El joven rey del mar rapta a la niña y se la lleva a su reino marino para estar juntos. |
| Relación entre los dos protagonistas | Transformación de la sirena en humana, después va al encuentro del príncipe y logra instalarse en su palacio. | Seleine crece durante su largo cautiverio hasta que consigue huir y Bayir es capturado al ir en su busca. |
| Desenlace | Decisión final de la sirena de no matar al príncipe para salvarse ella, se disuelve en espuma y se encuentra con las «hijas del aire». | Bayir pide perdón a Seleine por secuestrarla y ella le declara su amor, le ayuda a escapar y permanecen juntos sin que ninguno de los dos renuncie al mundo al que pertenece. |

Figura 1: Cuadro comparativo con los episodios de cada obra

Seguimos con la comparación entre las dos obras y para presentamos otro cuadro (Figura 2). En este caso, nos centraremos únicamente en *La princesa y el rey pez* y mostraremos algunas de las transformaciones que suelen seguir las reescrituras de los cuentos populares.

| Transformaciones | <i>La princesa y el rey pez</i> , Jordi Sierra i Fabra (2012) |
|---------------------------------------|---|
| 1. Supresión de elementos inadecuados | La metamorfosis o transformación de la Sirenita y su suicidio. |
| 2. Modificación del final narrativo | El final ahora es positivo o feliz para los dos protagonistas. |
| 3. Inversión de roles | Esta inversión es parcial porque el rey pez es antagonista y coprotagonista al mismo tiempo. |
| 4. Cambio de género | Ahora el personaje de naturaleza acuática es masculino y el príncipe humano se corresponde con una niña de origen humilde. |
| 5. Ruptura de estereotipos sexistas | Seleine se salva sola y muestra iniciativa al intentar por todos los medios regresar a su hogar a pesar de que en el mundo submarino de Bayir no le faltaba de nada. La heroína destaca por una marcada evolución y supera estereotipos tradicionalmente atribuidos a la mujer como la sumisión, el miedo a lo desconocido, la esperanza en un salvador y rendirse a las exigencias de su captor. También muestra un perfil muy maduro al intentar que Bayir sea consciente de que actuó mal al retenerla contra su voluntad y luego lo perdona al mostrarse arrepentido. |
| 6. Modernización de la historia | El escenario ahora también es exótico y lejano; y el tiempo indefinido, pero el tratamiento es más verosímil y lo aproxima a la realidad del lector al dar más detalles sobre la isla y el poblado de Seleine. |

Figura 2: Transformaciones en *La princesa y el rey pez*

A las seis transformaciones que aparecen en el cuadro anterior (Figura 2) podemos añadir otras tres: 7) una mayor presencia del diálogo, que nos muestra la evolución de los protagonistas; 8) la desaparición de algunos personajes como las cinco hermanas de la Sirenita, su abuela y, sobre todo, la Bruja del Mar. Cashdan (2000: 34) asegura que este último personaje se trata: "Nada menos que una versión marina de Baba Yaga, pero sin sus virtudes"; y, 9) el *leitmotiv* o motivo conductor que sigue siendo el amor pero ahora el propósito es distinto. Antes la Sirenita ansiaba ser amada por un humano para poseer un alma inmortal y trascender de su naturaleza animal. En cambio, Bayir simplemente

desea ser correspondido y gracias a la tenacidad y fortaleza de Seleine descubre que se puede amar sin renuncias, sacrificios, ni a la fuerza.

4.2. Dos historias con dos finales narrativos distintos que se reconcilian

Las dos obras que nos ocupan tienen finales narrativos diferentes. *La Sirenita* tiene un desenlace negativo y trágico ya que no logra que el príncipe se enamore de ella y acaba convertida en espuma. Por el contrario, en el cuento de *La princesa y el rey pez* el final es positivo porque el conflicto se resuelve satisfactoriamente para los dos protagonistas. Por una parte, Seleine regresa a casa con los suyos y, por otra, el amor de Bayir es correspondido por Seleine.

Según la clasificación de Otteaver-van Praag, el final de *La Sirenita* se correspondería con la tercera categoría porque la Sirenita no puede volver al punto de partida al transgredir las leyes de su mundo marino. Y *La princesa y el rey pez* empataría entonces con la segunda tipología puesto que los dos protagonistas vuelven a la situación inicial. Pero ahora con un nuevo equilibrio dado que ambos están enamorados. Además, el final positivo o feliz en la obra de Sierra i Fabra es totalmente compatible con su tiempo y género porque:

El final positivo por desaparición del problema se emplea principalmente en las obras que adoptan modelos de la literatura tradicional y en las de fantasía moderna cuyo conflicto es externo y desaparece. En la mayoría de este tipo de obras, tal y como ocurre también en la tradición de estos géneros literarios, el conflicto se resuelve gracias al ingenio y la valentía de los protagonistas que se imponen a las malas intenciones de los antagonistas. (Fernández de Gamboa, 2018: 34)

Sin embargo, es necesario hacer alguna puntualización a lo señalado por Fernández de Gamboa. Partimos de considerar a Bayir y Seleine como coprotagonistas de la historia, aunque Bayir también se muestra como el antagonista o, mejor dicho, el antihéroe. En cambio, su destino no es ser eliminado ni castigado como corresponde a un final positivo, sino que pasa por un proceso de autoconocimiento de sus actos tras ser capturado y ser consciente del daño que le causó a Seleine y se arrepiente aprendiendo una lección. De este modo, se produce en él un cambio de actitud y pensamiento que supone una enseñanza moral que le permite evolucionar positivamente al conseguir el perdón, la ayuda y, sobre todo, el amor de Seleine que anteriormente había intentado a la fuerza y sin éxito.

En cambio, en *La Sirenita* el final negativo no se justifica con un propósito aleccionador ni moralizante y, de algún modo, rompe con el género literario donde se inscribe porque según Cooper (2004):

La característica esencial del cuento de hadas es la necesidad de un final feliz [...] Desde el principio se sabe que triunfará la buena voluntad y que, aunque haya fuerzas peligrosas o amenazadoras a las que enfrentarse o evitar, existen otros poderes cuya ayuda se puede invocar y que nunca se niega esta ayuda a los que confían en ellos y cumplen con sus condiciones. (Cooper, 2004: 14-15)

Esta necesidad de final feliz se refuerza con las aportaciones de Bettelheim que, además de condenar los desenlaces negativos piensa que no aportan ningún beneficio positivo en la construcción de la identidad de los niños.

Muchos de estos cuentos (de hadas) nuevos tienen desenlaces tristes, que no consiguen proporcionar la huida y el alivio necesarios, después de los hechos temibles que se han producido a lo largo del cuento, para que el niño disponga de la fuerza suficiente al enfrentarse a sus desventuras. Si carece de estos finales alentadores, el niño, después de oír el relato, sentirá que no existe esperanza alguna de solucionar sus problemas. (Bettelheim, 1975: 199)

Esta transgresión del final feliz se puede justificar con las aportaciones del psiquiatra Cashdan (2000: 152) que afirma que *La Sirenita* no es un cuento de hadas "técnicamente hablando" al carecer de un final feliz puesto que la Sirenita muere y a la Bruja del Mar no le infringen ningún castigo por sus malas artes. Si tenemos en cuenta la historia de Andersen no parece que el desenlace se fragüe en la eterna lucha del bien contra el mal con la victoria del primero. Ni tampoco es posible extraer ninguna enseñanza moral ni modelo de comportamiento para la posteridad que no sea el peligro de convertir en realidad nuestros deseos. En realidad, lo que nos muestra el cuento es que la Sirenita pierde toda oportunidad de hacer realidad su sueño de vivir en la superficie junto al príncipe cuyo rostro era idéntico a la estatua de su jardín y nunca poseerá un alma inmortal. A consecuencia de ello, se siente sola y frustrada porque todos sus esfuerzos han sido en vano y aunque mantiene su amor incondicional por el príncipe hasta el final, recordemos que sus hermanas sacrificaron su pelo por un cuchillo con el que debía matar al príncipe y recuperar su cola de pez, él nunca sabrá de su sacrificio y fortaleza.

5. Conclusiones

Podemos confirmar que *La princesa y el rey pez* es una relectura o versión de *La Sirenita* de Andersen. Como también consideramos que el libro de Sierra i Fabra parece manifestar una voluntad redentora encaminada a restaurar el cuento clásico de Andersen en un cuento de hadas con final feliz. Como hemos visto, no es la primera vez que se revierte el desenlace negativo en positivo, por ejemplo en la versión filmica de Disney o en la revisión satírica de Garner. La originalidad de *La princesa y el rey pez* reside en que respeta la esencia del cuento original y las transformaciones que se aplican demuestran que es posible la unión de dos seres de distinta naturaleza y de otros mundos desde la aceptación de la diferencia y sin que supongan grandes sacrificios o renunciaciones por parte de ninguno de los dos.

Otra cuestión importante es que en *La princesa y el rey pez* nos encontramos ante una historia que presenta una clara evolución de la protagonista y donde se evidencia también su iniciativa personal y todo su empeño por cambiar su situación por ella misma. El relato alude a la libertad personal, al amor, a la capacidad de perdonar y a la redención.

De este modo, nos encontramos con dos historias bastante similares, aunque con un final muy diferente a causa de las decisiones que toman los protagonistas de naturaleza marina de cada obra para enamorar al humano o humana, según el caso. Hemos podido comprobar que la Sirenita también pensó en llevarse al príncipe hasta su hogar submarino pero Andersen, supuestamente, decidió no tomarse una licencia en cuanto al pacto ficcional se refiere y decidió que una persona no es capaz de sobrevivir bajo el agua.

Nos aventuramos a afirmar que si la Sirenita no hubiese perdido la voz habría conquistado al príncipe. Sin embargo, también es posible que si Andersen hubiese pactado con el lector que los humanos pueden respirar como los peces ella lo hubiese retenido contra su voluntad. Y ahora

reflexionemos sobre este punto: ¿qué hubiese ocurrido después del rapto? Tal vez el príncipe trataría de huir sistemáticamente y la Sirenita se lo impediría y cuando por fin él consiguiese escapar ella iría tras él. Más tarde la atraparían con intención de exponerla y sacar beneficio económico (la diferencia es que nunca pensarían en comérsela, debido a la condición mitológica y maravillosa de las sirenas). Por último, ¿estaría dispuesto el príncipe a mentir sobre la agresión sufrida para preservar el honor y el orgullo propios y el recuerdo del otro? Más aún, ¿el príncipe sería capaz de visitar a la sirena en su encierro, hacerle entender lo equivocado de sus actos, perdonarla cuando ella se mostrase arrepentida, liberarla y luego negarse a la unión con otra mujer para compartir con ella unos instantes al día hasta envejecer juntos? Son preguntas difíciles de contestar y por eso sugerimos que tal vez Andersen prefirió convertir a la pobre Sirena en espuma y darle una segunda oportunidad en otra dimensión más espiritual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANDA AGUILAR, J.C. (2015). Sobre el cuento: orígenes, concepto y evolución. *Visor revista literaria*, 4, 10-20.
- BETTELHEIM, B. (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- CASHDAN, S. (2000). *La bruja debe morir: de qué modo los cuentos de hadas influyen en los niños*. Madrid: Debate.
- CLEMENTS, R. y MUSKER, J. (dir.). (1989). *La Sirenita*. EEUU: Walt Disney Pictures y Silver Screen Partners IV. [Título original: *The Little Mermaid*]
- COLOMER, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, Número extraordinaria, 203-216. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es//re2005/re2005_16.pdf [Consultado el: 10/03/2020]
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- COOPER, Jean C. (2004). *Cuento de hadas: Alegorías de los mundos internos*. Málaga: Sirio, D.L.
- DAHL, R. (1982). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alfaguara.
- FERNÁNDEZ DE GAMBOA VÁZQUEZ, K. (2018). Los finales en la literatura infantil contemporánea. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 11 (1), 27-42. Disponible en: <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/download/v11-n1-fernandez-gamboa/756-pdf-es> [Consultado el: 02/03/2020]
- GARNER, J.F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe.
- GARNER, J.F. (1996). *Más cuentos políticamente correctos*. Barcelona: Circe.
- GARNER, J.F. (1997). *Cuentos navideños políticamente correctos*. Barcelona: Circe.
- HAZARD, P. (1988). *Los libros, los hombres y los niños*. Barcelona: Juventud.
- JANÉ RIERA, A. (2012). Introducción. En Andersen, H.C. 2012. *Mis cuentos preferidos de Hans Christian Andersen*. Trad. de Jimena Licitra. Barcelona: Editorial Combel.
- LANDA, M. (2013). La web de Mariasun Landa. Recuperado de: <http://www.mariasunlanda.net> [consultado el: 23/02/2020]
- LLUCH, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La-Mancha.
- LÓPEZ SALAMERO, N. y Cameros Sierra, M. (2009). *La Cenicienta que no quería comer perdices*. Barcelona: Planeta.

- LUNA ALONSO, A. (2001). Aspectos culturales y traducción. La tradición literaria. En D. Pujante González, E. Real Ramos, D. Jiménez Plaza y A. Cortijo Talavera (coords.), *Écrire, traduire et représenter la fête* (pp. 779-790). Universidad de Valencia.
- MAETH CH., R y BC DEVALLE, S. (1987). Yexian: la cenicienta china del siglo IX. *Estudios de Asia y África*, Vol. 22, núm. 3 (73) (julio-septiembre de 1987), 386-410.
- MARTÍN GARZÓ, G. (2004). Prólogo. En Andersen, H.C. *La Sirenita y otros cuentos. Cuentos completo I*. Madrid: Anaya. Trad. Enrique Bernárdez.
- NOBILE, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata.
- OTTEVAERE-VAN PRAAG, G. (2000). *Le roman pour la jeunesse*. Bern: Peter Lang.
- PELEGRÍN, A. (1982). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cíncel.
- PROPP, V. (1974). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- PROPP, V. (1998). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1984). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- SANCHO AMORÓS, A. (2017). 13 heroínas literarias y las personas que las inspiraron [entrada de blog]. *Librópatas*. Recuperado de: <https://www.libropatas.com/listas/heroinas-literarias-personas-inspiraron/> [consultado el: 20/02/2020]
- SIERRA I FABRA, J. (2004-2020). *Fundació Jordi Sierra i Fabra*. Recuperado de: <http://www.sierraifabra.com/> [consultado el: 12/04/2020]
- SIERRA I FRABRA, J. (2012). *La princesa y el rey pez*. Madrid: Editorial SM.
- SOTOMAYOR SÁEZ, M. (2005), Literatura, Sociedad, Educación: Las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 217-238.
- THOMPSON, S. (1977). *The Folktale*. University of California Press.
- VALENZUELA LEÓN, C. (2014). *Nieve negra*. Santiago de Chile: Ediciones SM Chile.
- ZIPES, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Resumen

Siguiendo el concepto de especismo propuesto por Peter Singer, este artículo considera a la novela *Eldest* (2005) de Christopher Paolini tanto una herramienta pedagógica como un producto ideológico que critica la prevalencia sistémica del especismo y promueve una relación respetuosa con los animales no humanos. Lo anterior se realiza a través de la promoción de valores antiespecistas sin obviar las limitaciones, complejidades y contradicciones que surgen del contexto particular de cada sociedad o individuo. Para sustentar la tesis expuesta se analizan tres cuestiones. La primera es la condición de enanos, humanos y dragones como representaciones de la mayoría especista. La segunda es la de los elfos como alternativa minoritaria no especista. Finalmente, se analiza el proceso de formación y cambio de Eragon como instrumento pedagógico de promoción del antiespecismo.

Palabras clave: Especismo; Antiespecismo; Literatura infantil y juvenil; Christopher Paolini; *Eldest*.

Abstract

This article considers that the novel *Eldest* (2008) by Christopher Paolini functions as an ideological product that criticises the existence of speciesism. Moreover, it is a pedagogical tool that promotes a more respectful relationship with non-human animals. This fact lies on the promotion of antispeciesist values without ignoring the complexities and contradictions that emerge in diverse realities. Following the concept of speciesism as proposed by Peter Singer, the article explores three issues. First, the condition of dwarves, humans and dragons as representations of the speciesist majority. Second, the community of elves as the representation of an alternative antispeciesist minority. Finally, Eragon's process of education and change as a pedagogical instrument that promotes antispeciesism.

Keywords: Speciesism; Antispeciesism; Children's and Young Adult Literature; Christopher Paolini; *Eldest*.

Introducción

En 1975, Peter Singer publicó *Animal Liberation*, obra de impacto global que ha formado la base teórica de los movimientos por los derechos animales. Su contribución más relevante al debate teórico sobre las desigualdades es el concepto de especismo, articulado en analogía con el racismo como “un prejuicio o actitud parcial favorable a los intereses de los miembros de nuestra propia especie y en contra de las otras” (Singer, 1975: 39). Siguiendo a Bentham, Singer reivindica que la capacidad que debe determinar el derecho a una consideración igual es la de sufrir, disfrutar o ser feliz, ya que es la única necesaria y suficiente para determinar la existencia o no de intereses esenciales (Singer, 1975: 43). En consecuencia, mientras las sensibilidades sean comparables (no iguales) no existe justificación moral para no tener en cuenta la inmoralidad propia del acto de causar sufrimiento innecesario. Por el contrario, cuando un ser no puede sufrir, disfrutar o ser feliz, no tiene intereses y, por tanto, no hay nada que tener en cuenta (Singer, 1975: 44).

Singer afirma que, debido a que el dolor y el sufrimiento son experiencias negativas, deben ser evitadas o reducidas sin importar la raza, género o especie en riesgo (Singer, 1975: 53). El autor afirma que cualquier cambio de la humanidad en pos de evitar el sufrimiento de los animales no humanos supone un cambio radical en cuanto a dieta, técnicas de cultivo, experimentación científica o las visiones hegemónicas sobre la caza, el entretenimiento o la vestimenta, debido a que buena parte de estas prácticas implica la vulneración de sus intereses (Singer, 1975: 52-53). De modo similar a filosofías y movimientos como el feminismo o el antirracismo, el rechazo del especismo ha dado lugar a la creación de un movimiento intelectual y social que lo combate: el antiespecismo.

El papel de la literatura infantil como herramienta cultural fundamental en la conformación de los sentidos comunes que sustentan, propagan y consolidan el especismo también es abordado por Singer. Uno de los mecanismos comunes es la representación de los animales como fuerza del mal y/o enemigos del hombre, por lo que el final feliz de las historias para infantes incluye la muerte del enemigo. En consecuencia, se fomenta la creencia, por parte de los niños, de que la muerte de los animales a manos del ser humano no solo es parte de un orden natural de las cosas, sino también necesaria y deseable (Singer, 1975: 259).

Otro mecanismo de interiorización del especismo es el de fomentar la evasión de la realidad de los animales no humanos. Lo anterior se produce, por una parte, mediante la asociación de la bondad y los derechos con animales que no se comen debido a que su función asignada es, en el caso de occidente, la de acompañar a los humanos. Por otra parte, la literatura infantil británica ha fomentado la evasión de la realidad no humana mediante la idealización de las condiciones de vida de los animales de granja, lo que facilita la aceptación de su muerte gracias a la concepción de haber disfrutado de una vida sencilla y placentera (Singer, 1975: 262-263). Singer defiende que, si bien no es necesario que la literatura infantil muestre los detalles de la terrible realidad de la explotación, sí es deseable proveer a los niños de materiales culturales que fomenten “el respeto a los animales como seres independientes y no como pequeños y graciosos objetos que existen para nuestra diversión y nuestra mesa” (Singer, 1975: 263).

Uno de los ejemplos de alcance global que encaja en la solicitud de Singer es *The Inheritance Cycle* del escritor estadounidense Christopher Paolini. La primera parte de la misma, *Eragon* (2003), narra las experiencias de un habilidoso cazador y agricultor adolescente que descubre su destino como jinete de dragón para, acto seguido, recibir formación como guerrero. Su objetivo es derrotar a Galbatorix, el tirano que somete a Alagaësia, misión que el protagonista comparte con una

compañera inseparable, la dragona Saphira. Por su parte, la segunda entrega, *Eldest* (2005), se centra en la formación del adolescente en aspectos morales y éticos. Lo anterior se consigue mediante el desarrollo intelectual y un profundo cambio en su percepción del mundo a través de la empatía.

Siguiendo el gran interés académico de nuestro tiempo por las relaciones entre literatura y especismo (Vint, 2007; Pick, 2011; Celestino, 2015; Huggan, 2015; Kallman, 2015; Danta, 2018; Fleisner, 2018; Lámbarry, 2020) este artículo considera a *Eldest* tanto una herramienta pedagógica como un producto ideológico que critica al segundo y promueve una relación respetuosa con los animales no humanos. Lo anterior se realiza a través de la promoción de valores antiespecistas, sin obviar las limitaciones, complejidades y contradicciones que surgen del contexto particular de cada sociedad o individuo. El artículo se basa exclusivamente en el contenido de la obra sin tomar en cuenta ni valorar elementos extratextuales como la ideología de su autor.

Para sustentar la tesis expuesta se realiza un análisis del discurso ideológico presente en las cuatro razas¹ principales de Alagaësia. El primer bloque es el conformado por los humanos, los enanos y los dragones, considerados como representaciones de la hegemonía de las sociedades especistas. Se trata de aquellos que perciben a los animales no humanos como un mero recurso para su bienestar. En el bloque no especista se encuentran únicamente los elfos, representación de la minoría que, según la filosofía moral de Singer, promueve una forma de vida alternativa más ética, justa y sostenible. Finalmente, se analiza el proceso de formación de Eragon como representación de la posibilidad y necesidad real de transición de las sociedades del primer grupo hacia el modelo alternativo, sin importar los condicionantes culturales que lo dificultan.

Se afirma, a su vez, que el especismo es relacionado con realidades negativas como la violencia, la codicia o el egoísmo, mientras que las ideologías y estilos de vida antiespecistas se presentan asociados a valores positivos como la libertad, la justicia, la bondad, la sabiduría y una moralidad virtuosa.

1. Humanos, enanos y dragones: bastiones de la hegemonía especista

"Humans and dwarves are quite similar. You share many of the same beliefs and passions. More than one human has lived comfortably among the dwarves because he or she can understand their culture, as they understand yours [...] Elves, though, are not like other races". (Paolini, 2005: 153-154)

Con estas palabras traza Arya, la princesa élfica, la línea indisoluble que separa su forma de vida de las propias de enanos y humanos. En diferentes niveles, el distanciamiento cultural juega un rol fundamental para entender las relaciones entre los diferentes seres, tanto los sintientes como los que no lo son, que habitan la tierra mágica de Alagaësia. El principal elemento que diferencia a los pueblos mencionados se encuentra en la existencia o no del especismo como característica esencial de sus ideologías y modo de vida.

1 El concepto de raza es muy diferente al utilizado tradicionalmente. Al hablar de razas se hace referencia a la existencia, en el mundo fantástico de Paolini, de una gran variedad de civilizaciones con lenguaje, inteligencia y movilidad similar a la humana y, en algunos casos, aspecto humanoide. Las principales son los elfos, enanos, humanos y úrgalos. Por lo tanto, no existe la división dicotómica entre animales humanos y no humanos. Paolini no ofrece ningún concepto equivalente al de 'especie humana' que englobe a todas las razas y facilite la conceptualización del resto de animales. Para facilitar la comprensión del análisis y siguiendo el enfoque de la investigación que considera la obra como una representación ideologizada de nuestra realidad, mantendremos la conceptualización de animales no humanos para referirnos a los que no forman parte de las razas.

Tanto los humanos como los enanos consideran a los animales que no pertenecen a las denominadas como razas objetos cuya utilización en beneficio propio, con o sin necesidad, es moralmente aceptable en cualquier contexto. La función más obvia asignada a los animales no humanos es, siendo omnívoros, la de alimento como actividad de disfrute: "A swan sat on each table, surrounded by a flock of stuffed partridges, geese, and ducks" (Paolini, 2005: 104). El consumo de carne juega un rol simbólico en estas civilizaciones al funcionar como un marcador de estatus social y privilegio:

In Carvahall and elsewhere in the Empire, meat was a symbol of status and luxury. The more gold you had, the more often you could afford steak and veal. Even the minor nobility ate meat with every meal. To do otherwise would indicate a deficit in their coffers. (Paolini, 2005: 219)

En el caso de las clases bajas, la carne se relaciona con el delito y los más bajos instintos: "You are guilty of both theft and destroying someone else's property without offering proper recompense." [...] "I only wonder how you ate thirteen chickens in four days. Are you ever full, Master Gamble?" (Paolini, 2005: 292). El fragmento ilustra, por una parte, la concepción de los animales no humanos como meros objetos de consumo cuya utilización solo es penada cuando supone la vulneración de los derechos de su propietario. Por otra parte, el delito que concluye en el consumo de carne se ve impregnado de connotaciones negativas al ser el reflejo, no de un intento de sobrevivir, sino de disfrutar de un bien de difícil acceso por su valor elevado y condición de lujo. Se trata, por tanto, del deseo desenfadado, egoísta y codicioso de disfrutar de un privilegio.

Otra función que juega la carne está relacionada con la caza tanto como actividad de disfrute como de supervivencia. Como evidencia el caso de Roran, primo de Eragon, la acción y disfrute de la caza, así como el desarrollo de grandes habilidades en dicha actividad, es un elemento que determina el éxito o fracaso de la masculinidad y la madurez: "he was proud that he could hunt well enough to support himself" (Paolini, 2005: 33). Lo anterior se vincula también con el poder, al estar íntimamente relacionado con la capacidad de los varones de desarrollar el rol asignado como proveedores del bienestar material de sus familias. El caso de los enanos es muy similar al de los humanos, aunque en su caso lo que determina una masculinidad exitosa es el nivel de peligrosidad del animal que uno es capaz de matar: "only the bravest dwarves dare hunt Nagran, and it is only served to those who have great valor" (Paolini, 2005: 104-105). Así, tanto la actividad de la caza como el consumo de la presa no se ejecutan por necesidad, sino como una afirmación del valor, asociando la actividad con la búsqueda y celebración de la violencia propia de la cultura guerrera de los enanos.

Otras funciones básicas de los animales no humanos, como los caballos, son el transporte y la carga (Paolini, 2005: 88), lo que se consigue a través de su sometimiento violento: "flicking the mare with a willow wand as she strained to tear the hairy roots of an elm tree from the ground" [...] "All right... There we go" (Paolini, 2005: 45). Como explicita el propio Eragon, la aceptación de la explotación no deriva del desconocimiento de la condición de los animales no humanos como seres sintientes con necesidades e intereses propios (Paolini, 2005: 154). Ambas razas consideran que los animales no humanos no merecen consideración debido a la no pertenencia a ninguna de ellas y a las ventajas y privilegios que disfrutaban a través de su objetualización.

Un caso especial en el universo de *Eldest* es el de la dragona Saphira, ser sintiente poderoso, racional y sumamente inteligente. En el mundo de Paolini, un dragón "takes whatever pleases it, and bears no thought of kindness for aught but its kith and kin. Fierce and proud were the wild dragons,

even arrogant" (Paolini, 2005: 412). Atendiendo a la descripción de los dragones, no sorprende que una de las particularidades de Saphira sea la reivindicación del especismo como parte inherente e indisoluble de su identidad. Lo anterior se debe, a diferencia de humanos y enanos, a la necesidad fisiológica de comer carne para sobrevivir lo que, en el sentido común de la dragona, convierte a la caza en una actividad necesaria de subsistencia: "Would you deny all of your desires, then? [...] I, at least, cannot live on plants alone—that is food for prey, not a dragon. I refuse to be ashamed about how I must sustain myself. Everything has its place in the world. Even a rabbit knows that" (Paolini, 2005: 416). En consecuencia, es a través de Saphira desde donde Paolini visibiliza la realidad de todos aquellos seres que en nuestro mundo no practican la explotación únicamente por razones de disfrute, sino como una herramienta de supervivencia debido a las limitaciones que sus contextos biológicos y sociales les imponen. La existencia de Saphira como ser que comparte las capacidades mentales de las razas humanoides, contenida en un cuerpo no-humano, la convierte en un símbolo del caso en ambos lados de la división binaria. En consecuencia, el rol de la dragona es uno de los elementos de la novela que permite, debido a las matizaciones presentes, que su mensaje contrario al especismo no sea simplista y maniqueo.

La situación de Saphira como ente entre dos mundos la convierte en una especista orgullosa que es, a la vez, víctima de la misma opresión de forma continua:

"I'm glad you enjoyed it. I had the tables moved outside yesterday so the dragon might dine with us." He remained intently focused on Eragon all the while he spoke. Eragon went cold inside. Intentionally or not, Úndin had treated Saphira as no more than a beast. (Paolini, 2005: 106)

Saphira comprende perfectamente el especismo, así como la consideración como ser inferior asociada a aquellos que la sufren. Por este motivo, el malestar de la dragona al ser tratada como los animales no humanos se manifiesta de forma recurrente durante su contacto con enanos y humanos: "he felt Saphira's irritation at being ignored" (Paolini, 2005: 102). El motivo principal es el no reconocimiento explícito de su condición como ser sintiente, inteligente y racional ("silly of them, forgetting that I'm as intelligent as any human" Paolini, 2005: 19). En este contexto, la compañera de Eragon vive en un proceso constante de negociación entre su deber diplomático y la necesidad de reivindicar sus derechos, optando por sutiles mecanismos de resistencia pasiva similares a los iniciados por los movimientos de derechos civiles del siglo XX: "Úndin and the other dwarves were gathered in the courtyard, along with Saphira, who had situated herself at the head of a table. No one appeared interested in disputing her choice" (Paolini, 2005: 102).

El origen de la discriminación especista de los animales y los dragones se halla en la prevalencia de condicionantes culturales interiorizados por civilizaciones conservadoras que rechazan su revisión y cuestionamiento:

As they proceeded down the mural [...] Eragon witnessed everything from the domestication of Feldúnost [...] the first meeting between dwarves and elves, and the coronation of each new dwarf king. Dragons frequently appeared, burning and slaughtering. Eragon had difficulty restraining comment during those sections. (Paolini, 2005: 114-115)

En este caso, los enanos consideran, siguiendo con fe ciega sus tradiciones ancestrales, que el rol designado por los dioses para los Feldúnost (cabras) es la de ser una herramienta de trabajo

y provisión de bienes, lo que lo convierte en una verdad absoluta, eterna e incuestionable. Más llamativo aún es el caso de los dragones, su representación como seres crueles y asesinos en los murales históricos se presenta como uno de los motivos de su discriminación. De la misma manera, su opresión aparece como una consecuencia de las diferencias fisiológicas: su aspecto no humanoide y su incapacidad de comunicarse a través de una lengua oral.

La asociación más clara del especismo con la maldad se encuentra en la figura del principal villano de la saga. Los jinetes y los dragones conforman la simbiosis que mantiene el equilibrio de Alagaësia a la vez que garantizan que ninguna raza imponga su tiranía sobre las demás. Entre ellos no existe discriminación alguna al compartir un vínculo mental irrompible que liga sus experiencias de gozo y sufrimiento. Esto cambió con la aparición del jinete humano Galbatorix que, tras la muerte de su compañero, exigió otro dragón considerándolo un objeto que le daba el poder para conseguir sus ambiciones personales. Uno de los grandes misterios de los dos primeros libros, revelado durante la batalla final contra el jinete Murtagh, es la voluntad del emperador de mantener con vida a Eragon y Saphira a pesar de que representan la única amenaza para su hegemonía:

The dragon inside Galbatorix's last egg, the last dragon egg in the world, is male. Saphira is the only female dragon in existence. If she breeds, she will be the mother of her entire race. Do you see now? Galbatorix doesn't want to eradicate the dragons. He wants to use Saphira to rebuild the Riders. (Paolini, 2005: 602)

La razón, forzar a Saphira a reproducirse, se presenta como una de las revelaciones más terribles de la saga. La figura de Saphira como ser sintiente, racional, inteligente y con derechos que se encuentra en la línea que separa a los humanoides y los animales no humanos produce una doble vertiente inaceptable, no solo desde el especismo, sino desde las concepciones humanas de la moralidad especista. Como animal no humano, Saphira sería explotada de forma similar a los seres utilizados en las cadenas de producción, mientras que como humana sería violada con la intención de explotar, más adelante, a sus hijos.

Como puede observarse, los humanos, enanos y dragones se presentan, en su posición mayoritaria, como grupos que convierten a la ideología especista en un elemento hegemónico en Alagaësia que nace de condicionantes culturales. Las acciones que lo demuestran son asociadas, en la mayoría de los casos, con connotaciones negativas que se desprenden de la falta de necesidad (crueldad, codicia, sufrimiento, discriminación, violencia, etc.). Sin embargo, la representación no es maniquea al presentar contextos en los que es inevitable.

2. El camino élfico: alternativa no especista

La sociedad élfica de Ellesméra es la gran novedad presente en el segundo libro de la saga. La descripción de la misma se estructura de forma comparativa a la humana y la enana en cada uno de los aspectos analizados sobre ellas. En consecuencia, el estilo de vida élfico se caracteriza por la aplicación naturalizada de cada uno de los cambios que Singer considera necesarios para la posibilidad de un sistema no especista y, en consecuencia, moralmente aceptable. Para facilitar la visibilización de los contrastes, Paolini presenta contextos idénticos que, debido a la prevalencia de sentidos comunes y sistemas morales radicalmente diferentes, producen acciones diversas.

La primera comparación tiene lugar en la consideración de los animales no humanos como alimento, así como en la significación social que su consumo supone: "the four elves vanished into the huts, then returned with their arms piled high with fruits and vegetables—but no meat—" (Paolini, 2005: 160). La razón de la dieta vegetariana de los elfos se presenta de forma clara:

"Why don't elves eat meat?" "Why should we? Everything that we need or want we sing from the plants, including our food. It would be barbaric to make animals suffer that we might have additional courses on the table". "Don't you miss the taste? You cannot miss that which you have never had". (Paolini, 2005: 266)

Al igual que los humanos y los enanos, los elfos son omnívoros, por lo que, si bien no tienen la necesidad de alimentarse de carne para sobrevivir, sus cuerpos sí pueden asimilarla y disfrutarla. Su negativa a matar para comer se debe a la consideración de la acción de vulnerar los intereses de otros seres sintientes como inmoral. En su condición de seres inmortales, el hecho de que no hayan probado la carne sugiere que es una decisión tomada hace siglos, por lo que forma parte estructural de la forma de vida de los elfos. La consideración del consumo de los cuerpos de otras especies como una actividad deshonrosa, así como su estilo de vida coherente con los preceptos que predicán, presentan al bosque de Du Weldenvarden, debido a la inexistencia de la caza, como un lugar seguro, pacífico y libre de violencia: "the wild animals of Du Weldenvarden had no fear of hunters" (Paolini, 2005: 404). Lo anterior contrasta de forma significativa con los hogares de humanos y enanos, donde la sensación de peligro es constante incluso entre aliados en tiempos de paz: "Eragon smiled, delighted and enchanted. I could live here, he thought with a sense of peace. Tucked away in Du Weldenvarden, as much outdoors as in, safe from the rest of the world" (Paolini, 2005: 210-211).

Mientras que la carne es en las demás sociedades un marcador de prestigio social y riqueza "the elves did not subscribe to this philosophy, despite their obvious wealth and the ease with which they could hunt with magic" (Paolini, 2005: 219). El rechazo de asumir estas convenciones sociales, que los situaría en un lugar ventajoso en comparación con humanos y enanos, los presenta como la primera civilización en renunciar a un privilegio en beneficio de otra especie.

Como manifiesta Arya al serle ofrecido un caballo para desplazarse hacia su hogar, los elfos rechazan la concepción y utilización de los animales no humanos como medios de transporte y carga ("I will not return to the land of my ancestors on the back of a donkey." [...] "I will run" Paolini, 2005: 152). La preferencia de realizar el largo viaje a pie refleja que la concepción de inmoralidad no se limita a cazar y matar animales no humanos, sino a su uso como sirvientes. En contraposición, los elfos establecen una cooperación con los mismos basada en el asentimiento, el respeto, el intercambio y los cuidados:

Returning through the forest on proud white stallions [...] None of them wore saddles or harnesses [...] tell it where you wish to go and it will take you. However, do not mistreat them with blows or harsh words, for they are not our slaves, but our friends and partners. They bear you only so long as they consent to; it is a great privilege to ride one. (Paolini, 2005: 204)

En este caso, los caballos no han sido domesticados, su concepción como amigos y compañeros los sitúa como seres independientes cuya colaboración, de la misma manera que la de humano a humano, debe ser voluntaria. El modelo de las otras civilizaciones se describe como esclavitud,

evidenciando la consideración peyorativa e inaceptable que para los elfos tiene la domesticación violenta, lo que explica la ausencia de sillas o arneses. El simbólico blanco impoluto de los caballos expresa, junto a la ausencia de estos marcadores de propiedad utilizados para adaptar a los animales no humanos a las necesidades del amo, su situación de libertad plena.

Esta lectura del rol de los caballos en la civilización élfica puede resultar polémica para algunos sectores del antiespecismo. Lo anterior se debe a la consideración de que el reconocimiento de derechos a animales personificados, en contraste con los que se representan como son en el mundo real, supone el fomento de su discriminación y consideración como inferiores. Si bien esto puede ser verdad en algunos contextos, es necesario recordar que la personificación, no solo de los animales no humanos sino incluso de objetos, es un proceso recurrente en los niños que les permite, además, comenzar a desarrollar empatía hacia ellos.

Por otra parte, es necesario no perder de vista tanto la pertenencia de la obra al género fantástico, donde la personificación de animales forma parte de una larga tradición literaria, como el encaje de cada personaje a las necesidades de la trama. La representación de los humanos como portadores de capacidades mágicas no implica una consideración despectiva de la condición humana real como 'insuficiente'. De la misma manera, la capacidad de los caballos para comunicarse mediante transmisión mental no fomenta la discriminación de los que no pueden hacerlo. Si bien la ornamentación propia del género fantástico es más que suficiente para explicar la existencia de capacidades especiales, Paolini la incluye como un recurso narrativo fundamental: la comunicación a través de transmisión mental con uno de los caballos es lo que le permite a Eragon ser rescatado y sobrevivir al sorpresivo ataque de Murtagh. Por lo tanto, la personificación en las manifestaciones culturales no es inherentemente especista, es necesario tener en cuenta tanto los motivos de esta como los efectos potenciales sobre el lector.

El rechazo de la concepción de los animales no humanos como recursos se extiende a todos los aspectos de la vida élfica. Así como los caballos, la comparación del trato de las aves juega un rol relevante. En este caso, Paolini hace uso del *ludus* como herramienta para establecer un diálogo con el lector. A través de pequeñas pistas basadas en información descontextualizada que se reparte a lo largo de la historia, el autor sugiere lo que parecen contradicciones o incoherencias entre la moral élfica con su accionar, especialmente en el caso del uso de plumas como vestimenta por parte de la reina de los elfos: "they were met on the ground by Islanzadí arrayed in a mantle of ruffled swan feathers" (Paolini, 2005: 228) y, más adelante, "Islanzadí spun about, her cape of swan feathers billowing like wings" (Paolini, 2005: 252). Al igual que el lector Eragon, imbuido en una narrativa que pone en cuestión el sistema de creencias especista en el que ha crecido, cree haber encontrado la contradicción que desmonta la coherencia élfica, afirmando así la validez de su moral ("And Islanzadí? Her cape was made of swan feathers" Paolini, 2005: 266). Sin embargo, el autor aprovecha ese mismo sentido común, que relaciona la obtención de las plumas a la explotación de las aves, para plantear de forma clara y concisa la alternativa deseada y demostrar que es posible vestirse sin causar daño ni muerte: "loose feathers gathered over the course of many years. No birds were killed to make her garment" (Paolini, 2005: 266).

Como es de esperar, el trato hacia Saphira es otra de las grandes diferencias. Lo anterior emana de la cultura élfica y del valor práctico de Saphira como agente protagonista en la consecución de la prosperidad de la comunidad: "as a dragon, none are higher than you in our culture. Not even the queen would claim authority over you. You may do and say as you wish. We do not expect dragons to be bound by our laws" (Paolini, 2005: 156). Mientras que el resto de razas discriminan a Saphira

centrando su atención en Eragon —igual que el machista se dirige al hombre para dirimir una cuestión que incumbe a la mujer— los elfos demuestran un trato igualitario hacia jinete y dragona ("Eragon was content to let Saphira talk, since this was the first place where anyone was interested in having a discussion just with her" Paolini, 2005: 219).

La interacción entre los elfos y Saphira sirve también para imbuir el mensaje en favor de los estilos de vida no especistas de respeto y tolerancia hacia quienes, debido a las circunstancias, no tienen otra opción que alimentarse de animales: "What about Glaedr, though? He can't live off grass." "No, but neither does he needlessly inflict pain. We each do the best we can with what we are given. You cannot help who or what you are born as" (Paolini, 2005: 265). Si bien el consumo de carne no es puesto en cuestión, el ejemplo del veterano dragón promueve tanto el consumo de lo estrictamente necesario como la utilización de métodos indoloros.

El estilo de vida élfico se presenta como uno tolerante, incluso, con aquellos que divergen con la raíz más profunda de su moralidad. Esta muestra de promoción de empatía y convivencia con los distintos no supone una renuncia a los valores propios, ya que se traza como límite la no exhibición de las actividades discordantes o su realización en espacios que puedan causar malestar a los demás. En consecuencia, si bien se promueve el respeto hacia el otro, se solicita lo mismo a la otra parte:

I [...] do humble myself and apologize to you, Saphira, for this unsatisfactory meal. Elves do not hunt, and no meat is to be had in Ellesméra, nor in any of our cities. If you wish, you can [...] catch what you may in Du Weldenvarden. We only ask that you leave your kills in the forest so that our air and water remain untainted by blood. (Paolini, 2005: 227)

Si bien la comunidad élfica y sus valores son presentados con atributos positivos, especialmente en comparación con los humanos y enanos, su representación no es idílica ni está exenta de polémica:

A gyrfalcon with a broken wing thrashed in a bed of snowberries. The raptor froze when it saw him, then opened its beak and uttered a piercing screech. [...] With a hard expression, Arya unstrung her bow. "It was too injured for me to heal and would have died tonight or tomorrow. Such is the nature of things. I saved it hours of suffering. (Paolini, 2005: 196)

Aunque los elfos consideran que todos los seres sintientes merecen la consideración de los intereses de evitar el sufrimiento y vivir, la disyuntiva sobre cuál de estos intereses prevalece cuando su coincidencia es imposible plantea un dilema ético de difícil resolución. Los hijos del bosque son asociados de forma continua con la sabiduría y el poder, y si bien no suelen imponer sus voluntades sobre el resto de especies, a menudo son embriagados por la soberbia. En este caso, la piedad de Arya, en conjunción con su autopercepción como conocedora profunda de la naturaleza y de los seres que en ella habitan, la llevan a tomar la determinación de acabar con la vida del ave herida.

Si la decisión fue correcta o no, es imposible de discernir debido a que no tenemos acceso al punto de vista del avecilla. Sin embargo, sí es posible vislumbrar el peligro que esta soberbia implica cuando los intereses comunes esenciales chocan. Siguiendo los planteamientos de Singer, que un agente externo decida acabar con la vida de un ser sintiente sin su consentimiento puede considerarse una inmoralidad. La peligrosidad de estos hechos es expresada de forma irónica pero contundente por Orík: "Never ask an elf for help; they might decide that you're better off dead, eh?" (Paolini, 2005: 197).

Una de las preguntas clave que puede explicar, no solo el estilo de vida no especista de los elfos sino también su tolerancia hacia quienes no concuerdan es la siguiente: ¿por qué pueden serlo? Como bien se expresa en las alternativas a la explotación, el componente esencial es la magia. Gracias a ella pueden obtener todo lo que quieran, incluso producir alimentos, a diferencia del resto de civilizaciones, sin dedicarle gran parte de su tiempo. La magia les permite también garantizar la protección y la alimentación de los animales no humanos de Ellesméra lo que, sumado a su capacidad de comunicarse con ellos, facilita la cooperación y bienestar de todos. Tomando a este recurso como una metáfora, la herramienta en el mundo real serían los recursos infinitos, por lo tanto, la clave para entender lo que permite a los elfos llevar un estilo de vida congruente con su moral es, ni más ni menos, que su situación privilegiada. Por lo tanto, el mérito élfico, de existir, solo es aplicable en comparación a los sectores privilegiados de Alagaësia, pero nunca a los aldeanos acosados por el hambre que luchan por sobrevivir.

3. La transformación del héroe como herramienta pedagógica

When will I finally know who and what I am? (Paolini, 2005; 269)

El hecho más contundente que la novela ofrece para defender la idoneidad del sistema no-especista es tanto el proceso de aprendizaje como la transformación final del héroe de la historia. Eragon creció en una pequeña aldea donde fue formado como agricultor y cazador, desarrollando una gran habilidad en ambas actividades. Al crecer en una sociedad cuya subsistencia se basa en la explotación de los animales no humanos, el especismo forma parte de su identidad. Una vez instalado entre los elfos, Eragon comienza un proceso de aprendizaje junto Oromis, un jinete nativo, y su compañero dragón, Glaedr. La base del proceso que lo llevará a aumentar su poder no se basa en el perfeccionamiento de las armas y la magia con fines violentos, sino en una revolución interior basada en la empatía que le lleva a asumir nuevos posicionamientos morales y éticos basados en la adopción, al igual que los elfos, de un estilo de vida no especista. Las enseñanzas de Oromis ligan al especismo con la gran figura del mal, Galbatorix:

"As Galbatorix has demonstrated, power without moral direction is the most dangerous force in the world" [...] "I was one of the Elders who denied him another dragon after his first was killed, but no, I never had the misfortune to teach him. He made sure to personally hunt down and kill each of his mentors". (Paolini, 2005: 257-259)

Eragon y Galbatorix comparten la condición de humanos. La diferencia primordial entre ambos se encuentra en sus concepciones sobre los dragones (compañero/objeto), sin embargo, ambos comparten el especismo. La falta de una dirección moral en el ejercicio del poder es la razón de la maldad de Galbatorix y de la instauración de su tiranía sobre todos los seres de Alagaësia. Oromis sugiere que la razón de ello se encuentra tanto en la ausencia de formación en la filosofía de vida antiespecista como en la persecución y aniquilación de todos aquellos que la promueven.

La importancia vital del proceso que Eragon enfrenta se debe, por lo tanto, a la adopción de la moral élfica para convertirlo en el adalid del bien al despojarlo de los condicionantes culturales que llevaron a Galbatorix a corromperse. Los continuos intentos del emperador de sumar a Eragon a su causa se presentan, en consecuencia, como un mecanismo que permite consolidar la hegemonía del especismo en toda Alagaësia. Este proceso de formación hacia una nueva forma de pensamiento es necesario debido a que "being a decent person is no guarantee that you will act well, which brings

us back to the one protection we have against demagogues, tricksters, and the madness of crowds". En contextos inciertos plagados de ideologías y mensajes divergentes que pretenden condicionar las acciones hacia el beneficio individual de quien los promulga, el individuo racional debe ser guiado, en todo momento, por el raciocinio ("our surest guide through the uncertain shoals of life: clear and reasoned thinking" Paolini, 2005: 328). El método escogido para alcanzar el direccionamiento moral es similar al dialéctico propuesto por Sócrates: "how do you intend to teach me this logic?" [...] "By the oldest and most effective method: debating. I will ask you a question, then you will answer and defend your position" (Paolini, 2005: 329). De esta manera, el héroe debe poner en cuestión hasta las bases más firmes de su sistema de creencias, sumido en tal empresa, debe aumentar su conocimiento sobre los aspectos más diversos del mundo: "He devoured texts [...] They challenged his beliefs and forced him to reexamine his assumptions about everything from the rights of an individual within society to what caused the sun to move across the sky" (Paolini, 2005: 367).

Gran parte de la novela, en consecuencia, se dedica al proceso de deconstrucción del héroe, que pasa por diferentes fases que pretenden abrir su consciencia hacia nuevas concepciones de los seres sintientes a partir del abandono del antropocentrismo:

Open your mind and listen to the world around you, to the thoughts of every being in this glade, from the ants in the trees to the worms in the ground. Listen until you can hear them all and you understand their purpose and nature [...] Of all the lives he could sense, the majority were, by far, insects [...] He had always known that humans were scarce and beleaguered in Alagaësia, but he had never imagined that they were so outnumbered by even beetles. (Paolini, 2005: 272-273)

Este proceso de observación a través de las hormigas, lleva a Eragon a conocer los entresijos más íntimos de cada uno de los seres que le rodean. A través de la comparación y su progresivo posicionamiento en el lugar de los otros, otrora ignorados, es capaz de desarrollar empatía y valorar sus vidas al mismo nivel que la suya:

Eragon followed the fray with breathless anticipation, awed by the ants' bravery and how they continued to fight in spite of injuries that would incapacitate a human. Their feats were heroic enough to be sung about by bards throughout the land [...] when the ants finally prevailed, he loosed an elated cry so loud. (Paolini, 2005: 324)

El desarrollo de la empatía le permite dar el paso fundamental hacia el reconocimiento de los intereses, comparables a los humanos, de todo ser sintiente, incluso cuando su nivel de raciocinio es mínimo o nulo: "What he gleaned from them were not so much thoughts—their brains were too primitive—but urges: the urge to find food and avoid injury, the urge to defend one's territory, the urge to mate" (Paolini, 2005: 273). Como Oromis expresa, el reconocimiento del valor de la vida y los intereses de los seres sintientes no puede limitarse a una especie concreta sino que, coincidiendo con la consideración moral propuesta por Singer, debe incluir a todos y cada uno de los seres que compartan la capacidad de sentir: "How will I know when I have mastered it?" "When you can watch one and know all" (Paolini, 2005: 275).

Los lamentos de Eragon sobre la ausencia de carne en Ellesméra son constantes. Avanzada su formación y libre de las limitaciones del mundo élfico, el joven se encuentra ante la posibilidad de disfrutar la consecución de su anhelo:

Eragon collected a brace of dead rabbits from their nest [...] *I can finally bag any game I want and it seems meaningless to me. At least when I hunted with a pebble with Brom, it was still a challenge, but this... this is slaughter* [...] When the rabbits were ready, Eragon waved them in the air to cool them, then stared at the glistening, golden meat, the smell of which he found almost unbearably enticing [...] Gripped by revulsion, Eragon thrust the meat away, as appalled by the fact that he had killed the rabbits as if he had murdered two people. (Paolini, 2005: 414-415)

El fragmento describe el momento del despertar de la moralidad antiespecista en Eragon. La que otrora fue su actividad favorita y por la que era admirado en su aldea, la caza, es considerada ahora un acto de asesinato. Los conejos son percibidos por sus sentidos como un manjar apetecible, sin embargo, su consideración de lo que su consumo innecesario representa a nivel moral, lo vuelve irrealizable. Su compañera, al no compartir su nuevo sistema de creencias, cuestiona el sentido de su decisión: *It is the way of the world that everything eats everything else. Why do you resist the order of things?* (Paolini, 2005: 415). La respuesta se halla en el reconocimiento de los derechos de todos los seres sintientes, la única causa justificada de matar para comer, convirtiéndolo en un acto moralmente aceptable, es la necesidad ante la inexistencia de alternativas cuando lo que está en juego es la propia vida: "He did not condemn those who did partake of flesh—he knew that it was the only means of survival for many poor farmers. But he could no longer do so himself unless faced with starvation" (Paolini, 2005: 415). Eragon realiza una asociación entre la objetualización de los animales con las formas más crueles de opresión contra los humanos, renunciar a los placeres individuales que suponen vulnerar los intereses de los demás se convierte, en consecuencia, en una de las más poderosas manifestaciones del bien y la justicia:

We can better ourselves [...] Should we give in to our impulses to hurt or kill any who anger us, to take whatever we want from those who are weaker, and, in general, to disregard the feelings of others? [...] Why should we cause unnecessary suffering? I would deny those that are destructive. (Paolini, 2005: 415-416)

El círculo se cierra con las implicaciones que el nuevo sentido común de Eragon tiene para su anhelo individual. La renuncia al especismo significa su reconocimiento oficial entre la élite de los jinetes: "If you were my student in Ilirea [...] you would have just graduated from your apprenticeship and would be considered a full member of our order" (Paolini, 2005: 504-505). En el mundo fantástico de Paolini, el poder puede alcanzarse de muchas maneras, como demuestran el caso de Murtagh y Galbatorix. Sin embargo, convertirse en el campeón del bien y la justicia solo es posible a través de una consciencia amplia y empática que debe ser complementada por la adopción de un estilo de vida basado en una moral no especista.

La conversión de Eragon, natural de los humanos y adoptivo de enanos y elfos, ofrece una enseñanza para el lector: todas las personas que no sufren las limitaciones de la pobreza o el desabastecimiento pueden, sin importar la rigidez de sus sistemas de creencias, cambiar y vivir sin especismo. Esto no solo es moral y justo, también es beneficioso para uno mismo y quienes nos rodean.

Las conclusiones que se extraen del proceso de aprendizaje de esta *bildungsroman* contienen aspectos no carentes de polémica. Si bien la tolerancia hacia tipos de vida alternativos impregna la

narrativa en contra del especismo, el planteamiento dicotómico entre la misma con el especismo, al transformarse en un debate entre el bien y el mal, sitúa a un estilo de vida y una cultura por encima de las demás. Si esto se suma a la explorada arrogancia élfica, la narrativa puede ser interpretada como poseedora de leves tintes supremacistas, lo que fomenta los prejuicios contra los que los movimientos animalistas antiespecistas se enfrentan a diario.

Conclusiones

El rastreo del especismo dentro de la novela sitúa a los humanos, enanos y dragones como los protagonistas de un engranaje sistémico que, a través de actividades como la discriminación, la caza, la domesticación o la explotación reproductiva, convierte a los animales no humanos en objetos sin derechos ni intereses reconocidos. Estos procesos se presentan, en la mayoría de los casos, como acciones egoístas, crueles e innecesarias asociadas con privilegios de clase obtenidos desde posiciones ideológicas inmorales.

El caso de Saphira, sujeto y objeto a la vez debido a sus características únicas, se utiliza para explorar las contradicciones morales al producir la empatía del lector con su lado no humano. Además, el mensaje crítico no es maniqueo ni unidireccional al visibilizar los contextos en los que la explotación y la muerte se producen por necesidad biológica (animales no humanos) y/o de supervivencia por falta de medios para evitarla (humanos).

La historia de Paolini no se limita a la crítica del especismo, sino que también propone un modelo alternativo, el de los elfos, donde las relaciones con los animales no humanos pueden basarse en el respeto, la amistad y la protección mutua, sin necesidad de causar muertes ni sufrimiento. El mecanismo más poderoso de promoción del antiespecismo se halla en la transformación de Eragon, héroe que tras una profunda transformación ética y moral que supone la adopción de los valores de los elfos consigue mejorar como jinete y persona, así como conseguir sus objetivos personales.

Si bien el texto promueve la empatía, la tolerancia y el respeto por aquellos que no promulgan el antiespecismo, la asociación de este con el bien y del especismo con el mal puede pecar de implicar una visión tenuemente supremacista. Esto no implica que se trate de una construcción ideológica maniquea, ya que los conflictos morales y filosóficos que en el movimiento antiespecista aún no tienen respuesta están presentes con variados ejemplos, como la moralidad o no de la explotación y consumo animal ante situaciones de necesidad real.

La riqueza y sofisticación presente en la obra no se acaba en los debates concernientes a los animales no humanos. Las relaciones tumultuosas entre las diferentes razas de Alagaësia invitan a un estudio sobre la construcción de la otredad y el nosotros de cada una. Por otra parte, los conflictos latentes entre las posiciones antiespecistas con otras luchas que suelen intersectarse, como el racismo y el feminismo, son también dignas de estudio. La inicial negación de Eragon a aceptar la inclusión de los úrgalos antes de la batalla final, basada en profundos prejuicios culturales equivalentes a los especistas que son consecuencia de su formación incompleta, bien ameritan una exploración. Lo anterior se desprende de la necesidad de construir un antiespecismo interseccional que incorpore no solo las demandas por el reconocimiento de los animales no humanos, sino las de todos los seres humanos oprimidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CELESTINO, C. (2015, Febrero). Shattering Silence: Tracing Speciesism in Philippine Children's Literature. *Kritika Kultura*, 24. Consultada el 26 de mayo de 2020, <http://dx.doi.org/10.13185/KK2015.02410>
- DANTA, C. (2018). *Animal Fables After Darwin: Literature, Speciesism, and Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FLEISNER, P. (2018). Comunidades posthumanistas: dos ejemplos de vínculos no especistas entre canes y animales humanos en la literatura y en el cine latinoamericanos. *Alea* 2018, 20 (2). Consultada el 20 de marzo de 2020, <https://doi.org/10.1590/1517-106x/20182023652>
- HUGGAN, G. y TIFFIN H. (2005). *Postcolonial Ecocriticism: Literature, animals, environment*. New York: Routledge.
- KALLMAN, A. (2015) *Speciesism in Mary Shelley's Frankenstein*. Lund: Centre for Languages and Literature.
- LÁMBARRY, A. Y GÁLVEZ M. (2020). Especismo, empatía y diálogo: la ética animal en la narrativa hispanoamericana del siglo XX. *Iberoamericana*, 20 (73). Consultada el 18 de febrero de 2020, <http://dx.doi.org/10.18441/ibam.20.2020.73.57-72>
- PAOLINI, C. (2005). *Eldest*. New York: Alfred A. Knopf.
- PICK, A. *Creaturely poetics: Animality and vulnerability in literature and film*. Columbia: Columbia University Press, 2011.
- SINGER, P. (1975). *Liberación animal*. Madrid: Editorial Trotta.
- VINT, S. (2007). Speciesism and Species Being in 'Do Androids Dream of Electric Sheep?'. *Mosaic: A journal for the interdisciplinary study of literature*, 40 (1). Consultada el 4 de marzo de 2020, <https://www.jstor.org/stable/44030161>

Rosa Tabernero Sala
rosatab@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Laura Tagüeña Segovia
tagu_96@hotmail.com
Universidad de Zaragoza

(Recibido: 1 junio 2020 / Received: 1st June 2020)
(Aceptado: 5 octubre 2020 / Accepted: 5th October 2020)

ÁLBUM Y DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DE LOS LECTORES. ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE UN GRUPO DE 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*PICTURE BOOKS AND DEVELOPMENT OF READERS'
EMOTIONAL DIMENSION. ANALYSIS OF RESPONSES
BY STUDENTS OF 1ST COURSE OF PRIMARY
EDUCATION*

Resumen

Varios trabajos recientes han demostrado que la literatura tiene un componente emocional que ha de tenerse en cuenta cuando se trata con lectores en formación. También han insistido en que las emociones desempeñan un papel fundamental en la educación literaria que no puede ser ignorado o minusvalorado. Teniendo esta idea en cuenta, este artículo se centra en el análisis de cómo el libro-álbum puede desarrollar la dimensión emocional. Para ello, se seleccionó un corpus de cuatro álbumes con una presencia significativa de las emociones que fueron leídos y comentados en un aula de 1º de Primaria. A través de un enfoque de lectura basado en la conversación, se trató de determinar si el libro álbum es un recurso adecuado para promover el desarrollo de la dimensión emocional en un grupo de lectores en formación. Tras el análisis de las respuestas lectoras desde un paradigma cualitativo e interpretativo de corte etnográfico, los resultados muestran que un libro-álbum contribuye al desarrollo de la dimensión emocional de los niños y revela asimismo algunas claves acerca de cómo los lectores responden al componente emocional en el proceso de recepción.

Palabras clave: Dimensión emocional; Álbum ilustrado; Respuestas lectoras.

Abstract

Recent works have pointed out that literature has an emotional dimension to be considered when dealing with reader training. It has also been proved that emotions play an essential role in literary education that cannot be ignored or undervalued. Thus, this article aims at analysing the role of picture books in children's emotional education. Four picture books –all of them including a prominent dimension linked to emotions– were chosen so to be read and discussed involving a group of students of 1st course of Primary Education. By means of a conversation-based approach reading, we tried to determine if picture books could be suitable to develop an emotional dimension. An ethnographic qualitative and interpretative analysis was carried out. Its results show that picture books do contribute to developing children's emotional dimension. It also reveals some keys about children's response to emotions during reading reception process.

Keywords: Emotional dimension; Picture book; Reading responses.

1. Introducción

La literatura constituye un cauce para el desarrollo de la dimensión emocional del niño, puesto que provoca experiencias en el individuo que hacen que interprete lo que vive de una manera más profunda (Sanjuán, 2013). En esta línea, a partir de los años sesenta, tal como expone Salisbury (2012), el género literario del libro álbum comienza a cobrar mayor relevancia en el ámbito de la literatura infantil puesto que este tipo de libros, a través de la interacción de su narrativa visual y verbal, ofrece una fascinación emocional sin precedentes a los lectores. Así estudios como los de Arizpe y Styles (2004), hacen alusión al modo en el que este género potencia la identidad personal y las competencias emocionales en la infancia. Estas autoras exponen las cinco teorías que Parsons recogió en su *Respuesta estética al arte* (Arizpe y Styles, 2004: 88-93) y es en la quinta cuando se aprecia la relación entre libro-álbum y desarrollo de la dimensión emocional, produciéndose una conciencia de nuestra propia experiencia y un cuestionamiento de aquello que influye en ella. Arizpe y Styles (2004) exponen que los niños responden de manera natural, desde muy temprana edad, a las cualidades estéticas de tal modo que los libros-álbum son considerados como obras de arte que transforman el significado de las palabras y siembran en el lector una reflexión sobre el propio acto de lectura y sobre el sentimiento de identidad personal.

La dimensión emocional de la literatura resulta de gran importancia en el proceso de construcción de identidad y conciencia sobre el mundo en el que el lector habita. Según Rosenblatt (2002: 51) "el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos". Así pues, los procesos emocionales que intervienen en el proceso de transacción entre texto y lector y resultan fundamentales para darle sentido a una obra literaria. Los textos literarios invitan a los lectores a verse a ellos mismos y a los acontecimientos de sus propias vidas en función de lo que le ocurre al protagonista de la historia. En este sentido, los textos proyectan lo que Nodelman (2008) define como sombra textual, que hace referencia a todo ese repertorio de conocimientos y sensaciones que no se encuentran de manera explícita en los textos, pero a los que el lector accede gracias a su propia experiencia literaria y de vida. Así, estudios como los de M. Nikolajeva (2014) o B. Kümmerling-Meibauer (2014) han insistido en la vertiente emocional del discurso literario infantil y se han centrado en el concepto de empatía. Kümmerling (2014) defiende que "la empatía es tanto la comprensión de las perspectivas de otras personas como la comprensión de la propia reacción emocional". En este sentido, la lectura literaria se puede entender como una vía para atribuir estados emocionales a otros, así como la posibilidad de reconocer y regular los propios (Riquelme y Munita, 2011). Esta idea de empatía hacia las situaciones emocionales de los personajes literarios viene reforzada por Rosenblatt (2002), al afirmar que, a través de la literatura, tendemos a la identificación. Al ver a los personajes experimentando crisis, nos exploramos a nosotros mismos y el mundo que nos rodea. Desde esta perspectiva, Nikolajeva (2014: 102) también se refiere a la ficción que se da en las obras literarias como una formación de identidad, como una representación que proporciona una experiencia ética indirecta que no se encuentra fácilmente disponible en la vida real.

Machado (2017), refiriéndose a la omnipresencia de las emociones en el discurso literario, expone que no existe una diferencia entre libros que contienen emociones y otros que no las contienen, sino que todos los libros desarrollan emociones porque la literatura es emoción en sí misma, ya que afecta a lo más íntimo del lector. Como defiende Rosenblatt (2002: 92), "es necesario que el joven tenga la oportunidad y el valor de enfocar personalmente la literatura, de permitir que ella signifique algo para él directamente".

Por otra parte, en los últimos años, el mercado editorial ha planteado explícitamente la educación emocional como uno de los temas de mayor éxito. En algunos casos, la explicitud es tal, que parece olvidarse que ya los clásicos junto al instruir y al deleitar mencionaban el "movere" o la posibilidad de conmover como una de las finalidades del arte.

En este marco, esta investigación propone evaluar la pertinencia del libro álbum en el desarrollo de la dimensión emocional del lector en formación a través del análisis de las respuestas de un grupo de alumnos de 1º de Educación Primaria. Nuestro objetivo es, por tanto, doble: por un lado, comprobar la manera en la que los libros-álbum pueden desarrollar la dimensión emocional; por otro, incidir en qué tipo de libros son los más apropiados para ello.

2. Diseño de la investigación

2.1. La selección del corpus

Los libros escogidos para llevar a cabo la presente investigación fueron seleccionados en relación a unos criterios específicos. En primer lugar, el libro-álbum fue el género de los títulos seleccionados y, dentro de esta modalidad serían álbumes narrativos puesto que la narración se estructura entre texto e imágenes. En este tipo de narración, la lectura y la producción de significado depende de la interacción texto-imagen (Van der Linden, 2015: 85).

En segundo lugar, se pretendía comprobar de qué manera los libros-álbum pueden desarrollar la dimensión emocional en los niños, insistiendo en la estrecha relación entre la lectura literaria y la construcción de identidad (Taberner, 2013). Por ello, se escogieron libros en los que el componente emocional fuera de trascendencia.

Los cuatro libros-álbum seleccionados para realizar la intervención fueron los siguientes: *Donde viven los monstruos* de M. Sendak; *La reina de los colores* de J. Bauer; *Fernando Furioso* de H. Oram y S. Kitamura y *El monstruo de colores* de A. Llenas. Este corpus fue escogido además por la necesidad de contrastar las respuestas que suscitaban obras con planteamientos muy diversos alrededor del componente emocional, desde la explicitud, tal como se presenta en *El monstruo de colores*, hasta el tratamiento metafórico inherente al discurso literario, como es el caso de *Donde viven los monstruos*, *Fernando Furioso* y *La reina de los colores*.

Donde viven los monstruos, de Maurice Sendak (1995) (edición original 1963), es una obra que refleja sentimientos complejos tales como la rabia, la frustración o el miedo.

En esta historia, Max, el protagonista, se disfraza de lobo y no deja de hacer un sinfín de travesuras hasta que su madre lo castiga y lo envía a su habitación sin cenar. Frustrado y enfadado, viaja al mundo donde viven los monstruos. Una vez allí, Max domará a estas peludas criaturas, lo coronarán como rey y todos juntos celebrarán una gran fiesta. Finalmente, el protagonista regresará a su casa en barco, donde le espera la cena de la que su madre le había privado (Torres, 2014).

La clave del relato de Sendak es recrear una atmósfera tenebrosa como arma para enfrentarse a las emociones más perturbadoras. En su discurso de aceptación de la medalla Caldecott, Sendak explicaba la clave de toda su obra:

Queremos proteger a nuestros niños de nuevas y dolorosas experiencias que están más allá de su comprensión emocional y que les producen ansiedad. Pero lo que se ignora demasiado a menudo es el hecho de que desde la más temprana edad los niños conviven con emociones

perturbadoras, que el miedo y la ansiedad son parte intrínseca de sus vidas, que continuamente sobrellevan la frustración como mejor pueden. Y es a través de la fantasía que los niños alcanzan la catarsis. Es la mejor forma que tienen de domar las cosas salvajes. (Torres, 2014)

Partiendo de esta misma idea, Taberbero y Calvo (2016: 90) afirman que lo que más caracteriza la obra de Sendak es la idea de que hay que aprender a convivir con los propios monstruos. Sendak no refleja una infancia ejemplar sino que representa personajes que muestran luces y sombras, que se expresan a través de sentimientos comprometidos como la frustración o el miedo. Una de las particularidades de este álbum narrativo es que es considerado por autores como Van der Linden (2015) o Salisbury y Styles (2012) como el comienzo de la concepción de álbum moderno como género (Taberbero y Calvo, 2016: 88).

En *La reina de los colores* (2003) (edición original 1998), de Jutta Bauer, Mawilda, protagonista de la historia, es la reina de un reino de color blanco. Sus súbditos son los colores. Mawilda juega con cada uno de los colores para pintar el reino. Sin embargo, su fuerte temperamento provoca que los colores se descontroren, dejando el mundo en la penumbra más grisácea. La protagonista debe ser capaz de autorregular su carácter para volver a controlar a sus súbditos los colores y así devolver el orden al reino (Vernaza, 2016).

Se trata de una obra donde la autora e ilustradora juega con cada uno de los recursos estilísticos de las ilustraciones, utilizándolos como parte de la narrativa (Vernaza, 2016). Asimismo, la autora menciona que existe una relación en su obra entre aquellos hechos cotidianos de la vida y las principales preguntas que se plantea el ser humano, especificando que en cada pequeña anécdota podemos encontrar el universo entero (Puerta, 2007). Por esta razón, *La reina de los colores* refleja ese micro-universo al que bien hace alusión la autora, ya que, simplemente, centrándose en aspectos cotidianos del mundo infantil como los colores o la presencia de una reina en su reino, abarca un tema tan particular como las conductas autoritarias y el control de las emociones. Conviene señalar que lo más característico de *La reina de los colores* es que no se trata de un libro que revele algo a los niños de manera explícita, sino que es una narrativa sencilla y abierta en el que el lector ha de ser capaz de interpretar el trasfondo (Sánchez, 2005).

Fernando Furioso (2004) (edición original 1982), de Hiawyn Oram y Satoshi Kiramura, es una obra que exige del lector la promoción de un enfoque reflexivo sobre el comportamiento humano que menciona Rosenblatt (2002).

En esta historia el protagonista, Fernando, desata su violencia porque le prohíben quedarse despierto viendo la televisión. De manera progresiva, su enfado se vuelve cada vez mayor y su ira cada vez más inapropiada. Al tiempo que esto ocurre, los espacios en los que se ejemplifica su violencia van cambiando también de manera progresiva. Por ejemplo, cuando su ira es todavía pequeña, Fernando se encuentra en su dormitorio. Sin embargo, al aumentar, el escenario va cambiando a su casa, a la calle, al barrio, a la ciudad, al mar y al mundo visto desde el espacio. Como se puede apreciar, se modifica desde espacios más cerrados hasta espacios más abiertos. Finalmente, Fernando se encuentra en Marte, lugar en el que ya no recuerda la causa de su enfado y comprende la inutilidad del mismo, por lo que se queda completamente dormido (Lobato, 2007: 18).

En este libro-álbum, las ilustraciones y el texto desempeñan un papel fundamental de forma simbiótica. En una de las páginas, el texto dice lo siguiente: "La furia de Fernando se convirtió en un huracán... en un ululante tifón...", mientras que en la imagen aparece un autobús londinense con el nombre de "Typhoon Tea".

Se puede observar cómo en esta página se produce un juego de palabras. Además, tanto las imágenes como el propio texto representan, de forma acumulativa, que su enfado es cada vez mayor. En la medida en la que su comportamiento va siendo peor, el texto ejemplifica dicha actitud con desastres naturales cada vez mayores: "La furia de Fernando se convirtió en un huracán... en un ululante tifón... en un terrible temblor... en un terremoto universal..." (Lobato, 2007: 18).

Por último, el cuarto libro-álbum escogido, *El monstruo de colores* de Anna Llenas (2012), cuenta la historia de un monstruo que un día se levanta confundido y no sabe exactamente qué le ocurre. Este personaje aparece pintado de varios colores que se encuentran directamente relacionados con las emociones. En ese momento, aparece una niña que ayuda al monstruo a identificar, describir y asociar cada emoción con un color para así poder clasificarlas y guardarlas en diferentes tarros (Machado, 2017).

Este libro fue un factor muy relevante en el proceso de investigación para valorar cómo el libro-álbum fomenta la dimensión emocional en los niños. En los últimos años, se ha convertido en una de las lecturas más presentes en la escuela, pero, a su vez, también ha suscitado una reticencia de la crítica literaria ante su valor artístico por parte de autores como Ana Garralón (2018).

Al contrario que los otros tres libros seleccionados, este se encontraría enfocado más bien a una "lectura de gestión" antes que a una "lectura literaria", tal como señala A. Garralón (2018). En un primer análisis, se echa de menos la idea de tender puentes al lector que reclamaba M. Petit (1999) para alejarlo de la literalidad y así aproximarlos a los mundos posibles propios de la ficción.

2.2. Metodología

Con esta selección de obras se llevó a cabo una propuesta de intervención con un grupo de alumnos de 1º de Educación Primaria. Se realizaron cuatro sesiones de veinte minutos cada una, una sesión por cada uno de los libros-álbum seleccionados.

El desarrollo de estas sesiones se planteó según las directrices que Chambers expone en su obra, *Dime* (2007), creando una conversación literaria posterior a la lectura en relación a cuatro preguntas básicas: ¿Qué es lo que más te ha gustado?, ¿Qué es lo que menos te ha gustado?, ¿Hubo algo que te sorprendiera?, ¿Te ha recordado a algo? Los alumnos compartieron sus experiencias emocionales a raíz de lo que les suscitaban los libros leídos. Además de las preguntas mencionadas, se añadieron otras directamente relacionadas con los sentimientos de los protagonistas para profundizar en la dimensión emocional de los alumnos. Así se propusieron preguntas como las siguientes: ¿Cómo creéis que se ha sentido el personaje?, ¿Os habéis sentido así alguna vez?, ¿Qué os ha parecido lo que ha hecho el protagonista? Se intentó de este modo que la experiencia de la lectura se volviera intensa y resultara un buen método para hacer consciente al alumno de la transformación que provoca la lectura a través de los procesos intelectuales y emocionales que en el lector se producen (Sanjuán, 2013).

Resulta de gran interés señalar que en las sesiones planteadas convergían tres elementos clave: el libro-álbum, el mediador y el lector. Siguiendo las indicaciones de Rosenblatt (2002: 95), el mediador debe ser capaz de crear un sentimiento de seguridad, una atmósfera de intercambio informal y amistoso para que el estudiante pueda sentirse en libertad de revelar sus emociones. Por otro lado, el lector, en esa interacción con el libro-álbum, le va otorgando cierto significado a la obra, sintiendo y percibiendo las implicaciones de la experiencia literaria de un modo más íntegro de lo que permiten las condiciones de la vida (Rosenblatt, 2002: 64).

Las sesiones se grabaron y se llevó a cabo un análisis cualitativo e interpretativo de corte etnográfico (Cambra, 2003). En cuanto al tratamiento de los datos, se realizó un análisis categorial

inductivo de las respuestas de los alumnos. Estos datos se complementaron con el análisis de las impresiones generales concretadas en un cuaderno de campo y con los datos extraídos de una entrevista realizada a la tutora del aula. Se aseguraba, de este modo, la fiabilidad de los resultados a través del proceso de triangulación. Se debe tener en cuenta a este respecto, tal y como afirma Flick (2004), que las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones, impresiones y sentimientos se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la investigación.

Para elaborar el análisis de las sesiones, se partió de las categorías establecidas por Sipe - analítica, intertextual, personal, transparente y performativa- en su análisis de respuestas (2010). Sin embargo, a su vez, surgieron otras muy interesantes con identidad propia que se reflejan en el análisis y en la discusión de los resultados obtenidos, por ejemplo la categoría emocional y la ético-reflexiva. Se recuerda, a este respecto, que, debido al contexto dinámico que favorece una investigación de carácter cualitativo, las respuestas de los alumnos pueden contener más de una categoría.

3. Análisis y discusión de resultados

El análisis de las respuestas lectoras generadas muestra que los alumnos, tal y como defiende Sipe (2010), realizaron anticipaciones e inferencias utilizando la información visual y verbal de los diferentes libros-álbum. Así la categoría analítica no solo surge en las preguntas posteriores a la lectura, sino que también se muestra en la fase previa a la lectura y durante el desarrollo de la misma.

(Fernando Furioso)

Mediadora: Y colorín colorado...

Todos: ...este cuento se ha terminado.

Mediadora: ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

A1: El final del cuento

Mediadora: ¿No te ha gustado el final?

A1: No

Mediadora: ¿Y cómo te hubiera gustado que hubiera sido el final?

A1: Que todo fuese normal

Mediadora: ¿Alguien más quiere proponer un final?

A2: Que arreglaran las cosas

A3: Que se convierta en un rey

A4: Que se haya reformado toda la Tierra y nunca más se volviera a enfadar

(La reina de los colores)

Mediadora: ¿Qué hay en la portada?

A1: El cuento se llama *La reina de los colores*

(La reina de los colores)

Mediadora: Fijaos en las lágrimas de Malwida

A1: ¡Son de colores!

La categoría intertextual fue la menos significativa en relación a las respuestas recogidas. A pesar de ello, se puede destacar que los libros que los alumnos relacionaron entre sí fueron los libros utilizados a lo largo de la intervención. En la sesión en la que se presentó *Donde viven los monstruos*, los alumnos relacionaron esta obra con *El monstruo de colores*, sin todavía ser conscientes de que la siguiente lectura sería esta. Posteriormente, en la sesión en la que se leyó *El monstruo de colores*, hicieron alusión al libro *Donde viven los monstruos* de la sesión anterior. Esta relación directa se estableció por dos motivos. El primero porque ambos libros están protagonizados por monstruos. El segundo motivo fue porque Llenas (2012), autora de *El monstruo de colores*, juega con esa intertextualidad con el libro de Sendak (1995), *Donde viven los monstruos*. Así mismo, esta relación intertextual emerge de las respuestas que suscitó *La reina de los colores*.

(La reina de los colores)

Mediadora: ¿Os ha recordado a algo este cuento?

A1: Me ha recordado a un cuento que leímos en infantil, que es *El monstruo de colores*.

(El monstruo de colores)

Mediadora: ¿Os ha recordado a algo este cuento?

A1: A mí me ha recordado al cuento *Donde viven los monstruos* porque va de monstruos.

La categoría personal se mostró muy presente en las respuestas generadas por las preguntas "¿Os ha recordado a algo?" y "¿Te has sentido alguna vez como el protagonista?", el alumnado participó de manera activa, evidenciando una gran cantidad de situaciones y anécdotas personales. Esta actitud que adoptaron los alumnos coincide con la idea de Sipe (2010) cuando menciona que el lector realiza conexiones entre la trama, las situaciones y los personajes de los libros con su propia experiencia de vida.

(Fernando Furioso)

Mediadora: ¿Vosotros os habéis sentido como Fernando alguna vez?

A1: Sí, cuando me portó mal.

Mediadora: ¿Y cómo lo solucionas?

A1: Pues tranquilizándome, durmiendo y cuando me despierto ya se me ha pasado.

A2: Yo cuando mi padre me castiga sin jugar a videojuegos, me voy al cuarto y para tranquilizarme y que se me olvide, juego con mis juguetes.

A3: A mí cuando no me dejan jugar por la noche con los juguetes, me encierro en mi habitación, a veces me tiro por la cama.

(La reina de los colores)

Mediadora: ¿Os habéis sentido alguna vez como la reina?

A1: Sí, cuando no me dejan jugar a videojuegos me siento mal

A2: Cuando mi hermano me hace daño, me siento rara

A3: Cuando mi madre no me hace caso, me enfado

En el momento en el que los alumnos pusieron de manifiesto sus historias personales en relación a las historias de los personajes de los libros-álbum, estaban transmitiendo sentimientos

sobre cómo se habían sentido en una situación determinada. Por ello, a raíz de la categoría personal tomada de Sipe (2010), emergió la categoría emocional, estrechamente relacionada con la anterior.

En las manifestaciones verbales recogidas en la categoría emocional, el alumnado manifestó agrado o desagrado ante la historia (Calvo y Tabernero, 2015) a través de las respuestas a las preguntas "¿Qué es lo que más os ha gustado?" y "¿Qué es lo que menos os ha gustado?" Además de ello, estos analizaron y valoraron los sentimientos de los protagonistas dando respuesta a la pregunta "¿Cómo creéis que se ha sentido el personaje?"

(Donde viven los monstruos)

Mediadora: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Respuestas más populares: Cuando le nombraron rey / Cuando montaron una fiesta.

Mediadora: ¿Y lo que menos?

Respuesta más popular: Cuando le castigan al cuarto sin cenar.

(Donde viven los monstruos)

Mediadora: ¿Cómo creéis que se ha sentido Max?

A1: Cuando le nombraron rey y le hicieron una fiesta estaba contento, pero cuando echaba de menos a su familia estaba triste.

(El monstruo de colores)

Mediadora: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Respuesta más populares: Cuando se pone azul.

Mediadora: ¿Y lo que menos?

Respuesta más popular: Cuando se pone rosa porque no nos gusta ese color.

(El monstruo de colores)

Mediadora: ¿Ha habido algo que os haya sorprendido?

Varios alumnos: Cuando se ponía rosa porque no sabía qué emoción era y no salía las del cuento.

Significativa, en este aspecto, resulta esta última respuesta en la que se alude explícitamente al concepto de "emoción", hecho que no ocurre en ninguna de las tres obras restantes.

Finalmente, en el análisis de las respuestas lectoras surgió la categoría ética-reflexiva. Tal y como comentan Arizpe y Styles (2004), los álbumes ilustrados son un recurso para integrar a los niños a nuestra ideología cultural. La lectura literaria involucra la aparición de actitudes éticas por parte de los lectores (Rosenblatt, 2002). A lo largo de la intervención, los alumnos se vieron obligados a reflexionar sobre algunas cuestiones éticas a través de algunas de las preguntas realizadas en las sesiones. Por ejemplo, se plantearon si una conducta era adecuada o no mediante las emociones que muestran los protagonistas de *Fernando Furioso*, *La reina de los colores* y *Donde viven los monstruos*. Asimismo, se cuestionaron si las emociones pueden ser tangibles o intangibles en *El monstruo de colores*, puesto que una de las alumnas hizo una reflexión sobre que las emociones no podían recogerse en tarros de cristal.

(Donde viven los monstruos)

Mediadora: ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

A1: No me ha gustado el cuento porque Max se ha escapado de casa.

(El monstruo de colores)

Mediadora: ¿Ha habido algo que os haya sorprendido del cuento?

A1: cuando se podían meter las emociones en un tarro porque en verdad las emociones no se pueden meter en un tarro.

El análisis categorial pone en evidencia que las respuestas que más participación obtuvieron fueron las respuestas personales y emocionales. De este modo, los álbumes *Fernando Furioso*, *La reina de los colores* y *Donde viven los monstruos* produjeron una serie de respuestas en los alumnos que conllevaban conocimientos y sensaciones implícitas. Cuando los alumnos producen ese tipo de respuesta es porque durante la lectura acceden a todo un repertorio de conocimientos previos en relación a sus propias experiencias de vida (Tabernero, 2013). Asimismo, se pudo apreciar en las respuestas cómo el alumnado comprendió y empatizó con las causas que llevaban a los personajes a actuar o sentirse de una determinada manera, así como las consecuencias que provocaban dichas acciones y/o emociones (Riquelme y Munita, 2011).

En *El monstruo de colores*, las respuestas más comunes en relación a estas dos categorías fueron, principalmente, si les gusta o no cuando el protagonista se pone de un determinado color porque les gusta o no dicho color o que les sorprende cuando se pone rosa porque no entienden el significado del rosa en ese contexto. Se trataría por tanto de una obra que, en calidad de las respuestas obtenidas, no generaba esa sombra textual que Nodelman (2008) proponía para el discurso literario infantil. Esas lecturas sugeridas, más complejas, no parecían existir en este álbum. Los alumnos no accedieron a su repertorio experiencial, sino que se quedaron en los detalles más superficiales de la misma. En esta misma línea, no se realizaron juicios de valor en relación al comportamiento del protagonista, sino más bien a la inconsistencia de sus acciones como el hecho de clasificar sus emociones en tarros.

Por otro lado, el lenguaje no verbal y las emociones que expresaron los alumnos en su interacción con el libro-álbum no se recogieron de manera explícita en el análisis categorial, aunque formaron parte natural del proceso de investigación. Por esta razón, al final de cada una de las cuatro sesiones, se recogieron tanto las impresiones sobre las preguntas posteriores a la lectura, como las impresiones generales durante la escucha de cada uno de los cuentos en un diario de campo. Las conductas registradas en este cuaderno se calificaron como emocionales. Es decir, aquellas conductas tales como la producción de onomatopeyas de asombro ante la historia, las exclamaciones ante las imágenes de los diferentes libros-álbum o el deseo de participar de manera activa y compartida en las respuestas lectoras se perfilaron en el plano de la categoría emocional. En este sentido, cabe señalar la intensidad del lenguaje corporal que suscitó la lectura de la obra de Sendak en lo que respecta a los silencios generados por la obra y las expresiones de concentración de los receptores.

El análisis de la entrevista a la tutora del aula aportó otro punto de vista acerca de la dimensión emocional y de la pertinencia de los libros-álbum utilizados para su desarrollo. De las cuatro obras seleccionadas, la maestra únicamente conocía el libro-álbum *El monstruo de colores* porque ha sido un libro muy presente en las aulas en los últimos años. Los docentes lo han utilizado como recurso para trabajar las emociones. Ella misma afirmó haberlo trabajado con su alumnado en cursos anteriores.

Comentó que su argumento resulta algo abstracto, pero que existe una gran cantidad de material didáctico elaborado para realizar actividades sobre las emociones.

Maestra: Las tres primeras son muy poco conocidas. Yo realmente no conocía ninguno de los tres libros. *El monstruo de colores* está extendido a nivel nacional, está muy trabajado. Además, es que yo creo que en infantil, en todos los colegios, han trabajado *El monstruo de colores*. Los otros tres libros son majos porque la historieta está bien, pero no está tan trabajada.

Argumentó que *Fernando Furioso*, *La reina de los colores* y *Donde viven los monstruos* le parecieran obras muy interesantes, con un argumento rico y profundo para promover las emociones. Sin embargo, la práctica le lleva a optar por *El monstruo de colores*.

Maestra: Que está tan extendido y tan trabajado que te metes en internet y hay un montón de fichas hechas ya. Entonces eso también hace que igual si en un centro se va a trabajar algo de emociones ya te dan el trabajo hecho. Si dices: "quiero trabajar por ejemplo la alegría o quiero trabajar el ser feliz", pues es que hay un montón de cosas ya de *El monstruo de colores* con la felicidad y con la alegría. Entonces claro, es un libro que sí, que como ha dicho una alumna no se pueden meter las emociones en un tarro, que eso te llama la atención, que igual dices que es un poco abstracto y no tiene mucho sentido. Pero si lo vas a trabajar es que ya está todo hecho, te facilita el trabajo".

Una vez más, queda en evidencia la importancia de los prejuicios y las creencias del mediador en lo que se refiere a la literatura infantil y en cómo el didactismo es una de las concepciones que conviene "deconstruir" como base de la educación literaria (Tabernero, 2013; Munita, 2016). La maestra, a pesar de reconocer cierto valor a todos los álbumes, opta por la facilidad que a todos los niveles supone el "trabajar" con *El monstruo de colores*, no solo por el texto en sí sino también por todas las "guías didácticas" que la obra ha generado.

4. Conclusiones

La discusión de los resultados indica que en la intervención aparecen respuestas muy diferentes suscitadas por unas y otras obras. En general, los alumnos manifestaron sus experiencias personales y emocionales en relación a las vivencias de los personajes protagonistas. Por esta razón, los resultados de la investigación coinciden con la idea del enfoque transaccional de Rosenblatt (2002). El lector, a medida que avanza en su lectura, va otorgando un significado al texto que influye sobre sus conocimientos previos para darle un sentido al texto leído (Rosenblatt, 2002: 53). Así, *Fernando Furioso*, *La reina de los colores* y *Donde viven los monstruos*, propician el enfoque transaccional de Rosenblatt de un modo relevante. En *El monstruo de colores*, sin embargo, parece no favorecer al extremo el acceso a ese repertorio experiencial en los niños en beneficio de un concepto implícito de aprendizaje forzado exento de metáfora. Así en esta obra, los alumnos ante las preguntas "¿Qué es lo que más te ha gustado?" y "¿Qué es lo que menos te ha gustado?" responden más en función de su gusto por ciertos colores, que por lo que la obra pueda sugerir en los huecos de sentido que reserva al lector. Como se hacía alusión anteriormente, el enfoque transaccional se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de sombra textual, que hace referencia a todo ese repertorio de conocimientos y sensaciones implícitas en el texto a las que el lector llega gracias a su experiencia literaria y de vida

(Nodelman, 2008). En la lectura de *Fernando Furioso*, por ejemplo, aportan respuestas de carácter más significativo ante las mismas preguntas. Dichas respuestas se encuentran estrechamente ligadas a la historia o las imágenes de los álbumes: "no me gusta cuando su madre no le deja ver la tele y lo manda a la cama sin cenar". Aquí el alumno ha empatizado con el protagonista, comprendiendo la causa que le lleva a sentirse de esta manera.

En definitiva, los objetivos que nos proponíamos en esta investigación eran comprobar la manera en la que los libros-álbum ayudan a desarrollar la dimensión emocional e incidir en qué tipo de libros son los más apropiados para ello. A juzgar por los resultados, parece que el álbum promueve una lectura que fomenta el desarrollo de la dimensión emocional de los niños, a través de la producción de nuevas experiencias, interpretando sus vivencias personales de una manera profunda. Esta característica fomenta en los niños la construcción de su propia identidad personal y una conciencia sobre el mundo en el que se encuentran inmersos. Sin embargo, no todos los libros álbum pueden favorecer ese enfoque transaccional de la lectura que propone Rosenblatt (2002). Las respuestas lectoras analizadas, junto a las observaciones recogidas en el cuaderno de campo de la investigadora y a la entrevista realizada a la maestra tutora, muestran cómo la explicitud de algunos planteamientos y la ausencia de metáfora que caracteriza la propuesta de *El monstruo de colores*, conduce al lector a detenerse en los detalles superficiales sin profundizar en la dimensión emocional del lector. Mientras tanto, álbumes como *Fernando Furioso*, *Donde viven los monstruos* y *La reina de los colores*, reflejan el poder de la ficción de transformar al lector mediante la evocación de sus experiencias personales facilitando la posibilidad de ponerse en el lugar del otro. Y de eso trata la literatura, como expresaba J. Wood (2016), de poder entender, a través de la ficción, lo que la realidad solicita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

BAUER, J. (2003). *La reina de los colores*. Salamanca: Lóguez. (1998 primera edición).

LLENAS, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.

ORAM, H. y KITAMURA, S. (2004). *Fernando Furioso*. Barcelona: Ekaré. (1982 primera edición).

SENDAK, M. (1995). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara. (1963 primera edición).

Fuentes secundarias

ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México DF, México. Fondo de Cultura Económica.

CALVO, V. Y TABERNERO, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 3, 47-66.

CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

CHAMBERS, A. (2007). *Dime*. México DF, México. Fondo de Cultura Económica.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España. Ediciones Morata S.L.

GARRALÓN, A. (2018). *El monstruo de colores se equivoca. O la insoportable idea de gestionar las emociones con libros para niños* [Entrada en un blog].

- Anatarambana. Literatura infantil. Recuperado de <http://anatarambana.blogspot.com/2018/09/el-monstruo-de-colores-se-equivoca-o-la.html>
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2014). What goes on in strangers' minds? How reading children's books affects emotional development. *Narrative works: Issues, Investigations & Interventions*, 4 (2), 64-85.
- LOBATO, M. J. (2007). El valor de la ilustración en álbumes para una educación en la no violencia. *Escuela abierta*, 10, 129-159. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/103-Texto%20del%20art%C3%ADculo-369-1-10-20190118.pdf>
- MACHADO, G. (2017). "El monstruo de colores" no es un libro de emociones [Entrada en un blog]. Garabatos y Ringorrangos. Recuperado de <https://machadolens.wordpress.com/2017/05/04/el-monstruo-de-colores-no-es-un-libro-de-emociones/>
- MUNITA, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97.
- NIKOLAJEVA, M. (2014). Memory of the present: Empathy and identity in young adult fiction. *Narrative works: Issues, Investigations & Interventions*, 4(2), 86-107.
- NODELMAN, P. (2008). *The Hidden Adult*. Baltimore, Johns Hopkins. University Press, 76-81.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- PUERTA, G. (2007). El microcosmos de Jutta Bauer. *Educación y biblioteca*, 159. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119371/EB19_N159_P35-39.pdf?sequence=1
- RIQUELME, E. Y MUNITA, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 269-277.
- ROSENBLATT, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México DF, México. Fondo de Cultura Económica.
- SALISBURY, M. y STYLES, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona, España. Art Blume S.L.
- SÁNCHEZ, J. (2005). La reina de los colores. *Revistababar.com*. Recuperado de <http://revistababar.com/wp/la-reina-de-los-colores-2/>
- SANJUÁN, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza, España. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- SIPE, L. (2010). *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Universidad de Pensilvania. Recuperado de: <https://docplayer.es/13579197-Como-responden-los-ninos-a-los-albumes-ilustrados-cinco-tipos-de-comprension-lectora.html>
- TABERNERO, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56.
- TABERNERO, R. y CALVO, V. (2016). El universo de Maurice Sendak: una nueva manera de representar la infancia. *Cultura, lenguaje y representación*, XVI, 85-102. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/2287/1939>
- TORRES, I. (2014). *Donde viven los monstruos, Maurice Sendak: revelando el lado más oscuro de la infancia* [Entrada en un blog]. Fabulantes. Recuperado de <https://www.fabulantes.com/2014/01/donde-viven-los-monstruos-maurice-sendak/>
- VAN DER LINDEN, S. (2015). *Álbum[es]*. España. Editorial Ekaré.

Alejandro Tejedor Vergé
altever2002@gmail.com
Servicio Municipal de Archivo y Bibliotecas
Alcalá de Henares

(Recibido: 5 mayo 2020/ Received: 5th May 2020)
(Aceptado: 5 octubre 2020 / Accepted: 5th October 2020)

LOS JÓVENES LECTORES DE JOSEP MARIA FOLCH I TORRES Y EL ATRACTIVO DEL IDEALISMO

*YOUNG READERS OF JOSEP MARIA FOLCH I TORRES.
THE ATTRACTIVENESS OF IDEALISM*

Resumen

Josep Maria Folch i Torres ha sido el escritor de LJJ con más éxito –no solo de ventas– de Cataluña en toda la historia de su sector editorial. De él también debemos destacar su papel de educador de las nuevas generaciones, dotándolas de una base patriótica y cristiana. Este fue el caso del movimiento Pomells de Joventut por él creado. Primero fue escritor “para adultos”, luego amigo y confidente de niños y adolescentes. Este paso no supuso una renuncia: se trató más bien de una reubicación determinada por el propio trasvase paulatino e irreversible de unos ideales personales. En este trabajo analizaremos los diferentes ejes motivacionales que en clave de LJJ nos permitirán percibir en toda su amplitud el atractivo del idealismo de nuestro autor; descubriremos que en sus novelas la ciudad y el campo no son dos mundos antagónicos y contrapuestos, sino dos mundos que se necesitan, que se complementan; dos espacios vitales que hacen posible la consolidación de sus convicciones individuales heredadas de la Renaixença.

Palabras clave: Literatura catalana; Cultura nacionalista; Idealismo; Educación en valores.

Abstract

Josep Maria Folch i Torres was the most successful writer in children’s literature – not only in sellings – from Catalonia in all history. His role as an educator of young generations is also remarkable, providing them with a patriotic and Christian base. This was the case of the Pomells de Joventut movement founded by him. First of all, he was a writer for adults; then he became a friend and confident for children and teenagers. This step did not mean a rejection: it rather meant a resettlement determined by the proper gradual and irreversible transfer of some personal ideals. In this article, we will analyse the different motivational axes that – within children’s literature context – will enable us to perceive all the breadth of the author’s appealing idealism. We will discover in his novels that the city and the countryside are not two antagonistic and opposed worlds, but two realms that need and complement each other; two vital spaces that make the consolidation of their individual convictions inherited from the Renaixença.

Keywords: Catalan literature; Nationalistic culture; Idealism; Education in values.

1. El hombre y su biografía

Para saber del autor debemos conocer primero al hombre y aquello que le otorga autenticidad a su vida, aquello que luego dejará su impronta en el conjunto de su obra literaria. Josep Miracle (1971) y Ramon Folch i Camarasa (2011) conocieron de cerca al hombre auténtico, al Josep Maria Folch i Torres amigo y padre, respectivamente.

Narrador, dramaturgo y poeta, Folch i Torres nació en Barcelona el año 1880 y falleció en ella en 1950. Fue secretario de la Junta Permanente de la Unió Catalanista y del Orfeó Catalá. Colaboró en diversos periódicos y revistas con narraciones de carácter costumbrista y artículos políticos de contenido nacionalista. Fue editor y director de la revista *Lo Conseller* (1898), redactor de *La Veu de Catalunya* desde 1901, y director de *L'Atlàntida* (1900) y *La Tralla* (1904-1905), desde cuyas páginas impulsó una campaña de captación de la clase obrera hacia el nacionalismo radical y progresista. Procesado por algunos de sus artículos, firmados con el pseudónimo de Folytor, se exilió a Francia, residiendo en el Rosellón hasta 1908. Cuando decidió volver a casa tenía veintiocho años.

Los seis años que siguieron le brindaron la oportunidad de cultivar la poesía de Juegos Florales y publicar narraciones cortas de tema romántico, sentimental y de ambiente rural en *Joventut* y *La Renaixença*. En esta última revista había colaborado durante su estancia en el país vecino con la sección fija "Pàgines viscudes", antecedente y germen del ideal inspirador de la LIJ en la que, a lo largo de este trabajo, vamos a tratar de escudriñar los rasgos que, en su conjunto, constituyen la referencia escrita de las convicciones y principios éticos de Folch i Torres.

Con su narrativa de tipo costumbrista participa en diferentes certámenes literarios, logrando en ellos diversos y destacados premios. El conjunto de todas estas narraciones aparece recogido en un volumen titulado *Anímiques*, publicado en 1908. Con todo, su creación poética comparte las inquietudes literarias del autor con su faceta de escritor de novelas "para adultos"; faceta iniciada en 1904 con *Lària*, siguiendo los pasos de Víctor Català, y que concluye en 1910 con *Una vida*. Con ésta se cierra inexorable, e inexplicablemente para muchos, la etapa de "escritor formal" con un prometedor futuro, y cede el paso sin sobresaltos a otra, la etapa de la literatura y el teatro infantil y juvenil, con la que aquí vamos a familiarizarnos para poder conocer objetivamente al hombre que la concibió, dio vida y forma al dictado de sus propios ideales.

A *L'ànima en camí* (1906) y el tratamiento simbólico de la realidad, *Sobirania* (1907), centrada en los conflictos en el seno familiar, y *Vers la llum* (1907), el drama de un muchacho de origen rural deslumbrado por la vida de la ciudad y el amor, siguieron *Aigua avall* (1907) y *Joan Endal* (1909), novelas con las que nos acerca a la cotidianidad del catalanismo radical y a las teorías del individualismo modernista, llamado a una pronta decadencia (Broch, 2008: 402-403). Llegados a este punto de inflexión –al que volveremos a referirnos necesariamente más adelante–, y antes de retomar el contacto con nuestros biógrafos, no perdamos de vista la temática de cada una de las obras señaladas, ya que ésta, debidamente remodelada, va a reaparecer deliberadamente en la etapa LIJ de Folch i Torres que ahora se inicia. El pecado de escándalo quedó atrás. Sigamos hacia la virtud del entusiasmo.

Y nuestros biógrafos nos refieren que es en este punto cuando aparece el editor Bagunyà, propietario del semanario *En Patufet*; persona con imaginación y empuje, un extraordinario cazador de talentos que poseía, además, el don de adivinar los gustos del público, de saber descubrir todas las posibilidades de sus colaboradores y de explotarlas en beneficio de la empresa y también de ellos mismos, quienes a menudo ignoraban de qué eran capaces. Hombre de firmes convicciones, comprometido en la defensa continuada de unos ideales irrenunciables.

El encuentro entre ambos era algo que únicamente aguardaba una ocasión propicia. Y ésta se presentó a su debido tiempo. Folch i Torres comenzó su colaboración literaria en el semanario *En Patufet* a través de diferentes narraciones cortas firmadas con distintos pseudónimos. Pero Bagunyà intuía que su nuevo colaborador era capaz de responder con acierto a mayores retos: así tomó la iniciativa, en 1910, de encomendarle la tarea de dar vida y continuidad a *Les aventures extraordinàries d'en Massagan*, publicadas como separatas de la propia revista. Todos los demás títulos de la colección "Biblioteca Patufet", destinada a los más jóvenes de la casa, vieron la luz de igual manera.

En 1915 el semanario *En Patufet* da cabida de nuevo a aquellas "Pàgines viscudes", si bien ahora destinadas al lector adolescente e ilustradas por Joan Junceda. Tres años más tarde Folch i Torres fue nombrado director de la revista. De hecho, ya era su "alma máter" desde hacía algunos años. Esa misma "paternidad" fue la que le llevó a fundar en 1920 el movimiento Pomells de Joventut, una iniciativa cívico-cultural que tuvo una gran acogida y seguimiento, movimiento juvenil al que nos referiremos nuevamente en su momento. De estos mismos años es también su "Biblioteca Gentil", dedicada a las jóvenes lectoras.

El éxito de su extensísima producción literaria, motivo de numerosas controversias, convirtió a Folch i Torres en un fenómeno sociológico sin precedentes, al igual que su creación teatral inspirada en elementos maravillosos, con obras tan representadas como *Els pastorets o l'adveniment de l'infant Jesús* (1916), *La xinel.la preciosa* (1918), *La Venta focs* (1920), que superó las mil puestas en escena, *El secret de la capsula d'or* (1926) y *Les arracades de la reina* (1931), entre otras, versionando a través de una concepción muy localista los contenidos de diversos cuentos tradicionales ya conocidos.

2. El determinante histórico

Pero en la reseña biográfica anterior tan solo ha quedado constancia de unos hechos, de unas circunstancias vitales, de la obra escrita y escenificada de ese gran comunicador que fue Folch i Torres, con el que Bagunyà llegó a compartir nobles ideales y rentable labor editorial. Con otros muchos compartió su entusiasmo y dedicación al loable empeño de formar a las nuevas generaciones en el amor a Cataluña y a sus señas de identidad.

Más esos hechos únicamente nos proporcionan una imagen estática de una realidad captada a través de un enfoque documental. Nos hace falta disponer de una nueva perspectiva que complemente tal conocimiento: el entorno social en el que tuvo cabida la personalidad humana y la obra de Folch i Torres. No perdamos de vista que la vida se secuencia de acuerdo con las pautas que establece la historia cotidiana, el determinante histórico analizado por David Utrera Molina (2014).

No perdamos de vista que Cataluña había visto como a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII el uso del catalán había disminuido progresivamente en favor del castellano, al igual que la producción literaria, reducida prácticamente a la literatura popular. A lo largo del siglo XIX tiene lugar un movimiento de recuperación de la lengua y la cultura catalanas que conlleva una nueva percepción de la catalanidad en todos los ámbitos. Este movimiento, la *Renaixença*, se produce en prácticamente todos los aspectos de la vida. Y a remolque de él aparecen los primeros periódicos en catalán, a la vez que se organizan los primeros congresos sobre la lengua catalana.

Se crean fuerzas políticas con ideales descentralizadores desligadas de los partidos generalistas españoles, a la vez que surgen entre la clase trabajadora los primeros movimientos obreros y sindicalistas. En los últimos años del siglo XIX se sientan las bases del catalanismo político, que se consolidará en la primera mitad del siglo posterior con partidos nacionalistas como *Solidaritat*

Catalana, la Lliga Regionalista y personalidades como Enric Prat de la Riba, quien impulsó la creación de la Mancomunidad de Cataluña (1914-1925), organismo encargado de gestionar servicios de gran importancia para la sociedad, como la mejora de la infraestructura viaria, la creación de escuelas, el Institut d'Estudis Catalans, etc.

La instauración de la Dictadura del general Primo de Rivera (1923-1930) acabó con el proyecto de Enric Prat de la Riba. Este nuevo regreso al centralismo, que contó con el apoyo inicial de la burguesía catalana, reprimió con dureza los movimientos nacionalistas y el sindicalismo obrero. El régimen dictatorial prohibió el uso público del catalán en actos oficiales, en las escuelas, la publicidad, la iglesia, etc. También se prohibió la bandera catalana y fueron muchas las instituciones que tuvieron que padecer la intransigencia de Primo de Rivera. La dictadura cayó en 1930 cuando la burguesía catalana, algunos sectores del ejército español, el propio rey Alfonso XIII o intelectuales de renombre como José Ortega y Gasset dejaron de apoyarla.

El 14 de abril de 1931 se instauró la Segunda República. Ese mismo día, Lluís Companys proclamó la República Catalana en el marco de una confederación de pueblos ibéricos. No obstante, las presiones ejercidas desde el gobierno central republicano hicieron que Francesc Macià aceptara la creación de la Generalitat de Cataluña como órgano de autogobierno, encargado de regular las relaciones entre el gobierno catalán y el central. El 9 de septiembre de 1932 se aprueba el Estatuto de Autonomía de Cataluña. El nacionalismo catalán se había consolidado y en febrero de 1936 la coalición Frente de Izquierdas, encabezada por Esquerra Republicana de Catalunya, ganaba ampliamente las elecciones. El triunfo inapelable de los partidos de izquierda dio paso al inicio de la rebelión militar encabezada por el general Francisco Franco, que desembocaría en una guerra civil.

Recordemos que Folch i Torres inicia con Bagunyà su relación profesional como escritor de LIJ el otoño de 1909. En esos días, Barcelona no atraviesa por sus mejores momentos: en las sociedades urbanas conviven realmente varias ciudades a la vez, pero pocas veces más opuestas y enfrentadas como en la Ciudad Condal de 1909. En julio, el enfrentamiento entre ambas culminó trágicamente. Dios contra secularización; escuela laica contra católica, causando pavor en el rico sector industrial catalán; republicanismo contra monarquía; obrerismo contra patronal; librepensamiento contra conservadurismo; antimilitarismo contra expansionismo. Y la chispa que hizo estallar la traca fue un simple episodio militar.

Muchos estudiosos, como Tarín (2009), se refieren a la Semana Trágica, no solo como una sucesión de disturbios motivados por el rechazo a la guerra de África, sino como una colisión de dos mundos antagónicos imposible de atajar. El anticlericalismo formó parte sustancial de la insurrección, ya que los sectores anarquistas consideraban a la Iglesia cómplice de esos patronos que los mantenían en condiciones inhumanas, cómplice de una alta burguesía ilustrada que impone ciertos avances tecnológicos en la industria y que financia importantes obras arquitectónicas, como el Palau de la Música, el Hospital de Sant Pau o el Palacio de Justicia; una burguesía que atiende al necesitado con obras de caridad que con frecuencia se convierten en afrenta.

3. La reubicación literaria y el trasvase de ideales

Cuando Folch i Torres se entrevista con Bagunyà ya conoce sobradamente los entresijos de la LIJ que se expone en las librerías barcelonesas. Antes de su exilio forzoso, en diciembre de 1905, ya había trabajado para el editor Bastinos y había mantenido contactos con la casa Blai Camí, también conocida como Imprenta Elzeviriana, su sucesora. Es ahora, cuando un antiguo compañero

de sus tiempos de adolescente en la plaza de la Cucurulla, el amigo Borràs, persona influyente en la Elzeviriana, en su afán de ayudarlo durante su estancia en Francia, le encarga un buen número de libros de cuentos y novelas juveniles en castellano para las sucesivas campañas de Reyes y junio, coincidiendo ésta con los premios de fin de curso que entregan las escuelas municipales a sus alumnos más aventajados. Algunas de estas obras se editaban en versión doble, encomendando al propio escritor la correspondiente traducción catalana.

Cuando Bagunyà se entrevista con Folch i Torres en otoño de 1909, también sabía de la existencia de esos libros para fin de curso que editaba la Elzaviriana, conocía los que aquél había escrito para los sucesores de Blai Camí y no ignoraba el encargo masivo que éstos le habían hecho a Folch i Torres de cara a las necesidades editoriales del próximo año. Bagunyà intuía que aquel era el hombre que necesitaba y que para incluirlo en la nómina de su editorial debía darle tanto trabajo que le fuera del todo imposible atender los encargos de su amigo Borràs. Y así lo hizo en adelante. En consecuencia, *Les aventures extraordinàries d'en Massagan* hicieron posible ese punto de inflexión que marca el inicio de una "adaptación al medio", en la que la novela ciudadana trasvasaría su caudal de ideales a las narraciones de la "Biblioteca Patufet" y la nueva LIJ de Folch i Torres.

Podemos estar totalmente seguros, al igual que lo estaba Folch i Camarasa (1998: 59) de que su padre jamás se arrepintió de haberse dedicado desde entonces a escribir para niños y adolescentes, si bien –lo que resulta comprensible– siempre sentía cierta pena por haber tenido que dejar a un lado la literatura de sus primeros treinta años. El propio Folch i Torres (1933: 83) nos confesaba: "Apagué las brasas, y me puse a escribir sin más, modestamente, *Les aventures d'en Massagan*. Desde entonces ya no he dejado de escribir para *En Patufet*. De eso hace ya cerca de veinticinco años".

Diversos estudiosos de la figura y la obra de Folch i Torres han dado su opinión sobre los motivos que condujeron a ese trasvase paulatino e irreversible de unos ideales personales –algunos hablan de giro–, anidados ahora entre las páginas de una nueva LIJ catalana. Un análisis mecanicista y partidista por parte de algunos les ha llevado a plantear la existencia de un mero interés mercantil; hay otros que ven en ese giro una muestra loable de abnegación y sacrificio. Esas y algunas opiniones más resultan a todas luces incompletas en unos casos, y superficiales en otros. No se produjo jamás una renuncia; se trató más bien de una reubicación determinada por el propio trasvase. Esta es la conclusión a la que podemos llegar si, con una buena dosis de honestidad, valoramos detenidamente las reflexiones que sobre el particular hallamos en los distintos trabajos de Guadalupe Ortiz de Landázuri (1999), Xavier Fàbregas (1980: 22) y Josep Fauli (1980).

Los tres años de exilio han hecho madurar a Folch i Torres. Regresa a Barcelona con veintiocho años y se encuentra con un ambiente hostil y agresivo: sus convicciones nacionalistas y sus vivencias como católico practicante se ven afectadas por un desencanto inesperado, lo que le llevará a la adopción de una moral que, sin contravenir sus aspiraciones de justicia social, se hallará cada vez más alejada de anteriores posiciones de la izquierda democrática. Lo cierto es que su acción patriótica no cesó nunca entre los sectores populares de la sociedad catalana, porque nunca dejó de sentir la necesidad de enseñar a desarrollar, fomentar y consolidar una identidad cultural | nacional a través de la lectura. El ambiente novecentista había cambiado también en los medios y revistas. Folch i Torres renunció a la nueva estética del movimiento, pero haciendo suya una actitud, adoptando un talante acorde con la cruzada de civismo, civilizadora, que patrocinaban los novecentistas.

Folch i Torres entendió que podía y debía optar por una vía más simple que le permitía dejar atrás al activista de antaño y asumir su papel de educador de las nuevas generaciones, dotándolas de una base patriótica y cristiana, convirtiéndolas en activas protagonistas del proceso de recuperación

nacional de Cataluña: la comunicación a través de la creación literaria infantil y juvenil podía ser el camino; un camino que siguió con fidelidad y sin concesiones a sus puntuales detractores.

El escritor, como bien comenta Yates (1975: 42-50), reconocía que el gran inconveniente y obstáculo del proletariado catalán eran la falta de cultura y su escasa alfabetización, por lo que estaba convencido de que las novelas obreristas escritas hasta entonces no eran el medio más adecuado para suplir estas carencias y llevar a cabo la tarea reformadora de carácter nacionalista y pedagógico a la que hacíamos alusión anteriormente. La nueva LIJ catalana marcaría la pauta de su reubicación: la vida es un hecho ajeno a la voluntad de las personas.

En su tesis doctoral, Pérez Vallverdú (2006) constata la realidad de ese proceso que nosotros hemos convenido en definir como de reubicación, analizando las diferentes etapas de la trayectoria literaria de Folch i Torres y, en particular, el capítulo LIJ del escritor, evaluando los distintos niveles que a lo largo del tiempo alcanzó el lógico trasvase de ideales. Si bien no coincidimos con ciertas valoraciones incluidas en su trabajo, debemos destacar la enorme valía del mismo a la hora de adentrarnos en los dimes y diretes del mundo editorial catalán y, por extensión, del literario en el primer tercio del pasado siglo XX.

A nosotros aquí nos interesa conocer, además, al hombre idealista; un hombre que en 1910 no andaba apurado por falta de dinero, ya que, gracias a los contactos de sus hermanos y a su dominio del francés, había conseguido dos empleos y dos benditos sueldos que le permitían subsistir dignamente: uno en la Societat d'Atracció de Forasters, creada con el objetivo de poner a disposición de viajeros y turistas toda clase de información sobre Barcelona y Cataluña; el otro en Energía Eléctrica de Cataluña, empresa española dedicada a la generación y distribución de energía eléctrica. No obstante, su nuevo trabajo con Bagunyà le supuso un agradecido desahogo a la hora de casarse con María Camarasa i Serra, dos años más tarde.

Y entre 1913 y 1928 irán naciendo los hijos. Y en enero de 1922 Folch i Torres comienza las obras de la casa familiar de Plegamans. Nuestro hombre manejaba un presupuesto importante –el matrimonio, nueve hijos y la vivienda–, pero lo de hacer fortuna con las letras, a pesar de lo que digan las cifras relativas al número de ejemplares editados, nunca llegó a hacerse realidad. Su labor educadora a través de la LIJ jamás estuvo condicionada por el debe y el haber, más allá de lo estrictamente razonable y necesario. Folch i Torres jamás planteó su reubicación en términos de rentabilidad financiera. La prueba tangible la tenemos en el hecho de que durante la Segunda República, a pesar de continuar como colaborador de *En Patufet*, y más tarde, con la contienda civil de 1936 y la posguerra, tuvo que dedicarse a la pintura para obtener los ingresos necesarios para ayudar a la subsistencia de la familia, ingresos que básicamente provenían de los encargos de aquellas personas que con ello querían hacerle patente su reconocimiento y estima.

Como decíamos, a nosotros nos interesa conocer, además, al hombre idealista, al mismo que paulatinamente se fue desvinculando de la influencia ideológica de la Unió Catalanista de Martí i Julià –otra de las facetas de la reubicación se ha puesto en marcha– para sumarse al proyecto conservador de la Lliga Regionalista vertebrado desde el Ayuntamiento de Barcelona, con claras repercusiones en la consideración del hecho urbano y el trabajo asalariado a disposición de la población campesina que acude a la Ciudad Condal, la mayoría gente joven en busca de un futuro más comfortable. Este cambio en Folch i Torres tuvo mucho que ver con la evolución experimentada por la ideología catalanista y la introducción del nacionalismo entre la pequeña burguesía, que veía peligrar los valores y formas de vida que la definían como colectivo social.

Para el autor, sentirse y actuar como barcelonés implicaba ejercer una conducta característica, una conducta cívica. Y este civismo soslayaba las diferencias de clase y equiparaba los individuos, lo que suponía y exigía una acción decidida y responsable a título individual para identificarse con ese proyecto conservador, obviando cualquier diferencia económica, política o geográfica.

Como muy bien expresa Pérez Vallverdú (2006: 256), para Folch i Torres "la literatura para niños debía concebirse como un medio de educación y, por tanto, condicionado a la transmisión de unos valores determinados que aseguran el mantenimiento y la supervivencia del sistema y de la ideología que la justificaba", la ideología burguesa y su modelo pedagógico de conducta: su enseñanza para la vida. Por su parte, la juventud pasó a ser motivo de reflexión y disputa, llegado el momento. Lo cierto es que el asociacionismo juvenil estaba prácticamente monopolizado por los movimientos católicos, no siempre confesionales, desde que comenzara el siglo XX. Eso explicaría las quejas y la inquietud de determinados sectores por la presencia y alcance del "espíritu de *En Patufet*" entre aquélla, y la pugna por lograr influir en su vertebración. Folch i Torres se desmarcó en todo momento del debate, poniendo todo su empeño y dedicación en que tal contienda no obstaculizara ni adulterara el trasvase de ideales al que venimos refiriéndonos, gracias a su bonhomía y a su exigente ética. Los Pomells de Joventut, organización que él había concebido y creado en 1920, así nos lo atestiguan. Incluso se mantuvo totalmente al margen de la progresiva politización de *En Patufet* acontecida en la década de los años treinta, limitándose a publicar sus "Pàgines viscudes" cada semana.

Si alguien ha creído apreciar un contraste escandaloso entre las primeras novelas "fuertes" y la literatura infantil y juvenil de Folch i Torres, se equivoca por completo. En realidad, los temas básicos, fundamentales, de las primeras eran los mismos que inspiraron las "Pàgines viscudes": el amor a los humildes, a los pobres, a los fracasados. La única diferencia estriba en que en sus primeras novelas el final solía ser desastroso para los "buenos", mientras que en su LIJ los "malos" lograban regenerarse y eran capaces de apreciar el valor de la bondad. Su literatura popular pretendía servir de ejemplo a sus lectores, habida cuenta de que este escritor no creía en eso de los "buenos y malos", ya que siempre había estado convencido de que, en el fondo, toda persona posee una bondad innata que tan solo las circunstancias pueden contribuir a que brote o malogre su floración. Su hijo Ramon así nos lo confiaba en una de sus cartas, allá por el año 2007.

En este mismo sentido se expresa Miracle (1971: 290) cuando comenta que si en las novelas para adultos era costumbre que sus héroes masculinos acabaran siendo, una y otra vez, unos ingenuos y unos desgraciados, sin que nadie, hasta el momento, haya sido capaz de explicar de manera inequívoca la razón de esta persistencia. Una vez que Folch i Torres comenzó a escribir para *En Patufet* se situó exactamente –se reubicó, diríamos nosotros– en una posición completamente antagónica: sus héroes serían capaces de superar todos los contratiempos, derrochando tesón, rebosantes de optimismo y sobrados de recursos ingeniosos. De sus heroínas ya nos ocuparemos en otra ocasión, más confidencialmente, como ellas se merecen.

Comas (1968), por su parte, afirma que *Joan Endal*, novela publicada por Folch i Torres en 1909, contiene todos los elementos que serán habituales en sus posteriores "Pàgines viscudes" de *En Patufet* –en donde se incluyeron hasta diciembre de 1938–, especialmente aquellos que nos introducen en la vida de sus personajes desvalidos y pobres. Nuestro trasvase se hace evidente una vez más. Así, la novela plantea problemas, mas las "Pàgines viscudes" ofrecen soluciones y enseñan cómo llegar a un consenso para rebajar la desigualdad y la injusticia social que ella supone. Con todo, Folch i Torres sabía que debía mantener a ultranza el compromiso ideológico con aquellos sectores sociales que le habían adoptado como referente, entre otras cosas, por la moralidad de su LIJ; sabía que en ella, salvo

que le resultara indiferente incurrir en un "gran pecado de escándalo" como diría Miracle, no deberían aparecer escenas como las que había escrito para el inicio de su *Joan Endal*. Eso explicaría también su reubicación en parajes más virtuosos.

Folch i Camarasa nos confiesa que su padre, instintivamente, poseía el don de situarse al mismo nivel que las personas a las que se dirigía. Ni él mismo sabía cómo lo conseguía. En su casa sucedía lo mismo. Una sabia combinación de solemnidad y humor constituía el secreto de sus éxitos literarios y oratorios. Un comentario jocoso intercalado a su debido tiempo rompía las barreras que frecuentemente se establecen entre el que escribe o habla y el que lee o escucha, sobre todo si aquél lo hace con merecida autoridad. Esa era su manera innata de hacerse con el público. Porque su idealismo resultaba atractivo para chicos y grandes, que se sumaban a su causa pertrechados con sus consejos. "Mi padre fue siempre un hombre de palabra, un hombre sensible que nunca estuvo convencido de sus méritos". (Folch i Camarasa, 1998: 49)

4. Los ejes motivacionales en clave de LIJ

¿Acaso no tiene mérito el que *En Patufet* tuviera una tirada semanal de 65.000 ejemplares, cifra que superaba con creces a la de cualquier periódico catalán de entonces?

La "Biblioteca Gentil" de Folch i Torres apareció en los quioscos y librerías el 1 de mayo de 1924. Así, del volumen séptimo, titulado *Una flor vora el camí*, se imprimieron 22.000 ejemplares, cuando en el mejor de los casos, las ediciones en catalán no pasaban de los 3.000 por aquel entonces. De esta colección se publicaron 48 números en cuatro años, con una media de 35.000 ejemplares por título. Estas cifras que nos facilita Miracle (1971: 372) convencen por sí solas.

¿Existe una fórmula Folch i Torres? Su hijo propone la siguiente: "12 gr. de humor, 30 de intriga, 25 de drama, 6 de tragedia, 22 de amor y 5 de final feliz, o truculento, o espectacular, o inesperado". Sin embargo, Folch i Camarasa (2011: 17) se muestra escéptico, ya que, confiesa, los escritores no son boticarios: "hace falta alguna cosa más que, gracias a Dios, nadie sabe qué es". Y es evidente que, esta otra cosa, ¡su padre la tenía! Era un idealista comprometido con la prosperidad de Cataluña.

Gracias a su idealismo pudo concebir y poner en práctica su proyecto nacionalista y educador, el proyecto de un patriota y de un pedagogo en armoniosa simbiosis; un idealismo sin el cual todo intento de reubicación | trasvase hubiera resultado imposible.

A lo largo de toda su ingente producción literaria y teatral concebida para su público infantil y juvenil podemos descubrir y analizar los diferentes ejes motivacionales que, en clave de LIJ, nos permitirán percibir en toda su amplitud el atractivo del idealismo de Folch i Torres. Veamos cuáles son los ingredientes de aquella pretendida prosperidad para una Cataluña ideal.

- *Disponer de una autoridad ejercida desde la reciprocidad y cimentada en nuestras actitudes, valores y capacidades.*

Es de admirar la capacidad creadora de Folch i Torres, su profesionalidad y, más aún si cabe, la firmeza de sus convicciones monolíticas y su acendrado sentimiento de fidelidad y de responsabilidad; su compromiso ideológico con unos sectores sociales que le habían elegido como referente. De la misma manera, él elogiaba abiertamente toda "elocuente y explícita afirmación de la fidelidad de nuestra juventud a sus más enaltecedores sentimientos".

Para poder ser significativo para el joven, Galcerán (2001) afirma que es necesario

entregarse, ser accesible, cercano, saber transmitir afecto y receptividad, y al mismo tiempo ofrecer credibilidad, todo ello a través de un comportamiento coherente y responsable, mediante la vivencia apasionada y convencida de la propia tarea. Sin proponérselo, esta profesora universitaria y pedagoga había reflejado con brevedad y precisión los elementos que identificaban nítidamente la autoridad de Folch i Torres.

- *Sentimiento de colectividad y de obra en común mediante las relaciones bilaterales entre el autor-lector y el lector-autor.*

Pérez Vallverdú (2006: 580-581) alude a esta circunstancia en reiteradas ocasiones. El autor se vale del prólogo de cada libro, al igual que de las páginas de *En Patufet*, para mantener el contacto escrito con sus lectores a fin de ponerles al corriente tanto del devenir de su tarea literaria como de acontecimientos estrictamente personales, como por ejemplo una inmediata intervención quirúrgica o expresar su rechazo a ciertas críticas encubiertas de las que viene siendo objeto. Todo ello con absoluta confianza y camaradería. Por su parte, los lectores corresponden a ella con sus cartas, en las que, a través de un diálogo intimista, comparten opiniones y comentarios sobre los argumentos de las obras y sus protagonistas, con la convicción de que podrán ver reflejada su particular experiencia en una de las siguientes novelas, como así se pudo constatar en numerosas ocasiones.

Este sentimiento generalizado de participación en una obra colectiva dará lugar, con el tiempo, a la costumbre muy común de conservar y custodiar la obra de Folch i Torres, legándola a las nuevas generaciones de catalanes; una costumbre que oficialmente parecía no haber existido nunca, pero que ha estado vigente prácticamente hasta nuestros días gracias a las constantes reediciones de su LJJ.

- *Hagamos individuos, hagamos hombres que sepan que junto a un derecho se encuentra un deber.*

El 24 de diciembre de 1907 Folch i Torres publicaba en *El Poble Catalá* (nº 677) un artículo con el título de "Brand i l'esquerra". En él confesaba haber experimentado una profunda emoción al enterarse de la aparición en Barcelona de una revista con el nombre de Brand como cabecera. Para él, este personaje de Ibsen siempre había sido una referencia, un camino a seguir, una filosofía, el compendio de todo idealismo. Brand era la prueba tangible de que algo tan relevante como "el tema social" era una cuestión de fuerza, de voluntad, de decisión y de moral individuales, lo que en ese momento estaba demandando Cataluña. En el citado artículo Como comenta en el artículo mencionado, Folch i Torres insiste en la idea de que "la creación de un partido no supone un progreso para Cataluña: la creación de la nueva sociedad a partir del hombre nuevo sí que lo es, y esta es la labor que Brand emprendería en Cataluña".

Nuestro escritor echaba en falta ese espíritu del "uno mismo", esa actitud serena de quien, además de cumplir con sus deberes para con los demás, no se olvida de sus obligaciones con uno mismo. Este espíritu estuvo presente en todas y cada una de sus creaciones de LJJ, año tras año. Como Brand, sabía que conquistar algo utilizando exclusivamente el argumento de los derechos a reclamar era engañar al pueblo. Al igual que Brand, tenía una confianza sin límites en la dimensión positiva del progreso y en la prosperidad que comporta y que inspira el proyecto social que defendía; un proyecto fundamentado en

la posibilidad que el ser humano tiene de reparar las injusticias sociales que su bondad innata detesta.

Y todo porque los Folch, comenzando con el abuelo Bernat, continuando con su hijo Lluís, y concluyendo con sus nietos Manuel, Lluís, Josep Maria, Ignasi y Joaquim, como comenta Miracle (1971: 35-42), pertenecían a esa gente anónima que, guiada por el espíritu de la Renaixença, se sentían estimulados por un deseo de superación y por un sentido de responsabilidad que hacían extremadamente difícil diferenciar dónde acababa la rutina del oficio y dónde comenzaba la obra de apostolado. Todos ellos estaban hechos de la misma madera: de la madera de los forjadores de la espiritualidad de un pueblo, entendida ésta como sinónimo de sensibilidad, de devoción y de generosidad; una espiritualidad que en Folch i Torres se concreta en los cinco ingredientes que siguen y que, al igual que los demás, confieren idéntico atractivo a su idealismo.

- *Caridad: el paliativo de los desequilibrios sociales.*

Esta virtud, aunque no sea contradictoria e incompatible, resulta diferente de la beneficencia, filantropía o la solidaridad, puesto que en la LJ que nos ocupa supone una práctica individual, altruista y voluntaria a través de la cual se observa una actitud compasiva respecto al prójimo; se trata de un compromiso moral con los más perjudicados por los desequilibrios presentes en una sociedad esencialmente injusta y de una herramienta para paliarlos. Para Folch i Torres "lo que ciertamente separa a los hombres es cuestión del corazón. Si todos tuvieran corazón, el hecho de ser ricos o pobres no sería motivo de separación y menos para odiarse. No es un problema de dinero sino de corazón". (La indemnització, *En Patufet*, núm. 1603, 22-12-1934, p. 1425)

Otra expresión de esta caridad es el ahijamiento, o adopción en otros casos, del nieto o hijo de un abuelo o madre enferma y desahuciada; el ahijamiento por parte de una familia acomodada que le proporciona afecto, un hogar y los medios necesarios para labrarse un futuro seguro. El autor nunca dejó de mencionar las diferencias sociales de la época, así como la carencia de mecanismos de asistencia a los humildes trabajadores de la ciudad y el campo.

- *Abnegación: un modelo de relaciones personales.*

Esta cualidad ha de ser entendida en nuestro caso como el sacrificio voluntario de las necesidades y aspiraciones de los protagonistas en beneficio de los demás, influyendo directamente en las relaciones interpersonales de los miembros de su colectividad. Esta abnegación supone para el protagonista una recompensa tanto moral como espiritual en consonancia con su respuesta ejemplar a comportamientos reprobables, actitudes antisociales o vergonzosas que pudieran haber acabado en delito.

En la LJ de Folch i Torres la abnegación también hace acto de presencia en el ámbito de la obediencia y respeto debida a los mayores, como también a la responsabilidad resultante de las relaciones de parentesco en circunstancias de falta de coraje ante las tragedias personales, ante un mundo regido por el trato dominante y vejatorio, el comportamiento gregario y la ausencia de tolerancia; un mundo al que los niños y preadolescentes deberán enfrentarse con un sólido bagaje de valores morales. De ahí que esta cualidad sea una de las situaciones vivenciales más y mejor descritas y utilizadas por nuestro escritor en

su tarea educadora. Sus lectores debían saber que únicamente mediante la compasión sincera lograrían convertirse en defensores y amigos de quienes no son tenidos en cuenta por los demás.

- *Arrepentimiento y responsabilidad: la conquista de la madurez.*

El hecho de que lo más destacado de la narrativa de Folch i Torres estuviera concebida y destinada al público juvenil, le llevó a éste a incluir como ingredientes edificantes la asunción de responsabilidades por parte de los protagonistas, tras haber incurrido éstos en actos censurables, junto con la exigencia previa de un arrepentimiento franco y verdadero, a la vista de las consecuencias de aquellos actos y la situación a la que se enfrentan las víctimas de tal comportamiento reprochable. Este orden de cosas era fundamental e inexcusable para que el proceso individual que conduce de la adolescencia a la vida adulta se llevara a término en las condiciones que eran de desear.

- *Resignación: la mejor garantía de felicidad.*

La aceptación de las complejas vicisitudes de la vida con paciencia y la disposición para sobrellevarlas con entereza son dos de los principios que distinguen la LIJ de Folch i Torres; principios que hace extensibles tanto al ámbito personal como al colectivo. En el primer caso, la resignación comparte su cuota de idealismo con la abnegación; no así en la actuación colectiva, en la que aquélla se manifiesta independiente de cualquier otra clase de sentimiento o predisposición conductual.

El autor no personaliza esta resignación en un sector concreto de la sociedad, ya que la preeminencia moral y ética de quien obra guiado por ella es digna de ser destacada tanto entre los "pobres hombres" como entre los "ricos amos". La cuestión no es que la pobreza o el bienestar sean o no motivo de desdicha, como lo pueda ser la carencia de afecto en las relaciones familiares, la envidiable libertad de los juegos callejeros, la falta de ilusión por las pequeñas cosas o no saber sobrellevar alguna minusvalía o dolencia. Por esta razón, Folch i Torres pone especial énfasis en que no debe confundirse esa resignación con una falta de sana ambición o con el conformismo. Esta resignación no está reñida con la acción y la voluntad, no nace de la cobardía, sino que brota de la confianza activa en la Providencia.

- *Perdón: el valor social y educativo de la bondad.*

Hay que conceder una segunda oportunidad a quienes han contravenido cualquier norma de conducta moral legítimamente establecida por el común de la sociedad. Mediante la comprensión y el ejemplo se logrará –y sus lectores serán testigos– que rectifiquen su conducta; nuestro perdón será un revulsivo para que esa bondad innata del ser humano renazca en su interior de manera natural.

- *Los anhelos de perfección, el refinamiento de las costumbres, la paz de la conciencia y el afianzamiento de la fe nos hacen más fuertes.*

Cataluña es substancialmente tradicionalista, si por tradicionalismo entendemos no ya una doctrina sino una forma de vida; esto es, una manera de respetar el pasado como tal y hacer que éste perdure. José Ferrater Mora (1991: 40) resalta que "esta pervivencia

del pasado en el futuro no ha de ser entendida nunca como un obstáculo. La tradición únicamente es un obstáculo cuando no hay continuidad".

Folch i Torres (1922: 24), al referirse al activismo de los Pomells de Joventut, asegura que "no hemos venido a inventar nada nuevo, ni hemos tenido que crear nada nuevo: los sentimientos y los ideales que nos han hecho pasar a la acción tienen su raíz en la misma inmensidad de los siglos y han sido objeto de veneración desde que el mundo es mundo". Esta era la misión que se había propuesto: darle continuidad a la tradición secular catalana. En los Pomells de Joventut el futuro estaba unido a un presente que se esforzaba por mantener vivo el pasado.

A este respecto, resulta muy ilustrativa la experiencia como "pomellista" de Miracle (1971: 342-356), su biógrafo más entrañable. Toda acción y todo pensamiento de un "pomellista" debían ser asumidos recordando que, como hijos de Dios y ciudadanos de Cataluña, habían de actuar en consonancia con la dignidad de esos dos altísimos títulos. Un "pomellista" como él debía rechazar decididamente la mentira, no traicionar jamás ni al amigo ni al enemigo, ser nobles y honrados en cualquier ocasión y, ante todo, cumplir siempre con el deber, como cristianos y como catalanes. Ambos deberes no eran la expresión de una consigna sino la manifestación de un "estado biológico". Folch i Torres les había recordado una y otra vez que debían procurar que el amor que profesaban y debían profesar los catalanes a su tierra y a su idioma no sea visto por los demás como una actitud hostil hacia otras tierras y a otras lenguas.

Así eran los "pomellistas": unos jóvenes con un modo de hacer las cosas no del todo comprendido, por lo que tenía de insólito. Sabían que una palabra amable dirigida a un compañero desairado, un acto de humildad, de generosidad, de heroísmo, de caridad, de amor y respeto a padres y maestros serían acciones gratas a Dios; sabían que la práctica asidua de la lectura y escritura en catalán, una llamada de atención discreta a quienes por descuido hablaran incorrectamente esa lengua, una sugerencia o ruego respetuoso al maestro para que impartiera la enseñanza en dicho idioma, especialmente la historia y la gramática catalanas, serían acciones gratas a la Patria.

Estos ejemplos señalados, y cualquiera de los que se tenían por habituales, poseían un marcado componente cívico, si bien su justificación y origen se podían incluir dentro de la práctica cristiana. Con respecto a los deberes patrióticos reseñados, nos explica Pérez Vallverdú (2006: 607-608), se defendía la asunción del hecho nacional como elemento normalizador de la vida pública y privada de los miembros de la comunidad. Así, el empleo del idioma, el amor a las tradiciones o cualquier otra manifestación de la pertenencia a Cataluña, dejaban de tener una intención de salvaguarda pasando a ser, sencillamente, la expresión natural de un pueblo con identidad propia. Era preciso que los catalanes tomaran conciencia de su misma condición de tales y actuaran en consecuencia. Porque, como decía Folch i Torres, Cataluña sería los que los catalanes se propusieran. Todo ello resulta lógico, apunta Jordi Albertí i Oriol (2002: 103), si se constata tanto la necesidad de una escuela catalana como requisito y exigencia fundamentales para la regeneración cultural, como la inexistencia de unas lecturas en catalán destinadas a quienes se hallan en esa etapa educativa, así como el aumento del interés por la lectura propiciado por los movimientos de renovación pedagógica vinculada al proyecto de vertebración nacional, como es el caso de nuestro escritor.

A parte de los argumentos de las novelas de colección, en los que encontramos la descripción, llena de sensibilidad, ternura e ironía, de los ambientes y la manera de ser y vivir de la gente humilde y del mundo de la burguesía de Cataluña, en la LIJ de Folch i Torres también aparecen otros escenarios en apartados continentes en donde tienen lugar las aventuras de sus protagonistas, quienes actúan como catalanes y como tales se identifican y son reconocidos por el resto de personajes. Podemos citar, entre otras, *Les aventures extraordinàries d'en Massagran* (1910), *Per les terres roges* (1912), *Fugint de les terres roges* (1912), *El rei de les Muntanyes Blaves* (1914), *La conquesta de les Muntanyes Blaves* (1914), *Les famoses aventures d'en Napbuf* (1916) y *El gegant dels aires* (1922). En esta última la acción se sitúa en el Transvaal, en plena guerra anglo-boer, recordando uno de los episodios históricos más entrañables para el catalanismo. La simpatía del mismo hacia el pueblo afrikáner se tradujo entonces en un movimiento de apoyo de todas las entidades catalanistas agrupadas alrededor de la Unió Catalanista de Domènec Martí i Julià.

Para estos personajes, la aventura representa un reto para las cualidades que como catalanes poseen y una forma de demostrar su valía personal, su valentía y, sobre todo, su ingenio. Gracias a éste, llevarán el bienestar a ese nuevo rincón del planeta, creando un país "civilizado y europeo" gracias al cultivo y el comercio de caucho, café, tabaco y caña de azúcar, además de la construcción de escuelas en donde se enseña la lengua de Cataluña, de carreteras y puertos, lo que permitirá establecer el contacto entre ambos pueblos, incentivado por un incipiente turismo. La consecuencia de todo ello será el considerar a los catalanes, representados por el protagonista, como un pueblo civilizado, respetuoso, emprendedor y solidario. En las novelas anotadas, la catalanidad de los personajes es garantía de un conjunto de cualidades individuales: valentía, coraje, espíritu de sacrificio, carácter emprendedor, religiosidad, etc. Y de unos determinados comportamientos colectivos que acaban por convertirse en sinónimo de progreso y liderazgo.

5. Un espacio urbano y rural pensado para sus jóvenes lectores

Sin embargo, ¿cómo retrataba Folch i Torres a la sociedad barcelonesa en sus novelas, antes de unirse al equipo de *En Patufet?* Ramon Miquel i Planas (1907), uno de los editores e investigadores más importantes de la cultura catalana del siglo XX, se refiere a esta cuestión en uno de sus artículos dedicados a nuestro autor. Según él, con imágenes perfectas de lo que de mezquino, de improvisado, de "quiero y no puedo", tiene la vida social catalana en ese momento de redefinición en el que, poco a poco, se desdibuja su fisonomía; una sociedad en la que ni la aristocracia es aristocracia, ni los ricos se comportan como tales, ni los que han de gobernar lo hacen, ni aquellos que deberían dar ejemplo de virtudes cívicas y humanas gozan de la autoridad necesaria para hacer prevalecer su autoridad moral, "la única clase de superioridad que los inferiores pueden consentir, y que aceptan incluso muchas veces sin percatarse de ello".

Así, el hombre rico, sin educación ni principios, impone su propia voluntad, que tiene por absoluta, en todas las personas y cosas que le rodean. A su lado, ronda una esposa sin determinación, señora sin señorío ni distinción, para la que su única preocupación es el porvenir material de las hijas en estado de merecer, ya que los hijos heredarán las prebendas y vicios de su padre. Una de ellas va para monja, no por vocación o reflexión serena y consecuente, sino "por oclusión intelectual", por prejuicios

alimentados por una educación tendenciosa en sus fines y limitada en sus procedimientos. La otra es la insubstancial, la ligera, la única insumisa dentro de un mundo de convencionalismos y majaderías, una más de esas "demi-vierges anodinas" que seducen a esos señoritos que andan a la briba.

Folch i Torres es consciente de que está en sus manos y en su pluma la oportunidad y el deber de contribuir a que esa redefinición de la sociedad catalana, de la que hablaba Miquel i Planas (1907), se lleve a cabo dentro de unos parámetros interclasistas, sin prestar atención a las diferencias sociales y económicas, más allá de las actitudes cosmopolitas y ostentatorias, de los hábitos consumistas de la clase burguesa, tenida por hegemónica, que llevaron al desencuentro de la ética en el trabajo y del trabajo. Sin duda, nuestro escritor gozaba de la autoridad moral para abanderar un proyecto al que se sumarían, además de la burguesía nacionalista acomodada, la pequeña burguesía más o menos proletarizada, los obreros "de camisa y corbata" y los menestrales; un proyecto construido sobre los principios inmutables del orden social establecido, que la misma tradición lo convierte en irreversible: la sacralización del trabajo y del ahorro, junto con la jerarquización de los roles sociales de hombres y mujeres.

El planteamiento del argumento en la LIJ de Folch i Torres, y especialmente en los cuentos para niños y en el teatro infantil –aunque seguido por toda la familia–, trasciende la dimensión estrictamente moral y didáctica para incidir sistemáticamente en un tema ideológico y social muy concreto: la conceptualización del trabajo como objetivo y medio de realización humana, como elemento de dignificación personal, más allá del carácter degradante que la condición de asalariado pudiera comportar. Según el autor, el valor del trabajo no debe contraponerse, como en el cuento maravilloso o el teatro fantástico, a determinadas minusvalías o defectos genéricos, tal es el caso de la ociosidad o la desidia, sino a una contextualización del mismo como elemento generador de injusticia social.

No pueden ser más claras las palabras de Folch i Torres al respecto:

Estos librejos absurdos que con el nombre de cuentos para niños llevan a las inexpertas infantiles afanes locos, ridículas esperanzas de conseguir fácilmente lo que solo con el honrado trabajo puede adquirirse. Perdónenme mis caros lectores, si insisto en hacer resaltar los males que a los niños acarrearán esas lecturas desprovistas de verosimilitud, en las cuales, con el afán de interesar a los incautos lectores, se presentan maravillosas apariciones, ofreciendo riqueza y bienestar, y talismanes prodigiosos con los cuales el afortunado protagonista del cuento todo lo puede, todo lo logra, por el sencillo medio de la mágica varita o del anillo encantado. Nada más absurdo que creer en tales patrañas. (Folch i Torres, 1908: 57-58)

Leemos en sus memorias manuscritas que, de niño, el Hada le resultaba un personaje antipático y "estúpido", ya que, a pesar del poder omnímodo que poseía, no lograba solucionar de una manera definitiva y coherente los problemas de la Ventafochs (la Cenicienta). El Hada era un personaje de una bondad ambivalente y ambigua, ya que su intervención para paliar las situaciones injustas de las que era víctima la Ventafochs no estaba plenamente justificada. Cuando Folch i Torres se plantea la recreación del cuento popular para su obra teatral, decide suprimir sin contemplaciones ese "elemento perturbador e inconsecuente" y sustituir al Hada por la Madre de Dios con el propósito de que el desarrollo de la acción resulte del todo modélico y ejemplar.

Así, la actuación de la Madre de Dios se ajustará siempre a unos patrones ya sabidos y, por consiguiente, previsibles desde el punto de vista del comportamiento humano. Ella intervendrá para

"premiar" la observancia de una determinada conducta y la práctica de unos determinados "méritos", como la caridad y amor hacia una desvalida, que conforman el carácter de la Ventafocs. La Madre de Dios no le otorga un "don", sino una "recompensa" por los padecimientos sufridos. El cambio, como bien señala Pérez Valverdú (2006: 323), puede parecerse "simple", pero no se trata tan solo de una cuestión de matiz.

Este cambio pretende acabar con una actuación arbitraria, a la vez que legitimar las "ilusiones" y "ambiciones" de la protagonista, quien no sueña con casarse con "un" príncipe y, consecuentemente, la satisfacción de una "vanidad" o "pretensión", sino con "el" príncipe, con el joven del cual "se ha prendado" en el bosque y que, por circunstancias de la vida, se encuentra ante el dilema de escoger una esposa en el baile de Palacio, al cual la Ventafocs tiene prohibida la asistencia. En principio, tiene todo el derecho de hacerlo, pero se lo impide la envidia y malicia de su madrastra y hermanastras. Y este derecho que se le niega no es un detalle menor. Las aspiraciones de la protagonista están así plenamente justificadas, no únicamente con argumentos afectivos y morales, como el enamoramiento previo y la aceptación resignada de sus amarguras, sino también con los propios de toda legitimación social, puesto que su condición de Cenicienta es puramente transitoria e impuesta por la fuerza. Esta conjunción de la "bondad de corazón" con la "legitimidad social" le permitirá al escritor conciliar la tendencia harto frecuente de contraponer la reacción tradicionalista y solariega campesina a las nuevas concepciones urbanas de la cultura capitalista de principios de siglo.

De un lado nos hallamos frente a un concepto estoico y espiritualista de la vida; del otro se nos induce a convivir en un espacio "antinatural" caracterizado por el pragmatismo, la búsqueda de los placeres de la vida y el materialismo, del éxito inmediato y tangible. Fàbregas opina que la audacia es sin duda la virtud *sine qua non* de esa sociedad capitalista para la que escribe Folch i Torres, pero, como éste, opina que tal audacia debe emplearse en beneficio de los que no disponen de ella. A ello se refiere dicho investigador cuando nos invita a escuchar las palabras que pronuncia el viejo molinero, paradigma por excelencia del mundo rural, en su obra de teatro *Les arracades de la reina*, al dirigirse a sus hijos (I, 1, 5): "Soy pobre y nada puedo daros, únicamente buenos consejos. Tú, Magí, posees la fuerza; tú, Eloi, posees la astucia; y tú, Cintet, posees la bondad" (Fàbregas, 1980: 16). Solo al conjuntar elementos tan dispares en apariencia como los tres anteriores alcanzaremos el beneficio deseado, beneficio que asimismo acompaña a aquella pretendida conciliación de lo tradicional con lo nuevo.

Urbanita hasta la médula, Folch i Torres admira el campo, lo ama, se acerca a él como un forastero entusiasmado, contempla la vida que en él tiene lugar con los ojos de un veraneante llegado de Barcelona. Para determinados sectores, la ciudad era entendida como el resultado final e inacabado de una labor civilizadora, de mejora individual y colectiva que iba más allá de la dimensión meramente económica, buscando la regeneración moral y ética de la sociedad catalana, con una problemática específica. Conviviendo con aquéllos, pero no confundidos, sus amigos lectores, y en particular los Pomells de Joventut, agrupación con un marcado componente ciudadano proclive a la idealización de los valores rurales, conservadores y cristianos del pasado, defendían la pureza y tradición del campesino frente a la incontrolable conflictividad nacida de la sociedad de masas resultante del fenómeno urbano. De ahí la recuperación efectiva de determinadas costumbres de las gentes del campo, la más significativa de las cuales fue el uso de la capucha blanca por las muchachas pomellistas para asistir a la iglesia, muchachas a las que algunos escritores comparaban con las montañas sagradas catalanas cubiertas de nieve. Una vez más el atractivo del idealismo se hace realidad entre quienes conviven con la LIJ de Folch i Torres.

De todos es sabido el clima de violencia que en esos días se vivía en la Ciudad Condal debido a los turbulentos episodios perpetrados por asesinos a sueldo que solventaban con sus pistolas los continuos litigios que enfrentaban a la patronal y los obreros, exasperados éstos por sus precarias condiciones laborales; incidentes mortales ante los que la Autoridad Gubernativa actuaba con cierta condescendencia y con la misma dedicación que concedía a las reyertas callejeras entre maleantes barriobajeros.

Por otra parte, el campo catalán tampoco estaba exento de tensiones. Desde la conclusión de la Gran Guerra (1914-1918), los problemas rurales, y muy especialmente los del sector vinícola, dieron lugar a un ambiente propicio para la creación de plataformas reivindicativas. Así, en 1922 nació la Unió de Rabassaires i Altres Conreadors del Camp, enfrentada ésta con el Intitut Agrícola de Sant Isidre, que agrupaba a los propietarios. La proclamación de la República y la aprobación de la Llei de Contractes de Conreu precipitaron los acontecimientos.

Tanto en el centro como en la periferia nos encontramos con una evidente conflictividad. Esta agitación social no aparece reflejada en la LJJ de Folch i Torres, quien con ello no negaba una realidad, sino que obviaba lo coyuntural para valerse de los valores tradicionales de los que el mundo rural era depositario, para reconducir esa situación anómala, apelando a la honestidad y seny (sentido común) del pueblo catalán, quien sabía que "rectificar es de sabios". Sus narraciones urbanas así lo atestiguan: lo que allí sucede es más propio de una ciudad idealista e ideal que de la ciudad que aparece historiada en las páginas de opinión y sucesos de la prensa barcelonesa de entonces. Hay que convivir con las gentes del campo, feliz complemento para el individuo de condición urbana, como la de nuestro autor y gran parte de sus lectores, para conquistar la identidad que caracteriza al hombre nuevo, hecho a imagen y semejanza del personaje de Ibsen.

La nueva LJJ de Folch i Torres consagra una relación patriarcal y paternalista entre los propietarios y los trabajadores –aparceros, arrendatarios, jornaleros, etc. – que alcanza tanto a la vida familiar como la de los individuos, "labrando" un cuadro idílico e idealista de la vida campesina. La propiedad de la tierra crea, además, un vínculo entre ésta y sus moradores, ya que el provecho que de ella obtienen está en relación directa con la dedicación y la atención que le prestan, con el trabajo, con el sentimiento de fidelidad y gratitud que sienten hacia ella.

La ciudad y el campo no son dos mundos antagónicos y contrapuestos, son dos mundos que se necesitan, que se complementan, que al hacerse compatibles acaban con sus respectivos tabúes, esos que nos hablan de diferencias de clase: la necesidad vital está por encima de los condicionamientos sociales. Esta es la clave del idealismo que mueve al escritor e inspira los contenidos de su LJJ.

A este periplo por avenidas adoquinadas y senderos polvorientos, gracias al cual sus protagonistas llevan a término la tarea de configurar su propia identidad, ya nos referimos en la comunicación (Tejedor 2007) que tuvimos ocasión de exponer en el V Congreso de ANILIJ. En León pudimos dejar constancia de las pautas a seguir para que protagonistas y lectores –a uno y a otro lado del libro– se hagan conscientes de su propia identidad como individuos y como elementos vivos de una Cataluña eterna; nos permitió dejar constancia de esa complementariedad y compatibilidad con que Folch i Torres define la interrelación continuada y progresiva entre los espacios ideales de la urbe y del campo. De ahí el atractivo de su LJJ, el atractivo de su idealismo.

Como nos recuerda Risques (2006: 153), la construcción de la cultura burguesa en Cataluña, tras la ruptura con la etapa liberal del XIX, vino determinada por una singular mentalidad provinciana. Sus principales rasgos fueron la recreación de un mundo rural idealizado, así como la defensa del historicismo, del catolicismo y del catalán como lengua culta. La adecuada y equilibrada relación

entre todos ellos supuso el afianzamiento del orden, la jerarquía, la disciplina o la espiritualidad como valores que era preciso oponer a un presente cuarteado por una intensa violencia en el campo y en la ciudad, y por la contundencia social de los aspectos más sórdidos de la industrialización.

Conclusiones

Cuando hace ya algunos años iniciamos la tarea investigadora cuyos resultados debían dar lugar al presente artículo, disponíamos de un dato muy significativo: la confianza personal de su hijo Ramon y de su nieta Margarida de que Josep Maria Folch i Torres fue un idealista. Fue entonces cuando nos propusimos averiguar de qué manera este idealismo había condicionado su tarea de escritor y en qué términos aparecía reflejado en su obra literaria juvenil.

El inventario bibliográfico de Folch i Torres es de una extensión considerable, dada su amplia producción literaria. Además, no todos los títulos incluidos en él resultaban adecuados para nuestra labor de investigación. En primer lugar debíamos prescindir, obviamente, de todas las obras de su etapa inicial concebidas para un público adulto: colaboraciones periodísticas de tipo político, ideológico o cultural; novelas, narraciones cortas, poesía, etc. Por otra parte, no toda la LJJ del autor tenía cabida en nuestro corpus, bien por estar dirigido a otros lectores, como es el caso de los cuentos infantiles, bien por su propio contenido o formato (calendarios, aleluyas, etc.).

De esta forma nuestro corpus de referencia está integrado por 142 novelas y 1008 "Pàgines viscudes" publicadas éstas a lo largo de veinticuatro años en las páginas de *En Patufet* (Pérez Vallverdú, 206: 643-686), a las que debemos añadir las 49 obras escenificadas que describe Fàbregas (1980: 163-230). El simple listado de referencias bibliográficas de estas casi mil doscientas obras excedería sobradamente la extensión exigida a este artículo, haciendo imposible su inclusión en el mismo.

El estudio llevado a cabo sobre el referido corpus nos ha permitido conocer y definir los ejes motivacionales a partir de los cuales se configura el idealismo de Folch i Torres; ejes motivacionales que aparecen combinados en diferente número y proporción en cada una de las obras consultadas. Este estudio nos ha permitido constatar que la labor de apostolado llevada a término por el autor a través de su LJJ, defendiendo con tesón determinados valores, ya sean religiosos o morales, cívicos o culturales, hubiera resultado del todo imposible e impensable sin esa peculiar actitud vital idealista. El mérito innegable de Folch i Torres fue el saberlo hacer atractivo para sus lectores, el saber hacerles llegar un mensaje valiente, un mensaje que invitaba al compromiso y a la superación personal, a amar a las gentes de bien y a respetar a aquellas que pueden llegar a serlo. Folch i Torres era, ante todo, un auténtico educador. Y un escritor honesto. Pero, sobre todo, fue uno más de la familia para aquellos catalanes de todas las edades deseosos de preservar el legado que había hecho de Cataluña un pueblo celoso de sus tradiciones y carácter.

Cuanto podamos añadir a modo de corolario sobre todo lo hasta aquí expuesto, no tendría el acierto, la concisión y la objetividad que posee la opinión del eminente filósofo y ensayista José Luis López Aranguren (2013), palabras que reproducimos a continuación, pues parecen estar escritas recordando el talante de Folch i Torres. Estas son:

El hombre debe ser juzgado por la imagen social que proyecta de sí mismo –su respetabilidad– y por la imagen interior en que se contempla –su idealismo–. La moral que acabamos de describir no ha desaparecido aún, ni mucho menos. Pero no es la propia de nuestro tiempo y los jóvenes tienden a apartarse de ella. (López Aranguren, 2013)

Solo nos resta añadir que nuestro autor se ganaba el corazón de sus lectores porque éstos intuían que en todo lo que escribía para ellos él ponía el corazón y sus más profundas convicciones. Folch i Torres, como cualquier otra persona fiel a un idealismo franco y limpio, como era su caso, pudo cometer algunos errores, pero el número de sus aciertos, que nos los exculpan, lo convirtieron en un referente para tres generaciones de catalanes, atraídas por el ejemplo y por lo ilusionante de su LJJ; algo que jamás volvió a repetirse más allá de la primera mitad del siglo XX. Sin su atractivo idealismo, ello no hubiera sido posible. Es este idealismo lo que da sentido y valor a esa obra, lo que la hace irrepetible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTÍ ORIOL, J. (2002). Aproximació a la literatura infantil de Josep M^a Folch i Torres amb un esbós final de conclusions. *Revista de Catalunya*, 171, 95-107
- BROCH, À. (Dir.). (2008). *Diccionari de la Literatura Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia catalana.
- COMAS, A. (1968). Les altres pàgines viscudes. En *Assaigs sobre literatura catalana* (pp. 223-229). Barcelona: Tàber.
- FÀBREGAS, X. (1980). *Josep M. Folch i Torres i el teatre fantàstic*. Barcelona: Millà
- FAULÍ, J. (1980). Folch i Torres, escritor, patriota y educador. *La Vanguardia*, 29-2-80
- FERRATER MORA, J. (1991). *Les formes de la vida catalana i altres assaigs*. Barcelona: Edicions 62
- FOLCH I CAMARASA, R. (1998). *Bon dia, pare*. Barcelona: Edicions 62.
- FOLCH I CAMARASA, R. (2011). Hi ha una fórmula Massagran?. *Segell* (16-18). Barcelona: Institució Cultural del CIC.
- FOLCH I TORRES, J.M. (1910). *La verdadera felicidad*. Barcelona: Suc. de Blai Camí-
- FOLCH I TORRES, J.M. (1922). *De la pietat i la catalanidad dels "Pomells de Joventut"*. Sabadell: Impremta de J. Sallent.
- FOLCH I TORRES, J.M. (1933). Records. *La Revista*, julio-diciembre, 83.
- GARCERÁN PEIRÓ, M^a M. (2001). La participació dels infants en la nostra societat: un aprenentatge que cal ensenyar. *Perspectiva Social*, 45, 85-94.
- LÓPEZ ARANGUREN, J.L. (2013). Perlas cultivadas. *Revista Ñ*, 529. Consultada el 10 de octubre de 2019. <https://www.clarin.com/revista-enie/>
- MIQUEL I PLANAS, R. *Llibres nous – Sobirania. El Poble Català*, 17-3-1907.
- MIRACLE, J. (1971). *Josep Maria Folch i Torres*. Tàrraga: F. Camps Calmet.
- ORTIZ DE LANDÁZURI, G. (1999). Josep M^a Folch i Torres. En *Lletra. Espacio virtual de literatura catalana*. UOC/ECSA. <https://lletra.uoc.edu/es/autor/josep-m-folch-i-torres/detall>
- PÉREZ VALLVERDÚ, E. (2006). *Josep M^a Folch i Torres (1880-1950): des del Modernisme a la literatura de consum*. (Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Filología Catalana, España). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/4849#page=1>
- RISQUES, M. (2006). Liberalisme, industrialització i practiques subalternes, 1833-1874. En Risques, M. (Dir.), *Història de la Catalunya contemporània. De la Guerra del Francès al Nou Estatut*, pp. 65-161. Barcelona: Mina / Enciclopèdia catalana.
- TARÍN, S. (2009). Barcelona se rebela. *Historia y Vida*, 496, 60-67.
- TEJEDOR VERGÉ, A. (2007). Identitats viscudes: Josep M^a Folch i Torres y *La senyoreta de Casa Just*. [Comunicación presentada en

el V Congreso Internacional de ANILIJ. León: Facultad de Filosofía y Letras, 21-23 de noviembre].

UTRERA DOMÍNGUEZ, D. (2014). Historia de Cataluña. En *Cultura y civilización catalanas* (pp. 25-46). Brno: Masarykova

Univerzita. Consultada el 31 de octubre de 2019, [https:// digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/130440](https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/130440)

YATES, A. (1975). *Una generació sense novel·la?* Barcelona: Edicions 62.



Resumen

El presente artículo expone una brevísimas reseña biográfica de la juventud del autor italiano Gianni Rodari. Se hace énfasis en los datos que forjaron su labor como escritor para niños y en aquellos que guiaron sus intereses políticos: su vida durante las dos décadas de concierto fascista en Italia, su militancia en el Partido Comunista italiano, su labor como periodista y dirigente tanto de publicaciones como de grupos juveniles y, finalmente, los hechos que lo llevaron a escribir para niños. Para esto, se han tenido en cuenta las circunstancias biográficas que lo formaron como persona y las que, de cualquier manera, influyeron en la formación de su pensamiento y en sus elecciones profesionales. Por último, se habla de su primera obra *La novela de Cebollín* (1951) como condensación de la posible visión política y social de Rodari en esta primera etapa de vida profesional.

Palabras clave: Literatura infantil; Pensamiento; Rodari; Cebollín.

Abstract

This article presents a very brief biographical review of the Italian author Gianni Rodari's youth. Emphasis is placed on the data that shaped his work as a writer for children and guided his political interests: his life during the two decades of fascism in Italy; his membership in the Italian Communist Party; his work as a journalist and head of publications and associations; and, finally, the facts that made him write for children. Thus, the biographical circumstances that shaped him as a person, and those that influenced his thought and his professional choices have been considered. Finally, his first work *Il romanzo di Cipollino* 'The novel of Cipollino' (1951), is briefly shown as a summary of Rodari's possible political and social vision in this first period of his professional life.

Keywords: Children's literature; Thought; Rodari; Cipollino.

Introducción

Un mensaje claro y casi imperturbable en el tiempo es posible desde que el ser humano inventó el código escrito. En consecuencia, no es de sorprender que la literatura, la prensa y, entre

otros, el texto escolar, se hayan usado como medios idóneos mediante los cuales se han hecho circular pensamientos e ideas. Los «textos sagrados» de cualquier religión pueden ser ejemplos diáfanos de cómo perpetuar un propósito doctrinal usando la escritura como herramienta para inculcar una ideología que trascienda el tiempo.

Asimismo, los mitos y leyendas que las culturas primitivas crearon para darle una razón a su estancia en el planeta, tomados como la manera más arcaica de entender el mundo con empirismo y fantasía, fueron conscientemente concebidos para el raciocinio general de los adultos; estos, a su vez, los iban propagando también en sus comunidades infantiles para prolongar las creencias de lo tradicional. Entonces, la mente y la fantasía humana "se fueron poblando de seres similares a los humanos, pero más grandes y potentes, personificando los elementos y los fenómenos, para atribuir a ellos causas y efectos de todo lo que el hombre primitivo no era capaz de explicarse" (Tivaldi, 1970: 5)¹.

Gracias a esta dinámica, surgen dos fenómenos culturales importantes para la historia del ser humano. Por una parte, se comprende que, a través de la narración, primero oral, más tarde escrita, se puede influenciar el pensamiento colectivo; por otra, aquellas remotas creaciones de la fantasía humana, las primeras leyendas y los primeros mitos que se transmitían de persona a persona, de generación en generación, tal vez iniciaron lo que hoy se entiende como literatura infantil, pues, sin duda, dichas historias fabulosas e imaginativas constituyeron el primer patrimonio literario para niños.

A partir de esto, se deduce que la tradición de llevar una enseñanza a la población general por medio de la literatura es tan antigua como la literatura misma y, como lo ha demostrado la historia, los niños han sido el blanco predilecto de dichas instrucciones. Por esta razón, incluso hoy en día, es tan común asociar la literatura infantil con la pedagogía, pues se cree que los niños leen únicamente para aprender. Entonces, no ha de sorprender que muchos escritores para niños, sobre todo aquellos que lo han hecho por encargo, incluyan una moraleja textual, directa y edificante dentro de su cuento.

Tal es el caso de los famosos cuentos de hadas expuestos por autores como Charles Perrault o los Hermanos Grimm, quienes, a través de fábulas simbólicas adaptadas de la tradición oral, acercaban los preceptos morales de la época a los niños. De la misma manera, las fábulas del griego Esopo, con su ingenio y jovialidad, a través de un sano humor y un equilibrio audaz entre malicia y moralidad, constituyeron, hace más de dos mil quinientos años, una fuente literaria que manifestaba la sabiduría popular.

En general, los ejemplos se extienden a lo largo y ancho del planeta y del tiempo. En el caso específico de la literatura infantil italiana, uno de los modelos clásicos es el libro del napolitano Giambattista Basile: *Lo cunto de li cunti* 'El cuento de los cuentos', escrito en dialecto y publicado en Nápoles en 1636. Si bien es una obra estrictamente dirigida al público adulto por la complejidad de los temas tratados, el tono narrativo y la cercanía al mundo de lo popular hicieron que, como es costumbre en situaciones similares, el libro ganara la atención de los niños.

También, la obra *Pinocho, historia de una marioneta*, publicada en volumen por primera vez en 1883, recrea las aventuras de un «muñeco de madera» con todos los atributos de un niño, es decir, un objeto inerte humanizado, a quien suceden diversas situaciones que le hacen reflexionar y aprender múltiples lecciones. Por esta razón, se considera que Pinocho es el claro ejemplo del «niño» que aprende a ser adulto. Como se expresa en Cambi (1985: 72), "*Pinocho* representa una idea de

1 Todas las citas procedentes de textos en italiano, como los extractos de las obras literarias italianas, han sido tomadas de las ediciones originales y traducidas al castellano por el propio autor del presente trabajo.

infancia, una niñez que necesita ser incentivada y formada para el progreso nacional", esto reafirma la idea de una literatura infantil que expone y delimita una visión de niñez particular (Tovar Méndez, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha querido observar la forma en que han surgido, en la mitad del siglo XX, los textos del italiano Gianni Rodari, quien en sus primeros escritos introduce un pensamiento personal sobre el momento histórico que vive y expone su ideal de sociedad, ya que, sus obras "se nutren de la fuerza disruptiva de la cultura laica, progresista, marxista que descubría y animaba la realidad nueva de la Italia democrática" (Argilli, 1970).

Por otra parte, Rodari evitó conscientemente caer en el tono paternalista, manipulador, lacrimógeno y estrictamente edificante en el que gran parte de la literatura de la época estaba estancada. Además, en el escritor, de quien se debe tener en cuenta "tanto la larga militancia como la obra periodística, ambas claramente orientadas en sentido político, no existe la tentación de contrabandear un eslogan o prestarse a la confección de fórmulas propagandistas" (Faeti, 1977: 95). En cambio, intentó proponer una literatura para niños que evitara la manipulación, pero, tal como lo hicieron sus predecesores –y como se hace en la literatura en general–, Rodari expone su pensamiento a través de sus textos. En este caso, plasma sus ideales sociales y su visión de niño de acuerdo con la realidad de la época, es decir, a la situación de la niñez en una Italia que intenta reconstruirse en muchos aspectos luego de la Segunda Gran Guerra.

De esta manera, se da paso a una breve revisión de la vida juvenil del escritor Gianni Rodari donde se dará prioridad a los aspectos biográficos que puedan mostrar las posibles razones de sus elecciones políticas y cómo el autor llega al campo de la literatura infantil. Por último, se presenta su primera obra literaria en prosa *Il romanzo di Cipollino*² 'La novela de Cebollín' de 1951, nacida a partir de una serie de coincidencias y en un momento histórico de fuertes fervores partidistas, lo que indudablemente influyó en aquel singular estilo que lo ha catalogado como un autor que revolucionó la literatura infantil italiana.

1. Infancia y adolescencia

Gianni Rodari nace en la ciudad de Omegna, provincia de Novara y región de Piamonte en octubre de 1920, época en la que Italia trata de paliar las consecuencias sociales y económicas que había dejado la reciente Gran Guerra (1914-1918) y en la que, al mismo tiempo, empieza a tomar fuerza el régimen fascista que gobernará las siguientes décadas.

Giuseppe Rodari, el padre, desarrolla la actividad de panadero y tiene ya un hijo de 12 años cuando se casa con Magdalena Aricocchi, unión de la cual nace el pequeño Gianni. Contando apenas unos meses de vida, "el bebé es confiado a una niñera ya que la madre no puede cuidarlo gran parte del tiempo, pues debe ayudar al marido en el negocio. Aproximadamente un año después nace su hermano César" (Argilli, 1990: 4).

Las restricciones económicas son una constante, pero la actividad familiar, aunque produce recursos limitados, hace la situación llevadera. Sin embargo, Giuseppe muere en 1929 de broncopulmonía. Rodari describe el momento en que vio a su padre con vida por última vez como una imagen que perduraría siempre en su memoria: "un hombre que intenta en vano calentarse la espalda

2 Se ha tomado como referencia la primera edición en italiano del libro, ya que, con el tiempo y por diferentes motivos, el texto se fue modificando y las traducciones conocidas se han hecho a partir del libro cambiado, como es el caso de: Rodari (2013), LaGalera.

contra el horno. Está empapado y tiembla. Salió bajo un temporal para ayudar a un gatito que se había quedado solo entre los charcos" (Rodari, 1973: 69). Este evento, además del vacío innegable que deja el luto, trajo consigo una serie de cambios en la cotidianidad de la familia, como el traslado de la vivienda a otra ciudad.

Por otra parte, la madre es recordada como una persona rígida y centrada, capaz de controlar sus emociones, muy creyente, que intenta inculcar en sus hijos los preceptos católicos, "una mujer con mentalidad de institutriz, que sabía francés, pues trabajó varios meses en Francia y, por diversos acaecimientos de su juventud, se puede decir que no tuvo una infancia y una adolescencia fáciles" (Argilli, 1990: 6). Es debido a ella que Rodari recibe una fuerte influencia religiosa. De esta manera, a los 11 años, ingresa en el Seminario San Pedro Mártir, ubicado en Milán, del cual se aleja tres años después debido a que llega a considerar humillante la disciplina impartida allí. Desde 1933 hasta 1937 asiste al Instituto Magistral Manzoni, luego, a la temprana edad de 17 años, comienza a dar lecciones particulares que le ayudan a solventar sus gastos personales.

2. Su vida en tiempos de guerra

A lo largo del año 1938 trabaja como tutor para una familia hebrea que tuvo que huir de Alemania, hecho que lo acerca de una manera más real al conflicto que se está viviendo en el mundo por aquella época. Desde la fundación en 1937 de la GIL (*Gioventù italiana del littorio* 'Juventud italiana del littorio'), organización perteneciente al gobierno fascista, adscribirse a ella se convirtió en un requisito obligatorio. De esta manera, "si inicialmente la inscripción a la GIL fue un acto obligado, en los años siguientes fue una necesidad en cuanto se convierte en el instrumento idóneo para encontrar una primera ocupación como empleado" (Macchione, 2013: 72). Por esta razón, Rodari no solo se inscribió a dicho grupo, sino que, en 1941, para poder continuar trabajando, se vio forzado a adherirse al Partido Nacional Fascista. Se transcriben las palabras del escritor, conservadas en cartas inéditas, sobre esta parte de su vida:

Durante el periodo de enseñanza fui forzado a ofrecer mis servicios a la GIL, hacía el sábado fascista para el grupo de menores *Balilla* (...). No tenía salida, un trabajador habría reaccionado de otra forma, yo era un intelectual pequeño burgués de provincia y tenía los defectos de esta categoría. Cuando, una sola vez, me negué en aceptar un encargo al *Fascio* de Uboldo (Saronno), me fue infligida para el año escolar de 1943 la calificación de «insuficiente» (Citado en: Argilli, 1990: 12).

Dentro de los factores que influyeron en que Rodari sintiera "el malestar de tener que pertenecer a dichas organizaciones, es decisivo el antifascismo del padre y, ciertamente, también la intolerancia a la disciplina humillante que experimentó mientras estuvo en el seminario" (De Luca, 1981: 158).

Debido a quebrantos de salud, Gianni Rodari se libra de prestar el servicio militar en épocas de guerra. Sin embargo, dentro de los fuertes golpes que le dejaron los años bélicos está la muerte de sus dos mejores amigos: Nino Bianchi, quien perece en el naufragio de un barco militar el primer año del conflicto, y Amedeo Marvelli, caído en el frente ruso. Además, su hermano César es internado en un campo de concentración Nazi en Alemania.

En 1943 vuelve a ser llamado por el ejército de la República Social italiana, allí presta sus servicios en el reparto de sanidad de un hospital de Milán. Un año más tarde, luego de sostener por algún tiempo conversaciones con algunos contactos del Partido Comunista italiano (PCI), deja el uniforme militar fascista y entra en la clandestinidad, se afilia al partido y vive como prófugo hasta el fin de la guerra.

2.1. Militancia comunista

A la edad de 16 años, Gianni Rodari tenía como sus filósofos preferidos a Nietzsche, Stirner y Schopenhauer, además, contaba con la madurez intelectual para estar en contra del Imperio proclamado durante la guerra de Abisinia en 1936, ya que lo consideraba, además de injusto, una idea ridícula. Su pensamiento lo llevó, poco a poco, a encontrar y relacionarse con personas afines:

Me volví amigo de jóvenes trabajadores de Gavirate con los cuales me reunía en las noches. En casa de uno de ellos conocí a uno «que había sido comunista», el compañero Furega Francesco (albañil), de la Sección de Gavirate, comunista en 1921, que me contó a su manera el nacimiento del Fascismo. (Argilli, 1990: 10)

También se dedicó a leer la vida de Lenin, de Stalin, la autobiografía de Trozki y su *Historia de la revolución* (1930); libros que le dieron las herramientas justas para hacer una crítica consciente sobre la situación política que vivían y que despertaron su curiosidad sobre el Marxismo como concepción del mundo. En los años de guerra, afiliado a la GIL y adscrito al Partido Fascista, conoció la miseria, el desempleo y la vergüenza de ser parte de un movimiento que detestaba, pero que representaba la única forma de ubicación laboral.

Haber pertenecido al Partido Fascista, aunque fuese una acción necesaria en un determinado periodo, lo atormentó durante mucho tiempo. Sobre el sentimiento que probó al ser convocado por el Movimiento de Resistencia, Rodari escribió: "Me avergonzaba mucho de mis «precedentes» por el hecho de que la invitación venía dirigida por un compañero que había estado algunos años en el confinamiento y de otro que había sido batido varias veces por los fascistas" (Citado en: Argilli, 1990: 12). Cuando fue contactado por los integrantes del PCI para sumarse a ellos, sus convicciones lo ayudaron a prestar sus servicios a la Resistencia y, al mismo tiempo, seguir afiliado al fascismo. No obstante, esto no tardó en revelarse insostenible. Por esta razón, decidió vivir en el anonimato.

Tras el final de la Segunda Guerra Mundial, Rodari dedicaría su vida a la escritura. Tanto en su faceta de periodista como en la de autor para niños, se destaca su empeño por llevar al público un mensaje que cultivara valores, pensamientos y, tal vez, reacciones que fueran en contraposición al ideal fascista; labor inconmensurable en un periodo de letargo y marcadas oposiciones políticas. Como expresa Roghi (2020: 8), "que la palabra fuera el único instrumento para imaginar tiempos nuevos era una creencia de muchos, y, aunque el mundo fuera opaco, incierto y la imaginación pareciera una vía de escape privatizada, hubo quienes decidieron cultivarla".

3. Profesión en la postguerra

Después de la Liberación italiana, Rodari decide dedicarse a la política, por lo que se convierte en funcionario del PCI a tiempo completo. Su compromiso con el partido es intenso, en el primer año de servicio funda el periódico mimeografiado *Cinque punte*, distribuido en la región de Lombardía,

es nombrado inspector de zona para la organización de la Federación de Varese, responsable de la Comisión Juvenil de Federación, luego gestor de la Comisión de Prensa y Propaganda y director del semanario *l'Ordine Nuovo*; además de ser miembro de la Secretaría de la mencionada federación.

En estas primeras tentativas profesionales descubre la que será una de sus grandes pasiones, el periodismo, labor que ya jamás abandonará. No obstante, al mismo tiempo se ejercita como escritor literario, entonces publica la transcripción de algunas historias populares, además de escribir poesías y cuentos y, por entregas, cotraducir *La línea Política* (1930), drama didáctico con temática marxista, de Bertolt Brecht (1898-1956). En 1947 deja su función como director de *l'Ordine Nuovo* para convertirse primero en cronista y luego en subdirector y enviado especial para *l'Unità* de Milán.

En este punto, sus intenciones futuras eran claras, desarrollaría su profesión y se especializaría como periodista para el PCI, pues esta actividad lo apasionaba y sentía tener una gran oportunidad al trabajar para un periódico de circulación nacional, además, vivía en una gran ciudad y, a sus 27 años, intuía que este oficio le brindaría la estabilidad propicia que buscaba.

Rodari se destaca como periodista dentro del círculo de la prensa comunista. Para él, la tarea del corresponsal serio y democrático debía ser "ir y ver lo que pasa a la gente, a la no paradigmática que toma el autobús, que va a la oficina, que vive una vida cotidiana. Contar aquello que les sucede y luego reflexionar sobre ello" (Bini, 1982: 156). Esto denota la importancia que, desde sus inicios, Rodari otorga a la situación y a las necesidades de las clases populares.

A pesar de lo cómodo que se sentía en aquella situación laboral y personal, en ese momento comienza a suceder aquello que guiará el devenir de Rodari en las siguientes décadas. Mientras trabaja para *l'Unità*, comienza a escribir ocasionalmente para niños. Si bien este sería un evento independiente de su voluntad, "marcará un punto de inflexión fundamental en su vida, incluso si aún deben pasar varios años antes de renunciar definitivamente al periodismo militante o a una perspectiva política para dedicarse tanto a la literatura infantil como al periodismo no partidista" (Argilli, 1990: 16).

La dirección del periódico decide que habrá una pequeña sección semanal dedicada a los niños, coordinada por Rodari, esta se llamará *La domenica dei piccoli* 'El domingo de los pequeños'. Allí el escritor publicó sus primeras poesías infantiles que, si bien las había escrito solo por compromiso con el periódico, tuvieron muchísimo éxito entre los lectores. "Sus poemas son sugestivos porque consignan el testimonio de un Rodari particularmente atento a la realidad social de principios de los años 50: aparecen sobre todo caracterizados de una intención más directamente política" (Boero, 1981: 184).

Este encargo se prolongaría por casi dos años; sin embargo, sus intereses seguían siendo periodísticos y políticos, incluso literarios, pero en un sentido amplio. Sentía que su responsabilidad cultural y social todavía era desarrollarse dentro del Partido Comunista, ya fuese como periodista o haciéndose un lugar en el ámbito político.

4. Años como director de *il Pioniere* (1950-1953)

Para ampliar sus alcances en la población juvenil y afianzar la estructura de la API (Asociación Pioneros de Italia), organismo del PCI que agrupaba a niños entre 8 y 13 años, el partido se dio a la tarea de publicar un semanario destinado exclusivamente a los pequeños. Para la dirección de este serían designados Dina Rinaldi, ya directora de la publicación *Noi Donne*, y Gianni Rodari, único

periodista que había demostrado con éxito sus habilidades en la escritura para niños. Aunque dichos cometidos no representaban obligaciones que debían acatarse sin refutar, en aquella época el escritor se caracterizaba por su disponibilidad y empeño con el Partido, por esta razón debió transferirse a Roma, no muy entusiasta, para cumplir con el encargo. El semanario se llamaría *il Pioniere* y su codirección llevaría de forma automática a Rodari también a presidir la API.

Dirigir el semanario representó la oportunidad para que Rodari comenzara a ocuparse profesionalmente de literatura infantil. Sin embargo, todavía no consideraba la idea de convertirse en un escritor para niños, lo confirma el hecho de que sus primeros libros "nacieron solo porque le han sido solicitados" (Argilli, 1990: 17). A pesar de esto, la propuesta de Rodari aparece en un momento crucial en el que la literatura infantil se estaba tornando en una herramienta de evasión de la realidad que incentivaba la desconexión de los niños hacia los problemas reales de la gente. Contra esta indiferencia es que "interviene el escritor, no solo evidenciando críticamente los mecanismos de los que se vale el procedimiento hacia aquel desinterés, sino concretamente operando porque sus «fábulas» puedan creativamente testimoniar también un puntual compromiso ideológico y político" (Faeti, 1977: 95).

Es por esta razón que Rodari "no se dirigía al «vulgo»: ni al vulgo de niños a quienes debía encantar, ni al vulgo de lectores a quienes debía entretener tratando juguetona y superficialmente temas muy serios" (Lombardo Radice, 1982: 7). Su objetivo era el ciudadano sin distinciones, el pequeño coterráneo que desarrollaría la razón suficiente para entender los ideales de paz y de libertad que él profesaba.

Entonces, estos primeros escritos para niños surgen con una evidente carga del pensamiento del autor acerca de la sociedad de la época. Debido a esto, si se quiere comprender de forma justa a Rodari, se necesita tener en cuenta tanto "sus experiencias infantiles y adolescentes, como aquellas de la guerra, de la Resistencia y de la participación en el impetuoso movimiento democrático y popular de la inmediata posguerra vivido como funcionario de Partido, periodista, director de semanarios y dirigente político" (Argilli, 1981: 27). Así, se entiende que el escritor, aunque llega a la literatura infantil de forma casual, logra una ruptura que lo resalta dentro del canon. Esto, debido a que "trasgrede algunas convenciones básicas de su tiempo, como que la literatura para niños es una lección enseñada de arriba hacia abajo. En contraposición, demuestra que el adulto y el niño tienen una complicidad en el campo de la fantasía" (Roghi, 2020: 7).

4.1. *El Manual del Pionero*

Como director de la API, Gianni Rodari crea el *Manual del Pionero* (1951), libro donde se consigna el código de comportamiento y las actividades que deben desarrollar los grupos juveniles adscritos a la asociación. El escritor ve en esta la ocasión de organizar en dicho volumen todo un empeño pedagógico por formar a la juventud en concordancia con los ideales en los que él mismo cree; idea que expresa en la parte primera de su manual:

En el nuevo clima nacional y social que surge de la lucha contra el fascismo y de la victoriosa guerra de liberación, el pueblo italiano ha logrado su educación democrática. La vida de grandes masas de trabajadores y de provincias enteras ha sido completamente transformada. Una nueva concepción de la vida ha inspirado a millones de hombres y de mujeres un nuevo modo de comportarse, desarrollando en ellos el espíritu de iniciativa, la capacidad de una intervención directa y activa de cara a renovar la sociedad italiana, la vigilancia y la lucha por la defensa de los derechos laborales, de la libertad y de la paz. (Rodari, 1951a: 5)

Para su fundación, la API reunió a los jóvenes que en distintos lugares de Italia se habían ido juntando de forma espontánea en torno a la conservación de los ideales de libertad y paz proclamados al final de la Segunda Guerra Mundial. En el manual se exponen los principios de la asociación, las características que debe tener un dirigente y cómo serán distribuidas y realizadas las actividades que el mismo propone.

El libro es, ante todo, una herramienta que intenta generar algunas normas y patrones comportamentales dentro del colectivo para fomentar un sentimiento de unidad con el cual sus integrantes se identifiquen. Se deja claro lo que se espera de cada uno de ellos, ya sean dirigentes adultos, líderes jóvenes o asociados niños. Aunque es evidente el empeño en marcar una diferencia con otras agrupaciones juveniles, al mismo tiempo se promueven unos estándares de respeto por los demás y sentimientos estimulantes frente al trabajo comunitario y el amor a la patria.

4.2. *Semanario il Pioniere*

Su desempeño como director de *il Pioniere* fue tan importante para la cultura juvenil italiana como decisiva en su vida profesional. La maduración y el camino que siguió el semanario se debieron, en su mayor parte, al trabajo que desarrolló Rodari, pues era él quien definía los temas, los personajes, el lenguaje y velaba por la relación que se desarrollaba entre el periódico y la API. De esta manera, "dio vida al primer semanario italiano que hablaba a los jóvenes de ideales de paz y de solidaridad entre muchachos de todas las ciudades y condiciones sociales, como también de igualdad entre las razas" (Argilli, 1990: 65). Por primera vez en una publicación infantil, se eliminaron los estereotipos racistas que en la época dominaban la literatura; por ejemplo, el Piel roja ya no era feroz y salvaje (Imagen 1: 'Sitar, la verdadera historia de los Piel roja'), se le otorgaron las características humanas que los cómics estadounidenses habían casi eliminado; además, los héroes ahora provenían del mundo de los esclavos, de los guetos negros, de las clases desfavorecidas, de los trabajadores, de los partisanos.



Imagen 1. *Il Pioniere*. No. 4, septiembre 24 de 1950, p. 3.

Sin embargo, el periódico no estuvo exento de polémicas. A pesar de que en la publicación jamás aparece una mención atea y que ni siquiera existiese un comentario irreverente en contra de

la Iglesia, *il Pioniere* fue siempre tácitamente seglar. Por esta razón, fue juzgado por diversos grupos religiosos como un medio para la corrupción de los niños debido, sobre todo, a que el periódico era publicado por un grupo comunista. Entonces, los párrocos lo prohibían en sus templos y hubo incluso episodios de quemas de ejemplares como símbolo de satanización de los mensajes expresados en el semanario.

Dicha cruzada clerical en contra de *il Pioniere* fue muy agresiva. "Los «Pioneros» llegan a ser excomulgados por decreto del Santo Oficio; también fueron blanco de una sistemática campaña calumniosa y denigratoria que desembocó en algunos procesos legales" (Negrello, 2000: 100), como, por ejemplo, el folleto de Lorenzo Bedeschi: *Dissacrano l'infanzia i Pionieri d'Italia* (1950) 'Profanan la infancia los Pioneros de Italia', y el de Tommaso Toschi: *La maschera e il volto, verità su l'opera antireligiosa del PCI* (1952) 'La máscara y el rostro. La verdad sobre la obra antirreligiosa del PCI'.

Es claro que *il Pioniere* había nacido a partir de un esfuerzo ideológico. Se debe recordar que Rodari era "un intelectual de fuerte vocación marxista: aspecto que se debe tener presente constantemente para una comprensión no superficial del autor, quien encontró un espacio para su impetuoso aliento social, sobre todo, en la producción para niños" (Genovesi, 1982: 126). Sin embargo, *il Pioniere* no se ocupaba de política. El empeño, tanto de la publicación como de la API, se sostenía en el hecho de reforzar y mantener los ideales sociales expresados por medio del juego y la fantasía. Argilli (1990: 66) sostiene que, precisamente, "es esta la gran contribución que Rodari dio al periodismo italiano para la infancia, con invenciones del todo italianas, sin mínimamente referirse a los modelos pedagógicos y propagandistas soviéticos para niños". Los escándalos que se presentaban en torno a la aparición de un semanario hecho por un grupo comunista y dirigido a los niños, en realidad, responden al miedo habitual de una sociedad tradicionalista frente al cambio.

5. Cebollín, el héroe de la revolución

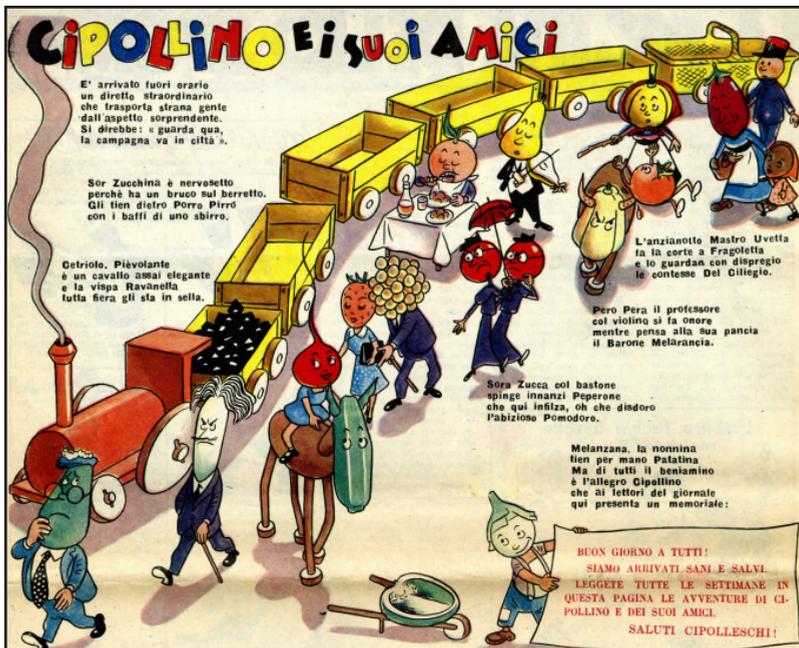


Imagen 2. *Il Pioniere*. No. 1, septiembre 3 de 1950, p. 6

Cebollín es el personaje insigne de los primeros años de *il Pioniere*. Aparece desde el primer número del semanario con una introducción de los personajes y de lo que sería una serie de aventuras. La parte final del texto en la Imagen II dice lo siguiente: "Berenjena, la abuelita / tiene de la mano a Patatita. / Pero de todos el más querido / es el alegre Cebollín / que a los lectores del periódico / les presenta un memorial: / Buenos días a todos: hemos llegado sanos y salvos. Lean todas las semanas en esta página las aventuras de Cebollín y de sus amigos. ¡Saludos cebollescos!" (Rodari, 3 de septiembre 1950).

Gianni Rodari decide contar las aventuras de un mundo vegetal en versos octosilabos (sin ser estricto siempre en la medida), e ilustrados por Raul Verdigni. "Con el paso del tiempo, Cebollín se convertirá en el personaje símbolo de *il Pioniere*, aparecerá en separadores de libros, postales, y su nombre será un referente para los niños de la API" (Greco, 2014: 40).

5.1. La novela de Cebollín

El éxito del personaje de Cebollín se confirma y se reafirma en 1951 cuando se decide publicar una historia más larga en un libro que llevará como título *La novela de Cebollín*. Dicho volumen tuvo gran acogida dentro del público infantil, sobre todo, de países extranjeros y, más que nada, de Europa del Este. Por esta razón, fue traducido a diferentes lenguas como el ruso, el francés, el alemán, el chino, el japonés, el polaco, el búlgaro, el rumano, el húngaro, entre otros. Es especial el caso de la URSS, pues este libro (junto a la recopilación de sus primeros poemas) es recibido con ferviente entusiasmo. Los niños soviéticos encuentran todo lo que todavía no han visto en sus autores, "la voz anticonformista de un poeta que expresa ideales avanzadísimos con absoluta libertad, sin pretensiones pedagógicas ni panfletarias, sin los moralismos que todavía caracterizan la producción del país soviético, aún con temas y poéticas propias de una anacrónica sociedad campesina" (Argilli, 1970).

Como la casa editorial *Edizioni di Cultura Sociale*, que distribuía los libros de Rodari en Italia, pertenecía al PCI, contaba con una circulación limitada. Por esta razón, el periodista comenzó a ser reconocido como escritor para niños en otros lugares antes que en su propio país. Con las posteriores reediciones y, sobre todo, cuando en 1960 empieza a hacer parte del catálogo de la editorial italiana *Einaudi*, la más importante de la época, su obra y su nombre adquieren en Italia la fama que ya tenía en otros países.

Esta fascinación que producen sus obras, efectivamente, se debe a que "Rodari contribuye a introducir nuevos temas en la literatura para la infancia: las diferencias sociales, la explotación laboral, el antimilitarismo, la solidaridad entre los oprimidos" (Boero & De Luca, 1995: 257). El escritor se afirma como una novedad literaria. Su llegada al ámbito infantil se había dado gracias a una serie de coincidencias que le permitieron mantener sus ideales sociales sin renunciar a expresar "un proyecto político propio, sólidamente correlacionado a una dimensión histórica cuyos términos se afrontan con cotidiana y sufrida paciencia. En Rodari los contenidos de una reconocible ideología encuentran vehículos adecuados sin disfrazarse o sin complacer o aclamar absurdamente su superficie" (Faeti, 1977: 95). Todo esto por medio de un lenguaje cercano a la realidad del niño y una escritura clara, entendible y divertida. Por ejemplo, el uso del lenguaje de forma irónica da al libro diversos rasgos de sátira política en frases como la siguiente: "El Gobernador Príncipe Limón cree ser un gran líder, y no encuentra paz si no puede hacer alguna guerra, incluso falsa" (Rodari, 1951: 79).

Por otra parte, lograr un tono y un lenguaje apropiados para los niños de toda Italia no fue un trabajo fácil. Es necesario recordar que "entre el final de los años cuarenta y el inicio de los años cincuenta, cuando Rodari aparece como escritor y poeta para la infancia, la lengua italiana aún no

era un patrimonio suficientemente difundido en toda la península" (Boero & De Luca, 1995: 259). Casi a un siglo de la Unificación de Italia, por razones que van desde las bajas tasas de alfabetización hasta las dificultades que conlleva el desprenderse de la base de la propia cultura, la península aún no contaba con un idioma estandarizado. Era claro que el concepto de un país unificado por la lengua aún no era una realidad en Italia, lo que contradecía los postulados de siglos anteriores donde se relacionaba la frase "«hablar la misma lengua» con «ser de la misma nación» como si se tuviera que sobreentender su fundamental aplicabilidad al territorio y al pueblo de un país como Italia" (Trifone, 2017: 24).

Frente a esta dificultad, Rodari encuentra los instrumentos lingüísticos adecuados para todos sus interlocutores, más que en su "natural disposición a la inventiva literaria, en la experiencia periodística que le hizo madurar una extraordinaria capacidad de permanecer en los hechos y elaborar un lenguaje claro y preciso, capaz, al mismo tiempo, de llegar al núcleo de los problemas" (Boero & De Luca, 1995: 260).

Por otra parte, aún después de la censura fascista, "los libros para niños conservaban un tono marcado de mensajes constructivos, tradicionales de la herencia De Amicis, y a los contenidos los invadía una serie de preceptos morales que ratificaban el conformismo literario aún latente en la cultura" (Argilli, 1970). Contra esto se revela Rodari, quien evita ser condescendiente con la niñez y se empeña en dirigirse a los niños, no necesariamente como si fuesen adultos, sino como seres que pueden entender su realidad a través de la fantasía.

En consecuencia, gracias a la popularidad del personaje, Rodari crea su primera novela. "Para escribirla, pide una licencia no remunerada. Entonces, al no tener el suficiente dinero, el mismo partido le encuentra una familia de compañeros partisanos que lo hospeda" (Argilli, 1981: 39). El propio autor recordaba la anécdota:

Tomé un mes de vacaciones, encontré hospedaje en la casa de un buen campesino de Gaggio di Piano, en Módena, quien desocupó una habitación-bodega para acomodarme una cama, la sección del PCI me prestó su máquina de escribir y comencé *Las aventuras de Cebollín*. Fue un mes bellissimo. Las hijas de Armando Malagodi –el campesino que me hospedaba– me llamaban temprano en la mañana: ¡Arriba, Gianni! Que estás aquí para trabajar, no para dormir. (Rodari, 4 de marzo 1965)

La novela de Cebollín narra la travesía de un «niño» que busca la manera de liberar a su padre, quien, a causa de las recurrentes injusticias que suceden en su pueblo, es preso por el Príncipe Limón, un monarca sin escrúpulos que disfruta el buen vivir y ama satisfacer sus propios caprichos sin importar a quién pueda afectar. En su camino, encontrará diferentes personajes que reafirmarán el deseo de Cebollín de ver una nueva sociedad justa y sin distinciones, y muchos se unirán a él logrando derrotar al Príncipe Limón y a su abusiva familia para dar paso a la República.

Se puede decir que *Il romanzo di Cipollino* "participa en la experiencia del neorrealismo en «clave cortésmente irónica y surreal»" (Argilli *et al.*, 1993: 12), pues, aunque la obra utilice la fantasía para recrear sus escenarios, es concreta en su crítica hacia la sociedad. Los personajes principales de la obra son las hortalizas antropomorfizadas, ya protagonistas del cómic, que se mueven en una realidad campesina y artesanal en el interior de una sociedad de la que el autor pone en evidencia las relaciones sociales desequilibradas. Según Rossitto (2011: 30) uno de los rasgos neorrealistas es rastreable en la simpatía con que Rodari "deposita en el pueblo valores positivos

como la solidaridad, contraponiéndolo a la Monarquía que, en cambio, representa el residuo de una prepotente civilización feudal que continúa prosperando a expensas de las clases subalternas gracias a sus propios privilegios".

Rodari compartía con los existencialistas la idea de la literatura como herramienta, mismo pensamiento que defienden escritores como Mario Vargas Llosa, quien habla del ejercicio de escribir no solo como instrumento de creación de objetos estéticos, sino también de transformación histórica, la noción de que con un poema o una novela se puede influir en la Historia y provocar cambios positivos en una sociedad. Esto quiere decir que "la vocación del escritor no es gratuita, que, asumiendo la aptitud de artistas, de creadores, de escritores, se puede contribuir a sacar una sociedad del pozo en el que se encuentra, un pozo de injusticia y de falta de libertad" (Vargas Llosa, 2003: 29).

Desde esta perspectiva, *La novela de Cebollín* es el intento rodariano de exponer los peligros sociales de un sistema económico y político injusto, que divide al pueblo en clases, según sus pertenencias o títulos nobiliarios, y donde el pobre es sometido a la ignorancia y a la escasez, con impuestos impagables e inicuos, todo para perpetuar la brecha económica que mantiene a los acaudalados en el poder, como se observa en el siguiente pasaje:

La gente estaba bastante asustada porque cada vez que se reunía el Tribunal había problemas. La última vez, por ejemplo, el Tribunal decidió que el aire era propiedad de las Condesas del Cerezo y que entonces se debía pagar un alquiler a la administración del Castillo por aquel que se respiraba. Una vez al mes, Tomate visitaba las casas, hacía respirar profundamente en su presencia a los ciudadanos y tomaba la medida de sus respiros, después hacía algunas multiplicaciones y concluía fijando una cifra que se debía pagar por respirar. (Rodari, 1951: 219)

En una ciudad donde las frutas y las verduras son "una metáfora de la sociedad civil y de los mecanismos que la regulan" (Greco, 2014: 40), Cebollín representa al héroe del pueblo, al vocero de los oprimidos. Su astucia lo lleva a emprender una cruzada en contra de los prepotentes gobernadores. El detonante de sus acciones es, como era de esperarse, una experiencia personal: su padre es llevado a la cárcel por una razón injusta; pero sus motivaciones van más allá, Cebollín descubre que su padre no es el único prisionero por «equivocación», entiende que el problema es el abuso de poder en una sociedad que no reacciona:

—¡Pobre papá! te han puesto en prisión como a un malhechor, junto a los peores bandidos.
 —Hijo mío, quítate esta idea de la cabeza, – le dice el padre afectuosamente – en prisión hay todo un ramillete de caballeros respetables.
 —¿Y qué hicieron mal?
 —Nada. Precisamente por eso están en prisión. Al Príncipe Limón no le gusta la gente buena. (Rodari, 1951: 8)

Rodari da a Cebollín las características de un líder pacífico, del hombre que busca la paz sin recurrir a la guerra. Sin embargo, no olvida los «disparos» revolucionarios, la fuerte polémica contra la injusticia, la idea de que "una lucha social no puede ser combatida solo con las armas de la ironía y de la profanación paródica y en algunos casos hace que su indignación sea explícita, la voluntad de resarcimiento a través de afirmaciones fuertes" (Boero, 2010: 94). Tras el libro hay una determinación expresa, exponer los abusos de los regímenes autoritarios que solo pueden ser combatidos a partir

de la acción colectiva. Entonces, derrocado el régimen monárquico despótico, los abusadores son vencidos y exiliados:

—Aquí se está al calor y con tranquilidad— decía el Gobernador, escupiendo el estiércol que le había entrado en la boca. —Me quedaré en este lugar hasta que mis guardias hayan restaurado el orden público.

Al haber escapado sin mirar atrás, no sabía ni siquiera que sus guardias se habían liberado, que sus soldados Limones llenaban las cárceles y que había sido proclamada la República. (Rodari, 1951: 227)

Es de resaltar que, en el universo vegetal de Cebollín, perteneciente aún a una Italia campesina, el tema de la instrucción sea presentado como "posibilidad de redención de la miseria, como vehículo principal de la conciencia de clase y de la voluntad de reivindicación" (Boero, 2010: 91). De esta manera, cumplidos los objetivos, no restaba más que contribuir a la construcción del mundo ideal, un lugar equitativo, con oportunidades, donde los niños sean tratados como tales y respetados, donde haya espacios para su diversión, su esparcimiento y su educación:

El Castillo ya no es un Castillo, sino una casa de juegos. Para niños, se entiende: está la sala de ping-pong, la sala de dibujo, la sala de marionetas, la de cine, etcétera, etcétera. Naturalmente existe el juego más bello, o sea, la escuela: Cebollín y Cerecito se sientan juntos en el mismo pupitre y estudian aritmética, lengua, historia y todas las otras materias que es necesario conocer bien para defenderse de los bribones y mantenerlos lejos. (Rodari, 1951: 239)

Por último, una de las grandes rupturas que ofrece *La novela de Cebollín*, con respecto a los cuentos de hadas tradicionales, es la victoria final. En las narraciones clásicas, la conclusión es simbolizada por goces personales, es decir, el protagonista de las fábulas populares adquiere logros como la reivindicación de su honor, la mano de la hija del rey, una fuente permanente de riqueza. Sin embargo, en la obra de Rodari, "la conclusión de la historia establece el logro de una mejora colectiva a través del triunfo de los ideales revolucionarios" (Rossitto, 2011: 31). Es decir, aunque Cebollín es el héroe de la revolución, es el pueblo el que consigue la victoria y, por ende, goza de la recompensa, representada ya no en grandes riquezas materiales, sino en la consecución de condiciones justas de convivencia.

Conclusiones

La literatura infantil ha sido usada, en muchos casos y con diversa intensidad, como un medio tanto para el aprendizaje y el esparcimiento como para la transmisión de contenidos ideológicos. La historia ha demostrado cómo el adulto, de forma directa como fortuita, se ha empeñado en proponer modelos comportamentales infantiles que guíen su cotidianidad para que desde pequeños aprendan los preceptos morales de una sociedad particular.

Es indiscutible el hecho de que cada autor revela, por medio de su literatura, una posición crítica frente a la sociedad en la que ha vivido. A través de la voz narradora se consigue imprimir una visión de mundo ya sea de manera explícita o sugerida, consciente o inconsciente. Como expone Colomer (2002: 73), "cuanto más lejanos en el tiempo y cuanto más explícita y deliberada ha sido la

valoración moral introducida, más detonantes resultan los valores y modos de pensar reflejados en las obras". En el caso de *Il romanzo di Cipollino*, esta ideología está bastante acentuada, resulta sencillo deducir que el héroe de la historia está en contra del establecimiento, lo que lo describe políticamente como un individuo de izquierda y cuyo pensamiento en gran medida –aunque aquí de forma menos subrayada y guiados solo por la filiación política del escritor– pertenece a los ideales comunistas.

De acuerdo con esto, se puede afirmar que Rodari ha creado su obra a partir de experiencias personales, pues, vivir su juventud durante el periodo fascista, la experiencia que tuvo al acercarse a la religión, conocer el Fascismo en primera persona y las grandes tristezas que le trajo el conflicto bélico, entre otros eventos, forjaron sus ideales y lo llevaron a escribir de forma consciente sobre la realidad social de Italia en aquel momento histórico.

El periodismo le habría brindado el conocimiento cultural e investigativo suficiente para forjar sus facultades intelectuales y ofrecer a la cultura italiana una nueva forma de concebir la prensa infantil. Entonces, *il Pioniere* representa uno de los momentos más importantes de su vida profesional. Dicho semanario sería el laboratorio donde experimentó sus contenidos, donde afianzó su modo de escribir y decidió el rumbo que tomaría su literatura.

Queda claro que Rodari no fue un hombre propagandista. Tanto sus escritos como las publicaciones que él coordinó no pretendieron emitir mensajes políticos; su intención siempre fue la de exponer el ideal de sociedad justa y equitativa que su experiencia personal lo llevó a plantear. Por tanto, los ataques que sufren el semanario y la API responden al miedo de la sociedad al cambio y, sobre todo, al temor de grupos particulares que vieron en dichos empeños una amenaza a sus propios afanes. Por ejemplo, con respecto a los ataques clericales, es válido resaltar que en aquella época la Iglesia católica tenía, como una labor de su entera exclusividad, la enseñanza de los niños, en consecuencia, optó por defenderse, si bien a través de medios polémicos, de las nuevas propuestas que iban en contra de sus intereses. Sin embargo, contrario a la intención de estos ataques, la polémica otorgó valor a las acciones de Rodari, llamó tanto la atención que logró exaltar la disposición del semanario por crear alternativas que promovieran nuevas formas de pensar, precisamente en un periodo en el que era necesario un cambio de perspectiva en el ámbito político y social.

Por otra parte, es acertada la decisión de Rodari de expresarse por medio del uso popular del lenguaje para que el lector lograra sentirse parte de la narración. Teniendo en cuenta lo anterior, *La novela de Cebollín* se convirtió en la oportunidad para expresar su pensamiento a través de la creación de un universo fantasioso. Entonces, con Cebollín, el escritor propuso al paladín social con características de un buen líder: pacífico, amistoso, fiel y valiente, para que llevara la batuta de una revolución necesaria en una aldea cansada de los abusos y de las injusticias.

La obra de Rodari expone sus ideales al mismo tiempo en que logra alejarse de la manipulación, es decir, no decreta, al contrario, muestra, revela, cuenta sus afanes sin el ánimo de generar en los niños algo más que la reflexión. Rodari irrumpe con un pensamiento personal sobre el momento histórico en el que vive y ofrece una literatura y un periodismo infantiles revolucionarios porque se despega de los estereotipos que determinan patrones de comportamiento hacia lo que no se conoce.

Mantenerse al margen de lo establecido y de todo dogma religioso es un acierto irrefutable, pues aquella decisión logró enriquecer sus planteamientos al darles un sentido más humano, más universal y, sobre todo, más cercano a la realidad. Así, se desprendió de prejuicios tradicionalistas que, sin duda, hubiesen eclipsado el verdadero mensaje de paz, de unión y de igualdad.

Para finalizar, se debe hacer énfasis en que la gran admiración que adquirió Rodari con el tiempo, no solo en el medio artístico sino en la colectividad general italiana, en gran parte se debe

al hecho de evitar tratar a los niños como seres incapaces de entender su entorno social. Por esta razón, los alcances de su literatura son casi ilimitados, pues su obra ha sido apreciada tanto por los niños como por los adultos, ya que, en ella, como observa Faeti (1977: 96), "hay una tranquila, pero inflexible, defensa de una dimensión divergente a la que no se le dan complejas motivaciones estéticas, sobre todo porque aquella no exige ser considerada rara o única, sino porque pretende, creíblemente, pertenecer a todos".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGILLI, M. (1970). Favole ed ideologia: Gianni Rodari. En: *Didattica di Riforma*, suplemento al n. 2, Roma.
- ARGILLI, M. (1981). Quando Rodari era il diavolo. En: Bini G (a cura di). *Leggere Rodari. Supplemento a «Educazione Oggi»* (pp. 23-50). Pavia: Amministrazione provinciale – Ufficio Scuola.
- ARGILLI, M. (1990). *Gianni Rodari. Una biografia*. Torino: Einaudi.
- ARGILLI, M., DEL CORNÒ, L. & DE LUCA, C. (a cura di) (1993). *Le provocazioni della fantasia: Gianni Rodari scrittore ed educatore*. Roma: Editori Riuniti.
- BINI, G. (1982). Fantasia e ragione. En: Ghilardi F (a cura di). *Il favoloso Gianni: Rodari nella scuola e nella cultura italiana* (pp. 154-174). Firenze: Nuova Guaraldi.
- BOERO P. & DE LUCA C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Roma: Laterza. 2009.
- BOERO, P. (1981). Biografia ragionata. En: Bini G (a cura di). *Leggere Rodari. Supplemento a «Educazione Oggi»* (pp. 83-104). Pavia: Amministrazione provinciale – Ufficio Scuola.
- BOERO, P. (2010). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Trieste: Einaudi.
- CAMBI, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari: Tre immagini d'infanzia*. Bari: Edizioni Dedalo.
- COLOMER, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 2005.
- DE LUCA, C. (1981). Un giornalista con il gusto di raccontare. En: Bini G (a cura di). *Leggere Rodari. Supplemento a «Educazione Oggi»* (pp. 156-202). Pavia: Amministrazione provinciale – Ufficio Scuola.
- FAETI, A. (1977). *Letteratura per l'infanzia*. Firenze: La nuova Italia. (1985)
- GENOVESI, G. (1982). Un mondo di fiaba. En: Ghilardi F (a cura di). *Il favoloso Gianni: Rodari nella scuola e nella cultura italiana* (pp. 125-138). Firenze: Nuova Guaraldi.
- GRECO, R. (2014). «Educare senza annoiare, appassionare senza corrompere»: Gianni Rodari e la direzione del Pioniere (1950-1953). Como: Il Ciliegio.
- LOMBARDO RADICE, L. (1982). Introduzione. En: Ghilardi F (a cura di). *Il favoloso Gianni: Rodari nella scuola e nella cultura italiana*. (pp. 1-11). Firenze: Nuova Guaraldi.
- MACCHIONE, P. (Coord.). (2013). *Storia del giovane Rodari*. Varese: Pietro Macchione.
- NEGRELLO, D. (2000). *A pugno chiuso. Il Partito comunista padovano dal biennio rosso alla stagione dei movimenti*. Milano: FrancoAngeli.
- RODARI, G. (3 de septiembre 1950). Cipollino e i suoi amici. *Il Pioniere*. n. 1, p. 6.
- RODARI, G. (1951). *Il romanzo di Cipollino*. Roma: Edizioni di Cultura Sociale.
- RODARI, G. (1951b). *Manuale del Pioniere*. Roma: Edizioni di Cultura Sociale.
- RODARI, G. (4 de marzo 1965). Gianni Rodari racconta come diventò scrittore: Storia delle mie storie. *Il Pioniere. Supplemento del giovedì dell'Unità*. n. 9, p. 4.

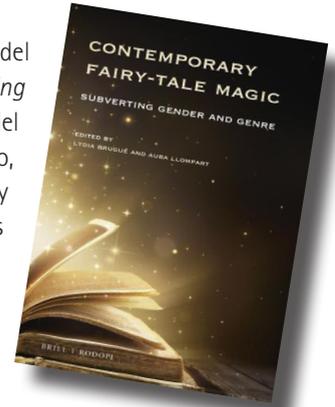
- RODARI, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Roma: Einaudi.
- RODARI, G. (2013). *Las aventuras de Cebolleta*. Trad. Esp.: Angelina Gatell. Barcelona: LaGalera.
- ROGHI, V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Bari: Laterza.
- ROSSITTO, M. (2011). *Non solo filastrocche. Rodari e la letteratura del Novecento*. Roma: Bulzoni.
- TIVALDI CHIESA, M. (1970). *Letteratura infantile*. Milano: Garzanti.
- TOVAR MÉNDEZ, R.A. (2017). "Desde Pinocho, el niño rebelde, hasta Cebollín, el niño revolucionario". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* 15, pp. 171-186.
- TRIFONE, P. (2017). *Pocoinchiostro: Storia dell'italiano comune*. Bologna: Il Mulino Società Editrice.
- VARGAS LLOSA, M. (2003). *Literatura y política*. Atenas: Instituto Cervantes.

Libros reseñados

Núria Camps-Casals
nuria.camps1@uvic.cat
Universidad de Vic – Universidad Central de Catalunya

Brugué, L. y Llompart, A. (eds.) (2020),
*Contemporary Fairy-Tale Magic. Subverting
Gender and Genre*, Leiden: Brill. 340 pp.
ISBN: 978-90-04-41898-1.

En las últimas dos décadas, como bien apuntan las editoras del volumen que nos ocupa: *Contemporary Fairy-tale Magic. Subverting Gender and Genre* (Brugué & Llompart, 2020), hemos sido testigos del resurgimiento de los cuentos de hadas en la cultura popular. De hecho, este tipo de narrativas siguen vigentes gracias a que son adaptadas y vuelven a ser explicadas por una larga nómina de escritores, directores de cine, artistas o narradores orales de todo el mundo que han dado una vida renovada a la magia de cuentos de hadas mediante nuevos formatos. No solo se trata de versiones/adaptaciones textuales, sino también de adecuaciones que implican cambios de medio o soporte (por ejemplo, adaptaciones cinematográficas) que por sus propias características y lenguaje ponen en marcha estrategias de adaptación diversas que dan pie a dialécticas entre fidelidad y creatividad (Sánchez Noriega, 2000). Por medio de imágenes, palabras, formas y metáforas se han transformado estos textos para satisfacer las expectativas y necesidades de los lectores / espectadores contemporáneos entre los que, en muchas ocasiones y de no ser por estas reescrituras y adaptaciones, mediaría una notable distancia lingüística y cultural con cuentos de hadas clásicos.



En definitiva, no deja de sorprender el interés que en estos (re)creadores (ya sea desde el punto de vista literario, audiovisual o artístico) ha despertado la magia de los cuentos de hadas. Estamos ante la constatación de lo que las editoras describen como la *maleable quality of fairy tales* (Brugué & Llompart, 2020: 1). Como ya sugería Silvina Juri en 2010 (50-51) y, en la misma línea, ahora constatan y analizan, de forma amplia y detallada, las editoras de este volumen: "Las obras del corpus que juegan a modificar y vulnerar los temas tradicionales lo hacen desde un juego literario que no pretende sustituir y desbancar los valores de los cuentos tradicionales sino manifestar otros puntos de vista del ya conocido, creando tensión y complicidad con el destinatario que se sabe conocedor de lo tradicional y que a través de la risa, el humor u otros recursos, recrea historias en un nuevo contexto".

Por otro lado, debemos tener en cuenta que la obra literaria original (en este caso el cuento de hadas) no tiene una exégesis única y que el adaptador cuenta con una experiencia propia y mediada culturalmente sobre la obra. Asimismo, este, durante el proceso de adaptación, opera pensando en modo de receptor (espectador/lector) ideal, que, a su vez, si está familiarizado con la obra original, tendrá expectativas previas y recibirá esta experiencia estética como sujeto activo que interpretará la adaptación dependiendo de su propio bagaje. En este sentido, debemos tener en cuenta que las Teorías de la Recepción, con Jauss e Iser entre sus principales teóricos, subyacen en cualquier proceso de adaptación.

La riqueza significativa de estos textos clásicos y su impacto y relevancia cultural, además de su ya mencionada maleabilidad, son los elementos fundamentales a partir de los cuales estos cuentos de hadas nos hablan de nuevo, entremezclándose con otros géneros textuales y/o audiovisuales, subvirtiendo roles de género, reinterpretando o reinventando los personajes, situándolos en contextos diferentes, cambiando la temática e incluso el argumento. En otras palabras, estas recreaciones / subversiones nos interpelan como si fuéramos el primer lector o el primer espectador, con voz nueva, propia y única.

El volumen que hoy reseñamos, publicado por una editorial académica de solvencia contrastada, como es Brill, tiene su origen en la conferencia internacional "Fairy tales, Folk Lore and Legends" que se celebró en Budapest, Hungría, en mayo de 2016 y que fue organizada por Inter-Disciplinary.net. Durante este encuentro académico, las editoras tuvieron la oportunidad de constatar cómo los cuentos de hadas y los cuentos populares pueden ser estudiados desde un abanico muy amplio de perspectivas y cómo cada una de esas perspectivas añade, si cabe, su granito de arena para que este campo de estudio pueda, de forma progresiva, ampliarse y establecerse académicamente.

Las editoras plantean esta edición como un estudio del impacto de los cuentos de hadas en las culturas contemporáneas desde una perspectiva interdisciplinaria, con atención especial en cómo la literatura y el cine vuelven a explicar / recrear los cuentos de hadas clásicos para las audiencias más modernas. En esencia, dado el resurgimiento de los cuentos de hadas y de sus personajes y motivos tanto en el arte como en la cultura popular, y el creciente interés en reinventar y subvertir estas narrativas para adaptarlas, como comentábamos, a las expectativas de las audiencias más modernas, el libro que nos ocupa problematiza sobre el impacto que algunas disciplinas académicas (por ejemplo los estudios de género) tienen en la revisión de estos cuentos de hadas desde el punto de vista argumental, de la caracterización de los personajes y, de manera más amplia, de los temas.

Antes de entrar en materia en cuanto al contenido, es importante esbozar brevemente el currículum de Brugué y Llompart. Las editoras, ambas profesoras en la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, centran sus intereses, en cuanto a investigación se refiere, en los cuentos de hadas, los *Film Studies*, la literatura infantil, los estudios sobre la traducción y los estudios de género. Brugué es especialista en Traducción, Interpretación Lenguas Aplicadas y Llompart, en Lengua y Cultura Inglesa.

Ahora sí, en cuanto a las contribuciones recogidas, debemos tener en cuenta que el libro está dividido en tres grandes apartados temáticos. El primero, con el título "Contemporary Subversions of Gender in Fairy Tales", está compuesto por once capítulos y se centra en las nuevas versiones literarias, así como en las adaptaciones cinematográficas, obras artísticas y traducciones de los cuentos de hadas. Gracias a este apartado podemos constatar que los autores / directores de cine intentan desmarcarse de los estereotipos de género de los cuentos de hadas y muestran nuevos modelos / roles a seguir a las nuevas generaciones de lectores y espectadores. El segundo apartado, "The Darkness of Contemporary Fairy Tales", pivota sobre los aspectos más góticos y oscuros presentes en las versiones literarias más modernas. En esta sección, compuesta por nueve capítulos, el lector puede constatar el hecho que modernizar los cuentos de hadas implica también, en muchos casos, explotar su potencial gótico y más oscuro. El tercer y último apartado, bajo el título "Other Contemporary Subversions of Genre through Fairy Tales" y bastante más misceláneo, recoge diez contribuciones relativas a aspectos como la reinención de los personajes, la utilización de estrategias metaficcionales o la mezcla de géneros literarios, entre otros.

Prestemos, ahora, atención a cada una de las contribuciones que constituyen este volumen. El primer artículo de la primera parte, de Francisco José Cortés Vieco, reflexiona sobre cómo Anne Sexton, en su obra poética, acaba con algunos mitos relativos a los cuentos de hadas para mostrar la parte menos edulcorada de América, especialmente con relación a la subordinación de las mujeres a las instituciones patriarcales. Le sigue una reflexión de María Amor Barros del Río sobre la figura de Emma Donoghue, que reescribió trece cuentos clásicos de Andersen, Perrault y los hermanos Grimm para dar cuenta de las posibilidades que la emancipación femenina ofrece, más allá de las restricciones establecidas en algunos cuentos tradicionales. Paula Barba Guerrero, en el tercer capítulo, examina una rescritura de 2014 de *Blancanieves* en la que la escritora nigeriana Helen Oyeyemi denuncia la marginación y la violencia durante los años cincuenta en América bajo el título *Boy, Snow, Bird*. La siguiente contribución, de Jade Lum, también pone bajo el foco aspectos relativos a las perspectivas hegemónicas sobre el género femenino a partir de la rescritura de *Blancanieves* y *La Bella Durmiente* propuesta por Neil Gaiman: *The Sleeper and the Spindle*. El quinto texto, de Alba Torres Álvarez, también sobre *The Sleeper and the Spindle*, analiza la obra como una pieza de literatura infantil que explora la libertad existencial, tal como la define Sartre, y presta especial atención a la lucha de la protagonista para que su voluntad sea tenida en cuenta. El siguiente estudio, el sexto, centra su atención en *La Cenicienta*. En él la autora, Abigail Heiniger, constata que el cuento está presente en las obras (a partir de sus heroínas marginalizadas) de tres escritoras irlandesas. A continuación, Ana Pereira Rodríguez y Lourdes Lorenzo García presentan un análisis literario y traductológico de las reformulaciones de *La Cenicienta* y *Blancanieves* de Laurence Anholt: *Cinderboy* y *Snow White and the Seven Aliens*. La octava contribución, de Sarah Bonner, se centra en la construcción, repetición y difusión de la feminidad idealizada de los cuentos de hadas populares y en cómo tres artistas, a partir de las teorías sobre la construcción del género de Judith Butler, la ponen en cuestión. A su vez, Lisa L. Ortiz y Sheila M. Rucki contribuyen al volumen con un texto sobre la reinención de las heroínas de los cuentos de hadas y sus finales felices en adaptaciones filmicas. Es también notable la aportación de las editoras, Lydia Brugué y Auba Llompart, con un texto sobre la caracterización de la figura femenina maligna en *Maléfica*, la versión de Disney del clásico "La Bella Durmiente". Para cerrar este apartado sobre las representaciones de los roles de género en los cuentos de hadas, el volumen cuenta con un artículo de Sara Martín sobre el personaje de la princesa Poppy, la protagonista del filme *Trolls* de DreamWorks, como un modelo positivo a seguir.

En el segundo apartado, como comentábamos al describir la estructura general de la obra, los artículos versan sobre los aspectos más góticos y oscuros presentes en las versiones modernas de los cuentos de hadas. Se analizan figuras monstruosas, así como otros motivos góticos. Para empezar, Claudia Schwabe revisa algunas de las representaciones posmodernas del monstruo a partir de una selección de películas sobre cuentos de hadas en los que los personajes malignos se reescriben y se suavizan para presentarlos, incluso, como figuras agradables. El segundo texto viene de la mano de Gema Navarro Goig y Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez que revisan la filmografía de Guillermo del Toro, que se sirve de fórmulas, personajes y motivos antiguos procedentes de los cuentos de hadas matizados por un toque moderno, oscuro y más adulto. Le sigue un estudio de Javier Martín-Párraga sobre el potencial de los cuentos de hadas para convertirse en películas de terror. A modo de ejemplo, analiza la versión de Wes Craven del clásico "La Caperucita Roja". En la misma línea, la siguiente contribución, de Nerea Riobó-Pérez, se fija en tres versiones del mismo clásico ("La Caperucita Roja") publicadas por Angela Carter en *The Bloody Chamber and Other Stories*. Se muestra cómo a través de la metamorfosis, el antropomorfismo y el zoomorfismo se deconstruyen los roles de género presentes

en los cuentos de hadas. Contribuye también a este apartado Miriam Borham-Puyal con un análisis de la *Trilogía del Baztán* de Dolores Redondo, un ejemplo de hibridación entre una novela de detectives y un cuento de hadas contemporáneo. La sexta contribución, de Stephanie Weber, presenta la aplicación de los modelos de represión y proyección expuestos por Freud y Jung para explorar cómo los cuentos de hadas tienen su origen en la realidad y muestran versiones distorsionadas de nuestros temores y deseos. También en la línea de las novelas góticas, Marta Miquel-Baldellou analiza, partiendo de las teorías de Carl Jung, Claude Lévi-Strauss o Vladimir Propp, el texto *The Woman in Black* de Susan Hill como una historia gótica que tiene muchos aspectos en común con los cuentos tradicionales. Ya casi al final de este apartado, María Jesús Martínez-Alfaro reflexiona sobre la representación del Holocausto en las reescrituras novelísticas contemporáneas de los cuentos de hadas, que dan voz a este episodio tan oscuro de la historia de la humanidad por medio de la intertextualidad. Para finalizar, Stephané Greffrath contribuye con un texto sobre la adaptabilidad de las historias a lo largo del tiempo partiendo de la adaptación del clásico *Peter Pan* de J.M. Barrie en forma de novela gráfica de Kurtis J. Wiebe y Tyler Jenkins: *Peter Panzerfaust*.

En cuanto a la tercera parte del libro, el lector interesado se dará cuenta de que, a diferencia de los dos apartados anteriores, este es mucho más misceláneo. Así pues, si desgranamos los contenidos de estas últimas diez contribuciones, veremos como el primer estudio, de Renáta Marosi, propone una investigación sobre los motivos de los cuentos de hadas en las historias fantásticas de *Mary Poppins* de P.L. Travers. Marosi presta especial atención al personaje del ayudante mágico. El artículo que le sigue, de Rebeca Cristina López González, también se centra en la misma figura, la del ayudante mágico, pero, en este caso, se fija en las descripciones de los roedores en las obras de literatura infantil y en sus respectivas adaptaciones al cine. Siguiendo con las descripciones / caracterizaciones de animales, la tercera aportación toma como eje central el personaje del oso polar, una representación de un animal esencial en la cultura y la mitología de los pueblos árticos y subárticos. Lizanne Henderson presenta una revisión de cómo es visto el oso polar en el folklore nórdico pero también en la literatura infantil más actual. Contribuye también a completar este apartado Eduardo Barros-Grela, que nos transporta a Japón y pone bajo su lupa tres producciones del estudio Ghibli para analizar el impacto retórico de la magia y sus conexiones con el espacio y la naturaleza en la descripción de los protagonistas y su entorno. Sin movernos de Japón, Alba Quinteiros-Soliño reflexiona sobre la influencia de los cuentos tradicionales japoneses en el *anime*. Asimismo, apunta que las concepciones occidentales de los cuentos de hadas no se pueden aplicar a otras culturas y propone una nueva definición más inclusiva. La siguiente contribución, de Estela Banov, nos transporta hasta Croacia con un estudio de los aspectos transtextuales más relevantes del libro clásico *Croatian Tales of Long Ago*, de Ivana Brlić-Mažuranić, que recoge varios cuentos de hadas considerados algunos de los ejemplos más populares de la fantasía en la literatura croata. Y de Croacia viajamos hacia Galicia. Carmen Ferreira Boo centra su texto en una revisión histórica de los libros cuentos de hadas que han tenido una mayor influencia en la literatura gallega para niños y jóvenes. La octava contribución, de Miriam Fernández-Santiago, toma un cariz muy diferente y nos guía a través de la fusión de la literatura detectivesca con las rimas infantiles presente en la serie *Nursery Crimes* de Jasper Fforde. El penúltimo texto, de María José Coperías Aguilar, analiza *The Passion* de Jeanette Winterson que, además de contener elementos propios de los cuentos de hadas, presenta características propias de la narración oral. Por último, el artículo que cierra el volumen es de Luisa María González Rodríguez y se centra en la obra de Donald Barthelme. En él la autora presenta algunos ejemplos de cuentos de hadas posmodernos y revisa tópicos como la metaficción, la posmodernidad o el género, que ya han sido tratados con anterioridad en el libro.

En suma, debemos agradecer a los autores de cuentos de hadas, tanto clásicos como contemporáneos, que nos sigan inspirando con sus obras, pero también debemos reconocer la tarea de las editoras, que nos ofrecen un volumen solvente que presenta un análisis en profundidad que permite que los procesos de reescritura, adaptación, y, en definitiva, de recreación de cuentos de hadas adquieran el valor y la significación que merecen, tanto porqué suponen una ventana a un campo de estudio poco explorado o vagamente establecido (hasta el momento la investigación sobre los cuentos de hadas se ha centrado básicamente en definir el género textual propiamente dicho, además de describir sus elementos constitutivos), como por el acercamiento innovador que ofrece a este tipo de narrativas.

A modo de colofón, debemos subrayar que este libro, una obra necesaria y útil para todo académico interesado en el impacto de los cuentos de hadas en la cultura contemporánea, es, como apuntan las editoras, un punto de partida para otros trabajos académicos relativos al estudio de los cuentos de hadas. Asimismo, la publicación fija como objetivo secundario, más allá de la reflexión académica, su voluntad que los ensayos que presentan "will serve as a reminder that, in moments of an excess of reality magic will always be present. Magic is necessary to believe, to create, to inspire, and it helps us function both as individuals and as members of society. We are born with magic, and fairy tales clearly contribute to keeping it alive, either through literature, cinema, translation or other forms of art" (Brugué & Llompart, 2020: 5). Que así sea.

REFERENCIAS

- JURI, S. (2010). Sobre los libros de juego intertextual con los cuentos populares. En Mendoza, A y Romea, C. (coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 43-54). Barcelona: Horsori.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2000). *De la literatura al cine: Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós

María Jesús Barsanti Vigo

barsanti@uvigo.es

Universidade de Vigo

Los cuentos de los hermanos Grimm tal como nunca te fueron contados. Edición de 1812. La versión de los cuentos antes de su reelaboración literaria y moralizante. Edición, traducción, introducción y notas de Helena Cortés Gabaudan.

Editorial La Oficina de Arte: Madrid, 382 pp.
ISBN: 978-84-949714-8-8.

Como dice el refranero español que es muy sabio "Es de bien nacidos ser agradecidos" y, en esta ocasión, la Germanística y, en especial la española, debe agradecer a la doctora Helena Cortés Gabaudan, profesora de la Universidad de Vigo y miembro de la Academia Alemana de la Lengua y la Literatura, su interesante y enriquecedora aportación para una mejor aproximación a los cuentos originales de los hermanos Grimm con esta extraordinaria edición traducida, anotada y comentada. Es un trabajo novedoso que se inscribe dentro del estudio de los cuentos en su doble vertiente, a saber, el cuento popular y el cuento como género Grimm.

"No es oro todo lo que reluce" y la versión edulcorada y adaptada de los cuentos nada tiene que ver con aquellos originales de 1812 –cuando los Grimm comenzaron a iniciar su recopilación, labor en la que trabajaron a lo largo de casi 40 años– con las traducciones que nos han contado o en la actualidad se manejan y que son las que durante generaciones han leído o visto en películas los niños españoles. Como aquellas primeras versiones no tuvieron ningún éxito se vieron obligados a reescribir los cuentos, censurando el contenido y dotándolos de un lenguaje más cuidado y exento de groserías y crueldades humanas.

El libro que nos ocupa contiene un extenso estudio introductorio que abarca desde el porqué de la edición, pasando por la presentación de las características de los cuentos tradicionales, las diferentes ediciones publicadas, la relación de los informantes más relevantes, las diferencias entre la primera y la última edición hasta llegar a la razón del presente volumen, para, a continuación, presentar la traducción de los cuentos con abundantes anotaciones a pie de página para un conocimiento más extenso de los mismos.

La intención de esta edición posee un doble deseo: por un lado, dar a conocer las enormes diferencias entre los cuentos populares de tradición oral, en general y la de los hermanos Grimm, en particular y, por otro, mostrar lo distinta que es la primera versión de los cuentos de 1812 de las versiones posteriores mucho más depuradas para llegar a la última, la de 1857 –sobre la que se han basado la mayoría de las traducciones realizadas, cobrando así todo su sentido esta gran aportación filológica, ya que nos adentra en ese nuevo género literario, o producto Grimm, –fundamentalmente a partir de la 3ª edición–, un híbrido entre el cuento tradicional popular y sin pulir y ese otro cuento, creación del artista, donde se fantasea e incluso se idealiza lo rural para hacerlo más del gusto del nuevo público burgués imperante en el siglo XIX, sobre todo en lo que atañe a los popularmente llamados "cuentos de hadas".



Este género ha quedado como sinónimo de "cuento popular europeo", aunque no son realmente de cuentos populares ya que están alejados de las fuentes orales porque sus informantes, sobre todo mujeres, pertenecían al círculo de amistades de los hermanos Grimm y, por lo tanto, eran personas cultas.

Los cambios sustanciales existentes entre la primera edición y las posteriores son desde el punto de vista del estilo y la estructura los siguientes: se eliminan los rasgos de oralidad, los cuentos están más elaborados, ya que existen más explicaciones y se presentan más desarrollados, por ejemplo, en lo que concierne a los inicios y a los prólogos, el estilo es más directo, se utilizan fórmulas de repetición, rimas y cancioncillas, se prescinde de la rudeza, frescura y espontaneidad propias del lenguaje oral, se evitan las muletillas y el lenguaje es mucho más poético y literario. En cuanto al contenido se suavizan las referencias sexuales, se rebaja la edad de los protagonistas, se rebaja la crueldad, se animalizan los animales para infantilizar los cuentos y se añaden referencias religiosas con un mayor toque moralizante.

Esta es la primera edición en lengua castellana que realiza no solo una traducción de la primera edición de 1812, –intentando ser lo más fiel posible al original–, sino que lleva a cabo un estudio contrastivo entre la primera y la última edición de los cuentos, multiplicando con ello el valor del libro, no solo por las interesantes aportaciones filológicas recogidas en las innumerables notas todas ellas con información contrastada, sino también por su contribución al estudio de la época romántica, en particular y en las investigaciones que tienen que ver con el folklore popular, en general con la intención de conseguir que el lector reflexione sobre el infinito bagaje existente en el cuento europeo y la variedad de perspectivas de estudio que este género puede aportar.

El libro se presenta en una cuidada edición con formato en pasta dura de la editorial independiente La Oficina de Arte y Ediciones.

Àngels S. Amorós
magelsa2@gmail.com

Fluixà Vivas, A. (2019). *Llegir per aprendre. Guia pràctica per a fomentar la lectura a l'escola*. València: Edicions Bromera. 152 pp. ISBN: 978-84-9026-979-4.

Edicions Bromera es una editorial valenciana que en su colección Didàctiques viene editando desde hace algún tiempo estudios y monografías sobre literatura, promoción de la lectura y de la escritura de aplicación didáctica en las aulas de todos los niveles educativos. Otros autores de títulos de esta colección son Gemma Lluch y Anna Ballester, dos autoras que cuentan con una dilatada experiencia en distintos ámbitos de investigación de la literatura infantil y juvenil (LIJ).

Una de las últimas publicaciones es *Llegir per a aprendre. Guia pràctica per a fomentar la lectura a l'escola*, es obra de una de las figuras más valoradas y reconocidas en materia de fomento, promoción y animación lectora. Además de maestro de educación primaria Fluixà es poeta, formador de profesores, asesor editorial, director de la Fundació Bromera per al Foment de la Lectura (FBFL) y colaborador en diferentes revistas literarias como *Cuadernos de la Literatura Infantil y Juvenil* (CLIJ). En esta última revista es el encargado de presentar el panorama editorial más destacado de cada año respecto a la Comunitat Valenciana.

El libro objeto de análisis presenta una división en seis apartados o capítulos. El primero de ellos funciona a modo de introducción y trata de definir, presentar y ejemplificar cómo se trabaja la lectura en la escuela. En el segundo capítulo se dan las pautas para elaborar un plan de fomento de la lectura (PFL) en el escenario educativo y el tercero presenta una serie de actividades encaminadas a «provocar i contagiar» el gusto por la lectura. Los capítulos cuatro y cinco funcionan como una ampliación de lo dicho en los capítulos anteriores y el último apartado lo constituyen los anexos donde se presentan las fichas de una selección de las actividades de fomento de la lectura más exitosas que se han llevado a cabo en los últimos años.

En el primer capítulo, "Llegir a l'escola", se justifica la necesidad de incluir esta destreza en el ámbito escolar para llevar a cabo tareas cotidianas como comprar un billete de tren, decodificar un mensaje de WhatsApp o saber el contenido del menú de un restaurante. Después de trazar una breve y completa revisión la evolución de la alfabetización en la historia de la humanidad y la concepción de la lectura en la actualidad, se enumeran los motivos que justifican la importancia de leer. A destacar la lectura desde tres puntos de vista: como generadora de placer y entretenimiento, por una parte; como vía para empatizar con nuestros semejantes y también con fines pedagógicos como para aprender y estar informados.

Es en este capítulo inicial donde se pone el foco en que los docentes de lengua no son los únicos responsables de trabajar la lectura en la escuela. Esta actividad implica a todo el profesorado en general y por eso la llamada a la colaboración es tan valiosa. Con este objetivo se dan las primeras



pinceladas hacia la conveniencia de diseñar un plan de fomento de la lectura en el centro. La necesidad de este plan está justificada por la necesidad de trabajar la lectura de forma consensuada y efectiva, y por ello es muy importante conocer bien la realidad de cada centro educativo y sus necesidades particulares. Y si antes poníamos el énfasis en la necesidad del trabajo colaborativo de todo el equipo docente, también es importante contar con el apoyo y colaboración de familias, editoriales, bibliotecas y otros colectivos relacionados.

La lectura en la escuela se aborda desde diferentes perspectivas: familias, docentes, editoriales, bibliotecas, etc. y se dan algunos consejos para orientar la colaboración. Las bibliotecas y editoriales aportan una ayuda muy valiosa gracias al préstamo gratuito y la presentación de propuestas didácticas de libros, respectivamente. Los colectivos y grupos de animación lectora proporcionan un variado abanico de actividades como cuentacuentos, fiestas del libro, etc. y además se trata de profesionales e iniciativas con bastante tradición en nuestro país que podemos aprovechar con fines educativos. Por otra parte, las instituciones tanto privadas como públicas nos brindan también su apoyo a través de planes nacionales de fomento lector dentro y fuera del estado español. Como ejemplos tenemos la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR), una entidad española y de carácter privado; la FBFL, que organiza premios, exposiciones, cursos de formación y campañas de animación lectora; o la Fundació pel Llibre i la Lectura (FULL) que además de información y asesoramiento lector convoca premios para artículos y trabajos de investigación que fomenten la lectura y los libros. En último lugar, no hay duda de la potente influencia que ejercen los medios de comunicación en la tarea de divulgar y motivar hacia la lectura. Aunque en España todavía es mejorable y necesitamos de una mayor difusión. Sin embargo, la tarea que llevan a cabo las redes sociales a través de páginas webs, blogs personales y, sobre todo, las recomendaciones de parte de *booktubers* y la difusión de *booktrailers* sobre libros que son realmente encomiables.

Seguidamente, entrando en materia, llegamos al segundo capítulo "Com fer un Pla de Foment de la Lectura a l'Escola", que se completará en los siguientes capítulos. En este caso, nos encontramos con el desglose detallado de todos los elementos que componen un PFL: objetivos y programación de actividades en torno a los cuatro pilares fundamentales de la escuela como son la formación del profesorado, la implicación de las familias, el trabajo práctico con el alumnado y los recursos que podemos aprovechar del entorno a través de las bibliotecas públicas, las librerías, la programación cultural y educativa del municipio, los medios de comunicación y los colectivos ya asociaciones del barrio.

A pesar de la mucha información teórica que presenta este capítulo, la lectura resulta amena gracias al lenguaje ágil de Fluixà que alterna la exposición objetiva con experiencias personales para dar a entender que un plan lector no es una tarea fácil, pero reporta innumerables ventajas. Eso sí, es necesario la implicación, el trabajo coordinado en equipo y, sobre todo, que los que elaboren el plan amen la lectura. Y para dar fuerza a esta afirmación nos traslada las palabras del experto en mediación de lectura y profesor de la Universidad de Castilla-La Mancha: "nadie puede dar lo que no tiene" (43). Puesto que en la escuela se debería predicar con el ejemplo y los docentes son los primeros que deben ser coherentes con lo que dicen y hacen.

En este apartado se hacen hasta cuatro clasificaciones o tipologías diferentes de las actividades de lectura que pueden realizar los alumnos en clase. La primera clasificación contempla las tres fases del proceso lector: antes, durante y después de la lectura. A esta estructura tripartita se suma una cuarta fase que el autor llama actividades de refuerzo y consolidación. Y el segundo tipo se subdivide en dos grupos: las de estimulación inicial, dirigidas a motivar la lectura; y las de

refuerzo y consolidación (que también aparece en la primera clasificación), para aquellos alumnos habituados a leer. En cuanto a la tercera tipología, los destinatarios son el cuerpo docente que luego tiene que trasladar a sus alumnos y que toma en consideración desde la legislación educativa hasta las celebraciones sobre libro y la lectura. Por último, la cuarta clasificación toma en consideración el escenario donde se producen las actividades ya sea dentro o fuera del aula.

Tras la exposición teórica y pormenorizada del apartado anterior, ahora pasamos al capítulo más práctico y estimulante del libro. Este tercer capítulo lleva por título "Activitats per a provocar i contagiar el gust per la lectura" y, tal como promete, se compone de numerosos consejos ampliamente justificados para animar al profesorado a trabajar en clase una serie de actividades con la ayuda de sus alumnos con el propósito de despertar en ellos el placer de la lectura. El autor de este libro nos introduce en estrategias tan simples como que el profesor lleve siempre consigo un libro o dedicar un tiempo de la clase a la lectura individual y silenciosa. Además de otras de probada eficacia como el apadrinamiento lector u organizar con la clase una visita a la biblioteca pública del barrio. También se hace mención a una de las preocupaciones del profesorado que hace referencia a impartir todos los contenidos del currículum educativo que establecen la legislación educativa. Fluixà lo solventa con el convencimiento de que el fomento lector es uno de los objetivos del citado currículum. Sin olvidar que el trabajo sistemático de la lectura vinculada a los contenidos que marca la legislación da como resultado: "l'adquisició de l'hàbit de la lectura i la consolidació de la passió per aprendre" (93). El punto y final de este apartado incide en los beneficios de trabajar en equipo con otros docentes y destacan como palabras clave: intercambiar, compartir, organizar, recibir, etc.

El cuarto capítulo se titula "Què fem després? Com consolidem l'hàbit de la lectura?" y nos presenta una serie de recomendaciones encaminadas a consolidar y reforzar el conjunto de acciones y actividades sobre el fomento lector que se llevan a cabo en los centros educativos.

De esta forma, nos encontramos con el objetivo de conseguir que el PFL recorra todas las áreas o asignaturas académicas y en todos los cursos y niveles educativos como una seña de identidad de un centro en concreto. Y por este motivo, una nueva llamada a la implicación y motivación docente que se expresan en forma de transmisión de actitudes positivas para que este proyecto tenga éxito.

En el quinto capítulo, "I si voleu saber-ne més?" se seleccionan los libros, revistas y páginas web ordenados de más o menos reciente, de algunos de los autores más destacados en materia de libros, lectura y literatura infantil y juvenil. En esta cuidada bibliografía destacan publicaciones de Gemma Lluch, Teresa Colomer, Daniel Pennac, Jaume Centelles, Ana Pelegrín, Rafael Rueda, Jaime García Padrino, Ana Garralón y Teresa Rovira, entre muchos otros. Respecto a las revistas, nos encontramos con CLLJ, Faristol y Primeras noticias: literatura infantil y juvenil. Y las páginas web de la FBFL, FULL, FGSR, Revista Babar, Cuatrogatos, Imaginaria, etc.

En el último capítulo "Descripció d'algunes de les activitats de foment de la lectura més efectives" se presenta un total de ocho actividades con su correspondiente ficha que incluye datos como el nivel educativo al que está dirigido, los objetivos que pretende conseguir con su consecución, la localización o el lugar donde se llevará a cabo, los recursos personales y la descripción de dicha actividad con detalles, consejos y la justificación de la misma. Destacamos actividades como la organización de una biblioteca de aula y los *booktubers* o presentaciones de libros a través de las redes sociales por parte del alumnado.

Sin duda, este libro permite iniciarse en el fomento lector y también ampliar conocimientos en la misma línea. La aplicación de las actividades resulta sencilla puesto que el autor las ejemplifica en profundidad y las fichas de una selección de estas actividades que aparecen en el último capítulo

facilitan su aplicación. Podemos concluir que *Llegir per aprendre. Guia pràctica per a fomentar la lectura a l'escola* es un trabajo que merece ocupar un sitio en muchas bibliotecas (públicas, privadas, de aula, universitarias, personales, etc.) porque, como ya nos advierte el autor, el fomento lector implica a muchos y la colaboración y el trabajo en equipo es fundamental.

No queremos dar por terminada esta reseña sin destacar el acierto de la publicación de una guía de fomento lector para que docentes, educadores, promotores culturales, mediadores, investigadores, estudiantes y también familias puedan conocer con profundidad las actividades encaminadas para fomentar la lectura y que los libros, las lecturas nos brindan muchos beneficios de todo tipo.

Carmen Ferreira Boo
m.fboo@udc.es
Universidade Santiago de Compostela/ANILIJ-ELOS

Mociño González, I. (coord.) (2019). *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. Vigo: Universidade de Vigo, 243 pp.
ISBN: 978-84-8158-825-5.

La profesora e investigadora de la Universidad de Vigo Isabel Mociño González aúna en este volumen monográfico distintos estudios que se centran en analizar la materialidad del libro infantil desde la perspectiva de género, un objeto de estudio que últimamente interesa a estudiosos e investigadores relacionados con la Literatura Infantil y Juvenil y la mediación lectora, como demuestran otras publicaciones que lo preceden, por ejemplo *Aproximações ao libro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (2017), coordinado por la investigadora portuguesa Ana Margarida Ramos y más recientemente *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso* (2019), editado por la docente Rosa Taberner.



En esta ocasión, se reúnen catorce estudios, realizados en su mayor parte por estudiosas de la Península Ibérica y de Brasil, escritos en diferentes lenguas (gallego, castellano y portugués), que analizan el denominado libro-objeto desde distintas ópticas, incidiendo en sus posibilidades didácticas como "artefacto", debido a su materialidad, al ser en muchas ocasiones el primer contacto que tiene la infancia con el libro, subrayando su función de imán para crear hábito lector. Se trata de un producto editorial en continua evolución, conformado por un amplio abanico de tipologías y en el que confluyen otras expresiones artísticas, de forma que en el proceso de lectura no solo interviene el sentido de la vista sino otros sentidos, provocando lecturas sinestésicas o multisensoriales. Además, los distintos artículos que configuran el volumen asocian, dentro de los estudios de género, el libro-objeto con todo tipo de mujeres creadoras (escritoras, editoras, ilustradoras, traductoras...) y analizan la representación que se hacen de la feminidad, tanto a nivel textual como visual, uniendo dos centros de interés (libro-objeto y feminismo) hasta hace poco olvidados en la investigación y que ahora se constituyen como verdaderos campos de estudio susceptibles de ser ampliados para analizar y comprender qué se entiende por libro-objeto, qué posibilidades tiene para jugar, crear y emocionar y qué imagen transmite de los roles de género, el sexismo y la identidad personal y cultural. De forma que se constata que este producto editorial, que da importancia a la materialidad, puede funcionar como instrumento fundamental para el lector/observador/manipulador a la hora de crear representaciones simbólicas.

Así en el primer estudio, "Os libros-objeto de Emma Giuliani: aspetos da creación artística no feminino", Ana Margarida Ramos cuestiona acertadamente el desafío y dificultades que supone para los investigadores el definir el concepto "libro-objeto", incluso la propia denominación en distintas lenguas, y las difusas fronteras que existen entre tipos y formatos. Presta atención a los estudios que se han centrado en la génesis y evolución desde la perspectiva histórica, repasando diferentes intentos

de definición que demuestran la falta de consenso, en cuanto a su denominación, a la clasificación en distintas tipologías y a la gran diversidad de características y potencialidades que presenta. Estas dificultades, según Ramos, contrastan con la realidad actual en cuanto a su imparable crecimiento dentro de la producción editorial y a la valoración de la fisicidad. Sin embargo, la estudiosa repara en la necesidad que los creadores se formen en diseño gráfico, ilustración e incluso en ingeniería de papel. Y, como ejemplo de la tendencia contemporánea de la edición infantil como objeto artístico, realiza un análisis muy interesante de tres libros-objeto: *Vir ao Mundo*, *Bolas de Sabão* e *Les Robes de la Reine* de Emma Giuliani, destacando su influencia en el libro animado y su carácter singular como "artefactos únicos e irrepetíveis", que expresan las emociones del yo interior. Así comenta el formato, los temas, motivos y registros empleados en el lenguaje verbal y visual, el carácter sensorial y la importancia de la acción física del lector y, por último, se detiene en la cuestión del género, que es la que más polémica genera, proponiendo la necesidad de catalogar las obras en función del género de lectores y autores. Finalmente, el artículo se completa con una valiosa entrevista en la que la creadora francesa rebela los secretos de su trabajo y describe su particular visión de este tipo de libros.

En el segundo estudio, titulado "Elogio del límite: Suzy Lee y el libro como espacio de representación", Rosa Taberner, tomando como base referentes teóricos fundamentales del estudio de la materialidad del libro, como Kümmerling-Meibaner (2015), afirma que el espacio físico del libro se está recuperando en las literaturas gráficas. Para demostrarlo estudia el universo que crea Suzy Lee en la trilogía del límite, compuesta por *La ola* (2008), *El espejo* (2008) y *Sombras* (2010), destacando el juego de fronteras entre realidad e ilusión, ya que la autora emplea el límite material del libro como un espacio con discurso propio que distingue lo real de la ficción y otorga el papel de espectador al lector, usando el recurso de la teatralidad. También utiliza la metaficcionalidad y la intertextualidad autorreferencial en la elección de una protagonista que, al atravesar el espejo, funciona como disfraz de su yo adulto.

Cláudia Sousa Pereira incide también en la importancia del libro en el goce de la lectura a la hora de apelar a generar sensaciones y emociones en el lector. En su estudio "Escolham os vestidos porque agora é que são elas! Livro-objeto, vestuário e identidade de género" se centra en la construcción de la identidad de género a través del vestuario y las características corporales en cuatro obras: *Todos Fazemos Tudo*, de Madalena Matoso, *Le Corps Enchanté*, de Aine Bastard, un libro de muñecas recortables y *Os vestidos do Tiago*, de Joana Estrela. Se centra en analizar la materialidad y las posibilidades de juego que provocan estas obras, al emplear solapas que descubren distintas combinaciones divertidas de figuras humanas con objetos. Además, con la selección de este corpus, destaca las diferencias y semejanzas de los géneros, cómo se representan a través del vestuario y su construcción social, permitiendo la reflexión y crítica de una realidad cambiante que ofrece nuevos arquetipos.

En el "Libro-objeto: do artefacto ás infinitas lecturas", Eulalia Agrelo Costas e Isabel Mociño inciden en la revolución tecnológica y el cambio que supuso en los soportes de producción y en el consumo cultural, en el lenguaje y en la lectura, con la creación de un nuevo lector. Por eso, las autoras consideran fundamental la elección de obras adecuadas para fomentar la lectura literaria en la infancia y juventud, basadas no solo en la calidad literaria sino también en el formato material, diseño y soporte, ya que ayudan a la comprensión e interpretación del discurso, porque apelan a un lector interactivo, al juego y a la estimulación de nuevas experiencias, apoyándose en autores de referencia y asumiendo el concepto de prosumidor de Quain (2002). Las estudiosas, sirviéndose de la teoría del "Huevo Kinder" (chocolate-sorpresa-juego) de Jean Perraut (1999), abogan por fomentar

la lectura literaria en estos nuevos lectores como demuestran a través del álbum *Artefactes* (2003), de J. A. Portillo, del que describen el proceso artístico que incluye una exposición, una obra de teatro y el álbum resultante que se acompaña de un estuche. Apuntan sus potencialidades en cuanto a los paratextos, el carácter rupturista del texto narrativo y la lectura visual como "metáfora da biblioteca de infinitas lecturas", haciendo uso de estrategias como la transmedialidad y la transliteratura que permiten una nueva forma de leer y de contactar con la literatura por medio de múltiples versiones y lecturas.

Una propuesta también muy interesante que se adentra en un clásico de la Literatura Infantil de todos los tiempos es "*O Capuchinho Vermelho e os seus múltiplos papéis: para uma leitura de alguns livros-objeto*", en la que Sara Reis da Silva e Blanca-Ana Roig Rechou abordan un corpus textual conformado por un conjunto de volúmenes situados en los denominados libros-objeto de tipo formativo-literario o artístico que parten de ese célebre cuento clásico, ofreciendo un breve pero aclaratorio acercamiento a su origen y expansión, al que le suman distintas estrategias gráficas para crear nuevas versiones artísticas, basadas en el juego intertextual. Muy interesante es la categorización que ofrecen en trece modalidades de libros-objeto que juegan con el tiempo, el espacio y la caracterización de los personajes, por medio de *pop-up*, *lift-the-flap*, libros acordeón, troquelados, libros túnel, libros carrusel, libros teatro, libros juguete, libros sonoros, libros con texturas, libros muñeco, libro silueta y libro objeto con técnica mixta. De cada una de las trece categorías, ofrecen su definición, para después comentar las obras seleccionadas, que conforman un abanico amplio de reinterpretaciones y nuevas lecturas de *Caperucita Roja*, lecturas que renuevan esta historia, sirviéndose de la sensorialidad y la interactividad, y que demuestran la pervivencia y eficacia receptiva de este hipotexto ejemplar.

Por su parte, Eva Mejuto une literatura y compromiso social al analizar el proyecto editorial de Gita Wolf en "Más que un objeto: Tara Books, libros que ayudan a combatir a pobreza", con el que quiere dar voz a las periferias, concretamente a las castas más bajas de la India, convirtiendo la labor editorial en un acto político y el libro en objeto de reivindicación cultural. Como ejemplo analiza tres álbumes ilustrados, publicados en castellano por Libros del Zorro Rojo: *La esperanza es una niña que vende fruta* (2014), de Amrita Das; *Los colores de Dulari* (2011), de Dulari Deva y *Dibujo de una ciudad* (2012), de Tejubehan. Estas obras, elaboradas de modo artesanal, representan la voz de las mujeres que emplean el arte para contar sus historias de vida y que se sirven del estilo pictórico denominado Mithila, con fuerte carga identitaria. Con ellas, se demuestra el compromiso social de la editorial que, además de abogar por formas de lectura anticapitalistas y descentralizadas, se aproxima a otras realidades, culturas y creativities desde el propio proceso de selección del papel.

El estudio de Eliane Debus y Maria Laura Pozzobon Spengler, "Livros que se (des)dobram em (outras) leituras: para além do texto", busca verificar como se articulan la materialidad física, el lenguaje verbal y el visual en cuatro obras brasileñas: *Olhos de espiar, boca de contar* (2011), de Maria Helena Bazzo; *Livro de brinquedo* (2016), de Sig Schaitel; *Se eu fosse um Cíclope* (2017), de Peter O'Sagae y *Se eu abrir esta porta agora* (2018), de Alexandre Rampazo. Las autoras inciden en que es necesario un lector (inter)activo y participativo capaz de decodificar la parte textual, que incluye palabra e imagen, además de la interpretación de todos los elementos físicos que amplían las formas de leer, generando un nuevo modo de leer.

Lourdes Sánchez Vera se centra en el género poético en el libro-objeto en "Tres mujeres ponen el punto sobre la I", al analizar *Con el ojo de la i. Poemas para ir en tren* (2013), escrito por Mar Benegas, ilustrado por Olga Capdevila y editado por Arianna Squilloni, de las que ofrece unas breves notas en

las que apunta las características de sus creaciones. Analiza la materialidad de la edición, comentando elementos paratextuales como la cubierta, el título, las guardas, los iconos y elementos extra; la textualidad que hace uso de juegos textuales gráficos y visuales; y los elementos visuales, como el grafismo y las ilustraciones. Comenta que se trata de un libro-juego singular en el que confluyen lo visual, lo textual y lo material; y que requiere de la complicitad del lector activo que debe implicarse en la lectura, como si fuese un personaje que puede formar parte de los juegos y sorpresas que le aporta este viaje en tren por textos en verso.

En "Literatura para jovens leitores: uma leitura multimodal do livro-objeto", Diana Navas entiende este tipo de libro como un medio necesario para el difícil reto de acercar la lectura a la juventud y afianzar el hábito lector y reivindica la importancia del diseño en el libro-objeto juvenil, apoyándose en estudios teóricos históricos y discusiones sobre el libro ilustrado y su definición. Como ejemplo de libro objeto de calidad estética, analiza *Zubair e os labirintos* (2007), de Roger Mello, una obra en la que existe una fuerte interdependencia entre texto, imagen y diseño, consiguiendo la multimodalidad para atraer lectores adolescentes y fomentar el hábito lector en esa edad.

Juan Senís, en "El verso es el formato: la desautomatización objetual en *Postales para un año*" primeramente relaciona la poesía infantil con la desautomatización y después analiza este álbum-poemario escrito por Giusi Quarenghi, ilustrado por Anna Castagnoli y traducido al español por Cristina Falcón Maldonado, que sufre una triple desautomatización en cuanto al texto, la ilustración y la metalepsis objetual. Esta obra ofrece, desde el punto de vista material, un significado y una forma de lectura diferente a la convencional, como se puede observar en la colocación u orden de ilustraciones y texto, que modifica el ritmo y la forma de lectura. Además de las características literarias intrínsecas, existe un fin material o utilitario al entender las postales como realizadas con la finalidad de ser enviadas y, por consiguiente, la metalepsis matérica adquiere importancia en este poemario ilustrado, proponiendo una lectura distinta.

En "Do livro-objeto de Manuela Bacelar: o caso de *Bublina e as cores*", Carina Rodrigues analiza la colección "Bublina" realizada por la ilustradora portuguesa Manuela Bacelar, que incluye libros de actividades como propuestas para estimular la creatividad y la sensorialidad a través del arte y de otros elementos como los colores, los números o las formas. Más que un análisis profundo, la autora quiere demostrar la diversidad de lecturas que ofrecen las obras de la colección con potencialidades narrativas y lúdico-manipulativas que requieren una interpretación dual ficcional y experimental.

Carmen Franco-Vázquez y Marta Neira Rodríguez en "Las ilustraciones escultóricas de Květa Pacovská" enmarcan a esta artista checa dentro de la Historia del Arte, ofreciendo una aproximación a su vida y obra, para después analizar las características e influencias en la obra de Pacovska. Señalan que la creadora entiende el libro como una forma de expresión arquitectónica y realizan un interesante trabajo comparativo a nivel plástico con otras artistas eslavas constructivistas como Lyubov Popova, Aleksandra Ekster, Olga Rózanova e Varvara Stepánova, concluyendo que Pacovska ofrece obras muy atractivas y modernas, que se caracterizan por la innovación, el ludismo y el experimentalismo.

Virginia Calvo Valios ofrece un estudio de caso en "ABCD de Mairon Bataille: El objeto libro en el proceso de inmersión de un grupo de madres inmigrantes" relacionando el objeto libro con la inclusión. Analiza la realidad material de este abecedario como objeto lúdico, estético y artístico en el proceso de inmersión de un grupo de inmigrantes árabes, destacando su función de diversión, de fomento del arte, de adquisición de conocimiento, de interacción y de inmersión en la cultura y lengua de acogida, a través del juego oral o la escritura creativa.

Por último, Olalla Cortizas Varela y Estella Freire Pérez en "Libros Voadores. Artefactos Téxtiles. Construcción de libros-objeto con materiais téxtiles" ofrecen la contextualización, formulación, propuesta y resultados de un interesante e innovador taller creativo con perspectiva de género, realizado con alumnado de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria. Siguiendo los conceptos de lo femenino y el papel de la costura en el arte, analizan cuentos clásicos con perspectiva de género y se proponen crear una nueva historia con collage textil.

Como se ha podido observar, los distintos estudios que se ofrecen en este volumen permiten reflexionar sobre la importancia que tiene el libro-objeto y su materialidad en el ámbito editorial, en la rehabilitación e integración de las clases sociales más desfavorecidas, en el fomento del hábito de la lectura, además de acercar la obra de artistas pioneros y contemporáneos que muestran diferentes formas de entender el libro como creador de distintas realidades y generador de sensaciones y emociones que motiven e impliquen al lector en la lectura, entendida como un juego lleno de imaginación. Se trata, pues, de un artefacto con posibilidades infinitas que sobrepasan su valor literario en la formación y captación de nuevos lectores.

Es un trabajo crítico que ofrece una panorámica amplia de perspectivas y da un paso más allá en la definición, caracterización y dignificación de este tipo de libros. Resulta una monografía muy necesaria para la información y formación de los mediadores entre el libro y el lector que constata la realidad compleja que vive el libro infantil y juvenil actual, con la aparición de nuevas modalidades y tipologías con distintas funcionalidades que se sirven de la observación, manipulación, gamificación e interpretación de los elementos que rodean al texto como recursos fundamentales para la comprensión global del lector.

Pilar Gonzalez-Vera
pilargv@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Pascua Febles, I. (coord.) (2019). *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo. Translation and Gender in Animated Films. A Dialogue Around the World*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones y Difusión Científica, 238 pp. ISBN: 978-84-9042-354-7.

Editado por Pascua Febles, *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo. Translation and Gender in Animated Films. A Dialogue Around the World* se trata de una increíble aportación a los estudios de traducción y de género. En este libro, a través de nueve capítulos, se realiza un minucioso estudio de la traducción, mayoritariamente para el doblaje, de distintas películas de animación de Disney y se aborda por medio de sus protagonistas femeninas cuestiones de género y relacionadas con la creación y perpetuación de estereotipos y su transmisión, o no, a los textos meta.

El primer capítulo introduce el doble enfoque traductológico y sociocultural que se adoptará a lo largo de los distintos capítulos que componen este libro. Así, la coordinadora del volumen, Pascua Febles (2019: 13), señala cómo se procurará atender a las nuevas formas de vivir y entender la diversidad cultural y de género, reflexionando sobre las modificaciones a las que se ha asistido en lo referente a cuestiones como los papeles en la familia, la tolerancia, los derechos humanos y la violencia doméstica. Para ello, se realiza un recorrido a través del papel femenino en las películas y en adaptaciones a cuentos. Partiendo de un estudio sobre los cambios observados en los últimos tiempos en la representación de la mujer en el mundo cinematográfico, se da paso a una reflexión crítica sobre el universo Disney. Se recogen, desde una aproximación feminista, las críticas vertidas sobre la productora en lo que respecta al tratamiento de las figuras femeninas y la evolución, aparente o no, que se ha producido. Se proporciona una clasificación de los distintos estereotipos femeninos y se relacionan con el contexto sociocultural y económico en el que se producen y que contribuyen y determinan el cambio en las representaciones de la mujer en las películas. Asimismo, Pascua Febles analiza el amor romántico y su deconstrucción en Disney para finalizar con una reconsideración sobre el concepto del final feliz.

En el segundo capítulo, Lorenzo García centra su atención en la traducción para el doblaje al español de *The Princess and the Frog* (2009). A partir de una meticulosa contextualización de la película en la que se combina la trama de un cuento clásico y se sitúa en Nueva Orleans en plena era del jazz, la autora realiza un atractivo doble estudio. Por una parte, analiza cómo el papel de las mujeres en la película y sus formas de actuación condicionan la trama. Así, se evalúa la estereotipificación de los personajes y el empoderamiento, o no, de la protagonista y de los otros personajes femeninos en la película. Por otra parte, aborda de forma precisa y minuciosa la traducción de aspectos culturales en referentes culturales, canciones y metáforas con el fin de establecer si se produce una extranjerización o domesticación del texto meta y cuáles han sido los motivos que han llevado a esa toma de decisiones.



El tercer capítulo gira en torno al papel de la traducción en la caracterización de la protagonista de *Moana* (2016), película que sigue la línea de superación del estereotipo de género adoptada en el nuevo de Disney. Bazzocchi y Tonin comienzan el capítulo con un análisis de la construcción de la protagonista atendiendo a sus rasgos físicos y también a los psicológicos y sociológicos. El análisis prosigue con un estudio sobre las modificaciones substanciales que han sufrido tanto el título como el antropónimo de la protagonista y el estudio de los referentes culturales autóctonos en los textos meta. El capítulo concluye con una comparativa de los enfoques adoptados en las traducciones de la banda sonora al italiano, español peninsular y latinoamericano.

El cuarto capítulo, por su parte, realiza una comparativa de los doblajes latinos entre las películas *La Sirenita* (1989) y *Moana* (2016) y su repercusión en la difusión de estereotipos de género. Travalia aplicando la teoría del *skopos* analiza la traducción de los aspectos lingüísticos en estas dos producciones tan distantes en tiempo con el fin de poder demostrar si se ha producido una modificación en la identificación de las figuras femeninas con ciertos valores y atributos. La comparativa de los discursos de empoderamiento y desempoderamiento en las versiones meta de estas películas permitirá averiguar si finalmente Disney ha conseguido dibujar una visión más progresista de sus protagonistas.

El quinto capítulo complementa al anterior al presentar un estudio de la traducción de *Moana* (2016) pero esta vez en sus doblajes al español peninsular y al catalán. En este capítulo García de Toro analiza el lenguaje tanto de los personajes masculinos como de los femeninos lo que permite valorar si en su tratamiento se encubre la perpetuación de clichés de género. El capítulo incluye un cuidadoso estudio sobre el sexismo, los estereotipos y el lenguaje sexista que sirve de punto de partida para el análisis de las traducciones. Hay que destacar la comparativa que presenta García de Toro entre los estereotipos masculinos y femeninos y el lenguaje sexista y las formas reivindicativas del rol femenino y el lenguaje no sexista en la versión original y las dobladas al español y al catalán. El capítulo cierra con interesantes conclusiones sobre el tratamiento en las traducciones de los estereotipos y de los usos lingüísticos sexistas.

En el sexto capítulo Marcelo Wirnitzer presenta un completo análisis del éxito de taquilla *Frozen* (2013) atendiendo a la traducción de los diálogos y de la letra de la banda sonora en versiones dobladas al español peninsular y latinoamericano y al alemán. El estudio analiza cómo los retratos de género tradicionales y renovados presentes en *Frozen* se transmiten por medio de la traducción, prestando una especial atención al modo en el que la descripción feminista de los personajes se ve reforzada o atenuada en unos textos cuyas culturas meta distan tanto. Para realizar el análisis, Marcelo Wirnitzer establece una diferenciación de género y estereotipos a la que le sigue una revisión sobre la deconstrucción de los estereotipos de género y el empoderamiento de las mujeres en las películas estereotipadas de Disney. Finalmente, en el análisis de *Frozen* como película de animación feminista se tratan temas como la búsqueda de la libertad, la evolución psicológica, la ruptura con el amor romántico, la perfección femenina, el cambio de papeles o la perduración de estereotipos,

El séptimo capítulo incluye un apasionante estudio de la traducción al árabe de las películas *Frozen* (2013), *Moana* (2016) y *Coco* (2017). Zitawi analiza la descripción de los personajes femeninos en estas producciones para proceder a examinar si se ha producido alguna modificación en el trasvase al texto meta. Asumiendo que la traducción de las obras de Disney requiere modificaciones que afectan tanto a estructura como a contenido para poder enlazar con las tradiciones de la cultura árabe, Zitawi realiza un estudio pormenorizado de las traducciones de estas tres películas para ver si se ha producido una modificación en los personajes y en el mensaje que quieren transmitir. El capítulo

también analiza si los cambios en el caso de los personajes femeninos dan como resultado un retrato más conservador y, por tanto, más próximo a la ideología del mundo árabe.

El objeto de estudio del octavo capítulo recae sobre la traducción de los estereotipos en los doblajes para España y México de la película *Brave* (2012) que supone un nuevo enfoque en la presentación de los modelos femeninos. Pascua Febles ofrece una detallada contextualización de la película que va desde la presentación del argumento, las características técnicas y de ambientación a la importancia de la música. La investigación continúa con un extenso y exhaustivo estudio sobre la protagonista que lleva al análisis traductológico comparativo-contrastivo entre el original y sus traducciones para el doblaje en España y México. Este incluye aspectos significativos y destacables como el análisis de los culturemas para concluir con un notable estudio de la traducción y los estereotipos de género.

El libro cierra el círculo con el noveno capítulo destinado también al análisis de la historia de *Brave* (2012). La diferencia con el resto viene marcada por tratarse de un estudio sobre la adaptación china del libro infantil y que está basado en la película con el mismo título, *Brave*. El trabajo recorre el camino realizado por Disney a partir de la apertura económica de China y la importancia que supone este mercado para la compañía norteamericana. Este estudio prosigue con el tratamiento de la adaptación china del cuento a través de una comparación con el texto origen. En él, Lee-Lee examina las estrategias empleadas por Disney en una búsqueda por reintroducirse en el mercado de la República Popular China e identifica los factores culturales que repercuten en la edición del texto meta en ese intento por llegar al mayor número de consumidores chinos.

Este libro puede considerarse una excelente compilación de obligada consulta en futuras investigaciones sobre cuestiones de género y sobre el papel de la traducción en su trasmisión. Esta extraordinaria recopilación de estudios sobre lo que podría considerarse un giro en la representación de género y su reinterpretación a través de la traducción en las producciones de la conservadora Disney se convierte en un todo un referente que abre las puertas a próximas líneas de investigación sobre la evolución de la mujer y su representación a través del mundo traductológico, y en especial, de la traducción audiovisual.

Fermín Ezpeleta Aguilar
ferminez@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Pato Rico, S. (2019). *Breve historia de la fantasía*. Madrid: Ediciones Nowtilus. 416 pp. ISBN: 9788413050201.

No resulta fácil condensar, como hace Silvia Pato Rico en este ensayo, la historia de los géneros fantásticos vinculados a la cultura occidental. Ella, estimulada por su condición de escritora de ciencia ficción y por su acreditada curiosidad intelectual, ha acometido el reto de mostrar de forma ordenada un panorama, a modo de enciclopedia abreviada, de las obras literarias que van decantando históricamente el género fantástico. Para ello, a lo largo de algo más de cuatrocientas páginas, se disponen dieciocho capítulos que corresponden a etapas o cortes cronológicos que marcan hitos en la historia de los géneros literarios.

El repaso se remonta al pasado mitológico, con ejemplificaciones canónicas, entre otras, el poema sumerio de *Gilgamesh*, la *Odisea* griega, el género fabulístico de griegos y romanos o algunos diálogos de Luciano de Samosata que anticipan el género de la ciencia ficción. No pequeña importancia tiene, en la Edad Media, el despliegue europeo del género épico a partir de las distintas "materias", de "Roma", "Francia" o "Bretaña", que absorben en sus grandes creaciones literarias buenas dosis de elementos fantásticos en torno a héroes como Alejandro Magno, Carlomagno o el legendario Rey Arturo. El Renacimiento sigue dando acogida literaria a modalidades tales como la novela de caballerías, ejemplificadas en *Amadís de Gaula* y toda su descendencia literaria, incluido el *Quijote*, leído naturalmente como *contrafactum* de aquel género fabuloso. O una obra como *Gargantúa y Pantagruel* de Rabelais, que tanta importancia habría de ejercer también en el desarrollo de las ficciones literarias posteriores.

Aunque el terreno delimitado por la autora es la creación artística de Occidente, se aprecia enseguida la voluntad de resaltar aquellas obras de la serie literaria española que encajan dentro de aquel marco. Tal es el caso de los títulos anteriormente citados, pero también, y ya en el Barroco, de otros clásicos como Lope o Calderón o el mismo Quevedo, quienes dejan en alguna de sus obras huellas de lo fantástico, bien sea a través de las comedias de magia o por medio del tratamiento fantástico de la modalidad del sueño. Todo ello en paralelo al desarrollo europeo del género de las *utopías*, que había tenido su inicio en época renacentista con la conocida obra de Tomás Moro, y que en el siglo XVII tiene otras continuaciones no menos relevantes como la de Campanella. Por no hablar del lanzamiento en Europa del cuento de hadas, matriz ya de lo que más tarde se conceptuará como literatura infantil y juvenil.

El Siglo de las Luces es etapa de transición entre dos siglos que consagran respectivamente "la gran aventura caballeresca" y "el nacimiento del género fantástico tal como lo conocemos hoy", pero también hay lugar en ese corte histórico para una literatura de viajes fundidos en la aventura y



la sátira. Aparecen entonces obras de referencia que apuntan las grandes posibilidades de desarrollo del género narrativo fantástico, tales como *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe o *Viajes de Gulliver* de Swift. Se inicia asimismo en ese periodo el tratamiento literario de lo gótico. Evidentemente, el siglo XIX es un gran momento para la fantasía a través de la propagación de cuentos infantiles que surgen del suelo popular gracias al estímulo romántico de recuperación de lo identitario. Junto a las recopilaciones de los hermanos Grimm o de H. C. Andersen se prestigian las leyendas o los cuentos fantásticos de autor. El romanticismo también da carta de naturaleza a la prensa como vehículo de transmisión de toda una literatura de caballeros y de aventuras, de vampiros o de ciencia ficción. La literatura española, incluso en época de realismo, no deja de beneficiarse de estos moldes genéricos y de estas orientaciones temáticas y lo mismo cabe decir de la literatura hispanoamericana.

En los albores del siglo XX "los nuevos aires fantásticos contribuyeron a la aparición y publicación de obras que, con el tiempo, se convertirán en grandes clásicos de la literatura infantil y juvenil" (127). A título de ejemplo, uno de los libros más populares de la literatura estadounidense: *El mago de Oz* (1900) de L. Frank Baum y todas sus secuelas; o un Jack London, cultivador de géneros variados, entre ellos el de las *distopías* en títulos como *El talón de hierro* o *La peste escarlata*. Como clásicos del *pulp* la autora documenta una revista estadounidense especializada en relatos fantásticos como es la *Weird Tales*, que cuenta entre sus colaboradores a Robert Ervin Howard; o bien la revista *Amazing Stories*, dedicada a la ciencia ficción, en la que estampan sus nombres autores como Jules Verne, H. G. Wells o Hugo Gernsback, el autor de *Las aventuras del barón Munchausen*. Los ecos americanos llegan también a España, aunque sea de forma discreta y, eso sí, quedan interrumpidos con la Guerra Civil.

Tras la Segunda Guerra Mundial toda esta literatura se publica en Europa en formato *digest* y revistas como *The Magazine of Fantasy and Science Fiction* sirven de receptáculo para la inclusión de entregas de ciencia ficción de autores como Isaac Asimov o Poul Anderson. La oposición entre el bien y el mal que caracteriza a géneros épicos de estas características pretende ser superada al calor de la *New Wave* de la década de los setenta. Van a aparecer autores como Mourcock o Michael Ende. Los géneros de terror, espada y brujería van a seguir ocupando un lugar muy relevante en la fantasía del siglo XX. Asimismo, el género japonés de esos "dibujos involuntarios" o *manga* encuentra su acomodo en la recepción europea y, por supuesto, en la española, tal como señala Silvia Pato: "Nadie se imaginaba por aquel entonces que aquellos dibujos japoneses marcarían a toda una generación de españoles que se sentaban por las tardes a la salida del colegio o del instituto frente a la tele" (p. 278). Estas y otras vetas aparecen señaladas en el cuadro del siglo XX ofrecido, sin ir más lejos el sector específico de literatura infantil y juvenil, la literatura barata de quiosco, la novela popular o la literatura "de dragones, delfines y unicornios", entre otras.

Es verdad que la autora dedica la mayor parte de su ensayo a la fantasía literaria, pero también encuentra un pequeño hueco para consignar anotaciones sobre la evolución de la fantasía en otros géneros como el cine, con subrayado aquí de las adaptaciones o reformulaciones de los grandes clásicos literarios, en tanto que veta fructífera que conecta con la recepción infantil y juvenil: el ejemplo del cine de animación es paradigmático. Lo mismo cabe decir de las series de televisión o de los videojuegos de la última hornada. Silvia Pato ofrece finalmente en su ensayo una clasificación de tipologías fantásticas que atienden a un criterio temático. Entre otras etiquetas glosadas está la fantasía fáustica, sobre la base de la figura del diablo en el *Fausto* de Goethe; la fantasía de capa y espada, al modo de *Los tres mosqueteros* de Alejandro Dumas; la fantasía oriental derivada en última

instancia de *Las mil y una noches* y otras: la antropomórfica, cómica, histórica, épica, mítica, navideña, póstuma, vampírica, mágica y alguna más.

En resumen, cabe valorar una obra panorámica como esta por lo que supone de esfuerzo divulgativo para embridar un material amplio que, de entrada, se antoja ingobernable. El repaso acometido por Silvia Pato se fija desde luego en obras y autores, pero no desatiende los canales de transmisión, siempre tan significativos, y de ese recorrido se desprende una suerte de canon que parece plausible, en la medida en que orienta con honestidad al lector. Aun con las carencias normales en un trabajo de estas características, asumidas en la introducción por la autora, este libro está llamado a llegar a un lector amplio, incluido el receptor del mundo académico universitario, que puede encontrar aquí una fuente de información valiosa, tanto una base documental como un estímulo para la proyección didáctica. En este orden de cosas, y para reforzar la intencionalidad didáctica que preside la elaboración de este trabajo, el apartado final de bibliografía, que incluye un abundante corpus de obras y otras referencias, incluidas páginas web, es algo más que una cortesía al destinatario, pues aparte de facilitar la asimilación de los contenidos, muestra los cimientos sobre los que está edificado el ensayo.

Una de las virtudes de esta obra tiene que ver con la ponderación de la literatura producida en el ámbito hispánico, pues se hace visible una continuidad histórica en clave fantástica que corre paralela a la otra vía, la realista, por la que circula la serie literaria hispana. El lector puede corroborar así la virtualidad de determinadas obras que en principio caen dentro del apartado de la literatura consagrada para servir de nexo con obras recientes que se mueven en el circuito del receptor de corta edad. En efecto, a través de esta exploración histórica se evidencia una vez más cómo la literatura infantil y juvenil surge no pocas veces de la gran literatura; además de ello se pone de manifiesto cómo el componente fantástico permea como constituyente principal otras modalidades artísticas que trabajan asimismo en tiempos de posmodernidad para las reformulaciones actuales del pujante sector destinado a las primeras edades.

Auba Llompart Pons
auba.llompart@uvic.cat
Universitat de Vic-
Universitat Central de Catalunya

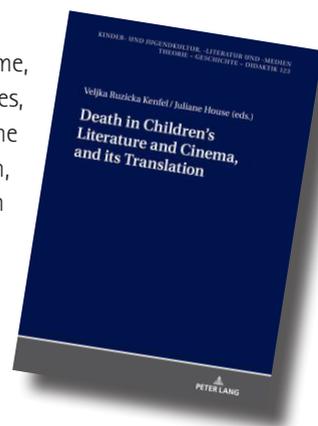
Ruzicka Kenfel, V, and House, J. (eds.) 2020.
*Death in Children's Literature and Cinema,
and its Translation*. 225 Berlin: Peter Lang.
225 pp.
ISBN: 978-3-631-81437-6.

Death is highly present in children's fiction and, at the same time, noticeably absent from it. In one way or another, folk and fairy tales, children's books and children's films have always been haunted by the Grim Reaper, yet its disquieting presence has often been frowned upon, censored, softened, silenced or relegated to secondary importance. Even today, when advances in child psychology suggest that overprotecting and talking down to children only leads to undesirable results, we can still find voices that disapprove of exposing them to the unpleasant aspects of life through fiction.

From the mid-twentieth century onwards, the presence and absence of death in children's texts have increasingly attracted the attention of scholars, many of whom demand more natural and benign representations of this unavoidable reality of our existence. This is the case with Veljka Ruzicka Kenfel and Juliane House's edited volume *Death in Children's Literature and Cinema, and its Translation* (2020), published by Peter Lang as part of their series *Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien*.

Veljka Ruzicka Kenfel is a Professor of German Philology specializing in German children's literature at the University of Vigo, and one of the founding members of the Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil. Juliane House, Professor Emeritus at Hamburg University, is an Applied Linguistics and Translation Studies scholar and the president of the International Association for Translation and Intercultural Studies. Together, they have assembled seven contributions by seven scholars from the University of Vigo, all of them dealing with death in works of children's fiction from different cultures, eras and media. Despite common (adult) assumptions that children's fiction should protect child readers from unpleasant truths, Ruzicka Kenfel and House claim that "literature can become an important support mechanism not just for young readers but also for parents and educators, helping a child to understand and take on board the concept of death better, to overcome the fears it provokes and to face up to the painful situations that may stem from it" (7). Thus, starting from this premise, the essays collected in the volume acknowledge and trace the presence of death throughout the history of children's fiction, from ancient oral storytelling in Europe to present-day animated films and their translations. The different contributions also give visibility to works of fiction that feature death as a central theme and emphasize their didactic potential, among many other accomplishments.

The last few decades have witnessed a growing number of publications, PhD dissertations and conferences dedicated to death in children's fiction. Some of these aim to highlight its constant, albeit inconspicuous, presence in children's texts through the ages. Others, on the other hand, focus



more on the taboo status that this topic has acquired in recent times and stress the importance of using fiction to help children face up to life's ups and downs. As Ruzicka Kenfel and House point out, it is in German and Anglo-American academia that studies in this subject are most prominent. In the German context, for example, complete issues of scholarly journals have been devoted to this topic (see "kjlfm", 04/2010 and "interjuli" 1/2013), and articles and volumes have been published, such as Bettina Aeschbacher's *Wie sich Kinder mit Tod und Sterben auseinandersetzen. Eine qualitative Untersuchung zu Todes-, Sterbe- und Trauerkonzepten bei 5-12-jährigen Kindern* (2008), Claus Ensbarg's "Tod und Sterben in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur" (2006) and Margarete Hopp's *Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch SEIT 1945* (2015). In the English-speaking context, several publications also deserve to be mentioned: Judith P. Moss's 1972 article "Death in Children's Literature", Lois Rauch Gibson and Laura M. Zaidman's "Death in Children's Literature: Taboo or Not Taboo?" (1991), Jill Thompson's "Simplifications of Death in Children's Literature" (2013) and Lesley D. Clement and Leyli Jamali's *Global Perspectives on Death in Children's Literature* (2015), to name a few.

In Spanish children's literature studies, this topic is also increasingly attracting scholarly attention, and several titles deserve to be highlighted: Javier Ignacio Arnal's doctoral dissertation *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008)* (2012), Riitta Oittinen and Blanca-Ana Roig's *A Grey Background in Children's Literature: Death, Shipwreck, War and Disasters/Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres* (2016), "Aproximación a la muerte en la LIJ" by Anabel Sáiz Ripoll (2010) and "La muerte en la literatura infantil y juvenil" by Juan José Lage and Manuel Lana (1996), among others.

All these works, however, focus mostly on children's literature and, as Ruzicka Kenfel and House have noted, Spanish academic bibliography that analyzes death in audiovisual texts for children is much less extensive. Similarly, the editors add that "works on Spanish translations of books about death are glaringly obvious by their absence" (9). Thus, the volume at hand not only offers a comprehensive and original contribution to the ongoing international debate about death in children's literature and film, but it also fills in an important gap in Spanish Translation Studies by examining how allusions to death in both literary and audiovisual texts have been translated for and received by Spanish children. The next few paragraphs will provide an overview of the seven chapters that compose this edited collection.

The first chapter "The Treatment of Death in German Literature and its Reflection in Early Children's Literature" by Helena Cortés Gabaudan functions as an introductory journey through the different stages of German history. Starting from Germanic pagan myths and medieval epic poems, Cortés Gabaudan highlights the importance of death in each historical period and its presence in literature, art, music, philosophy and culture in general. The author pays special attention to Romanticism, the time of authors like E.T.A. Hoffmann and the Brothers Grimm, and shows how death in those times was presented very differently from what we would consider suitable for children nowadays. Death was not avoided or justified by a didactic purpose, but it was very much present, albeit hardly ever presented as the central theme. Nonetheless, as Cortés Gabaudan very well states, "appearances can be deceiving, and the symbolic component of that 'collateral' death that appears in the background of so many tales is much more important than it seems at first sight. In fact, it is essential for the meaning of the tale" (29).

Cortés Gabaudan then moves on to the second half of the nineteenth century, when "death is no longer symbolic, it is real death and, to make matters worse, it affects the protagonist children themselves" (32). The author exemplifies how late nineteenth-century authors use death and horror

to frighten children into good behaviour with Heinrich Hoffmann's *Struwwelpeter* (1845). Late-19th-century German philosophy is also examined in the chapter, with special emphasis on Nietzsche's nihilism and Freud's death drive, and their influence on the literature of the twentieth century. As the author beautifully puts it, "from the oneiric worlds of Romanticism or the Gothic terror that made us both smile and shiver, we move on to the treatment of death as something real, sadly very real, after the traumatic experience of mass death during the two world wars" (36-7).

Finally, Cortés Gabaudan looks into the representation of death in the late twentieth and early twenty-first centuries, an era in which this issue is apparently less present in our daily lives while it still proliferates in fiction. According to Cortés Gabaudan, present-day children's literature consciously aims to prepare children psychologically to come to terms with death, and the author introduces an interesting notion: the idea that this is, in fact, part of a general tendency to overprotect children.

Along the lines of the first contributor, María Jesús Barsanti Vigo affirms that "If we focus exclusively on European literature, German literature is clearly the one that has approached the subject of death most frequently" (44). Her chapter, "Death and its Causes in Current German Literature for Young Readers: Towards a Typology", offers a comprehensive corpus of 70 German-language children's books about death and looks into their educational value. In Barsanti Vigo's view, and in line with previous scholars like Bruno Bettelheim, concealing the truth about death from children is just one more adult way of overprotecting them. This is why the author defends the vital role that literature can play to help young readers become familiar with this topic in a natural way and proposes a new typology to foster academic studies on this subject. Whereas previous authors have only considered the target reader's age and the type of character who dies in children's stories, Barsanti Vigo innovates by examining a third variable: the cause of death. For the author, *how* a character dies is just as important as *who* dies, and she addresses the question of why German literature for young readers tends to favour certain types of death over others.

Among other interesting and thought-provoking results, Barsanti Vigo's analysis reveals that death is much less present in books aimed at children under five years of age, probably as a result of the discomfort that adults experience when they talk to little children about this painful topic, as well as the latter's difficulty to understand death at such an early age. Regarding *who* dies in children's books and *how*, Barsanti Vigo has found a tendency to concentrate on older family members, pets and natural causes of death to introduce children to this theme. It is not until they reach the age of nine that books aimed at them start to tackle the death of younger people (parents, siblings or friends) and introduce more painful causes of death such as cancer, car accidents, war or suicide. As Barsanti Vigo concludes,

Although (...) there are works where the causes of death are violent situations or events, such as suicide, war or drugs, most of them tend to show the kinder and less dramatic side of death, probably with the intention on the part of the author not to cause readers too much anguish, and to help them accept this unquestionable reality in the gentlest way possible. (65)

In chapter 3, "The Conception of Death in *Die Kinder- und Hausmärchen* and its Reception in Spanish. A Study of *Schneewittchen* and *Dornröschen*", we remain in Germany, but María José Corvo Sánchez takes the reader back in time to the nineteenth century and the Brothers Grimm and brings translation into the discussion. Corvo Sánchez proposes a comparative study between the Grimms' versions of "Snow White" and "Sleeping Beauty", and the Spanish translations of the Disney versions, in both film and book format, which popularized these fairy tales among Spanish children.

Like Barsanti Vigo, Corvo Sánchez emphasizes that folk and fairy tales that dealt with death were, in fact, quite common before this subject became taboo in twentieth-century children's fiction, only to be revived in the 1970s and 80s with the arrival of critical realism and the pedagogy of death. Deaths in these tales were often cruel and bloody but, as the author very well points out, Spanish children have been introduced to these stories mostly through the Walt Disney 'sanitized' adaptations. Corvo Sánchez acknowledges that "The modifications in the content in the Disney version in order to sweeten the tale, on the one hand, and the search for the spectacular on the other, also alter the tale's didactic content" (96). However, what is refreshing about Corvo Sánchez's reading is that it does not present this in a negative light, as often happens in scholarly criticism of Disney products. Instead, the author focuses on the positive side of this phenomenon: the fact that the Disney versions manage to tackle the subject of death without transmitting excessive fear to the child viewer/reader.

We now leave Germany, as Isabel Mociño González and Eulalia Agrelo Costas transport the reader to Galicia (Spain) in chapter 5, "The Topic of Death in Galician Literature for Children and Young Adults". As the editors affirm in the introduction, although death has not been as prominent in Spanish children's literature as it has been in the Scandinavian, German and Anglo-American traditions, its presence has certainly increased in recent decades. In this essay, Mociño González and Agrelo Costas shed light on manifestations of death in Galician folklore and the children's literature tradition that has stemmed from it. The authors present an extensive corpus of around 30 works of Galician children's literature and over 70 YA books, all of them concerned with death and most of them written in the late twentieth and the early twenty-first centuries. Mociño González and Agrelo Costas classify the texts both chronologically and thematically, providing a detailed synopsis for each title. Works of children's literature are classified as featuring: 1) the death of a close relative; 2) the death of nature and animals; 3) death during conflicts; 4) death intertwined with humour, adventure and subversion; 5) death at early ages; and 6) symbolic deaths. The second part of the chapter concentrates on YA literature, and the authors claim that the number of works of Galician juvenile fiction that deal with death is far superior to the previous children's literature corpus.

Similar to the German works for children aged 9 and up, studied by Barsanti Vigo, these YA Galician titles may feature: 1) the death of parents or close relatives; 2) the death of young people due to drugs, illnesses, traffic accidents and so on; 3) death in warlike conflicts; 4) death and supernatural mysteries; 5) death, parody, humour and subversion. As we saw in the case of Germanic cultures, Galician culture is also rife with references to and traditions involving death, and this is reflected in its literature. All in all, Mociño González and Agrelo Costas introduce the reader to a vast array of Galician texts, from Xosé Neira Vilas's classic *Memorias dun neno labrego* (1961) to the humorous Gothic of present-day writer Leticia Costas. The chapter shows how Galician children's literature represents death in a rich variety of ways, introducing adventure and humour to make this theme more palatable for young readers. As Mociño González and Agrelo Costas state, "The narrative discourse is never discouraging, and it is filled with hope" (114).

In chapter 5, "The Immortality of Death and its Permanent Presence in Children's Literature", Celia Vázquez García explores a thought-provoking notion: contrary to popular beliefs, death has always been present in children's literature, and it is the author's viewpoint and the treatment of the subject that has changed through the ages, depending on what adults considered appropriate for children. As Vázquez García states, "It has been said that the presence of death in Children's Literature has been scarce, that it has been the 'great absentee', the eluded subject because it was almost censured or hidden from children, it has been a taboo subject dealing with Children's Literature but

I think it has not been so" (139). Vázquez García admits that it is not easy to talk about death to children and, hence, this topic has become taboo in recent times, but she also defends that, somehow, death has always been present in texts aimed at them.

To prove this, the author looks into a selection of English-language works and English translations of texts written in other languages, paying particular attention to evolving conceptions of death and childhood in the English context and how they are reflected in the literature of each historical period. Vázquez García also explores how death was very much present in the daily lives of children, especially up until the first half of the nineteenth century. It was in the twentieth century that death started to become, as the author puts it, 'unfamiliar' in children's literature, as child mortality rates decreased, and medicalization and standards of living improved.

Although the presence of death was not as conspicuous as it had been in the past, García Vázquez looks into the different ways in which death still found its way into twentieth-century children's books, with novels like E. B. White's *Charlotte's Web* (1952) or Philippa Pearce's *Tom's Midnight Garden* (1958). Finally, the author looks into the 1990s as a death-denying period and examines how this attitude is portrayed in children's books. The author concludes that, if death has become taboo in children's literature, it is only because of an adult fear of it. Furthermore, she states that

death is always present in children's literature but since the second part of the twentieth century the shift in its approach has changed. It seems that the books are now used as a kind of bibliotherapy. Authors are requested to introduce the topic of death because adults think that it serves as comforter when a loved one dies. (157)

Like Cortés Gabaudan, García Vázquez also interprets this proliferation of books that purport to help children come to terms with death as part of a general tendency to overprotect children.

We now move on to chapter 6, "Back to Life: Death in Translated 20th Century Children's Fiction and Film", in which Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez and Cayetana Álvarez Raposeiras not only analyze representations of death in children's literature and film, but they also bring translation into the discussion to examine how these cultural manifestations have reached Spanish audiences, very much along the lines of chapter 2. The authors concentrate on the treatment of death in translation to see if the topic has somehow been softened or omitted in line with certain didactic and pedagogic criteria.

Contrary to common visions of death as a taboo topic that should be avoided in cultural products aimed at younger readers, Rodríguez Rodríguez and Álvarez Raposeiras sustain that they can be a powerful tool to help children and youngsters face and overcome their fears. They also highlight that the topic is often tackled with optimism in order to transmit a sense of hope, instead of sadness and despair. The key here is to present death "as a natural and unavoidable process—not as a terrifying event—that can be eventually overcome" (161). Thus, the authors stress that readers should be able to find in a book anything that they may encounter in real life, for this allows them to experience difficult issues in the safe and controlled environment that fiction provides.

As we have learned in the previous chapters, death has always been present in children's fiction, generally as a plot device to trigger action, a punishment for the evildoer or a didactic element to scare children into good behaviour. By contrast, Rodríguez Rodríguez and Álvarez Raposeiras examine cultural products that consciously revolve around and reflect on this topic, and which may therefore contribute to normalizing it for young readers. The research questions that the authors propose are "how do translators face references to death? What are the criteria they follow?" (162). To

answer these questions, they look into the Spanish translations of three twentieth-century children's classics and their film adaptations: Frances Hodgson Burnett's *The Secret Garden* (1911), E.B. White's *Charlotte's Web* (1952) and Katherine Paterson's *Bridge to Terabithia* (1977). The authors examine the strategies that translators use to tackle references to death, and they look for traces of manipulation prompted by didactic, moral or pedagogic criteria. As they point out, in the case of children's books and films, the double addressee that characterizes these texts further complicates the translation process. They quote Gillian Lathey's views that "Translating for children may therefore include an ideological dimension that required linguistic and political finesse as part of the translation. It is important to ensure that hidden encoded messages are not lost to the child or adult reader in the target culture" (2016: 6). Satisfying this double addressee will therefore be one of the challenges that the translator will have to face.

Finally, in chapter 7, "The Reaper's Kind Face: Treatment of Death through Dual Addressee (adults/children) Films and their Translations", Lourdes Lorenzo García and Ana Pereira Rodríguez also concentrate on English-language films and their Spanish translations. These two specialists analyze an impressive total of 12 children's films by Disney, Pixar and Tim Burton, among others, from a Translation Studies viewpoint. Lorenzo García and Pereira Rodríguez distinguish three main ways of dealing with death in twentieth-century children's books and films: a) harsh representations of death (especially in texts that deal with real-life warlike conflicts); b) euphemistic or metaphorical treatments of death; and c) humorous renderings of death. The authors look into the Spanish dubbing of the selected films, paying particular attention to whether translators have intervened in a paternalistic way and softened the death references or not.

Building upon previous studies about death in translated audiovisual products aimed at a dual addressee, Lorenzo García and Pereira Rodríguez identify three different translation trends: 1) similar focus ST/TT; 2) no attenuating elements in ST vs. use of euphemisms in TT; 3) euphemistic death in ST vs. no attenuating elements in TT. As their analysis shows, death is represented in a great variety of ways in children's films, and its presence might be central or collateral. From a linguistic point of view, the authors also discuss how screenwriters often resort to metaphorical allusions to death to create humorous puns, which will also pose a challenge to translators.

In light of the above, Ruzicka Kenfel and House's edited volume raises a series of thought-provoking questions and ideas about death in children's fiction and its translations. The different essays perfectly illustrate and encapsulate the richness of the debate that this topic is generating. For instance, we have seen that some scholars point out how absent death is in children's fiction if we compare it to adult fiction. Others, by contrast, prefer to revisit older texts to draw attention to the fact that death has actually always been there lurking in the margins. What we can certainly infer from this discussion is that death has indeed been absent and censored from children's texts in certain times, not because it was regarded as an unimportant topic, but rather because of adult fears and assumptions about what children can and cannot grasp, what they should or should not read. Indeed, the very notion that certain topics need to be censored and wiped out from children's fiction only reveals how powerfully they scare the grown-ups that produce and buy these texts.

To conclude, the dialogue among the different chapters also fosters another fundamental debate: some specialists defend that death should be more overtly discussed and represented in children's texts for the didactic and pedagogic value that this might have. Other authors, however, see this as yet another way of overprotecting children by assuming that they need the narratives that we create for them. This suggests the troubling notion that censoring a topic and overexplaining it

might only be two sides of the same spectrum and that, whatever we do, children's fiction cannot free itself from overprotective and patronizing attitudes towards children. As several authors in Ruzicka Kenfel and House's book propose, the optimum treatment of death in children's fiction would be an unaffected one that finds a middle ground between scaring children unnecessarily and talking down to them; one in which the presence of death does not exclude the possibility of humour, adventure, hope and the joys of life. As Barbara Wall once stated, "loveliness and ugliness, sadness and delight, comedy, tragedy and horror are all part of life, and might all appropriately be part of fiction for children, provided that the voice of the narrator, the voice which presents these things to children, is a voice which speaks to them with love and respect" (1991: 273). *Death in Children's Literature and Cinema, and its Translation* teaches us that it is not only the voice of the narrator, but also the (often unheard) voice of the translator and the skills of the filmmaker that possess the power to make death in children's fiction—as paradoxical as it may sound—come to life.

REFERENCES

- LATHEY, G. (2016). *Translating Children's Literature*. London & New York: Routledge.
- WALL, B. (1991). *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. London: MacMillan.

NORMAS PARA EL ENVIO DE ORIGINALES 2021

NORMAS PARA EL ENVÍO ORIGINALES 2021

Disponibles en: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/ALLJ/about/submissions>

SUBMISSION GUIDELINES (2021)

Available at: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/ALLJ/about/submissions>

Sumario

EL PATO, JACK Y MI ABUELO YA HAN BAILADO CON ELLA. PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE LA GESTIÓN DE LA MUERTE EN ALUMNOS Y ALUMNAS DE 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Belén Arias García

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS PERSONAJES MIGRANTES EN DOS OBRAS DRAMÁTICAS PARA LA INFANCIA

Yoloxóchitl García

ADAPTACIONES EN EUSKERA DEL LAZARILLO EN LIJ: DE DIDACTISMO, IDEOLOGÍA Y CENSURA

Miren Ibarluzea Santisteban & Amaia Elizalde Estenaga

BILDERBOKEN: A BRIEF STORY AND CHARACTERISTICS OF SWEDISH PICTURE BOOKS

Cristina Quesada Padrón

LA REPRESENTACIÓN DEL 'OTRO CULTURAL' EN JAPÓN: EL CASO DE *DETECTIVE CONAN E INUYASHA*

Alba Quinteiros Soliño

DE *LA SIRENITA A LA PRINCESA Y EL REY PEZ*. LA RECONCILIACIÓN DE LOS CUENTOS DE HADAS SIN FINAL FELIZ EN LAS RELECTURAS ACTUALES

Ángels S. Amorós

EL CAMINO ÉLFICO: UNA LECTURA ANTIESPECISTA DE *ELDEST*

Joaquín Saravia

ÁLBUM Y DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS LECTORES. ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE UN GRUPO DE 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Rosa Taberero Sala & Laura Tagüeña Segovia

LOS JÓVENES LECTORES DE JOSEP MARIA FOLCH I TORRES Y EL ATRACTIVO DEL IDEALISMO

Alejandro Tejedor Vergé

RODARI Y CEBOLLÍN. HÉROES DE UNA REVOLUCIÓN

Rodrigo Andrés Tovar Méndez