

# Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Nº 19, 2021

e-ISSN: 2660-7395



ANILIJ

Universida de Vigo



Anuario de  
investigación  
en literatura  
infantil y juvenil

Volumen 19

## 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<sup>a</sup> Rodríguez Rodríguez (Univ. de Vigo)  
Ana Fernández Mosquera (Univ. Vigo)

### CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL REVIEW BOARD

M<sup>a</sup> Jesús Barsanti Vigo (Univ. Vigo); Margarita Carretero González (Univ. Granada); M<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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 2021:** *Hablando en signos*. Realizada por Tamires Maria Lima Gonçalves Santos [www.tamilima.carbonmade.com](http://www.tamilima.carbonmade.com) (Instagram: @tamilima\_ilustra; correo electrónico: [tamilima.santos@gmail.com](mailto:tamilima.santos@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 way.

e-ISSN: 2660-7395

# Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 19, 2021 · e-ISSN: 2660-7395

RECONFIGURACIONES DE CUENTOS CLÁSICOS EN LIBROS-OBJETO: EL CASO DE <i>LOS TRES OSOS</i> <i>Diana María Ferreira Martín &amp; Sara Reis Da Silva</i> .....	9
DE ANCIANA AVARICIOSA A JOVEN EMPRENDEDORA: EVOLUCIÓN DEL PERSONAJE FEMENINO EN REESCRITURAS INFANTILES DE <i>LA LECHERA</i> <i>Gema Gómez Rubio &amp; Antonia María Ortiz Ballesteros</i> .....	23
MOTIVACIONES Y CONSECUENCIAS DE LAS ADAPTACIONES DEL CUENTO TRADICIONAL EN EL TEATRO INFANTIL CONTEMPORÁNEO <i>Eva Llargo Ojalvo &amp; Ignacio Ceballos Viro</i> .....	41
THE NEXT GREAT ADVENTURE: REPRESENTATIONS OF DEATH IN J.K. ROWLING'S <i>HARRY POTTER</i> SERIES <i>Auba Llompart Pons</i> .....	63
LAUREEN MYRACLE'S <i>INTERNET GIRLS</i> AND CENSORSHIP: DIGITAL COMMUNICATION AS A CHALLENGE TO IDEOLOGICAL CONTROL THROUGH LANGUAGE AND AS A FIELD FOR FACING GENDER ROLES <i>Evangelia Moula &amp; Kostantinos Malafantis</i> .....	79
DECONSTRUYENDO IDENTIDADES DE GÉNERO: ANÁLISIS DE LOS ROLES NARRATIVOS DE LA BRUJA EN LA LITERATURA INFANTIL <i>Delfin Ortega Sánchez &amp; Virginia Juez Fuentespina</i> .....	93
LIBROS DE DIVULGACIÓN PARA NIÑOS COMO MATERIAL TEXTUAL EN LAS CLASES DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA <i>Maxi Pauser</i> .....	115
LA LITERATURA INFANTIL EN EL UNIVERSO ARTÍSTICO DE JOSÉ MORENO VILLA <i>Jesús Alejandro Rodríguez Ayllón</i> .....	129
MÚLTIPLES INTERPRETACIONES DE LA CASA EN LA SERIE DE NOVELAS <i>MANOLITO GAFOTAS</i> <i>Yanqui Song</i> .....	145

## Libros reseñados

<i>Centelles i Pastor, J. (2020). El abrazo de la literatura. Itinerarios lectores para infantil y primaria</i> Ángels S. Amorós.....	161
<i>Córdova, A. (Coord.) (2019). Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español</i> Fermín Ezpeleta Aguilar.....	165
<i>Lluch, G. &amp; Sanz-Tejeda, A. (2021). Analizar relato #LIJ.</i> Luana Moyano Fernández.....	169
<i>Moya Guijarro, A. J. &amp; Cañamares Torrijos, C. (Coords.) (2020). Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional</i> Alba Quintairos-Soliño.....	173
<i>Van der Linden, S. (2021). Tout sur la littérature jeunesse. De la petite enfance aux jeunes adultes</i> Sara Vázquez Rodríguez.....	177

# Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 19, 2021 · e-ISSN: 2660-7395

RECONFIGURATIONS OF CLASSIC TALES FOR CHILDREN IN OBJECT-BOOKS: THE CASE OF <i>THE THREE BEARS</i> <i>Diana María Ferreira Martín &amp; Sara Reis Da Silva</i> .....	9
FROM AVARICIOUS OLD WOMAN TO YOUNG ENTREPRENEUR: EVOLUTION OF FEMALE CHARACTERS IN CHILDREN'S REWRITINGS OF <i>THE MILKMAID'S TALE</i> <i>Gema Gómez Rubio &amp; Antonia María Ortiz Ballesteros</i> .....	23
MOTIVATIONS AND CONSEQUENCES OF FOLKTALES' ADAPTATIONS IN CONTEMPORARY CHILDREN'S THEATER <i>Eva Llergo Ojalvo &amp; Ignacio Ceballos Viro</i> .....	41
THE NEXT GREAT ADVENTURE: REPRESENTATIONS OF DEATH IN J. K. ROWLING'S <i>HARRY POTTER</i> SERIES <i>Auba Llompарт Pons</i> .....	63
LAUREEN MYRACLE'S <i>INTERNET GIRLS</i> AND CENSORSHIP: DIGITAL COMMUNICATION AS A CHALLENGE TO IDEOLOGICAL CONTROL THROUGH LANGUAGE AND AS A FIELD FOR FACING GENDER ROLES <i>Evangelia Moula &amp; Kostantinos Malafantis</i> .....	79
DECONSTRUCTING GENDER IDENTITIES: AN ANALYSIS OF WITCH NARRATIVE ROLES IN CHILDREN'S LITERATURE <i>Delfin Ortega Sánchez &amp; Virginia Juez Fuentespina</i> .....	93
NON-FICTION BOOKS FOR CHILDREN AS TEXT MATERIAL FOR GERMAN FOREIGN LANGUAGE LEARNERS <i>Maxi Pauser</i> .....	115
CHILDREN'S LITERATURE IN THE ARTISTIC UNIVERSE OF JOSÉ MORENO VILLA <i>Jesús Alejandro Rodríguez Ayllón</i> .....	129
MULTIPLE INTERPRETATIONS OF "HOUSE" IN <i>MANOLITO FOUR EYES</i> SERIES <i>Yanqui Song</i> .....	145



Diana María Ferreira Martins

dmmartins@ipca.pt  
<https://orcid.org/0000-0002-7463-8010>  
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave  
(Escola Superior de Design), Barcelos  
Centro de Investigação em Estudos da Criança,  
Universidade do Minho, Portugal

Sara Reis Da Silva

dmmartins@ipca.pt  
sara\_silva@ie.uminho.pt  
<https://orcid.org/0000-0003-0041-728X>  
Centro de Investigação em Estudos da Criança,  
Universidade do Minho, Portugal

(Recibido: 22 junio 2021 / Received: 22<sup>nd</sup> June 2021)  
(Aceptado: 1 octubre 2021 / Accepted: 1<sup>st</sup> October 2021)

# RECONFIGURACIONES DE Cuentos Clásicos en Libros-Objeto: El caso de *Los Tres Osos*

*RECONFIGURATIONS OF CLASSIC TALES FOR  
CHILDREN IN OBJECT-BOOKS: THE CASE OF THE  
THREE BEARS*

## Resumen

Este estudio presenta una reflexión en torno a siete reescrituras en libro-objeto para la infancia del cuento clásico *Los Tres Osos*, obras traducidas a la lengua portuguesa y cronológicamente dispersas. Originalmente titulada *The Three Bears* (o *Goldilocks and the Three Bears*), se trata de una narrativa publicada, por primera vez, en 1837, por el poeta inglés Robert Southey (1774-1843). Procederemos a su análisis textual, centrando nuestra atención tanto en el texto verbal como en el texto ilustrado y, además, en el texto gráfico con énfasis en la dimensión material, entendida ésta también como elemento co-constructor del discurso. Nuestro objetivo es resaltar cómo el soporte físico de estos artefactos contiene propiedades interactivas y visualmente emocionantes para el niño lector, que lo motivan a construir una relación de afecto o cercanía con el libro desde las edades más tempranas, así como a familiarizarse con cuentos atemporales.

**Palabras clave:** *Los Tres Osos*; Libro-objeto; Libro-juego; Literatura para la infancia; Materialidad.

## Abstract

This study analyses seven rewritings in children's book-objects of the classic tale *The Three Bears*, editions which were translated into Portuguese and chronologically dispersed. Originally entitled *The Three Bears* (or *Goldilocks and the Three Bears*), it is a narrative first published in 1837 by the English poet Robert Southey (1774-1843). We will proceed to a textual analysis, focusing on both the verbal text and illustrations and on its graphic component discussing its material dimension, which is also understood as a co-constructor of the discourse. Our aim is to highlight how the physical support of these artifacts contains interactive and visually exciting properties for the child reader, which motivates him/her to build an emotional relationship or of closeness with the book from an early age, as well as to get acquainted with timeless short stories.

**Keywords:** *The Three Bears*; Object-book; Toy-book; Children's literature; Materiality.

## 1. Introducción

El interés enfático por la composición gráfica y material en cuanto a la concepción de un libro para la infancia centra una parte significativa de la edición contemporánea que tiene a la niñez como potencial lector. Nos referimos a un sector creciente y diverso, tanto en la dimensión cuantitativa como en la cualitativa, alrededor de lo que se ha denominado como libro-objeto. Se trata de un tipo de libros que abarca materializaciones diseñadas para desafiar visual e físicamente al lector en dosis variables de sensibilización (estética, lúdica y/o sensorial) y, que, de un modo genérico, se pueden clasificar en cinco categorías amplias (Paiva, 2013; Pelachaud, 2010; 2016; Reid-Walsh, 2018; Sánchez, 2015; Trebbi, 2012; Martins, 2020b). En primer lugar, la categoría de los sistemas planos explora los libros con efectos de movimiento o de transformación de la imagen, como los libros *pull-the-tab* (Martins & Silva, 2018b), los libros *lift-the-flap* (Martins, 2017) o los libros de imágenes transformables (*dissolving images*), los libros con ruedas o discos giratorios (*volvelles*), así como los libros con recortes y/o perforaciones (Silva, 2017). Además, se considera la posibilidad de incluir una subcategoría más relativa a los libros-máscara, obras en las cuales "os espaços vazios circulares destinam-se a ser literalmente preenchidos ou completados pelos olhos do leitor que, assim, ganha novos rostos, oferecidos pela publicação" (Silva, 2017: 52-53). En un segundo grupo, englobamos las publicaciones que hacen uso de figuras autónomas al pasar la página, denominados libros *pop-up*, y compuestos habitualmente por discursos visuales complejos y sofisticados, razón por la cual exigen un trabajo colaborativo entre los diferentes agentes que participan en el diseño del discurso verbal, de la ilustración, del *design* y de la ingeniería del papel (Trebbi, 2012; Sánchez, 2015).

Al tener como línea de análisis los diferentes modos de encuadernación, identificamos fácilmente otra categoría donde podemos reunir los libros-acordeón o concertina (*lepporello*) y los libros-juguete en formato códice<sup>1</sup>, donde las limitaciones características de este formato tradicional son pensadas como elementos comunicativos e intrínsecos a la narración sujetos a la acción física del lector sobre el propio libro. En este conjunto también se encuentran los libros *mix-and-match* (Ramos, 2017), los *flip-books*, los libros con marcadores en los márgenes laterales de la publicación, los libros-carrusel-teatro o estrella y los libros-carrusel-casa, ya que, en estos últimos, es frecuente la inclusión de elementos que sobresalen o figuras móviles que incitan a la imitación de gestos de los personajes a través de la acción lúdica. Además, es destacable la apuesta por formatos poco convencionales, mayoritariamente próximos al juguete, como los libros-carrito, que se distinguen de los demás por la inclusión de pequeñas ruedas, o los libros de peluche, que podemos denominar libros-muñeco articulados, ya que algunos son impresos en cartón resistente y contienen miembros articulados adjuntos que dan forma al protagonista (Martins & Silva, 2018). Otra referencia en este ámbito es la de los libros-túnel o *peep-show book* (formato hoy poco habitual) y la de los libros-convertibles; es decir, libros con un formato similar al códice que, después de ser doblados del modo preestablecido, dan paso a creaciones en tres dimensiones, convirtiéndose en espacios físicos en los que el lector puede entrar y/o actuar como si se tratase de un verdadero juguete o una alfombra de actividades.

Los libros-objeto y, especialmente, los libros-juguete, se distinguen mediante la adición o impresión en materiales inusuales o inesperados, como el plástico (de uso habitual en los libros de baño (Martins & Silva, 2016), conformando una cuarta categoría que apuesta por elementos propios de los libros-puzzle y/o de encaje (Martins & Silva, 2017a), o incluso por la exploración de la dimensión

1 Por códice se entiende el formato tradicional del libro, organizado en cuadernos cosidos y cubiertos.

sonora (Martins & Silva, 2017). Por ejemplo, a través de la inclusión de botones con sonido que permiten la audición repetitiva de melodías y de sonidos característicos del universo que rodea a la niñez como los animales o los vehículos. La diferenciación visual de estas publicaciones puede pasar también por la incorporación de accesorios como gafas, lupas o parrillas, propios del universo de la ilusión óptica (Martins, 2018), por la inclusión de títeres (Martins & Silva, 2017c) de mano, dedo o guante, por la suma de elementos táctiles (Martins & Silva, 2017b) o por la apuesta por alto y bajo relieve, la aplicación de barnices, el uso de asas o alas, la impresión en tejidos (materiales lavables y seguros), así como por la exploración de papeles translúcidos o acetatos, la adición de relojes analógicos de señadores manipulables (diseñados para promover el aprendizaje de las horas y de las rutinas a ella asociadas), de pequeños teléfonos móviles y de otros materiales pensados para el desarrollo de la coordinación motora.

Como observa Sánchez (2015), es cada vez más habitual la exploración conjunta de mecanismos planos y tridimensionales, por lo que debemos añadir una quinta tipología relativa a las obras de cariz híbrido.

Una mirada genérica sobre este vasto acervo en constante renovación hace evidente el amplio abanico de lectores preferentes a los que estas publicaciones se dirigen, desde los prelectores (en ciertos casos, incluso bebés), lectores iniciales, lectores medianos y hasta lectores autónomos. El grado de implicación física y de complicidad del lector es muy diverso en consonancia con el tipo de publicación, pudiendo incluso ser ineluctable en el proceso de descifrado de la obra. En este último caso, nos referimos especialmente a los libros *pull-the-tab*, a los *lift-the-flap* y a los libros-juguete de configuración tradicional, donde el juego de esconder y descubrir asociado a la lectura y al propio gesto de pasar la página forman parte de la construcción del discurso. En el caso de los libros *pop-up*, debido a su fragilidad y a su coste elevado, acaban por hacerse casi objetos de culto, de contemplación lenta y, frecuentemente, de acceso restringido en bibliotecas, por lo que su aprovechamiento es menos palpable (Reid-Walsh, 2018; Martins, 2020b).

En las obras potencialmente dirigidas a prelectores y lectores iniciales, es frecuente la apuesta por libros de imágenes, con breves narraciones de autor, libros de conceptos o libros-catálogo que se basan en la representación de ambientes o de elementos (contenidos formales) próximos al universo de la niñez como la familia o los animales. Cada vez es más común la reescritura de textos clásicos incluyendo objetos visuales y sensorialmente seductores (Martins, 2020; 2020a; Martins & Silva, 2020b; Silva, 2020), que, en la mayoría de los casos, ostentan un cariz didáctico o pedagógico<sup>2</sup>, o encubren un anhelo comercial limitado a la venta de libros y a su diferenciación en relación con soportes digitales igualmente interactivos. Sin embargo, en los casos en que una intención educativa no invalida una visión estética, estos volúmenes cumplen un importante papel de aproximación al referente literario original, capaz de ofrecer otras puertas de entrada a las formas poético-líricas de fondo tradicional, asentadas en la exploración lúdica y en el placer de lidiar con las palabras, para la futura lectura literaria. Se trata de un camino alternativo que destaca por su encanto, por su atracción por las formas sensorialmente "conmoveras", materializado en libros donde se propone asiduamente, por ejemplo, o regresso aos clássicos (...), desta vez, pela via da sua renovada materialidade, representa, pois, além de um conjunto desafiante de novas leituras, novas descobertas [novos "modos de ver" recuperando

2 Es, por eso, que, que Joosen (2005) se refiere a este género de uso o aprovechamiento, partiendo de los cuentos de hadas y colocando especial énfasis en cuestiones de género, como construcciones ideológicamente comprometidas que incorporan ideas de la crítica literaria feminista.

aquí a expressão de Berger (2018)] ou novos significados, na esteira de Italo Calvino (2015), mais uma manifestação desse *continuum* pontuado por sucessivas reedições, reescritas e adaptações para jovens leitores, por exemplo, reflexos também da consciência social do profundo educativo de tais textos literários (Azevedo, 2013; Machado, 2002; Sotomayor Sáez, 2015), tidos como objetos estéticos de qualidade consensualmente reconhecida (Silva, 2020: 8).

La dimensión material en estos volúmenes (diferenciada por el ludismo y la sensorialidad) es considerada muy relevante en cuanto a la conformación de su contenido. Así, la lectura de estos productos se distingue por su naturaleza plural, propia de una relación de contaminación y permeabilidad mutua entre forma y contenido (Martins & Silva, 2020; 2020a).

Esta constante revisita de narraciones clásicas hace que estos textos pasen, a veces, a servir a otros fines (propósitos comerciales o didácticos, por ejemplo), así como la posibilidad de reproducción de imágenes ha permitido que, como dice John Berger:

na era da reprodução pictórica, o significado das pinturas já não lhes está apenso: o seu significado tornou-se transmissível, (...) este se transformou em algum tipo de informação e, tal como acontece com toda a informação, ou é aproveitado para algum fim ou é ignorado. A informação não transporta consigo nenhuma autoridade particular. Quando uma pintura é assim utilizada [e o mesmo pensamos destes textos clássicos continuamente revisitados ao longo dos tempos], o seu significado acaba por ser modificado ou totalmente subvertido. (Berger, 2018: 37)

Ahora bien, "entendiendo o libro para a infância como artefacto ou um objeto híbrido no qual se conjugam intersemioticamente registros estéticos diversos como o discurso literário, a ilustração, o *design* ou a engenharia de papel" (Silva, 2020: 8), afirmamos que el lenguaje de las imágenes y el lenguaje del *design*, que dan cuerpo al texto, lo transforman, pudiendo incluso anularlo, debido a que "o significado de uma imagem é modificado de acordo com o que se vê desde logo junto dela ou o que lhe vem imediatamente a seguir. A autoridade que ela assim reúne é repartida pelo contexto inteiro em que aparece" (Berger, 2018: 43).

Esta estética del libro infantil reclama, por igual, una innegable preocupación por el papel del lector, que acaba por ser considerado receptor activo, pues ocupa un papel decisivo en estas obras "inacabadas", exigiendo del destinatario extratextual una postura más intervencionista, próxima e íntima al libro, artefacto construido para fomentar, por lo tanto, una relación placentera con el lector desde la más tierna infancia (Martins, 2020b).

## 2. Breves notas para el estudio de *Los Tres Osos*

La reflexión que acabamos de presentar se sustenta en el elevado número de reescrituras del cuento clásico que hemos elegido para este limitado estudio de caso: *Los Tres Osos*. Se trata, de hecho, a semejanza de lo que ha sucedido con otras narraciones del acervo tradicional de origen oral adheridas al universo literario para la infancia, de un hipotexto que, a lo largo de los años, ha motivado un conjunto variado de reescrituras en formato de libro-objeto, algunas de ellas seleccionadas e integradas en el *corpus* textual del presente comentario.

*Los Tres Osos*, originalmente titulado *The Three Bears* (o *Goldilocks and the Three Bears*), surge, por primera vez, en 1837, como una de las narraciones incluidas en la miscelánea titulada *The Doctor*,

del poeta inglés Robert Southey (1774-1843) que se convirtió, así, en el primer escritor que presentó una versión escrita de este texto clásico. En esta obra, compuesta por varios ensayos unidos a partir de la historia del Dr. Daniel Dove of Doncaster, el narrador "introduces the tale as one that was told to the doctor by his uncle William, and says yhat it "never fails of effcet with that fit audience for which it is designed, if it be told with dramatic spirit" (Carpenter & Prichard, 2005: 524). El mismo año de la edición de la obra de Southey, el texto que se estudia resurge, contado en verso, por "G.N." (George Nicol). Ya en 1890, en el célebre volumen *English Fairy Tales*, su autor, el folclorista Joseph Jacobs (1854-1916), registra que este cuento fue inventado por Southey, pero su ilustrador, John D. Batten, más tarde, le transmitió que oyó una narración similar verbalizada por "Mrs H." que le había contado su madre hacía más de 40 años (Carpenter & Prichard, 2005: 524). Esta versión, ligeramente distinta de la de Southey, se encuentra incluida en *More English Fairy Tales* (1894). Sin embargo, hay un manuscrito titulado *The Story of the Three Bears metrically related*, escrito e ilustrado por Eleanor Mure y datado en 1831, que confirma no sólo el hecho de ser un cuento tradicional, sino también que no fue Southey el responsable de la introducción de la figura femenina anciana en su primera versión escrita. Así, ya en la versión publicada por Joseph Cundall (1818-95), en *Treasury of Pleasure Books for Young Children* (1850), la intrusa no es una mujer anciana, sino una niña llamada "Silver-Hair". El antropónimo "Ricitos de oro" o "Ricitos dorados", o sea, "Goldilocks", parece haber surgido, por primera vez, en *Old Nursery Stories and Rhymes*, ilustradas por John Hassall (c. 1940), y "the name may have been taken from Miss Annie Macdonell's translation of Mme d' Aaulnoy's *La Belle aux cheveux d'or* (1892), where it was used for the heroine" (Carpenter & Prichard, 2005: 524).

Se cree, por lo tanto, que, "na sua forma presente, este conto é de origem recente, se bem que derivado de um conto antigo" (Bettelheim, 2008: 272). En verdad, parece haber consenso general en que la fuente original de esta narración es:

um antigo conto escocês de três ursos molestados por uma raposa. Os ursos devoram a intrusa – conto de admoestação, que nos adverte para respeitarmos a propriedade e a vida privada alheias. Num livro escrito por Eleonor Muir [sic] em 1831, como presente de anos a uma rapazito e descoberto só em 1951, ela contava a história com uma velha no papel da intrusa. É possível que, fazendo assim, a "raposa" do conto original não fosse um animal, mas uma megera. (Bettelheim, 2008: 273)

### 3. Análisis del *corpus* textual

No es difícil de comprobar la fertilidad editorial a lo largo de los años de esta narración breve ya presentada en volúmenes de apariencia y contenido más o menos comunes y de amplia difusión. Sirva de ejemplo el libro *Caracóis de Ouro e os Três Ursos*, con texto adaptado por Ana Oom e ilustraciones de Rita Correia (Pingo Doce, 2013). Tanto si su reconfiguración pasa por el forma(to) de libro-álbum (Alaca, 2018), muchas veces acogiendo reescrituras de manifiesta calidad, como son los casos de *Os Três Ursos*, con texto de Marisa Núñez e ilustraciones de Minako Chiba (OQO, 2009), *Os Três Ursos*, de Xosé Ballesteros y Miguel Tanco (ilustración) (Kalandraka, 2018) o de *Eu e Tu*, de Anthony Browne (Caminho, 2010), como si surge colocado en el universo del libro-objeto.

El *corpus* textual de este comentario contempla seis publicaciones que integran justamente esta última categoría. Procederemos a su análisis textual (entendiendo el término texto de forma laxa, ya que centraremos nuestra atención tanto en el texto verbal como en el texto ilustrado e incluso en

el texto gráfico), comenzando por las ediciones más antiguas hasta las más contemporáneas, o sea, siguiendo un criterio cronológico.

Empezamos por *Dora e os Três Ursos* de la autoría de uno de los creadores más ilustres de la segunda edad de oro del libro-objeto, Vojtěch Kubašta (1914-1992), artista checo que, entre las décadas de los 50 y 70 del siglo pasado, se dedicó a la creación de volúmenes visuales y gráficamente apelativos, obras cuyos elementos interactivos y tridimensionales dotan la lectura de estos objetos de un notable magnetismo. La utilización de elementos tridimensionales diseñados para una apertura del libro de 90°, asociados a mecanismos bidimensionales propios de la tipología de los libros *pull-the-tab*, transforman esta publicación, a semejanza de otras dedicadas al universo de los cuentos de hadas del mismo creador que llegaron a Portugal de manos de Electroliber, en un artefacto lúdico como si de un pequeño teatro de papel se tratase. Originalmente publicada en Plaga pela Artia, esta versión portuguesa surge con el texto traducido pegado sobre el texto original, opción editorial tomada, probablemente, por los costes económicos elevados asociados a este tipo de ediciones gráficamente más elaboradas<sup>3</sup>, en una fase en que, en Portugal, se daban los primeros pasos en el dominio del libro-juguete, a través de las publicaciones de la Editorial Infantil Majora (Martins Et Silva, 2018a; Martins, 2019; 2020). Teniendo como referencia la colección "The Jolly Jumps-ups", publicada en el contexto americano entre 1939 y 1954 por Benjamin y Geraldine Clyne, Kubašta saca partido de incisiones realizadas directamente en el papel sobre el cual el libro es impreso y de su consecuente doblaje y montaje a 90°. Como explica Sarlatto (2016: 105):

The stage was a single sheet, cut into and cut out so that the images took on a three-dimensional appearance when the two consecutive pages were opened at 90°. This method avoided the burdensome task of assembling and gluing the various elements. Kubašta worked on this technique, introducing asymmetrical planes and V-folds, with a high impact in terms of perspective; he also included cellophane, aluminium and other elements in the illustrations, to add a touch of reality to the portrayed scenes. The inclusion of these elements was not merely decorative but also helped to create the illusion of a small theatre. The book opened at 90°, with the cloth spine at the top, the text arranged parallel to the spine, the bindings in coloured cord and the card folded and folded again to recreate the images. Some books also had movable elements in the cover. (Sarlatto, 2016: 105)

En *Dora e os Três Ursos*, la lectura original brilla por la sorpresa, materializada, inmediatamente, en la cubierta donde Papá Oso, representado en el centro, vacila entre un aspecto sonriente y una expresión amenazadora, a través de la utilización de pequeños trozos de papel diseñados para ser estirados. La misma estrategia gráfica se repite en la aparición de la figura del Bebé osito en una perforación que da forma a la entrada de la casa, siendo igualmente preponderante para la resolución de la intriga, dado que será el lector el responsable al estirar la figura recortada de Dora, ayudándola a saltar al jardín a través de la ventana de la habitación. Además de la profundidad asociada a la explotación tridimensional, que fácilmente nos recuerda un escenario teatral, es de subrayar el dinamismo resultante del desplazamiento de personajes ahí representados a través de la estrategia ya mencionada, pero, igualmente, visible durante el episodio de la prueba de la sopa, en la cual el

3 Creemos que probablemente fue debido a las mismas cuestiones financieras que llevaron a que esta obra surja impresa en verso a partir del cuento tradicional *Los tres cerditos*, tratándose, por lo tanto, de un libro que ofrece dos visitas distintas.

lector puede mover a la pequeña Dora que se encuentra sentada en la silla más pequeña, haciéndola balancearse. Subráyese el hecho de que esta acción física mimetiza el comportamiento de la propia protagonista descrito verbalmente, no siendo, por lo tanto, un mero elemento decorativo.

A pesar de que el texto no se encuentre directamente impreso sobre el propio libro (como aclaramos), pero sí en una hoja separada/anexa que fue posteriormente pegada sobre la mancha textual original, es necesario destacar el cuidado en la variación tipográfica, por vía del uso de caracteres de tamaño variable y de caja alta para alternar entre el "tom muito forte" del Papá, la "voz mais suave" de Mamá Osa y la "voz muito mansinha e muito triste" de los Osos, funcionando como elementos visualmente comunicativos semejantes a los restantes lenguajes presentes en el volumen. No obstante, la dimensión textual de esta obra no acompaña la osadía gráfica (e ilustrativa corporizada en escenarios cuidadosamente elaborados para despertar la curiosidad a través de la presentación constante de tres objetos/accesorios de tamaño variable) que intentamos poner de manifiesto. Es importante recordar que, en ese momento, en Portugal se vivía una dictadura encabezada por Salazar (1889-1970), una época marcada por la ideología conservadora, por lo que merece ser señalada una cierta intención moralizante favorable a un comportamiento sumiso y conformista, visible por el enfático contraste en la descripción del personaje central, cuando aparece en la narrativa calificada como "muito curiosa e ladina" (expresión, por otra parte, repetida inmediatamente después como justificación para su entrada en la casa desconocida) y la actitud temerosa que se vive en el desenlace de la narración<sup>4</sup>.

Le sigue un libro *pop-up*, igualmente denominado libro-escenario por su apertura a 90° (como el anterior). Se trata de *Os Três Ursos*, con dibujos de V. Andrievitch y en cual la narración verbal surge identificada con un cuento popular ruso que, en este caso particular, presenta la versión de L. Tolstoi, traducida por António Pescada, uno de los nombres más respetados de la traducción en Portugal, para Ediciones Malich (Moscú), en 1981, distribuido en Portugal por Central Distribuidora Libreria, siendo originalmente impreso en la URSS, en 1977. Su disposición horizontal se ajusta al registro ilustrativo basado en la presentación sucesiva de escenarios, todos ellos relativos al contexto espacial de la casa (en los cuales las volumetrías surgen de la explotación tridimensional del papel) y construidos utilizando la técnica de la acuarela, en combinación con materiales rascadores que acentúan las texturas derivadas de los ejes de la madera y del pelaje de los osos, con base en una paleta cromática que privilegia los colores verde y castaño. Contrariamente a la matriz, en este caso, el *incipit* informa de la pérdida de la niña en el bosque, condición que la conduce hasta la casa de los osos. Se observa que todos los personajes tienen nombres propios: el padre se llama Mikhail Ivánovitch, la madre Nastácia Petrovna, mientras que el osito pequeño se llama Micha. En general, las ilustraciones acompañan los momentos diegéticos característicos de este célebre cuento, reconstituyéndolos visualmente, y encontrando pequeños objetos adjuntos propios de la vida cotidiana de los osos, atribuyéndoles propiedades antropomórficas. El aumento de la ferocidad es visible en la propia elección tipográfica (con el modo de hablar de los osos impreso en caja alta) que informa de los gritos de los personajes hacia las acciones de la pequeña protagonista ya cerca de la conclusión. Al final, Micha sale victoriosa al acabar escapando ilesa por la ventana ante los tres osos que permanecen atontados, no sin antes percibir el susto que tenía el más pequeño que "empezó a gritar cómo si lo estuviesen matando"

4 "(...) a pesar de haber hablado bajito, la voz del Bébê [sic] Osito despertó a la niña que quedó muy asustada cuando vió a los tres osos allí mirando para ella. Saltó rápido de la cama, corrió a la ventana y saltó al jardín. Marcho después corriendo para el bosque, en dirección a la casa y cuando corría pensaba: "nunca más seré curiosa y ladina." (énfasis nuestro).

aunque intentó morderla. El componente material aproxima los personajes al lector, acentuando el dramatismo de las acciones descritas y cumpliendo, por lo tanto, una importante función de atracción.

*Caracóis de Ouro*, publicado en la colección "Sente os Contos", presenta, desde la portada, una singularidad gráfica que lo diferencia, desde el punto de vista material, de las demás ediciones: inclusión de tejidos y papeles con distintas texturas, colores o brillos, por ejemplo. Se trata de una inclusión con una clara función apelativa, que invita a tocarlo o a la implicación física del pequeño lector con la narración clásica que el volumen revisita y que se ofrece para la lectura de forma singular. Si la inversión formal o gráfica es notoria, observándose incluso una impresión en papel acartonado, adecuado a una manipulación infantil segura, la composición en imágenes y la composición verbal, en contrapartida, se presenta de manera simple. Las ilustraciones ponen de manifiesto formas elementales, sin marcas de contorno, en colores sobrios, y no abren espacio a la metáfora, por ejemplo. En la vertiente lingüística, además del predominio de la parataxis, por ejemplo, se observa contención y un carácter elíptico, en comparación con el texto matriz. Por otra parte, el desvío semántico es acentuado, especialmente en lo que concierne al desenlace: "A Caracóis de Ouro assustada fugiu para casa. A menina no dia seguinte foi à casa dos ursos, pediu desculpa e ficaram os melhores amigos". Diverge, así, del original, posiblemente con la intención de proponer un sentido "apaciguador" y más objetivo.

Potencialmente dirigido a bebés, *Caracóis de Ouro e Os Três Ursos*, originalmente editado en 2006, por SoftPlay Partners J. V., es un libro de paño de tamaño reducido, compuesto por espuma de poliuretano en el interior, opción material que hace posible una manipulación segura, constante (permitiendo incluso su lavado), pero, esencialmente, sensorial en una fase del desarrollo de la niñez que, recordarse, se define por el pensamiento preconceptual, es decir, por una inteligencia práctica. Se suma a esta estrategia la inclusión de una pestaña o tira de papel en los lomos de la obra que analizamos, así como una pequeña apertura que funciona como una bolsa en su contraportada, donde constan los cuatro personajes del cuento, materializados en títeres de dedo de tamaño diminuto<sup>5</sup>, de aspecto y vestimenta idénticos a las figuras que se muestran constantemente en las ilustraciones. Se trata, por lo tanto, de una reescritura de *Os Três Ursos* que se distingue por una prominencia lúdica y la interactividad, dado que está reservada al pequeño lector la concretización de acciones que definen el resultado de la narración a través de solicitudes directas venidas de personajes adicionales a la narración original presentes en las ilustraciones (como, por ejemplo, un pájaro o una araña, pensadas también para actividades de renombramiento importantes a nivel de la preocupación del mundo y adquisición de vocabulario), como "Ajuda a Caracóis de Ouro a abrir a porta" o "Ajuda a Caracóis de Ouro a experimentar as camas", entre otras, visibles en globos de texto, comunes, además, en las publicaciones de cómics. La lectura de esta obra comparte similitudes con la acción lúdica, en particular la de jugar a encontrar, una vez que la concretización de las referidas tareas se procesa con la ayuda de los títeres adjuntos al libro que recorren los escenarios presentados en cada doble página, mimetizando los mismos gestos y situaciones. Merece igual relieve la opción por la adición de trozos de paño (de configuraciones diversas) que funcionan como pestañas típicas de los libros *lift-the-flap*, que tanto invitan al lector a hacer entrar a la protagonista-títere, levantando la pestaña en forma de puerta, como a salir de la casa de los osos, a través de una ventana también impresa en tejido, posteriormente cosido sobre la ilustración. Aunque ceñida al total de tres páginas dobles, esta

5 Nótese, sin embargo, que, en este caso, no ha habido una preocupación en cuanto a la distinción del grado de altura de cada uno de los osos, una vez que la madre y el padre poseen la misma dimensión.

obra posee la particularidad de que cada escenario acaba por ser ampliado a través de las pestañas presentes en los márgenes laterales de las páginas, lo que resulta en su ampliación más allá de los márgenes iniciales del volumen, a la vez que imprime una dosis de sorpresa a la lectura resultante de las expectativas diseñadas sobre lo que estará presente en el pliegue siguiente. Marcada por la simplicidad discursiva e, incluso, ilustrativa (con figuras delimitadas por una línea negra y colores planos y vivos, fácilmente descifrables que representan el escenario doméstico y del bosque), esta publicación se distingue, igualmente, por la omisión (como la rotura de la silla del oso más pequeño) o por el desvío de algunos aspectos relativos a la matriz, como, por ejemplo, la cosecha de moras que motivó la salida de los osos.

En la obra *A Caracóis Dourados e Os Três Ursos* (2017, Booksmile), la especial materialidad destaca, inmediatamente, desde la cubierta, espacio peritextual en el cual se encuentra incluido un mecanismo *pull-the-tab*, cuya movilización posibilita un tipo de lectura que, en un primer contacto visual, se encuentra escondido. Esta publicación acartonada juega con las expectativas de los lectores al proponer un conjunto de mecanismos gráficos, que, además de imprimir dinamismo al relato verbo-icónico, potencian una lectura donde impera la interacción sensorial. Se trata de una obra en la cual es evidente un especial cuidado tanto gráfico como verbo-icónico y en la cual la semántica global de la narración gana cuerpo a partir de la interacción de los tres componentes a los que aludimos. El relato narrativo es considerable, extenso y más elaborado que el presentado en los volúmenes anteriormente analizados, si bien la composición de las imágenes prevalece con un notorio impacto. Realmente, el registro visual se distingue por la fuerza y por el contraste cromático, así como por la proliferación de detalles, en lo que concierne tanto a los escenarios naturales y/o exteriores como a los espacios físicos interiores. La ampliación de pormenores se concretiza, igualmente, por medio de la ya referida presencia de estrategias *pull-the-tab* y *lift-the-flap*, ambas invitando al tacto o al gesto por parte del destinatario extratextual, como sugerimos.

La relevancia y la fuerza del grafismo en el proceso de recepción de volúmenes para la infancia que consisten en reescrituras de textos clásicos pueden, también, ser confirmadas por el contacto con la publicación *Cachos Dorados*, con texto de Elisabeth Golding, ilustraciones de Helen Rowe y diseño de Anton Poitier, edición perteneciente a la colección "Livro-carrusel con cenários 3D". Como anuncia el registro peritextual ahora citado, así como la inscripción, presente en la contraportada ("Diverte-te a ler esta história com fantásticos cenários em 3D. Abre o livro e ata as fitas para criares cenários com as tuas personagens preferidas"), esta publicación ofrece un contacto gráficamente confrontado con el texto clásico. Ciertamente, el texto lingüístico, extenso y bastante completo, en comparación con la matriz, se hace eco visualmente en los escenarios recortados o con segmentos recortados y materialmente destacados, en capas (llamémosle así), que permiten una observación "en profundidad/perspectiva", con planos distintos, más o menos próximos a la mirada. El ludismo de este libro-carrusel-estrella, asentado en los efectos ópticos mencionados, es manifiesto y repercute también en la necesidad que el receptor sentirá de manejarlo, haciéndolo rodar, para progresivamente ir avanzando (o retrocediendo) en la lectura o para que la lectura sea total.

En 2020, esta misma editora publicó un volumen de pequeño tamaño, acartonado y de cantos redondos, de esencia híbrida y con ilustraciones de Clare Fennell, de técnica digital, siendo profusamente ilustrado a través de la conjugación de texturas planas variadas. *Cachos Dourados e Os Três Ursos - Com vários cenários e 4 figuras!* conjuga la explotación de pequeñas perforaciones (de configuración y significado distintos cada doble página) que anticipan partes de la ilustración siguiente, a la vez que conducen al lector por determinados fragmentos ilustrativos como, por ejemplo, los retratos

de la familia colocados en la pared o las tazas de gachas de avena sobre la mesa, combinándolas con pestañas habituales de los libros *lift-the-flap*, que, cuando se abren en su totalidad, aproximan la obra comentada al libro-carrusel-casa sobre el cual el destinatario extratextual debe colocar a los personajes tridimensionales anexionados que dan cuerpo a los actantes de este texto clásico, mimetizando las acciones descritas a lo largo de la narración. La naturaleza ostensiblemente lúdica de esta reescritura es realizada de antemano en la información peritextual presente en la contraportada: "junta-te à Cachos Dourados e explora a casa dos três ursos! Abre os fantásticos cenários e usa as figuras para representares esta história!". Se trata, por lo tanto, de una opción gráfica que atribuye nuevos usos al libro para la infancia, aproximándolo a la acepción de juguete con el cual el niño construye una relación más libre y sensorial. Desde el punto de vista discursivo, sobresale el cariz didáctico de esta obra potencialmente dirigida a los prelectores, con énfasis en la visión recriminatoria de la actitud audaz de la protagonista, evidente en el tramo conclusivo. La acción es narrada utilizando el recurso de la rima y acaba ceñida a lo elemental, dejando aparte la constante y creciente repetición tan característica del cuento analizado. Al contrario de otras versiones releídas, en este caso, la abundante variación tipográfica no deja transparentar la misma intención comunicativa. Parece más bien limitarse a una opción meramente decorativa.

#### 4. Conclusiones

Con la mención y explicitación breve de los más destacados formatos usados en los libros-objeto, nos sumergimos en el comentario de un vasto universo de este tipo de ediciones contemporáneas dirigidas a la infancia, vertiente que buscamos ejemplificar a partir del análisis interpretativo de reescrituras de una narración clásica, muy difundida, denominada de forma general *Os Três Ursos*, obras que sustentan el concepto de "textos multimodais", ya detalladamente explicitado por Serafini (2010).

En este *corpus* textual destaca la variación de los títulos y la diversidad en la formulación de su aspecto peritextual. Otro denominador común de las obras releídas, además de la función enfática de ciertos segmentos pictóricos, es el efecto al que remiten las ilustraciones y, muy particularmente, los mecanismos gráficos que poseen. Estos funcionan como verdaderas llaves de lectura del texto narrativo (Tabernero-Sala, 2018). De ahí que de esta inversión formal, que encierra sugerencias de proximidad física, no se encuentra ajena una potencial eficacia educativa, en la medida en que se busca volver al cuento familiar o fijarlo bien en la memoria infantil por vía de los sentidos. A este respecto, conviene recordar que, hoy en día, es ampliamente reconocido, en el dominio de las ciencias cognitivas y de la psicología del desarrollo, el importante papel de la práctica repetida de experiencias concretas o reales, sobretudo, entre los 0 y los 6 años de edad. La adición de elementos táctiles o interactivos (o manipulables) con múltiples formas en los libros que forman nuestro *corpus* que promueve la intervención física del lector, acaba por potenciar la visualización y, en consecuencia, la comprensión real de las acciones narradas. El cuidado a nivel de soporte de las publicaciones releídas promueve la vivencia de experiencias concretas como tocar, empujar, la deducción y la comparación visual entre un antes y un después, por ejemplo, y hasta jugar con personajes móviles. Se trata, por tanto, de acciones "especiales" con el objeto-libro vividas a través de los sentidos que se vuelven significativas y memorables desde el punto de vista cognitivo y que futuramente contribuirán al desarrollo de la abstracción, de la imaginación y de la naturaleza simbólica, actividades propias del acto de lectura más frecuentes a partir de los 6 años de edad (Silveira, 2014).

Efectivamente, el destinatario extratextual es invitado, de modo más o menos explícito, a apropiarse del soporte sobre el que se da a conocer el texto, por vía de un proceso de incautación que privilegia la dimensión lúdica, la curiosidad, la explotación sensorial y, en algunos casos, autónoma, el efecto-sorpresa, jugando con uno de los más estructurantes impulsos infantiles.

Por añadidura, en las publicaciones inscritas en esta tendencia editorial, creciente y morfológicamente heterogénea, el papel del *design* es capital sobre todo en lo que respecta a la intención de hacer apetecible o deseable el proceso de apropiación de la cultura literaria, en la transmisión cultural literaria y artística, como nos lo recuerda Petit:

Porque, evidentemente, é de partilha que se trata, não de uma imposição. E é da apropriação, desde o princípio da vida. Um bebé passa mesmo a maior parte do tempo em que está acordado a apropriar-se do que o rodeia. Observe-se o que acontece numa sala onde se esteja a ler a crianças pequenas: a menos que se limite um pouco os seus movimentos, rapidamente o espaço se transforma num verdadeiro estaleiro. Eles transportam livros, empilham-nos, mudam-nos de sítio, atiram-nos, vão e vêm, procurando o que lhes pode convir – parecem compradores interessados, remexendo entre parafusos e porcas num grande armazém de *bricolage*. Mas os bebés, que tanto gostam de empilhar cubos ou álbuns, edificam também nas suas cabeças, pensam. Quando se lhes lê, eles estão entregues à sua vida interior, elaboram. Constroem simultaneamente um mundo habitável e esse mundo interior. (Petit, 2020: 23)

Así, la lectura cognitiva se asocia a otras necesidades igualmente vitales en la infancia (e incluso en otros estadios de la vida humana), como el juego, ya que abren espacio a la fantasía, a la comprensión y al uso creativo del objeto-libro, por lo que la materialidad de estas obras parece traducir la premisa vital a cualquier contacto precoz con la lectura y con el libro que se distingue como medio y compañía inestimable en la promoción del "prazer de ler".

Como intentamos aclarar, las reescrituras analizadas –obras que, creemos, podrán, con seguridad, representar importantes medios de contacto feliz con el universo de los libros y de la lectura literaria– reúnen los requisitos fundamentales de los libros-objeto destinados a los prelectores. En este sentido, se destacan la impresión en papel acartonado, en tejido, la movilidad de estrategias gráficas que implican una acción física sobre el libro, despertando la curiosidad e imprimiendo dinamismo al gesto de leer, además de un ostensivo ludismo, así como simplicidad y concisión verbal y profusión ilustrativa, vertiente marcada por un fuerte cromatismo.

En la perspectiva de Petit, aunque en formato de códice, es decir, dentro de las formas habituales de construcción, el libro para la infancia, un objeto cultural, acaba por hacerse un hueco, una especie de abrigo:

O objeto-livro e os seus conteúdos, textos e ilustrações, parecem conjugar-se para fazer da leitura essa experiência espacial. O aspecto material do livro, quando se trata do códex, contribuirá provavelmente para o seu carácter hospitaleiro. É frequente vermos bebés porem um álbum em cima da cabeça como se fizessem um telhado. Um livro é uma espécie de cabana que podemos levar connosco: abrimo-lo, enfiamo-nos nele, podemos lá voltar (...) (Petit, 2020: 44)

Ahora bien, cuando se trata del libro-objeto y, en especial, del libro-juguete, la naturaleza espacial y acogedora es aún más notoria, dado que, frecuentemente, el libro adquiere propiedades interactivas y visualmente emocionantes a la mirada infantil, motivándola a construir una relación de afecto o de gran proximidad con ese artefacto desde las primeras edades.

En suma, las reescrituras releídas, hipertextos especiales del cuento *Os Três Ursos*, no debiendo ser entendidas como substitutas del texto matriz, cumplen un desafiante papel de seducción y de aproximación al referente literario original, pues lleva a los lectores más pequeños a acercarse en el futuro a la literatura:

Um meio praticamente ímpar de conhecer o Outro por dentro [tal como a sua protagonista *Goldilocks*], de nos enfiarmos na sua pele, nos seus pensamentos, sem temer o seu caos, sem recear sermos invadidos, sem nos assustarmos demasiado com a projecção da sua interioridade em nós. Uma maneira não só de nos revoltarmos contra o medo do Outro, como Grossman refere a propósito da escrita, mas também de o domesticarmos, de o aplacarmos. (Petit, 2020: 54)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaca, I. V. (2018). Materiality in picturebooks. En Kummerling-Meibauer, B. (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 59-68). London/NY: Routledge.
- Andrievitch, V. (ilust.). *Os Três Ursos*. s/l: Central Distribuidora Livreira, S.A.R.L.
- Berger, J. (2018). *Modos de Ver*. Lisboa: Antígona.
- Bettelheim, B. (2008). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora (13ª ed.).
- Carpenter, H. Et Prichard, M. (2005). *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Golding, E. (2019). *Cachos Dourados*. Coleção «Livro-carrossel com cenários 3D». Porto: Porto Editora (ilustrações de Helen Rowe); (*design* de Anton Poitier).
- Joosen, V. (2005). Fairy-Tale Retellings between Art and Pedagogy. *Children's Literature in Education*. Vol. 36, No.2, Junho 2005, 129-139. DOI: 10.1007/s10583-005-3501-x.
- Kubašta, V. (s/d). *Dora e os três Ursos*. s/l: Electroliber.
- Machell, D. (ilust.) (2019). *Cachos Dourados e os três Ursos – Com Vários Cenários e 4 figuras!* Porto: Porto Editora.
- Martins, D. Et Silva, S. R. da (2016). Banhos com história(s): contributos para uma caracterização do livro de banho. En *CONFIA, International Conference on Illustration and Animation* (Atas) (pp. 66-74). Barcelos: IPCA.
- Martins, D. Et Silva, S. R. da (2017). Histórias "de ouvido": contributos para uma caracterização do livro com som. En *Livro de atas do II Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação* (pp. 215-219). Braga: CIEC/CIED-Universidade do Minho.
- Martins, D. Et Silva, S. R. da (2017a). Histórias às peças: contributos para uma caracterização do livro-puzzle e de encaixe. En *CONFIA, International Conference on Illustration and Animation* (Atas) (pp. 29-38). Barcelos: IPCA.
- Martins, D. Et Silva, S. R. da (2017b). Histórias na ponta do dedo: contributos para uma caracterização do livro táctil para a infância. En Matos, I. (Coord.) /Silva, A. et al (org.). *Imaginários Iluminados na didática do Português. Livro de atas* (e-book) (pp. 41-52). Viseu: Instituto

- Politécnico de Viseu: Escola Superior de Educação.
- Martins, D. & Silva, S. R. da (2017c). Histórias vivas: contributos para a caracterização do livro-fantoches. En Vasconcelos, A. C. et al (Coords.). *Primeiros Livros Primeiras Leituras/Primeiros Libros Primeiras lecturas* (pp. 73-86). Porto: Tropelias & Companhia.
- Martins, D. & Silva, S. R. da (2018). Brincar às histórias: Contributos para uma caracterização do livro-boneco para a infância. *Revista E-Psi*, 8 (Suplem.1), 73-87.
- Martins, D. & Silva, S. R. da (2018a). Contributos para a História do Livro-objeto/brinquedo em Portugal. Alguns volumes de fazer Oh! *Confia. 6th International Conference on Illustration & Animation*, 447-457. Esposende. Portugal.
- Martins, D. & Silva, S. R. da (2018b). Tirar, descobrir e interpretar: uma caracterización del libro pull-the-tab. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, nº 16, 141-152.
- Martins, D. & Silva, S. R. da (2020). A evolução do livro-objeto: técnica e estética. *FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, 0(24), 87-103. <https://doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24>.
- Martins, D. & Silva, S. R. da (2020a). Algumas notas sobre os livros infantis na hipermodernidade: O Polegarzinho ou As Botas de Sete Léguas numa seleção de livros-objeto para a infância. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 42(2), e54198. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i2.54198>.
- Martins, D. & Silva, S. R. da (2020b). Recriações esquecidas em livro-brinquedo do conto intemporal A Gata Borralheira. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, nº 7, 59-81.
- Martins, D. (2017). Histórias surpreendentes: para uma caracterização do livro *lift-the-flap*. *Devir Educação*, v.1, n.2, pp. 37-51.
- Martins, D. (2018). Histórias Feitas e Desfeitas: Contributos para uma Caracterização do Livro de Ilusão Óptica para a Infância. En Azevedo, F. et al. (2018). *Estudos da Criança: Diversidade de Olhares*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, pp. 247-262.
- Martins, D. (2019). Conservadores e inovadores: Breves Contributos para a História do livro-objeto/brinquedo em Portugal. En Ramos, A. M.; Madalena, E.; Costa, I. (2019) (Coord.). *Tendências contemporâneas da Investigação em Literatura para a Infância e Juventude (71-92)*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Martins, D. (2020). A Bela Adormecida: materializações especiais de um legado imaterial. En Pereira, C. (2020) (Ed.). *Literatura Infantojuvenil: Livro-objeto e património*. (pp. 33-56). Porto: Tropelias & Companhia.
- Martins, D. (2020a). Era uma vez... três livros-objeto da Editorial Majora: recriações de Branca de Neve. En Silva, S. R. da (org.). *Clássicos da Literatura Infantojuvenil em foma(to) de livro-objeto*. Braga: Editora Uminho, pp. 61-78.
- Martins, D. (2020b). *O lugar do livro-brinquedo na infância e na literatura: arquitetura, (inter)texturas e outros desafios*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Mociño, I. (Coord.) (2019). *Libro-obxeto e xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Paiva, A. (2013). *Um Livro Pode ser Tudo e Nada: Especificidades da Linguagem do Livro-brinquedo*. Tese de doutoramento em Educação e Linguagem apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

- Belo Horizonte: Brasil. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pr7awODme3k://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-99YN37+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Pelachaud, G. (2010). *Livres Animés du Papier au Numérique*. Paris: L'Harmattan.
- Pelachaud, G. (2016). *Livres Animés. Entre Papier et Écran – histoire/techniques/créations/perspectives*. S/L: Pyramyd.
- Petit, M. (2020). *Ler o Mundo*. Matosinhos: Faktoria K.
- Ramos, A. M. (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias Et Companhia.
- Reid-Walsh, J. (2018). *Interactive Books – Playful Media Before Pop-Ups*. New York: Routledge.
- S./N. (2017). *A Caracóis Dourados e os Três Ursos*. Coleção «Contos clássicos». Amadora: Booksmile (ilustrações de Marion Cocklico).
- S./N. (s./d.). *Caracóis de Ouro e os três Ursos*. Amadora: Publicações Dom Quixote.
- S./N. (s./d.). *Caracóis de Ouro*. Coleção «Sente os Contos». Sintra: Yoyo Books – Marus Editores.
- Sánchez, M. (2015). *¡Pop-up! La Arquitectura del Libro Móvil Ilustrado Infantil*. Doutoramento em Arte na especialidade de Design. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Granada, Espanha. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/49073#.WoAuKpOFi3W>.
- Sarlatto, M. (2016). Paper Engineers and Mechanical Devices of Movable Books of the 19th and 20th Centuries. *JLIS.it*. Vol. 7, nº1, 89-112. <http://dx.doi.org/10.4403/jlis.it-11610>
- Serafini, F. (2010). Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Children's Literature in Education*. 41, 85-104. <https://doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5>.
- Silva, S. R. da (2016). O Livro-Jogo na Literatura para a Infância: Brincar às/com as Histórias. En *CONFIA, International Conference on Illustration and Animation (Atas)* (426-431). Barcelos: IPCA.
- Silva, S. R. da (2017). Livros "Perfurados": Singularidades e Potencialidades. En Ramos, A. M. (org.) (2017). *Aproximações ao Livro-objeto: das Potencialidades Criativas às Propostas de Leitura*. Porto: Tropelias e Companhia, pp. 43-55.
- Silva, S. R. da (2017a). Play in Narratives for Children: On the "Rules" of a New Fiction. En Ramos, A. M. et al. (2017). *Fractures and Disruptions in Children's Literature*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 246-261.
- Silva, S. R. da (org.) (2020). *Clássicos da Literatura Infantojuvenil em Forma(to) de Livro-objeto*. Braga: Universidade do Minho Editora.
- Silveira, T. (2014). *Cérebro e Leitura. Fundamentos neurocognitivos para a compreensão do comportamento leitor no processo educativo*. Carviçais: Lema d'Origem.
- Tabernero-Sala, R. (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estratégia discursiva. En Tabernero-Sala, R. (ed.) (2018). *Arte y Oficio de Leer Obras Infantiles*. Barcelona: Octaedro Editorial, pp. 75-85.
- Tabernero-Sala, R. (ed.) (2019). *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Trebbi, J. C. (2012). *El Arte del Pop-up. El Universo Mágico de los Libros Tridimensionales*. Barcelona: Promopress.

Gema Gómez Rubio

gemma.gomez@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0002-9008-7722>

Universidad de Castilla-La Mancha

Antonia M<sup>a</sup> Ortiz Ballesteros

amaria.ortiz@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0003-0322-7318>

Universidad de Castilla-La Mancha

(Recibido: 1 julio 2021/ Received: 1<sup>st</sup> July 2021)

(Aceptado: 20 septiembre 2021 / Accepted: 20<sup>th</sup> September 2021)

# DE ANCIANA AVARICIOSA A JOVEN EMPRENDEDORA: LA EVOLUCIÓN DEL PERSONAJE FEMENINO EN LAS REESCRITURAS INFANTILES DE LA LECHERA

*FROM AVARICIOUS OLD WOMAN TO YOUNG ENTREPRENEUR: EVOLUTION OF FEMALE CHARACTERS IN CHILDREN'S REWRITINGS OF THE MILKMAID'S TALE*

There are tales that are older than most countries, tales that have long outlasted the cultures and the buildings in which they were first told" (Neil Gaiman, 2013).

## Resumen

Este trabajo analiza nueve reelaboraciones de literatura infantil y juvenil actual en lengua castellana del conocido *Cuento de la lechera* (motivo ATU1430). Comienza con un breve repaso histórico que sistematiza las principales transformaciones sufridas en el proceso de transmisión cultural y muestra de qué modo las reescrituras actuales subvierten las versiones clásicas de La Fontaine y Samaniego. Posteriormente se examinan los textos seleccionados, a partir de la relación que mantienen con el hipotexto de referencia y según la técnica de reescritura empleada. El objetivo es señalar los cambios e innovaciones introducidos en el relato, que afectan particularmente a la caracterización y funcionalidad del personaje femenino y valorar su repercusión en la recepción del lector infantil actual. Se comprobará cómo la anciana avariciosa de los apólogos medievales (o a la jovencita frívola de las versiones clásicas) se convierte en un personaje creativo y emprendedor. Además, los nuevos textos se despojan del moralismo característico de la fábula o subvierten los valores sociales con los que se había asociado el relato tradicionalmente. El motivo, en suma, se reelabora y ofrece un concepto actualizado de la mujer y su papel social.

**Palabras clave:** Cuentística popular; Cuento de la lechera; Hipertextualidad; Técnicas de reescritura; Literatura infantil y juvenil.

## Abstract

This work analyzes nine retellings of the well-known Milkmaid's folktale (motif ATU1430) in current children's and young people's literature in Spanish language. It begins with a brief historical review that systematizes the main transformations suffered in the process of cultural transmission and shows how the current rewritings subvert the classic versions of La Fontaine and Samaniego. Subsequently, the selected texts are examined considering the relationship they maintain with

the reference hypotext and the rewriting technique used. The aim is to point out the changes and innovations introduced in the story, which particularly affect the characterization and functionality of the female character so as to assess their impact on today's children's readers. It will be shown how the greedy old woman in medieval apologists (or the frivolous young girl in classic versions) becomes a creative and enterprising character. In addition, the new texts shed the fable's characteristic moralism or subvert the social values with which the story had traditionally been associated. In short, the motif is reworked and offers an updated concept of women and their social role.

**Keywords:** Folktales; Milkmaid's tale; Hypertextuality; Rewriting techniques; Children and young people literature.

## 1. Introducción

*La lechera* es un conocido cuento de origen folclórico, ligado a un motivo – ATU 1430 Castillos en el aire– cuyos orígenes parecen remontarse a la cultura popular india. Los caminos de la transmisión oral y escrita de este motivo no corren paralelos y se bifurcan con frecuencia, dibujando un mapa arbóreo del que solo podemos esbozar algunas ramas. En el caso del *cuento de la lechera* es precisamente el itinerario entrecortado de su difusión escrita el que, además de constatar su pervivencia, nos permite analizar las mutaciones sufridas por la protagonista en su paso a través de épocas y contextos diversos.

Ya algunos folcloristas y comparatistas de finales del siglo XIX (Müller, 1870; Millé, 1928) consideraron que la primera manifestación escrita conservada del relato era la incluida en el Libro V del *Pantchatantra* y podía remontarse a los siglos IV-III a. C. Se trata de una recopilación de apólogos concebida para la educación moral, política y religiosa de los futuros gobernantes; de allí pasó, tras siglos de difusión, a otras colecciones orientales bien conocidas, entre las que destacan el *Hitopadesa*, el *Kalila wa Dimna* o las *Mil y una noches* (Müller, 1870; Millé, 1928). Estas manifestaciones orientales coinciden, entre otros ingredientes, en la presencia de un protagonista masculino de origen pobre (un brahmán, un ermitaño, un mendigo...), que fantasea con un cambio de estatus a partir de la venta de diversos productos (manteca, miel, harina, una liebre...); forma en que aún perdura en muestras literarias de distintas lenguas: chino, ruso, sueco, alemán, portugués, gallego...<sup>1</sup>

Las primeras versiones documentadas en Occidente conectan con esta tradición oriental gracias a la traducción del *Kalila wa Dimna* al latín y a otras lenguas romances (Millé, 1928; Fradejas, 2008:72) y se remontan al siglo XI. Están igualmente protagonizadas por un personaje masculino que pertenece a lo más bajo de la escala social (un indigente o religioso, según versiones), que planea vender la jarra de miel y manteca obtenida mendigando, hasta conseguir enriquecerse tras una sucesión de compra-ventas exitosas. El nuevo estatus imaginado permite al mendigo incluso vislumbrar su boda con una mujer noble con la que, a su vez, concebirá un hijo al que, con el tiempo, tendría que castigar por desobediente. Será precisamente el gesto que haga el personaje simulando

1 *El alumno y las onzas de oro* (Shiru y Calle, 1996, p. 70-71), *El mujik y los pepinos* de Tolstoi (Serrano, 2004: 97); *Heinz el perezoso*, de los hermanos Grimm (1996: 70-71); *El chico y el zorro*, de Djurklou (Ulwencreutz, 2015: 201); el *Conto X* de Fernandes Trancoso (1982, p. 43); *O rapaz e maia lebre* (Noia, 2010: 651-52)... Se trata en todos los casos de versiones que, pese a haber sido adaptadas o reelaboradas en diferentes épocas y lenguas, mantienen el protagonista masculino de origen humilde.

golpear al hijo díscolo<sup>2</sup> el que lo saque de la ensoñación y vuelque sobre su cabeza la jarra de miel y manteca en que había puesto todas sus esperanzas.

Durante la Edad Media, los predicadores contribuyeron a difundir el relato por el territorio europeo, incorporándolo a las colecciones de *exempla* o al repertorio de anécdotas habituales de sus sermones. En este contexto se han documentado las primeras versiones protagonizadas por una mujer: el número LI de los *Sermones vulgares* de Jacques de Vitry (h. 1165-1240) alude a una anciana avariciosa —*vetulla* la denomina de forma despectiva el autor— que proyecta hacerse rica con las ganancias que le dará la venta de un jarro de leche; también Étienne de Bourbon intercala, en fechas muy próximas (h. 1180-1286), una anécdota similar entre los *exempla* que ilustran las consecuencias de la conducta vanidosa en sus *Anecdotes historiques. Légendes et apologues* (números 265-272); asimismo, en la literatura peninsular es muy conocido el ejemplo del cuento VII de *El conde Lucanor* (1335), protagonizado por doña Truana, otra anciana avariciosa que acaba perdiendo la miel por exceso de ambición. Entre todos estos ejemplos medievales<sup>3</sup>, destaca la versión incluida en los *Dialogus creaturarum* (1481) de Nicolás de Pérgamo por ser una de las más difundidas en el continente europeo<sup>4</sup>; frente a la anciana de sus predecesores, el protagonismo recae por vez primera sobre una joven criada que, además de soñar con enriquecerse, aspira a mejorar su estatus a través del matrimonio con un noble, pretensión que lleva al autor a alertar contra la avaricia y la vanidad de ciertas mujeres. Se trata, según se intuye, de reescrituras donde el cambio de sexo del protagonista se debe a la actitud misógina de muchos predicadores en la época (Cátedra, 1986: 43).

A partir del siglo XV se documentan en diversas lenguas europeas versiones del apólogo que introducen ciertos toques de humor y diluyen la carga doctrinal (Fradejas, 2008: 146), lo que dirige la crítica explícita de la avaricia u otros pecados hacia la burla o escarnio motivados por la ingenuidad o insensatez de los personajes que levantan *castillos en el aire*, como en el caso de la protagonista del *Auto de Mofina Mendes* de Gil Vicente (1534, vv. 450-493), el matrimonio del paso *Las aceitunas* de Lope de Rueda (1548) o el personaje principal del cuento 49 del *Portacuentos* de Timoneda (1564). Es precisamente en el siglo XVI, cuando Bonaventure Des Périers, en su colección de cuentos *Nouvelles récréations et joyeux devis* (Lyon, 1558), dará a conocer en una de estas versiones (más próxima a la facecia que al apólogo) a una mujer ingenua que ve frustradas sus fantasías y servirá de modelo a Jean de La Fontaine, un siglo después, para componer *La laitieri et le pot au lait*, dentro de sus famosas *Fables choisies mises en vers* (París, 1668).

Respecto a las versiones anteriores, la protagonista de La Fontaine aparece individualizada con un nombre (Perrette), va ataviada con un vestido corto y ligero, muestra una actitud confiada e ingenua y, según se deduce del comentario final del narrador, está casada y teme los probables reproches del marido tras su imprudencia. A esta caracterización del personaje, añade el fabulista francés una extensa moraleja en la que muestra su condescendencia con la protagonista y disculpa sus fantasías como conducta propia de la condición humana:

- 2 El personaje castigado cambia de género con su paso al árabe, pues en las versiones del *Panchatantra* y el *Hitopadesa*, el religioso castigaba a la supuesta esposa y no al hijo aún no nacido.
- 3 El objetivo y los límites de este trabajo nos impiden detenernos en todos los ejemplos recopilados hasta la fecha. Para ampliar el corpus mencionado en esta introducción pueden consultarse los trabajos de Fradejas (2008) o Gómez Rubio y Ortiz Ballesteros (2015).
- 4 La anécdota que nos interesa se incluye en el diálogo número 100. Entre otros logros, el *Dialogus creaturarum* fue la primera obra impresa en Suecia en 1481 y alcanzó gran popularidad y difusión en el norte de Europa (Noruega, Suecia, Dinamarca).

Quel esprit ne bat la compagne?  
 Qui ne fait châteaux en Espagne?  
 Pichrocole, Pyrrhus, la Laitière, enfin tous;  
 Autant les sages que les fous! (La Fontaine, 1768: 23)

La reescritura de La Fontaine supuso un punto de inflexión en la difusión y popularidad del relato. *La lechera y el cántaro de leche* pasa por ser, después de *La cigarra y la hormiga*, la fábula del autor que más se traduce al castellano (Ozaeta, 2001: 167) y tuvo también enorme repercusión en autores de otras lenguas europeas: Gleim en Alemania, Mandeville en Inglaterra, Pignotti en Italia, Krylov en Rusia o Samaniego en España realizarán versiones, más o menos próximas al hipotexto, protagonizadas por una joven de similares características.

Por lo que se refiere a la versión más difundida en lengua castellana, *La lechera* de Samaniego (1781), ofrece numerosas innovaciones frente a su predecesor: así, el autor prescinde del nombre propio que individualizaba a la protagonista, pero, en contrapartida, profundiza en su caracterización psicológica desde el inicio de la fábula, destacando la satisfacción vital de la muchacha y la ausencia de necesidades materiales, algo que contrasta con la tradición enraizada en el *Calila*. Por otro lado, Samaniego se aleja del tono condescendiente de La Fontaine y refuerza el carácter prescriptivo de la moraleja final introduciendo un triple imperativo: "Modera tu alegría", "no seas ambiciosa", "no anheles, impaciente, el bien futuro" (Samaniego, 2003, vv. 39, 43, 47), lo que no deja dudas sobre su actitud reprobatoria.

Aunque la fábula del autor alavés tuvo un éxito inmediato y se convirtió en texto de referencia del canon escolar hispánico, la versión de La Fontaine se siguió traduciendo y adaptando en nuestra lengua, con lo que ambas reescrituras sirvieron como modelo a autores posteriores y comparten en la actualidad un lugar destacado en el repertorio clásico.

A partir de las últimas décadas de la pasada centuria, con la llegada de la democracia y el reconocimiento creciente de la LIJ como modalidad independiente en el ámbito hispánico, surgieron nuevas recreaciones de fábulas y cuentos tradicionales dirigidos a la infancia y la juventud. Jaime García Padrino (2018) destaca, en la década de los setenta y los ochenta, un renovado interés de los autores por los cuentos y los materiales tradicionales, que se manifiesta tanto en los numerosos trabajos de recopilación folclórica como en un intento de revalorización de dichos materiales, expresados como "recreación preocupada por realzar el carácter oral de las historias" o "actualización crítica de elementos característicos de la literatura popular" (García Padrino, 2018: 235). En este nuevo contexto encontramos las primeras reelaboraciones contemporáneas de *La lechera*, que partirán de alguno de los dos hipotextos mencionados e incorporarán transformaciones relativas, principalmente, a la caracterización y función de la protagonista femenina, hasta depararle un desenlace aparentemente más halagüeño. En este sentido, nuestro trabajo contribuye a mostrar el significado de estos cambios, en la línea abierta por numerosos investigadores sobre las reescrituras de cuentos populares (Bacchilega, 1997; Cascajosa, 2005; McAra, 2011; Ferreira, 2012; Piña, 2013; Pérez Parejo, 2015; Jerez y Hernández, 2015, etc.), y a valorar las repercusiones de estos en el receptor infantojuvenil. Para ello nos serviremos de un corpus de textos representativos de la narrativa infantil española contemporánea.

## 2. Método

### 2.1. Selección de la muestra

Dado que el número de reelaboraciones es bastante elevado, para el análisis hemos establecido un corpus constituido por aquellas muestras que introducen cambios significativos para la interpretación de su sentido general, es decir, que se alejan de la lectura tradicional o canónica de la fábula. Dicha *desviación* suele anunciarse en el título, o en alguno de los paratextos de la obra, con expresiones del tipo "nueva fábula de...", "la otra fábula de..." o "fábula del revés". Se descartan, por tanto, las traducciones y adaptaciones directas de La Fontaine o Samaniego consistentes únicamente en la prosificación y simplificación del hipotexto y carentes, por ello, de innovaciones o modificaciones que afecten al sentido general del cuento, como podría ser *La lechera y el cántaro* de Beatriz Barnes (1989). Asimismo, solo se han tenido en cuenta reescrituras publicadas en el ámbito hispánico posteriores a 1975.

Tras aplicar estos criterios, se han seleccionado nueve versiones infantiles que se presentan a continuación, ordenadas cronológicamente por el año de su primera edición:

1976. *Las fantasías de la lechera*, texto de Fernando Alonso ilustrado por José Navarro; publicado por primera vez en la colección "Serie B" de la editorial Santillana.

1979. "La lechera fabulista", de Empar de Lanuza Hurtado, con ilustraciones de Montserrat Ginesta. El relato aparece incluido en el volumen *El sabio rey loco y otros cuentos* (pp. 65-70), una colección de narraciones infantiles publicada por La Galera galardonada con el premio Josep M. Folch i Torres en 1978.

1988. *La otra fábula de: La lechera*, escrita e ilustrada por Miguel Ángel Pacheco, ganador del Premio Nacional de ilustración en 1980, y publicada por primera vez en 1988 por la editorial Montena.

2006. "El cuento de la lechera" de Alberto Szpunberg; ilustrado por Sergio Kern e incluido en *Fábulas. Leer, jugar y aprender*, publicado por Editorial Sol 90.

2006. "El cuento de la lechera", de Víctor González y Pablo Amargo (il.); incluido en *El río que se secaba los jueves y otros cuentos imposibles* (pp. 83-85), publicado originalmente por la editorial Anaya y reeditado recientemente por Kalandraka (2020).

2007. *La nueva lechera*, de Carmen Contreras González, M.<sup>a</sup> Rosario Rodríguez Parra e Isabel M.<sup>a</sup> Contreras González, publicado por la editorial GEU en la colección "Cuentos para comprender: programa de lenguaje para atención a la diversidad".

2008. "La lechera", de Teresa Durán y María Espluga (il.), incluido en *Cuéntame un cuento de animales*, (pp. 70-79) una recopilación de fábulas publicada en 2008 por la editorial Planeta bajo el sello Timun Mas Infantil.

2008. "Tercera aventura. Donde se narra el casual encuentro del caballero Florianís con la soñadora lechera, la conversación que ambos mantuvieron y la feliz idea que puso fin a las desdichas de aquella", en *Los cuentos del abuelo Florianís (o cuatro fábulas del revés)*, (pp. 33-46), de Norma Huidobro; ilustrado por M.<sup>a</sup> Fe Quesada; obtuvo el IV Premio Leer es vivir de Everest en 2008.

2011. "La niña que vendía leche", texto de Edgar Allan García e ilustraciones de Roger Ycaza, incluido en *Fábulas vueltas a contar* (pp. 89-94), publicadas por la editorial Santillana Ecuador en 2011.

Es de notar que tres de las versiones se publicaron como obras independientes en formato de libro ilustrado: *Las fantasías de la lechera*, de F. Alonso; *La otra fábula de la lechera*, de M. Á.

Pacheco y *La nueva lechera*, de Carmen Contreras; en ellas, tanto las ilustraciones de portada como los títulos hacen una referencia explícita al personaje universalmente conocido, pero añaden además al título alguna otra palabra que advierte de su "novedad", como se ha comentado. De los seis títulos restantes, cuatro forman parte de una recopilación de relatos que, a veces, ni los propios editores son coherentes a la hora de etiquetar, por lo que usan indistintamente la denominación de *fábula* o *cuento* en el mismo volumen<sup>5</sup>. Respecto a los textos de Norma Huidobro y Teresa Durán, se presentan como capítulos enmarcados dentro de una narración mayor que unifica y cohesionan los diversos episodios que conforman la trama.

## 2.2 Análisis y resultados

El análisis de estos textos se ha realizado atendiendo, por un lado, a la relación textual que las nuevas versiones establecen con el hipotexto<sup>6</sup>, así como al tono e intencionalidad de los autores a la hora de reescribir la historia; por otro, a las diferencias que afectan a los elementos narrativos de las versiones actuales frente a las clásicas: contextualización o planteamiento, caracterización de la protagonista —peculiaridades, expectativas, lo que motiva la pérdida del producto— desenlace, presencia o no de una segunda oportunidad y la presencia o no de moraleja. Para lo primero, tomamos como referencia la teoría sobre la transtextualidad de Genette (1989), así como los trabajos precedentes de Millé (1928), Fradejas (2008), Gómez & Ortiz (2015) sobre el devenir del relato que nos ocupa; para lo segundo, recurrimos a una sistematización propia de los elementos narrativos que permiten oponer las versiones actuales frente a las clásicas.

### 2.2.1 Presencia del hipotexto y relación con el hipertexto

La presencia del hipotexto es explícita en *Las fantasías de la lechera* de F. Alonso. En este relato pueden distinguirse dos partes diferenciadas: la primera sintetiza, sin saltar episodios, el cuento tradicional; en la segunda se produce una expansión en la que se reproduce una situación idéntica que, esta vez, concluye con un desenlace feliz. También *La otra fábula de la lechera* de M. Á. Pacheco incluye el hipotexto de referencia, la fábula de Samaniego, si bien no forma parte de la reescritura, sino que aparece al final, a modo de apéndice, con la posible intención de que el lector pueda comparar (conozca o no el relato tradicional) ambas versiones. Se indica: "Félix María de Samaniego nos contó esta fábula así", tras lo cual está presente la moraleja, el texto y la fecha de publicación del texto base. La voluntad de preservar el relato tradicional también se muestra en la contracubierta del libro, al advertir:

Estas son las fábulas de siempre contadas de otra forma, desenfadada y optimista, pero sin perder nada de su clásico sabor. Con todos los elementos didácticos que las hicieron inmortales, pero con unas gotas de esperanzado humor, de poética fantasía que las vuelve más accesibles a los niños actuales. (Pacheco, 1988, contrac.)

5 Es el caso de "El cuento de la lechera" de A. Szpunberg, incluido en un volumen titulado *Fábulas o de Los cuentos del abuelo Florian*, de N. Huidobro, que lleva por subtítulo *Cuatro fábulas del revés*. Por su parte, el título de "La lechera fabulista", de Empar de Lanuza, también anticipa una transformación respecto al texto base que cobrará sentido en el desenlace del relato.

6 Consideramos hipotexto o texto-base, indistintamente, a cualquiera de las versiones canónicas de La Fontaine o Samaniego; el empleo de este término y de otros asociados como hipertexto, trasposición, transformación, pastiche, parodia, etc., sigue la terminología propuesta por Genette (1989).

Distinto es el caso de "El cuento de la lechera" de Víctor González, quien no ofrece el relato base pero lo da por conocido: "La lechera iba camino del mercado, con el *consabido* cántaro de leche en precario equilibrio sobre su cabeza. Este principio es *bien conocido*." (González, 2006: 83). El planteamiento sigue según la tradición, con pocos cambios, hasta el momento del tropiezo, en el que se aparta del relato clásico, pues la protagonista no pierde su producto:

Sin embargo, la lechera, abstraída en sus pensamientos, tropezó con un tejón que cruzaba por allí y casi se le cae el cántaro al suelo. Por suerte eso no ocurrió, pero a partir de ese momento dejó de darle a cabeza y fue mucho más atenta al camino. (González, 2006, p. 83)

A diferencia de las anteriores, en las restantes reescrituras el hipotexto es reconocible pero no está explícito. Así, en *Los cuentos del abuelo Florian*, Huidobro pone en boca de la protagonista los elementos básicos del hipotexto de referencia (una lechera que pierde su producto por soñadora) como arranque del relato, incluyendo ya nuevos detalles:

Una apacible tarde de primavera, caminaba distraído el joven Florianis por la orilla del arroyo, cuando un estruendo de platos rotos lo sacó de su divagar. Miró a un lado y a otro hasta que descubrió, no muy lejos de donde estaba, a una joven sentada en el suelo, junto a un charco de leche y un cántaro hecho añicos. Rápidamente fue el caballero a su encuentro, pensando que la chica podría necesitar ayuda:

- ¡Ay, qué mala suerte tengo! — se lamentaba la pobre, sin levantarse del piso.
- ¿Por qué se queja de su suerte, señora? — le preguntó Florianis mientras se sentaba a su lado.
- ¿Cómo no voy a quejarme? Mire este charco de leche. Iba al mercado a venderla y se me rompió el cántaro... y ... ¡buaaa...! —se largó a llorar la desdichada.
- Eso no es nada grave—dijo Florianis, intentando consolarla—. Compre otro cántaro y la próxima vez que vaya al mercado tenga más cuidado.
- Sí... pe... pero... no ... es la pri... primera vez que... que ... me pa... pasa...—tartamudeó la lechera con la voz tembleque, porque no es fácil hablar y llorar al mismo tiempo. (Huidobro, 2008: 34-36)

De igual modo, las restantes reescrituras establecen relaciones con el hipotexto de manera diversa pero sin mencionarlo expresamente. Esto implica que las conexiones que establezca el lector serán diferentes dependiendo de su nivel de conocimiento del relato tradicional. Adicionalmente a esta relación más o menos directa y explícita con el hipotexto principal de referencia, todas las reescrituras contienen pistas o marcas intertextuales que permiten a los jóvenes lectores activar su *intertexto lector* (Mendoza, 1996) por vincularse a otros hipotextos, leídos o reconocibles. Así, en la primera parte de *La lechera fabulista*, de Empar de Lanuza, la protagonista es una niña que debe realizar un itinerario-reto, tanto físico como personal, en el que se encuentra con algunas figuras; las analogías con Caperucita Roja resultan evidentes. Algo parecido sucede con las menciones a *El Ratoncito Pérez*, *Las zapatillas rojas* o con el imaginario típico de los cuentos de hadas (por ejemplo,

el bosque lleno de obstáculos que debe atravesar la protagonista) que se incorpora al cuento de Szpunberg. Elementos característicos del cuento maravilloso se encuentran en *La otra fábula de la lechera*, de Pacheco, donde una bruja transformada en serpiente convence a la lechera para ir a un castillo donde se casará con un príncipe, mientras que en la versión de Teresa Durán son elementos procedentes de otras fábulas populares, igualmente reconocibles por los jóvenes lectores; así, durante el camino que recorre su lechera, esta va recordando "sucesos tan emocionantes" como la carrera de la liebre y la tortuga o lo que le sucedió a Pedro con el lobo (Durán, 2008: 72).

En definitiva, existe variedad en las relaciones de los nuevos textos con el hipotexto clásico, así como las técnicas y estrategias textuales con que los autores reelaboran el sentido de la fábula tradicional. De ellas nos ocuparemos más detenidamente en el siguiente epígrafe, si bien todas coinciden en cambiar el desenlace del relato clásico y otorgar a la protagonista una segunda oportunidad, lo que le permite la *reparación de la pérdida* sufrida, como sucede en las expansiones realizadas por F. Alonso, M. Á. Pacheco y N. Huidobro. En otras ocasiones no hay continuación, sino modificación del desenlace conocido, que forma parte del desarrollo y genera un final alternativo para el relato, tal como muestran los relatos de Empar de Lanuza, donde la "lechera" se convierte en cuentacuentos para conseguir el éxito.

Todo ello contribuye, fundamentalmente, a crear expectativas en un joven lector que, desde los primeros cambios presupone posibles alternativas al final tradicional —si conoce este— o —si no es así— genera también hipótesis a partir de las pistas textuales, sus lecturas previas, conocimientos e interés personal. Por otro lado, implica la transformación de los constituyentes del relato. Ateniéndonos a la terminología empleada por Genette, según el alcance de las transformaciones a partir de la consabida combinación de la *intención* (lúdica, satírica, seria) y la *relación* entre hipotexto e hipertexto (acercamiento a apartamiento), estaremos ante *imitaciones serias transposiciones, pastiches* o *transformaciones paródicas*.

### 2.2.2. *Imitaciones serias*

En esta primera categoría podemos incluir *Las fantasías de la lechera* de Alonso, *La nueva lechera* de Carmen Contreras y *La niña que vendía leche* de Edgar Allan García, en las que se crea una nueva versión muy próxima al hipotexto, aunque se ofrezca un final alternativo en los dos primeros casos y se expanda o complemente la historia, en el último.

Además de ser la más antigua, *Las fantasías de la lechera* (1976), de Fernando Alonso, es también la reescritura más sencilla. Apenas se distancia del hipotexto en su primera parte pero incluye, tras la pérdida de la leche, una continuación en que se permite a la protagonista (una lechera joven y pobre que trabaja para un granjero muy rico) cumplir sus sueños. No obstante, para ello es necesaria la intervención del granjero que, gracias al tesón y buen trabajo de la joven, le regala un segundo cántaro de leche y, con él, una nueva oportunidad para que sus planes se hagan realidad.

Esta versión se relaciona a un tiempo con las de Samaniego y La Fontaine: el planteamiento y caracterización de la protagonista recuerdan al primero, al tratarse de una joven innominada de la que solo conocemos su origen humilde y su carácter laborioso (Alonso, 1976, p. 3), mientras que la relación de subordinación o dependencia entre la joven y el granjero conecta más con el segundo y, a través de él, con la versión tradicional, pues el cántaro que el granjero regala a la lechera parece una reminiscencia de la limosna recibida por el antiguo protagonista del relato. Esto hace que, pese a la transformación del desenlace funesto en final feliz, los valores tradicionales ligados a la visión masculina del mundo sigan muy presentes en el relato, así como en las ilustraciones que lo

acompañan; en este sentido, son llamativos en el desenlace los cuatro hombres que, tras un muro, ponen imagen a la admiración que la protagonista ha conseguido generar de manera unánime: "Y todo el mundo admiraba/ los hermosos animales/ que la lechera criaba" (Alonso, 1976: 16).

Por su parte, la versión de Carmen Contreras presenta en común con la de Alonso que imita la versión tradicional hasta el momento del "tropiezo" y añade una expansión que dirige la narración hacia un desenlace feliz. La autora prescinde de cualquier planteamiento previo, como en las versiones originales, y el relato comienza *in medias res*, justo en el momento en que la lechera (de la que no se precisa nombre, edad ni otras peculiaridades físicas) se dirige "muy contenta" a vender la leche al pueblo. Están ausentes otros personajes en la trama, con lo que desaparece la presencia masculina y su función "facilitadora". La expansión del relato supone una inversión de valores respecto al hipotexto: bajo la piedra que la hace tropezar, la lechera encuentra una bolsa de monedas de oro que la ayuda a cumplir sus deseos sin necesidad de vender la leche: "y así la lechera aprendió que no siempre chocar con piedras en el camino era tan malo" (Contreras, 2007:13). Sin embargo, a este comentario en consonancia con el nuevo desenlace, se añade una moraleja explícita que coincide parcialmente con la tradicional y recupera un imperativo en segunda persona que recuerda la versión de Samaniego, lo cual puede parecer contradictoria: "Si tus sueños quieres realizar, primero debes despertar" (Contreras, 2007: 13).

Otra pieza que puede catalogarse igualmente como imitación sería con expansión del desenlace es la de Edgar García (2011), si bien en esta ocasión se aprecia una mayor transformación respecto al hipotexto que en las versiones precedentes. El autor ofrece en el título y el planteamiento los detalles mínimos necesarios para que los lectores asocien esta nueva versión con el relato tradicional, pero enmarca la trama en un contexto urbano y en unas coordenadas espaciotemporales contemporáneas. En este caso la protagonista es una niña de unos nueve o diez años —tampoco sabemos su nombre— que se presenta en su entorno familiar cotidiano. Después del colegio, la muchacha contribuye a la economía familiar vendiendo leche y, en su trayecto, llega a imaginar que con las ganancias podrá comprarse un vestido para ir a las fiestas del barrio y ser la envidia de todos. La pérdida de la leche se produce de la forma esperada, por un descuido, cuando tropieza con una piedra en el camino, pero en la expansión del cuento se deja la "reprimenda" en manos de la madre, que anima a la niña a reflexionar sobre lo aprendido a partir de tan mala experiencia:

- ¿Qué pasó con los tarros de leche?
- Se me cayeron— dijo ella, entre sollozos.
- ¿Y por qué se te cayeron?
- Porque iba pensando en lo que haría cuando vendiera la leche— gimió la niña.
- Su madre la sentó sobre sus piernas y le dijo:
- ¿Qué fue lo que aprendiste hoy?
- La niña se quedó pensando un instante y entonces respondió:
- Que no debo distraerme, que debo concentrarme en lo que estoy haciendo.
- De acuerdo— comentó la mamá—, pero tal vez hayas aprendido otra cosa.
- La niña dejó de llorar y dijo:
- No sé qué más aprendí, mami.
- No importa— dijo la mamá, y le pidió que fuera a jugar con sus hermanas.
- Al poco rato, volvió la niña. (García, 2011: 90-92)

Se produce entonces una maduración personal que lleva a la pequeña a conformarse con lo que tiene y no presumir de ello para provocar envidia: "no les dije a sus amigos que tenía la mejor mamá del mundo porque esta vez no quería que los demás le envidiaran semejante regalo de la vida" (García, 2011: 93). Esta versión se cierra con una doble moraleja explícita: es preciso reflexionar sobre los errores para no repetirlos y no está bien querer provocar la envidia de otros.

Un elemento llamativo de la reescritura de Edgar García es el protagonismo femenino compartido entre madre e hija. La juventud de la lechera justifica la existencia de una figura de autoridad que la anime a reflexionar sobre su accidentada experiencia antes de imponerle una *lección* explícita. Juntas, aparentemente, dirigen la interpretación del receptor: "no está mal hacer planes, no está mal querer comprarse algo bonito", [...] "pero tal vez no debí desear que me envidiaran. Con solo comprar el vestido habría sido suficiente" (García, 2011: 92). Por tanto, el cuento propone un modelo de madre dialogante y reflexiva, que encarna los valores de lo políticamente correcto vigentes en la actualidad, frente a un modelo de hija ingenua, obediente y algo superficial (es presumida y desea ser admirada). Con ello, lo que era originariamente un apólogo contra los *castillos en el aire*, se convierte en un relato contra la vanidad y los deseos de ser envidiada en función de la apariencia y el accidente que frustra los sueños de la niña parece necesario para su aprendizaje.

### 2.2.3. *Trasposiciones*

Aunque también se trata de una reescritura seria, la forma en que se distancia del texto base permite la clasificación de *La lechera fabulista*, de Empar de Lanuza (1979), como una *trasposición* en la que se transforman totalmente los elementos del relato a excepción de aquellos imprescindibles para identificar el texto de partida: la presencia del personaje que va a vender leche al pueblo con intención de sacar el máximo rendimiento posible y la pérdida de la mercancía antes de llegar al destino.

En este caso la protagonista es María, una niña de 12 años que decide ir a vender la leche por voluntad propia, para mostrar a sus padres que es mayor y puede contribuir a la economía familiar. De ahí que sus "cuentas" durante el trayecto al pueblo vayan dirigidas a conseguir el máximo beneficio posible para la familia y no solo para ella. En este caso, la pérdida de la leche no se produce por un descuido o un exceso de alegría, sino por generosidad: a lo largo del camino la joven va encontrando a diferentes animales hambrientos que le piden ayuda y ella les da leche hasta quedarse sin producto:

Asustada vio que ya casi no quedaba leche en los cubos: solo había dos dedos en cada uno:  
—¿Qué haré? ¿Qué haré? —se decía preocupada—. He regalado la leche que tenía que vender.  
¿Cómo voy a volver a casa sin leche y sin dinero? No me dejarán venir nunca más...  
Y la pobre María se acercaba cada vez más al pueblo donde debía vender la leche que no tenía. Caminaba despacio, mirando el suelo. Ya no sonreía, ya no pensaba si debía vender la leche a quince o a dieciocho... En su cabeza solo había una idea: "¿Cómo venderé la leche si no la tengo? ¿Cómo ganaré el dinero que he de dar a mis padres?". (Lanuza, 1979: 69)

Frente a las versiones clásicas, donde la excesiva imaginación del personaje ocasionaba la pérdida del producto y era, por tanto, algo negativo y censurable, en esta versión lo aparentemente negativo se convierte en positivo y salva a la protagonista:

—¡Ya está! ¡No puedo perder tiempo!  
Y, apresurándose, llegó a la plaza del pueblo. Cuando llegó allí gritó con voz fuerte:

—¡Señoras, señores, ha llegado la lechera!

Y cuando la gente se le acercó a comprar dijo:

—Hace muchos años había una lechera que cuando iba a vender la leche se encontró por el camino una liebre, una ardilla y un jabalí...

Y así, paso a paso, contó todo cuanto le había pasado como si fuera un cuento. La gente escuchaba con la boca abierta. (Lanuza, 1979: 69)

De esta forma, la protagonista decide cambiar de profesión —una solución que encontraremos también en la versión de Huidobro— para ser cuentacuentos, lo que implica un cambio de sentido total respecto al hipotexto.

Atendiendo a la originalidad del planteamiento narrativo y al resultado formal, la de Empar de Lanuza figura entre las versiones más interesantes de las analizadas, pues se ofrece, pese a ser de las más antiguas, un personaje femenino que rompe el estereotipo tradicional e introduce una perspectiva actual. Se añaden otros logros en la caracterización de la protagonista: la chica vive en un entorno familiar rural en el que todos los miembros desempeñan una función similar, sin que se establezcan entre ellos roles estereotipados en función del género, pues ambos padres se comportan, además, de igual modo, como si fueran un personaje único. A esto se añade que, a pesar de su edad, es una adolescente responsable, generosa y con iniciativa, que no se hunde ante las dificultades y sabe salir de ellas airosa gracias a su actitud positiva y al uso de la imaginación. Tampoco sus deseos están determinados por estereotipos o actitudes codificadas tradicionalmente como masculinas o femeninas, pues solo quiere desarrollar bien su nueva responsabilidad y no defraudar a sus padres. No hay, por tanto, alusiones o juicios sobre su apariencia o aspecto físico y únicamente en el planteamiento se incluye una mención puntual a su ropa: "se puso su mejor vestido y se caló el sombrero de paja" (Lanuza, 1979: 65). La única ilustración de la joven que aparece junto al texto se aleja también de las descripciones tópicas de la lechera inspiradas en *La Fontaine* o *Samaniego* y se aproxima a la ternura e ingenuidad que facilite la identificación con los posibles lectores.

#### 2.2.4. *Pastiches, collage y ensaladas*

Un tercer tipo de reescritura se ofrece en *La otra fábula de la lechera* (1988) de Miguel Ángel Pacheco, *El cuento de la lechera* (2006) de A. Szpunberg y el capítulo dedicado a "La lechera" en *Cuéntame un cuento de animales* de Teresa Durán y María Espluga. Estamos ante imitaciones lúdicas que podemos denominar *pastiches, collage o ensalada*, en los que más allá de cambiar o expandir únicamente el desenlace, se desarrollan y transforman igualmente otros episodios de la historia insertando elementos que proceden de otros cuentos o fábulas y son fácilmente reconocibles para el lector.

En este sentido, la versión de Pacheco parte del planteamiento clásico del conflicto, con una joven y anónima lechera de camino al mercado, pero dilata el episodio de las "cuentas" incorporando dos ingredientes de interés: la protagonista considera que las ganancias dependerán de la situación del mercado (a menor oferta y menos lecheros, más ganancias para la joven) y de la participación de otros miembros de la familia en el negocio (el padre y la madre también podrían acompañarla a vender leche al mercado), con lo que se trasciende el individualismo tradicional de la fábula y se introduce una dimensión familiar o social que extiende las repercusiones del negocio a otras personas, algo ya presente en la versión de Empar de Lanuza y que reaparecerá en posteriores reelaboraciones. Con ello, se convierte a la protagonista en una joven decidida, responsable, preocupada por su familia y con visión comercial: su sueño consiste únicamente en ampliar el negocio, algo que, sin embargo,

no evita el tropiezo ni el derramamiento posterior de leche. A partir del desgraciado momento, lo que parecía un relato "realista" da un giro sorprendente y se convierte en un cuento maravilloso, con la aparición de una serpiente parlante:

Lloraba desesperada pensando qué les diría a sus padres cuando de la maleza surgió una enorme serpiente que se bebió la leche derramada por el suelo y la que aún quedaba en los restos del cántaro, esparcidos aquí y allá.

Acto seguido, para asombro de nuestra lechera, la serpiente se puso a hablar:

—Gracias por el desayuno querida niña—le dijo— debes saber que no soy una serpiente cualquiera sino la reina de todas ellas, pues en realidad soy el hada Morgana, transformada por el astuto Merlín, príncipe de los encantadores...

Y deseo concederte un premio, no solo por alimentarme tan generosamente, sino porque adoro a las criaturas con fantasía y espíritu comercial.

No vayas al mercado de la aldea, puesto que ya nada tendrías que hacer allí, más bien dirígete al palacio real donde te aguarda una sorpresa— y dicho esto se perdió en la espesura de donde había salido. (Pacheco, 1988: 20-22)

En el palacio, la lechera es recibida por los reyes y el príncipe heredero, con quien acabará casándose. Un breve epílogo final añade que ambos fueron felices haciendo quesos, pero se prescinde de toda moraleja explícita o implícita. Por tanto, el relato se despoja en su segunda parte del carácter fabulístico e incorpora las convenciones e ingredientes típicos del cuento de hadas, estereotipos de género incluidos.

Del mismo modo, también *El cuento de la lechera* (2006) de Szpunberg introduce ingredientes fantásticos típicos del cuento maravilloso que expanden el episodio del camino y demoran el desenlace feliz de la historia. Aunque la protagonista exclusiva es Emma, una joven trabajadora, cuidadosa e imaginativa que vive con su familia en el pueblo, se recurre en la segunda parte a la inclusión de dos personajes masculinos antitéticos: el alcalde, que reprende a la joven por dejarse embaucar por los sueños, y un joven poeta que comparte con ella la facilidad para dejarse llevar por la fantasía. El joven y Emma se enamoran, se casan y abren juntos una lechería mágica que hace feliz a otros, gracias a que venden productos que tienen el poder de hacer realidad los sueños.

La versión incluida por Durán en *Cuéntame un cuento de animales* puede catalogarse asimismo como imitación lúdica basada en la técnica del pastiche o la ensalada de fábulas y recurre a algunos ingredientes que ya estaban en Szpunberg (el personaje del alcalde que alecciona a la protagonista y la intertextualidad con otros cuentos tradicionales a lo largo del camino al mercado). En este caso, la autora reúne y reelabora una serie de fábulas tradicionales en torno a Fabulén, el país de las fábulas, un espacio ficcional en el que se unifican e integran relatos de diversa procedencia y en el que conviven y se relacionan los personajes protagonistas de algunas fábulas populares: así, la joven lechera Rita es hermana del pastor Pedro, protagonista de *Pedro y el lobo*, hija del granjero Blas, propietario de *La gallina de los huevos de oro* y vecina de personajes como la cigarra, la hormiga, la tortuga o la liebre. Al frente de todos los habitantes de Fabulén está el alcalde (el señor Lechuza), que intenta mantener la convivencia y resolver los conflictos que se plantean. En lo referente al personaje que nos interesa, la lechera se presenta una vez más como una chica que siempre tiene la cabeza en las nubes (Durán, 2008: 71), aunque ahora asistimos a un cambio de planteamiento, ya que la joven tiene que desplazarse diariamente hasta el pueblo porque su tarea consiste en proporcionar

la leche del desayuno o la cena al resto de habitantes de Fabulén. En este caso, sus ensoñaciones y planes de futuro durante el trayecto no se explican tanto por un deseo de enriquecerse para vivir holgadamente en el futuro como por la necesidad de cambiar su monótona vida y que le sucedan cosas tan emocionantes como las vividas por su padre con la gallina de los huevos de oro o por la tortuga que ganó la carrera a la liebre. El resultado de sus sueños, no obstante, acaba siendo la pérdida de la leche, con las consecuencias negativas que ello tiene para sus planes y para la dieta de sus vecinos; de ahí que tenga que intervenir el alcalde, figura autoritaria que introduce la moraleja explícita en un largo parlamento con que aconseja a la joven dejar de soñar y centrarse en su tarea:

—Ay, Rita!—quiere consolarla el alcalde señor Lechuza—. Nunca sueñes con un mañana que no tenga los cimientos bien colocados en el día de hoy. Valía más la leche que llevabas en la jarra que todas las aventuras que soñabas por el camino. Si hubieras mirado dónde pisabas y hubieras estado por la tarea de hoy, en vez de tener la cabeza pesando en lo que harías mañana, la jarra no se habría roto, la leche no se habría vertido y tú ahora tendrías tus polluelos. Recuerda que más vale pájaro en mano que ciento volando. (Durán, 2008: 76)

No obstante, a pesar de esta "reprimenda" al estilo de La Fontaine, Rita reemprende el camino al pueblo al día siguiente soñando con "alguien que algún día escriba sus desventuras" para que algún lector arriesgado, quizá "algún niño como tú, que fuera hijo del emperador de la China o príncipe de las galaxias", quisiera ir a Fabulén a conocerla (Durán, 2008: 77).

### 2.2.5. Parodias

El último grupo de transformaciones pertenecen a lo que se denomina *transformación paródica*, pues subvierten el sentido del relato de partida con intención lúdica, como sucede en el relato de Norma Huidobro, o, incluso, satírica, en el texto de Víctor González en *El río que se secaba los jueves*, quien, siguiendo la estela de Dahl (1988), Rodari (1993) o Garner (1995) reinterpreta la historia en clave postmoderna. El autor recurre para ello a una caracterización hiperbólica de la protagonista, una mujer adulta llamada Esmeralda que cuenta con una fuerza sobrehumana y mucha suerte. Es la única lechera que no pierde la mercancía y consigue ganar más dinero del imaginado a partir de una rara ocurrencia: poner a la leche un precio más caro del habitual. A través de la protagonista, se burla el autor del funcionamiento del mercado y quienes pagan sumas desorbitadas por productos comunes que consideran exclusivos y únicos:

En cuanto estuvo instalada en el mercado empezó a vender la leche. Aunque no tenía conocimientos de marketing ni sabía nada de fluctuaciones del mercado, oferta, demanda y todo eso, tuvo la rara ocurrencia de ponerla a la leche un precio exageradamente alto: cien euros por litro. Sus otras colegas lecheras comentaban:

—Esmeralda está loca. ¿Quién va a pagar esa barbaridad por un litro de leche? Nadie.

Pero ella no hizo caso y se limitó a esperar confiadamente. Cuando la gente llegaba a su puesto y veía el precio de la leche se decía:

—Esa leche tiene que ser extraordinaria. De otro modo no podría valer tanto.

Y todos compraban al menos un cuartillo, aunque solo fuera para probarla. Se corrió la voz. Algunos millonarios caprichosos le compraron cientos de litros [...]. (González, 2006: 84)

Con el dinero de estos ingenuos, la lechera monta una moderna y gigantesca instalación agropecuaria que le permite retirarse y vivir feliz en Saint Tropez hasta el fin de sus días (González, 2006: 84-85), por lo que el desenlace acaba subvirtiendo los valores del relato tradicional. El tono irónico y la intención satírica del autor es evidente desde la primera oración del relato: "el cuento de la lechera es un magnífico ejemplo de tesón, superación personal y autoconfianza" (González, 2006: 83), que anticipa la moraleja e invierte el sentido de la versión de partida, y se mantiene hasta el final gracias a las hipérboles y a los ingredientes insólitos que el narrador introduce en el desarrollo de la acción, pero también a través de la constante autorreferencialidad del relato, puesto que la voz narrativa se introduce en la historia, dirige la atención del lector y subraya las diferencias de la nueva versión respecto a la tradicional.

Como en el caso anterior, hay un uso de la parodia y la caricatura del personaje tradicional en *Los cuentos del abuelo Florian*, de Norma Huidobro (2008), una reescritura de cuatro "fábulas al revés" que se engloban, como episodios independientes, en una narración marco protagonizada por el caballero don Florianís. Este personaje quijotesco ayuda a los protagonistas de diversas fábulas tradicionales a "resolver" sus conflictos de forma insólita. En el capítulo inspirado en la fábula de la lechera, la autora prescinde del planteamiento tradicional y hace que el lector *se incorpore* a la trama, junto al personaje de don Florianís, una vez que el cántaro se ha roto y la protagonista llora desconsolada y exageradamente, según ya se ha indicado. En medio de esa situación, es la propia lechera quien narra sus desdichas al caballero Florianís y acaba haciendo de sí misma un retrato que raya lo caricaturesco, pues se trata de una chica soñadora y obstinada que, a pesar del fracaso continuo, hace una y otra vez el mismo camino con la leche al mercado con la esperanza de tener éxito algún día, comportamiento que le ha granjeado el sobrenombre de "loca del cántaro" entre quienes la rodean. La solución al problema en este caso también se produce de forma insólita y gracias al ingenio de la protagonista, aunque a través de la mediación involuntaria de don Florianís, que empatiza con ella y se describe igualmente como un "soñador incurable". La lechera repara en que los caramelos de dulce de leche que el caballero le ha dado para consolarla no pueden derramarse, por lo que decide cambiar de actividad y tomar estos como producto para vender; así pues, reformula sus planes a partir de una nueva mercancía, sin necesidad de cambiar de actitud ni renunciar a su forma de ser. A partir de aquí, el final queda abierto, pues no sabemos el éxito que tendrá esta nueva empresa, y sin moraleja explícita:

Y los dos se dieron la mano como si acababan de concretar un gran negocio. De este modo, y por simple casualidad, intervino el caballero en la solución de los problemas de la lechera (de aquí en más, caramelera), que en el futuro pudo vender la leche en el mercado convertida en caramelos, sin dejar de soñar por el camino. (Huidobro, 2008: 46)

Estamos, pues, ante nueva una reescritura paródica en la que predomina una intención fundamentalmente lúdica, aunque se invierten igualmente los valores tradicionales y el personaje femenino sale reforzado; de hecho, logra sus sueños que no son otros que "poder soñar", en contra de las pretensiones materiales de las lecheras clásicas. No hay, por lo tanto, ningún tipo de moraleja que censure un comportamiento que a nadie perjudica ya.

### 3. Conclusiones

Las reescrituras infantiles y juveniles analizadas remiten indistintamente a las versiones clásicas de La Fontaine o Samaniego y mantienen el planteamiento y el protagonismo femenino del relato, si bien varía la edad de las protagonistas y su entorno: hay niñas y jóvenes que conviven con sus familias o mujeres adultas que se ganan la vida trabajando para otros o para sí mismas.

Sin embargo, a pesar de conservarse la caracterización profesional como lechera y la necesidad de vender su producto como nexo para el reconocimiento del hipotexto por parte del receptor, los cambios son de calado y conducen a una nueva interpretación del mensaje y también de la historia, en la línea con la relectura de los cuentos populares que se está produciendo en las últimas décadas y, particularmente, en lo que se refiere a los estereotipos.

Excepto en una ocasión, se mantiene constante la pérdida del producto tal y como sucede en las versiones clásicas, sea por causas involuntarias (un tropiezo o por exceso de alegría) o expresamente asumidas por la protagonista, como en el caso de la generosidad de la niña en *La lechera fabulista*. No obstante, lejos de terminar con los sueños de la muchacha, la pérdida abre paso siempre a una segunda oportunidad que permite a la protagonista madurar y alcanzar sus sueños, sea cambiando de profesión, encontrando al amor de su vida o valorando aquello que posee; de ahí que los relatos presenten una estructura clara en dos partes: una que imita fielmente al hipotexto con escasas modificaciones, y otra que implica el cumplimiento de los sueños; en este sentido, el episodio de la caída o la pérdida de la leche funciona como una especie de bisagra entre ambas fases.

La presencia masculina es variable: el marido severo de Perrette al que alude La Fontaine no va más allá del texto del fabulista francés y se sustituye, cuando se trata de ejercer la autoridad de quien debe reprender para educar, por la madre u otras figuras sociales, como el alcalde de Fabulén. Al margen de este último ejemplo, los personajes masculinos que aparecen desempeñan un papel secundario, aunque en algunas versiones, aparezcan como facilitadores (don Florianís, el granjero, los millonarios engañados) o como objeto de deseo de la protagonista (un novio, un marido).

En general, se observa un distanciamiento del género fabulístico a favor del cuento, con lo que se evitan las moralejas y el adoctrinamiento y se propicia que el receptor extraiga su propio aprendizaje. En suma, se presenta a una mujer que, de una forma u otra, no se conforma con la desgracia ni se lamenta, sino que supera las dificultades y es capaz de convertirse en la dueña de su negocio, de su destino y de quienes conviven con ella.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, F. & Navarro, J. (1976). *Las fantasías de la lechera*. Santillana.
- Bacchilega, C. (1997). *Postmodern fairy tales: Gender and narrative strategies*. University of Pennsylvania Press.
- Barnes, B. (1989). *La lechera y el cántaro*. II. Marta Gaspar. SEP-Cuentos de Polidoro.
- Cascajosa, C. C. (2005). Caperucita en el guetto: *Freeway*, de Matthew Bright, como adaptación posmoderna de un cuento de hadas. *Espéculo. Revista de estudios universitarios*, (29), 5-7. <https://webs.uclm.es/info/especulo/numero29/freewayc.html>.
- Cátedra, P. (1986). La mujer en el sermón medieval (a través de los textos españoles). En: *La condición de la mujer en la Edad Media* (pp. 39-50). Casa de Velázquez-Editorial de la Universidad Complutense.
- Contreras González, M. C. (2007). *La nueva lechera*. Editorial GEU.

- Dahl, R. (1988). *Cuentos en verso para niños perversos*. Altea.
- Durán, T. & Espluga, M. (il.) (2008). *Cuéntame un cuento de animales*. Planeta-Timun Mas Infantil.
- Fernandes Troncoso, G. (1982). *Contos e histórias de proveito e exemplo*. Biblioteca Nacional de Lisboa.
- Ferreira Boo, C. (2012). La reescritura de brujas y princesas en la Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI. *AILLJ-Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* (10), 47-56. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILLJ/article/view/886>.
- Fradejas Lebrero, J. (2008). Más de mil y un cuentos del Siglo de Oro. Iberoamericana-Vervuert.
- Gaiman, N. (15/10/2013). Why our future depends on libraries, reading and daydreaming. *The guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2013/oct/15/neil-gaiman-future-libraries-reading-daydreaming>
- García Padrino, J. (2018). *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015)*. Marcial Pons.
- García, E. A. (2011). *Fábulas vueltas a contar*. Santillana: Loquileo.
- Garner, J. F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Circe.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Grimm, J. & W. (1986). Cuentos de niños y del hogar, III. Traducción y apéndice de M. A. Seijo. Anaya.
- Gómez Rubio, G. & Ortiz Ballesteros, A. M.<sup>a</sup> (2015). Nuevos castillos en el aire (AT 1430): lecturas y reescrituras del cuento de la lechera y algunas nuevas versiones del siglo XX. *Digilec-Revista internacional de lenguas y culturas*, 2, 1-20. DOI 10.17979/digilec.2015.2.0.1894
- González, V. (2006). *El río que se secaba los jueves (y otros cuentos imposibles)*. Anaya.
- Huidobro, N. (2008). *Los cuentos del abuelo Florián (o cuatro fábulas al revés)*. Everest.
- Jerez, I. & Hernández L. (2015). La literatura infantil y el sistema social de representación de ideas: el caso de las fábulas y los cuentos de James Finn Garner. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- La Fontaine, J. (1768). *Fables choisies, mises en vers par Monsieur de La Fontaine*. Compagnie des Libraires.
- Lanuza Hurtado, E. de (1979). *El sabio rey loco y otros cuentos*. La Galera.
- Mcara, C. & Calvin, D. (Eds.) (2011). *Anti-Tales: The Uses of Disenchantment*. Cambridge Scholars Publishing.
- Mendoza Fillola, A. (1996). El intertexto lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa. Revista de la asociación española de semiótica*, 5, 265-288.
- Millé & Giménez, J. (1928): La fábula de La lechera a través de diversas literaturas. En Millé y Giménez, J. *Estudios sobre literatura española*, (pp. 1-35). Facultad de Humanidades y Ciencia de La Plata.
- Müller, M. (1870). *La migración de las fábulas*. Conferencia impartida en The Royal Institution. Publicada en Müller, M. (1881). *Chips from a German Workshop*, Vol. IV, (pp. 139-198). Charles Scribner's Sons.
- Noia Campos, C. (2010). *Catálogo tipológico do conto galego de tradición oral. Clasificación, antoloxía e bibliografía*. Universidad de Vigo.
- Ozaeta, M.<sup>a</sup> R. (2001). Traducciones y adaptaciones en castellano de las fábulas de La Fontaine en castellano en el siglo XX. En Lafarga, F. y Domínguez, A. *Los clásicos franceses en la España del siglo XX. Estudios de traducción y recepción*, (pp. 163-173). PPU.

- Pacheco, M. Á. (1988). *La otra fábula de: La lechera*. Mondadori.
- Pérez Parejo, R. & Soto Vázquez, J. (2015). ¿Educación frente a cultura? El problema de adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura. *Revista española de pedagogía*, 262, 483-498.
- Piña, C. (2013). La incidencia de la posmodernidad en las formas actuales de narrar. *Cuadernos del CILHA*, 14(2), 16-37.
- Rodari, G. (1993). *Cuentos por teléfono*. Editorial Juventud.
- Samaniego, F. M. (2003). *Fábulas en verso castellano para uso del Real Seminario Vascongado*, ed. Emilio Palacios.
- Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7s7j7>.
- Serrano, M. A. (2004). *Caminos de la fábula. Antología*. Ediciones Colihue.
- Shiru, C. & Calle, R. (Recop.). (1996). *101 cuentos clásicos de la China*. Edaf-Arca de Sabiduría.
- Szpunberg, A. (2006). *Fábulas. Leer, jugar y aprender. El cuento de la lechera*. Editorial Sol 90.
- Ulwencreutz, L. (Ed.) (2015). *Collected Swedish Foltales*. Ulwencreutz Media.



Eva Llergo Ojalvo

ellergo@nebrija.es

<https://orcid.org/0000-0003-3822-4969>

Universidad Nebrija y Universidad Camilo José Cela

Ignacio Ceballos Viro

iceballos@ucjc.edu

<https://orcid.org/0000-0002-8617-2588>

Universidad Camilo José Cela

# MOTIVACIONES Y CONSECUENCIAS DE LAS ADAPTACIONES DEL CUENTO TRADICIONAL EN EL TEATRO INFANTIL CONTEMPORÁNEO<sup>1</sup>

*MOTIVATIONS AND CONSEQUENCES OF FOLKTALES'  
ADAPTATIONS IN CONTEMPORARY CHILDREN'S  
THEATER*

(Recibido: 2 junio 2021/ Received: 2nd June 2021)

(Aceptado: 1 octubre 2021 / Accepted: 1st October 2021)

## Resumen

¿Qué vínculos existen entre el cuento tradicional y el teatro infantil contemporáneo? A partir de un análisis de la cartelera infantil en España desde el año 2006, complementado con la información proporcionada por las mismas compañías teatrales, se estudia el tratamiento del cuento tradicional como materia argumental de las obras. Las distintas miradas de los creadores de teatro para niños hacia el cuento recorren actualmente un arco de posibilidades que va desde el rescate del folclore hasta la reescritura con fin educativo. En este artículo se ofrece un listado completo de las obras españolas de teatro infantil de los últimos quince años que se han basado en cuentos tradicionales de orígenes diversos, y estudiamos, a través de ejemplos concretos, las estrategias de reciclaje y adaptación llevadas a cabo por las compañías.

**Palabras clave:** Teatro infantil; Folclore; Cuento tradicional; Adaptación; Reciclaje cultural.

## Abstract

Which are the links between folktale and contemporary children's theatre? Based on an analysis of the children's programmes in Spain since 2006, complemented with the information provided by the theatre companies themselves, we aim to study how folktales are used as raw material for plays. The authors' different views on the story go from the rescue of folklore to rewriting for educational purposes. This article offers a complete list of Spanish children's theatre plays of the last fifteen years that are based on folktales from diverse origins, and it studies by means of concrete examples, the recycling and adaptation strategies carried out by companies.

**Key words:** Children's Theatre; Folklore; Folktale; Adaptation; Recycling Culture.

1 Este estudio ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación REC-LIT. Reciclajes culturales: transliteraturas en la era postdigital (Referencia RTI2018-094607-B-I00), financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia e Innovación – Agencia Estatal de Investigación.

## 1. Introducción

“El teatro para niños se surte, en un porcentaje elevadísimo, de adaptaciones de cuentos de hadas. Sería muy interesante estudiar las características de esas adaptaciones, en lo ideológico y en los aspectos formales de su puesta en escena”.

Herans (2001: 184), fundador de las Semanas Internacionales de Acción Educativa, director de teatro y dramaturgo de textos dirigidos a la infancia, lanzó este reclamo hace veinte años y aunque en España tenemos un panorama de creación teatral para la infancia consolidado y cada vez más fortalecido por el apoyo del público, en el ámbito académico no se había recogido el guante de este reto hasta el momento. La intuición de Herans se vuelve certeza a través del estudio que Muñoz Cáliz dedica al panorama de libros teatrales para niños publicados en España entre 1985 y 2006, donde confirma que:

Una estrategia común a la mayoría de los autores de textos teatrales para niños es que suelen partir de referentes ficcionales que el niño ya conoce con anterioridad: cuentos maravillosos, películas y novelas de aventuras que responden a moldes genéricos comunes, son los modelos más recurrentes. Recreaciones de Caperucita, de Pulgarcito, o del Gato con botas, junto con argumentos de espías y detectives, de intriga policiaca, de ciencia-ficción o de piratas se repiten en las obras teatrales para niños desde principios del pasado siglo y continúan originando numerosas creaciones, que pueden ser desde sencillas escenificaciones sin apenas variación en la trama argumental hasta novedosas relecturas que proponen cambios esenciales en la forma de entender la historia, los personajes y la propia estructura de la obra. (2006: 37-38)

Esta apreciación se avala con el análisis de Tejerina para la totalidad del siglo XX (Tejerina Lobo, 1993, especialmente 19-22 y 42-71; y también 1998): los textos dramáticos publicados para la infancia hasta los años 1990 confirman a los cuentos tradicionales como una de las fuentes principales de argumentos directos y de estructuras internas de las obras. Por supuesto, esta conclusión no es privativa del escenario español; en otras tradiciones de diferentes países europeos, sin ir más lejos, también es frecuente desde el siglo XIX, al menos, el peso del cuento tradicional como materia prima de las obras para niños, el teatro callejero, la *pantomime* navideña británica, etc. (Russell, 1981: 3).

En estas páginas pretendemos mostrar que, en años recientes, los cuentos tradicionales siguen siendo hoy en día fuente constante para la elaboración de obras teatrales para la infancia; aunque en este caso, no nos centraremos en las obras publicadas (como en los estudios mencionados), sino en las obras representadas, a partir de la cartelera española.

Esta cuentística de tradición oral a la que aludimos es un concepto preciso que comprende todos aquellos relatos que originariamente circularon de boca en boca, por tradición oral, si bien han podido llegar hasta nosotros hoy en día mayoritariamente a través de diversas compilaciones. Siguiendo la clásica definición de Thompson, el cuento tradicional en prosa es “the story which has been handed down from generation to generation either in writing or by word of mouth” (Thompson, 1946: 4)<sup>2</sup>; estos cuentos se caracterizan también por ser anónimos en su origen, aunque puede que no en sus versiones y adaptaciones posteriores. Por anticipar los casos que analizaremos a continuación, nos estamos refiriendo a los conocidos testimonios de los cuentos orales de origen europeo (recogidos

2 “El relato que ha sido transmitido de generación en generación, ya sea de forma escrita o de boca en boca” (traducción al nuestra).

por Perrault, Afanásiev o los hermanos Grimm), oriental (*Las mil y una noches*) o concretamente hispánico (recogidos o reinterpretados por Aurelio M. Espinosa, Antonio Rodríguez Almodóvar o Fernán Caballero), entre otros.

Así pues, el presente estudio, recogiendo el testigo de Herans, trata de recolectar, analizar y contrastar la presencia de los cuentos de tradición oral en el teatro para niños en España, a partir de 2006 y hasta 2020, partiendo, como se ha dicho, de las puestas en escena. Partimos de dicho año al ser en el que finaliza el estudio precedente de Muñoz Cáliz (2006). El análisis se realizará a través de tres fuentes: la información de las carteleras de los principales ciclos y festivales de teatro infantil en España, las respuestas de las propias compañías sobre su trabajo con las fuentes cuentísticas en sus montajes y, en caso de no haber recibido la respuesta de las compañías, los materiales alojados en sus webs (vídeos, dossieres, sinopsis).

## 2 Antecedentes en el estudio de la presencia del cuento de tradición oral en el teatro infantil

El fenómeno que aquí tratamos, claro está, podría ser categorizado dentro de lo que Genette (1989 [1962]) llamó "hipertextualidad" (si bien ese término hoy en día se suele aplicar al estudio de los textos digitales e hipermedia): la vinculación de un texto con otro texto anterior, de tal modo que aquel no podría haber existido sin este. Genette analizó algunas de sus formas: la parodia, el pastiche, el travestimiento, la imitación (seria o satírica) y la transposición, que pueden utilizar diferentes mecanismos para relacionar el hipertexto (la obra posterior) con su hipotexto (la anterior).

En su forma más amplia, este fenómeno se conoce, fuera de la teoría genettiana, como intertextualidad, y ha ido adquiriendo diferentes matices con los desarrollos de Kristeva, Todorov, Barthes, etc. (Allen, 2000; Martínez Fernández, 2001). No obstante, el fenómeno que miramos aquí, dado que supone la reconversión explícita de un cuento previo en una obra teatral, a través de un proceso de dramaturgia, no concuerda exactamente con la noción de intertextualidad basada en el dialogismo bajtiniano, sino que se reconduce hacia otros términos como los de adaptación, apropiación y todas sus variantes (Sanders, 2006).

Ya desde los años 1990 (Panzeri, 1996, citado en Gómez Alonso, 2017), se viene señalando como central en la literatura el reciclaje de temas y materiales, traspasando géneros literarios. Así, no es infrecuente considerar hoy, en el panorama literario y artístico actual, una tendencia al reciclaje cultural y a la adaptación literaria (que puede llevarnos incluso a un concepto como transmedialidad y remediación en otros productos culturales). Estos términos ganan prestigio y uso, y añaden unos matices a la intertextualidad que parecen acordes con la perspectiva posmoderna (Llamas Ubieto y Vollmeyer, en prensa).

En nuestro ámbito concreto, Muñoz Cáliz (2006: 54–75) nos ofrece un primer marco de análisis para la reutilización de los cuentos tradicionales en el teatro infantil, proponiendo cinco vías en las que los textos teatrales se imbrican con los cuentos de tradición oral<sup>3</sup>:

3 Hay que aclarar que Muñoz Cáliz habla de "cuentos maravillosos" en el sentido que le da Propp, que es solo una parte del conjunto de cuentos tradicionales, los clasificados entre ATU 300 y ATU 749 (Propp, 2006 [1928]: 31), si bien luego en su análisis se refiere también a cuentos que no son de esta clase, como *La ratita presumida*, *La niña que regaba las albahacas*, *El pastor mentiroso*, *El traje nuevo del emperador*, etc. Nosotros usamos el término "cuentos tradicionales" como equivalente de "cuentos folclóricos" o "cuentos populares", incluyendo todos los subtipos del mismo.

- A. Dramatizaciones que conservan el sentido original de los cuentos
- B. Dramatizaciones que atenúan los conflictos de la obra original
- C. Dramatizaciones que introducen contenidos críticos en la obra original (generalmente para los niños de mayor edad).
- D. Otras formas de aproximación los cuentos tradicionales, normalmente con una intención instrumentalizadora (Cervera, 2003: 342; Cerrillo, 2007: 52-53), donde la dramatización de un cuento conocido se subordina a la transmisión de unos contenidos didácticos.
- E. Obras que incorporan elementos de los cuentos tradicionales (ya sea en su estructura, personajes, ambientación fantástica, etc.) y cuya similitud con el género es evidente aunque la obra no represente ningún cuento en concreto. A veces incluyen la inversión de roles, o una perspectiva social.

De estos tipos, el tipo C es destacado por Muñoz Cáliz como el más interesante, en tanto que está "recuperando la mejor tradición de teatro para niños anterior a la guerra civil" (64). Según la autora, "las obras incluidas en este apartado suponen una auténtica relectura del texto original con modificaciones que afectan a su propia estructura y a la enseñanza que de la historia se desprende" (64). Así pues, desde el punto de vista de los modos de intertextualidad y de reinterpretación de los cuentos, esta categoría resulta muy pertinente para nuestro trabajo.

En su completo estudio sobre la reescritura de cuentos tradicionales en el contexto norteamericano, Doughty (2006) nos ofrece otra clasificación que podemos superponer a esta. Tendríamos, por un lado, los *retellings*, que supondrían republicaciones o versiones con cambios menores (de adaptación de estilo o adaptación lingüística, por ejemplo) y que se corresponderían con el tipo A de Muñoz Cáliz; y, por otro, las *revisions*, que implican una más elaborada transformación del cuento tradicional. Dentro de estas "revisiones", nos interesa destacar la distinción de tres tipos que podrían aplicarse al caso del teatro infantil: revisiones en clave de humor, revisiones feministas y revisiones posmodernas (que afectan a actantes y punto de vista del relato). El humor en la transformación de cuentos suele darse, según la autora, en forma de juego verbal y lingüístico, como la transformación de nombres, así como en la inversión de roles (Doughty, 2006: 35). Las transformaciones en clave feminista, con el fin de reducir el machismo percibido en los cuentos<sup>4</sup>, se manifiestan: en la recuperación de cuentos tradicionales menos canónicos y conocidos, como *El pájaro del brujo* (número 46 de la colección de los Grimm, ATU 331) o versiones alternativas de *Caperucita Roja* (ATU 333); también en la creación de obras nuevas con alusiones a cuentos pero con personajes femeninos activos y de importancia (que sería el tipo E de Muñoz Cáliz); en la inversión de roles de género; y finalmente, de un modo mayoritario, con el reforzamiento de los personajes femeninos de los cuentos conocidos, o un añadido que explique su tradicional debilidad. Finalmente, en cuanto a las revisiones posmodernas, lo más habitual, según Doughty, es el cambio de punto de vista o la transformación de actantes, contando el cuento, por ejemplo, desde la perspectiva del antagonista o de un ayudante, o convirtiendo al protagonista en enemigo (80-93). Vamos a encontrar paralelos interesantes de estas maneras de afrontar el cuento tradicional en nuestro análisis de las obras teatrales españolas.

4 La propia Doughty es conocedora de que la consideración de los cuentos tradicionales como machistas es sesgada y seguramente errónea, tal y como estudiaron Lurie (1998) o Rodríguez Almodóvar (2010), pero no por ello deja de dar relevancia al hecho de que muchos creadores consideran que lo son (Doughty, 2006: 65-66).

### 3. Primera fase: inventario

La primera fase de nuestra investigación consistió en el inventariado de espectáculos teatrales que habían trabajado como punto de partida con cuentos de tradición oral del 2006 al 2020. Como ya hemos comentado, acotamos las fechas de nuestro rastreo a partir de 2006 al considerar que el trabajo de Muñoz (2006), aun analizando textos y no espectáculos, podía servir como antecedente del nuestro. Por otro lado, hemos considerado cuentos de tradición oral todos aquellos relatos que se encuentran inventariados en Uther (2011): *The Types of International Folktales*, clasificación basada en la clásica de Aarne y Thompson, que otorga un código ATU a cada cuento.

Para hacer abarcable dicho corpus entre todas las obras que las compañías españolas han puesto sobre las tablas, se tomaron como muestra los programas de los principales festivales y ciclos de teatro para niños en España. Acceder a las obras a través de los festivales no solo hace tangible el corpus de estudio, sino que nos garantiza unos estándares de calidad en las obras seleccionadas.

En la Tabla 1 puede verse el listado completo de festivales y el modo de acceso a sus programas donde, a partir del título y la sinopsis de los centenares de obras representadas, pudo confirmarse esta vinculación de los textos de tradición oral al teatro.

**Tabla 1:** Festivales y ciclos de teatro infantil

Festival/Ciclo	Descripción	Acceso a la información	Años revisados
Abecedaria	Programa de artes escénicas (música, teatro y danza) que la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía lleva a cabo anualmente.	<a href="https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/novedades/-/contenidos/detalle/programa-abecedaria-2020-periodo-octubre-diciembre">https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/novedades/-/contenidos/detalle/programa-abecedaria-2020-periodo-octubre-diciembre</a> <sup>5</sup>	2013 (inicio) - 2020
Certamen Internacional Barroco Infantil, del Festival Internacional de Teatro Clásico de Almagro	Nace en 2012 y está dedicado a espectáculos de teatro familiar con un lenguaje accesible. Se inserta dentro del Festival Internacional de Teatro Clásico de Almagro que pone en marcha anualmente la Fundación Festival Internacional de Teatro Clásico de Almagro	<a href="https://www.festivaldealmagro.com/el-festival/#pasadas-ediciones">https://www.festivaldealmagro.com/el-festival/#pasadas-ediciones</a>	2012 - 2020 <sup>6</sup>

5 A modo de ejemplo ofrecemos la información que aporta la web de Junta de Andalucía sobre el segundo periodo del programa Abecedaria del 2020 (octubre-diciembre); para acceder a cada periodo hay que realizar búsquedas concretas. No hemos encontrado una web que centralice el acceso a todos los programas de Abecedaria, pero agradecemos a Rocío Sánchez Oliveira, y a todos los responsables del proyecto, el que nos facilitaran amablemente un listado.

6 Anteriormente al certamen infantil, el Festival de Almagro programó esporádicamente algunas obras destinadas a niños que también rastreamos (en concreto, cumple los requisitos Dragoncio, de los Titiriteros de Binéfar, 2010).

Fetén	Feria europea de artes escénicas para niños y niñas del Ayuntamiento de Gijón. Lleva en marcha desde 1998.	<a href="https://www.gijon.es/es/ eventos/feten">https://www.gijon.es/es/ eventos/feten</a>	2006 - 2020
Te Veo	Festival de Artes escénicas para la infancia y la juventud de Castilla y León. Lleva activo desde 1998.	<a href="https://teveo.es/festival-encuentros-teveo/">https://teveo.es/festival-encuentros-teveo/</a>	2006 - 2020
Teatralia	Festival de artes escénicas para todos los públicos de la Comunidad de Madrid. Comenzó su andadura en 1997.	<a href="https://www.madrid.org/teatralia/2021/index.html">https://www.madrid.org/teatralia/2021/index.html</a>	2008 - 2020
Titerescena	Programa regular del Centro Dramático Nacional que, en su sede del Teatro Valle Inclán; representa teatro de títeres y objetos durante todo el año.	<a href="https://dramatico.mcu.es/inicio/titerescena/">https://dramatico.mcu.es/inicio/titerescena/</a>	2014 (inicio) - 2020
Titirijai	Festival Internacional de Titeres de Tolosa. Lleva en marcha desde 1992.	<a href="https://www.cittolosa.com/titirijai/">https://www.cittolosa.com/titirijai/</a>	2006 - 2020
Titirimundi	Festival internacional de teatro de títeres de la ciudad de Segovia. Lleva activo desde 1985.	<a href="https://www.titirimundi.es/historico/">https://www.titirimundi.es/historico/</a> <sup>7</sup>	2018 - 2019 (no ha sido posible recuperar el resto)
Semanas Internacionales de Teatro para niños y niñas de Acción Educativa	Asociación plural que reúne a profesionales de todos los ámbitos de la educación desde 1975. Sus semanas de muestras teatrales llevan vigentes desde 1985. Fueron interrumpidas en 2017 <sup>8</sup> .	<a href="http://accioneducativa-mrp.org/2014/09/20/29-semanas-internacionales-de-teatro-par-ninos-y-ninas/">http://accioneducativa-mrp.org/2014/09/20/29-semanas-internacionales-de-teatro-par-ninos-y-ninas/</a>	2014 - 2017 (programas disponibles)

Cada vez que, durante el cribado, se localizó una compañía que había sido programada en uno de los festivales con una obra vinculada a un cuento de tradición oral, se revisó su dossier de la obra (si estaba accesible online) y también la web completa de la compañía para añadir otras posibles obras de

7 En su "histórico" aparecen solo los nombres de las compañías que formaron parte del programa de cada año. Obviamente, es insuficiente para localizar las obras que puedan estar vinculadas a cuentos de tradición oral, de modo que se buscó otra manera de acceder a un contenido más completos de los programas de cada edición. Después de muchos rastreos en internet solo se encontraron los programas completos de la edición de 2018 (<https://www.titirimundi.es/festival-2018/>) y de 2019 (<http://www.turismodesegovia.com/download/titirimundi-2019-programa/>).

8 Las Semanas Internacionales de Teatro de Acción Educativa renacieron en 2019 con un nuevo enfoque: más dedicadas a la investigación teatral y a su transferencia que a las obras y montajes teatrales destinados a la infancia.

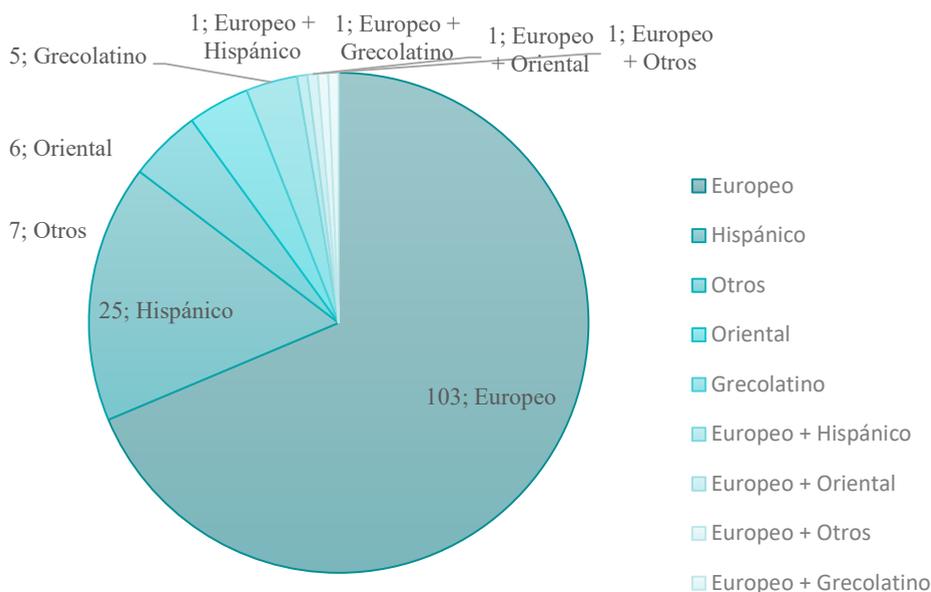
su repertorio que cumplieran con las características de nuestra investigación. Tras este doble rastreo se obtuvo un listado que consta de 150 obras de 77 compañías (ver Anexo).

A continuación, clasificamos las obras bajo el criterio del origen de sus intertextos (o hipotextos) en el cuento tradicional. Aun siendo conscientes de la simplificación que supone esta clasificación, puesto que los tipos del cuento popular no conocen fronteras de países, hemos establecido cinco categorías de origen, que pensamos que pueden coincidir con las que un creador teatral pudiera aceptar, sin ser especialista en cuentística tradicional (hemos tomado, digámoslo así, una perspectiva "emic" para la clasificación):

- Europeo: de la tradición europea, excluyendo la hispánica.
- Hispánico: de la tradición recogida específicamente en España, en cualquiera de sus lenguas.
- Oriental: de la tradición que, grosso modo, se origina entre Arabia e India.
- Grecolatino: de la tradición clásica.
- Otros: en caso de que no coincidan con las anteriores.

Así pues, en cuanto a la procedencia de las fuentes de tradición oral observadas por las compañías en sus montajes, se arrojan los siguientes datos:

**Figura 1:** Origen de los cuentos en que se basan las obras



Para la práctica totalidad de los textos de origen europeo, que son aplastante mayoría (68,7%), hallamos como fuente las compilaciones de Perrault (*Los cuentos de mamá Oca*) y los hermanos Grimm (*Cuentos de los niños y del hogar*). Por otra parte, la tradición oral hispánica (16,7%) que aparece bebe de las compilaciones de Fernán Caballero o de cuentos y leyendas de tradición oral todavía presentes en el folclore local o recogidos por estudiosos como Antonio Rodríguez Almodóvar.

La tradición oriental (4%) se limita a dos cuentos de *Las mil y una noches* (Ali Babá y los 40 ladrones y Aladino y la lámpara maravillosa). La fuente grecolatina (3,3%) detectada es Esopo, para las fábulas<sup>9</sup>. Por último, en el apartado que hemos denominado como "Otros" entran otras tradiciones como la africana, la rusa, la armenia y la de la Norteamérica negra. Al ser frecuente mezclar varios cuentos de tradición oral en un mismo espectáculo encontramos cuatro híbridos: un espectáculo que mezcla tradición europea e hispánica (*Titirifauna* de Calamar Teatro, al juntar cuentos de Perrault y los Grimm con otro de Alfonso X El Sabio); otro que mezcla europea y oriental (*El guardián de los cuentos* de La Tartana Teatro, que alude a Ali Babá, La bella durmiente y Caperucita Roja<sup>10</sup>); un tercero que mezcla europea y grecolatina (*Caperucita y otros lobos*, de Teatro La Estrella, con Caperucita Roja y la fábula esópica de El pastor mentiroso); y, finalmente, un cuarto caso que une europea con otras (*Habla, no estás sola* de La Mar de Marionetas que imbrica Piel de Asno de Perrault con el cuento tradicional africano La niña mono).

#### 4. Segunda fase: cuestionario

Una vez realizado el inventario, se procedió a contactar por correo electrónico con todas las compañías. En ese correo, se les envió un sencillo cuestionario con una pregunta de opción múltiple y dos preguntas de respuesta abierta (Tabla 2).

- 
- 9 Las fábulas grecolatinas ilustran bien el principal problema con el que topa cualquier investigador que se adentra en los orígenes de los cuentos, desde Jacob y Wilhelm Grimm en adelante. Tal y como Propp (2006 [1928]: 19-25) ya argumentaba, tomando distancia con la escuela histórico-geográfica de Aarne, la unidad esencial del cuento es el motivo, y este viaja demasiado libremente como para poder aprehenderlo. Asimismo, que un cuento no haya sido recogido en una tradición antigua, no quiere decir que no existiera; aún hoy se siguen descubriendo fuentes o paralelos de cuentos de los hermanos Grimm en, por ejemplo, la poesía latina medieval (Ziolkowski, 2009). Relatos como La gallina de los huevos de oro, así pues, lo incluimos en la categoría de origen grecolatino, aun sabiendo la problemática que esto entraña, al haberse relanzado su tradición en España con las *Fábulas* de Samaniego, quien a su vez lo tomaba de La Fontaine.
- 10 Con carácter general, en este artículo hemos optado por distinguir los títulos de los cuentos, que llevan solo mayúscula inicial, de los títulos de las obras de teatro, que van en cursiva.

**Tabla 2.** Cuestionario a las compañías

Indicador	Pregunta
Propósito de la adaptación.	1. ¿La idea de la compañía en esta obra, con respecto al cuento en que se basa, era...? (Podéis indicar más de una opción)
<i>Con el fin de discernir si se encuadran en lo que Doughty (2006) llamó retelling, es decir, concierne a un grado mínimo de transformación.</i>	a) <i>Conservar y transmitir el argumento del cuento original, con las variaciones y modificaciones necesarias de la puesta en escena, y/o con ligeras actualizaciones en la trama.</i>
<i>Si, tratándose de una revisión (Doughty, 2006) o transformación/reciclaje, se cambiaba el final, lo que nos pareció a priori una manera sencilla de explicar la inserción de contenidos críticos (tipo C en Muñoz Cáliz, 2006).</i>	b) <i>Transformar el cuento cambiando el final.</i>
<i>Englobar, según se use, un propósito feminista, humorístico o posmoderno (Doughty, 2006)</i>	c) <i>Transformar el cuento alterando sustancialmente los roles de algunos/los personajes</i>
<i>Señalar la mezcla de varios cuentos, que no existía como posibilidad en los estudios de Doughty y Muñoz Cáliz (aunque en esta se podría englobar en el tipo E de Muñoz Cáliz).</i>	d) <i>Entremezclar varios cuentos por cierta conexión en sus argumentos</i>
Fuente concreta del cuento tradicional usado en la dramaturgia.	2. Si lo recordáis, ¿qué libro o fuente tomasteis como punto de partida del cuento?
Ampliación del corpus/inventario.	3. Asimismo, si consideráis que habéis puesto en escena alguna otra obra que se base en cuentos tradicionales, aparte de la(s) que hemos indicado arriba, nos encantaría que nos lo pudierais precisar.

De 77 compañías a las que enviamos el cuestionario por correo electrónico, respondieron 23. En el Anexo con el listado de compañías y obras se han marcado aquellas que lo hicieron, y a las cuales les agradecemos sinceramente su contestación.

Además de estos espectáculos y de estas compañías, somos conscientes (y así lo hemos recabado en ocasiones en respuestas a la pregunta 3) de que se han representado muchos más durante estos años de estudio (funciones teatrales, pasacalles, visitas teatralizadas, etc.) en los que se presentaron personajes típicos de cuentos, o se aludía a cuentos concretos o bien de palabra o bien por la escena representada. Quedan fuera de nuestro criterio de selección basado en la presencia de las compañías en festivales y ciclos de alcance nacional, pero demuestran que el panorama es enorme y variadísimo.

Las respuestas a los cuestionarios poseían diferente grado de extensión, y manifestaban asimismo una desigual profundidad. Somos conscientes de que el tiempo empleado para respondernos no ha sido el mismo en todos los casos, y es evidente que no todas las compañías interpeladas han acogido con la misma motivación nuestra investigación (cosa que es perfectamente disculpable). Eso dificulta en cierta medida la comparabilidad de los datos recogidos, más aún por los numerosos casos de compañías que no respondieron (54). Y sin embargo sí podemos advertir que la utilización como materia argumental de los cuentos tradicionales era, para algunas compañías, un objeto de reflexión e indagación y una apuesta estética declarada. Tal es el caso, por ejemplo, de Tyl Tyl y de La Machina. Son compañías que han teorizado sobre la aplicabilidad de los cuentos para el público actual, y que

conocen y citan la obra de Propp, de Rodríguez Almodóvar, etc. En el caso de Tyl Tyl, además, ofrecen guías didácticas de sus obras, con explicaciones sobre el tratamiento y la función del cuento del que parten.

#### 4.1. Propósitos de uso de las fuentes cuentísticas

En la primera pregunta del cuestionario, sobre la idea de la utilización de los cuentos de tradición oral en los montajes, se han señalado de forma bastante homogénea las cuatro intenciones propuestas (a, b, c y d). En la primera opción, conservar y transmitir el argumento del cuento original, con las variaciones y modificaciones necesarias de la puesta en escena, y/o con ligeras actualizaciones en la trama, se han encuadrado las compañías Nacho Vilar Producciones, Tyl Tyl, Companyia B, Teatre Nu (en su obra *La liebre y la tortuga*), Teatro Paraíso (en sus obras *El flautista mágico* y *Los músicos de Bremen*), La Tartana, Ultramarinos de Lucas, Xip Xap (en *Los músicos de Bremen*, *El cuento de la lechera*, *La cigarra y la hormiga*, *El lobo y las siete cabritillas*), La Gotera de Lazotea, L'estaquiroit Teatre, y Teatro La Estrella (en *La bella durmiente*). A la opción de transformar el final del cuento en la obra, se han adscrito las compañías La Canela, Xip Xap (*El traje nuevo del emperador* y *Hamelin*), La Machina (*El niño erizo*), La Gotera de Lazotea (*El gato con botas*, *Garbancito en la barriga del buey*, *La boda de la pulga y el piojo*), Borobil, y Teloncillo. En la opción de transformar los roles de personajes, se sitúan las compañías La Canela (en *Basilisa la Sabia*, que también cambia el final de la fuente cuentística), Teatre Nu (*Garbancito y sus padres*), Teatro Paraíso (*Pulgarcito*), Xip Xap (*La verdadera historia de los tres cerditos*), Teloncillo (en *Caperucita, lo que nunca se contó*, que también cambia el final), Elfo Teatro (*La crónica del lobo*), y Laboratoria (*Dentro de los cuentos*). Finalmente, la opción de entremezclar los argumentos de varios cuentos, la encontramos en Tyl Tyl (*La magia de la vida*), Companyia B (*El rápido*), Teatre Nu (*La Cenicienta tal vez sí, tal vez no*), y Laboratoria (*Dentro de los cuentos*).

Las propias compañías que respondieron esbozaban a veces otras categorías donde enclavar sus espectáculos. Es el caso de LaSal Teatro con su espectáculo *La vieja durmiente* donde la base cuentística, afirman, es más bien de tipo simbólico y el título es simplemente un guiño al cuento por algunas resonancias a un personaje que es besado mientras duerme. Otros casos llamativos son la mezcla de argumentos de cuentos con otros géneros, como sucede con la compañía Imaginary Landscape y su obra *Los cerditos esperando a Feroz*, que fusiona *Los tres cerditos* con *Esperando a Godot* de Samuel Beckett.

Hay que precisar que, aunque la conservación del argumento sea fiel (opción 1), es sentir general de las compañías que la puesta en escena de un cuento tradicional implica *per se* la realización de cambios y adaptaciones, que van desde la ampliación del argumento con nuevas escenas, la inclusión de todo tipo de detalles y sorpresas, la introducción de personajes secundarios, etc. Como afirman desde La Gotera de Lazotea, "reescribimos un cuento en su forma dramática, para ello son necesarios ciertos cambios que afectan, obviamente, a la forma pero no a la sustancia del cuento: la línea argumental se mantiene inalterable". Todos estos enfoques coexisten, además, con la utilización del "juego teatral" como base para la creación y, en ocasiones, la puesta en escena (como en el caso de la compañía Artello, o la compañía Laboratoria), que conduce hacia terrenos no siempre previsibles la transformación de la fuente cuentística. En estos casos, suelen considerar que no es esencial el trabajo sobre una publicación en particular.

En algunas respuestas, si bien son escasas, como la de Borobil Teatro, encontramos lo que Muñoz Cáliz (2006) llamaba intención instrumentalizadora (tipo D); por ejemplo, con la reorientación de un cuento como Hansel y Gretel para trabajar la alimentación con los niños. Cuando la obra

resulta así usada como pretexto para una educación socializadora, reactualizando conscientemente el sentido, pero valiéndose del hipotexto (fuente original) como reclamo, pensamos que podría aplicarse acertadamente el concepto de reciclaje literario, es decir, que la adaptación se enclava en otro contexto y con otros fines.

En otros casos, se aprecia cierta confusión sobre qué es un cuento de tradición oral o tradicional (remitiéndonos alguna compañía a representaciones de cuentos o novelas de autor, como *Pinocho* de Carlo Collodi), o se percibe un desapego por la fiabilidad folclorística-literaria de la fuente, no pudiendo precisar un texto base concreto, o cuál sea el original de una versión que han utilizado (por ejemplo, declarando que procede de "la cultura popular"). Es cierto que bucear en la búsqueda de las fuentes más antiguas de un texto no siempre es tarea sencilla: por ejemplo, *El traje nuevo del emperador*, reescrito por Andersen, coexistía y coexiste con versiones más orales, como consigna el catálogo de Uther (2011) con el código ATU 1620. Hemos recogido también alguna respuesta, por ejemplo, de Elfo Teatro, que, tras valorar los relatos originales de base, indican también que "no soportamos el papel que se le daba a la princesa en la historia". Volveremos sobre esta idea más adelante.

## 4.2. Fuentes de los cuentos

En sus respuestas a nuestro cuestionario, las compañías han mencionado con bastante frecuencia como fuentes las siguientes colecciones de cuentos, normalmente citándolas por el nombre del recopilador: *Cuentos de niños y del hogar*, de los hermanos Grimm (Tyl Tyl, Teatro Paraíso, Xip Xap, Borobil, Teloncillo, Dissset Teatre); *Cuentos de mamá Oca*, de Charles Perrault (Teatre Nu, Ultramarinos de Lucas, Artello, Teloncillo); *Cuentos populares rusos*, de Alexander Afanásiev (La Canela); de Andersen<sup>11</sup> (Xip Xap). También se han mencionado colecciones de fábulas: Esopo (Teatre Nu, Xip Xap), Samaniego y La Fontaine (Xip Xap). No es frecuente que las compañías hayan indicado una edición concreta de estas colecciones de relatos (exceptuamos la mención de *El libro de hadas*, con cuentos de los Grimm y de Perrault ilustrados por Arthur Rackham de Companyia B), si bien pensamos que el uso de una edición u otra, con su traducción y posibles adaptaciones textuales, pueda tener más consecuencias de las que las propias compañías imaginan.

Ultramarinos de Lucas también mencionan haber usado "el cuento original" de Caperucita Roja; probablemente se refieren a *Le conte de la mère-grand*, recogido por el folclorista Achille Millien, ca. 1870 (publicado en 1951 por Delarue y Tenèze: *Le conte populaire français*, y hoy ampliamente divulgado en internet)<sup>12</sup>.

En ocasiones, las compañías se sirven de adaptaciones previas. Hay varios casos significativos: La Tartana se basa en el libreto de Adelheide Wette de la ópera de Humperdinck *Hansel y Gretel*. La Machina usa la obra de Michel Van Loo y Pierre Richards traducida-adaptada por Carlos Herans sobre La bella durmiente: *La danza del sapo* (cf. Herans 2001). También Tyl Tyl usa la versión dramática de Caperucita Roja de Jaroslaw Antoniuk, basada en el texto del poeta polaco Jan Brzechwa. Para su final

11 Al ser los cuentos de Andersen, en su mayoría, creaciones originales que incluyen elementos del folclore literario danés, solo hemos considerado cuentos tradicionales en esa colección los que forman parte como tales del catálogo ATU (Uther, 2011). Como se aludía más arriba, para el presente estudio, solo hemos encontrado adaptado *El traje nuevo del emperador* (ATU 1620).

12 Es significativo el interés que ha suscitado esta versión. En el contexto británico, la compañía Kneehigh Theatre también explica que su espectáculo *Cry Wolf* "is based on an ancient oral telling of Red Riding Hood"; también, por cierto, la mezcla con ideas de Angela Carter (Lilley, 2012).

de *Basilisa la Sabia*, La Canela afirma haber usado la versión narrada en el libro jungiano *Mujeres que corren con los lobos*, de Clarissa Pinkola Estés.

Nos ha parecido muy significativo que un buen número de montajes se hayan basado en libros concretos de versiones recientes de cuentos tradicionales. Cuando estos libros eran álbumes ilustrados o contenían ilustraciones, han sido varios los casos que han referido que esas imágenes les han servido para el decorado o la escenografía. La compañía Xip Xap menciona *La verdadera historia de los tres cerditos*, de Jon Scieszka & Lane Smith (ed. Thule); Teatro Paraíso se sirve de *El flautista de Hamelin*, ilustrado por Iñaki Echeverría (ed. Manuscrita), de *El diario secreto de Pulgarcito*, de Philippe Lechermeier y Rébecca Dautremer (ed. Edelvives), y del proyecto de la diseñadora Marta Sisón Barrero *Los músicos de Bremen*; Elfo Teatro habla de *Cuentos clásicos ilustrados* por Elisa Arguilé (ed. Anaya); Borobil menciona *Ali Baba eta berrogei lapurrak* de Patxi Zubizarreta (ed. Pamiela); y Farrés Brothers señalan *Hamelin*, de Margarita del Mazo, ilustrado por Ángela Cabrera (ed. La Fragatina).

Por otra parte, hay una mención al programa de televisión El cuentacuentos, de Jim Herson, por el episodio 5 "Hans, mi erizo", utilizado por la compañía La Machina para su obra *El niño erizo*, escrita por Diana Luque.

En cuanto a la tradición oral de cuentos hispánicos, nos ha llegado la mención del libro de Antonio Rodríguez Almodóvar *La niña que riega las albahacas* (ed. De la Torre), para la obra de La Gotera de Lazotea, *La mata de albahaca*. También la compañía Teatre Nu, para su obra *La señora de Tous*, se basa en el libro *Tous: mil anys d'història* (ed. L'Abadia de Montserrat) y el poema de Jacinto Verdguer inspirado en la leyenda.

Hemos encontrado dos únicas menciones a los recuerdos de la propia tradición oral familiar, abuela y padres, en sendos casos: La Gotera de Lazotea para su *Garbancito en la barriga del buey*, y la compañía Imaginary Landscape con Factoría Los Sánchez para *Los cerditos esperando a Feroz*, quienes indican, explícitamente, que no suelen usar cuentos populares publicados. De forma más general, Farrés Brothers menciona "la tradición oral" como fuente para su obra *El Cau del Tabalet* ("tradición oral").

## 5. Motivaciones y consecuencias de las adaptaciones

Tal y como se ha podido ir constatando, en el teatro infantil español contemporáneo muchas veces los cuentos tradicionales son mediados por otras versiones de autor más cercanas en el tiempo, lo que demuestra una vez más que estas narrativas tradicionales se encuentran ubicuamente inmersas en nuestra cultura. Siendo exactos, tampoco podemos afirmar hoy en día que los Grimm o Fernán Caballero, y mucho menos Perrault, recogieran fidedignamente (en el sentido etnográfico) versiones "puras" de los cuentos orales, como es bien sabido ya.

Y pese a todo, la conversión de estos relatos en montaje teatral supone un cambio de medio que inevitablemente genera una nueva adaptación, y en muchos casos reinterpretación, del cuento. A veces estos cambios se producen por motivos técnicos o de lenguaje teatral: "Me vi en la necesidad de cambiar parte de la narración porque dramáticamente no funcionaba para poder llegar al mismo final que el cuento ofrece", nos dice Juan Manuel Benito, desde La Gotera de Lazotea. Y otras veces, hay casos en que es el público el que acaba forzando una modificación: "Tuvimos que cambiar el final [en *La Boda de la Pulga y el Piojo*] porque el hecho de que el gato se comiera al padrino producía en las niñas y los niños un efecto desolador, así que el ratón emigra a otro país", nos dice el mismo dramaturgo. Desde Artello Teatro, con una perspectiva de trabajo bien diferente, coinciden, sin embargo, en la

apertura a variaciones: "Hay que aclarar que nuestras obras, en el sentido literario del término, solo existen una vez que se ha estrenado el espectáculo (e incluso después de muchas funciones), ya que solo entonces registramos por escrito el trabajo dramático".

Cuando las compañías tratan con tanta libertad las fuentes de los cuentos tradicionales, se advierte un deseo de adaptar los valores que ellas mismas perciben en el cuento original. "El final de la versión tradicional no nos interesaba", dicen La Canela Teatro sobre su *Basilisa la Sabia*. Ese final, en la versión publicada por Afanásiev en el siglo XIX, relataba cómo el zar se enamoraba de Basilisa "la Hermosa" por lo bien que tejía lino para sus camisas. Diana Luque, de La Machina, reflexiona en general: "Si de transmitir valores se trata ¿dónde tienen cabida en nuestra sociedad de hoy la pasividad de las princesas o los casamientos incondicionales?". En Elfo Teatro también son tajantes sobre su obra *Historia de Aladino*: "[Quisimos] conservar el aire de cuento popular con su lenguaje y su gusto por lo épico, pero no soportamos el papel que se le daba a la princesa en la historia, y decidimos cambiar el final". Y un último testimonio recogido en nuestro cuestionario, en esta línea: la compañía Imaginary Landscape con Factoría Los Sánchez, en *Los cerditos esperando a Feroz*, deciden, entre muchos otros cambios, convertir al cerdito responsable de la historia conocida en la cerdita "más responsable y lista".

Todos estos ejemplos vienen a ilustrar cómo la perspectiva feminista de muchas de estas compañías "se apropia" de los cuentos para transformarlos, repensando totalmente los términos del original en un sentido análogo al que se tuvo con la reivindicación postcolonial del "writing back"<sup>13</sup>.

Además del campo de la representación de los géneros en estas historias, se han registrado también algunos casos de interés por actualizar el contexto social de las historias. Así, se puede intentar evitar ratificar sociedades desiguales: "el Marqués de Carabás renuncia a su calidad de noble y al nombre que le corresponde y decide volver a llamarse como al principio de la historia", nos dice Juan Manuel Benito, de la compañía de títeres La Gotera de Lazotea sobre su obra *El gato con botas*. Otras veces esta actualización se presenta de un modo menos invasivo con el argumento original, y se limita a su reubicación en contextos actuales: L'Estaquirot Teatre hacen que los tres cerditos vayan a la playa, que la ratita presumida trabaje en una fábrica (de quesos, claro), o que la abuela enferma de Caperucita vaya al médico. ¿Qué efecto se logra? Bien pudiera ser lo que dice Landesbergis (1973: 691), aplicado al teatro basado en folclore lituano: "the constant contemporary allusions [...] serve [...] to desensitize the overly familiar story, to create by means of irony, a distance between it and our modern selves and needs"<sup>14</sup>.

La alteración o inversión de roles de los personajes, que hemos visto que era frecuente en muchas de las respuestas de las compañías, puede tener como consecuencia esa perspectiva posmoderna de la que hablábamos antes (Doughty, 2006), ofreciendo el punto de vista del antagonista: Elfo Teatro indican acerca de su obra *La crónica del lobo*, que "nuestra idea era que un personaje siempre maltratado tuviera la opción de dar su opinión y explicara el porqué de su comportamiento".

En menor medida, hemos encontrado otras motivaciones para la adaptación, como la evitación de la violencia explícita: "Hicimos una versión cómica del original, rebajando el lado más sangriento", dicen Borobil Teatro sobre su adaptación de la obra *Ali Babá y los 40 ladrones*.

Para todos estos casos de transformaciones, se cuenta necesariamente con que el espectador debe conocer las versiones estándares de estos cuentos, porque, si no, no se entendería el juego (cf.

13 Agradecemos esta idea a las jornadas de reflexión conjunta con otros miembros del proyecto REC-LIT de la Universidad Complutense de Madrid.

14 "Las constantes alusiones contemporáneas [...] sirven [...] para desentimentar la historia de sobra conocida, para crear, por medio de la ironía, una distancia entre esta y nosotros mismos y nuestras necesidades" (traducción nuestra).

Doughty, 2006: 165). Tener en mente los paralelos tradicionales "originales" (es un decir) resulta vital. En una obra de Teloncillo (*Caperucita, lo que nunca se contó*), el salto metadieгético se materializa completamente y se contrastan dos visiones en escena: la del lobo, que respeta a rajatabla el cuento de Grimm/Perrault, y la de Caperucita, que "es una valiente que pasa de todo, tiene novio, no le tiene miedo al lobo", según nos comunicaron desde la compañía. El juego está servido.

## 6. Conclusiones desde el comparatismo y hacia el folclore

La importante presencia de los cuentos tradicionales como materia para el teatro infantil en España nos lleva a la inevitable pregunta: ¿por qué se acude a ellos?

Julie Sanders (2006) explica que la facilidad para su adaptación, no solo en el teatro, reside en "their essential abstraction from a specific context [...]. The castles, towers, villages, forests, monsters, beasts, ogres, and princesses of fairy tale exist seemingly nowhere and yet everywhere in terms of applicability and relevance" (84)<sup>15</sup>. Sin embargo, esto no aclararía la corriente de actualización contextual a la sociedad contemporánea que hemos advertido en nuestras obras. Tampoco parece explicar su abundante uso, o al menos no más que otros factores como la libertad de derechos de autor de los textos folclóricos, o el hecho de que los cuentos tradicionales son, probablemente, lo primero que se nos viene a la cabeza cuando pensamos en literatura para niños.

Se ha analizado que en otros casos (Lilley, 2012) el uso de cuentos populares como fuente logra impulsar el éxito de una compañía: "adapting wellknown stories has contributed to each company's success in forming a strong sense of connection with their audiences"<sup>16</sup>. Partir de cuentos y fuentes conocidas, no es tanto, para esta autora, una manera de andar sobre seguro, sino (si se hace deliberadamente) una forma de provocar "a shared sense of 'cultural memory'" (Lilley, 2012)<sup>17</sup>, que vincula al horizonte de expectativas definido por Jauss. Las compañías británicas Kneehigh Theatre y Cartoon de Salvo también usan sus adaptaciones para inquirir en temas contemporáneos: lo individual y lo social y el bien común frente al capitalismo. Además, en los procesos creativos los miembros de la compañía expresan sus recuerdos y sus vínculos con el relato que van a adaptar, combinando memoria y reescritura. En todo nos resultan reconocibles estas actitudes de las compañías británicas, tras analizar nuestros resultados de los cuestionarios a compañías españolas.

Por el contrario, Lilley (2012) también expone que las compañías adaptadoras británicas que ella estudia, siguiendo las teorías de Bettelheim (2009 [1975]), evitan el adaptar edulcorando los argumentos, con el fin de que no se pierdan los contenidos profundos implícitos. Así, la tendencia es a respetar los momentos oscuros, violentos y polémicos. Esto contrasta con algunas de nuestras compañías, en las que hemos visto que, entre las numerosas formas de adaptación, había algún caso de supresión de contenidos potencialmente duros o controvertidos para el público infantil.

Esta tensión sobre lo apropiado o no de los contenidos de tipo dramático la habíamos encontrado también en el teatro para la primerísima infancia (0-3 años), si bien las principales compañías dedicadas a esta franja de edad en España y en nuestro entorno europeo parecían estar

15 "Su abstracción frente a un contexto determinado [...]. Los castillos, torres, pueblos, bosques, monstruos, bestias, ogros y princesas de cuento de hadas no existen aparentemente en ningún lugar y, sin embargo, en términos de aplicabilidad y relevancia, existen en todas partes" (traducción nuestra).

16 "Adaptar historias conocidas ha contribuido a que las compañías logren una conexión muy intensa con sus públicos" (traducción nuestra).

17 "Un sentimiento compartido de memoria cultural" (traducción nuestra).

más abiertas a los contenidos trágicos y provocadores y a una exploración menos limitada por los supuestos gustos de la infancia (Autores, 2019). En cualquier caso, la hipotética percepción por parte de las compañías teatrales de truculencia, machismo, clasismo y otros ismos en el cuento tradicional, no parece ser un obstáculo para que su vigencia en las tablas se mantenga. Esos contenidos, según manifiestan, pueden alterarse o suprimirse, llegado el caso.

El hecho es que los cuentos tradicionales (así fijados en versiones escritas, de las cuales no se valoran muchas más que las de Grimm y Perrault de siglos pasados) son percibidos como necesitados de una revisión que los actualice, nos guste o no: "clearly there is something missing in the tales that compels the authors to write these versions" (Doughty, 2006: 4)<sup>18</sup>. Tal vez sería diferente si existiera una aproximación más consciente y completa a los cuentos de tradición oral, conociendo un repertorio más amplio de las diferentes tradiciones, para ponerlas en escena.

Así, un aspecto poderosamente llamativo es la baja proporción de fuentes cuentísticas de origen hispánico entre los cuentos adaptados por las compañías (un 16,7%). Más de dos tercios de las obras de las compañías que trabajan con cuentos tradicionales lo hacen sobre bases francesas o germánicas, que son además del siglo XVII y del XIX. La ignorancia de la tradición hispánica y reciente es similar a la que recordaba Russell (1981: 3) para el teatro en Reino Unido en relación con su tradición oral británica: "British folktales remained a closed book to me"<sup>19</sup>. Por poner un caso significativo, es relevante que algunas compañías hayan mirado hacia la versión de Andersen de El traje nuevo del emperador, y ninguna refiera haber usado la versión de ese mismo relato, cinco siglos anterior, de *El conde Lucanor* (libro del que, por otra parte, todo individuo habrá oído hablar durante su escolarización en España): el cuento 32, "De lo que aconteció a un rey con los burladores que hicieron el traje". Menos aún podemos suponer, por poner otros ejemplos, que las compañías que han adaptado Los tres cerditos o Blancanieves conocieran sendas versiones recogidas por Aurelio Espinosa en Cuenca y Toledo (titulada Blanca Flor) en el siglo XX, entre otras muchas.

Hay excepciones, como hemos visto, y compañías que profundizan en los cuentos que usan como fuente, llegando a consultar y contrastar diferentes versiones del mismo relato. Y hay más: el uso de canciones populares combinadas dentro del argumento del cuento, en las compañías más comprometidas con la recuperación del folclore hispánico (Compañía Juan Catalina, La Gotera de Lazotea, etc.) van a crear una especie de espectáculo totalizante de cara a las tradiciones orales, alegre y participativo. Esta recuperación del folclore hispánico parece ser también una motivación interesante, aunque minoritaria, en el panorama ofrecido.

Ciento cincuenta obras en quince años de estudio dan una media de diez obras al año basadas en cuentos tradicionales, para público infantil y entre las mejor valoradas y más difundidas, con presencia en los principales festivales. No es poco. Dejando de lado la cerrada variedad de títulos y tradiciones (en la que no insistiremos más), la enorme variedad de propuestas revela que para las compañías los cuentos tradicionales son una fuente sugestiva que despierta su creatividad dramática, sobre todo en lo concerniente a la posibilidad de crear sobre una base segura para tender hacia el humor, hacia la crítica, hacia la fantasía o hacia la aventura.

Resumiendo, encontramos diferentes motivaciones para la modificación de los roles de los personajes y de los finales de los cuentos. Estas opciones no se dan en todos los casos, ni tampoco son excluyentes entre sí, pero sí tienen en común para las compañías una visión del cuento tradicional

18 "Claramente falta algo en los cuentos que impele a estos autores a escribir sus versiones" (traducción nuestra).

19 "Los cuentos tradicionales británicos seguían siendo como un libro cerrado para mí" (traducción nuestra).

como materia maleable, que puede requerir modificaciones en muchos casos, pero que al mismo tiempo (y por eso se utiliza como fuente) resulta inmensamente atractiva para el público. Como nos dejó escrito en su respuesta la compañía La Gotera de Lazotea: "La historia que vamos a trabajar ha de ser divertida para nosotros. Personalmente creo que un cuento que alguien recuerda (o el recuerdo de ese cuento), si se mantiene vivo en nuestra memoria no es por algo gratuito".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. New York: Routledge.
- Bettelheim, B. (2009 [1975]). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cervera, J. (2003). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero (3ª).
- Doughty, A. A. (2006). *Folktales Retold: A Critical Overview of Stories Updated for Children*. Jefferson (NC) - London: McFarland.
- Genette, G. (1989 [1962]). *Palimpsestos: la literatura en segundo plano*. Madrid: Taurus.
- Gómez Alonso, J. C. (2017). Intertextualidad, interdiscursividad y retórica cultural. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, extra 1, 107-115.
- Herans, C. (2001). Los cuentos de hadas en el teatro para niños: Reflexiones a partir del montaje de La danza del sapo con La Machina. *ADE teatro: Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, N° 86, 183-184
- Landsbergis, A. (1973). Folklore and Drama: An Encounter in Lithuania. *Books Abroad*, 47:4, 689-694.
- Lilley, H. (2012). Everyone in the Room Has a Connection to the Story: Fairytale Adaptations in Devised Theatre. *Journal of Adaptation in Film & Performance*, 5:2, 149-166.
- Llamas Ubieto, M. & Vollmeyer, J. (Eds.) (en prensa). *Cultural Recycling In the Postdigital Age*.
- Autores (2019). El teatro para la primerísima infancia en España. *ALLJ: Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 17, 83-100.
- Lurie, A. (1998 [1990]). *No se lo cuenten a los mayores: literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Martínez Fernández, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria: base teórica y práctica textual*. Madrid: Cátedra.
- Muñoz Cáliz, B. (2006). *Panorama de los textos teatrales para niños y jóvenes* (Premio Juan Cervera de Investigación) Madrid: ASSITEJ España.
- Panzeri, F. (1996). Variazioni da un'anticamera postmoderna. Scenari & trend della narrativa italiana tra anni Ottanta e Novanta», en Cardone, R.; Galato, F & Panzeri, F. (Eds.), *Altre storie: inventario della nuova narrativa italiana fra anni '80 e '90*. Milán: Assessorato alla Cultura, 15-52.
- Propp, V. (2006 [1928]). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2010). En busca del cuento perdido. En *La memoria de los cuentos*, pp. 13-21. Madrid: Sociedad Española de Conmemoraciones Culturales.
- Russell, W. M. S. (1981). Folktales and the Theatre. *Folklore*, 92:1, 3-24.
- Sanders, Julie (2006). *Adaptation and Appropriation*. London - New York: Routledge.
- Tejerina Lobo, I. (1993). *Estudio de los textos teatrales para niños*. Santander: Universidad de Cantabria.

- Tejerina Lobo, I. (1998). Tradición y renovación en el teatro para niños: textos y espectáculos. En VAA, *Homenaje a Juan Cervera* (pp. 101-128). Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- Thompson, S. (1946). *The Folktale*. New York: The Dryden Press.
- Uther, H.-J. (2011). *The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography*, 3 vols. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Ziolkowski, J. M. (2009). *Fairy Tales from Before Fairy Tales: The Medieval Latin Past of Wonderful Lies*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

### Anexo. Listado de compañías y obras teatrales con vinculación a cuentos tradicionales

CUENTO ORIGINAL QUE SE REMEDA / TÍTULO DE LA OBRA	COMPAÑÍA <sup>20</sup>	FUENTE DEL CUENTO
Varios / Cuentos de pocas luces	A la sombrita	Otros
La bella y la bestia	Achiperre Coop. Teatro	Europeo
Cenicienta	Achiperre Coop. Teatro	Europeo
Aladino	Achiperre Coop. Teatro	Oriental
Caperucita Roja / Caperucita Rock-Ja	Acuario Teatro	Europeo
Hansel y Gretel	Acuario Teatro	Europeo
Juan sin miedo	Anem Anant Teatre	Europeo
Cuentos del mundo – Armenia – Historia del hombre feliz (Cuento armenio)	Aramalikian	Otros
Cenicienta / Cinderela Mix	Artello Teatro *	Europeo
Pulgarcito	Artello Teatro *	Europeo
Caperucita Roja	Bailadera Titeres	Europeo
La niña que riega la albahaca	Bailadera Titeres	Hispánico
La ratita presumida	Bailadera Titeres	Hispánico
Cenicienta	Ballet Carmen Roche	Europeo
La bella durmiente / La bella durmiente, sueña	Ballet Carmen Roche	Europeo
Varios (La bella durmiente, Cenicienta y El patito feo) / Cuentos en danza	Ballet Carmen Roche	Europeo
Hansel y Gretel	Borobil Teatro *	Europeo
Alí Babá y los 40 ladrones	Borobil Teatro *	Oriental
La leyenda del grillo y la hormiga	Búho y Maravillas	Oriental
Varios (Caperucita Roja, Los tres cerditos, El gato con botas) / La verdadera historia de Caperucita Roja	Búho y Maravillas	Europeo
Los músicos de Bremen / Músicos de Bremen	Búho y Maravillas	Europeo
La boda del piojo y la pulga / La pulga y el piojo se quieren casar	Calamar Teatro	Hispánico
Varios (A qué sabe la luna, La dama de la nieve y El origen de la sal en el mar) / Cuentos blancos	Calamar Teatro	Europeo

20 Cuando aparece un asterisco, la compañía contestó al cuestionario.

Varios (Perrault, Grimm y Alfonso X El Sabio) / Titirifauna	Calamar Teatro	Europeo + Hispánico
Juan sin miedo / Juan Soldado	Carlos Alba "Cellero"	Hispánico (usan explícitamente una versión de Fernán Caballero, no la de los Grimm)
La leyenda de la mujer pez	Colectivo Humo	Europeo
Los siete cabritillos y el lobo / Hambre de lobo	Colectivo Humo	Europeo
Caperucita Roja / Taslima, Caperucita Roja de Bangladesh	Colectivo Ópalo	Europeo
La ratita presumida / La ratita que...	Companyia B *	Hispánico
Varios (El gato con botas, Cenicienta, Pulgarcito) / El rápido	Companyia B *	Europeo
Pulgarcito	Companyia d'Espectacles Pa Sucat	Europeo
Pulgarcito y sus hermanos	Compañía Ferroviaria Artes escénicas	Europeo
Varios (Hansel y Gretel y La bella durmiente) / Gretel y Bella	Da Semente Teatro	Europeo
La bella durmiente / Belleza Durmiente	Da.Te Danza	Europeo
Apestosos pero sabrosos	David Acera	Hispánico
La bella durmiente / Las hadas de la Bella Durmiente	Disset Teatre *	Europeo
Juan sin miedo / La verdadera historia de Juan Sinmiedo	Disset Teatre *	Europeo
Juan sin miedo	Egos Petit	Europeo
Varios (africanos) / África en cuentos	El Retablo	Otros
El enamorado y la muerte	El Retal	Hispánico
Aladino / Historia de Aladino	Elfo Teatro *	Oriental
Varios (Los siete cabritillos, Los tres cerditos y Caperucita Roja) / La crónica del lobo	Elfo Teatro *	Europeo
Varios (Los siete cabritillos y Los tres cerditos) / Los siete cabritillos y los tres cerditos (formato pequeño de la obra anterior)	Elfo Teatro *	Europeo
Varios / Cuentos de los Grimm	Escalante Centre Teatral / Anem Anant Teatre	Europeo
Varios / Cuentos de Oro	Escaramuza teatro	Hispánico
Varios (Rumpelstiltskin, Caperucita Roja, Blancanieves, Los siete cabritillos y el lobo) / El desván de los hermanos Grimm	Escenoteca	Europeo
El cau del tabalet	Farrés Brothers *	Hispánico
El flautista de Hamelin / El silencio de Hamelin	Farrés Brothers *	Europeo
Caperucita Roja / Experimento, cambia el cuento	Festuc Teatre	Europeo
Juan y las habichuelas mágicas / La habichuela mágica	Festuc Teatre	Europeo
La princesa y el guisante	Festuc Teatre	Europeo
La ratita presumida	Festuc Teatre	Hispánico
Caperucita Roja / Caperucita Roja y las castañas sabor fresa	Glu-Glu Teatro	Europeo
Varios (Garbancito, El zapatero y los duendes y El ruiseñor) / Titiricuentos	Gorakada Teatro	Europeo

Blancanieves / Blancanieves XXI	Guayomini Producciones	Europeo
Hansel y Gretel	Higiénico Papel Teatro	Europeo
Las mil y una noches / 1001 Una odisea en el desierto	Higiénico Papel Teatro	Oriental
Riquete el del Copete	Higiénico Papel Teatro	Europeo
Los tres cerditos / Los cerditos esperando a Feroz	Imaginary Landscape Factory y Factoría Los Sánchez *	Europeo
Varios (La gallina de los huevos de oro, cuentos de tradición oral hispánica) / Torta y leche	Juan Catalina	Hispanico
Ricitos de Oro y los tres osos / Los tres osos	L'estaquirote Teatre *	Europeo
Varios (Caperucita Roja, La Ratita presumida, Los tres cerditos, Garbancito) / Cuentos	L'estaquirote Teatre *	Europeo
Los tres cerditos / Las tres cerditas	L'horta Teatre	Europeo
La bella durmiente	L'horta Teatre	Europeo
Basilisa, la hermosa / Basilisa la Sabia	La Canela Teatro *	Otros
Epaminondas / Vulgarcito	La Chana Teatro	Otros
El gato con botas	La Gotera de Lazotea *	Europeo
El molinillo mágico	La Gotera de Lazotea *	Europeo
Garbancito / Garbancito en la barriga del buey	La Gotera de Lazotea *	Hispanico
Juanaca el de la Vaca	La Gotera de Lazotea *	Hispanico
La niña que riega la albahaca / La mata de albahaca	La Gotera de Lazotea *	Hispanico
La boda del piojo y la pulga / La boda de la pulga y el piojo	La Gotera de Lazotea *	Hispanico
El erizo / El niño erizo	La Machina Teatro *	Europeo
La bella durmiente / La danza del sapo	La Machina Teatro *	Europeo
Varios / El bosque de Grimm	La Maquiné	Europeo
Cenicienta	La Mar de Marionetas	Europeo
Varios (Piel de Asno y La niña mono, africano) / Habla, no estás sola	La Mar de Marionetas	Europeo + Otros
La ratita presumida	La Paca Teatro	Hispanico
Varios (Blancanieves, Los tres cerditos) / Grim, Grim o Lobo nieves y los siete cerditos	La Pera Limonera	Europeo
La bella durmiente / La vieja durmiente	LaSal Teatro *	Europeo
Varios (Ali Babá, La bella durmiente, Caperucita Roja, etc.) / El guardián de los cuentos	La Tartana *	Europeo + Oriental
Hansel y Gretel	La Tartana *	Europeo
Varios (Caperucita Roja, Ricitos de Oro y los tres osos y Los tres cerditos) / Dentro de los cuentos	Laboratoria *	Europeo
Blancanieves	Luna Teatro Danza	Europeo
Cenicienta y las zapatillas de cristal	Luna Teatro Danza	Europeo
La cigarra y la hormiga / Cigarra y hormiga	Markeliñe	Grecolatino

El flautista de Hamelín	Nacho Vilar Producciones *	Europeo
Cenicienta / ¿A qué jugaba Cenicienta?	Olga Cuervo	Europeo
El sastrecillo valiente / Vicentillo, ¡valiente sastrecillo!	Pasadas las 4	Europeo
La liebre y la zorra (ruso) / El pequeño conejo blanco	Pilpira Teatro	Otros
Blancanieves / Los cuentos de Sopa y Juanolo, Hoy Blancanieves	Proyecto Pupaclown	Europeo
Caperucita Roja	Proyecto Pupaclown	Europeo
Los siete cabrillitos	Proyecto Pupaclown	Europeo
Los tres cerditos	Proyecto Pupaclown	Europeo
Pulgarcito	Proyecto Pupaclown	Europeo
Blancanieves	Siesta Teatro	Europeo
Juan y las habichuelas mágicas	Siesta Teatro	Europeo
Varios / En la cadera (cuentos y canciones de ayer)	Viridiana Producciones	Hispánico
Garbancito / Garbancito (y sus padres)	Teatre Nu *	Hispánico
La señora de Tous	Teatre Nu *	Hispánico
La Cenicienta (tal vez sí, tal vez no)	Teatre Nu *	Europeo
La liebre y la tortuga	Teatre Nu *	Grecolatino
La bella durmiente / Leocadia y los ratones	Teatro Arbolé *	Europeo
Los tres cerditos	Teatro Arbolé *	Europeo
Los tres cerditos / Los tres cerditos o cuatro	Teatro de la Luna	Europeo
Cenicienta / La reina escoba	Teatro Los Claveles	Europeo
Juan y las habichuelas mágicas / Las habichuelas mágicas	Teatro Los Claveles	Europeo
Romance del enamorado y la muerte / Clásicos españoles	Teatro Los Claveles	Hispánico
Caperucita Roja	Teatro Los Claveles	Europeo
Los siete cabrillitos y el lobo	Teatro Los Claveles	Europeo
Caperucita Roja / Carapuchina no faiado	Teatro del Andamio	Europeo
Cenicienta / A Cenicienta	Teatro del Andamio	Europeo
Los tres cerditos / La verdadera historia de los tres cerditos y el lobo feroz	Teatro del Andamio	Europeo
Blancanieves y los 7 enanitos	Teatro La Estrella *	Europeo
Caperucita Roja y El pastor mentiroso / Caperucita y otros lobos	Teatro La Estrella *	Europeo + Grecolatino
La bella durmiente	Teatro La Estrella *	Europeo
La ratita presumida	Teatro La Estrella *	Hispánico
Los músicos de Bremen	Teatro La Estrella *	Europeo
Los tres cerditos	Teatro La Estrella *	Europeo
Ricitos de Oro y los tres osos	Teatro La Estrella *	Europeo
Cenicienta / Cenicienta siglo XXI	Teatro Malta	Europeo

El flautista de Hamelín / El flautista mágico	Teatro Paraíso *	Europeo
Los músicos de Bremen	Teatro Paraíso *	Europeo
Pulgarcito	Teatro Paraíso *	Europeo
Los músicos de Bremen	Teatro Paraíso *	Europeo
Caperucita Roja / Caperucita, lo que nunca se contó	Teloncillo *	Europeo
Leyenda de san Jorge / La princesa y el dragón	Títeres del Sol y la Tierra	Hispánico
Varios (africanos) / Cuentos diferentes	Títeres del Sol y la Tierra	Otros
El sastrecillo valiente	Títeres Etcétera	Europeo
Leyenda de san Jorge / Dragoncio	Titiriteros de Binéfar	Hispánico
Los tres cerditos / La ópera de los tres cerditos	Tornaveu	Europeo
Aladino / Aladín, un musical genial	Trencadís Producciones	Oriental
Caperucita Roja/ Zergatik bizi da basoan txanogorritxoren amona?	Txotxongillo Taldea	Europeo
Erreka Mari	Txotxongillo Taldea	Hispánico
Galtzagorriak	Txotxongillo Taldea	Hispánico
Caperucita Roja	Tyl Tyl *	Europeo
Pulgarcito	Tyl Tyl *	Europeo
Hansel y Gretel	Tyl Tyl *	Europeo
Varios / La magia de la vida	Tyl Tyl *	Europeo
Caperucita Roja / Little Red Riding Hood	Ultramarinos de Lucas *	Europeo
Varios / En la cadera (cuentos y canciones de ayer)	Viridiana Producciones	Hispánico
El traje nuevo del emperador	Xip Xap *	Europeo
El cuento de la lechera	Xip Xap *	Grecolatino
El flautista de Hamelín / Hamelín	Xip Xap *	Europeo
La cigarra y la hormiga	Xip Xap *	Grecolatino
Los músicos de Bremen	Xip Xap *	Europeo
Los siete cabritillos y el lobo / El lobo y las siete cabritillas	Xip Xap *	Europeo
Los tres cerditos / La verdadera historia de los tres cerditos	Xip Xap *	Europeo
Hansel y Gretel / Gretel y Hansel	Zum-Zum Teatre	Europeo
La gallina de los huevos de oro	Zum-Zum Teatre	Grecolatino



Auba Llompart Pons

auba.llompart@uvic.cat

<http://orcid.org/0000-0002-9832-3988>

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

(Recibido: 3 junio 2021 / Received: 3<sup>rd</sup> June 2021)

(Aceptado: 16 septiembre 2021 / Accepted: 16<sup>th</sup> September 2021)

# THE NEXT GREAT ADVENTURE: REPRESENTATIONS OF DEATH IN J. K. ROWLING'S *HARRY POTTER* SERIES

*LA SIGUIENTE GRAN AVENTURA:  
REPRESENTACIONES DE LA MUERTE EN LA SAGA  
HARRY POTTER, DE J. K. ROWLING*

## Abstract

In line with previous studies about the importance of breaking with taboos surrounding death in children's and YA literature, this article examines how this topic is treated in J. K. Rowling's *Harry Potter* series. Whereas other critical works have focused on Rowling's excessive representations of violent deaths, I concentrate on the more benign portrayals of this reality that can also be found in her novels. I contend that the series ultimately renders and treats death as a complex issue. On one hand, Rowling embraces the pedagogy of death with her explicit didactic message that death is not evil per se and has to be accepted as a natural part of our existence, an idea which is central to the series. On the other hand, this study also looks into the ways in which deviates from the pedagogy of death, arguing that this does not necessarily detract from the series' potential to promote a healthy view of this topic among readers. On the contrary, Rowling's capacity to teach her audience lessons about death while, at the same time, acknowledging that these lessons may sometimes be at odds with how readers actually feel about the end of life makes for a complex, sensitive and humane rendering of this subject.

**Keywords:** Harry Potter; J. K. Rowling; Death; Children's and YA literature; Fantasy.

## Resumen

Este artículo se propone estudiar la representación de la muerte en la saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling, en consonancia con otros estudios previos que destacan la importancia de romper con los tabús relacionados con la muerte en la literatura infantil y juvenil. Mientras que otros ensayos críticos han destacado el exceso de muertes violentas en la obra de Rowling, el presente estudio se centra en las representaciones más benignas de la muerte que también podemos encontrar en sus novelas. Así pues, la saga trata y representa la muerte como un tema complejo. Por un lado, Rowling acoge la pedagogía de la muerte cuando, de forma explícita, transmite el mensaje didáctico, central en sus libros, de que la muerte no es necesariamente algo maligno y la debemos aceptar como una parte natural de nuestra existencia. Sin embargo, este estudio también analiza cómo la propia autora

se desvía de la pedagogía de la muerte en muchas ocasiones, sin que esto merme el potencial de sus libros para promover una visión sana del tema de la muerte entre los lectores. Al contrario, la capacidad de la autora de instruir a su público sobre la muerte y, a la vez, tener en cuenta que esas lecciones pueden entrar en conflicto con lo que los lectores sienten acerca de este tema, da como resultado una representación compleja, sensible y humana del final de la vida.

**Palabras clave:** Harry Potter; J. K. Rowling; Muerte; Literatura infantil y juvenil; Género fantástico.

## 1. Introduction

In the late twentieth and early twenty-first centuries, the treatment of death in children's fiction has increasingly attracted the attention of critics, academics and pedagogues, as evinced by the growing number of publications on the subject.<sup>1</sup> In one way or another, death has always been present in Western children's literature and, even before children's literature became a separate category, "children learned about death in literature shared with adults. They heard Bible stories, fables, legends, ballads, folk tales or folk plays or read them themselves" (Butler, 1972: 105). It was mostly in the twentieth century that this topic became taboo when children were around (Moss, 1972: 530; Barsanti Vigo, 2020: 43; Corvo Sánchez, 2020: 71), although this gradual effacement of death can actually be said to have started much earlier: whereas in the seventeenth century children's books were centrally concerned with death and "help[ing] save children's souls from eternal damnation",<sup>2</sup> in nineteenth-century novels death was already represented as "an event that *may* occur during childhood, but not one that parents must teach children to expect", as is the case with Louisa May Alcott's *Little Women*, for instance (Gibson & Zaidman, 1991: 232, original italics). In the twentieth century, the decrease in child mortality rates, the fact that "death moved out of the home and into the hospital" (Gibson & Zaidman, 1991: 232), society's cult of beauty and youth, and modern parents' urge to overprotect children, led to death being increasingly conceived as disconnected from childhood and becoming taboo in the literature for the young. Of course, there are exceptions, such as E. B. White's *Charlotte's Web* (1952), but even then, as Butler states, "White is to be commended for facing a subject which most writers for children now avoid" (1972: 116).

Children's books start to become interested in death again in the late twentieth century. As Gibson & Zaidman observe, "ninety percent of children's books about death had post-1970 publication dates" (1991: 232). Other scholars have pointed out the arrival of New Realism in the 1970s (Clement, 2016: 12) and the emergence of the pedagogy of death, "a school of thought based on the importance of creating citizens who are able to see finality as a part of human nature" (Barsanti Vigo, 2020: 51), as factors that helped popularize children's books about death in Western cultures. Interestingly, as Vázquez García affirms, "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 a comforter when a loved one dies"

1 See, for example: Gibson & Zaidman, 1991; Lage Fernández & Lana Arias, 1996; James, 2009; Clement & Jamali, 2016; Oitinen & Roig Rechou, 2016; Ruzicka Kenfel & House, 2020, among many others.

2 According to Francelia Butler, the late seventeenth century was also the time in which literature for children and literature for adults became separate categories, a separation which "might have begun with the 'Warnings to apprentices'", a body of texts which Butler describes as strikingly similar "to the warnings to little children, the 'death-bed confessions' of children who disobeyed moral 'laws' and reformed too late" (1972: 104).

(2020: 157) and, I would add, when children have to come to terms with the idea that they themselves will die one day.

The year 1997 witnessed the publication of the first book of what would become one of the most prominent and influential children's literature phenomena of the late twentieth and early twenty-first centuries—British writer J. K. Rowling's *Harry Potter* series (1997–2007),<sup>3</sup> which, as the author herself admitted, features death as its central theme: "Death is an extremely important theme throughout all seven books. I would say possibly the most important theme" (*Classic New Television*, 2021 [2001]). Speaking about the death of her own mother, who was diagnosed with a fatal illness when Rowling was only an adolescent, Rowling states that:

I think I've always been, *always*, before my mother died—death, mortality has been a preoccupation of mine for a long time, as many people's preoccupation after all. It's what faces all of us. After my mother died so shockingly young—she was only forty-five—that bled into Harry at every level: the awareness of mortality, what death means, what it means to people who are left behind, what it might mean to want to never die. Um, so yeah, it informed *Harry Potter* hugely. So although I think probably I would have written the books, I don't think they would be anything like they are. The essential theme would probably be missing or be treated much less seriously. (*ABCLibrarySales*, 2017)

Aimed at older children and young adults, the seven novels in the *Harry Potter* series provide a wide range of representations of death in terms of who dies and in what way. In the Youtube video "Every Death in Harry Potter" (*MovieFlame*, 2020), they have counted an astonishing total of 104 deaths in the seven books that comprise the series. Not only are there many deaths in the novels, but death is also portrayed in a myriad of ways: it is represented as a physical reality and as a metaphor; as a result of violence and evil, but also as euthanasia and sacrifice; and as tragic and terrifying, but benign and natural, at the same time. Besides, throughout the seven books, readers not only grieve the deaths of many beloved characters, but they also accompany Harry as he faces dangerous situations that will put his life at risk and as he performs rituals that are associated with death, such as visiting his parents' graves, attending funerals, and even digging a grave with his own hands for his friend Dobby the house-elf. Death is therefore very much present in the novels in a surprising number and variety of ways.

Although death is the central theme in *Harry Potter*, there are still several aspects of Rowling's treatment of this topic that have not been explored in depth before. In their essay "Controversial Content: Is *Harry Potter* Harmful to Children?", scholars J. Taub and Servaty-Seib do devote a section to the representation of death in Rowling's books, in which the two authors affirm that "nearly all of the deaths in the *Harry Potter* series do occur as the result of violence/evil", an association that they regard as "potentially problematic" because:

Death cannot and should not be equated with these concepts. Death is not 'dark' in and of itself. The inappropriate representation in Western society of these ideas as consistently mer-

3 The series is composed of seven novels: *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (1997), *Harry Potter and the Chamber of Secrets* (1998), *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (1999), *Harry Potter and the Goblet of Fire* (2000), *Harry Potter and the Order of the Phoenix* (2003), *Harry Potter and the Half-Blood Prince* (2005) and *Harry Potter and the Deathly Hallows* (2007). Abbreviated versions of the titles will be used throughout the article.

ged has and is likely to continue to perpetuate the mistaken notion that death is some kind of abnormality of our existence: an evil force. In reality, death is the inevitable end for all living beings. It is a natural stage in development. (2009: 23)

Certainly, throughout his young life, Harry experiences the loss of many loved ones as a consequence of violence, evil and war: his parents, his godfather Sirius Black, his owl Hedwig, his classmate Cedric Diggory, and his friends and helpers Fred Weasley, Remus Lupin and Dobby, among many other beloved characters. Even the Hogwarts ghosts, despite appearing to be humorous figures, were actually victims of violent deaths, such as beheading (Nearly Headless Nick), a basilisk attack (Moaning Myrtle) or gender violence (the Grey Lady).

Although it is true that many of the deaths in *Harry Potter* are the result of evil, it is the purpose of this article to focus on those examples in the novels in which death is not presented in a negative light and is even depicted as preferable to an undignified life, thus offering readers an alternative to the darker representations mentioned above. I argue that, although death has been present throughout the whole series, it is in the last book, *Deathly Hallows*, that Rowling's discourse on death comes full circle and the explicit didactic message that is finally conveyed to the reader is precisely what Taub and Servaty-Seib, and many other children's literature and pedagogy of death scholars, advocate: the idea that death and grief are a part of life and should be treated openly and naturally in children's and YA books. The pursuit of immortality, on the other hand, is associated with evil and embodied by the villain Lord Voldemort, whom the reader is encouraged to abhor through their identification with Harry. On the other hand, Rowling also moves away from the pedagogy of death and didacticism in certain aspects, as benign representations of death in her novels coexist with the fear, the drama and the tragedy that this human condition brings about. Finally, I examine how the metadiegetic narrative "The Tale of the Three Brothers" can be read as a celebration of the vital role that children's literature can play to help young readers come to terms with death.

## 2. Positive views of death and mortality in *Harry Potter*

The first lesson about death that Harry—and, in turn, the reader—learns in the first book is that, if there is something that magic cannot do, it is to bring back the dead. When Harry looks at himself in the Mirror of Erised, which shows you "the deepest, most desperate desire of our hearts" (Rowling, 1997: 157), he sees himself reunited with his parents, who were murdered by Voldemort when he was only a baby. This scene clearly reveals that the protagonist's deepest desire is to have his dead loved ones back. The Hogwarts Headmaster Albus Dumbledore, however, warns him that "this mirror will give us neither knowledge or truth" and that "It does not do to dwell on dreams and forget to live" (Rowling, 1997: 157). Harry is therefore forced to accept that life is for the living, his parents' deaths are irreversible and he must give up the hope that they might be resurrected. As Mociño González and Agrelo Costas state:

currently the authors forsake resorting to the afterlife, since it would cancel precisely the lack of solution and the internal sense of loss of the characters. Due to this, the solution becomes the maturation of the characters and the acquisition of the capability to accept and control negative feelings brought about by the situation of grief described. (2020: 102-103)

Indeed, the capacity to understand and accept death is presented in *Harry Potter* as a key feature of becoming a mature adult, and any magical object that may trick people into thinking that death can be avoided—the Mirror of Erised, the Philosopher's Stone, the Resurrection Stone or the Elder Wand, for example—is represented as potentially dangerous and undesirable.

However, Rowling does not give up the possibility of the afterlife completely in her fantasy universe, which, as she herself has admitted, is clearly influenced by Christian views:<sup>4</sup> "there clearly is a religious—undertone" (in Vieira, 2007). In *Harry Potter*, there are witches and wizards who choose to remain behind as ghosts, dead people who are immortalized in portraits and can communicate with the living, memories that are stored and can be revisited, voices that can be heard behind the mysterious veil in the Department of Mysteries and so on. In fact, Harry even gets the chance to speak to his parents on two occasions: first, in *Goblet of Fire*, when Harry's and Voldemort's wands connect, making the latter's wand regurgitate the ghosts of the last people he murdered; and second, in *Deathly Hallows*, when Harry uses the Resurrection Stone to see his dead loved ones one last time before facing Voldemort. Thus, Rowling does not negate the afterlife, and she occasionally indulges Harry's and the reader's desire for communication between the living and the dead, while also making it very clear that death is final, talking portraits are merely *memories* of dead people and becoming a ghost is not an advisable solution. In other words, Rowling does not reject the comforting belief in the afterlife that many religions—including Christianity—uphold, as long as the land of the dead and that of the living remain clearly separated.

Our life on earth is represented as finite, and any attempt in the novels to bring back the dead by magical means is either temporary or depicted in a negative light. As Nearly Headless Nick explains to Harry, he became a ghost because he was "afraid of death", and being a ghost means being "neither here nor there", "a feeble imitation of life" (Rowling, 2003: 759). Along the same lines, Dumbledore insists that "No spell can reawaken the dead" (Rowling, 2000: 756) and ghosts are only "echoes" or "shadows" (Rowling, 2000: 757). Thus, the *Harry Potter* series does not deny our longing for the afterlife, but it denies its usefulness as a *solution* to death. The only solution to death in the novels is, ultimately, acceptance. In this sense, the series aligns with the tendency that Mociño González and Agrelo Costas describe, and accepting death is presented as the wise and mature thing to do, whereas the possibility of being immortal or undead is, as we will see, associated with dark magic and monstrosity in Rowling's universe.

This connection between death, knowledge and maturity is further stressed by the figure of the Thestral, a magical creature of Rowling's own invention. Thestrals are skeletal winged horses that can be seen only by those who have seen and understood death. This seems to suggest that going through such an experience constitutes a turning point in a person's life and leaves an indelible mark—a mark of grief but also of knowledge. In other words, in the *Harry Potter* universe, those who have seen death and grasped it as a concept know things and see things that other people do not. This reflects Gibson and Zaidman's idea that, in children's books, "when a character dies, another learns a little more to live—to appreciate the gift of life even while mourning. The dying instruct the living about true priorities and the worth of each individual's life. Even understanding how to get through the emotional trauma is a valuable lesson" (1991: 233). Despite having been present when his parents

4 As Ciccio very well notes, although Rowling is a member of the Church of Scotland, she is not necessarily a Christian author of Christian books. Nonetheless, Christianity has inevitably influenced her narratives. Not only are there obvious parallels between the morals in her books and traditional Christian ones (2009: 33-34), but we can even find explicit quotations from the Bible in *Deathly Hallows* (2009: 39).

were killed, Harry only starts to see the Thestrals after witnessing the murder of his classmate Cedric Diggory in *Goblet of Fire*, suggesting that, being only a baby, Harry could not have understood what he saw when his parents were killed in front of him. Another character who can see the Thestrals is Harry's friend Luna Lovegood, who, as a little girl, witnessed the untimely accidental death of her own mother. The way in which Harry feels less alone when he meets Luna reflects the way in which readers may feel comforted by the company of Rowling's characters. After all, let us not forget that the *Harry Potter* series is aimed at older children and young adults, who are already capable of understanding death and might even have experienced the death of a relative. Thus, Rowling's narrative may provide consolation to them, not by protecting them from the knowledge of death, but by giving them characters to whom they might be able to relate, characters who, like them, can see the Thestrals.

Apart from death's irreversible nature, the idea that death is not evil per se and may even be preferable to an undignified life is also put forth in the very first book. Significantly, Harry learns this lesson in the Forbidden Forest, where—as its name suggests—Hogwarts students are not allowed to go, thus emphasizing its connection with darkness, the unknown and the taboo. When Harry first meets the centaur Firenze in this passage, the latter tells him that slaying a unicorn to drink its blood will keep you temporarily alive, but you will have to pay the price of living a cursed life. Upon hearing this, Harry answers "If you're going to be cursed for ever, death's better, isn't it?" (Rowling, 1997: 189). In this early passage, Rowling is already introducing one of the central ideas in the series, which will be further developed in subsequent books: death should not be seen as an enemy, and the failure to accept this reality can only lead to dire consequences, as exemplified by the demise of death-denying villain Lord Voldemort. This idea is stressed again by the end of the book when Dumbledore—the character through whom Rowling most often teaches that death should not be feared—explains to Harry how his friend, the alchemist Nicolas Flamel, is going to die after the destruction of the philosopher's stone, and he reassures Harry by telling him that "it really is like going to bed after a very, very long day. After all, to the well-organised mind, death is but the next great adventure" (Rowling, 1997: 215, original italics).<sup>5</sup>

After preparing her readers for what is to come with these early passages from *Philosopher's Stone*, by the end of the series Rowling actually *shows* us an example of a character who chooses to die. It is in *Half-Blood Prince* that a very important death takes place, one which is actually not the result of violence: Dumbledore's death. Although we are misled to believe that Dumbledore was murdered by traitorous Snape, it is revealed in *Deathly Hallows* that the Hogwarts Headmaster was actually already dying of a curse that "will spread, eventually, it is the sort of curse that strengthens over time" (Rowling, 2007: 546), a description that is highly reminiscent of real-life illnesses such as cancer or degenerative diseases. For this reason, Dumbledore asked Snape to kill him when the moment came, "to help an old man avoid pain and humiliation" (Rowling, 2007: 548). Dumbledore's death is therefore not murder but euthanasia. As I stated earlier, Dumbledore is the character through whom Rowling teaches most of her lessons about death, and he is presented as a moral authority in the books. The idea that death is preferable to an undignified life has been repeated by the Headmaster throughout the series, and Dumbledore's acceptance of death as the next great adventure is thus confirmed when he actually asks to be euthanized: "I prefer a quick, painless exit" (Rowling, 2003: 548).

5 This passage seems to be an intertextual allusion to J. M. Barrie's words in *Peter Pan* "Next moment he was standing erect on the rock again, with that smile on his face and a drum beating within him. It was saying, 'To die will be an awfully big adventure'" (1995 [1911]: 99).

Apart from euthanasia, Dumbledore's death can also be read as sacrifice for the greater good. Another reason why he chooses to be euthanized by Snape is to trick Voldemort into thinking that Snape is on his side and to spare Draco Malfoy, who was initially commissioned with the task of murdering him. Certainly, sacrifice plays a major role in Rowling's series. Choosing to die to save another is represented as the greatest act of love and the most powerful magic in the *Harry Potter* universe, which again shows the series's Christian undertones. As Stojilkov puts it, "Rowling's message is one of love transcending death" (2015: 146). Even if death is represented as final and irreversible in the series, this coexists in the text with the comforting message that our loved ones never truly leave us because their love lives on in ourselves. It is the sacrifice of Harry's mother Lily that protects Harry all along, and sacrifice is what finally saves the main character and the whole magical community at the end of the series. There are other characters' deaths that can also be read as sacrifice, such as Dobby's, Snape's and those of everyone who dies fighting at the Battle of Hogwarts.

By contrast, when Voldemort and Dumbledore confront each other again, the former tells the latter that "There is nothing worse than death, Dumbledore!", to which the Headmaster responds "You are quite wrong" (Rowling, 2003: 718). His incapacity to love and accept his mortality is what defines Rowling's villain Lord Voldemort, and it is represented as the root of all evil in the series. Through Rowling's attribution of sympathy and the moral authority with which she has invested Dumbledore, the reader is encouraged to reject Voldemort's point of view of human mortality as a weakness of our existence. As Klein points out:

Voldemort is obsessed with conquering death. He seeks the Sorcerer's Stone to bring himself back to power, but also to give him everlasting life. Voldemort's followers are called the Death Eaters. In an interview, J. K. Rowling tells readers that Voldemort "regards death itself as ignominious. He thinks that it's a shameful human weakness." Death and its avoidance even seem to be a part of Voldemort's name, which appears similar to French phrases that mean something like "Flight of Death" or "Flight from Death". (2012: 36)

Thus, this excessive fear of death is embodied by the series' villain,<sup>6</sup> which is a clear sign of the main lesson that Rowling wants to transmit about the need to accept our mortality. Rowling shows how Voldemort's attempts to conquer death by escaping from it through dark magic result in a process of moral decay. Similar to Oscar Wilde's Dorian Gray and other gothic villains, Voldemort's appearance also deteriorates, changing from an attractive young man to a snake-faced monster, reflecting how he is gradually stripped off his humanity as he refuses to accept his mortal condition. In order to attain immortality, Voldemort chooses to break his soul into seven pieces, which he stores in different objects known as Horcruxes. Fragmenting one's soul, however, requires violently and remorselessly taking away the lives of others. As Klein puts it, the paradox is that "He gives up his humanity, [...] for a chance at an empty everlasting existence" (2012: 36). Voldemort might manage to extend his life, but at the price of leading a cursed life, which again takes us back to Firenze's warning to Harry at the beginning of the series.

6 As Klein observes, however, Voldemort is not the only character who seeks to conquer death in *Harry Potter*. Nicholas Flamel also tried to conquer death by creating the philosopher's stone, and so did Dumbledore by trying to unite the deathly hallows, which are said to turn their owner into the master of death. Yet, Klein also argues that these two characters eventually realize that trying to escape death is a mistake and therefore make a very different choice from Voldemort's (2012: 38).

The idea that death is preferable to an empty existence is further reinforced by other magical creatures of Rowling's own creation: the dementors and the inferi. The series distinguishes between the death of the soul brought about by dementors and inspired by Rowling's own experience of depression, and death as a physical reality, which *is* the natural and unavoidable destiny of all human beings. In Rowling's world, remaining alive but in pain or in a soulless body after the dementors' kiss is worse than actually dying. As the author herself has stated, her representation of depression as dark, hooded figures that suck all the happiness out of the world "was entirely conscious. And entirely from my own experience. Depression is the most unpleasant thing I have ever experienced. [...] It is that absence of being able to envisage that you will ever be cheerful again. The absence of hope" (in Treneman, 2000). The inferi, on the other hand, are zombie-like creatures—corpses that are controlled by dark magic. It is therefore the option of existing like a zombie, a ghost or an empty shell that is demonized in Rowling's novels.

Although the central message in the books is that death is a part of life and should be accepted naturally, it must be noted that Rowling does not ignore the tragedy and the shock that death causes to those who are left behind. In this sense, Rowling moves away from the pedagogy of death, which deals with this topic by "taking the drama out of it" (Corvo Sánchez, 2018: 26). Throughout the series, we see characters grieving for their dead loved ones, and the author explicitly describes Harry's reactions to the deaths of the people that he cares about. For example, when Sirius is killed, we see how Harry is not only in denial of his godfather's death, but also in a state of shock: "There was movement going on around them, pointless bustling, the flashes of more spells. To Harry it was meaningless noise, the deflected curses flying past them did not matter, nothing mattered" (Rowling, 2003: 712). In my view, omitting the tragedy and the drama could result in too aseptic a representation of death that would run the risk of alienating readers, who might not see their fears and sorrows reflected in the novels. After all, as child psychology expert Bettelheim affirms, "There is no greater threat in life than that we will be deserted, left alone. [...] and the younger we are, the more excruciating is our anxiety when we feel deserted, for the young child actually perishes when not adequately protected and taken care of" (1991 [1976]: 145). Thus, the *Harry Potter* novels admit that death is terrifying, tragic and sometimes unfair, and that it is only human to feel all these things, but even then it must be accepted.

On the other hand, fantasy elements allow for a less shocking representation of death and dead bodies which excludes the presence of gore and avoids scaring young readers unnecessarily. As Gibson and Zaidman observe, although "most psychologists and literary critics agree that ignoring death [...] is unhealthy", "[n]o one is asking for a return to the Puritan's fire and brimstone approach; nor is anyone today arguing for gruesome presentations of death" (1991: 232). In *Harry Potter*, violent deaths tend to be softened and depicted as goreless,<sup>7</sup> for they are perpetrated by means of the Killing Curse, which leaves the body intact. Physical horror is therefore often avoided, but the psychological effects of experiencing the death of a loved one are very much present and vividly depicted, as is the fear of one's own death.

7 There are some exceptions, especially in the latter (darker) books, such as Snape's brutal death at the fangs of Voldemort's snake, Nagini.

### 3. The Death of the Child and the Power of Children's Literature

Although it is fairly common for a children's story to begin with death as a plot device "to dispose of inconvenient parents' and so to allow the protagonist to mature on his or her own terms" (Hollindale and Sutherland in Clement, 2016: 12), very few children's books end in death. What is even rarer is that they end with the death of a young character, especially if this character is the protagonist, or one of the protagonists, of the story. As Doubt affirms, speaking about Katherine Paterson's *Bridge to Terabithia* (1977), "It is unusual and possibly controversial to include the death of a child in a story aimed at eight-year-olds" (in Eccleshare, 2009: 601).<sup>8</sup> Even when the death of a young one is depicted, Reynolds points out that children's books tend to emphasize transcendence, not tragedy, especially when they are aimed at younger children:

Death is presented as neither traumatic nor dramatic. This lack of tragedy may associate the events with the world of child's play, reflecting the reassuring things adults often say to children when someone has died (they are out of pain, they have gone to heaven or a similarly happy place, they are not really gone because they live on in our memories). (2007: 96)

As Barsanti Vigo affirms, it is usually when readers reach the age of nine that the death of younger people starts to be introduced in children's books, and the same happens with more painful causes of death such as cancer, car accidents, war or suicide. Even then, the author argues that most children's books still tend to show the kinder and less dramatic side of death, probably to avoid causing readers too much anguish (2020: 65). After all, children's literature is often torn between instructing readers and protecting them from dangerous and disturbing knowledge.

*Harry Potter* begins with a child who already had a close encounter with death when he was a one-year-old, which earned him the epithet 'the boy who lived' in the magical community. In the last book, Harry finally learns that "His job was to walk calmly into Death's welcoming arms" (Rowling, 2007: 554). As its title suggests, *Deathly Hallows* is centrally concerned with death, which is also made evident from the beginning by Aeschylus's and William Penn's epigraphs in its opening pages. It is in this novel that all the allusions to death from the previous books finally acquire a special significance when we realize that Rowling has been preparing her young hero and the readers for this final act. Since a part of Voldemort's soul resides in Harry, the only way to eradicate his enemy and liberate the magical world is to let himself be killed. After all the lessons about death that he has learned throughout the series, Harry accepts this fate and chooses to sacrifice himself for his people, a deed for which he has been compared to Jesus Christ (Ciaccio, 2009; Murphy, 2011) and which carries undertones of the Christian culture of death "as the moment in which the soul is finally granted freedom" (Ciaccio, 2009: 39).

When Harry accepts to sacrifice himself, his love saves his people, as he tells Voldemort: "I was ready to die to stop you hurting these people – [...] I've done what my mother did. They're protected from you" (Rowling, 2007: 591). And by precipitating Voldemort's self-destruction, Harry frees the world from the unjust and unnecessary deaths that result from war, violence and hatred. Another textual element that points at the centrality of death in this novel is the presence of a metadiegetic

<sup>8</sup> *Bridge to Terabithia* ends with the death of the protagonist's best friend, Leslie, a fifth-grade girl. The novel has often been the subject of controversy, especially in the United States, due to its potentially disturbing themes, death being one of them (Bryson, n.d.).

narrative whose main subject is death: "The Tale of the Three Brothers" by the fictional storyteller Beedle the Bard.<sup>9</sup> As Yung-Hsing Wu observes, "most fans agreed that the Tales represented an extension of the lessons about friendship, self-reliance, and perseverance the novels teach and, therefore, offered another opportunity to foster that moral education through reading" (in Gruner, 2019: 179). I suggest that this can also be applied to Rowling's lessons about death, which are reinforced by this metadiegetic narrative. This fairy tale for witches and wizards tells the legend of three brothers who sought to cheat and escape death to no avail by means of three magical objects known as the deathly hallows: the Elder Wand, the Resurrection Stone and the Invisibility Cloak. With this story, Rowling emphasizes the futility of the human attempt to avoid death, and the message that the tale articulates is that life must be lived to the fullest so that, when death comes, it will not be so hard to accept. This is exemplified by the third brother in the tale, who escaped death for years with his Invisibility Cloak, and when his time came, "*he greeted Death as an old friend, and went with him gladly, and, equals, they departed this life*" (Rowling, 2007: 332, original italics). Since Harry possesses an Invisibility Cloak, which is later revealed to be one of the deathly hallows, the text immediately establishes identification between Harry and the third brother, the one that accepted his mortal condition. It is also quite significant that this tale arrives at the hands of Harry and his friends through Dumbledore, who bequeaths the book of fairy tales to Hermione after his death. Even when he is already dead, Dumbledore is still posthumously teaching the main characters and the readers about the importance of accepting death.

Although some explicit didacticism about death is present throughout the seven novels, for the most part Rowling keeps the reader's attention focused on Harry's adventures. Speaking about William Goldman's *The Princess Bride*, Corvo Sánchez remarks how the author "brilliantly moves the readers' attention to the adventure and they unconsciously absorb all the words related to death as part of the adventures that the characters live" (2018: 36). Thus, "[readers] understand, in an almost subconscious way, that deaths and death threats are a part of the plot of the story" (Corvo Sánchez, 2018: 36) and, I would add, a part of life. This strategy, I argue, is also very much present in Rowling's novels, which allow the reader to infer the idea that death is a part of life from the events that take place. Yet, it is in *Deathly Hallows*, that Rowling resorts to explicit didacticism by means of "The Tale of the Three Brothers", clearly pointing at the moral lesson about death that she wants her readers to take away from her books.

Besides reinforcing the series' central lesson about death, this example of metafiction also plays a crucial role in highlighting the importance of children's literature as a means to help young people deal with, not only the deaths of others, but also the possibility of their own death. In a previous publication, I examined how:

This intradiegetic storyteller does much more than just reinforce one of the main moral lessons in the series, the fact that attempting to escape death ultimately leads to self-destruction. Beedle's tale also provides a commentary on narrative and, specifically, on narratives aimed at young readers. [...] I read this as an affirmation of the potential of fictional stories—and particularly children's stories, folklore and fairy tales—to transmit knowledge without necessarily claiming to hold the absolute truth as other types of narratives masquerading as history or fact do. (Llompарт Pons, 2019: 136-137)

9 This fairy tale is included in the metafictional collection *The Tales of Beedle the Bard*, which was later published as a companion to the series in 2008.

Thus, what seemed to be a mere "children's tale, told to amuse rather than instruct" (Rowling, 2007: 333) ends up being key to the series's denouement and highly enlightening for the young protagonists. Given the tale's obvious didactic and moralistic nature (Gruner, 2019: 179), Rowling, perhaps deliberately, highlights the importance of giving young people stories about death: just like Dumbledore gives "The Tale of the Three Brothers" to Harry, Ron and Hermione, we adult teachers, parents, writers and scholars should also make stories about death available to young readers. This illustrates precisely the idea held by most scholars of children's literature that death must be present in fiction for the young, as well as Taub and Servaty-Seib's claim that death is not dark or evil per se and should not always be depicted as such. In the *Harry Potter* world, death may be perceived as evil, as it is by Voldemort, or it may be a friend, as it is for the third brother in the tale, for Dumbledore and, eventually, for Harry.

This view of death as a friend may be said to align "The Tale of the Three Brothers", and *Harry Potter* in general, with the pedagogy of death, which "deal[s] with this topic from a realistic point of view, showing in general a gentle approach to the subject and a friendly message about the end of life" (Corvo Sánchez, 2018: 26). Nevertheless, the tale's moral about death is complicated in Rowling's actual novels, which offer a more nuanced approach and often end up rejecting this didacticism.

For example, the series distances itself from the more gentle portrayals of the pedagogy of death by placing emphasis on the terror that dying provokes to Harry: "Terror washed over him as he lay on the floor, with that funeral drum pounding inside him. Would it hurt to die?" (Rowling, 2007: 554).<sup>10</sup> Just as Rowling does not omit the tragedy and the shock that the death of a loved one causes, she does not deny the fear of dying either, in a recognition that being brave and accepting death does not imply the absence of fear. In this sense, the series takes quite an honest stance: death may be a natural part of life, but fear of death is also a human and natural emotion. As Stojilkov puts it, "The fear of death is probably the ultimate emotion human beings can experience. Every 'little fear'—of heights, water, or broken heart—essentially is the subliminal fear of one's life ending" (2015: 137). Thus, it may be argued that representing death as a purely benign and natural force in children's fiction could be disingenuous to readers and might invalidate their fears and traumas to favor an overly rational and detached discourse. As Cole already noted in her 1971 article, many books for children on death:

Try to diffuse the finality and fearfulness by presenting death as just another natural process. But to most adults in our culture, death is more than just a natural process. It is an occasion surrounded with mystery and deep emotions. Presenting it to a child as just another change we go through is less than candid. (in Butler, 1972: 112)

Instead, what we find in *Harry Potter* is an acknowledgment that fearing death is human, but this fear must eventually be faced and conquered and should not take over our lives.

Furthermore, despite her insistence on accepting death, it must be pointed out that Rowling eventually introduces a plot twist that allows for Harry to escape death and the series to end happily. Since, throughout the seven novels, Rowling has insisted that no magic can revive the dead, the reader is led to believe that the series will indeed end with the death of Harry Potter when we read that "He

<sup>10</sup> This passage seems to echo J. M. Barrie's passage again about Peter Pan "with that smile on his face and a drum beating within him" (Barrie, 1995 [1911]: 99).

saw the [Voldemort's] mouth move and a flash of green light, and everything was gone" (Rowling, 2007: 564). Yet, as Stojilkov affirms, "The popular culture storylines [...] dictate that the hero of the story should not die" (2015: 139). Indeed, the reader's grief for Harry does not last long, as we soon learn that Harry is not really dead for he is still protected by his mother's sacrifice. Instead, Harry finds himself in what seems to be "some kind of afterlife" or limbo (Stojilkov, 2015: 141), where he is met by Dumbledore, who tells him that he can make the choice to go back to the land of the living if he wishes to. Harry therefore comes back to life—another aspect for which he has been compared to Jesus Christ (Murphy, 2011)—after his near-death experience, a rebirth that can also be read in metaphorical terms: after his acceptance of death, the young boy in Harry 'dies', and he is reborn as an adult.

It may be argued that this ending contradicts Rowling's main didactic message about death. The author claims that death has to be accepted but, at the end of the day, she does not dare to let her hero die, thus aligning with a tradition of presenting death to children which "implies the harbouring of false hopes, such as another life, an alternative dimension where all evils are redressed, or even the characters' return to life" (Lorenzo García and Pereira Rodríguez, 2020: 202). We have already seen how Rowling does not deny the existence of the afterlife in her fictional universe and is prone to have more realistic approaches to death coexist—and sometimes come into conflict—with idealistic representations. In the case of Harry's death, she eventually resorts to the return to life in what some critics have described as a clichéd happy ending. Stojilkov, for example, states that:

Before the complete *Harry Potter* series was published, Rowling was rather mysterious regarding whether her title character would make it to the end of the seventh novel. Eventually, it turned out that the readers need not have had doubts whether their loving hero would survive, since Rowling did not step out of the accepted cliché that requires the hero to achieve victory safe and sound. (2015: 140)

In my view, Rowling's choice to let Harry live in the end does not necessarily negate the explicit didactic message that she seeks to transmit to her readers about death. After all, what matters is not that Harry eventually escapes death but the fact that he did not try to. As Dumbledore tells him, "You are the true master of death, because the true master does not seek to run away from Death" (Rowling, 2007: 577).

What is more, I believe that the happy ending is necessary to reach younger audiences and help them come to terms with the concept of death.

As Lorenzo García & Pereira Rodríguez affirm:

In the same way that adults believe in resurrection (Christianity) or reincarnation (Buddhism, Hinduism, Taoism), children are taught to believe in the resurrection of characters that have been specifically created for them (either in their original shape or diversely metamorphosed) with the intention of dampening the harrowing desolation and emptiness that is left behind death. (2020: 202)

Along the same lines, Rodríguez Rodríguez and Álvarez Raposeiras point out that "[children's products] usually include some positive and optimistic features, which bring hope and light to the sadness and darkness of the topic" (2020: 161). Indeed, hope, recovery, escape and consolation

(Tolkien, 2008 [1947]) have been staples of children's literature for a very long time, and an overly tragic ending could end up alienating readers. Furthermore, Harry's happy ending does not negate the possibility of people dying at a very young age. It should be noted that, although Harry is brought back to life, there are many other characters, young and old, that die in the Battle of Hogwarts and whose deaths are final. Rowling therefore explores the death of young people, but she chooses to do so through secondary characters while allowing her young protagonist to live. On the other hand, as Tolkien observes, the story that ends happily "does not deny the existence of *dyscatastrophe*, of sorrow and failure: the possibility of these is necessary to the joy of deliverance" (2008: 75, original italics). Certainly, the joy of the ending in *Harry Potter* is possible precisely because of how likely it was for the story to end badly. Before the relief of the happy ending, Rowling has shown us Harry's death; she has shown us the child protagonist realizing that he is going to die, and she has made us feel his terror for one whole chapter.

#### 4. Conclusions

In her 1972 article, Butler asks the question "How is it best to introduce a child through literature to the idea of death?", to which her answer is "the honest and warm human approach is best—not talking down to the child because of his age, for death knows all ages, but simply telling him what we know, what we don't know, what we fear and what we hope" (1972: 120). I see much of this approach to death in Rowling's *Harry Potter* series. In the present essay, we have seen how the importance of accepting death as a natural process is at the very heart of the novels, while at the same time Rowling implicitly admits that this didactic message may not be enough, for it may come into conflict with our fears, hopes and other emotions regarding death. The pedagogy of death is therefore present in *Harry Potter*, but it is only one aspect of Rowling's treatment of this theme. Coming from an author who experienced the fatal illness of a loved one when she was young, this is hardly surprising, as Rowling is probably very much aware that death means more to us than the natural end to life. What Rowling offers in *Harry Potter* is a complex discourse that urges readers to come to terms with and accept our mortality, while making it very clear that this is not incompatible with feeling that death is sometimes tragic, unfair and evil.

It may even be argued that the presence of violent deaths in the series should not be seen in a negative light, even if it may reinforce and perpetuate Western conceptions of death as an evil force. After all, young *Harry Potter* readers may have seen—and might even have experienced—wars, terrorist attacks and school shootings on television and the Internet. They know that, in far too many parts of the world, children and adults die unfairly as a consequence of violence, and I do not believe that this reality should be censored or avoided in children's literature. The presence of 'evil' deaths can coexist in children's texts with a more benign view of death, in an acknowledgment that both realities are equally true.

That being said, the idea that death must be accepted naturally as a part of life is undeniably at the heart of *Harry Potter* and should be at the heart of children's literature in general, not only because it is the inevitable end that awaits all living beings, but also because, without death, life itself is meaningless. As Klein very well points out, "Without the possibility of death, it doesn't matter what you do; nothing can ultimately affect you one way or the other" (2012: 36). In other words, the absence of death renders the existence of love and moral values useless. As Klein adds, "It is this recognition that we do not have an eternity which gives meaning and urgency to the things

we do. Every decision matters; every decision has consequences that affect ourselves and others. We recognize that we have to act, but moreover, that we have to act with care and thought" (2012: 37). Besides, "Our mortality gives us a reason to love. [...] The recognition of our own demise gives us powerful reasons to make and experience these exalting connections while we can" (Klein, 2012: 39). Thus, children's literature itself, being a body of texts that is concerned with transmitting values and life lessons to the younger generations, also loses all its significance if we pretend that death cannot affect children and their surroundings.

The acceptance of death is ultimately aligned in the *Harry Potter* novels with maturity and knowledge, showing that positive things can emerge from death, darkness and despair. Death is also rebirth and renewal, as we see when Harry returns from the dead, transformed into a mature, renewed and stronger human being. As Rowling tells us through Dumbledore's words, "Understanding is the first step to acceptance, and only with acceptance can there be recovery" (Rowling, 2000: 736). After all, let us not forget that it is the author's experience, knowledge and understanding of death that has made the *Harry Potter* books what they are.

It is certainly true that Rowling does not break with some taboo and stereotypical aspects of death, such as false hopes in the afterlife, the happy ending and the belief in the possibility of resurrection. Yet, maybe this is precisely what makes the *Harry Potter* novels so successful among both young and adult readers: the coexistence of the conservative and the subversive in the texts; the compromise they reach between appealing to and indulging readers' fears and desires, on one hand, and teaching them that these desires and fears must be controlled, on the other; and their capacity to temporarily disturb the reader only to bring them back to the safety and the consolation of the happy ending, presumably with lessons learned.

## REFERENCES

- Barrie, J. M. (1995[1911]). *Peter Pan*. London: Penguin Popular Classics.
- Barsanti Vigo, M. J. (2020). "Death and its Causes in Current German Literature for Young Readers: Towards a Typology". In Ruzicka Kenfel, V & House, J. (Eds.). *Death in Children's Literature and Cinema, and its Translation* (pp. 43-70). Berlin: Peter Lang.
- Bettelheim, B. (1991 [1976]). *The Uses of Enchantment*. London: Penguin.
- Bryson, K. L. (n.d.). "Bridge to Terabithia by Katherine Paterson". Accessed on July 27 2021. <https://web.archive.org/web/20070121133424/http://www.ncte.org:80/about/issues/censorship/resources/113744.htm>
- Butler, F. (1972). "Death in Children's Literature". *Children's Literature*, 1, 104-124.
- Channel Abclibrarysales. (October 13, 2017). *JK Rowling on Death, Influence, and Reality 2012* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QKNNdfTASms>
- Channel Classic New Television. (March 1, 2021). *J. K. Rowling: Harry Potter and Me (2001)* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=kEmx-eA8AbU>
- Channel Movieflame. (December 17, 2020). *Every Death in Harry Potter: A Tribute to 104 Fallen Characters* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=yb6Zp1Xsz4o&t=53s>
- Ciaccio, P. (2009). "Harry Potter and Christian Theology". In Heilman, E. E. (Ed.). *Critical Perspectives on Harry Potter* (pp. 33-46). New York and London: Routledge.
- Clement, L. D. (2016). "Introduction: Flying Kites and Other Life-Death Matters".

- In Clement, L. D. and Jamali, L. (Eds.). *Global Perspectives on Death in Children's Literature* (pp. 1-22). New York and London: Routledge.
- Clement, L. D. & Jamali, L. (2016). *Global Perspectives on Death in Children's Literature*. New York and London: Routledge.
- Corvo Sánchez, M. J. (2018). "Study of Death in the Novel *The Princess Bride*: Death as Part of the Adventure". *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 16, 25-46.
- Corvo Sánchez, M. J. (2020). "The Conception of Death in *Die Kinder- und Hausmärchen* and its Reception in Spanish. A Study of *Schneewittchen* and *Dornröschen*". In Ruzicka Kenfel, V. & House, J. (Eds.). *Death in Children's Literature and Cinema, and its Translation* (pp. 71-100). Berlin: Peter Lang.
- Eccleshare, J. (2009). *1001 Children's Books You Must Read Before You Grow Up*. London: Quintessence.
- Gibson, L. R. & Zaidman, L. M. (1991). "Death in Children's Literature: Taboo or Not Taboo?" *Children's Literature Association Quarterly*, 18(4), 232-234.
- Gruner, E. R. (2019). *Constructing the Adolescent Reader in Contemporary Young Adult Fiction*. London: Palgrave Macmillan.
- James, K. (2009). *Death, Gender and Sexuality in Contemporary Adolescent Literature*. London and New York: Routledge.
- Klein, S. E. (2012). "Harry Potter and Humanity: Choices, Love, and Death". *Reason Papers*, 34(1), 33-41.
- Lage Fernández, J. J. & Lana Arias, M. (1996). "La muerte en la literatura infantil y juvenil". *Clij: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 79, 16-25.
- Llompарт Pons, A. (2019). "Escape and Consolation: Narrative Voice and Metafiction in the *Harry Potter* Series". *Atlantis: Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 41(1), 125-141.
- Lorenzo García, L. & Pereira Rodríguez, A. (2020). "The Reaper's Kind Face: Treatment of Death through Dual Addressee (adults/children) Films and their Translations". In Ruzicka Kenfel, V. & House, J. (Eds.). *Death in Children's Literature and Cinema, and its Translation* (pp. 201-225). Berlin: Peter Lang.
- Mociño González, I. & Agrelo Costas, E. (2020). "The Topic of Death in Galician Literature for Children and Young Adults". In Ruzicka Kenfel, V. & House, J. (Eds.). *Death in Children's Literature and Cinema, and its Translation* (pp. 101-138). Berlin: Peter Lang.
- Moss, J. P. (1972). "Death in Children's Literature". *Elementary English*, 49 (4), 530-532.
- Murphy, D. (2011). *Jesus Potter Harry Christ*. Portland, Oregon: Holy Blasphemy.
- Oittinen, R. & Roig Rechou, B. (2016). *A Grey Background in Children's Literature: Death, Shipwreck, War and Disasters / Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres*. München: Iudicium Verlag.
- Reynolds, K. (2007) *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rodríguez Rodríguez, B. M. & Álvarez Raposeiras, C. (2020). "Back to Life: Death in Translated 20<sup>th</sup> Century Children's Fiction and Film". In Ruzicka Kenfel, V. & House, J. (Eds.). *Death in Children's Literature and Cinema, and its Translation* (pp. 161-200). Berlin: Peter Lang.
- Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.
- Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter and the Goblet of Fire*. London: Bloomsbury.
- Rowling, J. K. (2003). *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. London: Bloomsbury.
- Rowling, J. K. (2007). *Harry Potter and the Deathly Hallows*. London: Bloomsbury.

- Ruzicka Kenfel, V. & House, J. (2020). *Death in Children's Literature and Cinema, and its Translation*. Berlin: Peter Lang.
- Stojilkov, A. (2015). "Life(and)death in *Harry Potter*: The Immortality of Love and Soul". *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal*, 48(2), 133-148.
- Taub, D.J. & Servaty-Seib, H. (2009). "Controversial Content: Is *Harry Potter* Harmful to Children?" In E. E. Heilman (Ed.). *Critical Perspectives on Harry Potter* (pp. 13-34). New York and London: Routledge.
- Tolkien, J.R.R. (2008 [1947]). "On Fairy Stories". In Flieger, V. & Anderson, D. A. (Eds.). *Tolkien: On Fairy Stories* (pp. 27-84). London: HarperCollins.
- Treneman, A. (June 30, 2000). "J.K. Rowling, the interview". Accessed on July 27 2021. <http://www.accio-quote.org/articles/2000/0600-times-treneman.html>.
- Vázquez García, C. (2020). "The Immortality of Death and its Permanent Presence in Children's Literature". In Ruzicka Kenfel, V. & House, J. (Eds.). *Death in Children's Literature and Cinema, and its Translation* (pp. 139-160). Berlin: Peter Lang.
- Vieira, M. (July 29, 2007). "*Harry Potter*: The Final Chapter". Accessed on July 27 2021. <http://www.accio-quote.org/articles/2007/0729-dateline-vieira.html>

Evangelia Moula  
moula.evangelia@ac.eap.gr  
Hellenic Open University, Grecia  
<https://orcid.org/0000-0002-9694-4924>

Konstantinos Malafantis  
kmalafant@primedu.uoa.gr  
National and Kapodistrian University of Athens, Grecia  
<https://orcid.org/0000-0001-5888-5719>

(Recibido: 24 febrero 2021 / Received: 24<sup>th</sup> February 2021)  
(Aceptado: 29 octubre 2021 / Accepted: 29<sup>th</sup> October 2021)

# LAUREEN MYRACLE'S *INTERNET GIRLS* AND CENSORSHIP: DIGITAL COMMUNICATION AS A CHALLENGE TO IDEOLOGICAL CONTROL THROUGH LANGUAGE AND AS A FIELD FOR FACING GENDER ROLES

INTERNET GIRLS DE LAUREEN MYRACLE Y  
CENSURA: LA COMUNICACIÓN DIGITAL COMO UN  
DESAFÍO ANTE EL CONTROL IDEOLÓGICO DE LA  
LENGUA Y COMO UNA FORMA DE AFRONTAR LOS  
ROLES DE GÉNERO

## Abstract

Taking L. Myracle's *Internet Girls* novel series as a starting point, this article tries to investigate and hopefully unveil the reasons behind the censorship imposed on the series by the "gatekeepers of canonicity and morality." The article is a literature review and semi-content analysis. After a brief discussion about the term Young Adult literature and the subversion of the arguments put forward as a justification of the banning of the books, we examine the relationship between the epistolary novelistic form and the female voice. Finally, we focus on the most distinctive feature of the novels: the exclusive use of online chatting to advance the narrative. The role of digital communication in Y.A. literature and the youth's idiomatic language on the net are also discussed. Our main argument is that the root causes triggering the adult censors' distress and challenging their standards are not the controversial sexuality and attitudes of the characters. Rather, it is their language and writing in internet chatting. Digital communication is imbued with webspeak. It becomes a field of intergenerational tension, a vehicle of undermining pedagogical censorship. This type of communication evades the absolute control of some adults not savvy in webspeak. A number of these individuals –possibly a social group that is over-represented in the teaching and school librarian professions– perceive digital communication as a threat to traditional language codes. Their reaction to the *Internet Girls* concerns not only the content of the books but –first and foremost– the style and the code these books are written. What is more, the girls' "digital" conversations allow for free self-expression. Prescribed boundaries of politically correct female attitude are transgressed leading to harsher adult public outcry.

**Key words:** Y.A. literature; Digital communication; Ideological control; Gender roles; Censorship.

## Resumen

Tomando como punto de partida la serie de novelas *Internet Girls* de L. Myracle, este artículo intenta investigar y desvelar las razones de la censura impuesta a la serie por los “guardianes de la canonicidad y la moralidad”. El artículo es una revisión de la literatura y un análisis de contenido parcial. Tras una breve discusión sobre el término literatura juvenil y la subversión de los argumentos presentados como justificación de la prohibición de los libros, se examina la relación entre la forma novelística epistolar y la voz femenina. Finalmente, nos centramos en la característica más distintiva de las novelas: el uso exclusivo del chat en línea para avanzar en la narrativa. Nuestro argumento principal es que las causas fundamentales que desencadenan la angustia de los censores adultos y desafían sus estándares no son la sexualidad y las actitudes controvertidas de los personajes. Más bien, es su idioma y escritura en el chat de Internet. Varios adultos (posiblemente un grupo social sobrerrepresentado en las profesiones docente y bibliotecaria escolar) perciben la comunicación digital como una amenaza para los códigos lingüísticos tradicionales. El lenguaje web permite transgredir los límites prescritos de las actitudes femeninas políticamente correctas, un hecho que conduce a una protesta pública más severa entre los adultos.

**Palabras clave:** Literatura juvenil; Comunicación digital; Control ideológico; Roles de género; Censura.

## Introduction: Young Adult Literature: a brief outline

*Internet Girls* is a young adult novel series comprising 4 books published between 2005 and 2014. Myracle's books were deemed as the most challenging novels of 2009 and 2011 by the American Library Association. They are still considered problematic for school libraries, due to their perceived provocative and obscene content. To understand the public reactions to the *Internet Girls* novel series, the context and expectations generated by young adult literature (Y.A.) and its historical evolution needs to be explained briefly; the cultural and historical background will help evaluate the series under discussion.

Young Adult Literature was conceived and first launched in tandem with the emergence of “young people” as a social category—a group not only distinct in biological terms but also in psychological characteristics. It is a social grouping with access to public expression and, above all, with the right to “purchase” preferences. In the post war era the public arena experienced the active participation of young people in the labor market and the individuals belonging to this social category exhibited unconventional behaviors, which gave rise to the term teenager (Savege, 2008).

As the forerunner to the later so-called young adult literature, it often refers to Maureen Daly's novel *Seventeenth Summer* (1942) (Bright, 2016: 31).

“Y.A. literature” is a largely American phenomenon. It made its first appearance in 1967 with the release of *The Outsiders* by S. E. Hinton and *The Contender* by Robert Lipsyte. These last novels inaugurated a new period. They boldly confronted issues such as youth gangs, drugs, delinquency, and racism and revealed the not-so-innocent side of adolescence.

The term was used to define a category of literature that extends to a variety of genres and forms—fiction, fantasy, sci-fi, graphic novels, thrillers etc. It is aimed at adolescents, without excluding adults. Nowadays, adults are its main consumers, both as buyers and mediators of books for young people, but also as readers. In a fiery article published in *The New York Times Book Review* on August 27, 1967 (“Teenagers are for real”), Hinton herself fervently emphasized the need to turn

Y.A. literature's attention to realistic themes that directly reflect juvenile priorities and fermentations.

Y.A. literature is distinguished from other categories as literature that "deals with the concept of change and transformation" (Horrell, 2012: 47). It reflects the changing nature of society (Koss, 2012: 74), it is fluid and conforms to young people's experiences in the transformative sociopolitical ideologies (Bittner, 2013: 3).

It belongs to the category of reading for enjoyment and especially for entertainment, escape, relaxation, imagination and safety (Howard, 2011: 52-3). Often, Y. A. literature focuses on romance (Hedeem & Smith, 2013), even in non-romantic novels, since erotic awakening is a major issue within the framework of adolescence.

*Forever* (1975) by Judy Blume brought to the fore the issue of teenage sexuality and became a literary landmark. In this novel, the issue of sex at a young age is not a matter of moral negotiation, but rather of an emotional one and is approached as a matter of health education. Because of its content, this book has been a frequent target of censorship and appears in the American Library Association's list of the 100 most frequently controversial books from 1990-2000, in number seven.

Pedagogical censorship is a common practice and a timeless phenomenon in the field of Y. A. literature (Zervou, 1992), ideologically legalized in the name of protecting the young, "innocent" readers from harmful readings. Parents, teachers, or librarian associations are still at the forefront of this kind of censorship, exercising a great deal of influence.

In the 1970s, the 'problematic' novel flourished with the introduction of a multitude of social themes, and in the 1990s, so many and such innovations were introduced that radically redefined Y.A. literature in form, content, and structure (Crowe, 2002). The revival of the romantic genre in this context bears significant differences from its predecessors (Ansari, 2017), whereas the issue of sex is central, with young people being more independent and parental figures being almost non-existent.

Nowadays, Y.A. novels are featured in prominent bookstores and adapted for the screen, either in film or TV-series format, with great success. Most recently, top productions were inspired by Y.A.; novels such as *The Hunger Games*, *Divergent* or *The Twilight Saga*. Websites such as *Forever Young Adult* and *Epic Reads* aim at the readership of the Y.A. community and create online discussion sites. As a product targeted to a particularly young audience, it is inevitably subject to pedagogical censorship. On the other hand, the genre's popularity to adults as well places it in the field of threshold literature (Beckett, 1999: 13-31) addressed to a double audience (Beckett, 1999: xiii); thus creating a double charged dynamic that is attracted by realism and equally repelled by it. Crossover novels constitute a case that questions the so far boundaries and norms/conventions of Y.A. literature. Since 1976, Myles McDowell had compiled a list of "key" features of children's literature, which would require revision, generally, in the light of recent developments and the attraction of adult audiences to the genre (Falconer, 2008: 27).

The boundaries were made permeable, allowing free access from both sides. Sex, drug use, depression, divorce, mental illness, death, the Holocaust, and genocide are issues that are increasingly prevalent in contemporary Y.A. literature.

## 1. Internet Girls: short description and reception history

The novels under discussion are considered a red flag by the ubiquitous guardians of young readers' innocence. Although bestsellers, with many thousands of sales and fanatical readers, they have sparked intense controversy. Myracle is America's most banned author and at the same time the

most popular one. She has occasionally attracted the overt wrath of parents, teachers, and librarians who turn against her in a vulgar way. The pretext is her explicit and unobtrusive reference to sex and more generally the use of an obscene and provocative language in these novels.

The American Family Association characterizes her works "not as literature but as ... propaganda ... or pornography" (Gaffney, 2014). A closer look at the books' content, however, would allow anyone to shape his/her personal opinion, beyond the prevailing doom-speech.

In the first novel of the series, *TTYL* (acronym of: talk to you later) three girlfriends, Angela Silver (SnowAngel), Zoe Barrett (Zoegirl) and Madigan Kinnick (Maddie) are just starting their tenth grade in high school and refer to each other as the "winsome threesome", believing they will be friends for ever. Their relationship, interspersed with other friendly relationships, or even rivalries, is constantly tested, but their friendship prevails. The themes of the book are mainly school competitions, adolescent flirting, a teacher-student attraction case, and teenage parties.

In the next *TFN* novel (Ta ta for now) in the following school year, a rivalry for a boy between Zoe and Angela, intra-family tensions, a presumed marital infidelity, a forced departure and the girlfriends' compulsory separation as well as the first experience of using grass (by Maddie) are some of the new themes/topics added.

In the *L8er G8er* (Later Gater) the reader learns the issues concerning the sexual intercourse between Doug and Zoe, the ephemerality of youthful relationships with the breakup of the Angela-Logan relationship, revenge, cyber bullying, family quarrels etcetera.

In *Yolo* (You only live once) the girls are now very far from each other. Maddie in California, Zoe in Ohio, and Angela in Georgia. They are concerned about their relationship and the loyalty of their sex partners. On the verge of changes and with the distance among them, their friendship seems more necessary than ever.

One may conclude, the issues touched in the *Internet Girls* series and used as a pretext for censorship in no way do they constitute an innovation or a surprise in the Y.A. literary field. So, inevitably, the question is what the real causes behind the reactions of the adult audience are.

A possible reason for their depreciation is that they have been classified as a type of junior chick-lit. Although the term "chick lit" (Mazza, 1995) refers to literary texts with women protagonists between 20 and 30 years old and presents the challenges of their generation to balance the demands of career, on the one hand, and personal relationships, on the other, the girly perspective of Myracle's novels is supposed to be the point of contact with this genre. Chick-lit has been described as a "commercial tsunami" (Zernike, 2004) and attracts the undeniable contempt of critics, dismissed as a cheap and low-level para-literature and a means of promoting consumerism (Smith, 2007).

It is further argued that Myracle's language is unpolished and coarse, resembling unfiltered oral speech, causing a sense of stuplidity (a compound term out of stupidity and sublimity), a kind of an aesthetic reaction to the common, trivial and conventional everyday speech. (Sianne, 2005: 271). Sylvia Schultermanlde, however, proposes a reading of Myracle's novels through their cultural reframing in the environment of late capitalism and the galloping digitization of reality. What characterizes her work - she says - is the lack of estrangement, which, according to Russian formalists, is the noticeable difference between everyday language and literary writing. Dialogues borrowed directly from everyday life are not embellished and offer young people, who are their target group, a point of identification.

However, do all these reasons suffice to justify the angry mass reaction of American society, which places the series at the top of the list of banned books of the American Library Association in 2009 and 2011?

Is the lack of literary quality in Myracle's writing, the provoking issues of the novels - such as sex and drugs - and their realistic presentation, the stylistic affinity of the works with low literary quality, pointing to the genre of chick lit, or, is it ultimately, something else to blame for the banning of the series from official institutions and libraries?

## **2. The transition of the epistolary novel from conventional to digital exchanges and the subversion of the "fragile" female stereotype**

A prominent feature of the novels in question is that they were the first written entirely in the form of instant messages. Various graphic techniques (color and font change) are adopted as visual marks of the interlocutors' identity and also represent the material side of writing technologies, in other words, the transition from handwritten to electronic, multimedia writing (Hallet, 2009: 139).

Instant messaging as a narrative vehicle is considered a contemporary version of the epistolary novel (Schultermanlde, 2018), with literature and technology, in this case, constituting one another (McPherson et al., 2013: 616). By adopting this type of digital communication and making it the sole means of advancing the plot, Myracle has chosen to adapt the discourse to the specifications of the medium that is its vehicle. Indeed, the author, realizing the rapid evolution and transformation of digital environments, on one hand, and the continuous enrichment of the communication code used, on the other, reprinted her novels in 2014, updating them with more up-to-date elements of modern communication and its ever-changing features.

Although the epistolary form has always been thought of as particularly suited for female voices (Goldsmith, 1989: vii), male writers in the 18th century perfected the technique and imitated female writing, mainly presenting women within the restrictions of bourgeois society (Gilroy and Verhoeven, 2000: 2). So, the epistolary voices described women's confinement more than liberation and focused on love stories, which were mostly about sexual victimization (Jensen, 1989: 34) and not mutual love. The representation of female voice and consciousness has been simply unthinkable for long until approximately the seventies (Lanser, 1992: 189), when the term: "feminization" of the writing referred to the adoption of a female point of view in narration (Zervou, 2005: 100). In women's writings indirection, ambiguity, ellipsis, euphemism, reticence, and other buffering techniques had been celebrated as aesthetic principles. Later on, women writers used the genre to talk about their suppression in the male-dominated society, articulating the genuine feminine experience as the "other" in the patriarchal society (Patch, 2014: 11). In the private space of letters, women, so often silenced in public life, had at last personal freedom to rewrite themselves and even, sometimes, to rewrite others surrounding them (Moula, 2009).

With the advent of telecommunications, the traditional epistolary novel virtually disappeared along with the conventional letter writing. For the genre to survive, writers experimented with electronic forms of communication (blogs, emails, IM) to tell stories. These forms ignore the previous prescriptions and restrictions and promise women the opportunity to escape the biological constraints of their gender (Milne, 2002: 81). Cyberspaces allow gender-neutral communication to be generated, without fully eliminating the differences and preferences in the writing styles of the genders.

In the digital environment, where women enjoy equal access authority as men do, they can express themselves unimpeded, and reveal more about their real selves. Even more, the adolescent girls' voice is expected - due to impulsivity and openness of the youth- to be more daring and to challenge the established norms of female attitude. Additionally, taking into account that this so-

called “me - generation” is more confident, assertive and entitled than ever before (Alsup, 2010:6), daring to act impulsively, to subvert prescribed norms and to question adult authority, it is expected that the freedom they rejoice in the cyberspace will double the subversive power of their voice. This is the case of the *Internet Girls*.

### 2.1. *Digital communication in Y.A. literature*

However, the assimilation of elements of digital communication environments and of webspeak (Brown, 2010), in particular, is by no means a unique phenomenon in the literary field, as a plethora of literary books, for two decades, already present, in various ways, influences the ever-evolving digital landscape.

In the field of adult literature, similar practices have been enthusiastically welcomed, such as the debut of the Finnish author, Hannu Luntiala, *Viimeiset Viestit (Last Messages)* published in 2007. This is a story also told in its entirety in SMS form. In 2008, the project was nominated for the European Book Prize (Prix du Livre Européen) and translated into many languages.

But even in Y.A. literature, the phenomenon is quite common. In the 31 juvenile novels from 2000 to 2009 reviewed by Koss & Tucker-Raymond (2010), digital communication methods are represented throughout: sometimes such digital communication consists the exclusive narrative vehicle, sometimes it is selectively embedded in the narrative, sometimes only one type of digital communication (e.g. im / blogs) is used while at other times a combination of forms (messages, emails, posts) are detected. The texts generally outline the features of webspeak as used in authentic environments (captions, or uppercase (BiCaps), emoji, abbreviations, acronyms, punctuation, etcetera).

The kinds of digital texts that are prevalent in Y.A. novels are similar to those used by young people in real life, but the novels are not fully up-to-date with current developments in social media and are often somewhat behind.

Another study of Y.A. novels between 2010 and 2012 (Dagel, 2012) found an equally large variety of representing or embedding digital media in them. Moreover, there is often a post-discourse from the protagonists about digital media and their impact on young people's lives.

Most juvenile novels which incorporate new communication technologies into the narrative flow focus on everyday life and problems of adolescents, with their interpersonal relationships and identity construction being predominant. The issues raised in these novels are also observed in the respective authentic environments (Subrahmanyam & Greenfield, 2008), where adolescents use digital communication for the same reasons: to maintain friendships, to make new friends, or to become romantically involved. Also, through digital communication, friendships are strengthened on the one hand, and, on the other, family relationships are weakened, as a result of increased contact with friends.

Although, in general, such literary texts attempt to reproduce the writing of young people in authentic contexts, it is not rare for writers, such as John Green, when translating texts of their characters, to smooth out the wording and use full sentences, seeking a more academic version of them.

### 2.2. *Young people's language in general and webspeak in particular*

Micro-analysis of adolescents' speech highlights a number of special features, such as a significant number of puns, teases, and nicknames, as well as more or less mismatched combinations of stylistic levels (e.g., the combination of formal and informal style), aimed at achieving humorous results (Androutsopoulos & Georgakopoulou, 2008).

Sense of humor is one of the key-features of the youth slang, which states that it is not necessary to treat everything as serious, given and unaltered (Zhou & Fan, 2013). The juvenile vocabulary includes expressions with no counterpart in the standard variety, for example, to describe the specific interests of youth culture.

Also, the vocabulary of young people is characterized by the intense use of taboo words in relation to other age groups, by humor or derogatory expressions (Androutsopoulos, 2005). The discussion topics of youth groups are embedded in their vocabulary and therefore, words related to love, relationships and sexuality, fun and drinking, to their activities in general are identified (Stenström & Jørgensen, 2009).

And, while, until recently, live and direct contact had been the main area of socializing and relating to each other, the ubiquitous presence of computers and the Internet is beginning to affect what is written about young people, the forms in which they come across texts and how and where they read and write to themselves.

In a way, the social results are similar to the impact of the advent of every new technology (radio, cinema, television) in previous generations, when the ways of producing and interpreting texts were adapted to the specifications of the new media of their time. What is new is that the proliferation of computer-related media and cyberspace is creating new textualities, such as emails, blogs, hypertexts and short messages, that mix codes and create trans-texts, combining elements from a variety of different media (Reynolds, 2007: 155).

Years of such digital communication environments, texting and instant messaging across social networks, have finally begun to change the written language (Brown, 2010). The 2011 version of the *New Oxford American Dictionary* now contains what is called webspeak and includes established phrases and abbreviations such as BFF (Best Friend Forever), Defriending (stop being a friend on Facebook), and the hashtag sign (#) to create a keyword on Twitter.

Also, emoji or, in other words, the visual code of communication that originated in such informal environments is now widely recognized and permeates many aspects of life, from advertising to political campaigns. Their dissemination is of such extent, that in 2015, the emoji known as "Face with Tears of Joy" was selected by the *Oxford Dictionary* as "word of the year" (Seargeant, 2019: 4). What was worth noticing was the fact that a pictogram - and not a word- was selected from one of the most imposing dictionaries in the world in the most prominent place. The use of emoji varies (structural, semantic, emphasizing) (Danesi, 2016: 87) with their primary function being to provide nuances in the meaning of the message. They do not completely replace traditional written formats, but they reinforce, extend, and comment on the meaning of written communication, usually enhancing the friendliness of tone.

Young people, growing up in an age where "digital media are part of the social and cultural fabric of learning, play, and social communication" (Ito, Davidson, Jenkins, Lee, Eisenberg & Weiss, 2008: vii), use them as extensions of themselves (Keating, 2005), to project their desired identity, at least at the very moment of using them (Weber & Mitchell, 2008).

In the case of texting, in this new jargon, there is no definite coding and replacement of standard forms: the standard and the unusual coexist, with the latter containing several variants. All individuals exercise their texting choices heterogeneously and in response to their sense of identity, their social status, and their perception of the needs of each particular situation. Various personal writing styles relate to individual users, their choices and habits.

Focusing upon serving the socio-linguistic “principles” of (a) abbreviations and speed, (b) paralinguistic substitution, and (c) phonological approach, young people’s messages are both linguistically unfamiliar and communicative (Thurlow, 2003).

Following the model developed by Werry for the linguistic features of Internet Relay Chat (Werry, 1996), there are three main motivations for texting: 1. features about the linguistic economy and reduced text input 2. features to simulate the spoken language and 3. features reflecting the transition to a multimodal perspective. All these combined together sometimes propose such an innovative linguistic experience that has been characterized as Neography (Anis, 2007).

In detail, each of these has already been analyzed further (Shortis, 2007), but most of the features discussed in the research literature are met in the *Internet Girls*.

### 3. Digital communication as a field of intergenerational struggle and a vehicle for undermining pedagogical censorship

So, what is the matter with the particular novels that choose to enforce and impose a different communicative code than the official one, resembling cyberspace?

The explanation for the extreme public reactions to this series is likely to be found in a latent deep-rooted ambivalence towards new technologies in many aspects of Western culture and also in the perception of language as the sole means of narrative and a vehicle of exercising ideological control. Under this prism, the erosion of language through new technologies threatens to weaken adult surveillance and marginalize it.

If, as Rose (1993: 19) claims, childhood functions as a cultural boundary of a fantastic, idealized and pure place of origin that the adults constantly seek to recover, then what is implied here is that this notion is also linked to pre-technological times, the supernatural/spiritual thought and sense of integration, lost in culture, with the advent of technology and scientific rationality (Ellul, 1991).

The majority of children’s books dealing with computers, the Internet and other forms of information and communication technology are perpetuating the kind of negative technology stereotype that inevitably affects children’s literature response to technological innovation and the adoption of more advanced, hybrid or transmedia forms (Moula & Malafantis, 2018).

Rodney Philbrick’s *Last book of Universe* (2000) is marked by the hostility that many children’s books display towards new technologies by depicting a future generation that spends its time immersed in cyberspace being repulsed by books and reading.

Books for children that focus on new technologies tend to deal more with the potential moral, philosophical, environmental and social dangers of the “brave, new cyber world” rather than devising alternative, optimistic narratives or empowering choices that used to characterize once qualitative children’s literature (Reynolds, 2007: 178).

Moreover, Myracle’s novels, choosing the here and now of storytelling through the direct communication of digital environments and their present tense discourse, form hybrid texts, where they conflict with the monomodal notion of the past and the theory of language as the one and only means of representation and communication (Kress, Van Leeuwen, 2001: 45). In the age of digitization and intangible electronic signs, the concept of language as the dominating narrative medium is being undermined and relativized. This way, the series also highlights major shifts in cultural meaning-making practices.

Since it turns out that the meaning is always attached to, and associated with the medium that carries it, the textual world in the *Internet Girls*, on the one hand, and the narrative, on the other, are constructed and deployed in a multi-sensorial way, sustained by the digital environments which reflect the daily practices (Hallet, 2009).

Also, as the dialogues take place between young adult girlfriends, the "vernacularization" of their digital speech is intense, and the use of colloquial, non - standard varieties acquires a prominent place (Coupland, 2014).

The prevalence of this new mixed youth webspeak in digital environments functions as a "meta-pragmatic" practice' (Agha, 2007) that contributes to the dissemination, change or consolidation of codes in the socialized language community of language users. In other words, through digital communication environments, the distinctive speaking style of young people becomes socially recognizable and is registered as an "indicative" of the attributes of a group of speakers (Agha 2005, 2007). So, this kind of speech is consequently being disseminated to the general public as the conversation standard of these social environments.

Besides, as language and literacy are always related to power issues (Olthuse, 2010: 36), hybrid books, such as the *Internet Girls*, raise important questions about the evolution of Y.A. literature in the upcoming decades. For example, should young people's idioms be reflected in literary texts? Will adults be able to read these books with the same fluency as teenagers, or will they be excluded from them?

#### **4. Conclusions: What is really at stake when young people's language is imbued with digital conventions as reflected in their literature?**

Those hostile to life's digitization, focus on the reduced communication system and condemn messages that miss punctuation, avoid capital letters and have little or no typographical variation. They see the use of non-standard forms as a declining symptom of the educational and linguistic standards. But focusing upon the extremes only reveals part of the history of online writing, and for a more objective opinion, one should describe the range of spelling forms used in the various circumstances and identify the factors that cause them, which may be different each time: online writers may be unaware of the typical use of language, may also know it but might not care to use it, or may not have the sufficient typing skills. They may have the impression that they have written something correctly, but they do not check the final text, which results in errors, or they may still consciously refuse to use standard language form or may occasionally use idioms for a specific purpose.

Tagliamonte & Denis (2008) studied a large body of IMs (over 1,000,000 words from 72 people aged 15-20) and concluded that textual form in messages is no different regarding syntax and pronunciation than the official language and that shortcuts are mainly observed in younger people. However, the hybrid language is only found in the communication environment between friends. Drouin & Davis (2009), who conducted a multi-factorial survey (using idioms of texting, two-way translation between texting and standard English, spelling, etcetera), also found no effect of digital language on youth's typical literacy.

Crystal (2008) argues that the use of the text language indicates that texter has strong control over the official language. The texter must first know how to use "normal" language so that he/she can shorten and modify it (Drouin & Davis, 2009). Preference and repetition of phrases are part of the

preferred conversational, polyphonic style and are usually emotionally charged (Jones & Schieffelin, 2009).

The realization of digital communication is volatile, reflecting the personalized and often playful nature of private exchanges and the participants' rejection of the prescribed norms. There are cases where it can lead to messages that require decryption as if written in a secret code. However, such messages are deliberate and creative, intended to be incomprehensible to their recipients, and certainly do not resemble mechanical writing, as some language-purists imply (Danet & Herring, 2007: 110).

They constitute a more playful, representational version of the ego in a socially contextually defined code. Common textual behavior is a sign that one belongs to a group of common interests and at the same time consists a kind of passport for it.

The use of non-standard spelling is a "powerful expressive resource. ... [which] can graphically capture the immediacy, the "authenticity" and the "taste" of the spoken language in all its diversity. ... [and] has the potential to challenge linguistic hierarchies ..." (Jaffe, 2000: 498).

It is realized that the moral panic about young people being totally absorbed and distracted by the new media is part of a systemic response. Adults try to turn youth away from social networks in digital environments and from the kind of writing that they support because they find it threatening and dangerous (Ito et al., 2019: 23), as both cyberspace and its practices escape from their immediate supervision.

Even more, young girls' unmediated self-exposure poses an exponential threat, as not only the teenage idiom becomes the exclusive narrative means, but also its web version exacerbates the outcome. In addition, the abolition of the adult narrator, the absence and degradation of the role of adult mentors in narration, the realistic and hence persuasive immaturity of the youth, the confidence and self-centeredness of the young female interlocutors, without any attempt to embellish or self-censor their words, and the absence of an idealized female figure, provoke a strong reaction mainly from parents, given literature's culturally formative and pedagogical mission, by definition.

The protagonists' gender makes the criticism more severe and the adult gatekeepers of order even more anxious. Girls' "digital" talk transgresses the boundaries of bashfulness and decency, as dictated by the adult- mainly male- norms. As the *Internet girls* relexicalize their inner world, some adults' fiery reaction is more than expected.

Counterbalancing the conservative reactions, however, some more objective opinions claim that the series is offering adults, who decide to read it, a valuable glimpse at the lives of adolescent girls (Goldsmith, 2007: 45) or even a lesson in juvenile idiom (Gelman, 2007). What has largely been ignored, though, is that the principles that originate from the ethics of interpersonal relations, cooperativeness, devotion, understanding, loyalty, communality, solidarity and etcetera are still the fundamental concepts that qualify and differentiate female writing (Vandergrift, 1996: 17-20), even in digital spaces which sustain a radically new way of writing and communicating.

Literature simply sets an analogy to life. Therefore, we do our youth a very bad service if we believe that we protect them from the world by restricting their access to public life, (Boyd, 2007) cyberspace included. They have to enter the social -and even more the digital- arena of our times, to make mistakes and learn from them. Our role as adults is not that of the police officer but of the well-intentioned guide. So, instead of trying to control the use of new media, in their lives and their literature respectively, it would be better to try to learn from the digital experience of young people.

## REFERENCES

## Primary sources

- Myracle, L. (2005). *Ttyl*. New York: Abrams/Amulet Books.
- Myracle, L. (2007). *Ttfn*. New York: Abrams/Amulet Books.
- Myracle, L. (2008). *L8r, g8r*. New York: Abrams/Amulet Books.
- Myracle, L. (2014). *Yolo*. New York: Abrams/Amulet Books.

## Secondary sources

- Agha, A. (2005). Voice, Footing, Enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 38-59.
- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anis, J. (2005). Neography: Unconventional Spelling in French SMS Text Messages. In B. Danet & S. C. Herring (2007). *The Multilingual Internet*. (pp 87-115). Oxford University Press.
- Androutsopoulos, J. & Georgakopoulou, A. (2008). Youth, Discourse, and Interpersonal Management. In G. Antos & E. Ventola (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication*. Berlin, New York: de Gruyter (Handbooks of Applied Linguistics; 2).
- Androutsopoulos, J. (2005). Research on Youth Language. In A. Ulrich, N. Dittmar, K.J. Mattheier & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, 2. Aufl., Vol. 2. Berlin: de Gruyter (HSK 3.2), 1496-1505.
- Ansari, A. (2017). *Modern Romance*. Milady.
- Beckett, S. L. (1999). *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. NY and London: Routledge.
- Bittner, R. (2010). The Trouble with Normal: Trans Youth and the Desire for Normalcy as Reflected in Young Adult Literature. *The ALAN Review* (Winter 2010), 31-35. Web. 6 Jan. 2013.
- Boyd, D. (2008). Why Youth (heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In D. Buckingham (Ed.) *Youth Identity and Digital Media*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge: The MIT Press. MA, 2007-16.
- Bright, A. (2016). *The YA Novel in the Digital Age*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in English Department of English and Film Studies. University of Alberta.
- Brown, D. (2010). LOL 'Webspeak' Invades Oxford Dictionary. Retrieved on September 20, 2019 from [http://articles.cnn.com/2010-09-20/tech/web.oxford.dictionary\\_1\\_slang-oxford-english-dictionary-twitter?\\_s=PM:TECH](http://articles.cnn.com/2010-09-20/tech/web.oxford.dictionary_1_slang-oxford-english-dictionary-twitter?_s=PM:TECH).
- Coupland, N. (2014). Sociolinguistic Change, Vernacularization and Broadcast British media. In J. Androutsopoulos (Ed.) *Mediatization and Sociolinguistic Change* (pp.67-96). Berlin, Boston: de Gruyter (linguae & litterae 36).
- Crowe, C. (2002). Young Adult Literature: YA Boundary Breakers and Makers. *The English Journal*, 91(6), 116-118.
- Crystal, D. (2008). *Txtng: The gr8 db8*. Oxford: OUP.
- Dagel, M. J. (2012). Influence of Digital Communication on Young Adult Contemporary Fiction (2012). *Graduate Research Papers*. 12. <https://scholarworks.uni.edu/grp/12>

- Danesi, M. (2016). *The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. Bloomsbury Publishing.
- Danet, B. & Herring, S. C. (Eds.). (2007). *The Multilingual Internet: Language, Culture, and Communication Online*. Oxford University Press on Demand.
- Drouin, M. & Davis, C. (2009). R u txtng? Is the Use of Text Speak Hurting Your Literacy? *Journal of Literacy Research*, 41, 46-67. Doi: 10.1080/10862960802695131
- Falconer, R. (2008). *The Crossover Novel: Contemporary Children's Fiction and its Adult Readership*. Routledge.
- Gaffney, L.M. (2014). No Longer Safe: West Bend, Young Adult Literature, and Conservative Library Activists. *Library Trends* 62(4), 730-739.
- Gilroy, A. & Verhoeven, W. M. (2000). Introduction. In A. Gilroy and W. M. Verhoeven (Eds.). *Epistolary Histories: Letters, Fiction, Culture* (pp.1-25). Charlottesville: University of Virginia. 1-25.
- Goldsmith, E. C. (Ed). (1989). *Writing the Female Voice: Essays on Epistolary Literature*. Boston: Northeastern UP.
- Hallet, W. (2009) The Multimodal Novel: The Integration of Modes and Media in Novelistic Narration (129-153) In Heinen, S. & Sommer, R. (Eds.). (2009). *Narratology in the age of cross-disciplinary narrative research* (Vol. 20). Walter de Gruyter.
- Hedeon, K. & R. L. Smith. (2013). What Makes a Good YA Love Story? *The Horn Book Magazine* (May/June 2013), 48-55. Web. 12 Dec. 2012.
- Horrell, G. (2012). Transgression and Transition. In M. Hilton and M. Nikolajeva (Eds.). *Contemporary Adolescent Literature and Culture: The Emergent Adult* (pp. 47-59). Surrey, England: Ashgate.
- Howard, V. (2011). The Importance of Pleasure Reading in the Lives of Young Teens: Self Identification, Self-Construction and Self-Awareness. *Journal of Librarianship and Information Science* 43.1 (pp. 46-55). Web. 6 Jan. 2013
- Ito, M.; Baumer, S.; Bittanti, M.; Cody, R.; Stephenson, B. H.; HorsT, H. A. & Perkel, D. (2019). *Hanging Out, Messing Around, and GeekingOut: Kids Living and Learning with New Media*. MIT Press.
- Ito, M.; Davidon, C.; Jenkins, H.; Lee, C.; Eisenberg, M., & Weiss, J. (2008). Series Foreword. In D. Buckingham (Ed.) *Youth Identity, and Digital Media* (pp. vii-ix). Cambridge, MA: MIT Press.
- Jaffe, A. (2000). Introduction: Non-standard Orthography and Non-standard Speech. *Journal of Sociolinguistics*, 4(4), 497-513.
- Jensen, K. A. (1989). Male Models of Feminine Epistolarity. In E. C. Goldsmith (Ed.) *Writing the Female Voice: Essays on Epistolary Literature* (pp.25-45). Boston: Northeastern UP.
- Jones, G. M. & Schieffelin, B. B. (2009). Enquoting Voices, Accomplishing Talk: Uses of be+ like in Instant Messaging. *Language & Communication*, 29(1), 77-113.
- Keating, E. (2005). Homo prostheticus: problematizing the notions of activity and computermediated interaction. *Discourse Studies*, 7(4-5), 527-545.
- Koss, M. D. & Tucker-Raymond, E. (2010). Representations of Digital Communication in Young Adult Literature: Science fiction as Social Commentary. *Representations*. 38(1).
- Koos, M. D. (2009). Young Adult Novels with Multiple Narrative Perspectives: The Changing Nature of YA Literature. *The ALAN Review* 36.3 (Summer 2009), 73-80. Web. 12 Dec. 2012
- Kress, G. & Leeuwen, T. V. (2001). *Multimodal Discourse. The Models and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

- Lanser Sniader, S. (1992). *Fiction of Authority. Women writers and Narrative Voice*. Ithaca: Cornell University Press.
- Lovekin, D. (1991). *Technique, Discourse, and Consciousness: An introduction to the Philosophy of Jacques Ellul*. Lehigh University Press.
- Mazza, C. (Ed.). (1995). *Chick-lit: Postfeminist fiction*. Illinois State University.
- Mpherson, T.; Jagoda, P. & Chun W.H.K. (2013). Preface: New Media and American Literature. *New Media and American Literature Special issue: American Literature*, 85(4), 615-628.
- Milne, E. (2002). The Epistolary Body of Email: Presence, Disembodiment and the Sublime. *Southern Review*. 35.3.
- Moula, E. (2009). The Shaping of Female Consciousness in Bildungsromane from Contemporary Greece. In D. Meyer Dinkgrafe (Ed.) (2009). *Consciousness, Theatre, Literature and the Arts*. London: Cambridge Scholars Publishing.
- Moula, E. & Malafantis, K. (2018). Children's Literature in the Digital Age: The Internet as a Theme and as a Dynamics in Greek Young Adult Novel. *Pedagogical Review*. 35 (68), 92-107 (in Greek).
- Ngai, S. (2005). *Ugly Feelings*. Harvard University Press.
- Nielsen Summit Shows the Data Behind the Children's Book Boom. PublishersWeekly.com. *Publishers Weekly*, 17 Sep. 2015. Web. 16 Jan. 2016.
- Olthouse, J. (2010). Blended Books: An Emerging Genre Blends Online and Traditional Formats. *The ALAN Review* (Summer 2010), 31-37. Web. 12 Dec. 2012.
- Patch, L. (2014). To My Beloved, BB4N. The History of "Woman's Writing", or the Epistolary Novel. April 2014. Volume XIV, Issue II. Georgetown University.
- Reynolds, K. (2007). *Radical Children's Literature. Future Visions and Aesthetic Transformations*. Palgrave: McMillan.
- Rose, J. (1993). *The case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction*. University of Pennsylvania Press.
- Savage, J. (2008). *Teenage: The Creation of Youth Culture 1875-1945*. Random House.
- Schulterman de, S. (2018). Stuplimity and Quick Media Epistolarity in Lauren Myracle's *Internet Girls* Series In M. Loschnigg & R. Schuh (Eds) (2018). *The Epistolary Renaissance: A Critical Approach to Contemporary Letter Narratives in Anglophone Literature*. (pp. 227-241). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Seargeant, P. (2019). *The Emoji Revolution: How technology is shaping the future of communication*. Cambridge University Press.
- Shortis, T. (2007). Gr8 Txtpeceptions. *English Drama Media*, 2126.
- Smith, C. J. (2007). *Cosmopolitan Culture and Consumerism in chick lit*. Routledge.
- Stenström, A.B. & Jørgensen, A. M. (2009). Youngspeak in a Multilingual Perspective: Introduction. In A.B. Stenström & A.M. Jørgensen (Eds.), *Youngspeak in a Multilingual Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 1-12.
- Subrahmanyam, K. & Greenfield, P. (2008). Online Communication and Adolescent Relationships. *Future of Children*, 18(1), 119-146.
- Tagliamonte, S. A. & Denis, D. (2008). Linguistic Ruin? LOL! Instant Messaging and Teen Language. *American Speech*, 83, 3-34.
- Thurlow, C. (2003). Generation Txt? The Sociolinguistics of Young People's Textmessaging. *Discourse Analysis Online*, 1 (1). Retrieved 12 January 2020 from <http://www.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurlow2002003-paper.html>

- Vandergrift, K. E. (1996). Journey or Destination? Female Voices in Youth Literature in Vandergrift K. E. (Ed.) *Mosaics of Meaning: Enhancing the Intellectual Life of Young Adults through story* (pp.17-46). Lanham, MD.: Scarecrow.
- Weber, S. & Mitchell, C. (2008). Imaging, Keyboarding, and Posting Identities: Young People and new Media Technologies. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 25-48). Cambridge, MA: MIT Press.
- Werry, C. (1996). Linguistic and Interactional Features of Internet Relay Chat, In Susan C, Herring (Ed.), *Computer-mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-cultural Perspectives* (pp, 47-61). Philadelphia: John Benjamins.
- Zernike, K. (2009). Oh, to Write a "Bridget Jones" for Men: A Guy Can Dream. 22 February 2004. 9.1-2. *New York Times*. 20 May 2009. <https://www.nytimes.com/2004/02/22/style/oh-to-write-a-bridget-jones-for-men-a-guy-can-dream.html>
- Zervou, A. (1992). Censorship and Resistances in Texts of our Childhood Athens: Patakis (in Greek).
- Zervou, A. (2005). The Feminization of the Writing: Female Voice and Internal Focalization. In *Faces and Masks of the Narrator in Greek Children's and Young Adults' Literature of the Last Thirty Years* (pp.97 -130) Athens: Patakis (in Greek).
- Zhou, Y. & Fan, Y. (2013). A Sociolinguistic Study of American Slang. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2209-2213.

Delfín Ortega Sánchez  
dosanchez@ubu.es  
<http://orcid.org/0000-0002-0988-4821>  
Universidad de Burgos

Virginia Juez Fuentespina  
vjf0002@alu.ubu.es  
Universidad de Burgos

(Recibido: 1 julio 2021/ Received: 1<sup>st</sup> July 2021)  
(Aceptado: 1 octubre 2021 / Accepted: 1<sup>st</sup> October 2021)

# DECONSTRUYENDO IDENTIDADES DE GÉNERO: ANÁLISIS DE LOS ROLES NARRATIVOS DE LA BRUJA EN LA LITERATURA INFANTIL

*DECONSTRUCTING GENDER IDENTITIES: AN  
ANALYSIS OF WITCH NARRATIVE ROLES IN  
CHILDREN'S LITERATURE*

## Resumen

Este estudio pretende, de una parte, analizar el rol de la figura literaria de la bruja en la narrativa infantil y, de otra, revelar su influencia específica en la construcción de las identidades de género y en la consolidación de los estereotipos femeninos hegemónicos. Con el fin de describir los patrones de representación verbo-visual transmitidos sobre los perfiles protagónicos de la figura narrativa de la bruja, y su contribución a la construcción/socialización diferencial de las identidades de género, se aplica un análisis de contenido cuantitativo-descriptivo de 60 unidades de registro textuales e iconográficas, procedentes de un corpus de cinco relatos literarios para Educación Infantil. De acuerdo con los resultados obtenidos, se verifica la contribución de esta figura histórico-literaria a la permanencia de algunas de las atribuciones sociales femeninas más tradicionales, y al fortalecimiento de la ausencia narrativa de identidades de género plurales basadas en la diversidad.

**Palabras clave:** Identidades de género; Literatura infantil; Análisis de contenido cuantitativo; Rol narrativo de la bruja.

## Abstract

This research aims, on the one hand, to analyze the role of the literary figure of witches in children's narratives and, on the other hand, to reveal its specific influence on constructing gender identities and consolidating hegemonic female stereotypes. In order to describe the textual and iconographic patterns on the protagonist profiles of witch narrative figure, and its contribution to the differential construction/socialization of gender identities, a quantitative-descriptive content analysis of 60 textual and iconographic register units, coming from a corpus of five stories for Early Childhood Education, has been applied. According to the results, it is verified the contribution of this historical-literary figure to the permanence of some of the most traditional feminine social attributions, and to the strengthening of the narrative absence of plural gender identities based on diversity.

**Keywords:** Gender identities; Children's literature; Quantitative content analysis; Witch narrative role.

## 1. Introducción

La literatura infantil representa una de las expresiones culturales más influyentes en la definición y consolidación de roles y estereotipos sociales. En efecto, "la literatura infantil, tanto si llega a los niños de forma oral como escrita, a través de grabaciones o de audiovisuales, constituye un instrumento culturalizador de primer orden" (Colomer, 2005: 204), y uno de los factores constructores de las representaciones de género. El cuento, en concreto, es un recurso educativo que contribuye a la comprensión de la realidad social y cultural de los niños y niñas, y un generador de significados sobre el mundo que les rodea (Ros, 2012), tanto desde el espacio literario textual como desde el iconográfico. En este sentido, Hernández Ramírez (2014) señala que los cuentos guardan relación con las creencias, los estereotipos y los roles de género.

El binomio sexo-género continúa derivando en el mantenimiento de determinadas asignaciones socioculturales basadas en expectativas sociales, roles y rasgos de personalidad (Jayme, 1999). Los personajes de los cuentos, en particular, aquellos más estables en la literatura tradicional, hacen que las reflexiones de Jayme se apliquen a los roles reconocibles en los y las protagonistas de las narrativas literarias actuales.

Rosales (2010) señala que cada cultura codifica rasgos conductuales, físicos y personales en torno al género, a partir de la consideración del cuerpo como ente biológico. Desde el nacimiento de los niños y niñas, y a lo largo de su proceso de socialización, en efecto, se enseña a construir el género, concepto socialmente aprendido e intencionalmente definido, donde los estereotipos diferenciales se consolidan. En este sentido, León-Ciliotta (2018) afirma que, en la literatura infantil, "si bien las fronteras entre los roles y estereotipos de género se traspasan lentamente, aún queda mucho por avanzar en el ámbito de la paridad en la presencia y representación de personajes femeninos y masculinos" (359).

Resulta preciso, por tanto, conocer e identificar las bases del denominado sistema sexo-género, término propuesto por Rubin en 1996, en el que las capacidades, cualidades y roles asignados a cada género son antagónicos, gozando de diferente consideración y estatus social. Este sistema se basa en supuestas diferencias y se sustenta en la oposición generada por estas diferencias (masculinidad vs. femineidad, público vs. privado, o dominación vs. sumisión). De este modo, se promueven relaciones asimétricas y jerárquicas que legitiman la subordinación de lo femenino" (Heras-Sevilla, Ortega-Sánchez & Rubia-Avi, 2021).

La importancia de ofrecer expresiones literarias capaces de mostrar representaciones sociales y culturales sobre la diversidad no deriva en un rechazo a la literatura más tradicional, sino en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, a partir de un tratamiento didáctico dirigido del patrimonio literario como contenido conceptual, procedimental y actitudinal (Cuenca & Pérez, 2021). La enseñanza-aprendizaje de elementos patrimoniales, incluido el literario, ofrece al alumnado la obtención de conocimiento sobre el pasado, la comprensión del presente y el origen del futuro, promoviendo el fortalecimiento de su pensamiento crítico y las actitudes de respeto hacia otras culturas (Estepa, Domínguez & Cuenca, 1998). El empleo de cuentos tradicionales en el aula habría de dirigirse, por tanto, hacia su análisis y deconstrucción, a fin de trabajar la conciencia crítica del alumnado sobre lo que ve y escucha.

Los cuentos educan, transmiten tradiciones, valores y creencias, y ayudan a los niños y niñas a integrarse en sociedad. Además, contribuyen al desarrollo lingüístico, y de habilidades de pensamiento creativo (Morón, 2010). De esta forma, los cuentos influyen en la visión que se tiene del mundo y repercuten en el modo en el que nos percibimos (Turín, 1995). La adquisición de habilidades de

pensamiento crítico resulta, por tanto, fundamental en una educación de calidad e inclusiva, y en la 'contra-normalización' de estereotipos con impacto en la construcción de las identidades personales y sociales de los y las más pequeñas.

El personaje-tipo de la bruja no solo adquiere importancia en la literatura tradicional, sino que constituye uno de los elementos más reconocibles de la propia historia de la literatura infantil. Sin embargo, desde el ámbito de la educación literaria, no existen estudios centrados en el cuestionamiento constructivo y la permanencia de sus identidades sociales y literarias, habitualmente asociadas a la persecución y a la maldad, y en su potencial influencia en las identidades de género.

Esta investigación surge de la necesidad de analizar, de forma crítica, las narrativas literarias infantiles, un recurso frecuentemente utilizado en el aula de Educación Infantil. Desde esta perspectiva, partimos de la necesidad de trabajar con recursos literarios inclusivos que rompan con los estereotipos sociales, ofreciendo visiones plurales para una educación literaria *en y para* la diversidad (Jácome, 2015). En esta línea, la presente investigación analiza las narrativas textuales e iconográficas de la literatura infantil, en las que las brujas son incluidas con perfiles protagonistas, con el propósito de revelar su potencial influencia en la construcción de las identidades de género.

## 2. Método

### 2.1. Diseño

Este estudio se adscribe a los diseños de investigación no experimentales transversales de corte documental-descriptivo. Desde este enfoque, se revisa la literatura científica previa para la definición de las categorías apriorísticas de análisis en los términos propuestos por Corbin & Strauss (2014), y se realiza un análisis de contenido cuantitativo de los textos literarios.

### 2.2. Muestra documental

Se empleó un muestreo teórico-documental del corpus literario disponible para la etapa educativa de Educación Infantil. Se seleccionaron los cinco cuentos infantiles de mayor éxito editorial y frecuente presencia en el aula, de los que se obtuvieron las unidades textuales e iconográficas de registro ( $n = 60$ ) en las que la bruja representaba uno de los personajes protagonistas principales. Los títulos objeto de análisis fueron los siguientes: *Cómo mola tu escoba* (2001), *El hospital de Litera Tura* (2013), *Guapa* (2016), *La bruja Pampurrias* (2020), y *Daniela Pirata y la bruja Sofronisia* (2021).

### 2.3. Instrumento

Con el fin de describir los patrones de representación verbo-visual transmitidos sobre los perfiles protagonistas de la figura narrativa de la bruja, se aplicó un instrumento de vaciado y análisis de datos categoriales diseñado *ad hoc*, a partir de la revisión del sistema dimensional de Ortega-Sánchez et al. (2020, 2021), y de la adaptación del diseñado y validado por Ortega-Sánchez & Pérez (2015) (Tabla 1).

Tabla 1  
*Tabla de vaciado y análisis de datos*

Cuento				
<i>Dedicación temática editorial</i>				
D.	Narrativa textual e iconográfica			Descriptor
AN	Personificación <input type="checkbox"/> Anonimato <input type="checkbox"/>			Denominación terminológica para designar al personaje.
Término textual empleado (significante):				
PR	Blanca <input type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Otras <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>			Pertenencia racial asignada en la caracterización iconográfico-literaria del personaje.
FE	Niña <input type="checkbox"/> Joven/Adulta <input type="checkbox"/> Anciana <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>			Adscripción del personaje a una franja de edad en su representación iconográfico-literaria.
RI	Amigable <input type="checkbox"/> Conciliador <input type="checkbox"/> Agresivo <input type="checkbox"/>			Tipo de rostro con el que se caracteriza al personaje en su representación iconográfico-literaria.
V	Estandarizada <input type="checkbox"/> Distintiva <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/>			Tipo de vestimenta con el que se representa al personaje en sus contextos literarios.
U	Inicio/ Presentación de la trama narrativa  <input type="checkbox"/>	Desarrollo de la trama narrativa  <input type="checkbox"/>	Final/anexo de la trama narrativa  <input type="checkbox"/>	Identificación de la frecuencia del momento literario para la inclusión y ubicación narrativa del personaje de interés.
RS	Activo, por su contribución a la vida social	<input type="checkbox"/>		Tipo de rol social asignado al personaje, considerando su acción iconográfica y el mensaje textual evocado por el texto.
	Activo, por su contribución a la vida cultural	<input type="checkbox"/>		
	Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato	<input type="checkbox"/>		
	Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato	<input type="checkbox"/>		
	Víctima-pasivo	<input type="checkbox"/>		

Imagen vinculada:

D.: dimensión; AN: asignación de nombre; PR: pertenencia racial; FE: franja de edad; RI: rostro iconográfico; V: vestimenta; U: ubicación; RS: rol social.

Fuente: Adaptación de Ortega-Sánchez y Pérez (2015).

## 2.4. Análisis de datos

El análisis de las narrativas textuales e iconográficas se articuló identificando la representación del rol de la figura literaria de la bruja, y comprobando de qué forma contribuía a la construcción de las identidades de género de los y las alumnas de Educación Infantil. Los datos cualitativos obtenidos fueron codificados y categorizados deductivamente, de acuerdo con el instrumento descrito (Anexo. *Muestra de vaciado de datos textuales e iconográficos*). Seguidamente, estos datos fueron cuantificados mediante frecuencias absolutas y relativas, con el fin de reconocer la existencia de tendencias y diferencias descriptivas entre las unidades de registro de cada unidad de análisis seleccionada.

### 3. Resultados

#### 3.1. Dimensión AN

El personaje literario de la bruja no es únicamente un personaje de fantasía, sino también una forma de señalar a las mujeres sabias, libres y autosuficientes, que no seguían las normas hetero-patriarcales dominantes. El hecho de que predomine, con un 56,7%, su asignación anónima se propone como una generalización. En este sentido, se emplea el término de referencia *bruja* como núcleo conceptual de características culturales marcadas y estereotipadas (Tabla 2).

Tabla 2  
*Relación de frecuencias en la dimensión 'asignación de nombre'*

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Personificación	13	13	43,3	43,3
Anonimato	17	30	56,7	100,0
Total	30			

$x_i$ : variable-atributo (asignación de nombre);  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

Por el contrario, un moderado 43,3% de las referencias textuales registra la utilización de un nombre propio, circunstancia que deriva en una incipiente consideración individualizada de esta protagonista literaria.

#### 3.2. Dimensión PR

Existe un claro predominio (76,7%) de la pertenencia racial blanca, seguido de un 23,3% de otro tipo de adscripciones raciales, donde puede observarse, específicamente, la forma en que la bruja se presenta con un tono de piel verde, característica en la literatura tradicional (Tabla 3).

Tabla 3  
*Relación de frecuencias en la dimensión 'pertenencia racial'*

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Blanca	23	23	76,7	76,7
Negra	0	23	0,0	76,7
Otra	7	30	23,3	100,0
Sin especificación	0	30	0,0	100,0
Total	30			

$x_i$ : variable-atributo (pertenencia racial);  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

El porcentaje mayoritario registrado hace referencia al personaje-bruja como mujer blanca, circunstancia que motiva la práctica inexistencia de diversidad racial en sus representaciones y su centralización en características occidentales, confirmada por la ausencia de la pertenencia racial negra.

El 23,3% ilustra al personaje, en cambio, con el verde como color de piel, un color bien identificado en la literatura tradicional, y asociado al hábitat de las brujas en un entorno de vegetación y a la muerte.

### 3.3. Dimensión FE

En la dimensión 'franja de edad', se registra un predominio (53,3%) de representaciones de edades avanzadas, seguido de un 36,7% de narrativas iconográficas en las que reconoce una edad juvenil y un minoritario 10% en el que se la representa con un perfil infantil (Tabla 4).

Tabla 4  
*Relación de frecuencias en la dimensión 'franja de edad'*

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Niña	3	3	10,0	10,0
Joven/Adulta	11	14	36,7	46,7
Anciana	16	30	53,3	100,0
Sin especificación	0	30	0,0	100,0
Total	30			

$x_i$ : variable-atributo (franja de edad);  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

Este porcentaje de aparición mayoritario hace referencia a la caracterización iconográfica de la bruja como una mujer anciana. En la Edad Media y, a lo largo de la Historia, se ha ido forjando, en efecto, su rol como mujer de edad avanzada, autosuficiente, sabia, libre, soltera y/o viuda, alejada de las directrices sociales del momento. Este perfil encuentra su continuidad en la representación del personaje en la literatura actual.

### 3.4. Dimensión RI

Un equilibrio de porcentajes (36,7%) en la caracterización de rostros amigables y conciliadores da forma al rostro iconográfico de la bruja, seguido de su caracterización agresiva con un minoritario 26,7% de los registros (Tabla 5).

Tabla 5  
*Relación de frecuencias en la dimensión 'rostro iconográfico'*

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Amigable	11	11	36,7	36,7
Conciliador	11	22	36,7	73,3
Agresivo	8	30	26,7	100,0
Total	30			

$x_i$ : variable-atributo (rostro iconográfico);  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

En la literatura tradicional, la bruja es representada con rasgos faciales marcados, no aceptados por los cánones estéticos dominantes, y asociados a características de naturaleza imperfecta y

demoníaca. Sin embargo, la existencia de un equilibrio amigable-conciliador de recurrencias en su representación iconográfica informa de un inicio rupturista con este estereotipo descriptivo en la literatura infantil.

### 3.5. Dimensión V

A partir de los resultados obtenidos, puede afirmarse el mantenimiento de vestimentas tradicionales para caracterizar a este personaje literario. En efecto, con un 63,3%, se ilustra con vestidos distintivos, propios de la representación más tradicional de las brujas. En esta representación, es mayoritaria la inclusión de túnicas o vestidos largos, generalmente negros, con cuerpos extravagantes, sombrero picudo y escoba (Tabla 6).

Tabla 6  
*Relación de frecuencias en la dimensión 'vestimenta'*

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Estandarizada	11	11	36,7	36,7
Distintiva	19	30	63,3	100,0
Estridente	0	30	0,0	100,0
Total	30			

$x_i$ : variable-atributo (vestimenta);  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

Por otro lado, con un 36,7%, la bruja aparece representada con vestimenta estandarizada, aplicable a cualquier otro personaje narrativo. Esta circunstancia deriva en la posible existencia de una tímida tendencia al cambio por romper con la vestimenta más arquetípica.

### 3.6. Dimensión U

El 43,3% de las unidades de registro textual e iconográfico incorporan, prioritariamente, la acción de la bruja en el desarrollo nuclear de las tramas, momento literario donde se produce el culmen narrativo de los personajes protagonistas, y los argumentos que ayudan a comprender, específicamente, su rol social (Tabla 7).

Tabla 7  
*Relación de frecuencias en la dimensión 'ubicación'*

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
Inicio	8	8	26,7	26,7
Desarrollo	13	21	43,3	70,0
Final	9	30	30,0	100,0
Total	30			

$x_i$ : variable-atributo (ubicación);  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

Con un 30% de recurrencias, la sitúan, en cambio, al final o desenlace de los relatos, ubicación literaria donde, en la mayoría de ocasiones, se da un giro inesperado a los hechos y un cambio de

visión sobre el perfil protagónico del personaje-bruja. Finalmente, con una frecuencia del 26,7%, se localiza en el inicio de las tramas literarias, momento en que se presenta al personaje principal y del que se obtiene su esencia narrativa.

### 3.7. Dimensión RS

La suma total de las frecuencias absolutas en esta dimensión es mayor que el resto de dimensiones analizadas, puesto que los roles definidos no son excluyentes y, por lo tanto, atribuibles a un mismo personaje (Tabla 8).

Tabla 8  
*Relación de frecuencias en la dimensión 'rol social'*

$x_i$	$n_i$	$N_i$	$f_i$	$F_i$
R <sub>1</sub>	12	12	16,7	16,7
R <sub>2</sub>	12	24	16,7	33,3
R <sub>3</sub>	18	42	25,0	58,3
R <sub>4</sub>	19	61	26,4	84,7
R <sub>5</sub>	11	72	15,3	100,0
Total	72			

$x_i$ : variable-atributo (rol social): R<sub>1</sub> (activo-no androcéntrico por su contribución a la vida social), R<sub>2</sub> (activo-no androcéntrico por su contribución a la vida cultural), R<sub>3</sub> (activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato), R<sub>4</sub> (activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato), R<sub>5</sub> (víctima-pasivo);  $n_i$ : frecuencia absoluta;  $N_i$ : frecuencia absoluta acumulada;  $f_i$ : frecuencia relativa;  $F_i$ : frecuencia relativa acumulada.

Los resultados obtenidos informan de un predominio (51,4%) de los roles 'activo-androcéntricos en la construcción de la vida social y cultural' (R<sub>3</sub> y R<sub>4</sub>) del relato. Estos roles predominantes se hacen corresponder con características androcéntricas en la construcción literaria del personaje de interés, tanto en las narrativas textuales como en las iconográficas. En ellos, el rol de la bruja se conduce desde el estereotipo y contribuye a la conformación diferencial de identidades de género.

Un reducido 33,4% de las recurrencias verbo-visuales, en cambio, asume roles 'activos no androcéntricos por su contribución a la vida social y cultural' (R<sub>1</sub> y R<sub>2</sub>), y con una frecuencia relativa del 15,3% el rol 'víctima-pasivo' (R<sub>5</sub>). Este último rol victimiza y debilita al personaje desde perfiles de marcado carácter androcéntrico, asociados a la historia patrimonial de las brujas. Estos datos informan de la permanencia y el fortalecimiento de estereotipos literarios y, en consecuencia, una construcción diferencial de género en la etapa de Educación Infantil.

## 4. Discusión y conclusiones

Se confirman las relaciones entre la literatura infantil y los roles de género tradicionales (Hernández Ramírez, 2014). En efecto, el análisis de la dimensión AN indica el empleo del término de referencia *bruja* como un núcleo conceptual de características culturales marcadas y estereotipadas.

Las narrativas a iconográficas sobre el rol de las brujas en la literatura infantil refuerzan estereotipos conocidos, a partir del mantenimiento de rostros y vestimentas transmitidas en los cuentos tradicionales. Igualmente, en las dimensiones FE, RI, V y RS, se observa cómo las narrativas literarias se apegan a elementos propios de la literatura tradicional. Esta identificación haría necesario

un alejamiento literario de la uniformidad y la permanencia de representaciones estandarizadas para ofrecer perspectivas diversas e inclusivas acerca de su rol social.

Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Lara (2012) en su análisis del personaje de la bruja en el teatro infantil ( $n = 6$ ), en el que observa una correlación textual entre el teatro y la narrativa, "en cuanto a sus tendencias de plasmación" (...), [como personaje] "arquetípico, procedente del cuento popular (...)" (18). En esta misma línea, Vara (2018) llama la atención sobre las relaciones entre la construcción socio-cultural del género en la literatura destinada a un público infantil, "donde se localizan rasgos estereotipados que van configurando una visión social de los géneros dicotómica y simplificada" (140).

Puede reconocerse, en consecuencia, la permanencia literaria de roles estereotipados, que se reiteran e inconscientemente se asignan, de forma desigual, a personas y grupos sociales. No obstante,

El prejuicio de género y las disparidades sexuales no solo se manifiestan en los agentes de las historias dirigidas al público infantil y juvenil (...), sino que están también presentes en la forma en que se abordan los diversos temas, el lenguaje que se utiliza y las ilustraciones que complementan los libros para niños. (León-Ciliotta, 2018: 348)

La reflexión sobre los roles y representaciones sociales de los y las protagonistas de la producción literaria infantil implica la promoción de competencias en conciencia crítica sobre lo que los y las estudiantes leen, ven y escuchan. Como indica Earles (2017), a pesar de que estos espacios literarios infantiles habrían de contribuir al pensamiento imaginativo para la creación de mundos propios, las características socioculturales de género binario continúan siendo visibles, como demuestran recientes investigaciones en otros formatos literarios (Shahnaz, Tamkeen Et Amin, 2020).

Fuentes Kren (2018) describe cómo la imagen femenina y, específicamente, la configurada sobre las brujas o hechiceras, adquiere un rol de perversión, transmitido por la tradición oral como canal comunicativo para la perpetuación de determinadas formas de género; una perversidad que comienza, sin embargo, a ser superada en la literatura juvenil, como demuestran las series de Terry Pratchett, en las que la bruja se presenta en términos casi heroicos y de admiración (Santaulària i Capdevila, 2018).

Asimismo, se comprueba que la representación iconográfica del personaje-bruja refuerza estereotipos conocidos en la literatura infantil, a partir del mantenimiento de rostros y vestimentas tradicionalmente reproducidas. No obstante, como se ha demostrado, registramos una tímida ruptura de estos roles tradicionales, enfoques especialmente relevantes que, en ocasiones, pasan desapercibidos.

La pertinencia didáctica y cultural de deconstruir las identidades de género desde la literatura infantil reside en la promoción de una educación literaria *en y para* la igualdad, y en la formación de identidades sociales y culturales inclusivas, ya observables en la literatura infantil emergente (Williams, 2014), y en sus orientaciones hacia el compromiso y la justicia social (De Rijke, 2021). En consecuencia, resulta necesario centrar la atención, no solo en los mecanismos formativo-instrumentales de la lectura infantil, sino también en la forma en que el contenido afecta a la construcción de identidades sociales y de género o al desarrollo de la conciencia ética. En efecto, "it is also vital to remember that while the condition of otherness inherent in being either female or indigene is generally inescapable short of violent social change that of being a child is necessarily and equally inescapably temporary" (Brown, 2017: 11).

En relación con las limitaciones de este estudio, puede mencionarse la reducción numérica y lingüística de la muestra documental seleccionada. En este sentido, sería preciso incrementar el corpus textual e iconográfico analizado y definir problemas de investigación e innovación, en clave comparada, mediante la inclusión de publicaciones literarias en lenguas distintas a la castellana.

Una de las futuras líneas de trabajo pasaría por diseñar, implementar y evaluar el impacto de programas de innovación docente, específicamente orientados al desarrollo de competencias críticas en y para la igualdad, la aceptación de la diversidad y la construcción no estereotipada de identidades plurales en la etapa de Educación Infantil.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, M. (2017) Children's Literature Matters (?). *English Academy Review*, 34(1), 8-22. <https://doi.org/10.1080/10131752.2017.1333207>
- Colomer, T. (2005). El desenlace los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, n. ext., 203-216. <https://bit.ly/3hPswmY>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th edition). SAGE.
- Cuenca López, J. M. & Pérez González, M. (2021). El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en Educación Infantil. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 243-265. doi: 10.17398/2531-0968.08.243
- De Rijke, V. (2021). Reading children's literature, *Education 3-13*. 49(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1824703>
- Earles, J. (2017). Reading gender: a feminist, queer approach to children's literature and children's discursive agency, *Gender and Education*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1156062>
- Estepa, J., Domínguez, C., & Cuenca López, J. M. (1998). La enseñanza de valores a través del Patrimonio. En AA.VV., *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-336). Universidad de Lleida.
- Fuentes Kren, M. (2018) La construcción del género en la literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 160-166. <https://bit.ly/3rlgN2N>
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., & Rubia-Avi, M. (2021). Coeducation and Citizenship: A Study on Initial Teacher Training in Sexual Equality and Diversity. *Sustainability*, 13(9), 5233. <https://doi.org/10.3390/su13095233>
- Hernández Ramírez, C. I. (2014). *Análisis de los elementos discursivos e iconográficos sexistas en dos cuentos infantiles de uso regular en escuelas de Educación Preescolar*. (Trabajo Final de Especialización). Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/39bhZy9>
- Jácome, A. I. (2015) *Una visión crítica sobre los estereotipos de género en la literatura infantil y cómo trabajarlos en el aula*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Francisco de Quito, Quito. <https://bit.ly/2YaJHF2>
- Jayme, M. (1999) La identidad de género. *Revista de psicoterapia*, 10(40), 5-22. <https://doi.org/10.33898/rdp.v10i40.791>
- Lara, E. (2012). El personaje de la bruja en el teatro infantil. *Anagnórisis*, 5, 6-25. <https://bit.ly/3uerCVU>

- León-Ciliotta, R. (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.21142/DES-1002-2018-347-362>
- Morón, M. C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-6. <https://bit.ly/3wlGI6m>
- Ortega-Sánchez, D. & Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A.M. Hernández, C.R. García & J.L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 943-951). Universidad de Extremadura - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J., & Heras-Sevilla (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En E.J. Díez, & J.R. Rodríguez (Eds.), *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-104). Octaedro.
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J., & Heras-Sevilla (2021). Social invisibility and socio cultural construction of gender in historical narratives of Chilean high school students. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 1023-1037. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.1023>
- Ros, E. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 329-350. <https://bit.ly/3iu3ARI>
- Rosales, M.A. (2010) *Sexualidad, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Santaulària i Capdevila, M.I. (2018). Age and rage in Terry Pratchett's 'witches' novels. *European Journal of English Studies*, 22(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/13825577.2018.1427201>
- Shahnaz, A., Tamkeen, S. & Amin, S. (2020). 'The myth that children can be anything they want': gender construction in Pakistani children literature. *Journal of Gender Studies*, 29(4), 470-482. <https://doi.org/10.1080/09589236.2020.1736529>
- Turín, A. (1995) *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Horas y Horas.
- Vara, A. (2018). Brujas, caballeros y princesas en el aula de Educación Infantil: la base de datos TESO como fuente de reflexión sobre los estereotipos sexistas. *Scripta Romanica*, 5, 128-141. <http://dx.doi.org/10.18778/2392-0718.05.10>
- Williams, S. J. (2014). Fireflies, Frogs, and Geckoes: Animal Characters and Cultural Identity in Emergent Children's Literature. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 20(2), 100-111. <https://doi.org/10.1080/13614541.2014.929437>

### Corpus literario analizado

- Aznar, M.C. & Forés, D.G. (2019). *La bruja Pampurrias*. Editorial Gamusinos.
- Canizales (2016). *Guapa*. Apila ediciones.
- Donaldson, J. & Scheffler, A. (2001) *Cómo mola tu escoba*. Grupo Editorial Bruño.
- González Ramírez, A. (2013) *El hospital de Literatura*. Graficas Diego.
- Isern, S. (2021). *Daniela Pirata y la bruja Sofronisa*. NubeOCHO.

**Anexo. Muestra de vaciado de datos textuales e iconográficos.**

<b>Cuento</b>	
Isern, S. (2021). <i>Daniela Pirata y la bruja Sofronisa</i> . NubeOCHO.	
<b>Dedicación temática editorial</b>	
El término <i>bruja</i> o <i>Sofronisa</i> aparece en 18 ocasiones textuales, mientras que su ilustración registra una frecuencia de 19 (incluida la portada y la contraportada).	
Vaciado de datos de las primeras unidades de registro narrativo-iconográficas.	
<b>Narrativa textual e iconográfica</b>	
<i>En una cabaña escondida en la Isla Tenebrosa vivía la malvada bruja Sofronisa. Tenía poderes increíbles, y con sus pociones mágicas era capaz de crear tormentas, hundir barcos y hacer temblar la tierra.</i>	
Personificación <input checked="" type="checkbox"/> Anonimato <input type="checkbox"/>	
Término textual empleado ( <i>significante</i> ): la malvada bruja Sofronisa.	
Pertenencia racial:	Blanca <input checked="" type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Otras <input type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>
Franja de edad:	Niña <input type="checkbox"/> Joven/Adulta <input type="checkbox"/> Anciana <input checked="" type="checkbox"/> Sin especificación <input type="checkbox"/>
Rostro iconográfico:	Amigable <input type="checkbox"/> Conciliador <input type="checkbox"/> Agresivo <input checked="" type="checkbox"/>
Vestimenta:	Estandarizada <input checked="" type="checkbox"/> Distintiva <input type="checkbox"/> Estridente <input type="checkbox"/>
Ubicación:	
Inicio/Presentación de la trama narrativa <input checked="" type="checkbox"/> Desarrollo de la trama narrativa <input type="checkbox"/> Final/anexo de la trama narrativa <input type="checkbox"/>	
Rol social:	
Activo, por su contribución a la vida social	<input type="checkbox"/>
Activo, por su contribución a la vida cultural	<input type="checkbox"/>
Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato	<input checked="" type="checkbox"/>
Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato	<input checked="" type="checkbox"/>
Víctima-pasivo	<input type="checkbox"/>

Imagen vinculada:



Figura 1. Fuente: Isern (2021: 5-6).

Vaciado de datos de las segundas unidades de registro narrativo-iconográficas.

**Narrativa textual e iconográfica**

*Sofronisa observaba en su bola de cristal lo que ocurría en el mundo. Cada vez que veía a la gente sonreír, lanzaba sus hechizos más terribles para fastidiarles.*

---

Personificación  Anonimato

Término textual empleado (*significante*): Sofronisa.

---

Pertenencia racial: Blanca  Negra  Otras  Sin especificación

Franja de edad: Niña  Joven/Adulta  Anciana  Sin especificación

Rostro iconográfico: Amigable  Conciliador  Agresivo

Vestimenta: Estandarizada  Distintiva  Estridente

Ubicación:

Inicio/Presentación de la trama narrativa  Desarrollo de la trama narrativa  Final/anexo de la trama narrativa

Rol social:

Activo, por su contribución a la vida social

Activo, por su contribución a la vida cultural

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato

Víctima-pasivo

Imagen vinculada:



Figura 2. Fuente: Isern (2021: 7-8).

Vaciado de datos de las terceras unidades de registro narrativo-icónográficas.

**Narrativa textual e icónográfica**

La bruja vio lo felices que vivían los habitantes de Isla Volcán y envió un viento huracanado que destapó el cráter. Todos huyeron para protegerse de la lava.

Personificación  Anonimato

Término textual empleado (*significante*): La bruja.

Pertenencia racial: Blanca  Negra  Otras  Sin especificación

Franja de edad: Niña  Joven/Adulta  Anciana  Sin especificación

Rostro icónográfico: Amigable  Conciliador  Agresivo

Vestimenta: Estandarizada  Distintiva  Estridente

Ubicación:

Inicio/Presentación de la trama narrativa  Desarrollo de la trama narrativa  Final/anexo de la trama narrativa

Rol social:

- Activo, por su contribución a la vida social
- Activo, por su contribución a la vida cultural
- Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato
- Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato
- Víctima-pasivo

Imagen vinculada:

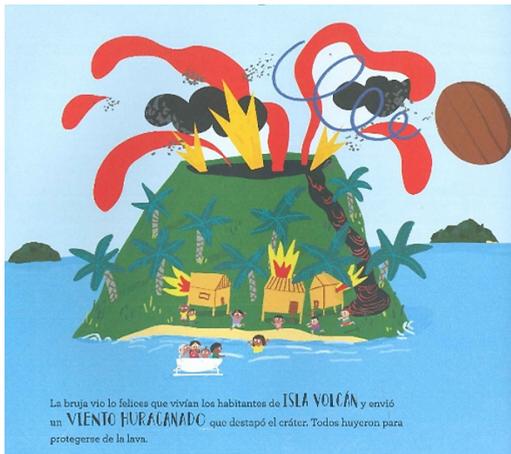


Figura 3. Fuente: Isern (2021: 9).

Vaciado de datos de las cuartas unidades de registro narrativo-icónográficas.

**Narrativa textual e icónográfica**

*Las sirenas y los tritones cantaban con alegría cuando Sofronisa lanzó un hechizo. Los dejó sin voz durante tres días para que no pudieran guiar a los pescadores con su canto.*

Personificación  Anonimato

Término textual empleado (*significante*): Sofronisa.

Pertenencia racial: Blanca  Negra  Otras  Sin especificación

Franja de edad: Niña  Joven/Adulta  Anciana  Sin especificación

Rostro icónográfico: Amigable  Conciliador  Agresivo

Vestimenta: Estandarizada  Distintiva  Estridente

Ubicación:

Inicio/Presentación de la trama narrativa  Desarrollo de la trama narrativa  Final/anexo de la trama narrativa

Rol social:

- Activo, por su contribución a la vida social
- Activo, por su contribución a la vida cultural
- Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato
- Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato
- Víctima-pasivo

Imagen vinculada:



Figura 4. Fuente: Isern (2021: 10).

Vaciado de datos de las quintas unidades de registro narrativo-iconográficas.

**Narrativa textual e iconográfica**

Un día, la bruja vio en su bola de cristal un barco pirata en el que nadie refunfuñaba. La tripulación cantaba y silbaba y a Sofronisa le dio mucha rabia. Se trataba del Caimán Negro y de su famosa capitana Daniela.

-Muy pronto no vas a sonreír tanto, niña – dijo con una risa maléfica.

Personificación  Anonimato

Término textual empleado (*significante*): Bruja / Sofronisa.

Pertenencia racial: Blanca  Negra  Otras  Sin especificación

Franja de edad: Niña  Joven/Adulta  Anciana  Sin especificación

Rostro iconográfico: Amigable  Conciliador  Agresivo

Vestimenta: Estandarizada  Distintiva  Estridente

Ubicación:

Inicio/Presentación de la trama narrativa  Desarrollo de la trama narrativa  Final/anexo de la trama narrativa

Rol social:

Activo, por su contribución a la vida social

Activo, por su contribución a la vida cultural

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato

Víctima-pasivo

Imagen vinculada:

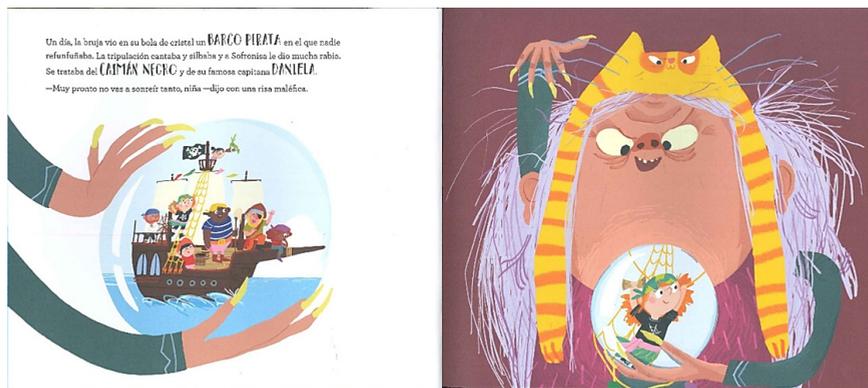


Figura 5. Fuente: Isern (2021: 11-12).

Vaciado de datos de las sextas unidades de registro narrativo–iconográficas.

**Narrativa textual e iconográfica**

Cuando llegaron a la isla, descubrieron alarmados que el volcán había destruido la aldea.

Sofronisa lo vio todo en su bola de cristal. ¡Había conseguido su objetivo! Ahora, satisfecha, podía irse a dormir.

Personificación  Anonimato

Término textual empleado (*significante*): Sofronisa.

Pertenencia racial: Blanca  Negra  Otras  Sin especificación

Franja de edad: Niña  Joven/Adulta  Anciana  Sin especificación

Rostro iconográfico: Amigable  Conciliador  Agresivo

Vestimenta: Estandarizada  Distintiva  Estridente

Ubicación:

Inicio/Presentación de la trama narrativa  Desarrollo de la trama narrativa  Final/anexo de la trama narrativa

Rol social:

Activo, por su contribución a la vida social

Activo, por su contribución a la vida cultural

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato

Víctima-pasivo

Imagen vinculada:



Figura 6. Fuente: Isern (2021: 23–24).

Vaciado de datos de las séptimas unidades de registro narrativo-iconográficas.

**Narrativa textual e iconográfica**

A la mañana siguiente, Daniela habló con un niño del poblado:

- Ayer el viento se llevó nuestro mapa, los albatros nos atacaron, e faro de granito e apagó misteriosamente, una roca rompió nuestro barco y además el volcán detrozó la aldea.
- Todo es obra de la bruja Sofronisa. Vive en la Isla Tenebrosa y dicen que es muy malvada.

Personificación  Anonimato

Término textual empleado (*significante*): la bruja Sofronisa.

Pertenencia racial: Blanca  Negra  Otras  Sin especificación

Franja de edad: Niña  Joven/Adulta  Anciana  Sin especificación

Rostro iconográfico: Amigable  Conciliador  Agresivo

Vestimenta: Estandarizada  Distintiva  Estridente

Ubicación:

Inicio/Presentación de la trama narrativa  Desarrollo de la trama narrativa  Final/anexo de la trama narrativa

Rol social:

Activo, por su contribución a la vida social

Activo, por su contribución a la vida cultural

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato

Víctima-pasivo

Imagen vinculada:



Figura 7. Fuente: Isern (2021: 25-26).

Vaciado de datos de las octavas unidades de registro narrativo–iconográficas.

**Narrativa textual e iconográfica**

- ¿Por qué has destrozado nuestro pueblo?- preguntó un anciano-. ¿Por qué quieres hacer daño a los demás?
- ¡No soporto las risas! ¡Odio que la gente sea feliz! – gritó Sofronisa.
- Pero ¿por qué? ¡No lo entiendo! – dijo Daniela

---

Personificación  Anonimato

---

Término textual empleado (*significante*): Sofronisa.

---

Pertenencia racial: Blanca  Negra  Otras  Sin especificación

---

Franja de edad: Niña  Joven/Adulta  Anciana  Sin especificación

---

Rostro iconográfico: Amigable  Conciliador  Agresivo

---

Vestimenta: Estandarizada  Distintiva  Estridente

---

Ubicación:

Inicio/Presentación de la trama narrativa     Desarrollo de la trama narrativa     Final/anexo de la trama narrativa

---

Rol social:

- Activo, por su contribución a la vida social
- Activo, por su contribución a la vida cultural
- Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato
- Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato
- Víctima-pasivo

Imagen vinculada:



Figura 8. Fuente: Isern (2021: 33-34).

Vaciado de datos de las novenas unidades de registro narrativo-icónográficas.

**Narrativa textual e icónográfica**

- Cuando era pequeña, lo niños y las niñas se burlaban de mí y me dejaban sola. ¡Y si no soy feliz, no soporto que nadie más lo sea!

- Pero no todos somos iguales – dijo Daniela –, nosotros no nos reímos de nadie.

Personificación  Anonimato

Término textual empleado (*significante*): en este fragmento ninguno.

Pertenencia racial: Blanca  Negra  Otras  Sin especificación

Franja de edad: Niña  Joven/Adulta  Anciana  Sin especificación

Rostro icónográfico: Amigable  Conciliador  Agresivo

Vestimenta: Estandarizada  Distintiva  Estridente

Ubicación:

Inicio/Presentación de la trama narrativa  Desarrollo de la trama narrativa  Final/anexo de la trama narrativa

Rol social:

Activo, por su contribución a la vida social

Activo, por su contribución a la vida cultural

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato

Víctima-pasivo

Imagen vinculada:

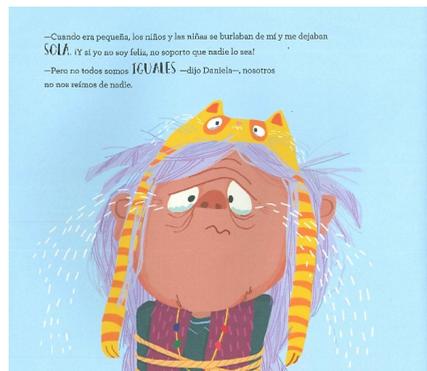


Figura 9. Fuente: Isern (2021: 35).

Vaciado de datos de las décimas unidades de registro narrativo-iconográficas.

**Narrativa textual e iconográfica**

Daniela levantó la mano.

-¡lo tengo! El mapa del tesoro de la Gruta Tramposa había regresado.

La bruja no podía parar de reír. Daniela y los piratas, Sofronisa y los habitantes de Isla Volcán bailaron bajo las estrellas hasta el amanecer.

---

Personificación  Anonimato

---

Término textual empleado (*significante*): bruja / Sofronisa.

---

Pertenencia racial: Blanca  Negra  Otras  Sin especificación

---

Franja de edad: Niña  Joven/Adulta  Anciana  Sin especificación

---

Rostro iconográfico: Amigable  Conciliador  Agresivo

---

Vestimenta: Estandarizada  Distintiva  Estridente

---

Ubicación:

Inicio/Presentación de la trama narrativa  Desarrollo de la trama narrativa  Final/anexo de la trama narrativa

---

Rol social:

Activo, por su contribución a la vida social

Activo, por su contribución a la vida cultural

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida social del relato

Activo-androcéntrico en la construcción de la vida cultural del relato

Víctima-pasivo

Imagen vinculada:



Figura 10. Fuente: Isern (2021: 39-40).



Maxi Pauser  
mpauser@uvigo.es  
<http://orcid.org/0000-0003-4463-8658>  
Universidade de Vigo

(Recibido: 2 julio 2021 / Received: 2<sup>nd</sup> July 2021)  
(Aceptado: 29 octubre 2021 / Accepted: 29<sup>th</sup> October 2021)

# LIBROS DE DIVULGACIÓN PARA NIÑOS COMO MATERIAL TEXTUAL EN LAS CLASES DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

*NON-FICTION BOOKS FOR CHILDREN AS TEXT  
MATERIAL FOR GERMAN FOREIGN LANGUAGE  
LEARNERS*

## Resumen

A menudo se preguntan profesores y estudiantes de alemán como lengua extranjera qué lecturas o material textual pueden resultar útiles a la hora de mejorar la comprensión lectora, el vocabulario y el uso de diferentes estructuras gramaticales durante el proceso de aprendizaje. En ocasiones, recurrimos a lecturas adaptadas en forma de pequeñas novelas o a la redacción de nuestros propios textos, porque los libros de texto, en su mayoría basados en el enfoque comunicativo, ofrecen debido a su naturaleza comunicativa muy pocos textos, a menudo irrelevantes y poco atractivos para los estudiantes. El objetivo de este artículo reside en abrir nuevas líneas de investigación, considerando los libros de divulgación para niños un material textual idóneo o bien para ser incorporado como material complementario en las clases de alemán como lengua extranjera o bien para ser utilizado como material de autoaprendizaje. Se ha podido comprobar que esta clase de libros ofrecen características que se ajustan a las necesidades de diversos alumnos de alemán como lengua extranjera.

**Palabras clave:** Libros de divulgación; Lenguaje y desarrollo; Infantil; Aprendizaje de lenguas extranjeras; Alemán como lengua extranjera.

## Abstract

Teachers, students and learners of German as a foreign language often wonder what kind of literature or text material is being considered as useful during the language learning process in order to improve reading comprehension, vocabulary and the handling of certain grammar structures in context. Occasionally, we resort to using adapted literature or to writing our own texts because textbooks are overwhelmingly based on a communicative approach, offering a few number of texts, which at the same time seem to be less relevant and less attractive for the learners. The aim of this article is to open a new horizon in the research area of German as a foreign language, considering non-fiction books for children as a stimulating text material to be used in German foreign language classes or as an autodidactic material. It has been proved that this non-fiction books offer aspects which meet the needs of many learners of German as a foreign language.

**Key words:** Non-fiction books; Language and development; Children; Foreign language learning; German as a foreign language.

## 1. Introducción

En este artículo defendemos la idea de que los libros de divulgación para niños (*Kindersachbücher* en alemán) de entre 2 y 7 años constituyen una valiosísima fuente de material textual que puede ser utilizado de manera complementaria en las clases de alemán como lengua extranjera o *DaF* (*Deutsch als Fremdsprache*) para todas las edades, e incluso como material de autoaprendizaje en los primeros niveles de idioma. Muchos de estos libros cuentan con contenidos léxicos y gramaticales que figuran como objetivos de aprendizaje en diversos programas docentes. Nos referimos a aquellos cursos de alemán que ofrecen una formación básica sobre el uso de la lengua alemana en diversas situaciones comunicativas cotidianas como, por ejemplo, el uso del alemán en el supermercado, en la ciudad, en el aeropuerto, en la consulta médica, etc. También pueden resultar muy útiles para inmigrantes, estudiantes de diferentes programas de intercambio y muchos otros hablantes que deciden vivir o realizar estancias en territorios germanoparlantes.

Hemos seleccionado diferentes libros de divulgación para niños de la serie *WiesoWeshalbWarum* publicada por la editorial alemana Ravensburger. Esta serie está dividida en dos categorías o subseries atendiendo a la edad del grupo de destinatarios. Los libros de la primera subserie (*WiesoWeshalbWarum Junior*) se dirigen a grupos de niños de entre 2 y 4 años. Los de la segunda categoría en cambio se dirigen a niños de entre 4 y 7 años. Hemos descubierto que los libros de la primera categoría se ajustan perfectamente a las necesidades lingüísticas de aprendices de *DaF* de los dos primeros niveles de idioma, el A1 y el A2, que establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* desarrollado por el Consejo de Europa (de aquí en adelante *MCER*). Sin embargo, los libros de la segunda categoría resultan idóneos para los estudiantes de los niveles de idioma B1 y B2. Para este último grupo existen incluso libros de la misma serie que ofrecen contenidos interactivos y un dispositivo electrónico en forma de lápiz que contiene grabaciones de audio. Con este lápiz llamado "tiptoi", el lector tiene acceso a todos los contenidos del libro mediante grabaciones de voz y, asimismo, podrá realizar diferentes actividades gracias a este nuevo sistema audiodigital. Todas las características de estos libros, así como sus ventajas a la hora de utilizarlos como material textual complementario, se irán detallando a lo largo de los siguientes apartados.

En el primer apartado se ofrece una definición de lo que aquí llamamos libro de divulgación o *Sachbuch* en alemán, junto con sus características y funciones. A continuación, se señalan aquellos aspectos más destacables que nos hacen pensar que esta clase de libros podría ayudar a interiorizar léxico, expresiones y estructuras gramaticales en diferentes contextos comunicativos. En este sentido merece la pena dedicar un apartado al desarrollo lingüístico de los niños y ver cómo los contenidos lingüísticos de los libros de divulgación para niños se adaptan a la etapa de desarrollo lingüístico en cada una de las dos categorías señaladas anteriormente.

## 2. Libros de divulgación para niños: definición y características

Franz (2011) es uno de los autores que más recientemente ha reflexionado sobre las diferentes definiciones que existen sobre el *Sachbuch* dentro del ámbito de la literatura infantil y juvenil. En Alemania se otorga desde el año 1956 cada año el premio alemán de literatura juvenil (*Deutscher Jugendliteraturpreis*) en cuatro categorías: libro de imágenes (*Bilderbuch*), libro infantil (*Kinderbuch*), libro juvenil (*Jugendbuch*) y libro de divulgación (*Sachbuch*). A partir de 1980 empezaron a escoger dos libros de divulgación para ser premiados, uno llamado *Kindersachbuch* (libro de divulgación infantil) y otro con el título *Jugendsachbuch* (libro de divulgación juvenil) para así establecer una diferencia

basada en la edad de los receptores. No obstante, los criterios a la hora de seleccionar el mejor libro de divulgación no siempre han sido claramente definidos.

A finales de los años 70, la República Federal de Alemania pertenece junto con los Estados Unidos y la Unión Soviética a los mayores productores de libros infantiles y juveniles. Esta necesidad de producir año tras año entre 2000 y 2500 libros nuevos se debe, como ya señaló Hans Gärtner (1979) al gran interés por parte del estado y diversas asociaciones de promover la lectura como actividad del tiempo libre frente al creciente uso de la televisión y el consumo de libretas de entonces (*Heftchenkonsum*) en los tiempos de ocio. Este autor ya destacó la diferencia entre lecturas de ficción (poesía, historias, novelas y cuentos) y el creciente lanzamiento de lecturas de no-ficción (libros, folletos, series de libros), haciendo uso del término inglés ("*non-fiction*"-*Lektüre*), que pretenden ofrecer a los jóvenes, ya a partir de la edad preescolar, conocimientos sobre la naturaleza y tecnología, fenómenos sociales, deporte y tráfico, historia antigua y contemporánea, datos y hechos geológicos y astronómicos.<sup>1</sup> A partir de estos momentos el libro de divulgación para niños gana cada vez una mayor importancia. Una interesante encuesta realizada por H. Künnemann en el año 1969 demuestra que los padres consideraban que los "libros de conocimientos" (*Wissensbücher*), refiriéndose a los libros de divulgación, resultaban más valiosos para sus niños frente a los cuentos e historias de animales, que ocuparon el segundo y el tercer puesto, respectivamente. Los niños, en cambio, preferían los cuentos e historias de animales antes que los llamados *Wissensbücher*. Padres y abuelos consideraban que los hijos, sobrinos, nietos y ahijados tenían que llegar a saber mucho más sobre su entorno que ellos mismos cuando eran jóvenes. En un tono ligeramente temeroso afirma Gärtner que el fin del crecimiento en el ámbito del libro de divulgación infantil todavía no habría llegado y que sería difícil de prever.<sup>2</sup> Él ofrece una tipología de estos libros, mencionando ejemplos de su época, pero los critica claramente como libros de consumo. También ofrece un listado de series de libros de divulgación populares en su época, lo cual demuestra una vez más que estos libros a menudo forman parte de colecciones y que, desde el punto de vista de las editoriales, merece la pena tener la colección completa en la biblioteca de la habitación del niño, convertido así en mero consumidor, condenado a absorber todo tipo de informaciones y conocimientos. Este autor también establece una rúbrica que permite valorar cada libro de acuerdo con los siguientes criterios: presentación, selección temática, objetividad, tratamiento de problemas, mediación de la información, lengua y estilo, ilustración, apelación al receptor, uso didáctico y datos específicos.

Finalmente, considera que estos libros –cuyo propósito principal sería hacer inteligibles para un público más joven los contenidos de la naturaleza, la sociedad, la ciencia, la tecnología, en suma, todo lo que rodea al ser humano– podrían utilizarse en el llamado *Sachunterricht* (enseñanza de la ciencia) de la educación primaria. No obstante, reclama que los planes curriculares están demasiado sobrecargados y que la falta de tiempo y la preexistencia de material escolar para esta asignatura resulta ser incompatible con el uso de los libros de divulgación para niños y jóvenes en las aulas.

Tal y como señala Maier (1993) en su reflexión sobre las diversas definiciones y explicaciones del *Sachbuch*, ofrecer una definición exacta del libro de divulgación es, debido a la confluencia de otros géneros, prácticamente imposible. Las dificultades a la hora de definir este género literario no se

1 "Bücher, Broschüren, Buchreihen werden auf den Markt geworfen, die den Anspruch erheben, bereits das Vorschulkind mit „elementarem“ Wissen über Natur und Technik, soziale Phänomene, Sport und Verkehrswesen, alte und Zeit-Geschichte, geologische oder astronomische Daten und Fakten auszustatten." (Gärtner, 1979: 204-205)

2 "So darf zumindest spekulativ die Behauptung gewagt werden, daß das Ende des Wachstums im Bereich des Kindersachbuchs noch längst nicht gekommen und nur sehr schwer abzusehen ist." (Gärtner, 1979: 206)

basan en la selección de la temática que ofrecen estos libros, sino en la transmisión de sus contenidos, es decir, en la manera de acercar los contenidos científicos y sociales a los niños y jóvenes. De esta manera, un libro de divulgación tiene que trasladar dichos contenidos al mundo de experiencia del niño. Esto requiere una sensibilización lingüística y psicológica de cada autor. Para lograr el propósito de este artículo, nos vamos a ceñir a una definición que remonta a los años 60, pero que continúa siendo válida por muchas cuestiones. Se trata de la definición de Doderer en su publicación *Das Sachbuch als literaturpädagogisches Problem* (1961), que entiende el libro de divulgación (aunque en su época todavía se utilizaba mucho el término *Sachschrift*) como libro que enseña sobre cosas, hechos y contextos del mundo de tal manera que, mediante el empleo de materiales lingüísticos específicos y fuerzas compositivas, el lector no solo es instruido en las diferentes materias sino que al mismo tiempo se entretiene con la lectura.<sup>3</sup> Es decir, el libro de divulgación enseña y entretiene, y para ello es necesario recurrir a materiales lingüísticos y formales específicos, que se ajustan a la capacidad de comprensión y nivel cognitivo de cada grupo de receptores. De ahí que se hable de libros de divulgación para niños, para jóvenes y para adultos. Por eso, los diversos autores y editoriales especifican la edad del público receptor en cada una de sus publicaciones o incluso la etapa y el curso escolar (*1. Klasse, 2. Klasse*, etc.). A consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías y con el fin de garantizar su capacidad de entretener, el libro de divulgación tiene que competir constantemente con los nuevos medios de comunicación, puesto que estos ocupan un lugar muy importante en los tiempos de ocio de los niños, jóvenes y adultos. De ahí que surgen cada vez nuevos formatos y soportes para los libros de divulgación.

En el próximo apartado vamos a analizar los aspectos más destacables de estos libros que permiten utilizarlos incluso como material textual complementario en las clases de *DaF* o para el autoaprendizaje de cualquier estudiante de alemán como lengua extranjera. Vamos a tratar cuestiones sobre la temática, cuestiones lingüísticas y cuestiones que tienen que ver con el nuevo sistema audiodigital desarrollado recientemente por la editorial Ravensburger.

### 3. ¿Por qué utilizar libros de divulgación para niños en las clases de *DaF*?

Los profesores de idiomas extranjeros y los programas curriculares de las diferentes instituciones que imparten cursos de idiomas extranjeros se basan, salvo en algunas excepciones, en los niveles de idiomas que establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) desarrollado por el Consejo de Europa con el fin de ofrecer una referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y la homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas. En este marco se describen las diferentes competencias que un estudiante debe poseer en cada uno de los seis niveles de idioma: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Todos los libros de texto de alemán como lengua extranjera se publican en la actualidad teniendo en cuenta esta clasificación de los niveles de idioma. De hecho, cada libro especifica en la portada de su edición el nivel de idioma correspondiente, en ocasiones, con subdivisiones (A1.1, A1.2, B1.1, etc.).

Los libros de texto de las editoriales alemanas más importantes (Klett-Gruppe, Cornelsen Verlagsgruppe, Langenscheidt, entre otros) recogen en los niveles A y B los mismos campos léxicos, que son aquellos que tienen que ver con el entorno inmediato en el cual se desenvuelve el estudiante

3 Doderer explica que el libro de divulgación enseña "über Dinge, Ereignisse oder Zusammenhänge dieser Welt in einer solchen Weise, daß durch den Einsatz besonderer sprachlicher Mittel und kompositorischer Kräfte der Leser gleichzeitig unterhalten und belehrt wird" (1961).

a diario y en su tiempo libre: el hogar, las tareas de casa, el colegio/el trabajo, los alimentos, las partes del cuerpo, la ropa, la ciudad, el campo, los medios de transporte, las vacaciones, la hora, las estaciones, los números, etc. Además, los libros de texto reflejan del mismo modo las mismas situaciones comunicativas en las que el alumnado ha de ser capaz de expresarse: en casa, en el colegio/en el trabajo, en el supermercado, en el centro comercial, en el hotel, en el aeropuerto, en la ciudad, en la consulta médica, etc. A menudo se repiten estos contenidos en los distintos niveles de idioma, utilizando cada vez expresiones más complejas y un vocabulario más específico. Lo mismo sucede con los libros de divulgación para niños de la serie *WiesoWeshalbWarum* publicada por la editorial Ravensburger, que hemos analizado. Los libros de esta serie ofrecen un inmenso abanico de temáticas que se encuentran en estrecha relación con el entorno inmediato del niño y con sus temas de interés. En su mayoría se trata de los mismos contextos comunicativos: el cuerpo humano, la visita médica, los medios de transporte (el tren, el avión, el barco, el coche, etc.), el tiempo, la comida, la hora y muchos más.

En las siguientes tablas queremos reunir los diversos títulos que, por su gran relevancia temática, podrían resultar de interés para un estudiante de *DaF*. La primera tabla recoge los títulos de los libros destinados a niños de 2 a 4 años. Esta subserie se titula *WiesoWeshalbWarum Junior*. La segunda tabla recoge aquellos títulos que se dirigen a niños de 4 a 7 años. Hemos excluido aquellos títulos que abarcan temáticas de interés demasiado infantil para nuestro propósito. Ejemplos de ello son estos títulos: *Die Ritterburg*/El castillo, *Die Dinosaurier*/Los dinosaurios, *Was macht die Prinzessin?*/¿Qué hace la princesa?, etc.) Asimismo, ofrecemos una traducción de cada título al español y la temática a la que responde cada libro.

Tabla 1. Selección de títulos de la serie *WiesoWeshalbWarum Junior*, para niños de 2 a 4 años, publicada por la editorial Ravensburger.

<i>WiesoWeshalbWarum Junior: de 2 a 4 años</i>		Traducción al español	Temática
Band 1	Der Bauernhof	La granja	Animales
Band 3	Der Flughafen	El aeropuerto	Medios de transporte
Band 6	Der Wald	El bosque	Animales
Band 8	Die Schiffe	Los barcos	Medios de transporte
Band 9	Die Eisenbahn	El tren	Medios de transporte
Band 10	Die Jahreszeiten	Las estaciones del año	Las estaciones y el tiempo
Band 11	Autos und Laster	Coches y camiones	Vehículos
Band 12	Unser Baby	Nuestro bebé	La familia
Band 13	Welche Farbe ist das?	¿Qué color es?	Los colores
Band 17	Am Meer	En el mar	Vacaciones
Band 18	Die Polizei	La policía	Situaciones de emergencia
Band 22	Was wächst da?	¿Qué crece ahí?	Plantas
Band 23	Die Rettungsfahrzeuge	Los vehículos de emergencia	Vehículos de emergencia
Band 26	Was ziehen wir an?	¿Qué nos ponemos?	La ropa
Band 27	Wir feiern Geburtstag	Celebrando el cumpleaños	Fiestas y felicitaciones
Band 30	Wir gehen in den Zoo	Vamos al zoo	Animales
Band 32	<i>Ängstlich, wütend, fröhlich sein</i>	Miedoso, enfadado y alegre	El carácter
Band 33	Bei uns zu Hause	En nuestra casa	La casa y habitaciones
Band 42	In den Bergen	En las montañas	Vacaciones
Band 43	Wir gehen in die Stadt	Vamos a la ciudad	Lugares en la ciudad
Band 45	Bald bin ich wieder gesund	Pronto estaré bien	La salud y enfermedades
Band 47	Sonne, Wind und Regen	Sol, viento y lluvia	El tiempo
Band 48	Ampel, Straße und Verkehr	Semáforo, carretera y tráfico	El tráfico
Band 53	Was essen wir	¿Qué comemos?	Alimentos
Band 56	Heute, morgen, jetzt und gleich	Hoy, mañana y ahora	La noción del tiempo
Band 63	Unterwegs mit Bus und Bahn	De viaje en autobús y tren	Medios de transporte

La siguiente tabla recoge una selección de los títulos de la misma serie, esta vez dedicada a niños de 4 a 7 años, que por su relevancia temática podrían resultar relevantes para los aprendices

de *DaF*.

Tabla 2. Selección de títulos de la serie *WiesoWeshalbWarum?*, para niños de 4 a 7 años, publicada por la editorial Ravensburger.

<i>WiesoWeshalbWarum: de 4 a 7 años</i>		Traducción al español	Temática
Band 1	Wir entdecken unseren Körper	Descubriendo nuestro cuerpo	Las partes del cuerpo
Band 5	Pass auf im Straßenverkehr	Ten cuidado en carretera	Tráfico y ciudad
Band 8	Alles über die Eisenbahn	Todo sobre el tren	Medios de transporte
Band 9	Zu Besuch beim Kinderarzt	La visita médica	Médicos y enfermedades
Band 10	Unser Wetter	Nuestro tiempo	El tiempo
Band 16	Unsere Haustiere	Nuestras mascotas	Mascotas
Band 17	Komm mit ans Meer	Acércate al mar	Vacaciones
Band 19	Unser Essen	Nuestra comida	Los alimentos
Band 20	Alles über Flugzeuge	Todo sobre aviones	Medios de transporte
Band 25	Die Uhr und die Uhrzeit	El reloj y la hora	La hora
Band 34	Wir feiern Weihnachten	Celebrando la Navidad	Tradiciones navideñas
Band 45	Im Zoo	En el zoo	Animales
Band 47	Wir entdecken die Farben	Descubrimos los colores	Los colores
Band 50	Wir entdecken die Berge	Descubrimos las montañas	Vacaciones
Band 53	Was passiert im Krankenhaus	Qué ocurre en el hospital	Enfermedades y heridas
Band 56	Alles über Schiffe	Todo sobre barcos	Medios de transporte
Band 58	Wir entdecken Österreich	Descubriendo Austria	Cultura

La editorial Ravensburger también publicó volúmenes especiales: *Mein erster Weltatlas* (Mi primer atlas mundial), *Mein erstes Lexikon* (Mi primera enciclopedia), *Wir entdecken Deutschland* (Descubriendo Alemania) y año tras año surgen nuevas publicaciones para distintos grupos de edad. Recientemente, se han publicado diferentes libros para un público infantil de diferentes etapas escolares: *Deutsch 1. Klasse* (Alemán Primero de Educación Primaria), *Deutsch 2. Klasse* (Alemán Segundo de Educación Primaria), *Mathe 1. Klasse* (Matemáticas Primero de Educación Primaria), *Mein erstes Vorschulbuch* (Mi primer libro preescolar). Sin embargo, no se están utilizando estos libros como libros escolares o libros de texto porque el mercado editorial está lleno de libros escolares con sus correspondientes libretas, cuadernos, etc. Los profesores consideran que estos libros han de utilizarse exclusivamente en tiempos de ocio, porque su finalidad principal sería entretener. De esto modo, los libros escolares son calificados como "libros serios" y los libros de divulgación como "libros de diversión". Eso sí, en las bibliotecas escolares no pueden faltar los libros de divulgación porque, como bien ha demostrado Beißner (2011), estos libros constituyen una herramienta muy importante para captar el interés de los niños en contenidos científicos y sociales, que ya son objeto de estudio en toda la educación primaria, y para fomentar la lectura en los niños. Estos libros, además, ayudan a que los padres encuentren con facilidad las respuestas a las preguntas que suelen hacer los niños en esta etapa.

No solo la temática y el léxico resultan de un gran interés para un posible estudiante de *DaF*. También la reproducción del material textual que se encuentra en cada uno de estos libros, le ayuda a recordar e interiorizar determinadas estructuras gramaticales. Queremos destacar que las estructuras gramaticales utilizadas en los libros de la serie *Junior*, de 2 a 4 años, se ajustan perfectamente a las necesidades lingüísticas de un posible alumno de *DaF* de los niveles A1 y A2. Por otro lado, los libros para niños de entre 4 y 7 años, resultan idóneos para los aprendices que poseen un nivel intermedio,

es decir, los niveles B1 y B2 en la lengua alemana. Para llegar a esta conclusión, hemos comparado los contenidos gramaticales de diferentes libros de texto de *DaF* de la serie *Menschen* publicada por la editorial Hueber con las estructuras gramaticales que se encuentran en el material textual de los libros de divulgación de la serie *WiesoWeshalbWarum*. En el tercer apartado de nuestro artículo se especifican los detalles del análisis.

Los libros de *DaF*, basados en su mayoría en el método de enseñanza y aprendizaje comunicativo, ofrecen un número elevado de material conversacional, oral y escrito, en forma de diálogos transcritos, cartas, postales, correos electrónicos, mensajes cortos, etc. En cambio, escasea material textual de carácter explicativo, que permite repasar y ampliar el vocabulario del estudiante, así como su capacidad de reconocer estructuras gramaticales ya aprendidos o aprender estructuras nuevas. Por eso consideramos que los libros de divulgación pueden resultar muy enriquecedores para cualquier alumno. Evidentemente, estos libros poseen características que resultan más apropiadas para un público infantil y que pasarían a un segundo plano ante la lectura de un estudiante de *DaF*. Aun así, se podría afirmar que estos libros establecen un puente entre el desarrollo lingüístico infantil y el desarrollo lingüístico de aprendices de *DaF*, aunque hay que destacar que, en cuanto a los niños, se trata del desarrollo de la competencia pasiva o capacidad comprensiva, no tanto de su capacidad expresiva, puesto que esta última empieza a desarrollarse con posterioridad. Vamos a dedicar los próximos apartados a estas cuestiones lingüísticas.

Es de suponer que los libros de divulgación se han elaborado en base a estudios científicos que versan sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños en sus diferentes etapas de desarrollo, pero no está claro. A menudo se trata de madres y padres que, a consecuencia de su experiencia como tales, han colaborado durante el proceso de redacción y publicación de estos libros. De lo que no cabe duda es del éxito que están teniendo en nuestra sociedad, tanto desde el punto de vista de los padres o compradores como desde el punto de vista de los propios niños. Las madres y los padres o, en suma, los cuidadores del niño juegan un papel muy importante en el proceso de adquisición del lenguaje por parte del niño. Este proceso se ve favorecido por el típico comportamiento que manifiestan hacia él los niños de mayor edad y los adultos de su entorno. Los adultos no suelen dirigirse a él como si estuvieran participando en una conversación entre adultos y decir cosas como "*Es ist dringend notwendig, unseren Zuckerkonsum einzuschränken*" (Esp. "Sería conveniente reducir nuestro consumo de azúcar"). Por otra parte dicen cosas como "*Komm, wir gehen Pipi machen!*" (Esp. "¡Ven, vamos a hacer un pipí!"). Este estilo discursivo se denomina "habla del cuidador" y se va modificando con los años conforme los avances del desarrollo lingüístico y cognitivo del niño. Son muchos los investigadores que se han ocupado del desarrollo del lenguaje infantil desde las etapas más tempranas, describiendo los diferentes patrones del habla infantil [véase Clark (2003), Gleason (2000), Hulit y Woward (2002), Ingram (1989) o Karmiloff-Smith (2001), entre muchos otros]. Muy interesantes son también los estudios sobre la percepción del habla por parte de los niños pequeños, realizados por Eimas (1991) o Jusczyk (1997), para mencionar algunos. Lo que nos importa en este sentido es señalar, como ya lo hizo Oksaar en el año 1979, que los estudios sobre el desarrollo lingüístico de los niños y el habla del cuidador son muy importantes para la redacción y publicación de los libros de divulgación para niños y de libros infantiles, en general. Cada libro ha de adaptarse al desarrollo lingüístico y cognitivo del niño en cuestión y resulta evidente que un niño de dos años no se encuentra en el mismo momento de desarrollo que un niño de seis años. Creemos que los mejores referentes son los cuidadores mismos, que van adaptando su discurso a las necesidades comunicativas concretas de cada niño. De este modo, el habla infantil y el habla del cuidador se retroalimentan de forma paulatina y nos atrevemos

a pensar que los cuidadores serían los mejores escritores de textos infantiles.

Volviendo al propósito de nuestro artículo, queremos recalcar que no solo la temática sino también los pasajes textuales de los libros de divulgación que hemos elegido se adaptan perfectamente a las necesidades de un estudiante de *DaF*. En ellos aparece el vocabulario muy contextualizado, acompañado por imágenes, que facilitan su comprensión, y en un estilo discursivo adecuado para la capacidad de comprensión de nuestro alumnado. Las estructuras gramaticales son lo suficientemente complejas para poder ser analizadas y comprendidas por parte de los aprendices. Vemos a continuación algunos ejemplos extraídos de nuestro repertorio.

#### 4. Ejemplos de los libros analizados

La oferta de libros de divulgación para niños dentro del mercado editorial es sin duda inmensa. Para nuestros propósitos hemos seleccionado la editorial alemana Ravensburger, que recientemente ha desarrollado un sistema audiodigital que pretende acercar el niño todavía más al mundo de los descubrimientos potenciando al mismo tiempo el carácter lúdico del libro de divulgación, porque no olvidemos que uno de los propósitos más importantes de los libros de divulgación es entretener al lector, y mientras que un niño se entretiene con el libro y su nuevo dispositivo digital, el estudiante de *DaF* se encuentra con una herramienta extraordinaria que le permite escuchar cómodamente los contenidos del libro mediante una voz sintética que no solo lee los textos que aparecen en cada página, sino que a su vez interactúa con el lector invitándole a realizar diferentes actividades en cada página del libro.

La serie de libros de divulgación se titula *WiesoWeshalbWarum*.<sup>4</sup> A diferencia de otras series, en ésta se ha utilizado una técnica de impresión moderna que incluye contenidos en forma de "solapas", en alemán *Klappen*, que permiten que el lector pueda descubrir nuevos contenidos levantando diferentes solapas.



Figura 1. *Was essen wir?*, Band 53. Ravensburger Buchverlag, p. 6.

La alimentación es una de las temáticas más importantes en las clases de *DaF*. Con la pregunta

4 Los tres interrogativos se traducen al español con "por qué". El nombre de esta serie subraya su carácter explicativo, ya que con esta serie pretenden, igual que con todos los libros de divulgación, acercar la realidad de manera explicativa a los niños. Con esta estrategia, los padres y compradores de estos libros se sienten a su vez atraídos por el título.

"¿Qué se puede hacer con las patatas?", que el alumnado del nivel A1 y A2 puede comprender perfectamente, el lector es invitado a que reflexione sobre las diferentes comidas que se pueden elaborar a base de patatas. Y en seguida, se le presentan los platos junto con sus denominaciones en alemán. Un niño de entre 2 y 4 años únicamente se fijará en las imágenes para reconocer los diferentes platos, pero un estudiante de *DaF* descubrirá el vocabulario que quiere o necesita aprender o recordar. Algo parecido sucede en la siguiente presentación de imágenes y palabras.

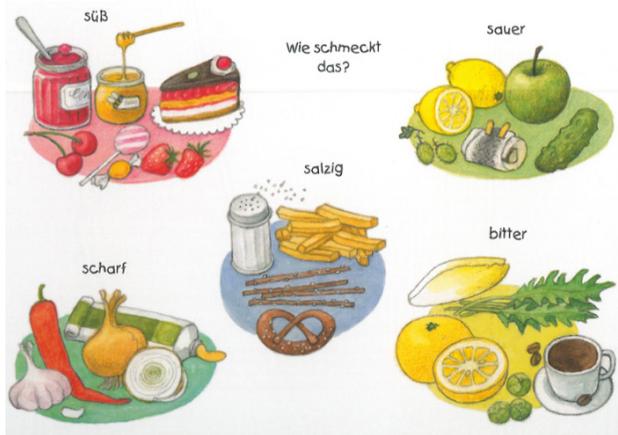


Figura 2. *Was essen wir?*, Band 53. Ravensburger Buchverlag, p. 1.

El niño, que todavía no sabe leer, asocia los alimentos que aparecen en cada imagen con los diferentes sabores, mientras el estudiante de *DaF* reconoce inmediatamente los adjetivos que describen los sabores y que responden a la pregunta "¿A qué sabe esto?". El niño necesita la presencia de un niño mayor o un adulto para recordar o aprender el léxico. En cambio, el estudiante de *DaF* es un estudiante autónomo. Aparte del vocabulario, estos libros contienen pasajes textuales que pueden ser fácilmente comprendidos por parte de los aprendices de *DaF*. Veamos un ejemplo:



Figura 3. *Was essen wir?*, Band 53. Ravensburger Buchverlag, p. 6.

Las estructuras gramaticales presentes en este fragmento textual son objeto de estudio en

diversos programas docentes pertenecientes a los niveles A1 y A2: oraciones con la conjunción *aber*, adjetivos predicativos, que aparecen del verbo (*schmecken roh, gekocht, gedünstet, gebraten*), estructuras con el pronombre impersonal *man*, verbos modales (*können, nicht dürfen*), adverbios preposicionales (*daraus*). Estos textos podrían utilizarse en las clases de *DaF* para que el alumnado localice en el texto este tipo de estructuras gramaticales.

En los libros de la serie *WiesoWeshalbWarum* para niños de entre 4 y 7 años aparecen, en cambio, estructuras que, a nivel oracional, resultan más complejas y que suelen ser objeto de estudio en los programas docentes de los niveles B1 y B2.

Eine Erkältung ist eigentlich keine schlimme Angelegenheit.  
Du brauchst viel Ruhe, vielleicht auch ein Medikament,  
und bald bist du wieder gesund.  
Aber es gibt auch Krankheiten, die sich nicht so leicht  
bestimmen lassen. Der Kinderarzt muss dich sehr genau  
untersuchen. Manchmal ist es nötig, dir etwas Blut  
abzunehmen, um der Krankheit auf die Spur zu kommen.

Figura 4. *Zu Besuch beim Kinderarzt*. Band 9, p. 9.

En este fragmento podemos localizar una oración subordinada de relativo encabezado por el pronombre relativo *die* (pl.) que se refiere al sustantivo *Krankheiten*. Además, aparece una forma verbal infinita con *zu* (*Manchmal ist es nötig, dir etwas Blut abzunehmen*). También el vocabulario resulta más específico que el de los libros que pertenecen a la serie anterior. Del mismo modo, las exigencias de un estudiante de *DaF* de los niveles B1 y B2 son también mayores que las de un alumno de los niveles A1 y A2.

Por último, queremos mencionar algún ejemplo de la serie *WiesoWeshalbWarum* para niños de 4 a 7 años que incluye el dispositivo electrónico en forma de lápiz llamado *tiptoi*, que permite escuchar los diferentes contenidos del libro a través de una voz sintética grabada. Y además de reproducir los contenidos, interactúa de manera lúdica con el lector invitándole a realizar diferentes actividades en cada página del libro. En estos libros desaparecen las "solapas" o *Klappen*. Los distintos símbolos (un ojo, una bombilla, un globo y un dado), que aparecen en la esquina inferior derecha de cada página, remiten a actividades distintas: descubrir, saber, contar y jugar. Con la opción "descubrir", el lector tiene la posibilidad de escuchar sonidos y voces de casi todos los elementos que aparecen en cada página. Si toca con el dispositivo un objeto, se escucha en seguida el sonido que emite dicho objeto. En cambio, si se pulsa un personaje, se pueden escuchar fragmentos de diálogos o ruidos que emiten las diferentes personas. Esta característica resulta espléndida para un estudiante de *DaF*, que de este modo tiene acceso rápido a material lingüístico conversacional para así mejorar su comprensión de la lengua oral y mejorar su propia pronunciación.



Figura 5. *Die Welt der Fahrzeuge*, p. 1.

Si por ejemplo tocamos con la punta del lápiz *tiptoi* la figura de la madre que empuja el carrito, podemos escuchar el siguiente enunciado en alemán, dirigiéndose a su hija: "*Komm, Emma, gleich sind wir zu Hause!*" ("Ven, Emma, en seguida llegamos a casa.").

Por todo lo mencionado anteriormente, podemos considerar que los libros de divulgación para niños constituyen una herramienta espléndida para que el alumnado de alemán como lengua extranjera pueda mejorar, si no todas, al menos algunas de sus competencias en la lengua alemana. Es más, hemos observado que los libros dirigidos a un público infantil de entre 2 y 4 años se ajustan a las necesidades de un estudiante de los niveles A1 y A2. En cambio, los libros de divulgación destinados a niños de 4 a 7 años se ajustan mejor a las expectativas de un estudiante de los niveles B1 y B2.

## 5. Conclusiones

El libro de divulgación para niños o *Kindersachbuch* en alemán constituye sin duda un estímulo muy importante para cualquier niño a la hora de aprender y descubrir el mundo en el que vive. También para los padres les resulta un elemento atractivo, puesto que permite conversar con el niño sobre un gran abanico de temas y preguntas que se suelen hacer los pequeños y al mismo tiempo fomenta una actitud positiva hacia la lectura y el manejo de libros, que hoy en día tienen que competir con otros medios de comunicación. Sin embargo, lo que sin duda no se ha considerado hasta ahora es que el libro de divulgación para niños puede ser un valioso material textual, aunque de manera complementaria, para cualquier estudiante de una lengua extranjera.

Hemos demostrado en este artículo que los libros de divulgación para niños de entre 2 y 7 años resultan idóneos para estudiar y repasar el vocabulario en contexto e interiorizar diversas estructuras gramaticales que han de ser aprendidos en los diferentes niveles de idioma que establece el *MCERL*. De este modo, los libros de la serie *WiesoWeshalbWarum Junior*, que se dirige a niños de entre 2 y 4 años, ofrecen contenidos léxicos y gramaticales que forman parte de los contenidos de libros de texto de los niveles A1 y A2. A su vez, los libros de divulgación dirigidos a un público infantil de entre 4 y 7 años muestran estructuras oracionales más complejas y que, por lo tanto, resultan idóneos para estudiantes de los niveles B1 y B2.

El diseño de estos libros no solo resulta atractivo para un público infantil, sino también para adultos. El nuevo sistema audiodigital permite incluso que el estudiante pueda escuchar, en forma de voz sintética, los diferentes contenidos de cada libro, sin tener que salirse del libro. Consideramos que este nuevo sistema es revolucionario y que puede competir perfectamente con otros dispositivos electrónicos, como el móvil, el ordenador o la tablet. De hecho, se trata sobre todo para los lectores más jóvenes de un dispositivo electrónico más saludable que a su vez fomenta la lectura y el manejo de libros impresos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Beissner, A. (2011). Willi will's wissen – wir auch! Sachbücher für Kinder in Öffentlichen Bibliotheken. En *Zur Sache kommen: Sachbücher und Sachteste als KJL*, pp. 3-15. München: Editorial kopaed. pp. 34-38.
- Clark, E. V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes en 2002. Texto completo consultado en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Doderer, K. (1961). *Das Sachbuch als literaturpädagogisches Problem*. Frankfurt am Main.
- Eimas, E. (1991). The perception of speech in early infancy. En W. Wang (Ed.). *The Emergence of Language* (, pp. 117-127). W. H. Freeman.
- Franz, K. (2011). Was ist ein Sachbuch? Gedanken zu einer aktuellen Kinder- und Jugendbuchgattung. En *Zur Sache kommen: Sachbücher und Sachteste als KJL*. (pp. 3-15). München: Editorial kopaed.
- Gärtner, H. (1979). Kommt, Kinder, ins Wunderland des Wissens. Zum Kindersachbuch der Gegenwart. En *Kinder- und Jugendliteratur* de M. Gorschenek y A. Rucktäschel (Eds.) (pp. 204-238). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Gleason, J. (Ed.) (2000). *The Development of Language*. Allyn & Bacon.
- Hulit, L. & Howard, M. (2002). *Born to talk*. Allyn y Bacon.
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Juszyk, E. (1997). *The Discovery of Spoken Language*. MIT Press.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-smith, A. (2001). *Pathways to Language*. Harvard: University Press.
- Maier, K.E. (1993). *Jugendliteratur*. Bad Heilbrunn.
- Oksaar, E. (1979). Zur Sprache des Kindes und der Kinderbücher. En *Kinder- und Jugendliteratur* de M. Gorschenek & A. Rucktäschel (Eds.) (pp. 94-114). München: Wilhelm Fink Verlag.



Jesús Alejandro Rodríguez Ayllón

jarodrigue1@uma.es  
http://orcid.org/0000-0003-4325-3705  
Universidad de Málaga

(Recibido: 27 may 2021 / Received: 27th May 2021)  
(Aceptado: 9 julio 2021 / Accepted: 9th July 2021)

# LA LITERATURA INFANTIL EN EL UNIVERSO ARTÍSTICO DE JOSÉ MORENO VILLA<sup>1</sup>

*CHILDREN'S LITERATURE IN THE ARTISTIC UNIVERSE  
OF JOSÉ MORENO VILLA*

## Resumen

Se acaban de cumplir 75 años de la publicación, en 1945, de la antología *Lo que sabía mi loro*, libro en el que José Moreno Villa trata de ofrecer una amplia colección de los textos literarios que marcaron su infancia. Ese mismo año colabora en la edición de *Navidad, villancicos, pastorelas, posadas, piñatas*, publicado por Manuel Altolaguirre. En ambas obras destaca la mano de José Moreno Villa como poeta, antólogo e ilustrador. El presente estudio, además de examinar su faceta de ilustrador, trata de analizar con detenimiento las producciones incluidas en estos libros para evidenciar el deseo de Moreno Villa de ofrecer a los posibles lectores infantiles un panorama exhaustivo y profundo de la literatura española. Todas estas facetas revelan la conexión de la producción de Moreno Villa con el público infantil al que iban dirigidas estas dos obras.

**Palabras clave:** José Moreno Villa; Literatura española; Literatura infantil; Ilustración; Antología de poesía.

## Abstract

It has been 75 years since *Lo que sabía mi loro* by José Moreno Villa was published. In that anthology the author tried to offer a wide collection of literary texts that marked his childhood. As well in the same year, 1945, he collaborated in the *Navidad, villancicos, pastorelas, posadas, piñatas*, published by Manuel Altolaguirre. The influence of José Moreno Villa as a poet, anthologist and illustrator is remarkable in both works. Apart from examining Moreno's illustrator skills, the present study deeply analyzes these books productions, demonstrating his desire to offer child readers an exhaustive and deep insight of the Spanish literature. All these facets reveal the connection of Moreno's production with the children's audience to whom these two works were targeted.

**Keywords:** José Moreno Villa; Spanish literature; Children's Literature; Illustration; Poetry anthology.

1 Expresamos aquí nuestro efusivo agradecimiento a don José Moreno Nieto. Muy amablemente nos ha facilitado la reproducción de las imágenes realizadas por su padre que acompañan y enriquecen el texto de este artículo.

## 1. Moreno Villa: un escritor múltiple y versátil

José Moreno Villa (Málaga, 1887 – Ciudad de México, 1955) es sin duda una de las personalidades más interesantes y complejas de la cultura española de la primera mitad del siglo XX. Su obra intelectual es tan extensa y heterogénea que incluye todas las artes: poeta, traductor, dramaturgo, crítico literario, historiador y crítico de arte, dibujante, pintor, ilustrador, ensayista y narrador, figura fundamental en la cultura española de su tiempo, se le ha designado a menudo como un *humanista del siglo XX*<sup>2</sup>.

De todo ese complejo y productivo mundo intelectual, una de las facetas menos conocidas y reconocidas quizá sea su interés por la literatura infantil, interés que se materializó en dos obras coetáneas publicadas en 1945: *Lo que sabía mi loro* y *Navidad, villancicos, pastorelas, posadas, piñatas*. Y aunque se trata de dos obras diferentes entre sí, debe destacarse en ellas la presencia de Moreno Villa como ilustrador y como poeta. El interés y la consideración de Moreno Villa por la poesía infantil eclosionan precisamente en ese año de 1945 por unas circunstancias vitales muy determinadas.

En febrero de 1937 Moreno Villa es enviado por el gobierno de la República a Estados Unidos, país donde dicta varias conferencias y recibe diversas ofertas académicas. En ese momento, crucial en su vida, Estados Unidos parece su destino de acogida. Sin embargo, en su camino se cruza Genaro Estrada, embajador de México en España durante los primeros años de la República, el cual lo invita a viajar a México, adonde llega en mayo de 1937. Según Sánchez Ortiz (2013: 377) la elección de México entre muchos de los intelectuales exiliados no fue casual, pues este país contaba entonces con un presidente de la República cuyo proyecto educativo era muy similar al de la malograda Institución Libre de Enseñanza. La posterior muerte de su amigo y protector lo empujan a casarse en enero de 1939 con la viuda de este, Consuelo Nieto. En 1941 nacerá su hijo José, cuando el poeta cuenta con cincuenta y cuatro años de edad. Sin duda el nacimiento de este hijo está en la génesis de *Lo que sabía mi loro*. Esta primera obra de creación motivará su posterior participación en *Navidad, villancicos, pastorelas, posadas, piñatas*.

Se ha repetido a menudo que la obra de Moreno Villa está necesitada de revisión y examen<sup>3</sup>, necesidad que surge por la parcial o escasa atención por parte de la crítica hacia su obra, atención que se ha limitado a aspectos muy concretos de su producción poética, narrativa y autobiográfica<sup>4</sup>. Queda pendiente, entre otras facetas, la vertiente de Moreno Villa como recuperador, creador y editor de poesía infantil.

Entre los múltiples intereses intelectuales de Moreno Villa podría destacarse su atención hacia la lírica popular, interés que entronca con la tendencia natural que los poetas del 27 desarrollaron de recuperación y revalorización del patrimonio literario español. Sin embargo, resulta interesante

2 Romero Tobar (1989: 92) nos recuerda cómo Guillermo de Torre se ha referido a él como el «Leonardo malagueño».

3 Carnero (1989: 13) comenzaba su ponencia en el I Congreso de Literatura Española Contemporánea con estas palabras: «José Moreno Villa es uno de los muchos escritores españoles de este siglo necesitados de revisión y examen, y no solo por lo que en ello pueda haber de reparación moral póstuma, sino porque en un exacto conocimiento de la aportación de quienes, como él, tuvieron la mala suerte de venir al mundo literario entre dos épocas bien definidas y dotadas de figuras de primera magnitud reside la única posibilidad de entender orgánicamente y sin transiciones bruscas la historia literaria de los decenios segundo y tercero de nuestro siglo XX».

4 En 1987 se celebró en Málaga el I Congreso de Literatura Española Contemporánea con el título *José Moreno Villa en el contexto del 27*. En 1989 se publicaron las actas bajo la dirección del profesor Cristóbal Cuevas (Cuevas y Montesa, 1989), donde es analizada la obra literaria de José Moreno Villa desde distintos ámbitos. En ninguno de los ensayos se afronta el estudio de la relación de Moreno Villa con la literatura infantil.

apuntar que este interés en Moreno Villa es muy anterior al de los poetas del 27. Chica (2002) nos recuerda que en sus primeros libros de poemas (*Garba, El pasajero, Luchas de «Pena» y «Alegría» y su transfiguración*) nuestro autor ya había destacado en ese interés por la tradición clásica española:

Obras estas en la que la herencia modernista se pone al servicio de una voz que alterna los grandes temas del 98 con los registros de la poesía popular, captada en su lado más hondo y desde perspectivas innovadoras que adelantan en parte el mundo de la generación posterior. (...) Lo que se abre paso en estos libros es un impulso lírico que prelude (...) el horizonte de la nueva poesía, cargada en su caso por componentes rítmicos que, procedentes de la tradición andaluza, serán reaprovechados después en la obra de Lorca y Alberti. (604)

Se puede concluir, por tanto, que no se debe considerar a José Moreno Villa un escritor de literatura infantil en el sentido moderno, pues su producción literaria se muestra ante nosotros mucho más amplia y heterogénea. Pero si unimos la fascinación por la tradición lírica española, manifestada prontamente en su producción poética, con la motivación puramente personal, biográfica, se comprenderá perfectamente el puntual interés de nuestro autor hacia la lírica infantil, que eclosiona y se plasma en estas dos obras de 1945.

El universo infantil es un mundo en construcción. Y en este mundo por construir juega un papel relevante la materia poética. La poesía infantil es un recurso extraordinario para el acercamiento de los niños al universo literario, en el que el desarrollo del hábito lector viene de la mano de obras que conecten con los intereses e inquietudes de los futuros lectores. Por eso las primeras lecturas que se ofrecen al niño lector tienen que estar próximas a sus intereses y capacidades, de manera que estas colaboren en la formación de su competencia lectora.

El escaso desarrollo de la poesía infantil en la España del primer tercio del siglo XX provoca que sea la poesía popular la base para el aprendizaje de la materia poética. No podía ser de otra manera pues no existe todavía nuestro concepto moderno de *poesía infantil*. Sabemos además que la lírica popular infantil es portadora de unos recursos físicos que facilitan la atracción por parte del público receptor. Las rimas, las repeticiones, los juegos de palabras, los sinsentidos, los trabalenguas (y un largo etcétera) atraen con su sonoridad al lector incipiente que es el niño. Además, van moldeando su propio concepto de *literatura*, sin olvidar que esta aproximación al hecho literario debe hacerse desde textos que estén en consonancia con sus intereses y sus expectativas.

Esta es la finalidad de los textos de Moreno Villa: ofrecer a sus posibles lectores un universo de producciones literarias heterogéneo y diverso que empatee con el lector infantil. Pero, al mismo tiempo, en estos textos queda reflejada una parte de su infancia, por lo que deben servir de salvaguarda de toda una tradición literaria que Moreno Villa siente ahora como lejana y mira con añoranza desde su exilio mexicano.

## 2. Lo que sabía mi loro. Una colección folclórica infantil reunida e ilustrada por José Moreno Villa

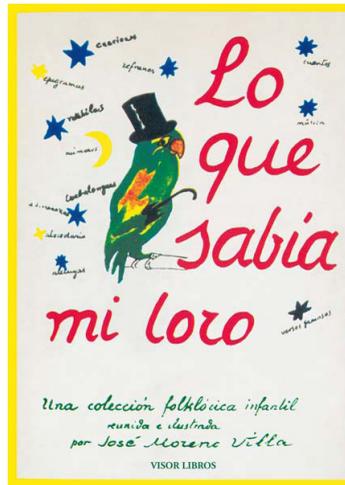


Ilustración 1. Portada de *Lo que sabía mi loro* (Visor Libros, 2011)

La primera edición de este libro vio la luz en 1945 y, como ha señalado Alatorre (2011: 3), estamos ante un libro autobiográfico en el que nuestro autor metió su infancia: todo aquello que Moreno Villa escuchó y vivió durante su niñez malagueña se plasma en este libro tan personal y brillante, y en él quiso dejar una impronta de lo que había sido, literariamente, su niñez. Se trata de un libro confeccionado, redactado e ilustrado para los niños.

El primer rasgo de su heterogeneidad viene marcado por su contenido. No podía ser de otro modo, ya que la materia de la que se ocupa Moreno Villa busca recuperar los propios recuerdos y vivencias infantiles, con lo que es la memoria (ese instrumento tan selectivo) el aparejo del que se sirve nuestro poeta para llevar a cabo su *colección*. Es en la selección de su contenido como Moreno Villa trata de recuperar y mantener vivo un legado cultural propio, nacido en España, que quiere transmitir a las nuevas generaciones mexicanas.

A modo de guardas el libro incluye distintas ilustraciones del propio autor (son reconocibles distintos animales y personajes de cuentos y fábulas, don Quijote, un busto de Cervantes...) que nos dan idea del contenido diverso, múltiple del libro. Y este contenido se abre hacia dos vertientes: los versos y narraciones compuestas por Moreno Villa, y los versos y narraciones recogidas e incluidas por el autor.

El libro arranca con dos creaciones del autor: un juego poético para aprender los números («Una, dos, ¿quién tiene tos?») y justo a continuación un original abecedario en el que cada letra se vincula con una imagen visual personalísima: «La A es como un naipe doblado y atravesado por una estilográfica. También como una escalera». «Cuando veas una D te acordarás del hombre panzón y de la barca de vela». Estas creaciones vienen acompañadas de unos geniales y originales dibujos del propio autor, que conforman casi unos auténticos ideogramas. (Ilustraciones 2 y 3)



Ilustración 2. Una, dos, ¿quién tiene tos?

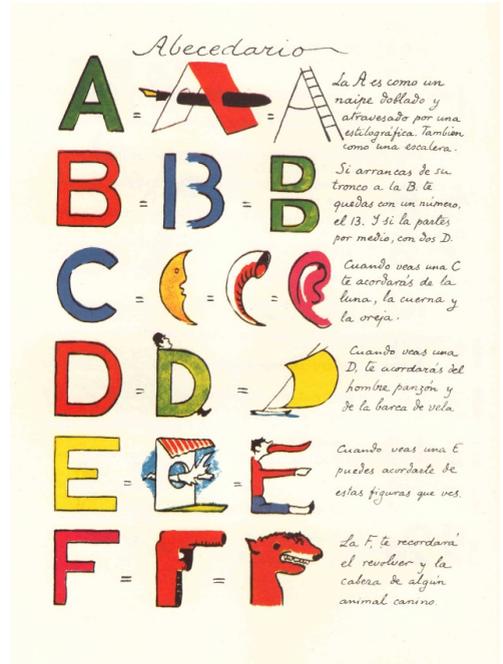


Ilustración 3. Abecedario

Entre las creaciones propias de Moreno Villa se incluye también una colección de trece pareados que tratan de aspectos diversos del circo y del mundo circense que van acompañando a las ilustraciones (ilustración 4): «Cualquiera que al circo va / con los clons se reirá»; «Las más simpáticas damas / saltan grandes oriflamas».



Ilustración 4. El circo

A continuación, nos encontraremos con un universo heterogéneo de textos, en los que Moreno Villa dirige su interés y atención hacia un extenso mundo literario. El editor selecciona poemas de autores clásicos españoles e hispanoamericanos ya que considera de vital importancia preservar y difundir los grandes textos de la tradición lírica a la que pertenece. La selección incluye «Volverán las oscuras golondrinas» de Bécquer, «Qué descansada vida» de fray Luis de León, «No salgas, paloma, al campo» en la versión de García Lorca, «La princesa está triste» y «Juventud, divino tesoro» de Rubén Darío, «Para y óyeme, ¡oh Sol! yo te saludo» de Espronceda, «Escribidme una carta, señor cura» de Campoamor, «Admirose un portugués» de Nicolás Fernández de Moratín, «La rosa blanca» y «Yo pienso, cuando me alegro» de José Martí.

Los fragmentos de prosa los conforman un resumen del *Quijote* seguido de la versión personal de Moreno Villa de las aventuras de don Quijote con los rebaños y con los molinos, y dos capítulos de *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez: «La púa» y «Pasan los patos». La finalidad de estos textos es la misma que poseen los textos líricos: preservar y difundir una concreta tradición literaria, y, al mismo tiempo, contribuir al desarrollo de la *competencia literaria* de los futuros lectores, con textos diversos y de naturaleza múltiple.

Sin embargo, en el ámbito de la literatura popular es donde la *colección* de textos se vuelve más ambiciosa, pues nuestro autor pretende ofrecer un repertorio amplio y variado que incluya el máximo número de manifestaciones literarias populares diferentes. Un recorrido por el contenido del libro nos da una idea del criterio de exhaustividad que persigue el autor.

Las formas en prosa están representadas por un cuento popular, «El borrico engañó al diablo cuando chico»<sup>5</sup> y dos fábulas, «El cuervo y el zorro» y «La zorra y la rana». El cuento y la fábula forman parte de una tradición cultural que el lector incipiente puede comprender y hacer suya gracias a su estructura sencilla (planteamiento-desarrollo-desenlace). Esta estructura facilita su comprensión por parte del receptor, y facilita, también, unas herramientas esenciales sobre las convenciones de los textos literarios. Es una primera aproximación al mundo de la ficción por parte del niño-receptor, y es un eslabón importantísimo en su proceso lector.

Otros textos en prosa son los diálogos humorísticos «¿Qué es la patria?» y «Encontré un ratón». Ambos aparecen en la misma página bajo el epígrafe «Diálogos». Moreno Villa elabora dos textos sencillos y breves, cuya lectura nos revela su claro valor humorístico, con una estructura similar al chiste o al chascarrillo.

El cancionero tradicional, como conjunto de poemas anónimos de temática muy variada y de extensión breve, difundidos de forma oral, atrajo el interés de los poetas del 27 y, concretamente, de nuestro autor. Ya se ha apuntado más arriba cómo muy pronto Moreno Villa se había sentido interesado por la lírica popular española procedente del cancionero, hasta el punto de que puede rastrearse su influencia en sus primeros textos líricos. En la selección realizada por nuestro autor para *Lo que sabía mi loro* algunos títulos provienen de esta larga tradición popular como es el caso del villancico «De los álamos vengo, madre». Esta composición fue registrada por el compositor y músico renacentista Juan Vásquez en su *Recopilación de sonetos y villancicos a cuatro y cinco voces* (Sevilla, 1560). Desde ahí será ampliamente recogida y versionada.

Del cancionero tradicional también extrae Moreno Villa otra interesante y curiosa muestra: se trata de la seguidilla «El pelele está malo». El poema está conectado con la costumbre de mantear un

5 Se trata de un cuento popular de larga tradición que ya aparece en el romance «De la antigüedad y excelencias del borrico», impreso en Málaga en 1790, y recogido por Alvar (1974: 387-390).

muñeco de paja, conocido como "el pelele", durante los días del carnaval, costumbre que tuvo enorme pujanza desde el siglo XVIII y que llega hasta el primer tercio del siglo XX, tal y como puede verse en Fraile Gil (2007).

Las muestras del refranero popular español también ocupan un espacio importante en *Lo que sabía mi loro*. Cantera (2012) define el refrán como «dicho sentencioso de uso bastante difundido y que se va transmitiendo de generación en generación». Y añade que algunos se distinguen por su aspecto bímembre y por una rima generalmente sencilla que facilita su memorización. Como cualquier otra manifestación de la cultura popular, el mundo del refrán es inmenso, y entre sus finalidades se ha señalado su afán por enseñar algo útil para la vida práctica, marcando pautas para el recto proceder o censurando otras veces vicios o la torpe manera de actuar o de comportarse; es decir, nos transmiten un acervo de saberes en los que se han ido plasmando formas muy diferentes de representar la realidad. Moreno Villa salpica las páginas de su libro con una variedad de refranes, a los que dedica tres páginas en total, como por ejemplo «El mal torero en la calle mucha planta, y en la plaza mucho miedo» o «Al más chico muerde el perro».

La adivinanza es una de las formas tradicionales de la poesía oral infantil enormemente extendida, una manifestación de la cultura popular de extremo interés por su amplia temática y sus recursos retóricos y estilísticos, en la que se mezclan lo lúdico y lo ingenioso, fácilmente memorizable gracias a su brevedad. Es, además, un género especialmente rico por la variedad de temas que se pueden tratar. Moreno Villa sabe valorar su potencialidad, por lo que ofrece en su libro un curioso conjunto de adivinanzas, cinco páginas en total, y de entre ellas sirva como ejemplo la dedicada al instrumento de peso tradicional, *la romana*: «En Roma me bauticé / y tengo por nombre Ana. / Ando quitando porfías / por todo el reino de España».

Los trabalenguas son un tipo de juego basado en la complicación sonora de las expresiones que los constituyen. Estas expresiones a menudo no tienen una base lógica, y es la materia física la que los dota de su gracia y chispa. Cerrillo (2003) se refiere a ellos como una especie de «burla»:

[...] ya que son cantinelas que un emisor propone a un destinatario para que las repita con exactitud, sabiendo de su dificultad y con la casi total certeza de que, al menos al principio, se equivocará, lo que provoca un momento de mofa o burla, por la torpeza expresiva de quien intenta el recitado. (90)

Recordemos, como nos indica este autor, que se usan en un contexto lúdico, algo consustancial a la poesía popular de tradición infantil. Los trabalenguas que Moreno Villa selecciona para su libro son «María Chucena», «La perra de Parra», «El perro Zaranguanguita», «En un triste plato de trigo», «Esta era una madre que biraba, biraba», «¿Usted gusta...?» y «Paco Peco, chico rico», aunque este último lo incluye Moreno Villa dentro de una página dedicada a «poesías burlescas». Y este emplazamiento es lógico, si consideramos, como afirmaba Cerrillo, que el trabalenguas es una forma más de burla.

El *palíndromo* es, según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), «palabra o frase cuyas letras están dispuestas de tal manera que resulta la misma leída de izquierda a derecha que de derecha a izquierda». Se trata de un juego de palabras, ingenioso, aplicable no solo a la literatura sino a otros ámbitos como las matemáticas o la música. Su carácter formal atrae la atención del receptor, que se centra fundamentalmente en la forma del mensaje más que en su contenido. Moreno Villa las define como «frases de ida y vuelta "o que se leen lo mismo por la derecha que por la izquierda"» e incluye dos: «Anita la Valatina» y «Dábale arroz a la zorra el abad».

Otra muestra importante de literatura popular recogida por nuestro autor en su libro son las llamadas *aleluyas*, también conocidas como *aucas* en catalán. Pelegrín (1986) nos facilita la siguiente definición:

Género de literatura popular difundida especialmente en el siglo XIX y principios del XX, circularon profusamente en las ventas callejeras de pliego de cordel, boticas y pequeños comercios donde acudían los niños para comprar manuales y abecedarios escolares. (149)

Nos encontramos ante poemas narrativos acompañados de imágenes (normalmente en un formato de cuarenta y ocho viñetas) que narran vidas de hombres célebres, novelas, obras teatrales en boga, aunque también existía un grupo de estas obras con temática puramente infantil como cuentos, mitología, abecedarios, barajas, loterías, vidas absurdas, animales pintados por sí mismo, juegos... La forma más común del pie rimado suele ser el pareado, como es el caso de las aleluyas de Moreno Villa, «Vida del hombre flaco<sup>6</sup>» y «Corrida de toros». Estas dos aleluyas, sin embargo, no se atienen al formato tradicional de cuarenta y ocho viñetas, pues cada una de ellas consta solo de doce, seguramente por el deseo de Moreno Villa de ofrecer una muestra amplia y diversa de textos.

Entre los subgéneros líricos que atraen la atención de Moreno Villa se encuentra el epigrama. Recordemos que el epigrama, según el *DRAE*, es una «composición poética breve en que, con precisión y agudeza, se expresa un motivo por lo común festivo o satírico». Se trata de un subgénero constante en la lírica española, que ha tomado multitud de formas y ha tratado de los más variados temas, pero que no se caracteriza, precisamente, por ser un género eminentemente infantil. De ahí que nos llame la atención la inclusión en el libro de los epigramas «El cura de Alcañiz» y «Bendito sea el gramófono». En esa misma página dedicada a los epigramas, Moreno Villa incluye la fábula de Samaniego «Dijo la zorra al busto», en la que sobresale el valor epigramático por encima del puramente fabulístico. También podrían incluirse en este apartado las composiciones «Doña Bárbara Braganza» y «Vuestro don, señor hidalgo», etiquetadas por nuestro autor como «poesías burlescas», y que comparten con los epigramas su valor mordaz, crítico y humorístico.

Un espacio importante en el libro lo ocupan los romances, una expresión literaria de tradición oral que forma un tronco fundamental de la literatura infantil. Pelegrín (1990) apunta la importancia que, a lo largo de los siglos, esta manifestación poética ha tenido en el universo literario del niño:

Tengo observado que, si bien en los juegos, especialmente de comba y de corro, es donde viven los romances, el niño, en la sociedad tradicional, gozaba de otros canales de transmisión. Aprendía romances en el hogar, en la plaza, en el aula, en las fiestas, en las reuniones vecinales, en los juegos. Formaba parte de una cultura oral. El niño accedía a la biblioteca oral en las distintas ediciones y versiones del romancero familiar, a la videoteca de los juegos jugados. (42)

Consciente de esta importancia, Moreno Villa incluye varias composiciones quizá usadas como canciones populares o para su recitación, pero cuya estructura métrica corresponde a la del romance, tales como «A la verde, verde» o «El gato y la gata».

6 Esta obra fue editada en forma de libro independiente por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes como lectura escolar en 1998 y con ilustraciones de Marcela Derbez (y con una segunda edición en 2001). Véase Cañamares *et al.* (2013: 155).

Es en el apartado de canciones populares infantiles donde el repertorio ofrecido por Moreno Villa se vuelve más amplio y complejo, y a la vez más interesante, y donde se mezclan composiciones de muy diverso tipo.

Así, entre las composiciones extraídas del cancionero popular infantil Moreno Villa incluye un elenco muy variado, entre las que podemos localizar las que se dicen o se cantan con un apoyo gestual o escénico. Cerrillo (2005: 59) las denomina *juegos mímicos* y son interpretadas por el adulto con la intención de que el niño lo imite o lo acompañe. Entre estas se sitúan las que se ejecutan para contar con los dedos como es el caso de «Este puso un huevo...» incluida por Moreno Villa en su libro.

Sin embargo, el mayor número de composiciones corresponde a las canciones escenificadas, entre las que se incluyen retahílas de sorteo como «Cu-cú cantaba la rana»<sup>7</sup>; retahíla-escena de prendas como «Antón Perulero»<sup>8</sup>; canciones de corro o rueda como «Yo soy la viudita»<sup>9</sup>, «Mambrú se fue a la guerra»<sup>10</sup>, «San Serenín de la buena vida»<sup>11</sup> o «Tengo una muñeca»<sup>12</sup>; canciones de invocación y conjuro como «Luna, lunera...»<sup>13</sup>; retahílas en forma de cuento sin final como «Las once y media serían»; canciones petitorias como «Que llueva, que llueva»<sup>14</sup>; o canciones acumulativas con una serie enumerativa como «Una hora duerme el gallo».

Por último, en el libro se incluyen dos canciones populares de tradición general, recogidas y musicadas por Federico García Lorca (de las que se nos ofrece, además, la partitura): «Los cuatro muleros» y «Los reyes de la baraja». No es una casualidad. La admiración de Moreno Villa (1976) por el Lorca músico era manifiesta, como él mismo así lo expresó en su autobiografía:

Federico era un alma musical de nacimiento, de raíz, de herencia milenaria. La llevaba en la sangre, como Juan Brevas, Chacón o la gran "Argentina". Daba la impresión de que manaba música, de que todo era música en su persona. Aquí radicaba su poder, su secreto fascinador. Despedía música y, donde él caía o entraba, caía o entraba el arrebató alegre y levitante de la música. (110)

Es muy importante no olvidar que todos estos textos vienen acompañados por las ilustraciones tan personales y características del autor que conforman ese universo propio de seres imaginarios e imaginados. No es un mérito más de la obra; al contrario, se convertirán en un valor que prolongará la vida de este texto en posteriores ediciones.

Como sabemos, a menudo las antologías revelan el gusto y los intereses del autor que las confecciona, se erigen en ventanas a través de las cuales sabemos más de quien las ha elaborado.

7 Así la clasifica Pelegrín (1986: 104).

8 Véase Beltrán *et al.* (2002: 23)

9 Se trata de una canción (para danza de ronda/rueda) infantil con múltiples variantes según la región donde se cante. La letra consta de entre tres y cinco estrofas, y suele cantarse a dos voces (*viudita* y *corro*). La versión de Moreno Villa consta de cuatro estrofas: dos para el recitado de la *viudita* y dos para el del *corro*.

10 Véase Cillán Cillán (2004): Estudio literario de una canción de corro: Mambrú se fue a la guerra, *Alcántara: revista del Seminario de Estudios Cacerenses*, 59-60, 2004, pp. 9-24.

11 «Las tonadas y canciones del Serenín fueron muy conocidas y populares; una pieza breve teatral de A. Zamora, *Fin de fiesta del Serenín* (1719), trae reflejada esa popularidad en siglos pasados», *apud* Beltrán *et al.* (2002: 51).

12 Véase J. M. Beltrán *et al.* (2002: 158)

13 De nuevo recurrimos a la clasificación de Pelegrín (1986: 89).

14 Véase Medina (1990: 50).

Los textos contenidos en *Lo que sabía mi loro* se entienden mejor si consideramos las circunstancias vitales que habitan en el origen del libro. Moreno Villa trata de ofrecer una amplia muestra de un legado literario que, para él, corría peligro. El objetivo de su autor es mantener vivo ese legado y ofrecerlo a una nueva generación de lectores que, como su hijo José, estaban en riesgo de no conocer sus raíces culturales. Se nos invita a disfrutar de una variada muestra del folclore infantil, una personal combinación de textos y de géneros unidos en un libro singular.

Del interés del que la obra ha gozado nos dan idea las distintas ediciones que se han realizado desde su publicación inicial en 1945 en la editorial Isla, propiedad de Manuel Altolaguirre. En 1977 Alfaguara preparó una edición en la colección Infantil Juvenil Alfaguara con prólogo de Luis Izquierdo. En 1997 la editorial Compañía Literaria publicó una edición facsimilar donde se incluye el prólogo de Luis Izquierdo. En 2010 se publica en México por la editorial El Colegio de México, también en edición facsimilar. En 2011 de nuevo en edición facsimilar fue publicado por Visor Libros. Como se ve, después de unas décadas de olvido, la obra ha recuperado su interés y demuestra claramente su vigencia para los lectores actuales.

### 3. Navidad, villancicos, pastorelas, posadas, piñatas (dibujos de José Moreno Villa)



Ilustración 5. *Navidad, villancicos, pastorelas, posadas, piñatas* (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2008)

En este segundo libro la presencia de Moreno Villa como poeta es mucho menor, no así la de ilustrador, como veremos a continuación. Una certera contextualización del libro y de los textos contenidos en él nos la ofrece Gabriel Núñez en el estudio preliminar con el que se abre la edición facsimilar publicada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha en 2008.

Como en el anterior volumen, el libro se inicia, a modo de guardas, con una canción anónima acompañada de la partitura musical que funciona como aviso de lo que el lector encontrará en su interior.

Se trata de una recopilación de diversos poemas centrados en la Navidad<sup>15</sup>, que además se nutre de las propias producciones de Moreno Villa como ilustrador. Manuel Altolaquirre, responsable de la selección de los poemas y edición del libro, recoge una amplia muestra del folclore infantil navideño, con poemas de autores clásicos como Lope de Vega, Góngora y Alonso de Ledesma, de su esposa Concha Méndez, y villancicos populares. Se incluyen aquí también piezas típicas de la cultura mexicana, como las posadas, y se cierra con tres villancicos firmados por «El dibujante», es decir, Moreno Villa, dos de ellos para acompañar a una piñata.

La selección realizada por Altolaquirre está organizada en dos partes. En la primera se incluyen una pastorela anónima y once villancicos, de los cuales seis son populares y cinco de autor. En la segunda parte, «Versos para pedir y dar limosna», Altolaquirre selecciona una posada anónima de seis estrofas, con estructura dialogada, y una pastorela. En este apartado se incluyen los tres últimos poemas del libro, firmados por «El dibujante». La selección que elabora Altolaquirre, por tanto, se nutre de los villancicos populares españoles, por un lado, y por otro de manifestaciones del folclore mexicano.

Krutitskaya (2013: 267) explica que hoy en día las posadas se celebran en México principalmente en el ámbito familiar o parroquial, y representan el peregrinaje de José y María desde su salida de Nazaret hasta Belén. En algunos lugares las posadas se realizan los nueve días previos a la Navidad; en otros solo se organiza una posada, pero dentro de las fechas mencionadas. La tradición marca escrupulosamente las letanías, las oraciones y los versos que tendrán que ser recitados y cantados cada día de celebración del viaje. Más adelante esta autora (2013: 269) nos aclara que, cuando se trata de una celebración en el ámbito familiar, la piñata para los niños cobra una especial importancia junto al intercambio de regalos. Y añade:

La práctica de las posadas navideñas se convierte en una vivencia profundamente infantil. (..) Probablemente la parte religiosa no les llame mucho la atención a los niños, pero sí todo aquello que tiene que ver con los juegos infantiles organizados por los adultos, la comida típica navideña, la piñata y, en algunos casos, la escenificación de la pedida de la posada. (269)

En este artículo la autora incluye, además, testimonios personales muy interesantes sobre el valor de estas celebraciones.

En el primer poema (ilustración 6) Moreno Villa se ocupa de la espera deseosa durante la noche de Reyes, la impaciencia y la ilusión propia de esa noche mágica. La métrica es sencilla, doce versos octosílabos con rima asonante en los versos pares. Además, está escrito en primera persona, por lo que parece tratarse de un recuerdo infantil.

15 En Cañamares *et al.* (2013: 151-152) se destaca la variedad de títulos dedicados a la Navidad entre la literatura infantil y juvenil creada por los exiliados españoles en México.



Ilustración 6. Yo soñé que me ponían...

La piñata se convierte en un momento de celebración infantil fundamental dentro de las posadas. Los niños se arremolinan debajo de la piñata esperando el momento en el que esta se abra. Los dos últimos poemas (ilustraciones 7 y 8) se estructuran en función de ese momento<sup>16</sup>. Se trata de una tradición muy difundida en México, con la que entroncarían los dos poemas compuestos por Moreno Villa.

<sup>16</sup> De nuevo Krutitskaya (2013: 270) recoge diversos testimonios sobre jóvenes mexicanos que recuerdan esta celebración. En este estudio se recogen además diferentes canciones que se entonan en el momento cuando se rompe la piñata.



Ilustración 7. Dale a la piña...



Ilustración 8. Este es el ciego de «Mira-mi-tranca»...

Los tres poemas de Moreno Villa pueden encuadrarse perfectamente en la larga tradición de la lírica popular, cuya recuperación y puesta en valor, como se ha indicado más arriba, estaba entre los objetivos culturales de nuestro autor. Por su forma (versos cortos y sencillos, con rima asonante) tienen como objetivo ser fácilmente recitados y cantados. Sin embargo, mientras el poema «Yo soñé que me ponían» tiene un valor más lírico y personal, autobiográfico, claramente evocador, los poemas «Dale a la piña» y «Este es el ciego...» conectan directamente con las canciones y retahilas propias del juego de tradición oral, cuyas letras nos dan pistas para reconocer su ritmo y su compás.

El libro fue publicado por Manuel Altolaguirre en 1945. Al igual que ocurriera con *Lo que sabía mi lora*, el interés por esta obra es relativamente reciente. Así, existe una edición facsímil de 2008, con estudio preliminar de Gabriel Núñez, y publicada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Ese mismo año la editorial Visor realizó otra edición facsímil. El Colegio de México publicó en 2013 una nueva edición facsímil.

No se trata de dos libros legados al olvido. Sánchez Ortiz (2013: 379) los sitúa como dos de los tres libros más difundidos de lírica popular de tradición infantil editados en México en la segunda mitad del siglo XX, junto con la antología publicada por Mercedes Díaz Roig y María Teresa Miaja titulada *Naranja dulce, limón partido*.

Las recientes ediciones facsimilares nos dan idea de que cada uno de estos libros por sí mismos, como objeto, siguen suscitando interés. El criterio editor siempre ha sido el de ofrecer una edición facsímil, sin duda para poder recoger y conservar los dibujos originales de Moreno Villa, una más de las múltiples riquezas que atesoran las dos obras.

#### 4. Moreno Villa, ilustrador de poesía infantil

El talento multidisciplinar de Moreno Villa tuvo también su reflejo en su interés por las artes plásticas en todas sus dimensiones. Pintor, dibujante, ilustrador, autor de retratos, historiador y crítico de arte, vivió siempre atento a las manifestaciones artísticas de su tiempo. Fue un firme impulsor de las vanguardias y supo adoptar los estilos pictóricos que predominaban en cada momento. Sobre su faceta artística, amplia y compleja, contamos entre las publicaciones más recientes con el estudio de González Presencio & García Alonso (2017), los cuales nos recuerdan el papel destacado de Moreno Villa dentro del panorama artístico y cultural de su época. Su obra artística se conserva, entre otros, en el Museo Reina Sofía de Madrid y en el remozado Museo de Málaga<sup>17</sup>.

Como sabemos, el lenguaje visual juega un papel esencial dentro de la literatura infantil. García Padrino (2004: 12) destaca cómo la «ilustración sirve, esencialmente, para despertar el interés de ese receptor, y, a la vez, para estimular y enriquecer su capacidad comprensiva en favor de un mejor y más completo acceso a la totalidad del mensaje contenido en una obra ilustrada». Lluich (2010: 109) afirma que «las imágenes convierten los libros en objetos artísticos: obras que se observan con detenimiento, que suscitan emociones, reflexiones, búsquedas interiores, formas de comunicar lo que en ellas se descubre».

De todas sus facetas artísticas es la de ilustrador la que más estrechamente une a Moreno Villa con la literatura infantil. Antes de enfrentarse a la elaboración de los títulos que nos ocupan, nuestro autor ya había afrontado la tarea de realizar las ilustraciones para varios libros en el ámbito de la literatura infantil. En 1935 asumió la tarea de ilustrar *El carbón y la rosa*, la obra de teatro infantil de Concha Méndez. Posteriormente, aunque no es posible precisar la fecha, para la editorial Cruz y Raya hizo lo propio con los cuentos de Giambattista Basile *Las siete palomas* y *El archipámpano de las pulgas*, traducidos por Rafael Sánchez Mazas.

Para *Lo que sabía mi loro*, su personal antología editada por Isla en 1945, Moreno Villa asumió no solo la selección de textos, sino que también los ilustró de manera profusa y confeccionó de su propia mano los textos que los acompañan. De esta manera *Lo que sabía mi loro* se nos presenta como un libro heterogéneo en sus textos, pero dotado de una peculiar unidad gracias a su contenido visual. La personal caligrafía de Moreno Villa inunda todo el libro y le otorga un carácter artístico irrenunciable.

En el siguiente libro, *Navidad, villancicos, pastorelas, posadas, piñatas*, la antología encargada por Manuel Altolaguirre y publicada también en 1945, Moreno Villa ocupa menos espacio como poeta para pasar a desempeñar fundamentalmente el papel de ilustrador. Su conocimiento del arte mexicano, con el que toma contacto a raíz de su exilio, marca poderosamente las ilustraciones de este libro. Cañamares *et al.* (2013) ponen de relieve la importancia de las ilustraciones en este volumen:

Con esa conciencia del mestizaje, de su importancia y su riqueza, el autor creó para ese libro ilustraciones de personajes mestizos junto a figuras de personajes españoles, una bella combinación que habla del sincretismo artístico que él supo encontrar y comprender (217).

Y Urdiales (2008) nos ofrece una esclarecedora síntesis del lenguaje visual del que se sirve Moreno Villa en sus ilustraciones:

17 Sobre el origen y vicisitudes de esta colección puede consultarse el artículo de López (2004). El autor de este estudio expresaba en su artículo un claro deseo sobre esta colección («esperamos verla pronto expuesta de nuevo en las salas de un renacido Museo de Málaga») por fin cumplido: el Museo de Málaga fue reubicado e inaugurado en 2016, y en él está expuesta la colección Moreno Villa.

En las ilustraciones de ambos libros renuncia a sus recursos y conceptos pictóricos; el resultado es un dibujo muy sencillo, perfilado y con color plano, planteado con un toque humorístico y que muestra una exagerada torpeza, cualidad que en muchas ocasiones se fuerza para acercarse al mundo infantil; en estos dibujos no parece forzada, por el contrario resulta demasiado natural. (70)

Como conclusión se puede afirmar que, si bien José Moreno Villa destacó como artista polifacético y multidisciplinar, en su acercamiento a la literatura infantil supo dejar su impronta en dos obras fundamentales dentro del panorama de la literatura infantil española en el exilio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alatorre, A. (2011). De folklore infantil. *Boletín Editorial de El Colegio de México*, 150, 3-13.
- Alvar, M. (1974). *Romances en pliego de cordel (siglo XVIII)*. Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- Beltrán, J. M., Díaz, J., Pelegrín, A. & Zamora, Á. (2002). *Folklore musical infantil*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cantera, J. (2012). *Diccionario Akal del refranero español*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cañamares, C., De Amo, J. M., Llorens, R., Luján, Á. L.; Guerrero L. González, C. & Sánchez, C. (2013). La literatura infantil y juvenil y los exiliados españoles en México. En Cerrillo, P. & Miaja de la Peña, M. T. (Coords.). *La literatura infantil y juvenil española en el exilio mexicano* (pp. 75-239). San Luis Potosí: El Colegio de San Luis; Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Carnero, G. (1989). José Moreno Villa y las orientaciones de la vanguardia española. En Cuevas García, C. & Montesa Peydró, S. (coordinadores) (1989). *José Moreno Villa en el contexto del 27 (Actas del I Congreso de Literatura Española Contemporánea)* (pp. 13-29). Barcelona: Anthropos.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2003). Lírica popular de tradición infantil. Una propuesta de clasificación. En Cerrillo Torremocha, P. C. & Yubero, S. (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (pp. 81-94). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2005). *La voz de la memoria. Estudios sobre el cancionero popular infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chica Hermoso, F. (2002). José Moreno Villa. En Cuevas García, C. (Dir. y Ed.). *Diccionario de escritores de Málaga y su provincia* (pp. 602-61). Madrid: Castalia.
- Cillán Cillán, F. (2004). Estudio literario de una canción de corro: Mambrú se fue a la guerra. *Alcántara: revista del Seminario de Estudios Cacerenses*, 59-60, 9-24.
- Cuevas García, C. & Montesa Peydró, S. (coordinadores). *José Moreno Villa en el contexto del 27 (Actas del I Congreso de Literatura Española Contemporánea)* (pp. 13-29). Barcelona: Anthropos.
- Frailé Gil, J. M. (2007). Peleles y coplas del Carnaval madrileño, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXII (2), julio-diciembre 2007, 207-228.
- García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- González Presencio, M. & García Alonso, M. (2017). El poeta Moreno Villa pintor.

- EGA: Revista de expresión gráfica arquitectónica*, 22 (30), 214-221.
- Krutitskaya, A. (2013). Las nueve jornadas de los santos peregrinos: usos y costumbres de tradición infantil. En Cerrillo Torremocha, P.C. & Sánchez Ortiz, C. (Coords.). *Presencia del cancionero popular infantil en la lírica hispánica (Homenaje a Margit Frenk)* (pp. 265-284). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G. (con la colaboración de Fundalectura Colombia) (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Somonte-Cenero, Gijón: Ediciones Trea.
- López, R. V. (2004). La Colección Pictórica Moreno Villa del Museo de Málaga. *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, 4, 112-121.
- Medina, A. (1990). La tradición oral como vehículo literario infantil. Sus valores educativos. En Cerrillo Torremocha, P. C. & García Padrino, J. (Coords.). *Literatura infantil* (37-65). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moreno Villa, J. (1976). *Vida en claro: autobiografía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Pelegrín, A. (1986). *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*. Madrid: Editorial Cincel.
- Pelegrín, A. (1990). Poética y temas de la tradición oral (el romancero infantil). En Cerrillo Torremocha, P. C. & García Padrino, J. (Coords.). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 37-49). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Romero Tobar, L. (1989). Moreno Villa, editor de clásicos y románticos. En Cuevas García, C. (Ed.). *José Moreno Villa en el contexto del 27 (Actas del I Congreso de Literatura Española Contemporánea)* (pp. 92-120.). Barcelona: Anthropos.
- Sánchez Ortiz, C. (2013). Educación, cancionero y exilio: literatura infantil oral en la obra de José Moreno Villa. En Cerrillo Torremocha, P. C. & Sánchez Ortiz, C. (Coords.). *Presencia del cancionero popular infantil en la lírica hispánica (Homenaje a Margit Frenk)* (pp. 373-383). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Urdiales, A. (2008). La imagen exiliada. En Pelegrín, A., Sotomayor Sáez, M.V., & Urdiales, A. (eds.). *Pequeña memoria recobrada: libros infantiles del exilio del 39* (pp. 57-79.). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Yanqi Song

yanqi.song@estudiante.uam.es  
http://orcid.org/0000-0001-5823-3091  
Universidad Autónoma de Madrid

(Recibido: 5 julio 2021 / Received: 5th July 2021)  
(Aceptado: 22 octubre 2021 / Accepted: 22nd October 2021)

# MÚLTIPLES INTERPRETACIONES DE LA CASA EN LA SERIE DE NOVELAS *MANOLITO GAFOTAS*

*MULTIPLE INTERPRETATIONS OF "HOUSE"  
IN MANOLITO FOUR EYES SERIES*

## Resumen

Con una situación geográfica bastante precisa, *Manolito Gafotas* ofrece un *collage* literario, geográfico e infantil de su casa situada en el barrio de Carabanchel Alto, una lectura de la identidad territorial, social y cultural de este espacio privado nuclear. En este artículo se propondrá un acercamiento multidisciplinar que consiste en interpretar la casa en la serie de novelas *Manolito Gafotas* desde la perspectiva humanística, sociológica y fenomenológica, siendo el énfasis teórico su punto de partida. La casa con su producción social involucra el modelo de división laboral de la familia. Esto influye en cómo actúa Catalina, la madre del protagonista, en su vida cotidiana y en su manera de instruir, o en cómo el cuarto, un espacio íntimo compartido por el abuelo y el nieto, estrecha su relación y contribuye como elemento pedagógico por medio del afecto. Hoy en día, dada la situación de la pandemia de COVID-19, un análisis de la casa en la literatura infantil es aún más significativo para lo que atañe a los seres humanos, tanto física como mentalmente.

**Palabras clave:** Manolito Gafotas; Casa; Producción social; Espacio íntimo; Abuelo; Espacio pedagógico.

## Abstract

By means of a precise geographical location, *Manolito Four Eyes* offers a literary, geographical and children's collage of his house located in the Carabanchel Alto neighborhood. It involves a reading of the territorial, social, and cultural identity of this nuclear private space. This article proposes a multidisciplinary approach that consists of interpreting the house in *Manolito Four Eyes* novels from humanistic, sociological, and phenomenological perspectives. The family house and its social production involves the family's model of labor division. This influences how Catalina, the mother of the protagonist, behaves in her daily life and in her way of instructing, or in how the room, an intimate space shared by the grandfather and grandson, strengthens their relationship, and becomes a pedagogical element through affection. Nowadays, given the COVID-19 pandemic, an analysis of "houses" in children's literature is even more meaningful for humans, both physically and mentally.

**Key words:** Manolito Four Eyes; Home; Social production; Intimate space; Grandfather; Pedagogical space.

## 1. Introducción

*Manolito Gafotas* supuso un éxito en el mercado literario. La serie fue recomendada por Cerrillo en *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*, en el anexo "Propuesta de canon escolar de lecturas para educación secundaria" (Cerrillo Torremocha, 2007: 76), y ha sido citada en "Los cien del siglo XX de la literatura infantil española", lista elaborada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Madrid en el año 2000 (*ibid.*). En el ámbito académico, las líneas de investigación sobre esta serie de novelas se encauzan principalmente en torno a su lenguaje humorístico y coloquial desde la perspectiva lingüística (Kan Chuan, 2016; Ruiz Arriaza, 2020: 279-298), las ilustraciones del cómic—por Emilio Urberuaga (Vandaele, 2015: 351-370)—, así como a sus implicaciones didácticas tanto en lenguas extranjeras como en educación infantil y juvenil (Ruiz-Arriaza & Campillo-Ruiz, 2020: 57-69; Ruiz Arriaza & Campillo Ruiz, 2019: 145-151; Soler-Espiauba, 1998: 785-796), y a su traducción a otras lenguas (Leske, 2014: 109-123; Pérez Vicente, 2018: 65-79; Travalía, 2019: 393-417). A pesar del hecho de que el barrio de Carabanchel Alto como localización central ha sido estudiado en las investigaciones de esta serie de novelas (Díez, 2012: 351-67; García-Alvite, 2008: 706-716), la casa como espacio vital no ha recibido suficiente atención.

En cuanto a la temática del espacio, autores como Argüello (2002: 230) opinan que su posición en el campo académico es indigna y relegada en comparación con la de los otros elementos narrativos. Respecto a esto, Garrido Domínguez (1996: 207) también indica que el espacio debe recibir más atención académica. El teórico polaco Slawinski sostiene una perspectiva optimista del espacio que en el futuro ocupará un lugar bastante importante. Esta idea coincide con lo que expresan Valero, González & Delibes (2010: 7), quienes afirman que el espacio está siendo abordado cada vez más en los estudios literarios y va potenciándose merced al tratamiento prodigado los últimos decenios. Por un lado, el espacio es un tema que se puede investigar desde un amplio abanico de puntos de vista: arquitectónico, histórico, literario, artístico o geográfico, entre otros. Por otro lado, entre las numerosas investigaciones sobre el tema, resultan escasas aquellas enfocadas al espacio en la literatura infantil; y la casa —como nos confirma Antoine Bailly a partir de la tipología del espacio que establecen Moles & Rohmer (1972)— es el sitio donde tienen lugar los recuerdos más íntimos de la familia: "El apartamento constituye un refugio frecuentado por seres familiares y está delimitado por los muros. Es el ámbito de la apropiación personal" (Bailly, 1979: 110).

*Manolito Gafotas*, con su profusa dedicación a este espacio privado, nos ofrece una muestra ejemplar para una investigación multidisciplinar más profunda, más global y original en torno a la casa. Mediante una semiótica del espacio, el espacio-objeto —el apartamento— es observado e interpretado por el hombre-sujeto según su percepción *sui generis*. Partiendo de una revisión teórica y multidisciplinaria, el presente análisis pretende estudiar el espacio privado vital en la serie de novelas *Manolito Gafotas*<sup>1</sup>, un espacio de suma importancia que ha sido revelado especialmente en la situación epidémica, en busca de una simbiosis entre el tratamiento geográfico e histórico-social y la práctica literaria.

## 2. Interpretación social de la casa

Pertenciente a la clase trabajadora, el valor que representa la casa para la familia García Moreno es relevante. Tal como apunta el sociólogo británico Hoggart (1960: 20), para este estrato social la casa asume un papel espacial primordial, seguida por el barrio o el vecindario (*neighborhood*). En la tríada conceptual —doctrina propuesta por Lefebvre (1974: 92) en *La producción del espacio*—, la casa

física se remite a un lugar en "la práctica social" que a su vez evoluciona hacia "las representaciones del espacio" mediante los códigos verbales en el texto, y "los espacios de representación", que en este punto pasan a ser los espacios vividos por los habitantes de la casa. En este proceso, observamos que la producción del espacio logra una forma más precisa, transfigurada desde lo biofisiológico hacia lo social. A partir de su hipótesis, Lefebvre (1974) nos muestra que las relaciones de familia y trabajo constituyen una simbiosis intrínseca, con el resultado de que no podemos valorar el organismo y funcionamiento de una sin tener en consideración a la otra.

La familia de Manolito Gafotas vuelve a dar fe de esta propuesta iterativas veces. En las novelas de la serie que nos ocupa, en relación con su pertenencia a la clase trabajadora, la situación económica de la familia García Moreno se refleja en gran medida en los aspectos materiales de la casa en la que conviven y algunos elementos que evidencian su precaria situación aparecen en las descripciones que de ella se dan. Se comprende que la casa de Manolito Gafotas, a pesar de albergar una familia numerosa de cinco personas, no dispone de espacio suficiente: "En mi casa no hay sitio para nada"; "Mi casa es una caja de cerillas y uno llega pronto a todas las habitaciones"; "Mi madre es como las de los anuncios pero con la casa mucho más pequeña" (Lindo, 1994: 77; 132; 136). Es lógico deducir que la terraza cerrada con aluminio visto, dando lugar a una habitación improvisada que es compartida por el abuelo y el nieto, también da testimonio de la falta de espacio de la vivienda (*ibid.*, 12). De esta manera, la terraza cubierta pierde el nexo continuo con el espacio exterior, puesto que la conexión que se instaura entre las terrazas abiertas y el cielo otorga a la ciudad la tercera dimensión: verticalidad, y en cuanto tal, convierte el espacio físico del cosmos urbano de bidimensional a tridimensional (Tuan, 2007: 226).

Asimismo, si pensamos en las circunstancias derivadas de la pandemia Covid-19, una terraza con acceso al exterior puede ser el desahogo de mucha gente durante el confinamiento, merced a su ruptura de lo de dentro y lo de fuera, de lo privado y lo público. Dicha característica, aparte de otorgar las vistas del exterior, posibilita la socialización interpersonal, como los conciertos vecinales y los aplausos de balcón que se realizaron durante el confinamiento. Las madres de las terrazas de Carabanchel Alto, por ende, pueden comunicarse con sus hijos estando ellos en el parque: "Las madres nos llamarían por las terrazas cuando las salchichas estuvieran hechas y todo el mundo en mi barrio se acostaría mucho más tarde" (Lindo, 1994: 137). Una imagen urbana del barrio se expone ante los lectores, pues aquí no falta la percepción de los diversos sentidos (la vista, el oído y el olfato), todo enmarcado en un cronotopo<sup>2</sup> fijo: una hora tardía estival en sus tres dimensiones terraza-cielo-suelo, a la par que la participación de los ciudadanos de dos generaciones. Los vecinos, por lo tanto, también se conectan mediante las terrazas. La socialización entre los habitantes, así como la confianza, se efectúa en esta extensión del territorio por la que la clase obrera siente apego.

A pesar de que la terraza sirve de habitación para Manolito y su abuelo, es difícil que esta casa de tamaño tan reducido proporcione a sus moradores suficiente espacio personal para desarrollar sus actividades, y la madre no es una excepción. Entre bromas, Manolito sugiere que el carácter de su madre Catalina viene dado por las características físicas de la casa, en concreto por su tamaño: "Cuando mi madre se pone así, me doy cuenta de que no se parece nada a las madres de las canciones y de las poesías: esas madres deben vivir en América en chalés de dos plantas" (Lindo, 1994: 79). En realidad, la localización geográfica de la casa de la familia García Moreno ya insinúa su posible precariedad,

2 El término cronotopo (literalmente tiempo-espacio) que fue creado por el formalista Mijail Bajtin (1989: 237) partiendo de la teoría relativista de Einstein, pone énfasis en la relación «indisoluble» del espacio y el tiempo.

puesto que el barrio de Carabanchel Alto es el cuarto barrio madrileño más vulnerable (Martín *et al.* 2019, I: 130). Este año 2021, en plena pandemia del COVID-19, las cualidades básicas de la vivienda, como una correcta relación entre sus habitantes y el tamaño, afectan de manera más intensa a los barrios vulnerables durante el confinamiento. Desde el proyecto "Grupo COVID-19 y Precariedad", Salas y Gestos (2020: 6-9) manifiestan que un área suficiente para vivir sin hacinamiento supone uno de los cinco parámetros de la habitabilidad básica de una casa. Por su parte, Andreu Cabrera (2020: 211) la Comisión Municipal de Salud y Sanidad de Wuhan (provincia de Hubei, China señala que los períodos de cuarentena no solamente causan daños a la salud mental por falta de comunicación interpersonal, sino que también pueden intensificar el estrés por "la falta de espacio vital". Por lo tanto, el mismo autor (*ibid.*, 214) la Comisión Municipal de Salud y Sanidad de Wuhan (provincia de Hubei, China recomienda "tener espacios y tiempos para uno mismo, dentro de casa", como estrategia para minimizar el efecto negativo del confinamiento.

Esta condición negativa relativa al tamaño del apartamento sin duda también halla su raíz en la deuda que genera el camión del padre de Manolito. Resulta un tema tan inevitable y reiterado en las novelas que hasta el niño protagonista es consciente de ello: "Nuestra deuda se acaba a mediados del siglo que viene, así que mis padres me dejarán la deuda en su testamento y es muy posible que yo les deje a mis hijos en herencia la misma deuda" (Lindo, 1996b: 18). Sin embargo, en la casa no solo influye la situación económica, sino también un modelo de división del trabajo en el que el padre trabaja fuera y la madre asume el papel de ama de casa. En este modelo, la madre se encarga de la mayor parte de las tareas domésticas. Según señalan las cifras publicadas por Instituto Nacional de Estadística (2009: 4), en 2007 el 63,5 % de los hogares se respaldaban en un solo ingreso, asimismo, en el 46,6 % de dichas familias son los varones los que trabajan a tiempo completo. En comparación, en el 94,2 % de las parejas son las mujeres las que solicitan excedencias por cuidado familiar, resultado posiblemente relacionado con que el 54,2 % son parejas compuestas por hombres que trabajan a tiempo completo y mujeres sin trabajo o con trabajo a tiempo parcial (*ibid.*). Esta última modalidad es la más popular entre las parejas que tienen un hijo pequeño mayor de cinco años (*ibid.*). En este sentido, Elvira Lindo no solo ha seleccionado una familia convencional típica de la sociedad española, ya que el modelo familiar que presenta supone el del 37,2 % de parejas con dos niños dependientes (el tipo de hogar más frecuente entre la población de los niños que son estudiantes) (*ibid.*, 6), sino que también ha hecho hincapié en unos problemas sociales que tienen lugar en el tiempo en que se enmarcan sus libros.

Por todo ello, la situación económica subyace en el fondo de la vida familiar en esta casa e influye en el espacio vivido por Catalina, pues resulta que el modo de repartir las tareas domésticas no es una cuestión independiente, sino el producto de la interacción de múltiples factores. Lo primero que hay que tener en cuenta es la diferenciación entre "unidad doméstica" y "familia", ya que la familia, aparte de ser una ligación biológica, también se encuentra dentro de una red complicada compuesta por reglas sociales. La asignación de las tareas domésticas, entonces, es el resultado de la combinación entre las disposiciones de los miembros familiares (Rapp *et al.*, 1979 citado por Jelin, 1984: 15 ). En casa de Manolito Gafotas, por tanto, no se aprecia equidad entre los dos progenitores. La figura de la madre destaca en la unidad familiar por encima de la del padre, que solo se presenta de forma superficial debido al modo en que afectan a la estructura familiar las disposiciones laborales de ambos. Efectivamente, la situación económica desfavorable de la familia García Moreno, debido a la mencionada deuda por el camión y a la existencia de un solo salario en la unidad familiar, queda reflejada en la relación entre la habitante-ama de casa-Catalina y el espacio nuclear-casa. En resumidas

cuentas, la interpretación social de la casa está sujeta a las condiciones económicas de los miembros de ella y a la realidad social que viven, que a su vez influencia su percepción de este espacio privado.

### 3. El espacio educativo construido por Catalina

#### 3.1. La casa y su espacio dilemático

En las circunstancias mencionadas, la madre no dispone de suficiente tiempo para sí misma entre las tareas domésticas y la responsabilidad de cuidar a dos niños. Además, dadas las limitaciones económicas, los viajes vacacionales son complicados de llevar a cabo. Como se ha señalado, a causa de las tareas domésticas y el alejamiento del mundo laboral, es posible que Catalina sea el miembro de la familia que más tiempo dedica a la casa. Su hijo Manolito nos manifiesta la disconformidad de su madre con este escenario: "A mi madre la pone triste que nunca tengamos dinero para las vacaciones" (Lindo, 1996a: 17). Y el hecho de que su vecina Luisa se pavonee de su casa vacacional pone en evidencia la inferioridad económica de su familia en contraste con esta: "Entonces fue ella la que se puso a llorar y me pidió que nunca se lo dijera a la Luisa porque estaba harta de que la Luisa presumiera de su mansión colonial en Miraflores de las Narices" (*ibid.*). Por lo tanto, el problema económico empieza a ser algo latente en la familia, sobre todo para Catalina, quien elige llevarlo en secreto. Asimismo, el no poder resolver esta dificultad provoca que su estancia en la casa se convierta en una realidad sempiterna que la conduce a culpar a Manolito (1) y luego a arrepentirse de hacerlo (2):

- (1) —Lo sabía, esto yo lo sabía, sabía que me iba a dar el verano. Nos tendremos que quedar aquí sin poder salir a ninguna parte por el niño vago este de las narices.  
—De todas formas nos teníamos que quedar, Catalina, si nosotros no tenemos dinero para veranear en ninguna parte —la dijo mi abuelo. (Lindo, 1996b: 195)
- (2) Viendo mi madre la repercusión de sus terribles palabras tuvo que confesar que si no nos íbamos de vacaciones no era por mi suspenso, era porque teníamos que pagar las letras del camión y no nos quedaba dinero. (Lindo, 1996a: 16)

La vida en la circunscripción del barrio durante el verano y la estancia prolongada de Catalina en casa intensifican su interpretación conflictiva de dichos espacios, la cual vuelve a reflejarse en el método instructivo que aplica con sus hijos, justo como nos alude Manolito: "Somos los únicos habitantes de un barrio que parece un planeta abandonado, y eso a mi madre la pone muy nerviosa y estamos saliendo a una media de cinco collejas al día y tres helados. Primero nos pega y luego se arrepiente" (Lindo, 1996a: 21).

Según Lefebvre, el espacio vivido construye el nexo entre el ser humano y el entorno. La estancia de Catalina en la casa contribuye a establecer un vínculo complicado con ella, un nexo que involucra tanto su afecto como cierta aversión hacia este espacio privado. Este nexo, de manera coherente, da como fruto un estilo educativo que oscila entre severidad y ternura: "Mi madre primero me abrazó cuando vio cómo me había puesto el ojo y luego me dio una colleja cuando vio cómo me habían puesto las gafas" (Lindo, 1994: 44). La conducta contradictoria de Catalina insinúa su forcejeo contra el *statu quo*, que consiste en una oscilación entre la aceptación y el rechazo que se convierte al final en resignación, fruto de la impotencia que siente al no poder solucionarlo. Por lo tanto, no

es de extrañar que para Catalina la paz mundial sea “en una playa desierta de Benidorm y sin niños” (*ibid.*, 108), ya que suele ser una de las pocas familias que se queda en Carabanchel Alto en el verano. Además, a la estancia calurosa y dilatada de Catalina en el verano de Carabanchel se le añade la obligación de cuidar la casa de Luisa, haciendo que la cocina, espacio estrechamente relacionado con la madre, se convierta en su lugar de desahogo diario:

Mi madre estuvo hablando sola en la cocina mientras preparaba la cena lo menos media hora. Hablaba de su vida tan triste, del verano que se iba a tirar vigilando la casa de la Luisa, con mi padre por esas carreteras de España, teniendo que cuidar de mi abuelo, de mí, que dice que le pongo la cabeza modorra de lo que hablo, del Imbécil<sup>3</sup>, que sigue sin controlar sus propios esfínteres, y de unos peces y un canario extraños. (Lindo, 1996a: 30)

A través de este esbozo de la vida familiar de Catalina percibimos que la relación entre los personajes adultos y el espacio influirá significativamente en los métodos instructivos del protagonista. Porque, al fin y al cabo, tanto el modelo familiar como las relaciones entre sus miembros resultan cuestiones dependientes del panorama económico y social que auxilian la interpretación del espacio de los humanos.

### 3.2 *Madre insatisfecha-espacio instructivo severo*

El espacio dilemático percibido y vivido por Catalina tiene un profundo impacto en el personaje. Por ejemplo, las quejas de Catalina son un aspecto llamativo de sus características que bien puede relacionarse con su propia personalidad, pero que también provendría de su sensación de estar circunscrita a la pequeña casa sin poder escapar. La madre no se puede permitir irse de vacaciones, añadiéndole una alta cantidad de responsabilidades y problemas económicos: “Ése es el famoso contrato basura. No tiene ni vacaciones ni pagas extraordinarias” (Lindo, 2000a: 108). Este estado de disgusto de Catalina al final también repercute en cómo educa, habida cuenta de que la influencia del espacio en las personas se efectúa en su comportamiento (Losada, 2001: 272). Sin ir más lejos, nada más comenzar la novela, Manolito Gafotas nos presenta la famosa colleja de Catalina, junto con sus presagios como posible resultado de la estancia insatisfactoria de su madre: “Hasta el último Manolito García, que soy yo, el último mono. Así es como me llama mi madre en algunos momentos cruciales, y no me llama así porque sea un investigador de los orígenes de la humanidad. Me llama así cuando está a punto de soltarme una galleta o colleja” (Lindo, 1994: 10).

Esta faceta severa de Catalina surge entre un sinfín de quehaceres del hogar y la obligación de cuidar a dos niños, haciendo que la colleja se transforme en la manera más característica de educar de Catalina, junto con sus broncas sonoras y duraderas (Lindo, 1994: 96) y las frases críticas y poco pedagógicas que profiere, tales como “Qué payaso eres, Manolito” (*ibid.*, 66). Todo lo mencionado constituye el riguroso paradigma educativo de Catalina, una madre con estándares exigentes difíciles de alcanzar, lo que a veces también resulta frustrante para el hijo (Lindo, 2000b: 174). Tal como indica Carmen García Surrallés (2017: 147), Catalina “se queja con frecuencia pero no pretende cambiar su estatus: lo ha aceptado”. Las broncas a su hijo, por un lado, muestran la aspereza de su método educativo y, por otro lado, en realidad son el espejo de su interioridad insatisfecha con la vida, una reclamación deformada entre la vida real e ideal.

3 Nota de la autora: el Imbécil es el apodo que utiliza Manolito para llamar a su hermano menor.

### 3.3 Madre afectuosa-espacio instructivo tierno

La experiencia agotadora en la casa no puede eliminar el afecto de Catalina hacia su hogar y las personas con quienes lo comparte, puesto que, al fin y al cabo, la casa es la raíz de la experiencia humana y el cobijo de sus emociones (Relph, 1976: 36-41). La ternura de Catalina hacia Manolito Gafotas, a pesar de ser solo demostrada en algunas situaciones extremas, resulta suficiente para plasmar este personaje con conflictos interiores. A modo de ejemplo, cuando Manolito se preparaba para recibir una colleja por haberse escondido con su hermano en el armario, la madre le da a Manolito "un vaso de leche y unos bollos" y le susurra que es su "niño favorito" por el miedo de perder a sus hijos (Lindo, 1996b: 118). En otra ocasión inusitada, la habitación de Catalina se transforma en el espacio afectuoso donde se reconcilia la madre con su hijo. En realidad, la invitación de Catalina a Manolito a su espacio privado ya indica que el último deja de ser el intruso y, en cuanto tal, se señala una dirección positiva del resultado de la reconciliación. El acto de apagar la luz añade aún más intimidad a esta escena:

Quando llegó la hora de acostarse, mi madre vino a la terraza, yo creí que para darme el beso de por las noches, pero ella me cogió de la mano y me llevó a su habitación. Aquella noche de aquel viernes mi madre quiso que yo durmiera en su gigantesca cama [...]

Mi madre apagó la luz y así, en la oscuridad, su voz sonó muy rara, como si fuera la voz de la madre de otro.

—Era una tontería lo que yo le decía a la Luisa. Me encanta el payasete, me encantaron el iglú, el gato de almejas y el joyero del Nesquik... (Lindo, 2000a: 49)

El poder afectivo de la habitación de Catalina también se hace visible a través de las interacciones entre ella y sus hijos, así como entre Manolito y su hermano. Cuando están los tres en casa aquella noche, la puerta medio abierta de la habitación insinúa el deseo de la madre de tener un vínculo estrecho con sus hijos: "la puerta estaba medio abierta y por el filillo la podíamos ver: estaba delante del espejo, con su camión rosa de siempre de toda la vida. Se miraba por un lado y se miraba por el otro" (Lindo, 2000b: 168). La llegada de los hijos a la habitación de la madre produce más apego entre ellos. La faceta severa de Catalina como educadora también es amortiguada por la cercanía física con sus hijos: "antes de dormirnos, mi madre nos dio la charla por cómo nos habíamos portado aquel día tan largo...Pero nos lo decía muy bajito, como si no nos estuviera riñendo, y nos tenía muy abrazados a los dos" (*ibid.*, 169). Mediante esta serie de descripciones del espacio privado de Catalina y los movimientos de los personajes en él, destaca la madre afectuosa, que para Manolito Gafotas es tan suave como las sábanas y la colcha (*ibid.*, 170).

En otras ocasiones, el salón, el espacio social de la casa, puede perder ese rasgo y transformarse en el espacio vital de Catalina. Es lo que observamos en esta escena en la que ella se relaja con su cigarro y la televisión, alejándose del alboroto rutinario de los niños (Lindo, 2000a: 54-55). En este caso, la descripción topográfica del espacio realza la posición relativa del planteamiento del hogar. Estamos refiriéndonos a la habitación-terracea y el salón. Este nuevo ángulo de observación de Manolito Gafotas pone al descubierto a la Catalina atípica, tranquila e inmersa en su propio rincón: "Yo la veía desde el sofá cama de la terraza. Me estaba quedando dormido mirándola echar el humo para el techo haciendo circuitos" (*ibid.*, 55). Elementos como los anillos de humo, la noche, la madre recostada en el sofá y la contemplación discreta de Manolito Gafotas desde el sofá cama de su habitación, se disuelven homogéneamente en este apacible cuadro tridimensional. La colocación

geográfica de muebles, habitaciones y personajes supone una ruptura de la estructura cotidiana de la casa, lo cual logra construir una nueva forma espaciotemporal. No obstante, la aparición repentina del Imbécil quebranta la armonía serena y empieza a ocupar su lugar geográfico en el espacio central proyectado, específicamente el salón: "Estaba a punto ya de echar el cierre, cuando vi aparecer otra vez al niño asesino, ahora en pijama y silencioso. Se quedó en medio del salón, mirándola" (*ibid.*). En aquel momento, el silencio termina en su totalidad con el cambio de orientación de la mirada de Catalina entre el humo del cigarrillo, de manera que vuelve a ser la madre de siempre, angustiada pero preocupada por la familia: "Mi madre terminó de echar el último circulito. Es así de chula. Le miró y le dijo como pasando de todo: 'Y ahora, ¿qué pasa?'" (*ibid.*). Finalmente, a través de una serie de actos consecutivos, Catalina finaliza el cronotopo transitorio: "Mi madre suspiró: '¡Ay, Dios mío!', se subió a una silla y le bajó el chupete. Se lo metió en la boca al Imbécil, lo cogió en brazos y se lo llevó a la habitación diciéndole: 'Ahora, mi nene, a dormir'" (*ibid.*). Esta serie de descripciones atañe a lo que expresa Slawinski sobre las funciones del espacio en el plano de escenario:

- a) Determina (o sea, diferencia, separa, clasifica) el territorio en que se extiende la red de personajes.
- b) Constituye un conjunto de localizaciones—de los acontecimientos fabulares, escenas y situaciones en que participan los personajes.
- c) Interviene como índice objetual de cierta estrategia comunicacional instituida en el marco de la obra. (1989: 13)

De este modo, en la familia se ve la normalidad social que mencionaba Jelin, lo que subyace tras el concepto de familia es un gran desequilibrio de la realidad social según distintas variables (Rapp *et al.*, 1979 citado por Jelin, 1984: 16). Dicha normalidad social, partiendo de la jerarquía social que propone Lefebvre (1974), refleja cómo la casa como espacio social evoluciona desde el espacio percibido hasta el espacio vivido gracias a la práctica social realizada por sus habitantes. Esta realidad social se convierte en un factor casi determinante en el espacio-casa de la novela, implicando una repercusión omnipresente en los personajes, tanto en su modo de actuar como de educar.

### 4.3 Interpretación fenomenológica del cuarto íntimo

Según señala Prieto (2011: 13-29), en cuanto a las aproximaciones teóricas recientes a la crítica literaria del espacio, a vista simplificada, se yuxtaponen cuatro grupos de regímenes: fenomenológico (*phenomenological*), posestructuralista (*poststructuralist*), identitario (*identitarian*) y ambiental (*environmental*). En este apartado se tratará la dimensión fenomenológica del espacio, que es aquella que denominamos "la interpretación fenomenológica del cuarto íntimo" y que muestra su interés en la experiencia subjetiva del espacio. A la luz del geocrítico Westphal (2011: 75), la fenomenología, proporcionando un nuevo modo de representación, supone un punto de inflexión en el modo de lectura del mundo contemporáneo. Este nuevo modo presta mayor atención a los patrones del continuo espacio-tiempo y el mundo *resimulado* se construye con la imaginación.

Lotman (1982: 281) vincula el espacio cerrado con palabras como "natal", "cálido" y "seguro". Según Relph (1976: 39), la envergadura de la casa es más extensa que un lugar vivido y relacionado con nosotros, ya que atañe a nuestra necesidad vital como seres humanos. El filósofo Gastón Bachelard (2000: 28) saca la misma conclusión desde la perspectiva del psicoanálisis: "Todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa". Entre los espacios íntimos existentes de Bachelard, él

nos conduce principalmente al espacio más privado de los seres humanos, la casa, para acercarnos a su poética de espacio.

En nuestras novelas, el espacio personal para Manolito Gafotas también se restringe a su casa, sobre todo a su cuarto. Esta habitación compartida con su abuelo recoge toda la intimidad de las dos generaciones. La primera frase del libro acerca del abuelo de Manolito Gafotas, "Mi abuelo mola, mola mucho, mola un pegote" (Lindo, 1994: 12), es un resumen humorístico y pueril de Manolito que no puede atribuirse solo al afecto especial del nieto por el abuelo. Esta frase también se ve condicionada por el espacio determinado donde intiman las dos generaciones, ya que, inmediatamente después de la frase citada, se observa que el cariño de Manolito hacia su abuelo puede venir dado por el espacio privado que comparten: "Hace tres años mi madre cerró la terraza con aluminio visto y puso un sofá cama para que durmiéramos mi abuelo y yo. Todas las noches le saco la cama" (*ibid.*). Bachelard, por su parte, hace constar que en la casa y el cuarto empieza un ensueño interminable: "la casa, el cuarto, el granero donde estuvimos solos, proporcionan los marcos de un ensueño interminable, de un ensueño que solo la poesía, por medio de una obra, podría terminar, realizar" (Bachelard, 2000: 136). Ese ensueño de Manolito Gafotas comienza a entretenerse el día en el que empieza a compartir el cuarto con su abuelo, dado que el acto de compartir no solo conforma el espacio sino también los recuerdos de los habitantes. Más adelante, Manolito especifica de manera directa su predilección por compartir el espacio de descanso con su abuelo: "Dormir con mi abuelo Nicolás mola mucho, mola un pegote" (Lindo, 1994: 12-13).

Bachelard (2000: 79) aduce la frase de Mme. Balif comprobando que "pedir al niño que dibuje una casa, es pedirle que revele el sueño más profundo donde quiere albergar su felicidad; si es dichoso, sabrá encontrar la casa cerrada y protegida, la casa sólida y profundamente enraizada". En las novelas, Manolito alberga su felicidad en la habitación, el lugar donde encuentra un espacio mimado e inmune, características otorgadas por su abuelo. Por el espacio compartido, el cuarto se convierte en el lugar crucial donde se estrecha la relación entre ambos, específicamente la cama compartida, desde la misma postura de dormir del abuelo y del nieto todas las noches: "Me pasé y nos pusimos de cara a la ventana, que es del lado del que nos dormimos" (Lindo, 1996b: 35), hasta la costumbre de escuchar la radio antes de dormir: "Mi abuelo y yo a oscuras en la habitación, con la radio puesta como todas las noches de nuestra vida" (Lindo, 1994: 102).

Sin embargo, en cuanto a los factores que influyen en la elección de un hogar, Losada destaca la importancia de una habitación propia de los habitantes para su desarrollo en las actividades sociales (Losada, 2001: 274). Pero esto también muestra que la habitación compartida disminuye en gran medida la distancia entre los habitantes comunes y eso puede contribuir a una relación más estrecha entre ellos. En este sentido, el abuelo Nicolás, el compañero de habitación de Manolito, convierte este espacio privado en un lugar ideal donde realiza actividades con su nieto para crear una relación más cercana y afectuosa con él.

Desde la perspectiva arquitectónica, un espacio antes de ser conocido es extraño, "en este sentido el proceso de la construcción de la intimidad espacial se va estableciendo de forma progresiva" (Pereira da Silva, 2013: 400). No cabe duda de que este procedimiento favorece el afecto especial que siente Manolito hacia su abuelo, por quien siente predilección, incluso por delante de sus padres (Lindo, 1999: 35). La experiencia de alojarse en esta habitación convierte este lugar anteriormente extraño en algo familiar y confiable, y análogamente el hecho de que Manolito Gafotas y su abuelo compartan la habitación acelera e intensifica este proceso.

## 5. El cuarto íntimo y pedagógico vivido por Nicolás y Manolito Gafotas

La composición demográfica familiar ha atravesado considerables cambios desde los años ochenta debido a factores diversos como el aumento de la esperanza de vida, la mayor participación de las mujeres en el mundo laboral o la disminución de la natalidad (Hoyuelos Planillo, 2004: 36; Osuna, 2006: 17). Al respecto cabe destacar que el aumento de la esperanza de vida ha contribuido al incremento de familias multigeneracionales, en las que los abuelos pueden llegar a convivir hasta cuatro décadas con los nietos. Esto ha suscitado un mayor interés académico dado el nuevo rol de los abuelos como cuidadores, ahora fortalecido por la convivencia (Fort, 2020: 1).

En las novelas de *Manolito Gafotas*, el abuelo Nicolás asume la responsabilidad del cuidado y educación del niño cuando los padres están ocupados. De hecho, en las familias modernas destaca el protagonismo de los abuelos, mayoritariamente en aquello relativo al cuidado de los nietos, lo cual alivia a los padres, quienes suelen encontrarse con problemas para conciliar familia y trabajo (Quirós & Guerra, 2011). Además, Quirós & Guerra (2011: 40) verbalizan que estos mantienen cierta distancia en la educación de los niños cuando los padres tienen que construir su "figura de referencia" y de "autoridad". Esta postura, alejada de la responsabilidad directa de la educación de los niños, permite que los abuelos se eximan de la presión y puedan ejercer su función educativa de manera más flexible y relajada. El abuelo Nicolás como educador-intermediario de Manolito Gafotas aparece sobre todo en el escenario de la educación de la madre al niño, su postura educativa se hace explícita por medio de la oposición a la madre: "Menos mal que mi abuelo dijo, como siempre: —No será para tanto, Cata" (Lindo, 2000a: 21).

En nuestro caso, la intervención directa del abuelo Nicolás en la educación de Manolito también reside en la elevada cantidad de horas que comparten los dos merced a dormir juntos en la habitación. Por un lado, el tiempo compartido supone una mayor confianza mutua; por otro lado, la habitación como espacio de suma privacidad del niño y su abuelo se convierte de manera más fácil en un espacio instructivo trascendental. Por ejemplo, cuando Manolito se molesta por la diferencia injusta del valor de los regalos del Imbécil frente a los suyos, el abuelo aprovecha la hora de dormir para educar al nieto, con su método mediador y pedagógico:

—¿Cómo va a tener un abuelo celos de sus nietos?

—¡Anda!, ¿qué te crees, que tú eres el único celoso porque tu madre te lo dice cada dos por tres? Todo el mundo tiene celos, Manolito. Hasta Yihad, por muy chulito que sea, tiene celos de ti. Tu madre tiene a veces celos porque se cree que me quieres a mí más que a ella. Y tu hermano, porque sabe que nosotros lo pasamos mejor aquí en nuestra terraza que él con tus padres. (Lindo, 2000a: 37)

Finalmente, la instrucción del abuelo no solo es efectiva, sino que también fortalece esa conexión construida en el ámbito espacial de la habitación: "Me dormí muy contento, creo que esa fue la noche más feliz de mi vida" (Lindo, 1994: 103). Mediante esta postura pacífica e intermediadora por parte del abuelo Nicolás, naturalmente se consigue una relación más cercana y afectuosa entre ellos dos que la existente con los padres, y así compete al "nivel emocional y afectuoso" que manifiesta Osuna (2006: 17) acerca de los abuelos.

Por otra parte, la educación de los niños impartida por los abuelos consiste en un proceso de intercambio de información tanto enriquecedor como energético. Bazzocchi (2013: 60), con aportación de Cesari Lusso al respecto, lo define como una "relación bidireccional". La relación afectuosa entre

nieto y abuelo también resulta bidireccional, ya que el afecto hacia Nicolás por parte de Manolito también se exhibe inmensamente en el cuarto compartido: "Yo me acosté a su lado para leerle un Superlópez, como él hace cuando yo me pongo malo" (Lindo, 1999: 88). Aparte de actuar como agente educador-intermediario de Manolito, el abuelo también ejerce este papel en la relación fraternal de Manolito con el Imbécil. Por citar un ejemplo, en esa misma noche, Nicolás media en los conflictos entre los dos hermanos: "Déjalo, Manolito, que tu hermano es muy pequeño..." (*ibid.*, 89). El final de esta historia culmina en la compartición de este espacio de suma privacidad por parte de los tres. De tal manera, el Imbécil también participa en afianzar este nexo íntimo entretejido en el cuarto que mitiga las peleas entre él y Manolito en un silencio reconciliador, ya que el último reconoce que "no era verdad que nunca estuviéramos contentos" (*ibid.*, 90). En la oscuridad se plasma una imagen afectuosa y familiar entre las dos generaciones y los dos hermanos:

Mi abuelo se durmió y el Imbécil y yo tardamos mucho en dormirnos. La habitación estaba a oscuras y nosotros en silencio, pero yo veía el perfil del Imbécil, que estaba tocando sin parar el asa del chupete, como hace siempre que algo le preocupa muchísimo. La sombra del Imbécil se reflejaba en la pared, la sombra de la cabeza era gordísima. Ahora sí que parecía un luchador de sumo. No era verdad lo que decía mi abuelo, no era verdad que nunca estuviéramos contentos, pero sí que tenía razón en que muchas veces yo quería ser el Imbécil y el Imbécil quería ser Manolito. (*ibid.*, 90)

Los lazos emocionales tanto con el espacio como con otros habitantes con quienes lo comparten se construyen mediante el sentido fenomenológico y pedagógico aplicado al espacio privado de Manolito. En tal sentido, el abuelo Nicolás convierte este ámbito privado en un lugar ideal donde realiza actividades tanto cotidianas como pedagógicas con el niño. Dicho procedimiento contribuye fielmente a la transición de un espacio íntegramente privado a un espacio semiprivado, pero con su propio rango de privacidad e intimidad, de la misma manera que verbaliza el protagonista: "Si mi abuelo se muriera yo tendría que compartir la terraza de aluminio visto con el Imbécil y eso me cortaría bastante el rollo" (Lindo, 1994: 12). Este vínculo, definitivamente vigoroso, incita a Manolito a plantearse seguir viviendo con el abuelo cuando sea adulto: "cuando cumpla por fin la edad penal me iré con mi abuelo a vivir a una residencia, no me importa que sea de ancianos" (Lindo, 1999: 101). Se establece así una relación más íntima y estrecha entre los moradores de esta habitación, en virtud del espacio íntimo compartido.

## 6. Conclusiones

La serie de *Manolito Gafotas* hace uso de unos espacios determinados —bien sea Madrid, bien sea el barrio Carabanchel Alto o su casa— para situar sus personajes y estructurar la historia. Sin embargo, la falta de análisis acerca de su espacio privado nuclear es evidente, por lo que en este trabajo hemos pretendido realizar una lectura de las múltiples interpretaciones de la casa en esta serie de novelas infantiles. Según Tuan (2007: 130), el lazo emocional que tienen los humanos con los lugares depende de varios factores, pero es más "permanente" cuando uno siente un lugar como un "hogar". Como podemos observar, las diversas conexiones entre los miembros de la familia y la casa son críticas en el establecimiento de métodos educativos saludables y racionales. Por ejemplo, Catalina y Nicolás muestran un marco educativo heterogéneo según su relación con el espacio vital —la casa— y su otro habitante, Manolito.

En el marco de la interpretación social, entendemos que el espacio, desde que es percibido por sus residentes, es concebido y vivido por ellos. Esta misma casa física, conformada por los diferentes miembros de la familia, nos transmite distintas emociones. Por lo tanto, una casa vivida es expuesta desde los diferentes puntos de vista de los personajes. La estancia perenne de Catalina dentro de esta casa de espacio reducido, inducida por la división laboral, provoca su percepción dilemática de la misma y, consecuentemente, influencia su forma de actuar y educar a Manolito Gafotas. Por otra parte, con respecto a la interpretación fenomenológica, la casa (o el cuarto) es un espacio interior de suma importancia para los humanos, un espacio que establece vínculos emocionales con nosotros e influye en la pedagogía. Por lo tanto, percibimos que la tierna relación entre el abuelo Nicolás y su nieto se deriva en alto grado de la cercanía y confiabilidad que construye el cuarto compartido.

La influencia del espacio-casa en los seres humanos se exhibe en gran medida en la serie de novelas *Manolito Gafotas*, lo cual también resulta una temática significativa en los tiempos de la pandemia. Por todo ello, esperamos que este artículo pueda despertar más interés sobre del espacio en *Manolito Gafotas*, un tema polifacético que no termina de ser descifrarse. Asimismo, abogamos por un mayor interés en torno al tratamiento interdisciplinario sobre el espacio literario en la LJ que, como nos ha mostrado esta época extraordinaria de la pandemia, supondrá una cuestión encubierta de suma importancia para el ser humano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu Cabrera, E. (2020). Actividad física y efectos psicológicos del confinamiento por covid-19. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 209-220. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1828>
- Argüello, R. (2002). La ciudad en la literatura. En Tovar, C. A. T. (Ed.), *La ciudad: Hábitat de diversidad y complejidad* (2.ª ed., pp. 230-237). Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Artes. <https://doi.org/10.2307/29741546>
- Ariza, M. (2019). Manolito Gafotas en italiano. Reflexiones sobre dos traducciones diferentes de la primera novela de la serie. *Belas Infiéis*, 8(3), 37-58. <https://doi.org/10.26512/belasinfiéis.v8.n3.2019.15269>
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio* (Ernestina de Champaourcin (Trad.); 4.ª ed.). Fondo de cultura económica de Argentina.
- Bailly, A. S. (1979). *La percepción del espacio urbano* (J. J. Oya (Trad.); Vol. 29). Instituto de estudios de administración local.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela* (H. S. Kriukova & V. Cazcarra (Trad.)). Taurus.
- Bazzocchi, G. (2013). Los ancianos, maestros de vida: la estrecha relación que se establece entre niños y abuelos en la literatura infantil. En Ramos, A. M. & Boo, C. F. (Eds.), *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil/ A família na Literatura Infantil e Juvenil* (Vol. 04, pp. 59-76). ANILIJ- ELOS/ CIEC-Universidade do Minho.
- Cerrillo Torremocha, P. (2007) *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Díez, C. S. (2012). Los barrios de Elvira Lindo. *Anales*, 24, 351-367.
- Fort, G. B. (2020). *Abuelos y nietos: ¿una relación confinada?* The conversation. Recuperado de: <https://theconversation.com/abuelos-y-nietos-una-relacion-confinada-138374>. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2021.

- García-Alvite, D. (2008). Madrid y la cultura popular en la serie «Manolito Gafotas» de Elvira Lindo. *Hispania*, 91(3), 706-716.
- Garrido Domínguez, A. (1996). El texto narrativo. Madrid: *Editorial síntesis* (1.ª ed.).
- Hoggart, R. (1960). *The Uses of Literacy: aspects of working class life with special reference to publications and entertainments*. Penguin books in association with Chatto and Windus.
- Hoyuelos planillo, A. (2004). Abuelos, abuelas, nietos y nietas. El punto de vista infantil. En *Indivisa: Boletín de estudios e investigación* (Número 5, pp. 35-42).
- Instituto Nacional de Estadística (2009). 15 de mayo. Día Internacional de las Familias. En *Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*.
- Jelin, E. (1984). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*.
- Kan chuan, W. (2016). *Lenguaje y humor en Manolito Gafotas*.
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio* (Trad. Emilio Martínez). Capitán Swing Libros.
- Leske, I. P. (2014). El caso de Celia, Papelucho, Le Petit Nicolas y Manolito Gafotas: Análisis de las series clásicas de la literatura infantil. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 12, 109-123.
- Lindo, E. (1994). *Manolito Gafotas*. Alfaguara.
- Lindo, E. (1996a). *¡Cómo molo!* Alfaguara.
- Lindo, E. (1996b). *Pobre Manolito*. Alfaguara.
- Lindo, E. (1999). *Manolito on the road* (5.ª ed.). Alfaguara.
- Lindo, E. (2000a). *Los trapos sucios* (2.ª ed.). Alfaguara.
- Lindo, E. (2000b). *Yo y el Imbécil* (5.ª ed.). Alfaguara.
- Losada, F. (2001). El espacio vivido. Una aproximación semiótica. *Cuadernos de la facultad de humanidades y ciencias sociales*, 17(12), 271-294.
- Lotman, Y. M. (1982). Estructura del texto artístico (Trad. Victoriano Imbert). En *Ediciones Istmo* (2.ª ed.).
- Martín, L. M. P., Peña, M. E., Velasco, E. F., Madera, M. C. B., & Jiménez, P. F. (2019). I-Estudio Sociodemográfico de los Barrios de Madrid-Ligados a los Planes Integrales de Barrio (PIBA). En *Ayuntamiento de Madrid: Vol. I*.
- Moles, A., & Rohmer, E. (1972). *Psychologie de l'espace*. Casterman.
- Osuna, M. J. (2006). Relaciones familiares en la vejez: Vínculos de los abuelos y de las abuelas con sus nietos y nietas en la infancia. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 16(1), 16-25.
- Pereira da Silva, A. S. (2013). *La Intimidad de la Casa. El espacio individual en la arquitectura doméstica en el siglo XX*. Escuela técnica superior de arquitectura.
- Pérez Vicente, N. (2018). ¿Las traducciones envejecen? «Manolito Gafotas» y sus dos versiones italianas. *Estudios de Traducción*, 8(0), 65-79. <https://doi.org/10.5209/estr.60746>
- Prieto, E. (2011). Geocriticism, Geopoetics, Geophilosophy, and Beyond. En R. T. T. Jr. (Ed.), *Geocritical explorations. Space, Place, and Mapping in Literary and Cultural Studies*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Quirós, I. M., & Guerra, J. C. B. (2011). Abuelos y abuelas... para todo: percepciones en torno a la educación y el cuidado de los nietos. En Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Ed.), *Caja Madrid, Obra social*.
- Rapp, R., Ross, E., & Bridenthal, R. (1979). Examining family history. *Feminist Studies*, 5(1), 174-200. <https://doi.org/10.2307/3177554>
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness (Research in Planning and Design)* (1.ª ed.). Pion.

- Ruiz-arriaza, J., & Campillo-Ruiz, E. (2020). Lectura comparada de dos obras de literatura juvenil y sus implicaciones didácticas: Elvira Lindo y Richmal Crompton. *La Colmena*, 57-69. <https://doi.org/10.36677/lacolmena.v0i106.12878>
- Ruiz Arriaza, J. (2020). El léxico humorístico en la literatura juvenil: la serie Manolito Gafotas, de Elvira Lindo. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 279-298. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a12>
- Ruiz Arriaza, J., & Campillo Ruiz, E. (2019). Una perspectiva didáctica interdisciplinar a través de la literatura juvenil. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7(3), 145-151. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v7.2162>
- Salas, J., & Gesto, B. (2020). «Habitabilidad Básica» frente a la precariedad. En ICHaB-ETSAM (Ed.), *Contra el Hambre de Vivienda en el tiempo del COVID-19* (pp. 6-9). ICHaB-ETSAM.
- Slawinski, J. (1989). El espacio en la literatura: distinciones elementales y evidencias introductorias (Trad. Desiderio Navarro). *Textos y contextos*, 265-287.
- Soler-Espiauba, D. (1998). De la mano de Manolito Gafotas, hispanohablante del mañana en el aula de E/LE. En S. de P. Universidad de Alcalá (Ed.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 785-796).
- Surrallés, C. G. (2017). Nuevas relaciones maternofiliales en la LIJ. En Ramos, A. M. & Boo, C. F. (Eds.), *La familia en la literatura infantil y juvenil* (ANILIJ. As, Vol. 4, pp. 134-155).
- Travalia, C. (2019). Un Manolito Gafotas modélico: la purificación y corrección en la traducción al inglés de la serie española. *Meta (Canada)*, 64(2), 393-417. <https://doi.org/10.7202/1068200AR>
- Tuan, Y.-F. (2007). Topofilia (Trad. Flor Durán de Zapata). En J. P. Bertran (Ed.), *Melusina*.
- Valero, M. P. C., González, J. R., & Delibes, C. M. (2010). Presentación. En Valero, M. P. C. & González, J. R. (Eds.), *Lugares de ficción. La construcción del espacio en la narrativa actual: Vol. V* (pp. 7-16). Cátedra Miguel Delibes.
- Vandaele, J. (2015). On Comic Mental Imagery in Literature: The Case of Manolito Gafotas. *Neophilologist*, 99(3), 351-370. <https://doi.org/10.1007/s11061-015-9435-7>
- Westphal, B. (2011). Geocriticism, real and fictional spaces. En R. T. T. Jr. (Trad.), *Palgrave Macmillan*.

# Libros reseñados



Àngels S. Amorós  
magelsa2@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2058-0191>  
Docente EOI

Centelles i Pastor, J. (2020). *El abrazo de la literatura. Itinerarios lectores para infantil y primaria*. Barcelona: Graó (Graó Educación, 334). 182 pp. ISBN: 978-84-18058-34-9.

Jaume Centelles i Pastor lleva casi una década jubilado tras dedicarse durante cuarenta años a la docencia en la etapa infantil y a dirigir la biblioteca escolar. Sin embargo, todavía se mantiene activo y colabora de forma habitual en revistas pedagógicas con artículos sobre libros, literatura infantil y juvenil, aprendizaje de la lectura, comprensión lectora, dinamización de proyectos y, como no, biblioteca escolar. También ha sido galardonado con varios premios con trabajos sobre experiencias lectoras.

Con el volumen *El abrazo de la literatura. Itinerarios lectores para infantil y primaria*, Centelles nos ofrece un ensayo concebido como un manual al uso que se presenta como una herramienta muy útil para que la comunidad docente se sirva en su quehacer diario. El libro se estructura en dos grandes partes que se pueden entender como dos libros diferentes. La primera parte tiene un tono más reflexivo donde se presentan una serie de consideraciones personales del autor sobre la lectura y su aprendizaje que, lejos de centrarse en un único planteamiento pedagógico, parte de un eclecticismo plural y renovador. En la segunda parte se recopilan una serie de valiosísimas herramientas pedagógicas con un planteamiento lúdico sobre libros, lectura y experiencias docentes. Estas propuestas resultan útiles para todo tipo de profesorado, no solamente los de lengua y literatura, además de familias, estudiantes y personas interesadas por la literatura, la educación y la mediación lectora.

Por otra parte, el propósito principal del manual es ofrecer una orientación contrastada, dada su amplia experiencia, y bien fundamentada para que los docentes escojan qué títulos elegir a la hora de trabajar temas universales como la amistad, el amor, la superación personal y la muerte en sus aulas. La lectura, de este modo, se entiende como una experiencia de crecimiento personal y se vincula con la comprensión lectora.

"Dos caminos que se bifurcan en un bosque" es el título de la primera parte que se puede entender como el marco teórico donde se establecen algunos de los principios fundamentados en las teorías de Piaget, Vygotski i Chomsky. Otra de las ideas fundamentales es la afirmación que hace Centelles: "La lectura ens ajuda a ordenar el pensament, ens fa més lliures i ens permet viure millor". Según sus palabras, entendemos que cuanto más leemos más necesidad tenemos de conocer más allá de todo lo que nos rodea y esa curiosidad suscita preguntas por las que lucharemos para buscar respuestas. Ese viaje hacia el conocimiento nos permite ser más conscientes de nosotros mismos, del resto de personas y de todo lo que nos rodea. Por eso se subraya la necesidad de provocar el hábito de leer y el amor por los libros desde la infancia. Es en las primeras edades donde se puede



afianzar el gusto por la lectura y ayudar a los pequeños a sacar el máximo provecho a los libros para que luego transiten solos. No hay duda de que Centelles predica con el ejemplo porque posee una extensa experiencia en la elaboración y en la formación de planes lectores, informes sobre bibliotecas escolares y trabajos sobre comprensión lectora. Hemos dicho anteriormente que la mirada del autor es ecléctica al mismo tiempo que renovadora y ahora volvemos a insistir porque Centelles aprovecha todo tipo de recursos y formatos, ya sean analógicos o digitales, poniendo el foco en el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico. Todo es válido mientras el resultado sea atrapar el interés lector y dirigir la mirada de los más pequeños hacia los libros.

Los especialistas coinciden en que el aprendizaje lector y la enseñanza de la comprensión lectora se conciben de forma paralela a la evolución, crecimiento y maduración del niño. Por este motivo, se destacan cuatro momentos que también tiene en cuenta Centelles como son: la lectura modelada, la compartida, la guiada y la independiente. Si el propósito es conseguir que los niños sean capaces de decodificar el mensaje escrito, al mismo tiempo que comprenden los diferentes significados, la curiosidad es clave. Para incentivar todavía más esta curiosidad, experimentar placer es imprescindible y la figura del docente como guía, orientador y acompañante en este proceso es, sin lugar a dudas, imprescindible y qué mejor que dotarlo de una herramienta tan completa como este libro.

La segunda parte del libro es mucho más extensa y da cuenta de hasta cuarenta y cinco propuestas didácticas basadas en una selección de títulos de literatura infantil y juvenil divididos según la edad lectora. Se presenta un libro para cada franja de edad donde la primera comprende de los 3 a los 6 años, la segunda de los 6 a los 9 y de los 9 a los 12 la tercera y última. Estas propuestas se reparten en cinco bloques –según terminología del propio autor– articulados en cinco temáticas universales que, a su vez, se subdividen en tres apartados a razón de tres libros de referencia en cada una de ellas.

Los temas de los cinco bloques siguen una evolución de lo particular o lo específico, y de lo general o lo más universal. "A bordo del Proteus", es el título del primer bloque donde se trabaja el crecimiento personal y la relación con los demás a partir de la ética, el autoconocimiento y la filosofía de vida. El segundo, "Dickens vive", se centra en los sentimientos y cómo gestionarlos a partir de una tríada bastante frecuente en las obras del escritor británico, como son el miedo, la venganza y el duelo. "Círculo de confianza", es el tercero y donde se materializa lo ya expuesto en los dos apartados anteriores que funcionan como la antesala de la resolución de los conflictos con nuestros allegados (padres, abuelos, hermanos e incluso las mascotas) y que continua con "La tribu educa" del cuarto bloque que se extiende hacia todo y todos los que forman parte del mundo (vecinos, escuela, amigos, actividades extraescolares, biblioteca, etc.) como agentes educadores en paralelo a la familia y que el autor se inspira con el pedagogo italiano Tonucci, al mismo tiempo que le rinde homenaje. "Una esfera de cristal" es el quinto y último bloque, cuyo título se apropia de esta imagen del poeta Neruda de la que se servía para describir el mundo. Este último bloque es el más estimulante de todos porque alude a la aventura, al viaje inevitable que necesita el joven lector para encontrar respuesta a todos los interrogantes que la lectura le ha provocado. Así como también la formulación de nuevas preguntas según va adquiriendo experiencias y va madurando.

Respecto a las propuestas didácticas presentes en cada apartado ya descrito, encontramos una gran variedad que trabajan diferentes competencias: desde escribir cartas a amigos imaginarios hasta pintar piedras y los juegos de mesa. Cualquier tarea creativa que combine el compromiso, el esfuerzo, la imaginación, el trabajo individual o en equipo y la autonomía personal es válida y muy

bienvenida para trabajar en el aula y llevar a cabo nuestros propósitos. Por eso, insistimos de nuevo, todas las propuestas del libro se pueden aplicar por parte de docentes de diferentes materias o áreas educativas, no solamente los de lengua y literatura.

El libro se cierra con una extensa bibliografía que permite a todos los docentes, estudiantes y otros especialistas interesados en la literatura infantil y juvenil conocer obras muy interesantes desde el punto de vista literario y también pedagógico. Un manual que no puede faltar en la biblioteca de aula ni tampoco en la biblioteca personal porque nos traslada la pasión y el amor a los libros y a la literatura del autor dentro y fuera de la escuela.



Fermín Ezpeleta Aguilar  
fezpeleta@unizar.es  
Universidad de Zaragoza

Córdoba, A. (Coord.), *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2019, 284 pp. ISBN: 9788490443491.

La labor que viene desarrollando la Universidad de Castilla-La Mancha a favor de la literatura infantil y juvenil se corrobora una vez más en este libro colectivo coordinado por Adolfo Córdoba sobre poesía contemporánea para destinatarios de corta edad, un panorama crítico que incorpora estudios de especialistas desde una mirada plural sobre lo publicado en España y América Latina. Los ensayos que integran el volumen, tal como señala el coordinador en la "Presentación", "encienden el deslumbramiento" y confluyen en un estado de arte actualizado, que "muestra las preocupaciones formales y temáticas de un conjunto de poetas", de los que se extrae al mismo tiempo una idea de infancia y un retrato actual del lector de poesía infantil y juvenil. La obra se organiza en dos partes bajo los rútilos "Panoramas" y "Enfoques". Los estudios del primer bloque privilegian la disposición cronológica de obras y autores y arrojan un conjunto completo y coherente que sirve de base sobre la que se apoyan las colaboraciones más específicas incluidas en la segunda sección.



María Victoria Sotomayor escruta en "Dos décadas de poesía infantil en España" el periodo comprendido entre 1980 a 2000. En el repaso previo por lo publicado desde el siglo XIX constata "una concepción de la poesía infantil absolutamente contaminada por criterios no literarios" (p. 21). Los "dulces ochenta" favorecen la edición, que rebasa el centenar de volúmenes, la mitad de los cuales son antologías y recopilaciones de clásicos, y la otra mitad, obras de nueva factura que buscan expresamente al receptor infantil. En lo que se refiere a las antologías folclóricas, destaca siempre el nombre de Carmen Bravo-Villasante, con una labor de recopilación de todas las posibles variedades genéricas populares. Como es natural, ofrece extraordinario rendimiento la lírica de la generación del 27, una "poesía ganada" para el niño en virtud de la gran maestría de estos poetas para la asimilación de la veta popular. Se suman a este grupo nombres como César Vallejo, Celaya, León Felipe y otros que imprimen a sus ritmos populares un fuerte compromiso social. Hay un nuevo concepto de poesía infantil en este periodo que se caracteriza "por una intensa concentración de recursos" y que da como resultado "una indudable voluntad de estilo" (p. 34). Los nuevos poetas se alejan de la instrumentalización habitual para acercarse a la "emoción poética auténtica". En cuanto a los temas, se optimiza ahora la corriente animalística como una nueva modulación de la antigua fabulística; se incide en la poetización de la vida cotidiana y no se abandona el imaginario infantil en forma de repropuestas del cuento tradicional. La poesía de los años ochenta se mueve, en definitiva, entre la tradición y la innovación y admite el humor y hasta el absurdo.

El camino abierto en esta década tiene continuación en la siguiente, pues crece el número de publicaciones hasta sobrepasar la cifra de los dos centenares, tanto en la variante de recopilación popular como en la de nueva creación, pero es en esta última faceta donde se aprecia el cambio de percepción, "vinculado más a la creación individual" (p. 39), con concesiones incluso a la poesía para los "muy pequeños". Hay una continuidad temática con la década anterior, si bien "interesan menos los personajes de cuentos y aparece un cierto número de poemas que proyectan una mirada crítica sobre temas de actualidad: violencia, droga, quema y tala de árboles, desigualdades sociales, contaminación..." (p. 43). Se intensifica la recreación de los géneros y formas de la lírica tradicional, a la vez que se vuelve la mirada a las vanguardias, evocadas en las nuevas propuestas de los poetas.

Cecilia Bajour, en "Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy (1998-2011)" ejemplifica cómo, en el periodo considerado, la poesía infantil en América Latina y España se abre a múltiples formas de hibridación "de lo viejo con lo nuevo, de los géneros literarios con los no literarios, de lo poético con lo narrativo, de lenguajes artísticos, de la propia poesía infantil con la poesía adulta" (p. 70). Presenta, a través de unas cuantas "zonas de inquietud", la caracterización de un género que sigue muy vinculado "a los juegos sonoros y a la sonoridad de los versos" tanto en la poesía rimada como en el verso libre, que adquiere "otra musicalidad" más conversacional. En no pocos casos, los libros ilustrados se convierten en receptáculos sugerentes para "expandir la musicalidad de los poemas a partir de decisiones de la ilustración y del concepto gráfico que domina la edición" (p. 55). El yo lírico observa además variaciones con respecto a la poesía para adultos: se insiste ahora en la ficcionalización del yo infantil, en la mediatización de "una mirada adulta que intenta aproximarse a la mirada de los niños" o en la representación de distintas maneras "de mirar el mundo que los incluye". Otro rasgo anotado es el que tiene que ver con las distintas vías de encuentro con las "cosas": técnicas asimiladas a las greguerías para nombrar a los objetos, o la integración de palabra e imagen. Y es que "todo puede ser tematizado en la poesía". En tercer lugar, sigue siendo productiva la vía de "adoptar y editar poesía no pensada para lectores infantiles", con numerosas aportaciones de "antologías que derriban las fronteras entre infantil y adulto en el encuentro entre una gama saludablemente ecléctica de poemas de procedencias y tiempos distintos" (p. 68) con propensión, además, a desmitificar la idea de autoría.

Adolfo Córdova en "Dentro de la nuez: Tres reflejos de la poesía del trienio" considera una selección muy trabajada de poesía, publicada en Iberoamérica en el trienio comprendido entre 2013 y 2016 a partir de una amplia muestra de 163 obras y sobre la base de tres grandes grupos o tipologías. El primero de ellos, y ocupando un lugar central, corresponde a la lírica de tradición popular en torno siempre a la rima, con numerosos ejemplos de libros de calidad elaborados "con la atención, el estudio y la destreza que requiere una obra de arte" (p. 76), alguno de ellos en soporte audiovisual. Dentro de esta agrupación se incluyen también variaciones intertextuales que admiten incluso "caligramas o poesía visual y no descuidan la belleza, medida y ocurrencia de los versos" (p. 79). El segundo, ricamente ejemplificado, incorpora las antologías y los clásicos ilustrados. Igualmente, se aprecia en este apartado un esfuerzo de puesta al día mediante el trabajo común de escritores e ilustradores "que actualizan los versos y les dan nuevos significados" (p. 83). El tercer grupo está formado por la poesía en verso libre, "que se aleja de las formas desgastadas, explorando nuevos temas y estilos" (p. 96), con menos presencia que las tipologías anteriores, pero en aumento progresivo en países como Argentina, España y México.

Felipe Munita considera las "Tendencias de la poesía infantil en dos premios del ámbito hispanoamericano", dentro el periodo 2004-2017, el Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños,

convocado por el Fondo de Cultura Económica y la Fundación para las Letras Mexicanas y el Premio de Poesía para Niños Ciudad de Orihuela, impulsado por la editorial Kalandraka. Los veintitrés libros premiados se convierten en un corpus suficiente del que poder extraer conclusiones en tres niveles de análisis: el formal, el de enunciación y el de diálogo. Conclusiones que, en definitiva, son "señales" caracterizadoras de la poesía de última hornada. Desde el punto de vista formal, "predomina la tendencia a construir una *supranarración* a partir del conjunto de textos poéticos de un libro, que se entremezclan entre sí en diversos grados y formas" (p. 114). En cuanto al sujeto de la enunciación y el mundo enunciado, tiene presencia mayoritaria el niño o yo lírico externo que propone, guardando un equilibrio "entre el tono lúdico y el propiamente lírico" (p. 138), y que "crea mundos factuales y relacionados con el imaginario infantil" e incluso, en algunos casos, "mundos interiores". Finalmente, el diálogo intertextual es otra marca distintiva de la última poesía, en forma de tejido de redes textuales de tópicos literarios clásicos y de toda suerte de sincretismo de tradiciones literarias. (p. 138). En definitiva, una poética que se deja contaminar con facilidad por los rasgos de la narrativa y del álbum pero sustentada sobre la dialéctica entre tradición e innovación.

Como última contribución del primer bloque, Sergio Andricain y Antonio Orlando Rodríguez exploran "Libros iberoamericanos destacados por el Premio Fundación Cuatrogatos" en otro tramo coincidente, en parte, con el analizado por Munita: el comprendido entre 2014 y 2018. Se trata ahora de una recopilación de fichas muy bien ajustadas de todas las obras premiadas. A través de las mismas se pone de manifiesto el florecimiento de la variada edición de poemarios infantiles en un contexto de creación y consolidación de otros muchos premios nacionales e internacionales. En los libros más logrados, señalan los dos estudiosos, "el autor adulto, o el hablante lírico, comparten con el niño o el joven lector, a través de sus versos, fragmentos de su memoria afectiva, de percepciones e interpretaciones de la realidad y de lo fantástico que son resultado de su experiencia de vida" (p. 146). Con todo, se observa aún algún déficit de libros de poesía para adolescentes y, en todo caso, la lectura de las reseñas acopiadas por los autores de este trabajo avala el buen criterio seguido por el jurado multidisciplinario que concede las distinciones, guiado siempre por los valores estéticos, la originalidad y autenticidad de las obras.

Dentro del segundo bloque de contribuciones, Ángel Luis Luján hace "algunas consideraciones sobre la métrica de la poesía infantil contemporánea" fijándose en la rima y en los tipos de versos a partir de una muestra aquilatada de composiciones para demostrar que, aunque la rima siga siendo el procedimiento preferido de la poesía infantil, esta "no se usa de manera inerte o mecánica sino que se intenta extraer de ella todas sus posibilidades lúdicas y expresivas" (p. 217), de forma que se constata, mediante ejemplos siempre bien elegidos, un gran avance en la innovación métrica practicada por los poetas, que ha pasado a veces desapercibida para la crítica. Junto a procedimientos relativamente complejos se aprecia el uso de una variedad de formas estróficas, casi siempre de versos de arte menor, pero con mezcla muy trabajada de los ritmos, con mayor variedad incluso que en la poesía actual para adultos.

Cecilia Pisos entra de manera decidida en la didáctica en "De rimar a mirar: apuntes sobre la emergencia de un género LIJ más inclusivo", al constatar la ampliación del campo poético para niños a través del libro álbum, "configurado estratégicamente como caballo de Troya" por el que se cuela la poesía. La consecuencia es que el texto poético puede configurarse ahora mediante imágenes más complejas, vecinas de las artes visuales, conectadas con la metáfora y, por lo tanto, se hace necesario caminar también hacia una nueva mediación en un trayecto denominado por la comentarista de "transición ilustrada", bajo la premisa de la "*descurricularización* de la poesía y su liberación del área

de Lengua". Antes, claro está, se hace necesaria la revisión de las preferencias literarias por parte del mediador para superar el apego a la rima. En definitiva, los buenos ejemplos aportados en esta colaboración invitan a optimizar la riqueza de una nueva metáfora construida en la confluencia de la palabra y la imagen. De este modo, el mediador tiene en sus manos el más eficaz instrumento para desarrollar el pensamiento humano, para así poder "formar una mirada inteligente capaz de relacionar las cosas".

El trabajo de María Rosario Neira complementa a la anterior aportación al tratar ahora la "Adaptación de poesía en forma de álbum ilustrado para niños y jóvenes". Hace un repaso de la tipología del álbum ilustrado lírico en función de la diversidad del lector implícito, pues hay álbumes "dirigidos a primeros lectores, mientras que otros se destinan preferentemente a escolares de educación primaria, junto a algunos cuyo destinatario ideal es un lector joven o adulto" (p. 244). La estructura interna se bifurca en dos agrupaciones principales: la antología o poemario, por un lado, y la combinación de un poema único con secuencia de imágenes, por otro. Puede establecerse además la divisoria entre los álbumes líricos basados "en poemas creados específicamente para la obra o en poemas ya existentes" (p. 245). El proceso de adaptación según cuál sea el destinatario resulta ricamente ejemplificado por Neira, e implica siempre cambios, más que en el propio texto poético, en los paratextos y, especialmente, en las ilustraciones, hasta el punto de que estas últimas pueden modificar el sentido original. Teniendo en cuenta la riqueza y variedad de funciones otorgadas por la autora a las imágenes de los álbumes poéticos (proporcionar cohesión, crear un estilo visual, describir elementos, informar sobre las voces, añadir elementos...) comprendemos su gran potencialidad didáctica que, en todo caso, ha de ser corroborada por medio de la "investigación sobre las respuestas de niños y jóvenes ante la lectura de este tipo de álbumes" (p. 268).

El recorrido por este libro colectivo da suficientes pistas del buen trabajo de investigación con el que está elaborada cada una de las propuestas, apoyadas siempre en corpus exhaustivos, a partir del buen criterio de un ramillete de estudiosos que aúnan la condición de críticos, historiadores y didactas. El resultado global cumple con creces las expectativas planteadas por el editor académico en la introducción, pues además de "renovar el asombro" del lector curioso, este libro se convierte en obra de referencia para la comunidad académica universitaria y en anticipo de una necesaria historia de la última poesía infantil y juvenil del ámbito hispánico.

Luna Moyano Fernández  
luna.moyano@alu.uclm.es  
<http://orcid.org/0000-0002-4362-1259>  
Universidad de Castilla-La Mancha

Lluch, G., y Sanz-Tejeda, A. (2021). *Analizar relato #LIJ*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia. 228 pp. ISBN: 978-84-9044-471-9.

¿Qué es la LIJ? ¿Se puede considerar como género literario? ¿Cuáles son los rasgos que la caracterizan y cómo deben ser analizados los relatos pertenecientes a la LIJ? A estas y a otras muchas preguntas a las que todavía no se ha encontrado una respuesta definitiva tratarán de contestar Gemma Lluch y Aránzazu Sanz Tejeda, autoras de la obra *Analizar relato #LIJ*, perteneciente a la Colección Arcadia y publicado en 2021 por Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Gemma Lluch es Doctora en Filología y Catedrática de la Universidad de Valencia. Por su parte, Aránzazu Sanz es Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Castilla-La Mancha, e investigadora en el grupo LIEL -Literatura Infantil y Educación Literaria-.

Este libro, que se estructura en cinco capítulos, es una actualización del modelo de análisis narratológico publicado en 2003 por parte de Gemma Lluch, *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, libro en el que se mejoran determinados aspectos y se incluyen detalles como el análisis de epitextos públicos virtuales.

En el primer capítulo, titulado *Qué es la LIJ*, se presentan diversos problemas relativos a la caracterización y conceptualización de la LIJ a través de cuatro preguntas a las que se van dando respuesta a lo largo del capítulo: si la LIJ es o no un género como tal, qué tipo de formato se utiliza para las obras pertenecientes a esta categoría, para qué tipo de lector están destinadas y en qué tipo de circuito de lectura aparecen.

En primer lugar, las autoras afirman que aunque la LIJ se identifique como género, en realidad no lo es, ya que una de las características principales de un género literario propone un pacto de lectura con el lector, algo que no se cumple en la LIJ. En segundo lugar, en cuanto al formato, aseguran que podemos encontrar tanto soportes digitales como en papel, destacando entre todos ellos al álbum ilustrado, caracterizado por su interesante diálogo entre texto e ilustración. No obstante, debido a la gran variedad de soportes, es muy complicado definir los libros pertenecientes a la LIJ con una única característica.

En tercer lugar, Lluch y Sanz destacan que también existen dificultades a la hora de establecer un tipo de lector determinado, ya que la variedad de propuestas pertenecientes a la LIJ depende de diversos factores, principalmente de la variedad de lectores que leen en un momento, lugar y contexto social determinados. Por último, en cuanto al tipo de circuito, cobra gran importancia la figura del mediador, cuyo punto de vista influye en gran medida tanto en lo que se escribe como en lo que se lee, dando como resultado un circuito de lectura particular en el que el lector queda relegado a un segundo plano.



Por todo ello, resulta bastante complicado dar con una definición de LIJ que se adapte a la perfección a este concepto, aunque queda muy claro cuáles son los elementos que se deben considerar para definirla: el género, el formato, el lector y el circuito de lectura.

En el segundo capítulo, *Cómo analizamos los relatos*, se presenta el modelo narratológico actualizado que comentábamos anteriormente, es decir, la forma adecuada de analizar los relatos pertenecientes a la LIJ. Para ello es necesario transformar el relato en objeto epistemológico para contar con datos objetivos, algo que se consigue mediante este modelo que cuenta con tres niveles de análisis: de la comunicación literaria, análisis paratextual y análisis discursivo.

De esta forma, para analizar un relato debe identificarse en primer lugar el tipo de comunicación literaria del mismo, es decir, el tipo de actores que en él intervienen -autor, mediador, receptor y lector-, las funciones que realizan y cómo influyen en el relato, y el tipo de circuito en el que la obra se escribe, se distribuye y se lee. Asimismo, en este apartado se analizan y comparan los dos principales circuitos de lectura que funcionan en la actualidad: el circuito escolar, formado por aquellas lecturas recomendadas por un mediador, y el circuito de venta por impulso, donde el mediador desaparece y la influencia recae en el mercado.

En cuanto al análisis paratextual, Lluch y Sanz definen los paratextos como aquellos documentos que hablan del relato, pero que no son el relato, y que pueden aparecer dentro del libro o fuera de él. También se refieren a ellos como los elementos encargados de transformar un texto en un libro, facilitando su lectura, influyendo en su recepción, y en definitiva, creando el sentido que posteriormente le dará el lector. Tras su definición, las autoras establecen la identificación y clasificación de los paratextos, que pueden pertenecer al libro o al relato, o bien tratarse de epitextos públicos virtuales. Estos últimos son aquellos que se crean con las herramientas y plataformas de internet y lo definen a partir de una serie de características como el contexto en que se publican, la autoría, el destinatario o la finalidad comunicativa.

El tercer tipo de análisis, el discursivo se centra en el texto, el relato o la narración, y de forma más concreta, en aspectos como la estructura de la narración, la temporalidad, el narrador, los personajes y en cronotopo, que es la conexión entre el espacio y el tiempo en que tiene lugar el relato.

Por último, hay que destacar que la intertextualidad es otro de los elementos que se analizan en este capítulo, así como la competencia intertextual que se le exige a todo lector, es decir, el conocimiento de las relaciones que el texto mantiene con otros textos. En el caso de la LIJ, el análisis de la intertextualidad debe centrarse en tres aspectos: el universo de ficción de la narración, las características paraliterarias y la originalidad, que es la que lleva a autores y editores a encontrar la respuesta narrativa que satisfaga a cada tipo de lector.

En el tercer capítulo, *El análisis histórico*, Lluch y Sanz llevan a cabo un análisis diacrónico del sistema de comunicación literaria de la LIJ a través de su conocimiento y evolución, sus obras más representativas, sus temáticas y los distintos modos de narrar, así como de la transformación del concepto de infancia. Para ello realizan un recorrido por la historia de la LIJ desde su aparición en los siglos XVI y XVII, momento en el que comenzaron a aparecer los primeros libros especialmente dirigidos a un público infantil, destacando entre ellos *Orbis Pictus* (1658), un manual de aprendizaje que se considera el primer libro ilustrado para niños.

No obstante, las obras publicadas durante estos primeros siglos no dejaban de ser lecturas didácticas y moralistas, y no fue hasta el siglo XVIII cuando se produjo un evidente cambio de orientación, de creencias y de sentimientos, todo ello unido a una nueva concepción de la vida, la familia y la infancia. En estos momentos los niños y niñas pasaban a ser el núcleo familiar, por lo que

las obras infantiles estaban orientadas al lector y al desarrollo de su alfabetización. Al mismo tiempo, y debido a la difusión de la lectura, aparecían elementos tan importantes como la imprenta o las bibliotecas circundantes. También se crearon durante este siglo algunas obras que en sus orígenes no estaban escritas para un público infantil, pero que muy pronto se convertirían en clásicos de la LJJ, como es el caso de *Robinson Crusoe* (1719) o *Los viajes de Gulliver* (1726).

Más tarde, con la consolidación lectora en Europa en el siglo XIX, cobró gran importancia la comunicación literaria infantil y apareció un gran número de lecturas dirigidas de forma exclusiva a los niños, como *Alicia en el país de las maravillas* (1865) o *La isla del tesoro* (1883). A lo largo del siglo posterior, los autores, editores y mediadores ya tomaban conciencia de las etapas psicológicas de niños, adolescentes y jóvenes, y gracias a este hecho comenzaron a crearse obras para ellos teniendo en consideración su nivel cognitivo. Además, las autoras destacan la consolidación del estudio de la LJJ con la aparición de los primeros trabajos, con autores tan relevantes como Juan Cervera (1991), Pedro C. Cerrillo (1992), Jaime García Padrino (1992), Teresa Colomer (1998) y Gemma Lluch (1995).

Para finalizar, en el siglo XXI ya podríamos hablar de una LJJ global. Con este concepto aparecen otros elementos entre los que destacan el circuito de lectura, el lector como creador de contenidos, las características discursivas de los relatos para jóvenes, las principales estrategias de promoción y acercamiento al lector o la aparición de los llamados epitextos públicos virtuales.

Por último, en el cuarto y último capítulo, titulado *Modelos de análisis*, las autoras aplican este novedoso análisis a cinco libros que han supuesto un cambio importante para la LJJ, ya que crean o representan determinados modelos y tendencias literarias. Para ello se realiza un análisis de determinados elementos de estos cinco relatos entre los que destacan la comunicación literaria, los paratextos, las relaciones intertextuales, los personajes o la ideología.

Estos relatos son los siguientes. En primer lugar, *Struwwelpeter* (1845), de Heinrich Hoffmann. Desde sus orígenes, la literatura infantil se inició con ejemplares dedicados a enseñar normas de conducta y con una marcada finalidad didáctica e instructiva, destinados principalmente a niños pertenecientes a las clases altas. Es del caso de esta obra, que destaca por su secuencia narrativa repleta de ilustraciones que completan el significado del texto, así como por la forma de ser del protagonista, que nada tiene que ver con las normas aceptadas por la sociedad del momento.

En segundo lugar las autoras realizan el análisis de *La vuelta al mundo en ochenta días* (1872), de Julio Verne. Se trata de una obra de corte popular y realista en la que se cuentan los hechos con gran verosimilitud, a modo de reportaje, aunque con un toque de fantasía que mantiene la atención y curiosidad de sus lectores. De esta forma, el autor creó una de las obras más destacables del siglo XIX, en la que además de mostrar los cambios que se estaban produciendo en la literatura infantil y juvenil, daba a conocer numerosos e interesantes datos científicos, geográficos y cartográficos.

*La maravillosa medicina de Jorge* (1981), de Roald Dahl, es la tercera obra analizada. El vocabulario tan peculiar de este autor permite manipular al lector hasta hacer que distorsione la imagen más tradicional de la familia, al igual que ocurre en otras obras suyas como *Matilda* (1988). Asimismo, las ilustraciones de Quentin Blake acompañan en todo momento al relato y completan el significado del texto, sustituyendo incluso determinadas descripciones de los personajes que en él aparecen.

En cuarto lugar se analiza la saga de libros *Harry Potter* (1997-2011), de J. K. Rowling, que ha supuesto un gran cambio en la LJJ gracias a que sus novedosas características le han permitido dar el salto del circuito escolar a la lectura por impulso. Asimismo, es de especial relevancia el universo de ficción en torno al que gira la trama, así como la evolución de los personajes que crecen a través de

sus acciones, y los continuos interrogantes que causan curiosidad al lector, al cual se le exige madurez e inteligencia.

Para finalizar, las autoras realizan el análisis de *Una habitación en Babel* (2009), de Eliacer Cansino, un libro en el que se cuenta la historia de una serie de personajes que muy pronto descubrirán que pertenecen a un mismo universo. Todo ello ocurre en medio de una sucesión de acontecimientos causados por el ambiente conflictivo del edificio en el que conviven, donde además aparecen múltiples alusiones intertextuales a diversas obras filosóficas, a la Biblia y a obras clásicas de la literatura española y universal.

Por todo ello, podemos concluir que la obra de Lluch y Sanz es una lectura totalmente recomendable tanto para escritores como para mediadores, profesores, bibliotecarios y estudiantes, y en definitiva, para todos los amantes de la literatura infantil y juvenil. En ella se da respuesta a multitud de preguntas que pueden surgir a la hora de elaborar el análisis de un relato perteneciente a la LIJ, que aunque sus complejas características no permiten considerarla como un género como tal, se trata de un amplísimo conjunto de lecturas dirigidas a un público determinado, con gran variedad de formatos, géneros y temáticas.

Alba Quintairos-Soliño  
alba.quintairos.solino@uvigo.gal  
<https://orcid.org/0000-0003-0064-1695>  
Universidade de Vigo

Moya Guijarro, A. J. & Cañamares Torrijos, C. (Coords.) (2020). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 348 pp. ISBN 978-84-9044-406-1.

Coordinada por Arsenio Jesús Moya Guijarro y Cristina Cañamares Torrijos, *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional: análisis semiótico y multimodal* es una obra de la colección Arcadia (Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha) en la que se abordan cuestiones tan actuales como los estereotipos de género.

El libro está estructurado en tres apartados principales compuestos, cada uno, por tres capítulos y va precedido de una introducción ("Hacia un análisis multimodal del libro álbum y los estudios de género. Introducción") a cargo de los coordinadores. En ella, Moya y Cañamares definen el libro álbum como texto multimodal e insisten en la necesidad de adoptar una perspectiva interdisciplinar a la hora de abordar su estudio. De este modo, la introducción actúa como un gran marco teórico que contextualiza el contenido de los demás capítulos y ayuda al lector a profundizar en el ámbito de estudio para después dar paso a una explicación, ciertamente detallada, de la estructura de la obra.

El primer apartado, *Personajes femeninos en libros álbum que rompen estereotipos de género*, comienza con el capítulo "Un análisis semiótico y multimodal de las relaciones de interacción en libros álbum que desafían los estereotipos de género femenino", de Carmen Santamaría García. Santamaría analiza la interacción entre los lectores y los personajes representados en los libros álbum a través de dos obras de marcado carácter feminista: *Arturo y Clementina*, que narra el maltrato al que se ve sometida la tortuga Clementina por parte de su pareja, Arturo, y *Los tutús no son mi estilo*, donde una niña recibe como regalo un tutú de bailarina, a pesar de que el ballet no es una actividad de su agrado. Las teorías aplicadas por Santamaría le permiten establecer que la interacción entre lector y personaje viene determinada por la forma en la que la imagen se representa, lo que hace que, por ejemplo, la tortuga Clementina mire fijamente al lector a los ojos para, sin intervención del texto, suplicarle ayuda —en su primer contacto visual— y generar complicidad —en el segundo—. A través de esta visión innovadora y relevante del libro álbum, la autora abre las puertas al lector a una nueva dimensión de la lectura, donde las imágenes son esenciales para moldear la percepción que uno tiene de la historia que está leyendo.

El segundo capítulo que conforma este primer apartado, de Francisco J. Rodríguez Muñoz y María del Mar Ruiz Domínguez, lleva por título "La subversión de los estereotipos de princesa en tres álbumes posmodernos". En él, los autores analizan tres cuentos de hadas (*La princesa vestida con una bolsa de papel*, *La princesa rebelde* y *La princesa Isabella*) para observar qué valores socioculturales subyacen en estos textos y cómo se revisan los estereotipos asociados, tradicionalmente, a la figura



de la princesa. Para llevar a cabo su análisis, Rodríguez y Ruiz toman el "acto de habla" como categoría principal y lo codifican en "directivo", "expresivo", "asertivo" y "compromisorio". La observación de los actos de habla de los personajes en momentos clave de sus respectivas historias permite a los autores estudiar la evolución de los estereotipos en las tres obras mencionadas; esto se observa más fácilmente en los casos en los que estos actos de habla están relacionados con elementos intertextuales del cuento de hadas clásico, presentes en texto e imagen a través de alusiones o directamente parodiados. Rodríguez y Ruiz concluyen que los actos de habla de estos cuentos son dicotómicos, pero también añaden que, mientras que los personajes masculinos se expresan con seguridad e, incluso, agresividad, las princesas "rebeldes" no adoptan el rasgo opuesto (esto es, inseguridad, sumisión, etc.), lo que genera tensiones entre los personajes femeninos y masculinos, y donde los primeros reivindican "un rol equiparable al que les corresponde a los personajes masculinos por tradición" (p. 105). Además, también señalan que, al contrario que en el cine, las princesas de estos álbumes no son pasivas o inactivas, sino que se "empoderan" y ocupan roles anteriormente asociados a los príncipes. Finalmente, concluyen que estas princesas tienden a superar en inteligencia a los antagonistas masculinos y, así mismo, determinan que la agresividad asociada al acto de habla directo de los personajes masculinos tiene su contraparte en la expresividad de las princesas, "que transmiten asertivamente y sin tapujos su incomodidad ante su *statu quo*" (p. 106).

El tercer capítulo de este primer apartado ("Parodia e ironía intertextual como estrategias subversivas. Tradición literaria y ruptura de estereotipos") está firmado por Jesús Díaz Armas. En él, el autor reflexiona sobre las reescrituras de cuentos clásicos, las cuales implican, inexorablemente, la presencia de la intertextualidad, en muchos casos paródica o irónica ("ironía intertextual"); esto se debe a que la reescritura paródica solo funciona si los lectores conocen el original. Para observar los componentes de los numerosos libros álbum objeto de estudio, Díaz Armas se vale del análisis morfológico del cuento popular propuesto por Propp, lo que le permite obtener una serie de esquemas narrativos y símbolos que, unidos al examen de diversos elementos transtextuales, posibilitan el examen de distintas obras, clasificadas en "variantes tipológicas" y "variantes paródicas". El análisis le permite concluir que los libros álbum estudiados siguen una tendencia que los vincula con el libro álbum posmoderno y que la presencia de parodia e ironía conlleva la necesidad de lectores experimentados, capaces de identificar los intertextos y conocedores de los hipotextos mencionados, de los que se alejan gracias a las estructuras paratextual y narrativa de las adaptaciones resultantes. El estudio de los libros álbum desde el punto de vista de la parodia ofrece una visión única sobre las reescrituras de clásicos y, como indica el autor en sus conclusiones, a pesar de que la muestra es limitada, las tendencias observadas parecerían indicar la existencia de un subgénero.

El segundo apartado, "Personajes masculinos en libros álbum y estereotipos de género", comienza con el capítulo "Identidad y atributos fijos y negociables en representaciones alternativas al estereotipo de género masculino en libros álbum infantiles en lengua inglesa", de Izaskun Elorza. La autora analiza la representación de la identidad de los protagonistas de varios libros álbum infantiles en lengua inglesa, tanto a través de su estabilidad identitaria como de su aceptación social. Para ello, examina las estrategias visuales y verbales empleadas en estos cuentos para representar los rasgos identificativos de los personajes masculinos "que presentan identidades de género alternativas a los estereotipos tradicionales" (p. 150). Elorza parte de la convicción de que los valores de estos personajes pueden fomentar la "tolerancia y entendimiento sobre 'la otredad'" (p. 150). Es de agradecer que Elorza introduzca el concepto de "otredad" (también conocido como "alteridad") en su estudio, un concepto muy necesario para explicar algunos de los fenómenos que en él se analizan. No obstante, y

dada la temática del capítulo, quizás hubiese sido recomendable profundizar en los aspectos teóricos que entraña este término, pues las dinámicas derivadas de la otredad hubiesen ayudado a consolidar algunas de las conclusiones a las que llega la autora a través del análisis lingüístico.

Los otros dos capítulos que componen este apartado son "Hacia una literatura del arcoiris: una propuesta de análisis de 'álbumes de vestidos'", de Emanuel Madalena y Ana Margarida Ramos, y "La conquista de espacios exteriores en libros álbum que rompen con estereotipos de género. Análisis semiótico y multimodal de sus escenarios", de Arsenio Jesús Moya Guijarro y Cristina Cañamares Torrijos. Por una parte, en el primero, Madalena y Margarida parten de una reflexión teórica sobre la diversidad de género para analizar el texto, las ilustraciones y demás paratextos de *Os vestidos do Tiago*, de Joana Estrela (Portugal), *El niño perfecto*, de Ángel González (España) y *Julián is a mermaid*, de Jessica Love (Estados Unidos), todos ellos libros álbum posmodernos que tratan la identidad de género a partir de la vestimenta ("álbumes de vestidos"). Debido al carácter sencillo y próximo a la poesía de estos libros, que buscan estimular la reflexión y normalizar las situaciones descritas, estos álbumes necesitan la participación del lector, que debe identificarse y empatizar con los protagonistas. Por otra parte, Moya y Cañamares buscan identificar la relación entre las localizaciones donde evolucionan los personajes masculinos y la identidad de estos, así como entre la ambientación circunstancial visual y el componente verbal; para ello, se valen de la semiótica social propuesta por Kress y van Leeuwen, la cual resulta pertinente para el estudio de la muestra, compuesta por *Willy the Champ* (Anthony Browne), *10,000 Dresses* (Marcus Ewert), *My Princess Boy* (Cheryl Kilodavis), *Prince Cinders* (Babette Cole) y *Oliver Button is a Sissy* (Tomie de Paola). Entre las conclusiones más relevantes del capítulo, podemos destacar la constatación de que texto e imagen se entrelazan para introducir elementos ambientales que crean significados complementarios, los cuales aportan un mensaje a favor de la inclusión y el respeto. Así mismo, Moya y Cañamares también recalcan la importancia de enseñar a los lectores más jóvenes a captar detalles en el libro álbum debido a la gran carga comunicativa de los elementos circunstanciales.

El tercer y último apartado es "El libro álbum y su apertura a las familias monoparentales". En "Nuevas masculinidades en una muestra de libros álbum con padres gais: un análisis crítico multimodal", María Martínez Lirola emplea las herramientas del análisis crítico del discurso, tanto visual como léxico, para observar la representación del modelo familiar compuesto por padres homosexuales en libros álbum como *Daddy's Roommate*, de Michael Willhoite, o *Me, Daddy & Dad*, de Gemma Denham, entre otros. Martínez Lirola analiza las formas de referirse a los padres para estudiar el discurso léxico y también profundiza en las diferentes estrategias textuales empleadas para retratar familias homosexuales, centrándose en la "estrategia 'gay'" —que muestra nuevas masculinidades de forma positiva, donde expresar afecto tiene gran importancia y donde la palabra "gay" aparece de forma explícita—, la "estrategia 'diferente'" —donde la palabra "gay" no se menciona y donde se señala la diferencia como algo positivo— y la "estrategia de 'trasfondo'" —donde la relación homosexual no se explicita como en el caso de la "estrategia diferente" y tampoco se hace hincapié en la importancia del afecto, pero sí se busca, con estas historias, normalizar las familias integradas por padres del mismo sexo—.

Por otra parte, María Jesús Pinar-Sanz analiza en "Relaciones interpersonales en libros álbum que cuestionan el modelo de familia tradicional" las estrategias visuales y verbales desarrolladas para establecer relaciones interpersonales entre los personajes protagonistas y entre estos y el lector en libros álbum que cuestionan el modelo de familia tradicional. Al igual que otros autores, como Moya y Cañamares, Pinar-Sanz aplica la semiótica visual de Kress, a la que añade el modelo sistémico-

funcional de Halliday, para estudiar los planos visual y verbal de las obras seleccionadas. De este modo, estudia el "acto de imagen", la "distancia social" o el ángulo y su relación con el poder o la participación, lo que le permite concluir que existe "un predominio de las oraciones declarativas" en el plano verbal, mientras que el visual "predominan las imágenes de oferta" (pp. 304-305). Por otra parte, como otros autores ya habían concluido anteriormente, la unión entre texto e imagen genera discursos progresivos que visibilizan y normalizan familias alejadas de los estereotipos tradicionales, pues las imágenes hacen explícitas situaciones que, en ocasiones, no tienen correspondencia en el plano textual.

Finalmente, en el capítulo que cierra el libro, "Análisis de epitextos virtuales de diez álbumes ilustrados desde una perspectiva Queer", Guillermo Soler Quílez, Arantxa Martín-Martín y José Rovira Collado analizan la repercusión de *Heather has two mommies* (Lesléa Newmann) y *And Tango Makes Three* (Richardson, Parnell y Cole) en el "epitexto virtual", las cuales han sido objeto de numerosas polémicas debido a su temática, que rompe con los estereotipos de familia tradicional. Como indican los autores, estudiar el impacto de estas obras en el "epitexto virtual" resulta fundamental, pues es habitual buscar información en Internet a la hora de seleccionar un libro y, en este caso, la controversia en torno a historias que promueven valores positivos como la diversidad o la aceptación social podría afectar a la elección de obras tan esenciales como las estudiadas en este capítulo. Este capítulo resulta especialmente relevante al poner sobre la mesa un asunto tremendamente actual: la influencia de internet en el día a día y, en concreto, en la Literatura Infantil y Juvenil.

En definitiva, *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional: análisis semiótico y multimodal* es una obra relevante, actual y necesaria, que insufla aire fresco al estudio del libro álbum al centrarse en obras que transgreden los estereotipos tradicionales y promueven valores como la igualdad. Quizá podría achacársele la repetición de modelos de análisis y autores, pues gran parte de los capítulos parten del estudio de Kress para analizar un determinado fenómeno, lo que da cierta sensación de repetición. Esto deriva, a su vez, en una falta de profundidad teórica en algunos casos, donde el autor se centra en las implicaciones lingüísticas de un determinado fenómeno y no llega a incidir en conceptos más propios de otros ámbitos<sup>1</sup>, como la Sociología, que podrían ampliar las dimensiones del estudio y, en muchos casos, servir de base teórica que constatare las conclusiones del estudio lingüístico. No obstante, y pese a la repetición bibliográfica, cada capítulo ofrece una visión particular de la obra analizada, por lo que, a pesar de este pequeño detalle, *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional: análisis semiótico y multimodal* es una lectura muy recomendable que abre nuevas vías de investigación en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil.

1 Algo que resulta llamativo, dado que Moya y Cañamares destacan en su introducción la importancia de la interdisciplinariedad en esta obra.

Sara Vázquez-Rodríguez  
savazquez@uvigo.es  
<https://orcid.org/0000-0001-9963-8597>  
Universidade de Vigo

Van der Linden, S. (2021). *Tout sur la littérature jeunesse. De la petite enfance aux jeunes adultes*. Paris: Gallimard Jeunesse. 287 pp. ISBN: 9782075136778.

Qué se entiende por literatura infantil y juvenil (LIJ)? ¿Cómo se puede transmitir el gusto por la lectura a los más pequeños? ¿Qué tipo de libros se deben incluir en una biblioteca ideal desde la primera infancia hasta la adolescencia? La obra *Tout sur la littérature jeunesse. De la petite enfance aux jeunes adultes*, publicada en 2021 por Gallimard Jeunesse, intenta responder a estas preguntas y profundiza en muchas otras sirviendo de guía tanto al gran público como a profesionales de la literatura infantil y juvenil. Todo ello abordado con un aire alegre y muy visual a la vez que detallado y completo.

La autora, Sophie Van der Linden, es una reconocida especialista en el álbum ilustrado en Francia, su país natal, y en el extranjero gracias a títulos como *Images des livres pour la jeunesse: Lire et analyser* (2006) o *Je cherche un livre pour un enfant. Le guide des livres pour enfants de la naissance à 7 ans* (2011). Destaca como novelista, crítica literaria, editora, profesora universitaria y conferenciante. Sus múltiples facetas se ven reflejadas en este volumen, ya que nos ofrece una perspectiva muy amplia de la literatura infantil y juvenil desde diferentes puntos de vista: historia, definición, características, géneros, opiniones, consejos, lecturas recomendadas, datos prácticos...

La obra tiene una estética muy impactante. Las ilustraciones a color están presentes en casi todas las páginas. En su mayoría son imágenes de cubiertas, aunque también se encuentran interiores de diferentes tipos de libros, así como algunas fotografías de personajes relevantes del universo de la literatura infantil y juvenil, como J.K. Rowling y Tomi Ungerer. Las ilustraciones y el texto varían continuamente en número, tamaño y situación, por lo que se sorprende al lector a cada vuelta de página. Llama la atención el uso salpicado y continuo del color amarillo chillón a lo largo de todo el volumen para destacar márgenes, cuadros, fechas importantes, títulos, iconos, fondos de imágenes... Con todo, reina un equilibrio que permite que la mayoría de los contenidos sean muy accesibles, ordenados y fáciles de localizar, no solo para quien lee el libro desde la primera página hasta la última, sino también para el que lo consulta una única vez para buscar una información concreta. La gran cantidad de ilustraciones, diversidad en los formatos y posiciones de imágenes y textos, así como los colores llamativos se aproximan más a la estética de una revista semanal que a la de una compacta enciclopedia de la LIJ.

El libro se divide en varias partes bien diferenciadas. Empieza con una breve introducción sobre la controvertida definición de literatura infantil y juvenil, le siguen ocho grandes bloques temáticos repartidos en capítulos y termina con dos índices de citas: uno de autores e ilustradores y otro



de obras. Además, a lo largo del texto, se ofrecen referencias de fuentes bibliográficas para poder ampliar la información, ya sea a través de páginas web como de textos.

El primero de los bloques presenta un rápido recorrido por la historia del libro infantil desde la antigüedad hasta nuestros días organizado por siglos a partir del XVII. Cada periodo histórico se presenta con una corta descripción de la evolución de la literatura dedicada a niños y niñas. Después, se continúa con una serie de fechas clave correspondientes a publicaciones de obras junto con un pequeño texto que expone su importancia. Todo ello ilustrado por medio de imágenes de cubiertas, fotografías de filósofos, editores y autores que han dejado huella en la historia de la LIJ.

La segunda parte del libro se compone de capítulos más heterogéneos. Bajo el nombre de "Les grandes caractéristiques de la littérature pour la jeunesse", describe primero el público al que se dirige esta literatura en razón de su edad, competencias, intereses y preocupaciones. Seguidamente se expone la necesidad por parte de los niños y niñas de escuchar o leer repetidas veces la misma historia (capítulo 2). En el tercer capítulo se comenta la existencia de series, colecciones y héroes recurrentes. Y, por último, se ahonda en dos grandes recursos de la literatura infantil y juvenil: el miedo y los animales, a los que se le dedica un capítulo a cada uno.

La tercera sección de este volumen sirve de guía didáctica para los mediadores que deseen transmitir el gusto por la lectura a niños y niñas. Los dos primeros capítulos relatan los beneficios de la lectura y la literatura infantil y juvenil en la infancia. El tercero, dirigido a padres y madres, ofrece recomendaciones para promover el hábito lector en edades tempranas desde el núcleo familiar. El siguiente apartado nos da unas pinceladas sobre el lugar que ocupa el libro digital en la actualidad dentro de la literatura infantil y juvenil. A continuación, proporciona algunas pautas muy pertinentes sobre cómo actuar con los niños y niñas a los que no les gusta leer. Y los tres últimos capítulos, ilustrados con las célebres imágenes de Quentin Blake del cartel "dix commandements du lecteur" de Daniel Pennac, se dirigen al mediador profesional con la intención de darle consejos sobre cómo leer libros a los niños y niñas. Primero se aborda con un enfoque general y después se centra en la lectura dirigida a los más pequeños y a los grandes grupos.

La obra continúa con el bloque más extenso: el dedicado a tipificar todas las clases de libros, determinar sus singularidades y relatar sus orígenes. Con este objetivo, esta sección se centra en caracterizar todos los tipos de textos en literatura infantil y juvenil: libros para bebés en todas sus variedades (tela, baño, cartón...); los abecedarios e imaginarios; el álbum, a través de dos capítulos que diferencian los álbumes con y sin texto; los libros animados; los libros-juegos; el cómic y el manga; los libros de lectores autónomos, desde las primeras lecturas hasta la novela juvenil; los libros sonoros y, para acabar, la prensa juvenil. Lejos de resultar una lista monótona de definiciones, nos encontramos ante una lectura muy amena y continuamente asistida por imágenes de cubiertas e interiores de las obras más destacadas.

Se prosigue con la quinta parte del volumen: "Les grands genres" en la que la autora, al contrario de lo que se puede pensar en un primer momento, solo dedica dos capítulos a los grandes clásicos: uno a la poesía y otro, de apenas dos páginas, al teatro para ser leído, que sería, a nuestro parecer, la única carencia destacable en la obra que estamos presentando. El resto de este bloque se centra en la literatura oral, con sus "comptines" y cuentos, el humor, la fantasía, la literatura más realista y documentales.

El sexto bloque de la obra es una de las que ofrece la información más práctica. Van der Linden nos muestra aquí una serie de bibliotecas ideales para todas las edades, desde bebés hasta adolescentes. Se trata de una cuidada y muy detallada selección de obras pertenecientes sobre todo a

la literatura francesa, pero también a la literatura universal que, a juicio de la experimentada autora, deberían ser leídas por todos los niños y niñas. Cada uno de los "20 incontournables" de cada franja de edad viene acompañado por la imagen de la cubierta y una pequeña presentación o crítica de la obra. No contentándose con esta primera selección, la autora amplía la lista citando una gran cantidad de libros organizados en diferentes materias tan diversas como "Encore plus de livres pour rire ensemble" en la categoría de 3 a 4 años o "plus de classiques d'hier et d'aujourd'hui" en la de los 9 a los 12. Además, esta sección de listas de obras imprescindibles, con frecuencia abordada en libros de estas características, resulta en este volumen muy atractiva gracias a la voz otorgada a los receptores de los textos. En esta línea, se recogen experiencias de mediadores, como "Les lectures d'Isild, 4 ans, racontées par sa maman, Claire-Marie", al igual que testimonios de lectores, tanto en formación ("Nahel, 7 ans, sort ses livres préférés") como formados, que nos acercan a los sentimientos e impresiones que les produce la lectura o incluso lo que recuerdan que les provocaba, en el caso de los adultos, cuando eran niños: "Un adulte raconte: « Je me souviens de mon premier roman lu vraiment tout seul »".

"Littérature pour la jeunesse en question" (séptima parte) rompe con el carácter funcional del bloque anterior y adopta un tono más reflexivo. Van der Linden medita sobre algunos tópicos de la literatura infantil y juvenil como los estereotipos, las moralejas, la censura e incluso la posibilidad de que sea dañina para la infancia, ya que, a menudo, trata ciertos temas considerados sensibles.

El último bloque, organizado en capítulos más breves que los anteriores, es un cuaderno práctico que permite guiar al receptor para desarrollarse como profesional de la LIJ. En primer lugar, se precisan algunos aspectos sobre las bibliotecas, librerías y salones del libro (capítulos 1-3). Los tres capítulos siguientes se centran, de forma muy escueta, en oficios relacionados con el mundo de la literatura infantil y juvenil, como el cuentacuentos, autor e ilustrador. También en esta sección se trata la organización de eventos con autores o ilustradores. Y se exponen, con la ayuda de tablas a modo de esquema, todas las fases de elaboración de un libro de literatura infantil y juvenil, así como una presentación de las cifras que rodean a las ventas y ganancias de libros en Francia. Para acabar, cuando ya creíamos que habíamos recibido la mejor de las selecciones de obras de LIJ en el quinto bloque, encontramos una extensa recopilación bibliográfica de títulos que han marcado la literatura universal infantil y juvenil agrupados en once secciones que abordan gran variedad de tipos de textos como "50 bandes dessinées qui comptent pour la jeunesse", "Quelques références en manga" o "20 contes renversés, détournés ou revisités".

En conclusión, y, justificando su título, *Tout sur la littérature jeunesse. De la petite enfance aux jeunes adultes* es una compilación de reflexiones, datos, consejos prácticos y evidencias de la literatura infantil y juvenil. Resulta pues una referencia incuestionable para mediadores y una herramienta didáctica para todo aquél que quiera adentrarse en el campo de la LIJ. Asimismo, su redacción con un lenguaje ligero, con un importante y sugestivo apoyo visual enmarcado en un osado color amarillo que alegra la lectura, lo convierten, sin duda, en un volumen más que añadir a las bibliotecas ideales que con tanto detalle nos ha sugerido la autora.



## **NORMAS PARA EL ENVIO DE ORIGINALES 2022**

NORMAS PARA EL ENVÍO ORIGINALES 2022

Disponibles en: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/ALLJ/about/submissions>

SUBMISSION GUIDELINES (2022)

Available at: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/ALLJ/about/submissions>





## Sumario

### RECONFIGURACIONES DE CUENTOS CLÁSICOS EN LIBROS-OBJETO: *LOS TRES OSOS*

*Diana María Ferreira Martín & Sara Reis Da Silva*

### DE ANCIANA AVARICIOSA A JOVEN EMPRENDEDORA: EVOLUCIÓN DEL PERSONAJE FEMENINO EN LAS REESCRITURAS INFANTILES DE *LA LECHERA*

*Gema Gómez Rubio & Antonia María Ortiz Ballesteros*

### MOTIVACIONES Y CONSECUENCIAS DE LAS ADAPTACIONES DEL CUENTO TRADICIONAL EN EL TEATRO INFANTIL CONTEMPORÁNEO

*Eva Llergo Ojalvo & Ignacio Ceballos Viro*

### THE NEXT GREAT ADVENTURE: REPRESENTATIONS OF DEATH IN J.K. ROWLING'S *HARRY POTTER* SERIES

*Auba Llompart Pons*

### LAUREEN MYRACLE'S *INTERNET GIRLS* AND CENSORSHIP: DIGITAL COMMUNICATION AS A CHALLENGE TO IDEOLOGICAL CONTROL THROUGH LANGUAGE AND AS A FIELD FOR FACING GENDER ROLES

*Evangelia Moula & Kostantinos Malafantis*

### DECONSTRUYENDO IDENTIDADES DE GÉNERO: ANÁLISIS DE LOS ROLES NARRATIVOS DE LA BRUJA EN LA LITERATURA INFANTIL

*Delfín Ortega Sánchez & Virginia Juez Fuentespina*

### LIBROS DE DIVULGACIÓN PARA NIÑOS COMO MATERIAL TEXTUAL EN LAS CLASES DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

*Maxi Pauser*

### LA LITERATURA INFANTIL EN EL UNIVERSO ARTÍSTICO DE JOSÉ MORENO VILLA

*Jesús Alejandro Rodríguez Ayllón*

### MÚLTIPLES INTERPRETACIONES DE LA CASA EN LA SERIE DE NOVELAS *MANOLITO GAFOTAS*

*Yanqui Song*