

# Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Nº 22, 2024

e-ISSN: 2660-7395



ANILIJ

Universidade de Vigo



Anuario de  
investigación  
en literatura  
infantil y juvenil

Volumen 22

## 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); 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); Xavier Mínguez 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); Mar Soliño Pazó (Univ. Salamanca).

### CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL/ INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Gloria Bazzochi (Univ. Bolonia, Italia)  
Cristina Cañamares Torrijo (Universidad de Castilla La Mancha, España)  
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)  
Laura Guerrero Guadarrama (Universidad Iberoamericana, México)  
Jerry Griswold (Univ. San Diego, California, USA)  
Aine McGillicuddy (Dublin City University, Irlanda)  
Hans Heino Ewers (Univ. Frankfurt, Alemania)  
Maria Nikolajeva (Univ. San Diego, California, USA)  
Riita Oittinen (Univ. Tampere, Finlandia)  
Keith O'Sullivan (Dublin City University, Irlanda)  
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 (Universidad Atenas, Grecia)  
Weronika Kostecka (Universidad Varsovia, Polonia)

---

*Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILLJ) 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, a360grados.net, DIALNET, DICE, ULRICH'S PERIODICAL DIRECTORY, ERCE, CARHUS+, REBIUN y DIALNET, MIAR. Sello calidad FECYT 2023 con mención Prácticas en Igualdad de Género.*

---

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

**Edita / Publishing:** Universidade de Vigo

**Diseño / Design:** Tórculo Comunicación Gráfica, S.A

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

**Ilustración de cubierta 2024:** Realizada por Julio César García Somoza (Instagram: @julioarciapintura @retronigotes).

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 22, 2024 e-ISSN: 2660-7395

JUGAR AL JUEGO DE LAS FORMAS CON GRANDES OBRAS DE LA PINTURA: FUNCIÓN Y SENTIDO DE LOS HIPOTEXTOS ARTÍSTICOS EN LA OBRA DE ANTHONY BROWNE <i>Violeta Álvarez Riveiro Et Ana Caiño Carballo</i> .....	13
LA NARRATIVA DE LO INSÓLITO EN LOS LIBROS JUVENILES DE CUENTOS EN EL MERCADO EDITORIAL ESPAÑOL <i>Cristina Bartolomé Porcar</i> .....	30
CAJAL EN EL PANORAMA INFANTIL Y JUVENIL CONTEMPORÁNEO ESPAÑOL <i>Vicente Calvo Fernández Et Nuria Anaya-Reig</i> .....	51
LIBRO-ÁLBUM E IGUALDAD DE GÉNERO. UN ANÁLISIS DE CREENCIAS DE MAESTRAS EN EDUCACIÓN INFANTIL <i>Virginia Calvo Valios, Juan Senís Et Clara Callau Ponteque</i> .....	62
LA NARRATIVA EN LA LITERATURA JUVENIL. UNA APROXIMACIÓN A LA OBRA DE CARLO FRABETTI <i>Armando Castillo Acevedo, Eraidá Campos Maura Et Gloria Marta López Mariño</i> .....	78
EL CUENTO TRADICIONAL EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA <i>Iratxe Esparza Martín Et Maite Aperribay-Bermejo</i> .....	94
POÉTICA DE LA NOVELA GRÁFICA INFANTIL. LOS CASOS DE <i>MEMET</i> , DE NOÉMIE MARSILY E ISABELLA CIELI, Y <i>A TODA PASTILLA</i> , DE JOSEPHINE MARK <i>Juan García Única Et Paula Dvorakova</i> .....	108
EN EL LABERINTO DE LA RETRADUCCIÓN DE CLÁSICOS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: <i>ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND</i> Y <i>THE JUNGLE BOOK</i> <i>Gisela Marcelo Wirnitzer</i> .....	127
ENTRE PIRATAS Y <i>MARISQUEIRAS</i> : UNA APROXIMACIÓN A LA TIPOLOGÍA EL MOTIVO INSULAR EN EL LIBRO-ÁLBUM ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO <i>Susana Rendón-Mesa</i> .....	152



# Libros reseñados

- Ferreira Boo, C. (2022). As reescrituras de contos maravillosos na Literatura Infantil e Xuvenil galega (das orixes a 2010)  
*Rocío García-Pedreira* ..... 174
- García Padrino, J. (2024). La literatura infantil y juvenil en la Guerra Civil  
*Fermín Ezpeleta Aguilar* ..... 178
- Obiols Suari, N. (ed.) (2024). Contes i cancel·lació cultural. Controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes  
*Marta Gómez-Caballero* ..... 182
- Ruzicka Kenfel, V. y Tonin, R. (eds.) (2024). Aproximación poliédrica a la cuestión del género en la literatura infantil y juvenil  
*María Jesús Barsanti Vigo* ..... 188



# INDEX

Volumen 22, 2024 e-ISSN: 2660-7395

PLAYING THE SHAPE GAME WITH GREAT WORKS OF PAINTING: FUNCTION AND MEANING OF ARTISTIC HYPOTEXTS IN ANTHONY BROWNE'S WORK <i>Violeta Álvarez Riveiro &amp; Ana Caiño Carballo</i> .....	13
UNUSUAL NARRATIVES IN SPANISH SHORT STORY BOOK PUBLISHING MARKET <i>Cristina Bartolomé Porcar</i> .....	30
RAMÓN Y CAJAL WITHIN CURRENT SPANISH CHILDREN'S MARKET <i>Vicente Calvo Fernández &amp; Nuria Anaya-Reig</i> .....	51
PICTUREBOOKS AND GENDER EQUALITY. AN ANALYSIS OF FEMALE TEACHERS' BELIEFS IN EARLY EDUCATION <i>Virginia Calvo Valios, Juan Senís &amp; Clara Callau Ponteque</i> .....	62
NARRATIVE IN YOUNG ADULT LITERATURE. AN APPROACH TO CARLO FRABETTI'S WORK <i>Armando Castillo Acevedo, Eraida Campos Maura &amp; Gloria Marta López Mariño</i> .....	78
TRADITIONAL TALES IN BACHELOR'S DEGREES IN EARLY CHILDHOOD AND IN PRIMARY EDUCATION <i>Iratxe Esparza Martín &amp; Maite Aperribay-Bermejo</i> .....	92
POETICS OF CHILDREN'S GRAPHIC NOVEL. THE CASES OF <i>MEMET</i> BY NOÉMIE MARSILY AND <i>ISABELLA CIELI</i> , AND <i>TRIP MIT TROPF</i> BY JOSEPHINE <i>Juan García Única &amp; Paula Dvorakova</i> .....	108
THE LABYRINTH OF RETRANSLATION OF CHILDREN'S AND YOUNG ADULT CLASSIC LITERATURE: <i>ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND</i> AND <i>THE JUNGLE BOOK</i> <i>Gisela Marcelo Wirnitzer</i> .....	127
AMONG PIRATES AND <i>MARISQUEIRAS</i> . TOWARDS A TYPOLOGY OF THE ISLAND MOTIF IN CONTEMPORARY SPANISH PICTURE BOOKS <i>Susana Rendón-Mesa</i> .....	152



Anuario de  
investigación  
en literatura  
infantil y juvenil

Volumen 22



Violeta Álvarez Riveiro

violealv@ucm.es

<https://orcid.org/0009-0004-0326-7445>

Universidad Complutense de Madrid

Ana Caiño Carballo

ana.cainocarballo@ceu.es

<https://orcid.org/0000-0002-1993-7077>

Universidade de Vigo

(Recibido: 3 junio 2024/ Received: 3rd June 2024)

(Aceptado: 30 septiembre 2024 / Accepted: 30th  
September 2024)

DOI 10.35869/aiij.v0i22.5405

# JUGAR AL JUEGO DE LAS FORMAS CON GRANDES OBRAS DE LA PINTURA: FUNCIÓN Y SENTIDO DE LOS HIPOTEXTOS ARTÍSTICOS EN LA OBRA DE ANTHONY BROWNE

*PLAYING THE SHAPE GAME WITH GREAT WORKS OF  
PAINTING: FUNCTION AND MEANING OF ARTISTIC  
HYPOTEXTS IN ANTHONY BROWNE'S WORK*

## Resumen

La obra del escritor e ilustrador Anthony Browne se caracteriza por una temática variada, centrada en la complejidad de las relaciones humanas, presentadas a través de alusiones y del manejo de la transtextualidad para ayudarnos a conseguir una comprensión profunda de sus obras enriquecidas con su narrativa visual y literaria en forma de hipertextos. Para ello incorpora numerosas referencias del mundo artístico y pictórico contemporáneo, que, de la mano de la imaginación y bagaje de los lectores, permite una reinterpretación de sus obras y un acercamiento al mundo del arte y de la cultura visual. El propósito de este trabajo es determinar cuál es la función y el sentido de las referencias pictóricas que Anthony Browne introduce en sus obras a partir del análisis de algunas de ellas. Así, en las obras de Browne encontramos hipotextos con distintas funciones (narrativa, de homenaje y formativa o didáctica) que se pueden incluso entrelazar en un mismo álbum.

**Palabras clave:** Literatura infantil; Transtextualidad; Álbum ilustrado; Arte; Anthony Browne; Ilustración.

## Abstract

Anthony Browne's work is characterized by a variety of themes which are focused on the complexity of human relationships. By means of allusions and transtextuality those themes help us achieve a deep understanding of his works, which are enriched with his visual and literary narrative acting as hypertexts. Therefore, Browne incorporates a lot of contemporary artistic and pictorial references, which allow a reinterpretation of his works, and an approach to the world of art and visual culture by using imagination and readers' background. This paper aims to state the function and meaning of the pictorial references in Anthony Browne's work. Indeed, he uses hypotexts involving different functions (narrative, tribute and educational or didactic) that can even be intertwined within the same picture book.

**Keywords:** Children's literature; Transtextuality; Art; Picture books; Anthony Browne; Illustration.

## 1. Introducción

Cuando Genette (1989) formuló su teoría sobre la transtextualidad y sus diferentes modalidades, el álbum ilustrado como modalidad editorial aún estaba por desarrollar como tal. Por ello, el teórico literario francés situó la ilustración como una forma de paratextualidad. Es decir, como aquella relación «menos explícita y distante, que, en el todo formado por una obra literaria, el texto propiamente dicho mantiene con lo que sólo podemos nombrar como su paratexto: título, subtítulo, (...) ilustraciones, fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno (variable al texto)» (Genette, 1989, p. 11). Sin embargo, el desarrollo del álbum ilustrado invalida esta afirmación, pues uno de sus rasgos definitorios es el papel esencial, en algunos casos predominante, de la ilustración con respecto del texto. Ilustración y texto interactúan a la par para dotar a la obra de un sentido global. En este sentido, partimos de la definición de álbum ilustrado proporcionada por Durán (1999) en la que explica la, a veces, compleja relación entre texto e imagen, lo que aleja a los signos visuales de ser un mero elemento paratextual.

El álbum es, sobre todo, un trabajo polifónico donde el soporte físico y la narratología textual y visual concuerdan afinadísimo. [...] En el álbum participan los mismos elementos que se encuentran en las demás modalidades del libro, pero con características propias: la proporción, tanto en superficie como en intensidad narrativa, de las imágenes es, por lo menos, igual a la del texto o en infinidad de casos claramente superior; la estructura secuencial de sus páginas resulta básica tanto para su carga narrativa como para la lectura contemplativa. Se prioriza en él -y es aquí donde la secuenciación resulta esencial- la recepción del mensaje visual (sin imagen el texto, si lo hay, perdería fuerza y concreción, aunque hay que tener en cuenta que, en los casos óptimos, el texto opera como «revelador» de la imagen...). (p. 79)

Así pues, como señala Taberner (2005), la ilustración se convierte en un elemento imprescindible para la obra, hasta el punto de que puede convertirse en otro modo de narrar esa historia. Distintos autores han intentado delimitar las funciones que la ilustración puede desempeñar en función del texto al que acompaña. Colomer (2002, pp. 22-30) enumera hasta siete funciones de la ilustración: la de reforzar y facilitar la comprensión, la anticipadora de la trama, la descriptiva, la actualizadora, la narrativa, la expresiva-apelativa y, por último, la extrañadora. Muchas de ellas son coincidentes con las propuestas por Obiols (2004) que afirma que la ilustración puede «mostrar lo que no expresan las palabras; redundar en el contenido del texto; decorar y embellecer el texto; captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea; enriquecer a quien las observa» (p. 35).

En los álbumes de Anthony Browne vamos a encontrar todas ellas, pero, sin duda, será la función extrañadora, que implica un reto y, por tanto, un enriquecimiento para el lector, uno de los rasgos más característicos de su estilo como ilustrador. Las ilustraciones de Anthony Browne no son planas o se limitan a acompañar el texto, sino que este autor enfrenta al lector con unas imágenes sugerentes y polisémicas que, además de reforzar y amplificar la trama, requieren un compromiso de aceptar el reto propuesto para ir construyendo el sentido que texto e imagen proponen. Ruiz Campos (2008) ha analizado con detalle alguna de las características de Browne como ilustrador y ha señalado como un componente esencial de su estilo la intertextualidad con la que nutre sus álbumes:

No se trata, pues, de incorporar por incorporar y, mucho menos, de copiar. Se trata de darles un nuevo sentido (...) Browne personaliza, en este sentido, las fuentes de las que bebe. Podríamos decir

que, habitualmente, los referentes se «brownizan», se contagian de los ambientes propios del autor y funcionan en ellos como entes autónomos. Incluso más, podríamos decir que son filtrados por la experiencia y las emociones de sus personajes, que observan estos referentes culturales según su propia experiencia y, frecuentemente, conforme a sus propios deseos. (p. 38)

Nuestro propósito en las líneas que siguen será determinar con qué intencionalidad son usados los hipotextos artísticos en la obra de Anthony Browne. No nos limitaremos, pues, a la identificación del hipotexto y al análisis de su tratamiento, aspectos analizados exhaustivamente por Hoster Cabo y Lobato Suero (2012, 2011), sino que a partir de los trabajos de Díaz Armas (2003, 2006), pretendemos poner en marcha los saberes intertextuales (Mendoza Fillola, 2004) para, además de identificar esos hipotextos, apreciar la intencionalidad estética, su función y valorar sus efectos en la configuración del sentido de la obra.

A lo largo de su trayectoria literaria, Anthony Browne lleva a cabo un constante diálogo interartístico entre los grandes artistas y sus producciones. Así lo sostiene el propio autor al afirmar que «las grandes pinturas han tenido una enorme influencia en mí, desde el punto de vista técnico, pero también como manera de activar mi imaginación» (Browne, 2011, p. 138). Browne nos hace muy evidentes estas referencias en sus obras que han acabado por convertirse en un signo distintivo de su estilo y en ellas podemos encontrar una especial admiración por autores clásicos surrealistas como Giorgio de Chirico, Magritte, Van Gogh, Dalí, Rousseau y Edward Hopper de los que podemos encontrar todo tipo de referencias hipotextuales en sus álbumes. Sin embargo, este tipo de alusiones no se limita simplemente a lo estético, pues el autor va más allá y no pretende que sus lectores se conformen con una mera identificación de los hipotextos:

A veces los adultos subestimamos el valor que tienen los niños para comprender ciertos temas, las distintas capas de significado. Pero los niños son increíblemente creativos, brillantes, imaginativos y entusiastas. Si un niño nunca vio una pintura de Rafael puede suceder que se pierda la referencia que yo incluyo en mis libros, pero no importa si nunca vieron una obra así siempre que la imagen escondida ayude a contar parte de la historia, que funcione con autonomía dentro del contexto de esa narración. Más adelante, cuando el niño ya vea la pintura original del artista ayudará a que le resulte más accesible porque antes pudo verla en el libro álbum. Es interesante encontrar posteriormente la referencia, comparar el antes y el después, hacer la relación y hablar del porqué, siempre que no se interponga en la historia. Odio la idea de incluir una referencia que solo tenga significado para el adulto. Pienso que la referencia tiene que funcionar dentro de la historia. Luego se pueden descubrir cosas que antes no se habían descubierto, en la quinta o sexta lectura. (Educar Portal, 2010)

Esta forma de trabajar, considerando a sus posibles lectores como competentes, es una de las características de su estilo que se traduce en eso que él denominó *el juego de las formas*, que no es otra cosa que un ejercicio lúdico, creativo y curioso que caracteriza sus libros en los que los lectores han de tener un papel activo para rellenar con su imaginación los huecos y vacíos que él deja entre el texto y la ilustración y, también, para leer esa ilustración, identificar los referentes y determinar qué función tienen dentro de la trama. Así, en este trabajo hemos aceptado ese reto de jugar al juego de las formas con los hipotextos artísticos a fin de determinar cuál es su sentido en distintas obras de su trayectoria literaria. Entre ellas destacamos tres funciones principales del hipotexto artístico que se entrelazan y dan sentido a su obra: una función narrativa que ayuda al desarrollo de la historia; una función de homenaje a sus referentes y una función didáctica o formativa que permita iniciar a los más pequeños en una

tradición estética. Como señalamos antes, esta triple función no es excluyente, sino que en un mismo álbum pueden coexistir las tres. A continuación, partiendo de su corpus, analizaremos cada una de ellas en distintas obras. Nos detendremos de manera especial en aquellas en las que el hipotexto artístico desempeña una función marcada.

## 2. El hipotexto artístico con función narrativa

Desde el punto de vista de la practicidad y a medida que el autor ha ido perfeccionando su obra, el uso de las ilustraciones con función narrativa ha adquirido un papel significativo en cuanto a la comprensión del texto, aportando señales e indicios de lo que realmente está sucediendo en sus historias y proporcionando una función de unicidad en sus obras más infantiles. Además, desde el punto de vista más narrativo se puede observar cómo se interrelacionan los diferentes códigos textuales con los visuales, de manera que las imágenes generan un apoyo visual para el lector, tanto de una forma totalmente explícita como con detalles y mensajes escondidos en las ilustraciones que, dependiendo de la *alfabetización visual*, que nos permite interpretar el lenguaje de las imágenes, aporta diferentes sentidos a la trama (Hanán Díaz, 2007, p. 159). En la trayectoria literaria de Anthony Browne es muy frecuente encontrar en sus álbumes hipotextos artísticos cuya función en la trama es la de reforzar o amplificar el sentido de la obra, al tiempo que contribuyen a caracterizar a los personajes, pues revelan partes ocultas de su personalidad o sus miedos. En la siguiente tabla se recoge en qué obras del autor británico aparecen estos hipotextos artísticos con una función narrativa:

TABLA 1

### *Hipotextos con función narrativa en la obra de Anthony Browne*

Obra	Hipotextos
<i>Hansel y Gretel</i> (1981)	<i>La luz del mundo</i> de Holman Hunt
<i>Gorila</i> (1983)	<i>La Gioconda</i> de L. Da Vinci
	<i>La madre del artista</i> de J. Whistler
	<i>El grito</i> de E. Munch
<i>El libro de los cerdos</i> (1986)	<i>El caballero sonriente</i> de F. Hals
	<i>El grito</i> de E. Munch
	<i>El Sr. y la Sra. Andrew</i> de Th. Gainsborough
<i>Willy y Hugo</i> (1991)	<i>El desayuno en la hierba</i> de Manet
<i>Cambios</i> (1997)	<i>El dormitorio en Arlés, La noche estrellada</i> de Van Gogh
	<i>La Madonna del Gran Duca</i> de Rafael
	<i>Elefante Célebes</i>
<i>Willy el mago</i> (1995)	<i>Par de botas</i> de Van Gogh

<p><i>Voces en el parque</i> (2001)</p>	<p><i>El caballero sonriente</i> de F. Hals</p> <p><i>La Gioconda</i> de L. Da Vinci</p> <p><i>Dinamismo de perro con correa</i> de Giacomo Balla</p> <p><i>La búsqueda del absoluto, Lost jockey</i> de Magritte</p>
<p><i>Cosita Linda</i> (2009)</p>	<p><i>La caída de Ícaro</i> de Brueghel</p>
<p><i>Willy el tímido</i> (1995)</p>	<p><i>El plátano</i> de Warhol</p> <p><i>El beso</i> de Klimt</p>
<p><i>Ramón preocupón</i> (2006)</p>	<p><i>El caminante sobre un mar de nubes</i> de Friedrich</p>
<p><i>Willy y la nube</i> (2016)</p>	<p><i>Domingo por la tarde en la grande Jatte</i> de Georges Seurat</p>

Estas referencias pueden pasar desapercibidas en una lectura rápida y superficial dando una visión de los álbumes como obras sencillas sin un mayor trasfondo, supuestos todos que se desvanecen si asumimos el juego que propone Browne al exigirnos la capacidad de establecer relaciones. Tal y como comenta Sánchez Vera (2014), y en relación con el cuadro anterior, el uso de los hipotextos pictóricos puede estar enfocado a la colaboración de construcción de significado a lo largo de la obra, ayudando a recrear el paisaje adecuado para el desarrollo de la obra. En la mayoría de los ejemplos citados arriba, Browne introduce el hipotexto sin modificarlo como un elemento más de la ilustración, pero a veces, con menor frecuencia cuando lo emplea con función narrativa, puede recrear ese hipotexto transformándolo o, de una manera más sutil, creando ilustraciones en las que se puede intuir la influencia o el rastro del estilo del autor como ocurre, por ejemplo, en *Cambios* con la obra de Marx Ernst, *El elefante Célebes*.



Imagen 1. A la izquierda ilustración de *Cambios* en la que se puede observar cierta influencia de la obra de Marx Ernst, *El elefante Célebes* (derecha) (fotografías propias).

Para ejemplificar cómo opera esta función narrativa hemos seleccionado su obra *¿Qué tal sí?* (2014), con una temática que gira alrededor del temor y las inseguridades infantiles, en el que se encuentran numerosas alusiones a obras ilustradas que cargan con el peso narrativo de la historia, dando forma y haciendo que cobren vida los temores del protagonista. La obra nos narra cómo Joe es invitado a la fiesta de cumpleaños de Tom, pero ha perdido su invitación, por lo que emprende una búsqueda de la casa de su amigo junto a su madre. Durante ese camino, Joe va enfrentando sus temores infantiles de no encajar en esa fiesta. Browne introduce esta temática del miedo<sup>1</sup> y cómo este se proyecta en el protagonista de la mano de la ilustración que, de manera velada, nos va revelando cuáles son los miedos de Joe. Así, al comienzo del álbum, en esa búsqueda de la casa, encontramos una ilustración que recuerda a la obra de Hopper, pues vemos el interior de una vivienda únicamente a través de una ventana que, desde un punto de vista psicológico, alude a la mirada interior de uno mismo, y que a su vez da comienzo al recorrido que lleva el protagonista hacia su batalla interna contra sus miedos.



Imagen 2. Referencias a *Ventanas en la noche* (1928) de Edward Hopper.

El segundo de los miedos que Joe ha de enfrentar es el miedo a lo desconocido, representado mediante imágenes con motivos del espacio como pueden ser: antenas en los personajes, ilustraciones de planetas y la presencia de una obra que recuerda a *La noche estrellada* (1889) de Van Gogh, pero con alteraciones que evocan una temática de cosmos y universo.



Imagen 3. Referencias a *La noche estrellada* (1889) de Van Gogh.

<sup>1</sup> La representación de la angustia y miedo son recursos muy presentes en la obra de Browne, especialmente a través de los elementos visuales, jugando con el miedo atmosférico, tal y como explica Bettelheim (1977), la angustia y el temor no son exclusivos de ningún periodo del desarrollo en particular y se presentan en todas las edades en el inconsciente, por lo que dicho cuento tiene también sentido para niños mayores, a la vez que los estimula.

Seguidamente, se expone el miedo a las multitudes que se representa con una gran imagen de un elefante que observa fijamente al protagonista, esto puede ser interpretado como incomodidad o temor a ser juzgado o advertido por los demás, haciendo que nuestra imagen mengüe. A continuación, el protagonista se encuentra con el miedo a que no le guste la comida, y en sus ilustraciones ya se pueden avistar referencias al ficticio mundo de *Alicia en el país de las Maravillas* (1865), con referencias al conejo y al gato de Cheshire, representados de una forma más discreta, pero que se ven apoyados por las ilustraciones posteriores en las que se representan a cinco monigotes que se asemejan a los gemelos Tweedledum y Tweedledee disfrutando de un festín con toda clase de insectos y alimentos extraños en una larga mesa que, aparentemente, se parece a la del Sombrero Loco. Finalmente se presenta el miedo a los juegos infantiles, representado mediante diferentes escenas del cuadro *Juegos Infantiles* (1560) de Brueghel, caracterizado por el caos, comportamientos poco lúdicos y juegos de carácter arriesgado y, en ocasiones, violento.



Imagen 4. A la izquierda detalle de la obra *Juegos Infantiles* (1560) comparada con las ilustraciones de *¿Qué tal sí?* (2014).

Al final de la obra, una vez que Joe ha encontrado la casa de la fiesta, hay cabida también para los temores adultos. Su madre, que lo había acompañado en ese camino de superación de los miedos, es también víctima de ellos. Así, cuando acude a recogerlo y llama a la puerta, podemos intuir su preocupación por si su hijo habrá estado bien gracias a la ilustración, pues como si de una pareidolia facial se tratara, la veta de la madera nos revela la cara de *El grito* (1893) de Edward Munch<sup>2</sup>, popularmente conocida por la sensación de angustia que evoca, similar a la que siente la madre ante esa incertidumbre<sup>3</sup>.

2 Este cuadro se encuentra presente en otros muchos álbumes de Browne como en *Voces en el parque* (2000), *Willy el tímido* (1995) y *El libro de los cerdos* (1993). Hace un uso especial de este lienzo incorporándolo como apoyo al texto, transmitiéndonos esa sensación de incomodidad que produce la obra original.

3 Browne juega con mucha frecuencia con la ilustración e introduce en ellas detalles ocultos o extraños. Así, por ejemplo, esta técnica de transmisión del estado interno de los personajes adultos a través de detalles y alteraciones del entorno donde se desarrollan las historias puede encontrarse en otras obras del artista como *Voces en el parque* (2000). En esta obra, lo que parecía comenzar como un agradable paseo pasa a ser un encuentro desagradable para una de las protagonistas: la madre. Sus sentimientos de seriedad, prejuicio y enfado se muestran en la ilustración a partir de pequeños detalles como el uso de colores grises y apagados, las formas o las sombras proyectadas por este personaje que recuerdan a animales como serpientes y perros que marcan la distancia entre los dos personajes. Además, si nos fijamos en los árboles del fondo la figura de estos nos recuerda a cerillas que, de alguna forma, parece que nos están haciendo una predicción del final del paseo, que termina con una imagen de un árbol en llamas. Esa ilustración del árbol incendiado es una metáfora con la que Browne nos muestra cómo se ha ido desarrollando el estado de irritabilidad interna del personaje.



Imagen 5. Referencias a *El grito* (1893) de Edvard Munch.

### 3. El hipotexto artístico como homenaje

En otras ocasiones, por el contrario, las referencias hipotextuales al mundo del arte se usan como un homenaje a un género o a un movimiento artístico. Genette (1989) definió la architextualidad como la «relación muda» entre un texto (o grupo de textos) «a» y un texto «b», que, sin referencias explícitas, recrea o rinde homenaje al texto o los textos de «a». Tomando como punto de partida este concepto, Díaz Armas (2006) denominó *architextos* a aquellas obras que tienen como objetivo presentar reflexiones sobre el arte en general y en ellas no hay referencias a un único hipotexto, sino a varios. En el caso de Browne, es evidente en muchas de sus álbumes la influencia que tuvo en él el movimiento surrealista y, por ello, encontramos en su producción artística algunas obras que podríamos considerar un homenaje a este movimiento. El surrealismo le influyó de manera notable desde edades bien tempranas y, en numerosas entrevistas, Browne señala que, además de la vertiente lúdica e inquietante que lleva de por sí este estilo, ayuda a que la ilustración sea más interesante y refleja la forma en la que los niños ven el mundo por primera vez, colocando objetos en contextos inusuales favoreciendo la creación de un mundo onírico (Browne, 2011). Así, en la trayectoria artística de Browne, encontramos algunas obras que pueden ser entendidas como un homenaje al surrealismo y, de manera especial, a un pintor destacado en este movimiento: René Magritte. En este sentido, hay dos obras suyas que son un claro ejemplo de cómo la trayectoria de Browne está notablemente influenciada por el movimiento surrealista. Esas obras son *Through the magic mirror* (1976) y *Willy el soñador* (1997).

La primera demostración de este homenaje se hace evidente en su primera obra publicada: *Through the Magic Mirror* (1976). En ella se nos cuenta la historia de Toby, un niño que se ha aburrido de todo lo que hay a su alrededor, desesperado porque le pase algo divertido. Un día se mira al espejo y encuentra que el reflejo es su cabeza vista desde atrás, decide atravesarlo y se traslada a un espacio totalmente alterado. Browne (2011) explica que el proceso de creación de esta obra comenzó con el trabajo de la ilustración, a la que posteriormente añadió el texto. Además del evidente recuerdo de

Alicia, el título de la obra, con el uso del adjetivo *mágico* nos recuerda también a la obra del pintor belga Magritte *Le Miroir magique* (1929), pero también la ilustración de la cubierta recuerda a otro cuadro del pintor belga, *La reproducción prohibida* (1937) (véase la imagen 6). Así, ya desde estos elementos paratextuales, se puede intuir la direccionalidad artística que va a seguir el álbum en el que va a presentar, recrear y colocar estratégicamente diferentes obras de este pintor como *El espíritu de la aventura* (1962), *El peregrino* (1966) y *El golpe en el corazón* (1952), *Las vacaciones de Hegel* (1958) y *El arte de vivir* (1967). De esta forma, introduce al lector en un universo de metaficción y lo invita a experimentar, cuestionarse lo evidente y analizar la realidad la ficción de las imágenes, entrenándolo para percibir estas intertextualidades.

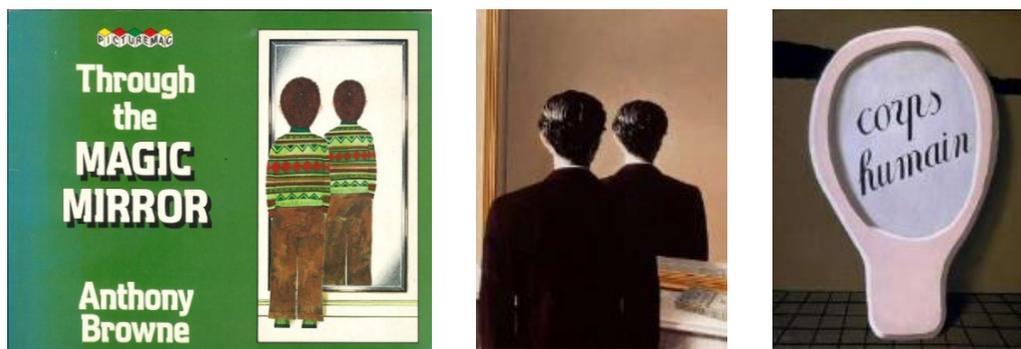


Imagen 6. Comparación de la cubierta de *Through the magic mirror* (1976) con las obras de Magritte *Prohibida la reproducción* (1937) y *Espejo mágico* (1929).

Casi veinte años después de esta obra, en medio de una crisis creativa, se reconcilia con su profesión gracias al álbum *Willy el soñador* (1997). Un álbum en el que nos encontramos con una colección de sueños de su personaje más singular, Willy. Como todo lo relacionado con el mundo onírico, el libro presenta una atmósfera inquietante, extraña, misteriosa y carente de linealidad en la que Willy va saltando de página en página por distintos sueños suyos llenos, además, no solo de referencias al mundo del arte, sino también literarias, musicales y populares. Cuenta Browne que con este libro fue con el que más disfrutó, pues «hice exactamente lo que han hecho Magritte y otros miles de pintores en toda la historia del arte: jugar al juego de las formas con figuras existentes» (Browne, 2011, p. 147). La propia concepción del libro como un sueño de Willy, constituye ya el primer homenaje al movimiento surrealista, pues como explica Browne (2011):

Al soñar asumimos la visión del mundo que tenían los surrealistas; los símbolos reconocibles del mundo real se ensamblan de manera en apariencia azarosa, para crear yuxtaposiciones extraordinarias y cadenas de sucesos imposibles que resultan mucho más interesantes que los componentes vistos aisladamente. (p.141)

Así pues, el lector se encuentra con una versión avanzada del juego de las formas en la que esos referentes artísticos pasan por el tamiz del subconsciente de Willy en el que da rienda suelta a su creatividad, sin las limitaciones de lo real, haciendo uso del pensamiento abstracto y, en cierta manera, invitando al lector a participar de esos sueños. El libro se convierte en un homenaje al movimiento surrealista y en su primera edición las referencias a Magritte poblaban sus páginas. Tanto fue así que los herederos del pintor belga lo demandaron y se vio obligado a suprimir muchos de los hipotextos de su obra. En la primera edición de la obra, cuando Willy sueña que es un pintor, las paredes de su estudio estaban llenas de cuadros de Magritte que en sucesivas ediciones tuvieron que ser reemplazados por

referencias de cuadros de Van Gogh (véase imagen 7). Así, nos encontramos con referencias a cuadros del artista holandés como *Los girasoles* (1888), *La silla* (1889), *El dormitorio en Arles* (1888), *Trigal con cuervos* (1890) o *En la puerta de la eternidad* (1890).



Imagen 7. Comparación de la versión original de *Willy el soñador* (2001) como tributo a Magritte con la versión adaptada a Van Gogh.

Estas modificaciones repercutieron en el significado que el autor quiso dar a su obra, ya que, tal y como nos cuenta Browne (2011), «me referí a Magritte porque probablemente no haya ningún otro artista cuya obra en su conjunto haya estado tan explícitamente inspirada en los sueños» (p. 146). Pese a que tuvo que suprimir muchas de las referencias, en las ediciones siguientes se mantuvieron algunos de esos hipotextos como *El castillo en los pirineos* (1959) (cuya versión nos encontramos en la cubierta del libro), *Prohibida la reproducción* (1937), *Tentativa de lo imposible* (1928) o *Ceci n'est pas une pipe* (1929).

Además de Magritte, en esta obra encontramos otros homenajes a cuadros y pintores importantes para el autor. Cuando Willy sueña que es un explorador se encuentra en una jungla con Freud, el autor de la obra más célebre sobre la interpretación de los sueños, pero, además, ese espacio que los acoge nos recuerda a un cuadro de Henri Rousseau, cuyo título es *El sueño* (1910). Cuando Willy sueña que es capaz de volar, ese cielo recuerda los cielos de los cuadros de Salvador Dalí, cuya presencia se hace evidente unas páginas más adelante cuando encontramos a nuestro protagonista en un paisaje extraño, muy similar, salvo por la ausencia de relojes, al de *La persistencia de la memoria* (1931) de Dalí. De poder volar a ser incapaz de correr, cuando lo persigue su enemigo Buster Narizotas en un espacio inquietante como el que Giorgio de Chirico pintó en su cuadro *La incertidumbre del poeta* (1913). El homenaje al arte se cierra con una referencia más al mundo de los sueños de la mano de otro pintor surrealista, Marx Klinger, quien en 1881 pintó una serie de grabados titulada *Ein Handschuch* (Un guante), en la que narra cómo un hombre encuentra un guante de una dama y, como nuestro Willy, este guante lo guía por un viaje onírico en el que se mezclan pesadillas y sueños. Así, cuando Willy se encuentra en un mar embravecido intentando salvar a una sirena, las similitudes con el grabado número 4 *El rescate* (1879) de la serie pintada por Klinger son más que evidentes.

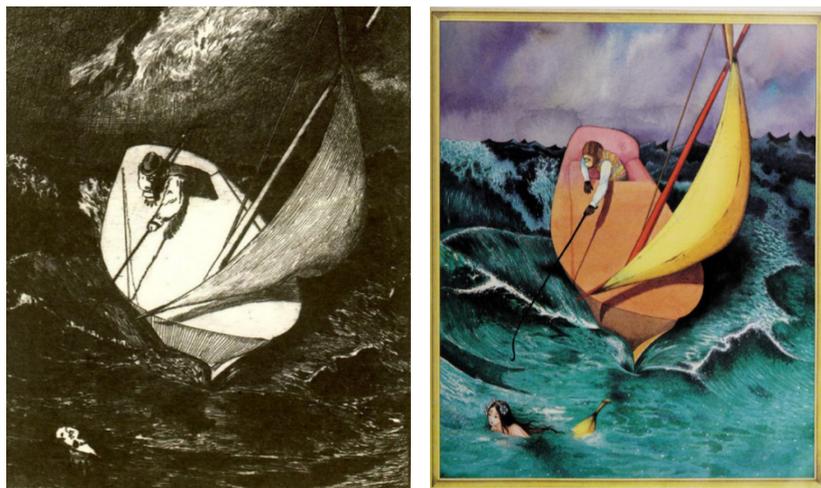


Imagen 8. Contraste entre las imágenes de *Willy el soñador* (2001) con el grabado nº 4, *El rescate* (1879), de la serie *Ein Hanschuch* de Marx Klinger.

De hecho, Browne juega en este libro con esos hipotextos artísticos transformándolos, dando lugar a auténticos hipertextos, gracias fundamentalmente a que introduce en todos ellos un elemento que le permite transformarlos y, además, ser un hilo conductor en todo el libro: los plátanos. La última imagen del libro con un Willy sentado en su sillón, que guiña al ojo al lector y que parece no tener entidad suficiente, pues se transparentan las líneas del sillón, constituye el último homenaje al surrealismo y al mundo de los sueños, pues esa última imagen lanza una pregunta al lector: ¿es Willy también un sueño y lo que acabamos de leer un sueño nuestro?

En definitiva, tanto *Through the Mirror Magic* como *Willy el soñador* constituyen un homenaje al mundo del arte y, en concreto, al movimiento surrealista, pues en ellas encontramos numerosas referencias en la ilustración a distintos cuadros y pintores de este movimiento.

#### 4. El hipotexto artístico como un elemento didáctico formativo

*Willy el soñador* fue el germen de otra obra muy parecida que podríamos considerar también como una obra homenaje, pero que hemos situado en el apartado de aquellas obras en las que el hipotexto artístico funciona como un elemento formativo: *Las pinturas de Willy* (2000). Tanto en esta obra como en *El juego de las formas* (2004), que también analizaremos en este apartado, aparecen una serie de elementos paratextuales que ayudan al lector infantil o adulto en la identificación de los hipotextos y, por tanto, en cierta manera, educan también su mirada artística.

Con respecto al punto de vista educativo y a la introducción temprana al mundo artístico, en los inicios de su carrera, Browne ha recibido críticas en cuanto al nivel de referencias hipotextuales de carácter artístico presentes en sus obras por parte de críticos literarios al considerar que ello las invalidaba para estar dirigidas a un público infantil. A pesar de ello, Browne no modificó su estilo e insiste y ejemplifica en álbumes como *Las pinturas de Willy*. En esta obra encontramos a Willy de nuevo, esta vez como protagonista de reconocidas obras de la historia del arte, lo que nos da la posibilidad de disfrutar de las grandes obras pictóricas a partir del juego de las formas y de la propia interpretación. Así, el libro

se estructura como si se fuese una colección de arte del propio Willy que se dedica a hacer sus propias versiones de cuadros famosos y a acompañarlos de un breve título con una explicación sugerente. En todas esas versiones, el hecho de que Willy sea el protagonista o aparezca en todos los cuadros versionados confiere al libro cierta comicidad, pues vemos a nuestro chimpancé, acompañado por personajes como Millie o Buster Narizotas, en situaciones de lo más variopinto<sup>4</sup>, al tiempo que su presencia dota al libro de un ritmo narrativo y cohesionador. En algunas ocasiones, aunque tome como base compositiva un cuadro famoso, Willy aparece recreando otro o bien nos encontramos en un mismo cuadro, como si se tratase de un *collage*, referencias a otras obras pictóricas. Así, en medio de *El matrimonio Arnolfini* (1434) aparece Willy recreando *El grito* (1893). En otras versiones de Willy, nos encontramos como elementos ocultos en segundo plano referencias a otros hipotextos artísticos sugiriendo una lectura en distintas capas y, de nuevo, jugando al juego de las formas con el lector<sup>5</sup>.

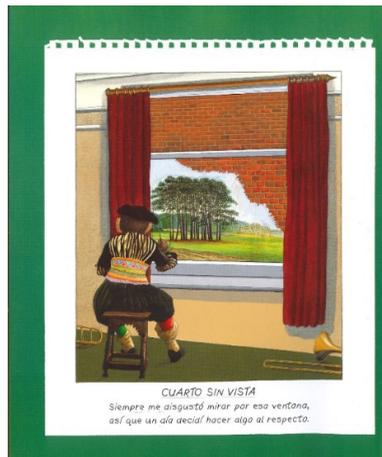


Imagen 9. Ilustración de *Las pinturas de Willy* en la que se puede ver la fusión de varios cuadros: *El pintor en su estudio* de Vermeer, *La condición humana* de Magritte y *Mediodía* de Frederich.

Un juego que está presente ya desde la cubierta en la que nos encontramos con un Willy en el papel de Zeuxis de Heraclea, pintor griego del siglo V a.C. que, según la leyenda, murió de risa al tener que retratar a una mujer entrada en años<sup>6</sup>. En este caso Willy mira al lector sin reírse y la mujer no es otra que el propio Anthony Browne, vestido con el característico chaleco del chimpancé. Se da, entonces, un juego de metaficción que en la última página del libro se complica, pues vemos saliendo de plano una figura humana como queriendo salir del libro, mientras que sobre la mesa del pintor queda una careta con el rostro de Willy y el ya mencionado chaleco sobre el respaldo de una silla. La pregunta que

4 A lo largo del álbum, vemos a un Willy, protagonista de distintas obras como Venus en *El nacimiento de Venus* (1485), como uno de los encargados de construir *La torre de Babel* (1563), como uno de los que disfrutan un *Domingo por la tarde en la grande Jatte* (1886), como un espigador más en *Las espigadoras* (1857), como un transeúnte de un *Domingo temprano por la mañana* (1930), como *El pelele* (1792), huyendo despavorido de *El baño turco* (1862), como Dios en *La creación de Adán* (1512), como un muñeco en manos de la *Gioconda* (1506), como un pescador más en *Los pescadores de arenque* (1885), como *El pintor en su estudio* (1666), como Apolo en *Dafne y Apolo* (1480), como Cedalión a hombros de Orion en *Paisaje con Orión* (1658), como Frida en *Autorretrato con monos* (1943) o como San Jorge en *San Jorge y el dragón* (1506).

5 Entre esos hipotextos ocultos en otros, destacamos *El desayuno en la hierba* (1863), *París en un día lluvioso* (1877), *Autorretrato como Zeuxis* (1685), *Perro semihundido* (1823), *Mediodía* (1821), *Un día alegre* o *La danza de Albián* (1794), *Los alegres comediantes* (1906), *Naturaleza muerta, doces girasoles en un jarrón* (1888).

6 En concreto, el cuadro que Browne recrea en la cubierta es de *Autorretrato con caballete pintando a una anciana* (1556-1557) de Arent de Gelder basado en esta anécdota.

se formula entonces el lector es si todo lo que acaba de ver son las pinturas de Willy o las pinturas de Anthony Browne. O acaso, ¿Willy no es un alter ego del propio autor? Además, el libro viene acompañado de un paratexto final en forma de pliego en el que aparecen todos los cuadros recreados por Willy, con información complementaria, y un breve comentario suyo. Este apéndice informativo posee una doble función: por un lado, formar a lectores curiosos, pero poco competentes en el mundo del arte y, por otro, es un refuerzo positivo para aquellos que sí han sabido identificar todos o parte de esos hipotextos artísticos. El libro que en su dedicatoria deja claro que quiere ser un homenaje<sup>7</sup> al mundo del arte se convierte también en una excelente guía para aquellos que quieran acercarse a este universo pictórico.



Imagen 10. Imagen en la que se muestra cómo se incorporan los paratextos a la obra.

De naturaleza similar, a medio camino entre un libro homenaje y formativo, por los paratextos que lo acompañan, tenemos la siguiente obra en la que nos centraremos *El juego de las formas* (2004), en el que rescata a la familia, que ya había aparecido en su álbum titulado *Zoológico* (2010), para que la acompañemos de la mano del hijo menor, Quique, en su visita al Tate Britain Museum<sup>8</sup>. En ese viaje, como cada miembro de la familia, se nos invitará a reflexionar sobre cómo la percepción e inmersión en el arte puede modificar nuestra condición y afectarnos positivamente. El libro empieza con un juego similar al de *Las pinturas de Willy*, pues de nuevo estamos en el estudio de un artista, en este caso, Quique, el hijo menor de la familia, que evoca el día en que acudió con su familia al museo. De nuevo, como antes con Willy, el lector se pregunta si este personaje no es un trasunto del autor en ese juego metaficcional que tanto gusta a Anthony Browne y que también se da en este álbum<sup>9</sup>. En ese viaje al museo que, a excepción de la madre, la familia emprende resignadamente, pues consideran que el aburrimiento está garantizado, el color va a ser fundamental no solo como refuerzo de la expresividad, sino también para subrayar cómo cada miembro de la familia se va dejando atrapar por el arte y lo que, en principio, parecía algo tedioso, se convierte en una experiencia que los cambia. Al comienzo del álbum, predominan los tonos sepías que pudieran ser porque se trata de un recuerdo de Quique. Sin embargo, pronto advertiremos que también sirven para subrayar la falta de entusiasmo de la familia con esta actividad. La única presencia de color en las primeras páginas la encontramos en

- 7 El libro está dedicado a todos los grandes artistas que lo han inspirado para pintar. Llama mucho la atención que entre ellos no figure de manera explícita en el apéndice informativo René Magritte, pero el lector sí puede encontrar una sutil, pero evidente, referencia a *La condición humana* (1935) del pintor belga. Tal vez por los problemas del álbum anterior con los herederos del artista belga, prefirió omitirlo en el apéndice final.
- 8 Durante los meses de junio de 2001 a marzo de 2002, Anthony Browne trabajó como ilustrador y escritor en la galería del Tate Britain en el marco de un proyecto llamado Caminos Visuales, cuyo objetivo principal era alfabetizar a los niños en un contexto lúdico. Este álbum es el resultado de esa experiencia.
- 9 De hecho, en la portada del álbum nos encontramos con una recreación de *La belle Société* (1965-66) de Magritte, cuadro nos encontramos con una silueta doble de un caballero con bombín, considerado un *alter ego* del pintor belga. En este caso, la figura que se recorta es la de un Quique adulto al que se podría considerar un alter ego del escritor británico.

el azul del río y en el azul del interior del museo que son una señal de que todo puede cambiar y así es, pues a medida que la familia interactúa y aprecia el arte, el color se irá apoderando de las páginas. La primera será la madre (suya fue la idea de la visita) de la que enseguida vemos cómo va ganando color. En primer término, su jersey rojo y los calcetines y cuando contempla junto a su familia el cuadro de August Egg, *Pasado y presente, núm. 1* (1963) vemos cómo todo su atuendo recupera su color. Así irá ocurriendo luego con el resto de la familia cuando se van encontrando con un cuadro que aprecian y, en cierta manera, los interpela.

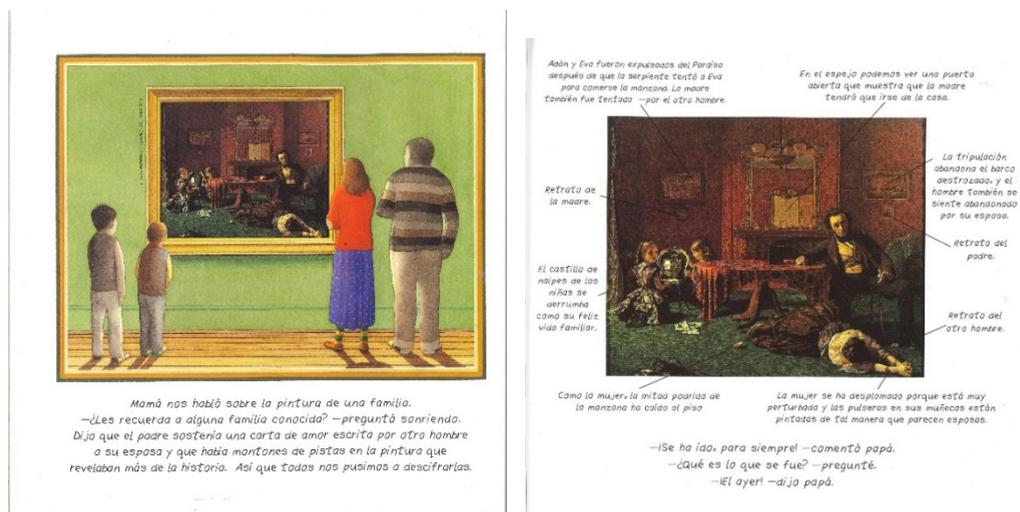


Imagen 11: Imagen de *El juego de las formas*. A la derecha se incorpora en versión ampliada el cuadro que ve la familia con comentarios paratextuales que facilitan su comprensión.

Cabe preguntarse, pues, si estos hipotextos tienen, además, una función narrativa. Es decir, si existe una relación entre los personajes y los cuadros, por qué le llaman la atención esos y no otros. Por ejemplo, cuando la madre se para ante el cuadro de August Egg, pregunta sonriendo a su familia: «¿Les recuerda a alguna familia conocida?». En ese cuadro se representa una escena familiar nada idílica de la época victoriana: un padre acaba de descubrir la infidelidad de su esposa y en la escena se representan las consecuencias inmediatas de esto para la madre. El hecho de que la madre fije su mirada en este cuadro y anime a su familia a interpretarlo revela en ella una sensibilidad, pues la escena es complicada, llena de detalles y los temas que se abordan en el cuadro son complejos: el adulterio, la traición, el fin del amor. Frente a la madre, tenemos al padre, el más reticente con la visita al museo, es al final el más entusiasmado con varios cuadros que se caracterizan por su carácter violento e irreverente como Sir John Everett Millais, *La infancia de Raleigh* (1870); George Stubbs, *Caballo devorado por un león* (1762); Peter Blake, *Autorretrato con distintivos* (1961), *El encuentro* o *Que tenga un buen día, Mr. Hockney* (1983); y de Carel Weight, *Alegro Strepitoso* (1932). Es decir, se podría considerar que existe una relación entre los personajes y los cuadros que observan, en cómo van recuperando el color y en cómo reelaboran cada uno de ellos las representaciones pictóricas<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Por su parte, Quique, el protagonista, recupera su color al contemplar *Las damas de Cholmondeley*; (1600-1610) y su hermano Jorge, cuando mira el cuadro de John Singleton Copley, *La muerte del mayor Peirson* (1781).

En todo caso, en el libro, casi todos los hipotextos empleados están identificados como si se tratase de un museo<sup>11</sup> y, por ello, consideramos que este álbum tiene un carácter formativo y es, además, el resultado de una experiencia didáctica con escolares de primaria en la que se examinó cómo era su reacción a distintas obras de arte. El lector escruta también cómo es la reacción de esa familia a esas obras de arte y, en cierta manera, Browne también plantea un juego metaficcional al lector, pues muchas veces enmarca la ilustración con unos bordes que se asemejan a los del marco de un cuadro (vid. Imagen 11), de manera que es como si el lector estuviese mirando el cuadro de una familia que observa otro cuadro.

## Conclusiones

El entramado discursivo que se da con la transtextualidad afecta, en el caso de la obra de Anthony Browne, fundamentalmente a la ilustración y a otros elementos paratextuales. Sánchez Vera (2014) examinó con detalle todas las posibilidades de uso que un hipotexto pictórico puede tener en una obra atendiendo a tres parámetros: al peso del hipotexto en la obra, al peso del hipotexto en la ilustración y al grado de fidelidad con el original. Pues bien, atendiendo a estos parámetros, en la obra de Browne, los hipotextos artísticos pueden ser, como analizamos en *Willy el soñador*, *Las pinturas de Willy* o *El juego de las formas*, auténticos protagonistas de la trama. En otras ocasiones, sobre todo cuando se emplean con una función narrativa, poseen un carácter binario, pues se combinan con el texto para amplificar las posibilidades expresivas del álbum, permiten, entonces, caracterizar a los personajes, revelar elementos desconocidos de su personalidad o de la trama, etc. A lo largo de todo este artículo hemos empleado el término hipotexto para referirnos a la intertextualidad con obras de arte. No obstante, en la mayoría de los casos, *stricto sensu*, no se trata de hipotextos, pues Browne toma como base cuadros y los recrea a partir de elementos propios de su universo creativo (Willy y otros personajes, plátanos, primates, etc.). Es decir, más que de hipotextos se debiera emplear el término de hipertextos pictóricos, pues juega al juego de las formas con esos referentes pictóricos recreándolos y transformándolos. Solo en contadas ocasiones introduce los hipotextos artísticos como un elemento más de la ilustración y, en estos casos, siempre se trata de un hipotexto fiel al original y, por tanto, con una función narrativa en la trama.

En definitiva, al igual que ocurre con la pintura de Magritte, la ilustración de Anthony Browne nunca es un elemento pasivo o secundario. Al contrario, en el álbum opera siempre de manera desconcertante, gracias a las pistas, detalles ocultos y, fundamentalmente, la intertextualidad con la que la nutre. De esta manera, al lector se le exige una mirada despierta para que junto a su entendimiento sea capaz de resolver el enigma que plantea. El lector<sup>12</sup> es invitado a interrogar esas imágenes cuyo sentido se le escapa a primera vista y para ello ha de valerse de una competencia intertextual que, a su vez, enriquece su competencia literaria y amplía su intertexto lector. El acto de recepción de las relaciones intertextuales produce en él una sensación de competencia que hace de la lectura una actividad estimulante y motivadora que va creando una unión más fuerte entre texto y lector. Además, provoca un proceso de retroalimentación en el que, al entrenar la percepción, amplitud y eficacia del intertexto lector, se permite la creación de esquemas mentales con contenido artístico, que consolidarán una base desde la que partir en la captación de conexiones en lecturas futuras.

11 Además de los ya mencionados, también aparecen reproducidas otras obras como John Martin, *El gran día de su ira* (1831) y otra que no viene acompañada de paratexto identificativo, Quiller Orchardson, *Napoleon on board the Bellerophon* (1884), en la que Browne propone al lector un juego de buscar las diferencias entre dos versiones de este cuadro.

12 Nos referimos a lector en general, porque la obra de Browne supone un reto tanto para el lector infantil como adulto y exige a este último, especialmente si actúa como mediador, una formación competente para poder transmitir al público infantil toda la potencialidad artística de estos álbumes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Browne, A. (1976). *Through the magic mirror*. Greenwillow.
- Browne, A. (1995). *Willy el tímido*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2001). *Willy el soñador*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2004). *El juego de las formas*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2010). *Zoológico*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2011). *Jugar el juego de las formas*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2014). *¿Qué tal si...?* Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2021). *Las pinturas de Willy*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Díaz Armas, J. (2003). Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil. En Mendoza Fillola, A. (coord.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 61-98). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz Armas, J. (2006). Transtextualidad e ilustración en la literatura infantil. En F. Leopoldina Viana, E. Coquet y M. Martins (Coords.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 189- 222). Almedina.
- Durán, T. (1999). *Pero ¿qué es un álbum? Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Educar Portal (13 de abril de 2010). Entrevista Anthony Browne (parte I) [Vídeo].
- Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=JMG1bi0pmCo>.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Norma.
- Hoster, B. y Lobato, M. (2011). Acercamiento al imaginario de Browne: los referentes culturales en la ilustración. *Educación Artística de Investigación (2)*, 113-117. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2512/2061>.
- Hoster Cabo, B y Lobato Suero, M. (2012). Modus operandi en el entramado intertextual de los álbumes ilustrados de Anthony Browne. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa* (15), 51-88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4078720.pdf>.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Obiols, N. (2004). *Mirando cuentos. Lo visible y lo invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Laertes.
- Sánchez Vera, L. (2014). Intertextualidad pictórica o como grandes obras de la pintura se convierten en ilustraciones de las obras de literatura infantil. *Revista científica de Educación y Comunicación*. (8)43-58. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetepe/article/view/6274/6384>.
- Taberner Sala, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso normativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza.



Cristina Bartolomé Porcar

[cbartolome@unizar.es](mailto:cbartolome@unizar.es)

<https://orcid.org/0000-0002-7469-9075>

Universidad de Zaragoza

(Recibido: 21 mayo 2024 / Received: 21st May 2024)

(Aceptado: 10 septiembre 2024 / Accepted: 10th  
September 2024)

DOI 10.35869/ailij.v0i22.5486

# LA NARRATIVA DE LO INSÓLITO EN LOS LIBROS JUVENILES DE CUENTOS EN EL MERCADO EDITORIAL ESPAÑOL

*UNUSUAL NARRATIVES IN SPANISH SHORT STORY  
BOOK PUBLISHING MARKET*

## Resumen

En el ámbito de la literatura juvenil, ha habido un auge en torno a narrativa relacionada con lo insólito, principalmente en forma de largas novelas y sagas. Este artículo analiza el impacto de este fenómeno en el reducido mercado español de los libros de cuentos, escritos en castellano o traducidos, dirigidos a los lectores mayores de doce años. Para ello, se han revisado los volúmenes incluidos en los catálogos vigentes durante el 2023 de las editoriales con colecciones para este grupo demográfico. Tras la descripción de su contenido, se ha comprobado que las abundantes antologías de orientación escolar otorgan un lugar privilegiado a los relatos con elementos sobrenaturales y maravillosos. Los volúmenes que abordan lo fantástico en sentido estricto incluyen principalmente ejemplos de autores anglosajones del siglo XIX. Se ha constatado la escasez de aportaciones a la fantasía contemporánea, con algunas excepciones en el ámbito de lo maravilloso o en proyectos colectivos originales. En resumen, estas páginas proporcionan información actualizada sobre este repertorio, útil tanto para investigadores como para mediadores.

**Palabras clave:** Literatura juvenil; Cuento; Fantasía; Ciencia ficción; Mercado editorial.

## Abstract

In young adult literature, there has been a boom in fiction related to unusual narratives, mainly long novels and sagas. This article analyses its impact on the Spanish market for storybooks, both written in Spanish or translated, which are aimed to readers over twelve. Thus, we have reviewed the publishers' catalogues including collections for that age during 2023. After having described their content, it was discovered that school-oriented anthologies give a privileged place to stories with supernatural and marvelous elements. The volumes dealing strictly with the fantastic include mainly examples of 19th century Anglo-Saxon authors. Contributions to contemporary fantasy are scarce, with a few exceptions in the field of the marvellous or in original collective projects. In summary, these pages provide up-to-date information on this repertoire, which is useful for researchers and mediators.

**Keywords:** Young adult literature; Short story; Fantasy; Science Fiction; Publishing market.

## 1. Introducción

Algunas obras como *Harry Potter* de J.K. Rowling, *Las Crónicas de Narnia* de C.S. Lewis o la épica fantástica de *El Señor de los Anillos* han cimentado el interés de los jóvenes lectores por los mundos mágicos, criaturas extraordinarias, universos paralelos y aventuras épicas (Cerrillo, 2015, p. 216; Fernández, 2018, p. 48; Sotomayor, 2006, p. 61). Más recientemente, la fantasía histórica de *Juego de Tronos* de George R.R. Martin, la saga vampírica de *Crepúsculo* de Stephenie Meyer, la distopía postapocalíptica de *Los Juegos del Hambre* de Suzanne Collins o los seres míticos de *Percy Jackson y los dioses del Olimpo* de Rick Riordan han continuado esta tradición introduciendo nuevos personajes y contextos. Estas historias proporcionan emocionantes aventuras que transportan a su público a lugares y situaciones que difieren de lo real, es decir, muestran el éxito de la literatura no mimética englobada bajo el término de narrativa de lo insólito (Abello y Fernández, 2016, p. 9).

Aunque todos los ejemplos mencionados son largas novelas o sagas literarias, se da el caso de que la brevedad del cuento ha dado cobijo, desde sus orígenes en los relatos orales conectados con el folclore, a las narraciones con elementos sobrenaturales. Más adelante, el género fue empleado en el siglo XIX para incluir sucesos o seres extraordinarios e inexplicables, lo cual dio lugar a una fructífera relación con lo fantástico que ha llegado hasta la actualidad, fundamentalmente en Hispanoamérica. En cuanto a España, se ha constatado su auge desde los años ochenta (Roas, 2016, p. 25). Como resultado, disponemos de abundantes ejemplos con numerosas ventajas didácticas (Trujillo, 2018, p. 54) y con la potencialidad de conectar con los intereses de los adolescentes.

Lamentablemente, tal y como quedó de manifiesto en una investigación anterior (Bartolomé, 2023), en las librerías contamos con escasos libros de relatos destinados a estos lectores pues la mayor parte de los productos existentes se enfoca en la difusión de narraciones de la cultura patrimonial o de los clásicos recomendados en los programas escolares. Este estudio nace con el fin de complementar esta primera aproximación y comprobar si este impulso de la literatura no mimética ha influido en el repertorio actual de la narrativa breve. Para ello, se ha profundizado en el corpus compuesto por los volúmenes disponibles en el mercado español (a fecha de noviembre de 2023), escritos originariamente en castellano o traducidos, y dirigidos a la franja de edad a partir de los doce años. A partir de este material, se pretende cumplir con los siguientes objetivos: facilitar la descripción de estas colecciones a los interesados en el género e identificar las tendencias en la representación de lo insólito.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Los géneros de lo insólito

Como se habrá advertido, entre las obras citadas al inicio hay notables diferencias. Para definir y explicar esta heterogeneidad, la abundante teoría literaria y la crítica han fraguado diferentes términos que se excluyen o incluyen, según el caso. Dada la brevedad y la naturaleza descriptiva de este estudio, el objetivo a continuación no será cuestionar estas propuestas, sino exponer unos conceptos operativos para esta investigación. Así que, tal y como señala David Roas, dado que lo fantástico y la fantasía han sido empleados para designar tanto macro-categorías como para bautizar géneros específicos (2014, p. 13), se ha optado por utilizar desde el título de este trabajo el concepto de lo insólito entendido no en un sentido restrictivo (Alemany, 2019, p. 315; Boccuti, 2020, p. 155), sino abarcador, de manera que incluye

distintas modalidades o manifestaciones de la literatura no mimética (Abello, 2016, p. 17; Roas, 2014, p. 13; Suárez, 2023, p. 143) que problematizan los límites y la representación de lo real. En cuanto a las restantes etiquetas, se han utilizado los valores que permiten una mayor precisión explicativa, tal y como se muestra a continuación.

Por ejemplo, aunque en ocasiones lo fantástico ha sido utilizado para abarcar otros fenómenos (Gagliardi, 2020, p. 19), desde la aportación fundacional de Todorov ha sido definido en sentido estricto como aquella literatura que provoca vacilación o incertidumbre en el lector (Todorov, 1981, p.19). De forma similar, David Roas destaca que la clave consiste en la «inexplicabilidad» que involucra no solo al texto, sino al receptor (2014, p. 14). Para Rosalba Campra, en cambio, el extrañamiento fantástico está relacionado en el siglo XX con un fenómeno de escritura en el que son importantes los recursos formales y discursivos (2001, p. 97).

Hay que advertir que la toma de decisiones con respecto a qué se considera fantástico influye en el plano de la descripción historiográfica, ya que, según los límites mencionados, esta literatura nace durante el XVIII y toma fuerza en el Romanticismo ampliando y diversificando sus posibilidades. Autores como E.T.A. Hoffmann, pero sobre todo E.A. Poe, introdujeron, por ejemplo, un elemento «interior» que afectaba a la personalidad de sus protagonistas (Herrero, 2000, pp. 130-135). Más adelante, el surrealismo influyó con la exploración de lo irracional y lo onírico. *La metamorfosis* de Kafka, según Jaime Alazraki (2001, p. 275), marcó un nuevo paradigma en esta evolución (adoptado por autores como Borges o Cortázar), que le llevó a concebir una nueva categoría: lo «neofantástico».

En el siglo XX, especialmente en la literatura latinoamericana, surgió el «realismo mágico». Este oxímoron se refiere a una literatura en la que lo prodigioso es presentado como algo corriente (Roas, 2014, p. 21), de forma que los personajes y los lectores aceptan lo narrado sin asombrarse. Claro que, según el mismo Roas: «Cuando lo sobrenatural se convierte en natural, lo fantástico deja paso a lo maravilloso» (2001, p. 10). Esta definición serviría para englobar tanto a los cuentos de hadas y la literatura tradicional, como también a lo maravilloso contemporáneo propio de *El señor de los anillos* (Casas, 2012, p. XXVI).

En relación con esta última obra, ha sido incluida dentro de otro género comúnmente conocido como fantasía y que ha pasado a utilizarse para hacer alusión a buena parte de las manifestaciones contemporáneas muchas veces consideradas de masas (Ordiz, 2014, p. 140; Suárez, 2023, p. 141). En este ámbito, también está incluida la fantasía épica que es como se suele traducir el concepto de *high fantasy* que se caracteriza porque los universos ficticios secundarios se construyen de manera realista «de acuerdo con sus propias premisas lingüísticas, étnicas, históricas y míticas imaginarias» (Martin, 2022, p. 558). En contraposición, en la baja fantasía la acción tiene lugar en nuestro mundo, pero los acontecimientos mágicos la hacen posible (Toledo, 2024, pp. 68-69).

En cuanto a la naturaleza de la ciencia ficción, mientras Todorov la asoció con lo maravilloso (1981, p. 42), David Roas (2016, p. 11) la ha excluido de lo fantástico. Lo cierto es que también implica universos alternativos y formas de vida inusuales. Esta literatura, surgida después de la revolución industrial, se puede identificar, según Teresa López-Pellisa, porque: «todos los acontecimientos extraordinarios tienen una explicación racional basada en la ciencia y la tecnología sin que se genere ninguna amenaza intra o extratextual» (2018, p. 11).

Tras esta sucinta clasificación, lo cierto es que, en el ámbito de la literatura juvenil contemporánea, resulta difícil establecer barreras tajantes ya que los autores con frecuencia transitan de un género a otro creando híbridos (Barrena, 2006, p. 60; Suárez, 2023, p. 14). En cualquier caso, en las siguientes páginas, se ha decidido mantener el uso de estas categorías brevemente explicadas para mayor concreción descriptiva.

## 2.2. El concepto de cuento y la relación del género con lo insólito

El problema del concepto cuento desde el punto de vista teórico es que, según la definición que se adopte, abarca manifestaciones con orígenes e intenciones variadas. Por ejemplo, el cuento popular, según la definición de Rodríguez Almodóvar, comprende narraciones de transmisión oral, anónimas, y pertenecientes al patrimonio colectivo, caracterizadas por un estilo sencillo y una estructura bien definida (2010, p. 12). Estas historias, que con frecuencia incluyen criaturas mágicas, dioses y héroes con habilidades extraordinarias, se originaron con una finalidad didáctica, religiosa y ontológica. Muchas de las narraciones populares actuales tienen sus raíces en estos contextos primigenios donde lo extraordinario estaba integrado de manera natural dentro de la lógica del mundo. Con el tiempo, estos relatos fueron transcritos y se convirtieron en parte del repertorio infantil, compartiendo características como la simplicidad, la claridad, un propósito moralizante o didáctico, personajes arquetípicos, estructuras repetitivas y, por supuesto, un alto componente imaginativo (Cervera, 1991, p. 65).

Por otro lado, desde la Edad Media, se empezó a desarrollar un tipo de relato literario que, a diferencia de las narraciones orales tradicionales, era escrito por un autor específico y concebido para ser leído. Sin embargo, es a partir del siglo XIX cuando se produce un cambio significativo gracias al auge de la prensa periódica que permite a los creadores obtener un beneficio económico por sus textos y les brinda un nuevo espacio para la experimentación literaria. Este nuevo medio facilita que los cuentistas jueguen con la complejidad estructural del argumento, los personajes, el espacio, etc. Como resultado, el cuento adquiere una mayor autonomía, alejándose del relato popular tradicional (Castagnino, 1997, p. 200). Este formato lo convierte en un vehículo ideal para explorar lo sobrenatural, lo extraño y lo inexplicable, al tiempo que favorece la creación de mundos alternativos propios de la fantasía y la ciencia ficción, ya que la brevedad permite a los autores mantener la verosimilitud de sus invenciones.

Debido a esta compleja genealogía y a sus implicaciones en cuanto a la integración de lo insólito, se ha optado en este estudio por una definición bastante amplia del género cuento como aquellas narraciones ficcionales escritas en prosa, para así poder comprobar la pervivencia de estas dos tradiciones señaladas (popular y literaria) en los libros dirigidos a los jóvenes.

## 3. Metodología y selección del corpus

El análisis desarrollado en este trabajo nace con un propósito descriptivo y corresponde fundamentalmente a parámetros cualitativos (Eisner, 1998, p. 43). Se parte de un estudio de casos colectivo (Stake, 2005, p. 17), que permite indagar un fenómeno concreto: la representación de lo insólito en los libros de cuentos disponibles en el mercado editorial español para público juvenil. Como ya se ha advertido, estas páginas surgen de una investigación precedente sobre un material seleccionado de manera similar (en las dos primeras fases), aunque en esta ocasión ha hecho falta aplicar el criterio de lo insólito para el cribado final del corpus. Por lo tanto, el proceso realizado ha sido el siguiente:

Fase 1. Siguiendo la línea de otros trabajos (Escribano, 2023; García-Rodríguez, 2011; Rivera, 2018; Sánchez y Romero, 2018), el primer paso ha consistido en concretar las editoriales objeto de estudio. Para ello, se han tenido en cuenta las empresas calificadas como «infantiles y juveniles» según la Federación de Gremios de Editores (2023: en línea).<sup>1</sup> También se han revisado las colecciones de libros de lectura para jóvenes lanzadas por las editoriales escolares que han pertenecido a la Asociación Nacional de Editores de libros y material de enseñanza (ANELE, 2023: en línea), según la información facilitada *online* por la propia institución.<sup>2</sup>

Fase 2. Se han revisado las obras distribuidas por las editoriales pertenecientes a estas dos organizaciones y disponibles en el mercado hasta noviembre de 2023 (según consta en sus páginas web). Algunos de los catálogos ofrecidos por estas empresas, aunque se encuentran *online*, son maquetados en un formato similar al de los folletos tradicionales en papel, lo que fija su contenido y facilita su recuperación. Sin embargo, otros sellos solo proporcionan el listado de sus obras a través de sus tiendas y buscadores en línea, lo que permite una actualización constante de sus productos, pero dificulta su reproducibilidad.

A partir de estos recursos, se han identificado las obras que cumplían los siguientes dos criterios. En primer lugar, se ha buscado que fueran libros dirigidos a adolescentes, definidos, según el consenso académico (Cerrillo y Yubero, 2007, p. 289; Cerrillo y Sánchez, 2018, p. 222), como jóvenes mayores de doce años. Este proceso implicó una revisión detallada de la edad recomendada para la lectura de cada volumen o, en el caso de los materiales elaborados por editoriales de recursos didácticos, de la etapa educativa o del nivel sugerido para su uso, información que suele estar presente en los paratextos. Aunque estas orientaciones pueden considerarse arbitrarias (Girón, 1980, p. 21), desde un punto de vista metodológico constituyen una referencia objetiva valiosa para definir con claridad lo que el mercado considera adecuado para este público específico.

En segundo lugar, se han seleccionado los libros formados por breves narraciones ficcionales en prosa. Se han revisado los títulos de las obras por si incluían las palabras «cuentos» o «relatos» (o eran antologías de estos), se ha acudido a la información complementaria aportada por las editoriales y, por último, se ha verificado que su contenido se ajustara a la amplia definición apuntada.

Finalmente, tras este doble filtrado, se obtuvieron 149 ejemplares pertenecientes al género (Bartolomé 2023), promocionados por editoriales con objetivos y recursos muy diferentes que reflejan las tendencias del mercado del libro español, donde tienen una importante presencia los grandes grupos de comunicación (García-Rodríguez, 2011, p. 154). Por ejemplo, destacan las iniciativas de Penguin Random House (con Montena, B de Blok, Nova, Alfaguara Infantil y Juvenil y Nube de Tinta) adquirido por Bertelsmann; el italiano Mauri Spagnol (a la que pertenece Duomo); el Grupo Planeta (que incluye Planeta y Austral Educación); y el grupo PRISA (con Santillana). Entre las grandes empresas del subsector de los manuales educativos, se encuentran: Oxford University Press (con el sello Oxford), Anaya (con su división Anaya Infantil y Juvenil y Bruño) y SM. Con una menor facturación, aunque también relevantes, contamos con: Edebé, Edelvives, Vicens Vives, Teide y Castalia (perteneciente a Edhasa), Bambú y Combel

1 En el listado publicado en línea en la web del Gremio de Editores, constan 106 editoriales de Literatura Infantil y Juvenil a fecha de noviembre de 2023.

2 Según la información disponible, ANELE cuenta con veintitrés empresas asociadas (2023: en línea). Entre ellas, proporcionan materiales para enseñanzas medias en castellano las siguientes: Algaída, Anaya, Bruño, Santillana, SM y Edelvives, así como Edebé, Editex, McGraw, Teide, Oxford, Vicens Vives y SGEL. Las siete últimas también forman parte, simultáneamente, del Gremio de Editores.

(ambas de Casals). Además, algunas iniciativas independientes también juegan un papel importante en la difusión del género, ya sea por su enfoque especializado (Premium y Diego Pun Ediciones) o por su compromiso con la literatura juvenil y el libro ilustrado (Editorial El Zorro Rojo, Juventud, Kalandraka, Ekaré, Babidibú).

Fase 3. A continuación, se llevó a cabo el análisis de cada una de las obras previamente identificadas, con el fin de evaluar en qué medida sus cuentos reflejan los elementos característicos de las distintas categorías de lo insólito planteadas en el marco teórico. Paralelamente, se compiló en una tabla la siguiente información sobre cada libro: datos biográficos de los autores, título del volumen, editorial, fecha de publicación actual y, en su caso, año de la primera edición, diferenciación entre obras escritas originalmente en castellano o traducidas, y, finalmente, la edad recomendada por los editores para su lectura (Véase el Anexo).

Fase 4. Se ha procedido a la descripción de los distintos libros de cuentos, agrupados, para mayor claridad, de acuerdo con su autoría (antologías de varios autores u obras individuales) o con el propósito de su creación (reflejar una época o tratar un tema específico). Posteriormente, en las conclusiones, se recogen las principales tendencias observadas en el mercado del libro juvenil y en la representación de lo insólito.

## 4. Resultados

### 4.1. Las antologías de cuentos

#### 4.1.1. *Lo insólito en las antologías de época*

Existe un conjunto de colecciones cuyo objetivo es presentar los mejores relatos de un determinado periodo de la historia literaria. Por ejemplo, el volumen *Cuentos medievales españoles* (2022), realizado por Joaquín Rubio Tovar, tiene el mérito de cubrir una etapa compleja en la historia del género. Como señala su responsable, los cuentos durante esta época se transmitían de forma oral, pero nos han llegado a través de manuscritos, recopilaciones y adaptaciones, por lo tanto, hay que saber encontrarlos entre estos materiales. La virtud de esta recopilación consiste en facilitar al estudiantado textos que demuestran la complejidad de los orígenes de nuestra narrativa breve en libros como el *Sendebár, Calila e Dimna, El libro del caballero Zifar, Barlaam y Josafat o Castigos y documentos de Sancho IV*. Resulta representativa la historia de «La rata transformada en niña», recogida en el *Panchatantra* hindú y retomada tanto por La Fontaine como por Félix de Samaniego (Rubio, 2022, p. 33). Se trata de una fábula de propósito moralizante, en la que interviene la divinidad. Dentro de esta selección también aparece el «Cuento del deán de Toledo y don Illán», extraído de *El Conde Lucanor*, en cuyo desenlace interviene un componente mágico: un extraño encantamiento. Con estos ejemplos, el recopilador logra mostrar a los adolescentes cómo lo sobrenatural estaba profundamente vinculado a la mentalidad religiosa y a la cosmovisión medieval.

El libro *Cuentos españoles del siglo XIX* (V.V.AA., 2018b) representa la extraordinaria calidad del relato breve en nuestro país durante ese periodo. Aunque su editor, Fernández Serrato, indica que durante el Romanticismo hubo cuentos «histórico-legendarios, amorosos de ambiente contemporáneo, humorísticos, morales, de aventuras y fantásticos» (2018, p. 51), en este volumen predomina la última categoría (a ella pertenecen cuatro de los quince textos seleccionados). El cuento de Fernán Caballero (pseudónimo de Cecilia Böhl de Faber), «La hija del sol», presenta una narración detallada de un suceso cuyo desenlace queda abierto ante la posibilidad de un misterioso acontecimiento. «La cruz del diablo»,

de Bécquer, incluye, dentro de una estructura enmarcada, la historia de un joven decidido a pasar una noche junto a una cruz envuelta en una diabólica leyenda. En «La mujer alta», de Pedro Antonio de Alarcón, el narrador nos transmite el caso de un amigo suyo perseguido por una misteriosa mujer con halo sobrenatural. El último texto, «¿Dónde está mi cabeza?», de Benito Pérez Galdós, es una humorística muestra en la que su protagonista pierde dicha extremidad y emprende su búsqueda desesperada. En suma, esta colección destaca lo fantástico en un sentido laxo pues, como suele ser habitual en los relatos españoles (Roas, 2006, p. 152), su desenlace acaba teniendo una explicación plausible en el ámbito de la locura o el absurdo.

Un maestro del cuento, José María Merino, fue el encargado de elegir *Los mejores relatos españoles del siglo XX* (2017). Basándose en su amplia experiencia como lector, escogió diversos textos de figuras destacadas como Baroja o Unamuno, pero cuya aportación a la brevedad ha quedado en un segundo plano. En esta colección, destaca la escasa presencia de lo insólito (solo tres de diecisiete cuentos). Esto puede deberse a que muchos de los antologados estuvieron vinculados al realismo de los años cincuenta (Ignacio Aldecoa, Ana María Matute, Jesús Fernández Santos, Medardo Fraile y Carmen Martín Gaité). A pesar de ello, algunas piezas, tal y como reconoce Merino, pueden considerarse paradigmáticas del género fantástico. «Fueron testigos» de Rosa Chacel narra minuciosamente el proceso de conversión en materia viscosa y posterior desaparición de un hombre ante el estupor de los transeúntes. Otro ejemplo vinculado a los tópicos de las historias de fantasmas es «La gabardina», de Max Aub, un relato referido en el que aparece una mujer misteriosa y seductora. Aunque el lector podría interpretar el desenlace como sobrenatural, el autor concluye con gran sentido del humor: «No se hagan ilusiones, se llamaba Lupe» (Merino, 2017, p. 101). «Reichenau», de Juan Benet, trata de un viajante que, una noche, percibe risas y murmullos misteriosos en un hostel de carretera.

El cuento en España ha tenido una fuerza incomparable desde la llegada de la democracia (Velarde, 2002, p. 132), lo que ha llevado a las editoriales educativas a publicar volúmenes que buscan destacar y mostrar su riqueza. En el año 2019, la editorial Teide lanzó *Va de cuentos: Antología del cuento español contemporáneo*. Entre los siete nombres seleccionados, algunos están vinculados al auge de lo insólito en las últimas décadas. «Mundo Baldería», de José María Merino, combina la ciencia ficción con la metaliteratura: el narrador recibe la visita de su primo, desaparecido años atrás, quien confiesa venir de un mundo ficcional que ambos conocieron en los libros de su juventud. Otro de los antologados es el maestro del «artículo» Juan José Millas, quien, en «El discutiador», nos sorprende con un final en el que todo lo sucedido al narrador, incluida la transformación de su jefe en su esposa, se revela como fruto de su ensoñación voluntaria. Aunque Cristina Fernández Cubas es una de las autoras actuales más importantes en el ámbito de lo fantástico (Roas, 2016, p. 25), el cuento que la representa, «Hablar con viejas», narra una experiencia terrorífica dentro de lo posible: una dulce y generosa anciana engaña y secuestra a muchachas para que juegue su monstruoso hijo.

Sin duda, las dos antologías realizadas por Tomás Rodríguez Sánchez para Castalia son notables. En *Relatos de hoy I y II* (2011a y b), se recoge la contribución al género de reconocidos especialistas en Literatura Infantil y Juvenil, muchos de ellos creados específicamente para la ocasión. Según su responsable, «se pretendía que los temas estuviesen conectados con la realidad del país y que las historias reflejaran las preocupaciones y enredos de una sociedad en continua mudanza» (Rodríguez, 2011b, p. 7), lo que probablemente haya influido en la orientación creativa de los autores. No obstante, entre los veintidós relatos, hay seis que abordan directamente lo insólito (casi un tercio). En primer lugar, los jóvenes personajes de «La casa de los dos portales», de José María Merino, experimentan un

prodigioso tránsito a otro mundo misterioso. «La leyenda de Salamumu», de Jordi Serra y Fabra, como su propio nombre indica, se alinea con el estilo de las narraciones legendarias con moraleja. En la primera parte del cuento, un pez secuestra a una niña y, en la segunda, la niña captura al pez, subrayando así la importancia de la libertad en el amor. Emili Teixidor, en «Dos o tres chicos enigmáticos», desarrolla una situación en la que un adolescente descubre que es un clon de su hermano mayor y debe decidir sobre cómo será su futura personalidad. En «La calle de los Desaparecidos», de José María Latorre, el peculiar dependiente de una librería conoce un teléfono que permite comunicarse con el más allá. Vicente Muñoz Puelles ofrece un relato conectado con la tradición de la literatura de ciencia ficción, particularmente con «El amigo invisible», de H.G. Wells, una referencia intertextual que explica la obsesión por la invisibilidad que persigue al amigo del protagonista. Como colofón a ambas colecciones, se incluye «Perdida», de la reconocida Laura Gallego, donde un guarda de seguridad se encuentra con un ser alado que desaparece volando ante sus ojos.

En 2014, Judith Moris Campos coordinó *Cuentacuentos. Antología del relato hispanoamericano*, asumiendo el desafío de resumir la rica herencia literaria llegada de los países al otro lado del océano. Para ello, tuvo que seleccionar a los cuentistas más relevantes de diversos rincones del continente. Entre las técnicas recurrentes en estos relatos, destaca «el realismo mágico», por el cual lo extraordinario se integra de forma natural en el tejido narrativo. Un significativo ejemplo es «El almohadón de plumas», de Horacio Quiroga, donde la trágica historia de un matrimonio comienza con el inexplicable deterioro de la salud de la esposa postrada en la cama. Tras su muerte, se descubre que hay un parásito en su almohada que le ha estado chupando la sangre, validando así la existencia de estos insectos causantes de la desgracia. En «El cuarto de los duendes», de Julio Garmendia, el narrador dialoga e intenta reconciliarse con unos seres que parecen materializar sus recuerdos, dejando al lector en duda sobre si son entidades tangibles o simplemente ilusiones de una mente posiblemente alcoholizada. «La migala» de Juan José Arreola introduce el horror en cuanto el narrador reconoce: «me di cuenta de que la repulsiva alimaña era lo más atroz que podía depararme el destino» (V.A.A., 2014a, p. 75). La elipsis de las razones que le llevan a soltar a este animal en su casa, de tal forma que solo le queda aguardar su mortal mordedura, nos lleva hasta el final del texto. En ocasiones, estas obras fantásticas no solo se limitan a la exploración de mundos mágicos, sino que también funcionan como vehículos de crítica social. Así sucede con «Un señor muy viejo con unas alas enormes», de Gabriel García Márquez, donde la sorprendente aparición de un anciano que parece un ángel en un pueblo sirve para explorar la naturaleza mundana de las personas y la superficialidad de la sociedad. «La culpa es del robot», de Diana Chaviano, remite desde su título a un mundo de ciencia ficción. El relato se presenta como la epístola de una mujer que ofrece las detalladas explicaciones sobre el mal comportamiento de su caprichoso androide doméstico. Como puede esperarse, en esta antología tiene un lugar especial la obra de Julio Cortázar. Curiosamente, ninguno de los tres relatos seleccionados representa su característica forma de tratar lo extraordinario. «Pérdida y recuperación del pelo» e «Instrucciones para subir una escalera» son dos narraciones que rozan el absurdo, mientras que «Continuidad de los parques» es un ejemplo perfecto de *mise en abyme* entre la realidad y la ficción.

Como se ha podido comprobar, estas recopilaciones incluyen cuentos fantásticos y maravillosos, mostrando la persistencia de lo insólito en la literatura y muestran el interés de los compiladores por acercar esta literatura al público juvenil, incluso en periodos en los que el realismo prevalecía como corriente dominante.

#### 4.1.2. Las antologías en torno a lo fantástico

Entre las antologías disponibles cohesionadas por un proyecto común, existen algunas que surgen para aportar una panorámica del género fantástico en sentido estricto (según lo explicado en el marco teórico). Un ejemplo de ello es la realizada por Marta López Robles (2011) para la editorial Teide, que presenta una excelente colección de acompañada de una introducción y una guía de lectura. Sin embargo, cabe destacar que su selección se centra principalmente en escritores anglosajones del siglo XIX como el famoso relato de Washington Irving, «La leyenda de Sleepy Hollow», transformado en película. También incluye «*El gato negro*», de Edgar Allan Poe, que narra la historia de un hombre cuya personalidad se ve alterada por el alcohol, llevándolo a cometer actos violentos y espeluznantes. «*El Horla*», de Guy de Maupassant, explora la paranoia creciente del protagonista hacia una entidad invisible que parece controlar su mente. «*La pata de mono*», de W. W. Jacobs, es un clásico que remite a los relatos tradicionales, pues presenta un objeto mágico que concede tres deseos a quien lo posee. Finalmente, «*La araña*», de H. H. Ewers, aborda el perturbador misterio de una habitación en la que todos sus inquilinos terminan suicidándose.

Del mismo modo, detrás del sugerente título *Relatos fantásticos* (2012) de Neus Casas, encontramos nuevamente una recopilación compuesta solo por textos decimonónicos. Junto a los dos últimos cuentos incluidos en el libro anterior de López (2011), aparece «El corazón delator», de Edgar Allan Poe, sobre un hombre que, tras cometer un asesinato, entre la realidad y la locura, escucha el sonido del corazón del difunto. «El caso del difunto señor Elvisham», de H. G. Wells, trata el tema universal de la inmortalidad; su protagonista sufre un encantamiento, aunque la duda de la enajenación mental aparece en su final. «¿Quién sabe?», de Guy de Maupassant, parte de la desaparición misteriosa de los objetos de una casa. «La maldición de las runas», de M. R. James, gira en torno a la brujería y a la venganza. En «La luz interior», de A. Machen, un secreto turbio y aterrador se esconde tras la desaparición de la mujer del médico. En este libro, buena parte de las historias tienen una explicación a partir de la locura o son relatos transmitidos por terceras personas, cuya dimensión fantástica puede ser cuestionada.

La *Antología de relatos fantásticos españoles* (2016), de Marina P. Aranda, se centra en el desarrollo del género en nuestro país. En su prólogo, la editora ofrece una exhaustiva y didáctica explicación sobre las diferencias detrás de lo fantástico, lo extraordinario y lo maravilloso. Tras estas aclaraciones, bajo su título, selecciona también textos previos al Romanticismo como: «Lo que sucedió a un deán de Santiago con don Illán, el maestro de Toledo» (de *El conde Lucanor* de Don Juan Manuel), «El Endriago» (de autor desconocido), «Vida y sueño se mezclan» (de Agustín Rojas de Villandrando), «La posada del mal hospedaje» (de Lope de Vega), o «El estudiante Lisardo» (de Cristóbal Lozano). Del XIX, incluye a Gustavo Adolfo Bécquer («El miserere») y José de Espronceda («La pata de palo»), además de las incursiones en lo fantástico de escritores del canon, como se observa en «La conjuración de las palabras» de Benito Pérez Galdós, el «Cuento futuro» de Leopoldo Alas Clarín, «Rosarito» de Ramón del Valle Inclán, o «El que se enteró» de Miguel de Unamuno. Los más recientes son: «El otro hombre», de Miguel Delibes, que muestra una escena cotidiana en la que una mujer empieza a ver a su marido como un ser extraño, y «Los libros vacíos», de José María Merino, que plantea un hipotético futuro en el que la imaginación ha desaparecido de los libros.

#### 4.1.3. Otras antologías temáticas

Además de las antologías especializadas en la difusión de lo fantástico, proliferan otras centradas en temas diversos como el *bulling*, la guerra, el fútbol o el terror. En estas últimas, aunque

no sea obligatorio —pues a veces la realidad es más espantosa que la ficción en cuanto a espanto—, también se recurre a lo insólito. La editorial Juventud exploró el gusto de los adolescentes por estas historias en *Cuentos de miedo (solo para lectores intrépidos)* (2006), a la que siguió más adelante *Gritos y escalofríos. Cuentos clásicos de misterio y terror* (V.V.AA., 2009). Más recientemente, la colección *Los mejores relatos de terror llevados al cine* de Juan José Plans (2017) presenta el atractivo de que todos los textos seleccionados tienen versiones filmicas. Por ejemplo, incluye el cuento «La familia del vurdalak», de León Tolstoi, relacionado con la literatura vampírica, o «La sirena de la niebla», de Ray Bradbury, vinculado con la tradición de las historias de monstruos míticos. Entre los relatos más conocidos se encuentran: «Los pájaros», de Daphne du Maunier, que dio lugar a la película homónima de Alfred Hitchcock, y «La mosca», de George Langelaan, que inspiró la de David Cronenberg.

Otro volumen es *Cuentos españoles de terror*, de Vicente Muñoz Puelles, que, al igual que los libros mencionados anteriormente de Neus Casas (2012) y Marta López (2011), se centra únicamente en autores del siglo XIX. Junto al humor y el absurdo de Espronceda («La pata de palo»), incluye textos con una posible explicación lógica, al ser fruto del mundo onírico, como ocurre con «El sueño de un reo de muerte» de Armando Palacio Valdés, o de la embriaguez, como en «Tristán el sepulturero» de Vicente Blasco Ibáñez. En dos de los relatos, la fantasía está integrada en la narración: «La cruz del diablo» de Gustavo Adolfo Bécquer y «La mujer alta» de Pedro Antonio de Alarcón.

En la narrativa de ciencia ficción, los elementos fantásticos se combinan con avances científicos y dilemas éticos para crear escenarios que, aunque imaginarios, permiten reflexionar sobre realidades y problemáticas contemporáneas. *Viaje al futuro. Relatos de ciencia ficción* (2014b), por ejemplo, contiene siete especulaciones diferentes sobre las consecuencias de ciertas hipótesis: un safari de cazadores viaja al pasado para dar muerte a un *Tyrannosaurus rex*, con el riesgo de causar una peligrosa paradoja temporal («El ruido de un trueno» de Ray Bradbury); cinco astronautas desaparecen en Júpiter, atraídos por una nueva forma de existencia («Deserción» de Clifford Simak); un hombre de negocios se lucra con unas exóticas mascotas que terminan apoderándose de su casa («Los reyes de la arena» de George R. R. Martin). Philip K. Dick, en «Impostor», imaginó un mundo en el que es imposible distinguir entre los hombres y las máquinas, e Isaac Asimov, en «Todos los problemas del mundo», presentó un futuro donde una computadora controla todo. «Los fuegos internos», de Arthur C. Clarke, explora la posibilidad de que existan otras formas de vida, y «El eslabón más débil», de Raccoona Sheldon (pseudónimo de Alice Bradley Sheldon), describe un futuro en el que un virus provoca peligrosos brotes de violencia contra las mujeres.

Por otro lado, *Big Bang. Antología de relatos de ciencia ficción* (2015), aunque tan solo recopila textos de tres autores, ofrece una buena representación de algunos de los temas y tópicos del género. De Ray Bradbury se recoge «Un ruido de trueno» junto a «Agosto de 2002: Encuentro nocturno», en el cual un colono de Marte tiene una conversación con un extraño ser sobre emociones como la soledad y las ilusiones truncadas. Los tres relatos de Fredric Brown exploran distintas posibilidades en el encuentro con otras formas de vida: en «Llamaron a la puerta», los humanos han sido exterminados por una raza que desconoce la muerte y unos nuevos Adán y Eva tienen que sobrevivir a este exterminio. En «Contacto», unos marcianos aguardan con esperanza un cohete que llega a la Tierra y, en «El ratón estelar», un científico manda a la Luna a un ratón y este llega a una civilización que lo trata de forma sorprendente. El texto «Treinta días tenía septiembre», de Robert F. Young, contiene una interesante crítica sobre los sistemas educativos, el poder de las corporaciones y los medios de comunicación.

## 4.2. Los libros de cuentos para el público juvenil

### 4.2.1. *El cuento popular y las leyendas en el mercado juvenil*

Uno de los problemas de los cuentos populares, como ya se ha mencionado, es que frecuentemente se asocian con lo infantil, a pesar de que no fueron creados para este público y, de hecho, en muchos casos, los argumentos e intenciones originales se han modificado para adaptarlos a las necesidades y gustos contemporáneos. Quizá por este motivo, abundan las reediciones de estos relatos con esas versiones iniciales, tal y como las transcribieron o crearon los hermanos Grimm (2013, 2018), Andersen (2002, 2007, 2015, 2022) o Perrault (2023). El objetivo es facilitar a los jóvenes, y al público en general, una parte de nuestro patrimonio cultural que, además, sirve como base de otros proyectos narrativos de plena tendencia.

Durante el siglo XIX, surgió un interés por preservar las tradiciones y leyendas populares. En España, Bécquer recreó y adaptó antiguos relatos con elementos del folclore, fusionándolos con un estilo literario propio en sus famosas *Leyendas*, de las cuales hay numerosas ediciones divulgativas y de orientación escolar (2005a, 2005b, 2014, 2016 y 2018). Un caso singular fue el británico Lefcadio Hearn (1850-1904), quien también se esforzó por recopilar, con un cuidado lirismo, la riqueza del folclore japonés. Los dos libros de *Edelvives* (2019, 2021), con las ilustraciones de Benjamin Lacombe, recogen estas historias de fantasmas quejumbrosos, ogros, y otras extrañas criaturas que han sido agrupadas bajo un vocablo único: *yokai*.

Ya en el siglo XXI, nació el libro *Cuentos y leyendas de la geografía española* de Seve Calleja, quien lleva años investigando sobre los relatos tradicionales y adaptándolos para los jóvenes (2010). Por otra parte, la *youtuber* Nekane Flisflisher ha demostrado la afición del público por lo misterioso con dos libros: *España embrujada* (2019) y *España hechizada* (2021). En ambos volúmenes, de cuidada maquetación, la autora adapta narraciones procedentes de diferentes regiones sobre vampiros, rincones encantados, fantasmas, seres fantásticos, brujas, maldiciones, etc. Al final de cada uno de ellos, incluye un comentario aclaratorio sobre la procedencia popular o literaria de las diferentes historias. Con la intención de salvaguardar las leyendas que forman parte de cultura de las Islas Canarias, la editorial Diego Pun ha publicado tres volúmenes en torno a los siguientes temas: las casas misteriosas (Cabrera et al., 2020), los árboles (Aurora et al., 2021a) y los barrancos (Aurora et al., 2021b).

### 4.2.2. *Los libros de cuentistas pertenecientes al canon literario*

Los nombres citados en las antologías nos proporcionan una primera aproximación a los cuentistas más destacados en relación con lo insólito. Más allá de estas colecciones, estas mismas firmas protagonizan otros proyectos. Por ejemplo, se sigue editando a Lovecraft, especialmente sus relatos vinculados al horror (2015 y 2019), y a Maupassant (2013, 2016 y 2018). En cuanto a la ciencia ficción, se reimprime «La sirena del faro» de Bradbury (recogido también en la antología de Teide de 2015), junto a «La mujer tatuada» y «La bruja de abril» (2009; 2018). Por su parte, Vicens Vives rescata los textos del maestro Asimov (2015). Claro que el cuentista más representado en el corpus es Edgar Allan Poe, pues se han localizado ocho libros con sus relatos, dirigidos a diferentes públicos: mientras algunos (2005, 2007, 2009c, 2017) ofrecen versiones escolares, *Edelvives* publica un cuidado volumen ilustrado por Lacombe de sus *Cuentos macabros* (2011). Asimismo, El zorro rojo apuesta por la reimpresión de sus *Cuentos extraordinarios* (2009b), publicados originalmente en 1917 con las ilustraciones de Harry Clarke, o por ediciones con las imágenes creadas por Luis Scafati (2009a) o Plunkert (2019). En estas colecciones, se repiten algunos relatos fantásticos como «El retrato oval» (2009a, 2011, 2017), «El gato negro» (2005,

2009a, 2009b, 2011, 2017, 2019), «El corazón delator» (2005, 2011, 2017) y «La verdad sobre el caso del señor Valdemar» (2005, 2009a, 2017).

Otro de los títulos reeditados es *El fantasma de Canterville* de Oscar Wilde, una historia que ofrece un enfoque cómico y satírico del género de fantasmas, ya que cuenta la desesperación de un espectro inglés que intenta asustar a una incrédula familia americana (2006, 2013b y 2022). Curiosamente, este texto suele acompañarse de algunos de los relatos de *El príncipe feliz y otros cuentos* (1888), una obra pensada originalmente para niños pero que, por su valor simbólico y lirismo, trasciende a los libros para jóvenes. Son narraciones cuya fantasía permite extraer una moraleja sobre la bondad, tal y como sucede en: «El príncipe feliz» (Wilde, 2022, 2006, 2013a, 2017), «El ruiseñor y la rosa» (2006, 2022, 2013, 2017), o «El gigante egoísta» (2013a, 2006, 2017). Finalmente, como ya se ha dicho, *La metamorfosis* de Kafka es un hito en la evolución del género, lo cual ha potenciado su publicación junto a otros textos alejados de lo fantástico (2015, 2018, 2019).

#### 4.2.2. La literatura juvenil de autores contemporáneos

Fuera de estas antologías, son escasos los libros de cuentos concebidos específicamente para el público adolescente. Santillana sigue difundiendo dos selecciones realizadas por Wendy Cooling de los relatos que Roald Dahl creó tanto para adultos como para jóvenes. Aunque el autor inglés es famoso por su extraordinaria imaginación, tan solo dos ejemplos de sus *Relatos escalofriantes* (Dahl, 2017) se aproximan a lo insólito: «El deseo», en el que un niño acaba cayendo en su propio mundo creado de fantasía, y «La máquina de sonido», cuyo protagonista parece haber descubierto un instrumento para escuchar las ondas sutiles emitidas por las plantas. En *Los mejores relatos* (Dahl, 2016), también encontramos un ejemplo de ciencia ficción sobre las consecuencias de una máquina que puede escribir novelas («El gran gramatizador automático») y otro sobre el monstruoso desenlace de una pareja desesperada por la alimentación de su hija («Jalea real»).

Neil Gaiman apadrinó *Criaturas fantásticas* (2013), una antología con finalidad benéfica que incluía a narradores recientes (M. Kurashige o E. Lily Yu), junto a algunos clásicos de la fantasía juvenil (Saki, Frank R. Stockton, E. Nesbit). Este libro conforma una especie de «Museo de Historia Antinatural» que reivindica el espacio de la Literatura como el lugar idóneo para que habiten los seres imaginarios como los grifos, un cacatucán o un pájaro solar. Por supuesto, en una selección tan amplia, hay lugar para lo extraordinario (como el relato de Graham Wilson cuyo título es un garabato imposible de transcribir), la ciencia ficción con elementos maravillosos («El vuelo del caballo» de Larry Niven), las fábulas con trascendencia social («Las avispas cartógrafas y las abejas anarquistas» de E. Lily Yu), y los mundos con personajes mágicos («El sabio de Theare» de Diana Wynne Jones).

Otro importante autor es Ransom Riggs, quien logró un importante éxito con *El hogar de Miss Peregrine para niños peculiares* (2011). En 2016 quiso continuar con la creación de ese universo con *Cuentos extraños para niños peculiares*. Se trata de una antología realizada por un editor ficcional que, a modo de antropólogo, recopila las tradiciones y relatos que forman parte de esa cultura tan singular. Algunos de ellos heredan, por tanto, el lenguaje propio de los cuentos populares, pero insertos en la lógica de ese mundo.

En el mercado editorial español se sigue editando, desde 1991, el libro de Concha López Narváez *El gato negro y otros relatos de terror* (2016), una colección que adapta al público juvenil algunos de los tópicos heredados de diferentes fuentes. Por ejemplo, en el texto que le da título, aparece un animal con propiedades diabólicas y asesinas de clara inspiración poeniana. «La isla de los hombres feroces» transcurre en un ambiente marineramente con sus propios códigos, mientras que «La verdadera muerte de Sir William de Letchword» culmina con una venganza fantasmagórica en un contexto de honor medieval y «El anillo del alquimista» asume las claves de la magia nigromante.

La argentina Elsa Bornemann escribió en 1988 *¡Socorro! (12 cuentos para caerse de miedo)*, un volumen compuesto por textos redactados con un lenguaje muy accesible. El prólogo resulta sorprendente, puesto que lo firma Frankenstein, amigo ficcional de la autora. Los relatos son muy heterogéneos: algunos proceden de la reescritura de leyendas orientales («Los muyins», «Joichi, el desorejado», «Hombre de nieve»), otros se acercan a la ciencia ficción («Modelo XVZ-91»), a la tradición cortazariana de los lugares con propiedades inquietantes («La casa viva», «Nunca visites Maladony», «Aquel cuadro»), o a las narraciones tradicionales con seres sobrenaturales («Las manos» y «El manga»).

El libro de Ricardo Gómez Gil, *Cuentos crudos* (2009), tiene la valentía de tratar la dura realidad de los bombardeos («El cartero de Bagdad»), la situación de los refugiados del Sáhara («El hombre que abrió camino al mar»), o las minas personales («La ofrenda del señor Man»). Sin embargo, con algunos textos demuestra que la crítica social no está reñida con lo insólito, como cuando aparece un perro que anticipa la caída de las bombas («El perro de Goya en Beirut»), una cabra que habla («El hombre que abrió camino al mar»), o un alma condenada a vagar en el mar que comenta, desde su particular perspectiva, la precariedad de los inmigrantes o el trato de los colonos a los indígenas («El fantasma del capitán Cook»).

Alfaguara distribuye *online* cuatro títulos de la argentina Liliana Bodoc en torno a los elementos: *Silfos* (aire), *Ondinas* (agua), *Nomos* (tierra) y *Salamandras* (fuego). Con esta iniciativa, rompe el concepto de libro de relatos como unidad independiente, ya que forman un conjunto que proporciona narraciones en torno a los mismos focos de interés. En ellos, la escritora se acerca tanto al género de la fábula y la narración tradicional, como a lo mágico maravilloso o la alta fantasía. Los *Cuentos de otros mundos* (2015), de la mexicana Rita Black, tienen en común un tono épico y una temática amorosa y de aventuras. «El corazón de Antún» mezcla la ciencia ficción con elementos mágicos, ya que una mujer llegada en una nave es ayudada a encontrar un objeto con el poder y la energía para salvar su planeta. La búsqueda también recorre «El libro perdido de Alginor», puesto que sus protagonistas necesitan la sabiduría recogida en sus páginas. Por último, en «Biopic», hay un planeta moribundo a punto de comenzar la aventura de su evacuación.

El conocido *youtuber* Rush Smith (pseudónimo de Jaume Rojo) presentó en 2016 *El niño que se olvidó de dormir*. Los doce relatos que lo componen aparentemente son independientes, aunque comparten una misma estructura: un personaje de peculiar personalidad cruza la puerta de un misterioso hotel y, al otro lado, encuentra un espacio en el cual suceden acontecimientos espantosos. Sin embargo, algunos antropónimos y ciertos detalles llevan al lector a relacionar los diferentes acontecimientos hasta descubrir el nexo común: la historia traumática de una madre y un hijo con terribles pesadillas.

Entre los escasos libros de cuentos de creación contemporánea se encuentra *Lo único que queda es el amor*, de Agustín Fernández Paz (2008). Aunque sus relatos son fundamentalmente realistas y están cohesionados por la temática amorosa y las abundantes referencias intertextuales, en «Una historia de fantasmas», encontramos un relato similar a las populares leyendas urbanas sobre fantasmas que se aparecen en la carretera tras un desgraciado accidente de tráfico.

El original volumen *Aurora o nunca* (V.AA., 2018a) fue promocionado como una «colección de delirios, cuadros macabros y relatos estremecedores». Se trataba de un proyecto colaborativo entre diez especialistas en Literatura Infantil y Juvenil. Cada uno aportó su contribución a este libro de relatos aparentemente independientes pero relacionados entre sí por unos mismos personajes y un mismo espacio: Aurora, un pueblo de connotaciones míticas. Se podría decir que es un ciclo de cuentos con la peculiaridad de que el hilo argumental no termina, de hecho, existe una segunda parte presentada como una «novela colectiva» para menores de doce años: *Aurora y en la hora* (V.AA., 2021).

Para terminar, algunas obras actualizan el legado de los cuentos, realzando su valor. Por ejemplo, *Por una rosa* (2017) contiene tres versiones del famoso relato de hadas maravilloso «La Bella y la Bestia» popularizado por Barbot de Villeneuve. La narración de Laura Gallego, «El zorro y la Bestia», revela que el famoso encantamiento fue solicitado voluntariamente por el joven príncipe para conocer el verdadero amor. Javier Ruescas inscribe «Al cruzar el jardín» en un entorno de ciencia ficción, donde los seres humanos hemos sido destruidos por robots. Curiosamente, para Benito Taibo, en «Anabella y la Bestia», el monstruo no es un ser fantástico, sino el temible tren en el que hacen su trayecto los inmigrantes que se dirigen a Estados Unidos atravesando Centroamérica. En la misma línea, todos los *Cuentos para niñas sin miedo*, de Myriam Sayalero y Ricard López Iglesias (2019), comienzan con la fórmula tradicional del «Érase una vez». En ellos, junto a reyes, reinas, elfos o animales que hablan, aparecen mujeres valientes que se enfrentan a la adversidad.

## 5. Conclusiones

La presente descripción ha mostrado la forma en la que lo insólito es explotado en el mercado español de los libros de cuentos. Su difusión ha sido fomentada, fundamentalmente, por empresas comprometidas con la creación de libros de texto y la satisfacción de los requisitos escolares (39 de 82 obras, es decir, el 48,6 %), mientras que hay escasas aportaciones actuales al género. La mayor parte de los volúmenes son antologías con una clara intención educativa, representando el 31,7 % del total.

En las recopilaciones que abordan una época concreta, se otorga especial relevancia a los relatos que incluyen seres mágicos o acontecimientos sobrenaturales vinculados a lo maravilloso. Las colecciones específicas sobre lo fantástico *sensu stricto* recogen sobre todo textos anglosajones y decimonónicos. En el ámbito español, se difunden historias legendarias o con una explicación lógica, de algunas figuras relevantes y, en las antologías más recientes, se muestra el impulso a lo fantástico aportado por los cuentistas contemporáneos españoles. Por otro lado, en los libros con un único autor, se percibe el protagonismo concedido a algunos cuentistas entre los que destacan Bécquer, Wilde, Maupassant o Kafka y, sobre todo, Poe, cuya obra, además, se publica de forma independiente en ediciones escolares y divulgativas o en formatos con un valor añadido por su excepcional ilustración o maquetación.

Más allá de estos volúmenes, se siguen difundiendo las versiones originales de los relatos maravillosos del repertorio popular que forman parte de la cultura patrimonial de algunas regiones y que engarzan con las preferencias actuales de los adolescentes. De hecho, se ha comprobado que varios proyectos recientes heredan la forma de narrar tradicional y toman sus tópicos y personajes, lo cual destaca su vigencia, tal y como ha destacado Cañadas (2020, p. 9), mostrando la continuidad con lo maravilloso contemporáneo. Por el contrario, la corriente de la *fantasy* es empleada únicamente por algunas firmas y apenas tiene reflejo en el género del cuento.

En resumen, existe un interesante conjunto de obras que puede servir de puente entre los grandes éxitos editoriales y esta rica tradición tanto popular como literaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, A. (2016). Narrativas de lo (in) cierto: consideraciones sobre lo fantástico en la cuentística española actual. En N. Álvarez, A. Abello y S. Fernández (Coords.), *Territorios de la imaginación: poéticas ficcionales de lo insólito en España y México* (pp. 17-33). Universidad de León.
- Abello, A. y Fernández, S. (2016). Un imaginario compartido: lo insólito desde las dos orillas. En N. Álvarez, A. Abello y S. Fernández (Coords.), *Territorios de la imaginación: poéticas ficcionales de lo insólito en España y México* (pp. 9-13). Universidad de León.
- Aleman, C. (2020). Lo insólito y lo femenino en algunas narradoras latinoamericanas actuales. *Hispanérica*, 49(145), 3-12. <http://hdl.handle.net/10045/112634>
- ANELE (2022). Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza. <http://anele.org/>.
- Barrena, P. (2006). Panorama actual de la literatura juvenil. En *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 115-126). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bartolomé, C. (2023). Los libros de cuentos en el mercado español de la Literatura Juvenil. *Ondina- Ondine*, (9), 220-248 [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ondina/ond.202399912](https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.202399912).
- Boccuti, A. (2020). Modulaciones de lo insólito, subversión fantástica e ironía feminista: ¿una cuestión de género (s)? *Orillas. Revista d'ispanística*, (9). <https://www.orillas.net/orillas/index.php/orillas/article/view/54>
- Campra, R. (2001). Lo fantástico: una isotopía de la transgresión, En David Roas, D. (Ed.), *Teorías de lo fantástico* (pp. 153-192). Arco Libros.
- Cañadas, T. (2020). El cuento tradicional y su percepción actual. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. 42, 9-12.
- Casas, N. (Pról). (2012). Introducción. En VV.AA. *Relatos fantásticos*. Vicens Vives.
- Castagnino, R.H. (1997). Jurisdicciones del epos: contar, narrar, relatar. En C. Pacheco y L. Barrera Linares (Comps.), *Del cuento y sus alrededores* (pp. 195-205). Monteávila.
- Cerrillo, P. C. (2015). On children's literature. *Verba Hispanica*, 23 (1), 211-228. <https://doi.org/10.4312/vh.23.1.211-228>.
- Cerrillo, P. C. y Yubero, S. (2007). Qué leer y en qué momento. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (Eds.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 285-292). Ediciones del CEPLI y Fundación SM.
- Cerrillo, P.C. y Sánchez, C. (2018). La literatura juvenil. En A.E. Aparicio y R. Navarro (Coord.), *Imágenes humanísticas para una sociedad educativa* (pp. 221-237). Universidad de Castilla la Mancha.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Mensajero.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Escribano, P. (2023). Análisis estadístico de la Literatura Infantil y Juvenil contemporánea en Extremadura (2000-2020). *Tejuelo*, 37, 219-259. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.219>.
- Federación de Gremios de editores de España (2023). [https://www.federacioneditores.org/img/documentos/INFANTIL\\_JUVENIL.pdf](https://www.federacioneditores.org/img/documentos/INFANTIL_JUVENIL.pdf).
- Fernández, K. (2018). A través del nuevo milenio y lo que el lector literario encontró allí: la narrativa infantil para lectores de 8 a 10 años [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/665731>.
- Gagliardi, L. (2020). ¿Literatura fantástica según quién? Diferentes aristas de un problema. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(10), 16-41. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3976/4288>
- García-Rodríguez, A. (2011). *Análisis estructural del subsector de la edición infantil y juvenil en Castilla y León: 1983-2000*. Ediciones Universidad de Salamanca.

- Girón, A. (1980). La lectura infantil y la clasificación de libros. *Boletín de la Anabad*, 30(1), 19-33.
- Herrero, J. (2000). *Estética y pragmática del relato fantástico (las estrategias narrativas y la cooperación interpretativa del lector)*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- López-Pellisa, T. (Ed.). (2018). *Historia de la ciencia ficción en la cultura española*. Iberoamericana.
- Martín, M. (2022). Preliminares de una historia hacia una caracterización taxonómica específica de la fantasía épica. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 31(31), 557-573. <https://doi.org/10.5944/signa.vol31.2022.29509>
- Ordiz, I. (2014). Estrategias ficcionales de lo insólito. La literatura gótica frente a la literatura fantástica. *Badebec*, 3(6), 138-168. <http://hdl.handle.net/2133/15551>
- Rivera, P. (2018). La recepción de la literatura en lengua inglesa en el ámbito hispánico: creación de un corpus desde el análisis de las editoriales. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 23, 49-68. <https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/article/view/3357>.
- Roas, D. (2001). *Teorías de lo fantástico*. Arco Libros.
- Roas, D. (2006). *De la maravilla al horror. Los inicios de lo fantástico en la cultura española (1750-1860)*. Mirabel Editorial.
- Roas, D. (2014). El reverso de lo real. Formas y categoría de lo insólito. En *Estrategias y figuraciones de lo insólito en la narrativa mexicana (siglos XIX-XXI)*. Javier Ordiz (ed.), Peter Lang Suiza.
- Roas, D. (2016). El ángulo insólito: Cristina Fernández Cubas y lo fantástico. En Roas, D. y Casas, A. (Eds.), *La realidad oculta. Cuentos fantásticos españoles del siglo XX* (pp. 25-48). Menoscuarto.
- Rodríguez, A. (2010). Acerca de la definición de Cuento Popular. *Literatura Popular*, 9, 10-14.
- Sánchez, B. y Romero, M. (2018). Lecturas para los más jóvenes. Aproximación a la oferta editorial de literatura infantil para niños de 0-6 años. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 27, 149-176. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.149>.
- Sotomayor, M. V. (2006). Fantasía y humor para adolescentes. En *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 53-72). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, C. (2023). La narrativa fantástica juvenil de Elia Barceló: El efecto Frankenstein. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 139-146. <https://dx.doi.org/10.5209/diil.81932>
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. Ediciones de Coyoacán.
- Toledo, M. (2024). Literatura juvenil de mujeres y alta fantasía de hombres. Diferenciación del prestigio según el género en el siglo XXI. En *Educación y didáctica: hacia una ampliación del canon en las aulas* (pp. 60-76). Dykinson.
- Trujillo, F. (2018). La didáctica de la literatura en secundaria. *Amauta*, 16(32), 49-68. <http://dx.doi.org/10.15648/am.32.2018.4>.
- Velarde, A. (2002). Hacia una descripción del cuento policiaco español contemporáneo. *Iberoamericana (2001-)*, 2(7), 133-139.
- W.A.A. (2021). *Aurora y en la hora*. Edelvives.

## Anexo – Corpus de obras analizadas

*Libros de autoría individual*

Autoría	Información bibliográfica	Periodo literario	Fecha de edición	Idioma	Edad
Andersen, H. C. (1805-1875)	<i>Cuentos de Andersen</i> (A. Rackham, Ilustr.). Juventud.	S. XIX	2002	Trad.	12-TE
	<i>Cuentos de Hans Christian Andersen</i> . Teide.		2007	Trad.	1º Sec
	<i>Cuentos de hadas</i> (H. Clarke, Ilustr.). El zorro rojo.		2015	Trad.	Juv/Adul
	<i>Cuentos de H. C. Andersen</i> . Austral intrépida.		2022	Trad.	12 Juv
Bécquer, G. A. (1836-1870)	<i>Leyendas</i> (E. Ortas Durand, Ed. Lit). Castalia didáctica.	S. XIX	2005a (Ed. orig. 1868-1885)	Cast.	Ens. Media
	<i>Rimas y leyendas</i> . Teide.		2005b ( <i>Ídem</i> )	Cast.	4º Sec
	<i>Rimas y leyendas</i> . Bruño.		2011 ( <i>Ídem</i> )	Cast.	Juv/Adul
	<i>Leyendas</i> (G. Hervás, Ed. Lit). Castalia prima.		2014 ( <i>Ídem</i> )	Cast.	Jóvenes
	<i>Rimas y leyendas</i> . Oxford.		2016 ( <i>Ídem</i> )	Cast.	12
Bierce, A. (1842-1914)	<i>99 fábulas fantásticas</i> (C. Nine, Ilustr.). El zorro rojo.	S. XIX	2018 (Ed. orig. 1899)	Trad.	Juv/Adul
Black, R. (1976)	<i>Cuentos de otros mundos</i> . Alfaguara Infantil y Juvenil.	S. XXI	2015	Cast.	Juv.
Bodoc, L. (1958-2018)	<i>Ondinas</i> , Alfaguara (e-book).	S. XXI	2015a	Cast.	Juv.
	<i>Salamandras</i> , Alfaguara (e-book).		2015b	Cast.	Juv.
	<i>Silfos</i> , Alfaguara (e-book).		2016a	Cast.	Juv.
	<i>Nomos</i> , Alfaguara (e-book).		2016b	Cast.	Juv.
Bornemann, E. (1952-2013)	<i>¡Socorro! (12 cuentos para caerse de miedo)</i> , Santillana.	S. XX	2016 (Ed. orig. 1988)	Cast.	12
Bradbury, R. (1920-2012)	<i>La bruja de abril y otros cuentos</i> . SM.	S. XX	2009	Trad.	12
	<i>La mujer tatuada y otros cuentos de amor</i> (E. Sánchez, Ilustr.). Ekaré.		2018	Trad.	12
Dahl, R. (1916-1990)	<i>Los mejores relatos</i> , Colling, W. (Ed.), Alfaguara.	S. XX	2016 (Ed. orig. 1991)	Trad.	12
	<i>Relatos escalofriantes</i> , Colling, W. (Ed.), Alfaguara.		2017 (Ed. orig. 2000)	Trad.	14
Flisflisher, N. (1992)	<i>España embrujada: Un recorrido terrorífico por misterios, leyendas y secretos ocultos</i> . Montena.	Leyendas populares	2019	Cast.	Juv.
	<i>España hechizada: Brujas, magas y vampiras</i> . Montena.		2021	Cast.	Juv.
Gómez Gil, R. (1954)	<i>Cuentos crudos</i> . SM.	S. XXI	2009	Cast.	14

Grimm, J (1785 -v1863) Grimm, W. (1786 – 1859)	<i>Cuentos de Grimm</i> (Arthur Rackham, Ilustr.). Juventud.	S. XIX	2013	Trad.	12 – TE
	<i>Cuentos de los hermanos Grimm</i> . Austral intrépida.		2018	Trad.	12 – Juv.
Guy de Maupassant, H.R.A. (1850-1893)	<i>Bola de sebo y otros relatos</i> . Vicens Vives	S- XIX	2013	Trad.	14
	<i>El Horla y otros relatos de locura y horror</i> (M. Cascioli, Ilustr.). El zorro rojo.	S. XIX	2018	Trad.	Juv/Adul
Hearn, L. (1850-1904)	<i>Historias de fantasmas de Japón</i> (B. Lacombe, Ilustr.). Edelvives.	S. XIX	2019	Trad.	14
	<i>Espíritus y criaturas de Japón</i> (B. Lacombe, Ilustr.). Edelvives.		2021	Trad.	14
Irving, W. (1783-1850).	<i>Cuentos de la Alhambra</i> . Teide.	S. XIX	2009 (Ed. orig. 1829)	Trad.	4º Sec.
Kafka, F. (1883-1924)	<i>La metamorfosis y otros relatos</i> . Vicens Vives.	S. XIX-XX	2015a	Trad.	14
	<i>La metamorfosis</i> . Edebé.		2015b	Trad.	3º Sec.
	<i>Metamorfosis</i> . Oxford.		2018	Trad.	12
López Narváez, C. (1939)	<i>El gato negro y otros relatos de terror</i> . Santillana.	S. XIX-XX	2016 (Ed. orig. 1991)	Cast.	12
Lovecraft, H.P.(1890-1937)	<i>Bestiario</i> (E. Alcatena, Ilustr.). El zorro rojo.	S. XIX-XX	2009	Trad.	Juv/Adul
	<i>Relatos espectrales</i> . Vicens Vives.		2015	Trad.	14
Perrault, C. (1628-1703)	<i>Cuentos de Perrault</i> . Austral intrépida.	Leyendas populares (S. XVII)	2023	Trad.	Narrativa clásica
Poe, E.A. (1809-1849)	<i>Narraciones extraordinarias</i> . Teide.	S. XIX	2005	Trad.	2º Sec.
	<i>El escarabajo de oro y otros relatos</i> . Teide.		2007	Trad.	2º Sec.
	<i>El gato negro y otros relatos de terror</i> (L. Scafati, Ilustr.). El zorro rojo.		2009a	Trad.	Juv/Adul
	<i>Cuentos de imaginación y misterio</i> (H. Clarke, Ilustr.). El zorro rojo.		2009b	Trad.	Juv/Adul
	<i>El universo de Poe</i> (P. Montserrat, Ilustr.). Bambú.		2009c	Trad.	12
	<i>Cuentos macabros</i> (B. Lacombe, Ilustr.). Edelvives.		2011	Trad.	14
	<i>Historias extraordinarias</i> . Edebé.		2017	Trad.	3º Sec.
	<i>Cuentos y poemas</i> (D. Plunkert, Ilustr.). El zorro rojo.		2019	Trad.	Juv/Adul
Riggs, R. (1979)	<i>Cuentos extraños para niños peculiares</i> . Alfaguara	S. XXI	2016	Trad.	12
Sayalero, M. (1968) y López Iglesias, R.	<i>Cuentos para niñas sin miedo</i> . Nube de Tinta.	S. XXI	2019	Cast.	12
Smith, R. (1986)	<i>El niño que se olvidó de dormir</i> . Alfaguara.	S. XXI	2016	Cast.	12
Wilde. O. (1854-1900)	<i>El fantasma de Canterville y otros cuentos</i> . Teide.	S.XIX	2006	Trad.	2º Sec.
	Wilde. O. (2013a). <i>El Príncipe Feliz y otros cuentos</i> (W. Crane / J. Hood, Ilustr.). El zorro rojo.		2013a	Trad.	Juv/Adul
	<i>El crimen de Lord Arthur Savile y otros relatos</i> (R. Ibáñez, Ilustr.). Bambú.		2013b	Trad.	14
	<i>El fantasma de Canterville y otros cuentos</i> . Anaya: Infantil y Juvenil.		2022	Trad.	12

*Antologías temáticas y obras colectivas*

Autoría	Información bibliográfica	Periodo literario	Fecha de edición	Idioma	Edad
Aurora, P. Domínguez, C. y Rodríguez, E.	<i>A la sombra de las palabras. Leyendas canarias de árboles.</i> Diego Pun editores.	Leyendas populares	2021a	Cast.	12
	<i>Lo que cuentan los barrancos. Leyendas canarias.</i> Diego Pun editores.		2021b	Cast.	12
Cabrera, G. Díez, Y. González, A. Martín, I. Murillo, P.	<i>Misterio entre muros. Leyendas canarias.</i> Diego Pun editores.	Leyendas populares	2020	Cast.	12
Calleja Pérez, S. (Ed.).	<i>Cuentos y leyendas de la geografía española</i> (R. Allén, Ilustr.) Juventud.	Leyendas populares	2010	Cast.	12-TE
	<i>Cuentos de monstruos</i> (F. Negrín, Ilustr.) Juventud.	S. XIX-XX	2013	Cast.	12-TE
Flisfisher, N.	<i>España embrujada: Un recorrido terrorífico por misterios, leyendas y secretos ocultos.</i> Montena.	Leyendas populares	2019	Cast.	Juv.
	<i>España hechizada: Brujas, magas y vampiras.</i> Montena.		2021	Cast.	Juv.
Fernández Serrato, J. C. (Ed.).	<i>Cuentos españoles del siglo XIX.</i> Anaya.	S. XIX	2018	Cast.	14
Gaiman, N. (Ed.).	<i>Criaturas fantásticas.</i> Anaya.	S. XX-XXI	2017	Trad.	14
Muñoz Puelles, V. (Ed.)	<i>Cuentos españoles de terror.</i> Oxford.	S. XIX	2010	Cast.	2010
Plans, J.J. (Ed.)	<i>Los mejores relatos de terror llevados al cine.</i> Alfaguara.	S. XIX-XX	2017	Trad.	14
Rodríguez Sánchez, T. (Ed.).	<i>Relatos de hoy I.</i> Castalia.	S. XX-XXI	2011a	Cast	Jóvenes
	<i>Relatos de hoy II.</i> Castalia.	S. XX-XXI	2011b	Cast	Jóvenes
Rubio Tovar, J. (Ed.).	<i>Cuentos medievales españoles.</i> Anaya.	Edad Media	2022 (Ed. orig. 2001)	Cast.	14
Ruescas, J. Gallego, L y Taibo, B.	<i>Por una rosa.</i> Alfaguara.	S. XXI	2017	Cast.	12
VV.AA.	<i>Gritos y escalofríos. Cuentos clásicos de misterio y terror.</i> Juventud	S. XIX-XX	2009	Trad.	12 – TE
	<i>La leyenda de Sleepy Hollow y otros cuentos fantásticos.</i> Teide.	S. XIX	2011	Trad.	4º Sec.
	<i>Relatos de misterio</i> (B. Rodríguez, Ed.lit.) Castalia prima.	S. XIX-XX	2012a	Trad.	Jóvenes
	<i>Relatos fantásticos</i> (N. Casas, Sel.) Vicens-Vives.	S. XIX	2012b	Trad.	14
	<i>Cuentacuentos. Antología del relato hispanoamericano.</i> Teide.	S. XIX-XXI	2014a	Cast.	4º Sec.
	<i>Viaje al futuro. Relatos de ciencia ficción.</i> Vicens Vives.	S. XX XX????	2014b	Trad.	14
	<i>Big Bang. Antología de relatos de ciencia ficción.</i> A. Vandor y P. Miret (Eds.) Teide.	S. XX	2015	Cast.	3º Sec.
	<i>Antología de relatos fantásticos españoles.</i> Anaya	S. XIX-XX	2016	Cast.	14
	<i>Aurora o nunca.</i> Edelvives.	S. XX	2018a	Cast.	14
	<i>Cuentos españoles del siglo XIX.</i> Anaya.	S. XIX	2018b	Cast.	14
<i>Va de cuentos: Antología del cuento español contemporáneo.</i> Teide.	S. XX - XXI	2019	Cast.	4º Sec.	



Vicente Calvo Fernández  
vicente.calvo.fernandez@urjc.es  
<https://orcid.org/0000-0002-7620-9420>  
Universidad Rey Juan Carlos

Nuria Anaya-Reig  
nuria.anaya@urjc.es  
<https://orcid.org/0000-0002-3766-0761>  
Universidad Rey Juan Carlos

(Recibido: 13 marzo 2024 / Received: 13th March 2024)

(Aceptado: 3 junio 2024 / Accepted: 3rd June 2024)

DOI 10.35869/ailij.v0i22.5261

# CAJAL EN EL PANORAMA EDITORIAL INFANTIL Y JUVENIL CONTEMPORÁNEO ESPAÑOL

*RAMÓN Y CAJAL WITHIN CURRENT SPANISH  
CHILDREN'S MARKET*

## Resumen

En el presente artículo, con motivo de la celebración del «Año de Investigación Ramón y Cajal (2022-2025)», se exponen y analizan las obras sobre la vida del Nobel dirigidas al público infantil o juvenil que se han editado en España durante este primer cuarto de siglo. El propósito del trabajo es doble: por un lado, compilar el corpus actual de las obras que tratan este tema y, por otro, poner el foco en el valor de dar a conocer la biografía cajaliana, como un medio singularmente idóneo para impulsar y fortalecer entre los jóvenes valores, actitudes y comportamientos como el amor al trabajo o la perseverancia para lograr aquello que se persigue. Cajal constituye un modelo excepcional para promover las cualidades referidas, entre otras, porque consiguió alcanzar la cumbre, a pesar de vivir en un entorno social poco propicio para hazañas científicas, gracias a su incansable labor y su obstinado esfuerzo.

**Palabras clave:** Cajal; Literatura infantil y juvenil; Biografías; Didáctica; Divulgación científica.

## Abstract

This article is written to celebrate "Ramón y Cajal's Research Year." It presents and analyzes those works dealing with the life of this Nobel Prize-winning scientist which are aimed at children or young people, and which have been published in Spain in the current century. The purpose of this work is twofold: on the one hand, to compile the current corpus of works that deal with this topic; on the other, to focus on the value of making Cajal's biography known, as a uniquely suitable means to promote and strengthen among young people values, attitudes and behaviors such as love for work or perseverance to achieve one's objectives. Cajal constitutes an exceptional role model to promote these qualities because he managed to be successful due to his tireless work and his stubborn effort, despite living in a social environment that was not favourable for scientific feats.

**Keywords:** Ramón y Cajal; Children's and young adult literature; Biographies; Didactics; Scientific dissemination.

## 1. Introducción

El Año de Investigación Ramón y Cajal (FECYT, 2022), que se extiende desde 2022 hasta mayo de 2025, conmemora la figura del científico español más importante de todos los tiempos (Delgado García, 2006) y uno de los más relevantes en la ciencia universal (Anaya, 2002; Sánchez-Ron, cit. en Fernández-Santarén, 2006), y hace inexcusable reivindicar la importancia de su figura acercando su biografía también al público infantil y juvenil a fin de despertar vacaciones científicas (algo que hoy es promovido desde diferentes instancias educativas) y, sobre todo, para fomentar valores como el esfuerzo, la integridad o el amor por el trabajo bien hecho y, por supuesto, animar a la lectura, actividad que el Nobel tanto amó y sobre la que escribió expresamente en *El mundo visto a los 80 años*. Efectivamente, glosando la vieja idea de que los libros son los mejores amigos dejó anotadas estas bellas palabras:

De las ventajas y fruiciones de la lectura hablaron ya elocuentemente Petrarca, Barrows, el poeta Southey, Goethe, Lessing, Schiller, sir John Herschel, Collier, etc. Este último notaba "que los libros son guía para la juventud y distracción para la vejez". También en la atrasada España han existido formidables lectores que conservaban el fervor libresco hasta la extrema senectud. Razones y encomios pueden resumirse en estas palabras: "que los libros son nuestros mejores amigos; portavoces de la sabiduría y de la tradición, nos brindan el remedio de nuestros desconsuelos e infortunios; nos permiten a toda hora conversar con los grandes genios de la Humanidad; evocan y renuevan emociones y pensamientos de tiempos pretéritos venturosos, nos ofrecen el fruto de la sensatez y experiencia seculares, para guiarnos en los trances difíciles o dolorosos, o distraernos en los instantes de tedio o de postración mental", etc... Sólo añadiré por mi cuenta, que nos brindan sus consejos sin pedantismo ni altivez, y que, de todos nuestros amigos, son los únicos que se callan, después de hablar. Si al lado de los libros excelentes los hay aburridos, especiosos, embaucadores o tiránicos, en nuestra mano está desoír sus cánticos de sirena. (Ramón y Cajal, 2000, pp. 838-839).

Decimos que resulta ineludible, no solo porque Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) fue el descubridor de la neurona o porque su doctrina neuronal sentó las bases que permitieron entender el cerebro (Kandel, 2007), sino porque su persona constituye un modelo inmejorable de lo que se puede llegar a conseguir con trabajo y esfuerzo. En este sentido, no se puede obviar que Cajal, único premio Nobel de Medicina completamente español (Anaya, 2004; Ayala-Carcedo, 2002), nació en una España esencialmente rural (Lewy, 1998), con un enorme atraso cultural y sin tradición científica internacional (Fernández Santarén, 2006). Es más, la modestia que desprenden muchos pasajes del texto tiene una evidente función pedagógica: «no fueran a creer sus compatriotas que lo que había logrado él no lo podría lograr otro español cualquiera, eso sí, que estuviese dispuesto a trabajar y esforzarse tanto como él lo hizo» (González Quirós, 2002, p. 230).

Cajal sabía bien que podía ser un modelo para todos de trabajo, esfuerzo y superación, lo que explica que en la 2.ª y la 3.ª edición de sus *Recuerdos* no suprimiera, aun pudiendo hacerlo, sus travesuras, trastadas y rebeldías infantiles y juveniles o sus grises calificaciones académicas. Así, en el prólogo de la 2.ª edición, advertía de que si bien el libro pretendía ser «una autobiografía con tendencias filosóficas y pedagógicas» (Fernández Santarén, 2006, p. 94), llegó a dudar del valor pedagógico del primer volumen, dedicado a su infancia, al incluir en él ciertos rasgos negativos. Podría haberlos omitido, insistimos, pero los mantuvo. Fue un acierto, habida cuenta de que el aprendizaje vicario con frecuencia se ve favorecido cuando el modelo observado no representa al inicio, precisamente, el mejor ejemplo en el logro de una tarea (Kitsantas et al., 2000).

Además, el Nobel procuró difundir expresamente un ideario para la educación científica (y realmente integral) de las jóvenes generaciones. En este sentido, sus *Reglas y Consejos*, obra subtitulada *Los tónicos de la voluntad*, es un referente pedagógico y debería ser de inexcusable lectura para cualquier estudiante preuniversitario.

Por estos motivos, resulta oportuno que la vida y obra de Cajal sea dada a conocer a los niños y pueda ser leída por los niños, adaptada a su condición. Si atendemos a diferentes aspectos psicológicos del ser humano, la lectura de biografías goza de una indudable utilidad, habida cuenta de 1) nuestra naturaleza social, especialmente vulnerable y dependiente, 2) el uso que hacemos del modelado como proceso básico para aprender, y 3) nuestra tendencia a identificarnos con determinados personajes (Anaya-Reig y Calvo Fernández, 2019).

Material no falta para llevar a casa o a las aulas. En este trabajo, hacemos una revisión de las diferentes publicaciones del panorama editorial infantil y juvenil actual en español. Un mercado que ha comprendido desde hace décadas que la historia del insigne científico navarro debe ser ofrecida también a los más jóvenes.

## 2. Elenco de obras en la literatura infantil y juvenil sobre Cajal

Collado-Vázquez y Carrillo (2016) aportan un listado de obras en las que se analiza la figura de Santiago Ramón y Cajal en la literatura y en el cine, incluidas algunas dirigidas a niños y adolescentes, pero solamente mencionan tres o cuatro obras de las 15 que hemos compilado nosotros. Las demás referencias son a textos antiguos, algunos de mediados del siglo XX.

En este trabajo, nosotros nos centramos en la variada oferta editorial actual en España, considerando como tal y en sentido muy amplio la producción en castellano de los últimos 25 años, para niños y niñas de todas las edades y desde diversos puntos de vista, en lo relativo a los contenidos y en lo referente a la forma y al género literario y el soporte, incluidas también reediciones de textos anteriores

(TABLA 1)

1	<i>Ramón y Cajal. Una vida al microscopio</i>	2023 (3.ª ed.) [2015]	Texto e ilustraciones: Jordi Bayarri	Alboraia: Ed. por Jordi Bayarri [Colección Científicos]. Cómic. De 9 a 12 años. 48 p. 175 x 245 mm. Cartóné, papel + digital. ISBN: 978-84-942237-8-5.
2	<i>Santiago Ramón y Cajal. Hasta donde quieras llegar</i>	2021	Texto: Elisa Garrido Moreno y Miguel Ángel Puig-Samper	Madrid: CSIC. Libro informativo. A partir de 10 años. 56 p. Papel + digital (distribución gratuita). NIPO: 833-21-002-0.
3	<i>El cerebro humano explicado por Dr. Santiago Ramón y Cajal</i>	2021	Texto: Pablo Barrecheguren Ilustr.: Isa Loureiro	Barcelona: Juventud [Colección Conocer y comprender]. Libro Informativo con ilustraciones. De 11 a 13 años. 48 p. 290 x 290 mm. Cartóné, papel. ISBN: 978-84-261-4711-0

4	<i>Santiago Ramón y Cajal</i>	2019	Texto: Helena González Ilustr.: Ángel Coronado, Oriol Roca y Cristian Barbeito	s/l: Emse Edapp y Salvat [Colección Mis pequeños héroes]. Libro informativo con ilustraciones. 7-11 años. 32 p. 245 x 200 mm. Cartoné, papel. ISBN: 978-84-471-3640-7.
5	<i>Santiago Ramón y Cajal</i>	2020	Texto: Helena González Ilustr.: WUJI HOUSE	Barcelona: Shackleton Books [Colección Mis pequeños héroes]. Libro informativo con ilustraciones. 7-11 años. 32 p. 240 x 195 mm. Rústica, papel + digital. ISBN: 978-84-181-3922-2.
6	<i>Cajal el travieso</i>	2010 (2.ª ed.) [2005]	Texto: Esteban Rodríguez Serrano Ilustr.: Raquel Fraguas González	Madrid: El Rompecabezas [Colección Sabelotod@s] Libro Informativo con ilustraciones. De 10 a 12 años. 144 p.; 210 x 140 mm. Rústica, papel. ISBN: 978-84-15016-05-2
7	<i>¿Qué se ve? en el laboratorio de Ramón y Cajal</i>	2007	Texto: Elena Fernández Ruíz	Madrid: Hélice [Serie Tangente]. Libro informativo con ilustraciones. s/e. 32 p. 245 x 225 mm. Cartoné, papel. ISBN: 978-84-934106-8-1.
8	<i>Ramón y Cajal</i>	2007	Texto: Carlos Reviejo Ilustr.: Javier Zabala	Boadilla del Monte: SM [Colección: Pictogramas en la historia de...]. Cuento con pictogramas. De 5 a 7 años. 32 p. 290 x 210 mm. Cartoné, papel. ISBN: 978-84-675-2002-6.
9	<i>Cuando yo era niño. La infancia de Ramón y Cajal contada por él mismo</i>	2007	Texto: Santiago Ramón y Cajal Ilustr.: José Luis Cano	Zaragoza: Prensas Universitarias [Colección Larumbe chicos]. Biografía. De 10 a 14 años. 126 p. 110 x 150 mm. Rústica, papel. ISBN: 978-84-7733-678-9.
10	<i>El pintor de las neuronas. Ramón y Cajal, científico</i>	2007 (reimp.) [2006]	Texto: Vicente Muñoz Puelles Ilustr.: Pablo Torrecilla	Madrid: Anaya. Novela. De 12 a 15 años. 158 p.; 140 x 215 mm. Rústica, papel. ISBN: 978-84-667-5196-4.
11	<i>Santiago Ramón y Cajal</i>	2004 (2.ª ed.) [1994]	Texto: Antonio Gombi	Madrid: CCS [Colección Personajes vivos]. Biografía. A partir de 12 años. 116 p. Rústica, papel. ISBN: 978-84-704-3795-3
12	<i>Don Santiago Ramón y Cajal</i>	2002	Texto: José Luis Cano	Zaragoza: Xordica Editorial [Colección Xordiqueta] Biografía. s/e 48 p. 160 x 160 mm. Rústica, papel. ISBN: 978-84-889-2070-6

13	<i>Nobeles españoles: Cajal y Ochoa</i>	2001	Texto: Alfredo Baratas Díaz y M. <sup>a</sup> Jesús Santasmases Navarro de Palencia	Tres Cantos: Nivola [Colección: Novatores] Libro Informativo. De 13 a 16 años. 144 p. 230 x 160 mm. Rústica, papel. ISBN: 978-84-95599-15-5.
14	<i>Poemas científicos</i>	2022	Texto: Ana Alonso Ilustr.: Violeta Monreal	Madrid: Anaya. Libro de poemas/ Libro informativo. s.e. 80 p. Rústica, papel. ISBN:978-84-667-3667-1
15	<i>¡Viva Cajal!</i>	2023	Texto: Belén Yuste y Sonia L. Rivas-Caballero. Ilustraciones: Óscar del Amo	Madrid: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y geoPlaneta. Biografía/Libro informativo. s.e. 30 p. Cartoné, papel. ISBN: 978-84-08-27656-2. NIPO: 83123030X
16	<i>Cajal, el rey de los nervios</i>	2009 (estreno) 2017 (reestreno)	Autor: Adolfo Ayuso Dirección: Ignacio Fortún y Helena Millán	Teatro de marionetas. Compañía: Títeres de la Tía Elena
17	<i>Ramón y Cajal</i>	2017	Autor: Ramón Cerdá	Lunnis de Leyenda (T2E9). Género de animación.

Tabla 1. Relación de obras infantiles o juveniles y en castellano editados o reeditados a partir 2000.

El propósito de esta contribución es pasar revista a todas estas obras, exponerlas brevemente y tratar de extraer conclusiones sobre aspectos comunes y elementos divergentes.

## 2.1 Relatos biográficos

Lo primero que llama la atención es que de Cajal interesa, y mucho, su vida. Es decir, no solo se abunda en el logro, como se ha dicho, sino en cómo se alcanza ese logro. Este es un rasgo propio de grandes personalidades. Hay escritores, filósofos, científicos, de los que conocemos su obra, pero de los que no interesa particularmente su vida. No sucede así con Cajal. De nuestro Nobel hay sobre todo relatos biográficos, muy diversos, como veremos ahora, porque si son trascendentes las aportaciones que hizo a la ciencia, son asimismo admirables las vías por las que lo consigue, y esa es precisamente una enorme contribución desde el punto de vista educacional.

Hay biografías de todo tipo: desde una adaptación de su propio relato autobiográfico a una biografía en forma de vidas paralelas, pasando por una magnífica biografía novelada para adolescentes.

La adaptación a la que nos referimos lleva el título de *Cuando yo era niño. La infancia de Ramón y Cajal contada por él mismo* y es realmente una versión abreviada de *Recuerdos de mi vida*, que se publicó originalmente en Madrid en 1925. Se trata de un libro en pequeño formato, en octavo, de 145 x 105 mm, editado en cartoné. El texto es el del propio Cajal, aunque se adapta la sintaxis y el léxico, manteniendo en gran medida expresiones y vocablos del Nobel: de hecho, en las últimas páginas se recoge en un glosario el elenco de palabras más difíciles, como «escarnecer», «filípica» o «acerbamente». Es una versión orientada a niños de 10 a 14 años, va precedida por un estudio introductorio de José Luis Nieto Amada, que es el responsable de la edición, y ha sido ilustrada con simpáticos dibujos de tono

humorístico por José Luis Cano, el artista aragonés autor de otra obra sobre Cajal que se comentará enseguida. La primera y única edición vio la luz en Zaragoza en 2007 y se puede adquirir aún en las principales librerías.

Algunas de estas biografías están noveladas, como la que hemos mencionado, *El pintor de las neuronas*, escrita por Vicente Muñoz Puelles y editada en Anaya. Muñoz Puelles es un conocido, prolífico y laureado autor literario, traductor, compilador y adaptador de grandes clásicos y muy volcado en la literatura infantil y juvenil, en la que destacan sus recreaciones de obras o personajes de ficción como Peter Pan o Gulliver, o reales, como Colón, el Cid o Marie Curie. Realmente podríamos etiquetar su obra sobre Cajal como novela histórica. Es difícil a veces establecer dónde termina la biografía y dónde comienza la novela. Esta puede considerarse una «novela histórica de personaje», de acuerdo con la tipología de Huertas Morales (2015), pues es un relato de ficción en la que se narran las vivencias y hechos reales de un personaje que ha existido. Se trata de un texto adecuado tal vez para niños de 10-12 años, aunque no figura esta información en el libro, y está bellamente ilustrado con dibujos de estética realista a cargo de Pablo Torrecilla. La historia que se relata está narrada por un supuesto amigo de la infancia de Cajal, Arnaldo Aranda, y comienza *in extremas res*, en el momento en que este narrador lee en el periódico la noticia de la muerte del Nobel, lo que da pie a una evocación de su amistad entremezclando hechos ficticios con hitos reales de la vida del científico. Así, por ejemplo, este amigo habría acompañado a Cajal en su viaje a Alemania, para participar en el Congreso de la Sociedad de Anatomía que dio a conocer sus hallazgos a la comunidad científica. La obra destaca tanto por su estilo sencillo, pero a la vez formal, con mucho diálogo y una narración muy viva en presente, como por la originalidad del tratamiento de los personajes, sus conflictos y la fundamentación histórica de todo el hilo argumental.

La tercera de estas biografías es en forma de vidas paralelas, aunque se trata de un libro informativo a cargo de Alfredo Baratas y publicado en 2001, que recoge las principales aportaciones de nuestros dos premios Nobel en medicina, Cajal y Ochoa.

Aún existen dos biografías más, pero ya descatalogadas, la de Antonio Gombi, pseudónimo de un autor chileno llamado Antonio González, y la ya mencionada de José Luis Cano, en las que no nos detendremos apenas. La primera es ya antigua, pero la incluimos porque fue reeditada dentro del arco temporal que nos hemos fijado. Pertenece a una colección de biografías de personajes ilustres (Gandhi, Luther King, Marie Curie...) que la editorial Salesiana CCS destinó a público juvenil. La otra, la de José Luis Cano, es una biografía ilustrada cuya característica más relevante la constituyen los dibujos tan típicos del autor, entre el retrato y la caricatura.

Otro libro reseñable de un tono muy diferente es *Cajal el Travieso*, editado por El Rompecabezas. El simpático texto es obra de Esteban Rodríguez Serrano, que es el autor responsable de las biografías de la Colección Sabelotodos, una serie de libros a mitad de camino entre la novela histórica de personaje (Huertas Morales, 2015) y el libro informativo o documental (no basado tanto en la ficción y orientado al conocimiento de la realidad), y dedicados a personajes célebres de lo más variopinto: Almazor, Daoiz y Velarde, Goya, Galileo, Fibonacci... La ilustradora de la colección es Raquel Fraguas. Los libros constan de dos partes: una primera, con el relato ficticio, pero con base histórica, y una segunda parte de actividades para los pequeños, ampliación de información, webs interesantes... *Cajal el Travieso* se centra en la infancia del Nobel en el pequeño pueblo de Ayerbe a través de varios episodios conocidos por sus *Recuerdos de mi vida*, pero novelados de un modo costumbrista y exagerando el aspecto picaresco.

Puesto que la historia está centrada exclusivamente en la infancia, los logros de Cajal se anticipan a través del recurso del sueño: el niño vive en sus sueños su etapa en Cuba, su labor científica y su vida a los 80 años. El relato acaba cuando Santiago, con 17 años, se traslada con su familia a Zaragoza.

De la producción destinada a público infantil y juvenil, destaca especialmente el cómic *Una vida al microscopio*, de Jordi Bayarri, el famoso historietista, autor también de tebeos –él usa esta denominación– sobre la vida de otras figuras señeras de la ciencia en una colección específica así titulada, *Científicos*, que cuenta con la asesoría del CSIC. Decimos que destaca, más allá del juicio positivo que a nosotros, personalmente, nos merece, porque ha debido de tener suficiente éxito editorial como para ir por tres ediciones desde 2015. Aparte del que nos ocupa, han aparecido, en esta colección, otros tebeos sobre Darwin, Galileo o Marie Curie. El rigor del argumento, muy pegado a *Recuerdos de mi vida*, y la factura de los dibujos la sitúan entre las obras más recomendables hoy en día para niños y jóvenes que deseen acercarse a la figura del Nobel. Huelga hablar de la idoneidad de una historia en viñetas para un lector infantil y juvenil: lenguaje visual, vivo, estilo directo y, de hecho, la presencia del narrador extradiegético se limita a la contextualización espacio-temporal más básica.

De un carácter muy diferente, pero también interesante por el autor y por el hecho de que quede incluida en una serie conocida en el mercado editorial infantojuvenil es el libro sobre Santiago Ramón y Cajal de la colección *Pictogramas en la historia de*, que editó SM. Se trata de un libro en cartón, ya descatalogado, para primeros lectores que combina texto, ilustración y pictogramas. El texto es una narración rimada del célebre poeta infantil Carlos Reviejo y hace gala de todos los rasgos de la poesía de este veterano y prolífico autor: amable sencillez, didacticismo y gran sentido del humor. Las ilustraciones llevan el reconocible marchamo de Javier Zabala y su estilo esquemático y expresionista, casi rupestre, tan genial y característico de toda su producción.

La más reciente de las biografías está a caballo entre este género y lo que en el mercado editorial infantil y juvenil se considera «libro informativo» o «documental» (Colomer y Durán, 2008). Se trata de *¡Viva Cajal!*, obra de la médica y divulgadora Belén Yuste, experta en Cajal, y de la artista Sonia L. Rivas-Caballero, ilustrada por Óscar del Amo. El libro se presenta en un formato similar al del álbum ilustrado (235 x 180 mm), pero con mayor presencia de texto, a través de una narración ficticia del propio científico que recorre los principales hitos de su vida. La obra termina, ya en tercera persona, con la exposición de algunos de los homenajes que se le ha brindado a Cajal: el monumento en el Parque del Retiro de Madrid, los sellos conmemorativos de Correos, nombres de calles y hospitales en todo el mundo, la misión Neurolab de la NASA y hasta la creación de una nueva especie de rosa de color amarillo.

## 2.2. Libros informativos

En cuanto a libros informativos propiamente dichos, se aborda la principal aportación de Cajal a la ciencia: el descubrimiento de la neurona o la explicación de cómo funciona el cerebro. Uno de ellos es *¿Qué se ve? En el laboratorio de Ramón y Cajal*, en formato de álbum ilustrado, con tapa dura y dimensiones 245 x 225 mm, pero expuesto como un relato informativo, cuyo narrador es un supuesto nieto –niño– del Nobel que explica a los demás niños lectores del libro quién fue su abuelo, cómo es un laboratorio, cómo se descubrió la neurona y cómo se dio a conocer en el mundo científico.

Otro texto en esta línea es el de la Colección «Pequeños Héroes», también en tapa dura y papel cuché, con abundante presencia de ilustraciones, pero con mucho texto. El fin del libro es informativo, aunque adopta también la forma de una narración autobiográfica en la que pesa especialmente el papel

del padre de Cajal como inductor del espíritu científico. Se subraya la afición del genio por la observación de la naturaleza, por la pintura y cómo se conjuga su afición con los estudios de medicina hasta constituir la base de su investigación científica. En el libro se insiste en la idea cajaliana de que cada cual es escultor de su propio cerebro, de la importancia del tesón y de sobreponerse a las dificultades. El libro cuenta, además, con un apéndice con mapas conceptuales biográficos, una línea cronológica y tres actividades que sirven para verificar si se ha comprendido el contenido de la obra.

*Santiago Ramón y Cajal. Hasta donde quieras llegar* es un texto reciente, a cargo de Elisa Garrido, profesora de Historia del Arte de la UAM, y Miguel Ángel Puig Samper, investigador del CSIC, que comparte esos rasgos de libro informativo (no basado en ficción, destinado a que el lector conozca objetivamente la realidad e ilustrado con elementos hiperrealistas) (Colomer y Durán, 2008), pero orientado a jóvenes, no a niños. En el libro, de divulgación gratuita y descargable en formato PDF, se incluye un soporte documental con fotografías históricas y biográficas, dibujos del propio Nobel, planos del instituto Cajal, etc. En la introducción se revela la finalidad del texto:

Santiago Ramón y Cajal fue uno de los grandes personajes de nuestra historia. En la memoria tenemos a ese científico barbudo que ganó el prestigioso premio Nobel, pero... ¡Cajal es mucho más! En estas páginas descubrirás a Santiago el niño, el estudiante, el deportista, el artista, el médico, el escritor. Un personaje de curiosidad sin límites. Cajal también fue un estudiante inquieto que empezaba a descubrir el mundo antes de saber hasta dónde podía llegar. En su vida no se puso barreras, ni como científico ni como persona. ¿Quieres descubrirlo? (Garrido & Puig, 2021, p. 7)

### 2.3. Una poesía

También existe por lo menos un poema infantil en torno al ilustre científico. Uno de los 24 protagonistas del libro *Poemas científicos*, escrito por Ana Alonso e ilustrado por Violeta Monreal, de la editorial Anaya, es Santiago Ramón y Cajal, que comparte cartel con otros ilustres muy antiguos (Arquímedes, Pitágoras o Hipatia), clásicos de la ciencia (Linneo, Leonardo, Einstein o Marie Curie) y con personajes más modernos (Jane Goodall o Félix Rodríguez de la Fuente). La poesía sobre Cajal es simpática y su extensión nos permite traerla aquí de modo íntegro:

Si crees que Santiago Ramón y Cajal  
eran tres personas, lo entendiste mal.  
Era un solo hombre, pero tan activo  
que encontró el misterio de todo lo vivo.

En aquel momento, la gente creía  
que los nervios eran como tuberías  
re llenas de un líquido con grandes poderes  
que hacía moverse a todos los seres.

Pero a don Santiago no le impresionaban  
estas teorías tan poco probadas.  
Con su microscopio, miraba curioso  
de qué está formado el sistema nervioso.

Gracias a sus técnicas experimentales  
descubrió unas células bastante especiales.  
Se llaman neuronas, parecen estrellas,  
y en nuestro cerebro hay millones de ellas.

Él vio que los nervios son neuronas sueltas  
que están muy, muy juntas, pero no revueltas.  
No son tuberías como se pensaba;  
el líquido mágico resultó ser... nada  
Por estas geniales investigaciones  
recibió importantes condecoraciones.  
Le dieron el Nobel junto a otras personas  
y él decía: ¡gracias, queridas neuronas

Además del poema, en la segunda parte del libro, la autora que, aparte de poeta especialista en Literatura infantil (tiene varios premios como el Barco de Vapor o el Anaya de poesía infantil), es bióloga, incluye una sección, en forma de fichas que sintetizan los datos biográficos de cada científico y explican en qué consistieron sus logros. Asimismo, proponen un juego o un pequeño reto relacionado con el descubrimiento o la hazaña. En el caso de Ramón y Cajal, este reto es tan simple como decorar la puerta de la propia habitación de estudio con dibujos de neuronas y bombillas de Navidad y el lema: «Silencio, neuronas trabajando».

## 2.4. Producción audiovisual

Finalmente, son producciones infantiles y juveniles otras dos referencias que no hemos incluido en nuestra lista porque no están editadas como libro, pero que, en pureza, deben formar parte del catálogo:

- La pieza dramática titulada *Cajal, el rey de los nervios*, diseñado como teatro de marionetas, estrenado en 2009 y reestrenado en 2017, a cargo de la Compañía Titeres de la Tía Elena. El guion es de Adolfo Ayuso y contó con la dirección de Ignacio Fortún y Helena Millán.
- El episodio 9 de la 2.<sup>a</sup> temporada de la conocida serie de animación educativo-infantil *Lunnis de Leyenda*, que se dedicó también a nuestro científico más ilustre. Se trata de una canción de dos minutos, divertida y pegadiza, como todas las de los Lunnis. El autor de la serie es Ramón Cerdá y la interpretación corrió a cargo de la actriz y cantante Lucrecia.

## 3. Conclusiones

Este ha sido el repaso sobre lo que el mercado infantil y juvenil ha ofrecido durante las dos últimas décadas. Como se aprecia, hay, en general, bastantes coincidencias en el tratamiento de la figura de nuestro Nobel: las obras insisten mucho en la infancia, puesto que es algo que conectaría con los intereses del público al que van dirigidas. Además, se remarca cómo le costaba la escuela, pero cómo era un niño con múltiples inquietudes, especialmente en la afición por la naturaleza, la pintura y el deporte. Los textos que desarrollan más exhaustivamente su vida recalcan su experiencia en el ejército, y el papel de su esposa, Silveria. En casi todas las obras se insiste en el tesón y la perseverancia, y en la necesidad de sostener un esfuerzo para lograr el objetivo. A los que admiramos a Cajal, siempre nos va a parecer que no se hace justicia a la grandeza de su figura, pero lo cierto es que, en lo relativo al menos

a la producción infantil y juvenil, la oferta es variada, por lo general la calidad de los productos es más que aceptable y el tratamiento que se le da al Nobel es muy correcto y pegado a la realidad. No siempre ha ocurrido con Cajal, a quien, por desconocimiento se le ha dibujado a veces como poco empático o demasiado dedicado a sus cosas. No es el retrato que aparece en estas obras, que, además, son variadas en cuanto a los géneros (álbum ilustrado, cuento con imágenes, novela juvenil, biografía en cómic...) y en cuanto a las edades para las que se aconseja. Lógicamente, la calidad es desigual, pero en algunos casos son francamente brillantes, con el concurso de autores muy renombrados en el mundo de la literatura infantil y juvenil, tanto escritores (Muñoz Puelles, Carlos Reviejo o Ana Alonso), como ilustradores (Javier Zabala, José Luis Cano o Jordi Bayarri).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya, A. (2002). Cajal para todos nosotros. *Revista Española de Patología*, 35(4), 363-366.
- Anaya, A. (2004). Cajal en Madrid. En J. Fariña (Dir.), *Homenaje del Ilustre Colegio Oficial de Médicos de Madrid a Santiago Ramón y Cajal. 150 Aniversario de su nacimiento*. (pp. 163-188). ICOMEM.
- Anaya-Reig, N., y Calvo Fernández, V. (2019). Algunas propuestas para rehabilitar el uso de la biografía en la didáctica de la Lengua y la Literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 223-236.
- Ayala-Carcedo, F. (2002). España sin premios Nobel. Factores explicativos, perspectivas y criterios racionales para una política científica. Asociación Española de Científicos. <http://www.geoscopio.com/empresas/aecientificos/intereshtml/sinpremiosnobel/sinpremiosnobel.htm>.
- Collado-Vázquez S. y Carrillo, J. M. (2016). Santiago Ramón y Cajal en la literatura, el cine y la televisión, *Revista de Neurología*, 63, 469-477.
- Colomer, T. y Durán, T. (2008). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 213-249). Síntesis.
- Delgado García, G. (2006). Don Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), figura máxima de las ciencias españolas. *Cuadernos de historia de la salud pública*, 103. [http://www.bvs.sld.cu/revistas/his/his\\_103/his13103.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/his/his_103/his13103.htm).
- González Quirós, J. L. (2002). España y el patriotismo en la obra de Santiago Ramón y Cajal. *Ars Medica. Revista de Humanidades*, 2, 214-239.
- FECYT (2022). *Conoce el Año Cajal*. <https://www.fecyt.es/es/info/conoce-cajal#:~:text=El%20Gobierno%20de%20Espa%C3%B1a%20declar%C3%B3,31%20de%20mayo%20de%202025>.
- Fernández Santarén, J. (Ed.) (2006). *Santiago Ramón y Cajal. Recuerdos de mi vida*. Crítica.
- Huertas Morales, A. (2015). *La Edad Media contemporánea. Estudio de la novela española de tema medieval (1990-2012)*. Editorial Academia del Hispanismo.
- Kandel, E. R. (2007). *In Search of Memory. The Emergence of a New Science of Mind*. Norton & co.
- Kitsantas, A., Zimmerman, B. J. y Clearly, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of Athletic self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 92, 811-817.
- Lewy, E. R. (1998). Santiago Ramón y Cajal, «Praeceptor Mundi». *Arbor*, 161(634), 141-150.
- Ramón y Cajal, S. (2000). *Santiago Ramón y Cajal. Obras selectas*. Austral.

Virginia Calvo Valios  
vcalvo@unizar.es  
<https://orcid.org/0000-0002-5753-7680>  
Universidad de Zaragoza

Juan Senís  
jsenis@unizar.es  
<https://orcid.org/0000-0002-3261-0140>  
Universidad de Zaragoza

Clara Callau Ponteque  
507839@unizar.es  
Universidad de Zaragoza

# LIBRO-ÁLBUM E IGUALDAD DE GÉNERO. UN ANÁLISIS DE CREENCIAS DE MAESTRAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

*PICTUREBOOKS AND GENDER EQUALITY. AN ANALYSIS OF FEMALE TEACHERS' BELIEFS IN EARLY EDUCATION*

Este trabajo se inserta en el desarrollo del Proyecto de Investigación «Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural», LENFICEC (PID2021-1263920B-I00) investigadora principal: Doctora Rosa Taberero Sala, Universidad de Zaragoza. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

(Recibido: 6 marzo 2024 / Received: 6th March 2024)

(Aceptado: 24 septiembre 2024 / Accepted: 24th September 2024)

DOI 10.35869/aiij.v0i22.5245

## Resumen

En este estudio exploratorio de corte etnográfico se aborda el tratamiento de la igualdad de género en la Educación Infantil a través del álbum ilustrado. Para ello, se ha profundizado en el sistema de creencias, representaciones y saberes de maestras en cuanto a la lectura de álbumes ilustrados como una herramienta facilitadora para el desarrollo de actitudes que fomenten una comprensión sobre la igualdad de género en sus aulas. Los resultados obtenidos, a partir de la triangulación de cuestionarios de respuestas abiertas, grupo de discusión y diario de campo de los investigadores, revelan los prejuicios y estereotipos en el pensamiento de las informantes y, en consecuencia, demandan formación sobre la conceptualización del término género, así como la construcción de identidades diversas en la sociedad del siglo XXI. Por otra parte, se confirma la utilidad de la lectura compartida de álbumes ilustrados y la conversación posterior, ya que se fomenta la empatía y el pensamiento reflexivo del alumnado en coherencia con una educación inclusiva y sostenible.

**Palabras clave:** Libro-álbum; Igualdad de género; Pensamiento docente; Maestras.

## Abstract

This exploratory and ethnographic study focuses on gender equality in Early Childhood Education through the reading of picturebooks. In this sense, this paper analyses female teachers' beliefs, representations and knowledge in order to identify if they read picturebooks in their classroom as a tool for developing attitudes about gender equality. The results, obtained from questionnaires, discussion group and researchers' diary in a triangulation process, show that there are prejudices, and stereotypes in those teachers' beliefs. Moreover, teachers demand training about the concept of gender, as well as the construction of diverse identities in the 21st century society. Besides, the results confirm that shared reading and conversation about picturebooks are useful because students' empathy and critical thinking is fostered; and therefore, an inclusive and sustainable education is promoted.

**Key words:** Picturebooks; Gender equality; Female teacher's beliefs.

## 1. Introducción

Ya en 1987, Lissa Paul afirmaba que un enfoque feminista en los estudios sobre literatura infantil y juvenil era especialmente interesante, dado que «[B]oth women's literature and children's literature are devalued and viewed as marginal or peripheral by literary and educational communities» (p. 186). Más adelante, en una revisión de dichas ideas, la propia Paul sostenía que el feminismo, además de estrategias de reivindicación y de recuperación de mujeres olvidadas que entran dentro de la estrategia general de *re-reading*, había tenido especial incidencia en el estudio de los estereotipos de género y el sexismo presente en las obras infantiles, especialmente en estudios publicados en revistas de educación y biblioteconomía (2004).

Décadas después de estas afirmaciones, podemos decir que los estereotipos de género presentes en el libro-álbum han dado lugar ya a una bibliografía relevante, tanto en el ámbito hispánico como en otros dominios lingüísticos. En ella se ha pasado de la denuncia de la presencia de estereotipos en la LJ en general y del álbum ilustrado en particular, una reivindicación que lleva varias décadas sobre el papel (Aguilar, 2008; Cañellas, 1979; Díaz-Plaja, 2011; Pastor, 2009/2010; Ros García, 2012/2013; Turín, 1995a), a un análisis más pormenorizado de los personajes femeninos y masculinos en el álbum, generalmente desde un punto de vista multimodal, con el fin de determinar cómo se alían los códigos verbales y visuales a la hora de proponer dichos estereotipos.

En líneas generales, la mayoría de estos estudios observa una menor presencia de personajes femeninos en el álbum ilustrado, aunque esta afirmación se podría matizar en algunos casos. Por ejemplo, Mínguez (2019) compara la presencia de protagonistas femeninas en la LJ en el dominio catalán entre 2002 y 2006 con investigaciones previas de Colomer (1998) en el mismo ámbito lingüístico y de Etxaniz (2004), en el vasco, y los resultados son muy similares, aunque se trate de corpus diferentes: más del 50 % de los personajes principales son masculinos, mientras que los femeninos están siempre en torno al 20 %. Mínguez denuncia, sin embargo, una involución cuantitativa respecto al estudio de Colomer, pero apunta que las protagonistas femeninas, aunque son menor en número, aparecen generalmente masculinizadas, es decir, asumen siempre papeles considerados tradicionalmente masculinos, algo que también señalan Torres Beguines y Palomo Montiel (2016) respecto al rol de la niña princesa en la LJ actual, y la propia Colomer algunos años después (Colomer y Olid, 2009). Etxaniz *et al.*, por su parte, encontrarán más adelante cierta evolución cuantitativa al respecto (Fernández-Artigas, Etxaniz & Rodríguez-Fernández, 2019), aunque no cualitativa, mientras que Pena Presas (2013) detecta cierta evolución en la caracterización de personajes femeninos en la LJ gallega, fruto de la influencia del feminismo.

Al mismo tiempo, incluso cuando se observa una ratio similar entre personajes femeninos y masculinos en el álbum desde un punto de vista cuantitativo, la caracterización de las figuras femeninas se ve generalmente empobrecida y estereotipada (Moya y Cañamares, 2020, p. 29). Esto es muy visible en obras que conceden un papel central a las figuras maternas en la literatura infantil. Aunque tradicionalmente ha estado ausente en las obras literarias para la infancia (Crew, 2000; Knoepflmacher, 1992; Myers, 1986; Natov, 1990; Rollin, 1990; Turín, 1995b; Wiguttotf, 1981; Wilkie-Stibbs, 2002) o ha aparecido marcada por arquetipos opuestos que dan lugar a personajes planos y poco matizados (Birkhäuser-Oeri, 2010; Whitaker, 1992), recientemente ha ganado cierto protagonismo en el álbum que no ha pasado desapercibido para la crítica. De hecho, los estudios sobre literatura infantil señalan que, aunque existen más obras con la maternidad como tema central, el mito de la buena madre y las

representaciones convencionales y estereotipadas siguen siendo prevalentes (Calland, 2016; Day, 2016; Mauclair, 2019a, 2019b; Lazo Gilmore, 2016; Rowe Fraustino and Coats, 2016), a pesar de que De Sarlo *et al.* apuntan la emergencia de una caracterización más compleja de las madres (De Sarlo *et al.*, 2022, p. 18-19) en álbumes publicados en España en la última década.

Finalmente, los estudios sobre literatura infantil tampoco han ignorado el protagonismo absoluto de los personajes femeninos en el álbum de no ficción reciente, concretamente en uno de los géneros literarios infantiles exitosos de los últimos años: las biografías ilustradas de mujeres ilustres (Aguilar, 2020; Calvo, Del Moral y Senís, 2021; García González, 2020 y 2021; Mociño-González y Debus, 2022; Pena, Senís y Del Moral, 2023; Senís, Pena y Del Moral, 2022). Sin embargo, y como señalan algunos de estos trabajos, estos libros no siempre se pueden considerar feministas, ya que se muestran demasiado dependientes de una perspectiva ejemplarizante y muy poco atentos a los problemas estructurales que afectan a las mujeres (Aguilar, 2020; García González, 2020, 2021; Pena, Senís y Del Moral, 2023; Senís, Pena y Del Moral, 2022). El estudio de Pena, Del Moral y Senís (2023) demuestra cómo los epítextos virtuales de estos libros evitan usar términos como *feminismo* o *feminista* y, cuando incluyen materiales complementarios como guías de lectura o actividades en sus páginas webs, no ofrecen claves para que la mediación vaya más allá de tareas lúdicas o de comprensión textual directa. Es decir, no inciden en una lectura crítica que ponga en primer plano una perspectiva de género con la que se trascienda la pura dimensión anecdótica y excepcional de las mujeres retratadas en los volúmenes. De ello se deduce la necesidad de una mediación adecuada que haga hincapié en dichas cuestiones a partir de los huecos y vacíos que existen en los propios textos.

Así, pues, ya sea porque muchos libros infantiles muestran un sesgo de género bastante acusado, o una orientación feminista más que discutible, resulta cada vez más necesario desviar la atención de los textos en sí mismos a la mediación que se puede hacer a partir de ellos. Es decir, además de estudiar los libros infantiles, hay que analizar cómo se leen y en qué se centran con el objetivo de desarrollar una lectura crítica incluso a edades tempranas, que explore determinados aspectos sociales igualmente, como muestra, por ejemplo, el estudio de campo de Sanjuán y Ballarín (2019), donde queda de manifiesto que los niños y las niñas en Educación Infantil ya tienen unas ideas de género estereotipadas, pero que la discusión y el análisis de algunas obras literarias (elegidas de manera meticulosa) los han llevado a cuestionar sus estereotipos. En una línea similar, pero centrada en Educación Primaria, Rodríguez Olay (2022a) afirma que los estereotipos de género están presentes en obras tan conocidas y exitosas como *Harry Potter* y *El Diario de Greg*, que son percibidos y analizados de manera diferente por niños y niñas. Por tanto, estas investigaciones indican que unos y otras ya han interiorizado comportamientos marcados y diferenciados respecto al género a una edad temprana. Esto demuestra que, por un lado, la literatura infantil tiene gran poder en la construcción de la identidad, pero, por otro lado, que, si presentamos al lectorado infantil literatura con roles no estereotipados e igualitarios, o si les hacemos reflexionar sobre libros con un enfoque más tradicional, favorecemos que desarrollen su pensamiento crítico. Por ello, según Rodríguez Olay, «la lectura de estos textos debe ir acompañada de una reflexión que venga propiciada por el/la docente» y que «le permita analizar de manera más crítica los discursos marcados por el patriarcado» (2022a, p. 56). Recae así en las personas responsables de la mediación literaria estimular una lectura crítica en las aulas que lleve a la sensibilización del alumnado en cuestiones referentes a estereotipos de género y las representaciones de los dos sexos en la literatura infantil. Para ello, ha de existir una formación *ad hoc*, porque solo así se podrá estimular un pensamiento crítico a partir de la lectura de álbumes en el aula. En este sentido, las creencias, el conocimiento y la formación del personal docente de EI y EP respecto a la igualdad de género y la necesidad de llevarla

a las aulas cobra protagonismo y ha sido objeto de estudio en investigaciones recientes (Azorín, 2014; Colás y Jiménez, 2006; Díez de Greñu Domingo, 2017; Martínez Lirola, 2020; Stevens & Martell, 2019) que inciden en la falta de formación del profesorado, que no tiene muy definidas las nociones en torno al género, y señalan una diferencia clara entre ambos sexos a la hora de percibir ese problema.

Ahora bien, mientras que la mayoría de los estudios mencionados se centran en las creencias del personal docente en torno a la educación en valores de género de manera general, Rodríguez-Olay (2022b) ha indagado específicamente en el conocimiento de los docentes sobre la relación entre género y LII. Como conclusiones generales, la autora observa una gran conciencia en el personal docente sobre el hecho de que la escuela es el lugar perfecto para tratar cuestiones de género y, en consecuencia, equilibrar así las posibles carencias de los hogares. Los y las informantes también alertan sobre la necesidad de formación en género para el personal docente y sobre su propia falta de formación al respecto. No obstante, las maestras son más sensibles a este respecto e incluyen más actividades sobre ello en las aulas. Todos estos estudios coinciden en señalar que el papel del profesorado es fundamental a la hora de formar al alumnado en cuestiones de género, lo cual corrobora el estudio de Sanjuán y Ballarín (2019).

Considerando todo lo anterior, resulta pues, fundamental continuar ahondando en las creencias, actitudes y conocimientos del profesorado acerca del libro álbum como potencial herramienta para la educación de género en el aula de EI, dada su responsabilidad en la mediación literaria. Es decir, dado que es el o la docente quien se encarga de seleccionar obras literarias, de llevar los álbumes al aula y de guiar la lectura con el alumnado, tiene también la oportunidad de estimular la discusión acerca de los estereotipos de género. De ahí que sea necesario indagar en sus creencias al respecto y a los criterios de selección, para saber si están ligados a decisiones relacionadas con el género.

## 2. Objetivo

La lectura de libros álbum en la etapa de la Educación Infantil propicia el desarrollo de actitudes que fomentan la comprensión sobre la igualdad de género (Sanjuán y Ballarín, 2019) y, por ende, el pensamiento crítico de los niños y niñas. Para ello, la mediación literaria es fundamental en la selección de lecturas y en la actuación en el aula. Por tanto, a partir del marco teórico del estudio, se concreta la pregunta de investigación: ¿en qué medida el pensamiento docente, entendido como el constructo formado por el sistema de creencias, saberes y representaciones (Cambra, Civera, Palou, Ballesteros y Riera, 2000; Palou y Cambra, 2007), influye en la selección de obras para leer en la praxis docente? En consecuencia, el objetivo del estudio ha consistido en explorar y profundizar en el pensamiento de las maestras sobre la lectura de libros álbum como herramienta facilitadora de conversaciones sobre la igualdad de género en el aula. A este respecto, interesa conocer qué razones motivan la selección de unas lecturas sobre otras, cómo aproximan los libros al alumnado y qué han observado en el aula

## 3. Método

### 3.1. Participantes

La muestra del estudio la conformaron 19 (n=19) maestras de Educación Infantil con edades comprendidas entre los 53 y 29 años, que desarrollaban su labor docente en diferentes centros públicos de la provincia de Huesca (España). Los años de experiencia profesional de las informantes oscilaban entre los 29 y 3. Los criterios de selección de la muestra fueron la tipicidad y la representatividad del

fenómeno objeto de estudio; por ello, se consideró que estuvieran ejerciendo su labor docente en Educación Infantil en el momento de la recogida de la información y fueran mujeres. En este sentido, conviene destacar que hay un predominio del género femenino en esta etapa.

### 3.2. Instrumentos de recogida de datos

La metodología cualitativa y de corte etnográfico utilizada responde al objeto de estudio con el interés de indagar y comprender el pensamiento docente. Para ello, se diseñó un cuestionario propio con respuestas cerradas y abiertas como instrumento (anexo 1). Las cuestiones que se plantearon se sustentaron en el análisis de estudios sobre la lectura de libros álbum y respuestas lectoras en Educación Infantil sobre el género y se organizaron en tres dimensiones: la lectura en el aula, los criterios de selección y la experiencia con álbumes sobre género. Se empleó la plantilla de formulario Google con el propósito de organizar la información recabada. El instrumento, compuesto por 17 preguntas, fue validado por expertos y expertas en literatura infantil, educación literaria y perspectiva de género con la finalidad de consensuar que las preguntas formuladas podían servir como una primera aproximación, a modo de diagnóstico, a la exploración del pensamiento docente en relación con el estudio.

Por otra parte, se realizó un grupo de discusión (Barbour, 2019) con cinco de las maestras (n=5) que respondieron al cuestionario en virtud de profundizar en sus creencias desde un enfoque participativo y dialógico. Para ello, se compartió la lectura de *Arturo y Clementina* de Adela Turín y Nella Bosnia con el fin de estimular la interacción entre las informantes y la conversación. La selección de este libro álbum se basó en su adecuación a la etapa de Educación Infantil y por tratarse de una obra clásica en la Literatura Infantil —se publica por primera vez en 1976 (Lumen) y se reedita en 2012 (Kalandraka) — que desvela a través de la caracterización y las acciones de sus dos protagonistas los roles y estereotipos de género. Por tanto, el marco teórico del estudio nos demostraba que esta lectura fomentaría el diálogo entre las informantes y, así, profundizar en el pensamiento docente y contrastar las respuestas con la información de los cuestionarios. Se utilizó el enfoque *Dime* de Chambers (2007) como facilitador en la creación de un ambiente para dinamizar la conversación, que se estructuró en tres momentos o fases como se muestra en la Tabla 1, y se tuvo en cuenta que podría haber informantes que ya conocieran y hubieran leído la obra.

TABLA 1.

#### *Síntesis de las fases de dinamización del grupo de discusión. Elaboración propia*

Fases	Objetivo	Preguntas
Antes de la lectura	Crear un clima amable para comenzar la conversación	¿Cómo veis vosotras el tema de afrontar el género en educación infantil?. ¿fácil, difícil?
Lectura de los paratextos del libro	Activar conocimientos previos, inferir, relacionar	¿Qué os sugiere la portada? ¿Lo conocéis?

Fases	Objetivo	Preguntas
Después de la lectura	Conversar	<p>Preguntas generales:</p> <p>- Informantes que no lo habían leído antes:</p> <p>¿Qué os ha parecido?, ¿qué os ha gustado?, ¿hay algo que os ha extrañado o sorprendido? ¿ha habido algo que no os ha gustado?, ¿este libro os ha recordado a algo?</p> <p>-Informantes que lo conocían: ¿qué opináis como lectoras?, ¿cómo ha sido esta relectura para vosotras?</p> <p>Preguntas específicas:</p> <p>-Informantes que no lo habían leído antes: ¿Lo seleccionarías para leerlo con vuestros estudiantes? ¿Qué te motiva a hacerlo?</p> <p>-Informantes que lo conocían:</p> <p>¿Qué te motivó a compartirlo con tus estudiantes? ¿Cómo fue tu experiencia?</p> <p>-Todas informantes: ¿cómo pensáis que se aborda el género en este libro?, ¿pensáis que la Literatura Infantil puede propiciar el cuestionamiento de los roles de género y desarrollar en los niños y niñas su pensamiento crítico y reflexivo?</p>

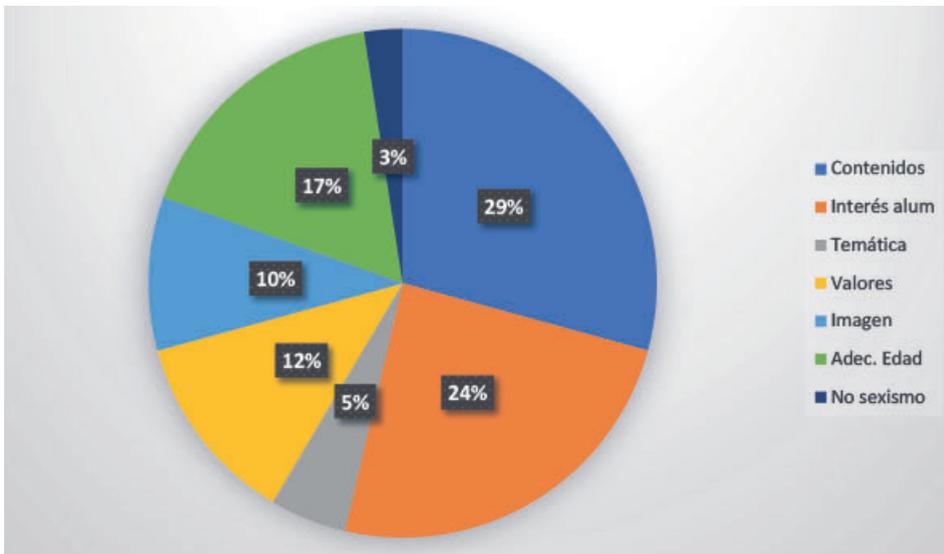
### 3.3. Procedimiento de análisis

El análisis de la información ha seguido la «Teoría fundamentada de los hechos» de Glasser y Strauss (1967) para detectar unas primeras categorías en el proceso de codificación abierta de los datos tanto en las respuestas abiertas de los cuestionarios como en la transcripción del grupo de discusión. Se comprende, como indica Barbour (2013), que se necesitan unos patrones sobre los que el investigador puede basarse. Sin embargo, aunque el marco teórico ayudó en la construcción de categorías, en el tratamiento de la información emergieron otras que no estaban previstas. En este sentido, el análisis del contenido implica detectar temas, palabras, ideas y símbolos semánticos y establecer relaciones entre las unidades siguiendo un proceso de codificación axial. Se ha tomado como marco de referencia el procedimiento metodológico cualitativo de Cambra (2003), Ruiz-Olabuénaga (2013) y Barbour (2013). En consecuencia, el proceso ha seguido tres niveles de acuerdo con Cambra (2003): nivel descriptivo global, categórico e interpretativo y se han aplicado las reglas de categorización definidas por Ruiz-Olabuénaga (2013, p. 205) en cuanto a la construcción de categorías con un criterio único, significativas, exhaustivas, claras. Para ello, se ha realizado un estudio reflexivo y analítico del contenido aportado por los instrumentos y organizado en dos fases: la primera acción se centró en las respuestas de los cuestionarios y la segunda en la transcripción de la grabación del grupo de discusión. De esta manera, en el reporte de resultados se nutre de estos dos elementos.

## 4. Resultados

Los resultados han aportado un marco de categorías de acuerdo con los instrumentos utilizados. Así, del análisis de los cuestionarios se desprenden tres categorías: *uso por las docentes de Literatura Infantil en su praxis docente*; *criterios de selección de libros álbum*; y *experiencia con el alumnado*. La categoría *uso por las docentes de Literatura Infantil en su praxis docente* corresponde a las respuestas en las que las informantes justifican la finalidad que otorgan a la lectura de libros infantiles en sus aulas. En todos los casos consideran que los libros transmiten valores coeducativos. Sin embargo, la categoría *criterios de selección* muestra que las lecturas se eligen en función del centro de interés que se está trabajando en la programación de aula y, además, buscan obras que sean adecuadas a la edad de los niños y niñas. En este sentido, los datos indican que variables temáticas como el sexismo, el respeto o la igualdad de género se perciben más débiles, como se refleja en la siguiente figura.

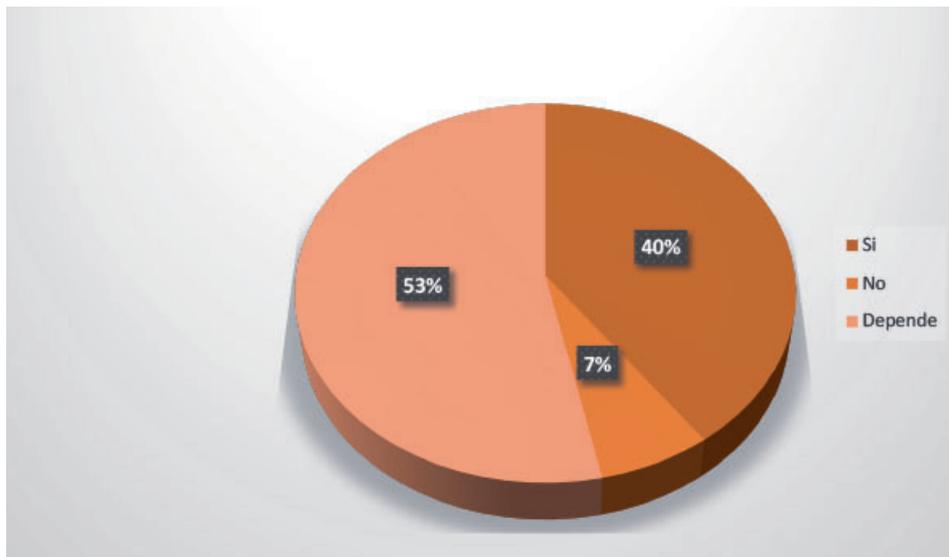
### CRITERIOS DE SELECCIÓN



Criterios de selección de libro álbum. Elaboración propia

Aunque, cuando se les preguntó si tenían en cuenta la perspectiva de género en las lecturas que compartían con sus estudiantes, un 40 % afirmó que sí, un 7 % que no, y el un porcentaje mayor (53 %) aportó una respuesta también afirmativa, pero matizada, como se expresa en la Figura 2.

## PERSPECTIVA DE GÉNERO



Perspectiva de género. Elaboración propia

La categoría *experiencia con el alumnado* evidencia que la lectura de libros álbum sobre género afecta e influye en las maneras de relacionarse de los niños y niñas. Este marco de categorías se nutre con las variables resultantes del análisis del grupo de discusión ya que permitió profundizar en el pensamiento de las informantes. Así, se detectaron tres categorías: *la igualdad de género en el aula de Educación Infantil a través del álbum ilustrado*; *la conversación como modelo para la reflexión compartida*; *la formación permanente del docente*.

*La igualdad de género en el aula de Educación Infantil a través del álbum ilustrado* incluye las respuestas que explican por qué y para qué es necesario abordar la igualdad de género. En este sentido, sirva a modo de ejemplo la reflexión de una informante sobre *Arturo y Clementina*: «Es que confundimos mucho, y yo creo que es un valor muy bueno para transmitir a nuestros alumnos, que no confundan el cariño, respeto con la compra de regalos, o sea, yo te compro, yo te doy, pues te quiero» (M3).

Además, esta categoría descubre los prejuicios de las maestras, así como la diferencia entre la lectura adulta y la de los niños y niñas (Taberner, 2019, 2016), como refiere esta docente: «Somos los adultos los que intentamos qué poner ahí o tenemos unas gafas de verlo diferente, pero ellos lo ven todo muy fácil y normal. No tienen ese juicio» (M1).

*La conversación como modelo para la reflexión compartida* emerge a partir de todas las expresiones en las que, en el contexto del grupo de discusión, las informantes comparten sus saberes sobre el concepto de género y sus experiencias de aula. Así, se destaca el enfoque dialógico como el adecuado para conversar con los niños y niñas y, de este modo, se desarrolla su pensamiento reflexivo y crítico. En este sentido, una informante decía: «Dejarlos que hablen, que sientan, que experimenten y a partir de allí pues hacerles que opinen, que tengan esa parte llámala crítica, ¿no? O no sé, dejarles,

dejarles que hablen y que expresen» (M1). Por otra parte, otra docente incidía en el fomento de la empatía del alumnado a través de la identificación con los personajes del libro, pero también en su capacidad para distanciarse del posicionamiento que representa un personaje: «El álbum y toda la literatura en general ayuda mucho a los niños porque ellos se ponen en el lugar de los personajes, yo creo que les ayudan mucho a ver distintas perspectivas». En este sentido, las propias maestras se identificaron con el rol femenino de Clementina después de la lectura y manifestaron agrado por el libro porque refleja la sociedad actual y, por tanto, consideraron que es una obra que conserva su vigencia.

Me ha gustado porque pienso que refleja la situación que tienen muchas personas hoy en día y que por suerte hay algunas que deciden buscar la libertad, ¿no? Y lo consiguen. Y deciden irse de situaciones así. Me ha gustado mucho y me parece un reflejo de la realidad de hoy en día (M4).

La categoría *formación permanente del docente* engloba los comentarios suscitados durante el debate en los que todas las informantes coincidieron en la necesidad de repensar el concepto de género e indagar en sus propios prejuicios:

Nosotros también como docentes los primeros que como los que no lo tenemos claro tenemos el prejuicio, y hablo por mí la primera, que hay veces que me lo planteo y digo, pero de qué estamos hablando o qué es lo que realmente quiero mostrarles. Somos como unos huérfanos emocionales en eso, no estamos todavía formados (M1).

En consecuencia, la lectura compartida del libro y la conversación implicó un acto de reflexión sobre los sistemas de creencias, saberes y representaciones de las propias docentes.

## 5. Conclusiones

Las recientes investigaciones sobre la presencia de personajes femeninos y masculinos y la pervivencia de los estereotipos de género en el libro-álbum han constatado que, si bien existe cierta evolución al respecto desde el punto de vista cuantitativo, en el plano cualitativo se siguen perpetuando mayoritariamente esquemas tradicionales. Es por ello por lo que el papel de la mediación resulta fundamental a la hora de determinar cuál puede ser la función del libro-álbum como herramienta educativa que permita garantizar una educación inclusiva en coherencia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030. Se impone la necesidad, pues, de ir más allá de un análisis estrictamente textual de los libros-álbum para indagar en qué medida las personas mediadoras han incorporado a su actividad docente los criterios de selección ligados a la igualdad y a una educación que tenga en cuenta una perspectiva de género. En este sentido, con el presente estudio se pretendía determinar en qué medida el pensamiento, entendido como el constructo formado por el sistema de creencias, saberes y representaciones, influía en la selección de obras literarias infantiles para leer en la praxis docente en el marco del aula de Educación Infantil.

Los resultados obtenidos han permitido comprobar y contrastar el papel que cumple la literatura infantil y la educación literaria en el tratamiento de la igualdad de género en la etapa de Educación Infantil. Si bien el marco teórico expuesto incidía en la desigual representación de personajes masculinos y femeninos en los álbumes, y en la importancia del papel de la lectura mediada de álbumes ilustrados para el desarrollo de actitudes sobre la perspectiva de género en los niños y las niñas, las categorías resultantes de este estudio han servido para confirmar esta adecuación de los libros-álbum para tratar estos temas mediante un análisis del pensamiento docente.

Por una parte, los cuestionarios han aportado datos relevantes en cuanto a los criterios en la selección de obras de las docentes, que se basan en contenidos curriculares de la programación didáctica. De hecho, solo el 3 % de las participantes afirma que eligen obras no sexistas, lo cual es un porcentaje reducido. Sin embargo, cuando se formula la pregunta de manera directa sobre la elección de acuerdo con la variable de género, el 47 % tiene en cuenta este criterio, aunque un porcentaje mayor presenta una respuesta afirmativa, pero con matices. El cuestionario deja de esta manera algunos interrogantes abiertos, por sus propias características, que luego se matizan en la segunda parte de la investigación. Pero, al mismo, revela que quizás las informantes carezcan de formación específica en perspectiva de género como para poder responder a las preguntas de manera más rotunda.

A este respecto, el grupo de discusión ha resultado un instrumento muy útil para profundizar en la información recabada en los cuestionarios y, de este modo, indagar en las creencias de cinco maestras (variable dependiente) y en sus prejuicios (variable independiente) que podrían obedecer al 47 % en la tasa de respuesta supeditada. Para ello, la propuesta de lectura compartida de *Arturo y Clementina*, como obra clásica que aborda la cuestión de género, y la conversación surgida han desvelado que el pensamiento docente afecta en la praxis del aula y, además, así lo han afirmado las propias informantes en un ejercicio de autorreflexión. Todas ellas, sin excepciones, han destacado la idoneidad del enfoque dialógico para conversar con el lectorado infantil y, de este modo, desarrollar su pensamiento reflexivo. Asimismo, a través del grupo de discusión, quedó de manifiesto cómo todas las informantes coincidieron en la necesidad de repensar el concepto de género e indagar en sus propios prejuicios acerca del mismo, un tipo de reflexión que no emergía de las respuestas de los cuestionarios de manera clara. En consecuencia, la lectura compartida del libro y la conversación implicó un acto de reflexión sobre los sistemas de creencias, saberes y representaciones de las propias docentes.

En suma, si recuperamos la pregunta de investigación inicial (¿en qué medida el pensamiento docente, entendido como el constructo formado por el sistema de creencias, saberes y representaciones influye en la selección de obras para leer en la praxis docente?), los resultados demuestran que, en principio, la perspectiva de género no es un factor mayoritariamente determinante a la hora de elegir los libros álbum que se llevan al aula. Pero, al mismo tiempo, una exploración más profunda del pensamiento docente, centrada en la lectura de un álbum concreto, demuestra una predisposición positiva hacia libros como este, que abordan sin ambages el problema de la desigualdad.

Asimismo, los resultados obtenidos han abierto nuevas posibilidades para la investigación, como se descubre en la categoría *formación permanente del docente*. De este modo, no sólo las docentes manifiestan la necesidad de adquirir competencias relacionadas con la perspectiva de género y la lectura, sino que emergen temáticas acordes con la sociedad del siglo XXI, como el debate reciente en torno a la «Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI». En este sentido, sirva como evidencia el siguiente extracto del grupo de discusión:

Un año me pasó que tuve un niño que decía que él era una niña y los demás le decían "pero si tienes pene", bueno entonces sí que tratamos el tema y dices "bueno, tiene pene, pero se puede sentir una niña". Está claro que entre el tema de los géneros tenemos que tener claro de qué estamos hablando. No estamos hablando de gustos o apetencia sexual sino de identidad como persona. Si te identificas con una feminidad o con una masculinidad aparte de que todos tengamos de las dos (M1).

Y, finalmente, el grupo de discusión revela la vigencia de un álbum como *Arturo y Clementina*, publicado en los años 70, que, sin embargo, aún apela a las informantes porque pone de manifiesto problemas actuales, al tiempo que también deja de lado otras cuestiones como las identitarias, que no están presentes en dicho álbum pero que, sin duda, deben ser abordadas en el aula si se desea crear una ciudadanía empática. Por ello, los resultados de este estudio exploratorio, con sus limitaciones en el muestreo, pueden servir para el diseño de futuras investigaciones longitudinales en las que se aborde la construcción de identidades desde la lectura literaria con el fin de garantizar una educación inclusiva en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) de la Agenda 2030.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y Textos*, 28, 113-128.
- Aguilar, C. (2020). De LIJ, libros informativos y género. *CLIJ* 296, 18-33.
- Azorín Abellán, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva [Teacher attitudes toward coeducation: keys to inclusive education]. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 29 (2), 159-174. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.562>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Birkhäuser-Oeri, S. (2010). *La llave de oro. Madres y madrastras en los cuentos infantiles*. Turner.
- Calland, R. (2016). Animal Mothers and Animal Babies in Picture Books. In Rowe Fraustino, Lise and Coats, Karen (Ed). *Mothers in Children's and Young Adult Literature. From the Eighteenth Century to Postfeminism* (pp. 153-169). University of Mississippi Press.
- Calvo, V.; Del Moral, C.; Senís, J. (2021). Vidas en verso: los libros de no ficción biográficos como herramienta para una educación integral e intercultural. *Lenguaje y Textos*, 54, 55-65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15767>
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Cambra, M., Civera, I., Palou, J., Ballesteros, C. y Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 17-18, 25-40. <https://doi.org/10.1174/113564000753837179>
- Cañellas, A. (1979). Los roles sexuales en la literatura infantil. Cuadernos de *Pedagogía*, 63, 19-22.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colás Bravo, P. y Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcanova.
- Colomer, T. & Olid, I. (2009). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 55-67. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1902](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1902)
- Crew, H. S. (2000). *Is it really mommy dearest? Daughter-mother Narratives in Young Adult Fiction*. The Scarecrow Press.
- Day, S. K. (2016). "I Would Never Be Strong Enough": Sarah Dessen's Postfeminist Mothers. In Rowe Fraustino, Lise and Coats, Karen (Ed). *Mothers in Children's and Young Adult Literature. From the Eighteenth Century to Postfeminism* (pp. 153-169). University of Mississippi Press.
- De Sarlo, Giulia, et al. (2022). Sketching Motherhood. Maternal Representation in Contemporary Picturebooks: The Case of Spain. *Children's Literature in Education* <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09474-5>
- Díaz de Greñu Domingo, S. y Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Díaz-Plaja, A. (2011). *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas*. UCLM.
- Etxaniz, X. (2004). La ideología en la literatura infantil y juvenil. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 27, 83-96.
- Fernández-Artigas, E., Etxaniz, X., & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos*, 18 (1), 63-72. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1902](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1902)
- García González, M. (2020). Chasing Remarkable Lives: A Problematization of Empowerment Stories for Girls. *Journal of Literary Education*, 3, 44-61. <https://orcid.org/0000-0001-8051-9969>
- García González, M. (2021). *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Metales Pesados.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Knoepfmacher, Ulrich C. (1992). Female Power and Male Self-Assertion: Kipling and the Maternal. *Children's Literature* 20, 15-35.
- Lazo Gilmore, Dorina K. (2016). Minority Drama: Rejecting the Mainstream Mothering Model. In Rowe Fraustino, Lise and Coats, Karen (Ed). *Mothers in Children's and Young Adult Literature. From the Eighteenth Century to Postfeminism* (pp. 96-112). University of Mississippi Press.
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Mauclair, P. (2019a). La maternidad, un regalo del cielo. La maternidad en los álbumes infantiles españoles contemporáneos. *CLIJ* 287, 34-49.
- Mauclair, P. (2019b). La maternité dans les albums illustrés espagnols contemporains. *État des lieux. GRAAT* 21, 54-78.
- Moya Guijarro, J. y Cañameres Torrijos, C. (Ed.). (2020). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Myers, M. (1986). Impeccable Governesses, Rational Dames, and Moral Mothers: Mary Wollstonecraft and the Female Tradition in Georgian Children's Books. *Children's Literature* 14, 31-59.
- Natov, R. (1990). Mothers and Daughters: Jamaica Kincaid's Pre-Oedipal Narrative. *Children's Literature* 18, 1-16.
- Rowe Fraustino, L. and Coats, K. (Ed). (2016). *Mothers in Children's and Young Adult Literature. From the Eighteenth Century to Postfeminism*. Jackson: University of Mississippi Press.
- Mínguez, X. (2019). Intrepid or Invisible? Female Characters in Catalan Children's and Young Adult Literature. *Dziecinstwo. Literatura i Kultura* 1(1), 180-205. <https://doi.org/10.32798/dlk.27>
- Mociño-González, I y Debus, E. S. (2022). Biografías de mujeres para la infancia en el contexto brasileño y gallego. *Revista Estudos Feministas* 30(2), Florianópolis, 1-11. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n275262>
- Palou, J. y Cambra, M. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Pastor, A.A. (2009/10). Roles y diferenciación de género en la literatura infantil. *Revista Borradores, X/XI*, 1-11.
- Paul, L. (2004) Feminism Revisited. In Peter Hunt (Ed.9. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 140-53). Routledge.
- Paul, L. (1987). Enigma variations: What feminist theory knows about children's literature. *Signal*, 54, 186-201.
- Pena Presas, M., Senís, J. y Del Moral Barrigüete, C. (2023). Estrategias de ficcionalización en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil. *Tejuelo*, 37, 7-38 DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.7>
- Pena Presas, M., Del Moral Barrigüete, C. y Senís, J. (2023). Análisis de los epitextos virtuales en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil, *Revista colombiana de educación*, 89 (en prensa).
- Pena Presas, M. (2013). Feminismo e xénero na literatura infantil e xuvenil galega unha análise a partir dos personaxes de mulleres. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 17, 55-66. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2013.17.0.4083>
- Rodríguez Olay, L. (2022a). ¿Influyen algunas obras de la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de estereotipos de género en la infancia? Análisis de Respuestas de niños y niñas de 5º y 6º de Primaria. *Aula Abierta*, 51(3), 255-264. <https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>

- Rodríguez Olay, L. (2022b). An Analysis of Primary School Teachers' Knowledge of Gender Perspectives in Children's and Young Adults' Literature. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 34, 45-52 <https://doi.org/10.17811/msg.34.1.2022.45-52>
- Rollin, L. (1990). The Reproduction of Mothering in *Charlotte's Web*. *Children's Literature* 18, 42-52.
- Ros García, E. (2012/13). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 329-350.
- Rowe Fraustino, L. and Coats, K. (Ed). (2016). *Mothers in Children's and Young Adult Literature. From the Eighteenth Century to Postfeminism*. Jackson: University of Mississippi Press.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sanjuán, M. y Ballarín, M. (2019). La construcción de un pensamiento crítico acerca de los roles de género de la literatura infantil. Análisis de un proceso de investigación-acción con niños y niñas de 5 años. *Ondina/Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 3, 105-140.
- Senís, J., Pena Presas, M. y Del Moral Barrigüete, C. (2022). Vidas de santas: una aproximación a las biografías de mujeres en el campo literario peninsular. *Bulletin of Hispanic studies* 99(9), 883-902. <https://doi.org/10.3828/bhs.2022.53>
- Stevens, K. & Martell, C. (2019). Feminist social studies teachers: The role of teachers' backgrounds and beliefs in shaping gender-equitable practices. *The Journal of Social Studies Research*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.02.002>
- Taberero-Sala, R. (2016). Lecturas adultas y lecturas infantiles. El universo de Kitty Crowther en la formación del mediador como lector literario. *Revista de Estudios Socioeducativos* 4, 52-65. [http://doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_socioeducativos.2016.i4.06](http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2016.i4.06)
- Taberero-Sala, R. (2019). La concepción adulta de la infancia. La construcción de los personajes infantiles en los álbumes *El maravilloso Mini-Peli-Coso* de Beatrice Alemagna y en *Poka & Mina. El despertar* de Kitty Crowther / The adult conception of the childhood. *Tejuelo*, 30, 233-260. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.233>
- Torres Beguines, C. y Serrano Montiel, E. (2016). De objeto de salvación a heroínas de su propia historia. La evolución de las princesas en la literatura infantil actual. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 285-306 <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.54082>
- Turín, A. (1995a). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Horas y horas.
- Turín, A. (1995b). La literatura infantil y juvenil y su contribución a la igualdad entre los sexos. En VV.AA, *Memoria. 24º Congreso Internacional del Ibbby de Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 37-55). Organización Española del Libro Infantil y Juvenil.
- Turín, A. y Bosnia, N. (2012). *Arturo y Clementina*. Kalandraka.
- Whitaker, Linda L. (1992). Healing the mother/daughter relationship through the therapeutic use of fairy tales, poetry, and stories. *Journal of Poetry Therapy* 6, 35-44 <https://doi.org/10.1007/BF01078292>
- Wigutoff, S. (1981). Junior Fiction: A Feminist Critique. *The Lion and the Unicorn* 5, 4-18.
- Wilkie-Stibbs, C. (2002). *The Feminine Subject in Children's Literature*. Routledge.

## Anexo 1. Cuestionario:

1. ¿Dedicas tiempo en el aula a la literatura infantil?
2. ¿Cuánto?
3. ¿Utilizas el libro álbum para lecturas en voz alta en tu aula?
4. ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta a la hora de elegir los álbum y cuentos para tu aula?
5. ¿Trabajáis en el aula la igualdad de género?
6. ¿Trabajas en el aula la igualdad de género a través de los álbumes?
7. ¿Cómo lo haces?
8. A la hora de elegir los álbumes que llevas al aula ¿tienes en cuenta la perspectiva de género?
9. ¿Cómo lo lees?
10. ¿Hacéis hincapié en los aspectos relacionados con la perspectiva de género?
11. ¿Cómo lo haces?
12. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género diferentes?
13. ¿Tienes en cuenta que los distintos álbumes presenten roles de género igualitarios?
14. ¿Cómo trabajas estos roles y sus diferencias en el aula?
15. ¿Crees que esto genera impacto en tus alumnos?
16. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los estereotipos de género?
17. ¿Has notado cambios en ellos a la hora de relacionarse teniendo en cuenta los roles de género?



Armando Castillo Acevedo  
acastillito890@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3300-9031>  
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Eraida Campos Maura  
ecampos@uclv.cu  
<https://orcid.org/0000-0002-4450-6383>  
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Gloria Marta López Mariño  
glmarino@uclv.cu  
<https://orcid.org/0000-0002-9465-9927>  
Universidad Central de Las Villas, Cuba

(Recibido: 20 abril 2024 / Received: 20th April 2024)

(Aceptado: 24 septiembre 2024 / Accepted: 24th September 2024)

DOI 10.35869/aiij.v0i22.5340

# LA NARRATIVA EN LA LITERATURA JUVENIL. UNA APROXIMACIÓN A LA OBRA DE CARLO FRABETTI

*NARRATIVE IN YOUNG ADULT LITERATURE.  
AN APPROACH TO CARLO FRABETTI'S WORK*

## Resumen

En el presente trabajo se abordan concepciones teóricas y metodológicas de Montesino, 2003; Teixidor, 2005; Cerrillo y Sánchez, 2006; Cerrillo, 2015 y Herrera, 2018 sobre la literatura para adolescentes y jóvenes como condición de arte literario y de vehículo transmisor de ideas y valores relacionada con la posibilidad de establecer la comunicación. Esta es una característica fundamental de la novela en este tipo de creaciones literarias. Este trabajo tiene como objetivo acercarnos a la obra narrativa de Carlo Frabetti, a través del análisis de dos de sus novelas: *El ángel terrible* y *Calvina*. Para ello se tuvo en cuenta los métodos de revisión bibliográfica para abordar las concepciones teórico-metodológicas sobre los rasgos de la narrativa para niños y jóvenes; el análisis de contenido y el inductivo-deductivo, para explicar las características de la narrativa infantil y juvenil presentes en las novelas objeto de estudio. Frabetti se ha destacado por la creación de más de cuarenta obras infantiles y juveniles, es Premio Cervantes Chico y Premio Barco de Vapor por su novela *Calvina*. Con este artículo se reconocen algunos rasgos de la narrativa desarrollada dicho escritor y cómo, desde su obra, se puede contribuir al proceso de promoción de la literatura juvenil.

**Palabras clave:** Características de la LJJ; Joven lector; Frabetti; Narrativa.

## Abstract

This paper examines the theoretical and methodological conceptions by Montesino (2003), Teixidor (2005), Cerrillo and Sánchez (2006), Cerrillo (2015), and Herrera (2018) regarding literature for teenagers and young people. It considers such literature both as an art form and as a vehicle for transmitting ideas and values related to establishing communication. This is a fundamental characteristic of the novel within this genre of literary creation. This study aims to delve into Carlo Frabetti's narrative by analyzing two of his novels: *Terrible Ángel* and *Calvina*. To achieve this, the study utilizes bibliographic

review methods to explore the theoretical and methodological conceptions of narrative features for children and young people. Additionally, content analysis and inductive-deductive analysis are employed to elucidate the characteristics of children's and young adult narratives in the selected novels. Frabetti is renowned for creating more than forty works for children and young people and has received the Cervantes Chico Prize and the Barco de Vapor Prize for his novel *Calvina*. This article highlights specific features of Frabetti's narrative style and examines how his work contributes to the promotion of young adult literature.

**Keywords:** Children's and young adult literature features; Young reader; Frabetti: Narrative.

## 1. Introducción

La literatura y el arte son formas de la conciencia social que hacen más atractiva y agradable la vida de los hombres, sus relaciones, su trabajo, matizan sus emociones, agudizan su sensibilidad, les ayudan a captar la delicada armonía cromática de formas y sonido de la naturaleza y de la vida misma. Son formas que dispone el hombre para reflejar la vida de manera emocional y reflexiva. (Abascal, 1987, citado en Falcó, 2010, p. 23) La narrativa de Carlo Frabetti dedicada a niños y niñas, y jóvenes aboga por los matices emocionales y la captación armónica de formas y sonidos que aprehende su literatura de las experiencias vividas.

Niños y adolescentes como público lector demandan en el mundo de una literatura dedicada a ellos. Cuentos folclóricos y tradiciones fueron quedando en la memoria colectiva acercaron y acercaron a los niños al maravilloso mundo de la literatura hecha y pensada para ellos. Actualmente, se tilda como literatura ganada a esta dedicada a este particular público. Es por ello por lo que estudiosos como Alga Marina Elizagaray, Alicia Abascal y Rovaina Rossini afirman que, para hablar de literatura infantil y juvenil, debe haber una remisión a la edad oral del mito, aun cuando el libro infantil y juvenil es una conquista de la época moderna (Cardoso, 2013, p. 148). Los libros que contenían un carácter didáctico-moralizador eran aquellos que se seleccionaban para el público infantil, con el fin de lograr en ellos el desarrollo de normas de conducta y comportamiento adecuados a su tiempo.

Son diversas las bibliografías que afirman que el crear, publicar, criticar, investigar y reconocer obras destinadas propiamente al público infantil y juvenil, es un proceso no muy antiguo, pues data de unos trescientos años y se relaciona con el surgimiento y consolidación de la formación económico-social capitalista. En la mayoría de los casos la creación y comercialización de libros para niños y adolescentes es labor de adultos, quienes responden a su visión del mundo y su arte.

Como reproductora ideológica la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) es un gran medio de poder para la transmisión de una determinada cosmovisión a la infancia y la juventud, así como de valores que se someten a las relaciones de poder de las diferentes clases sociales y las continuas polémicas de ideas. Factores como el anteriormente mencionado y la tendencia, en muchas culturas, a marginar o silenciar esta literatura, hacen que esta llegue a ser vista por algunos como una expresión menor o apenas artística, reconociendo de forma insuficiente la capacidad del niño y el adolescente para recepcionar toda información, además de ser merecedores de obras de la más alta calidad artística, que pueden ser portadoras de un humanismo exaltador de la justicia social, la libertad, la diversidad y la identidad nacional. En la obra de Frabetti podemos encontrar un replanteamiento constante de lo convencional, un análisis científico, filosófico y realista de los ambientes en que recrea sus obras. Los personajes y temáticas de su narrativa están marcados por sus ideas de justicia, igualitarismo y equidad social.

Destaca en este escritor su capacidad de combinar lo filosófico y científico con el mundo real y hacerlo accesible al entendimiento de los niños, adolescentes y jóvenes.

La literatura como arte, que es la única que merecen los niños y jóvenes, constituye una altísima expresión del lenguaje y lleva en sí misma a todas las manifestaciones de la cultura que posee la humanidad; por lo que la literatura infantil y juvenil ha de caracterizarse por ser capaz de fusionar la fantasía y la realidad con la que a diario los niños y jóvenes interactúan (Cardoso, 2013; Herrera, 2018). Algo que sin lugar a duda puede apreciarse en la narrativa para jóvenes de Carlo Frabetti, ya que «sus temáticas son tanto fantásticas como realistas, pero todas ellas desbordan creatividad, inteligencia, misterio y una capacidad única de mostrar la lírica de lo cotidiano» (Heraz, 2017, s/p).

Ya que la LJ aborda temas de interés para la infancia y la juventud, puede verse claramente la dialéctica de la tradición y novedad temática (familia, amigos, juegos, descubrimiento del amor). El carácter de esta literatura es formativo puesto que participa incidentalmente en el crecimiento espiritual del hombre, a modo general.

La literatura infantil y juvenil (...) es una modalidad de las respectivas literaturas nacionales, integrada por textos pertenecientes a los más diversos géneros (...) que presentan como especificidad esencial el unir su cualificación estética y su función socializadora, es decir, su condición de arte literario y de vehículo transmisor de ideas y valores, con la posibilidad de establecer la comunicación, de ser comprendida y disfrutada por niños y adolescentes, en el contexto de la formación del individuo a la luz de las concepciones ideológicas predominantes en una determinada sociedad. (Herrera, 2018, p. 11)

El presente trabajo se centrará en el estudio de obras que pertenecen a la LJ; las novelas escogidas para el mismo forman parte de la sección de literatura juvenil de la Colección veintiuno de la Editorial Gente Nueva y pertenecen al escritor italiano, residente en España, Carlo Frabetti. Por tanto, los investigadores proponen como objetivo analizar las novelas: *El ángel terrible* y *Calvina*, de dicho escritor, teniendo en cuenta el reflejo en las obras de las características de la narrativa infantil y juvenil propuestas por el Dr. Ramón Luis Herrera (2018). Escogida por el abarcador y riguroso estudio que realiza Herrera, así como por la necesidad de verificación de sus postulados que se sistematizan desde la dedicación sostenida a la escritura para este público lector específico.

## 2. Acercamiento a la Literatura Juvenil (LJ), concepciones teóricas y metodológicas

A pesar de la imprecisión del término Literatura Juvenil (LJ), tanto en espacios de edición como durante el proceso de promoción de lectura llevado a cabo por los docentes, es muy común en los últimos años que se haga referencia a la edad juvenil o adolescente como un área particular dentro la LJ. Sobre esto Herrera (2018) considera que:

Aunque los límites de dicha edad no son precisos y varían de una tradición cultural a otra, existe un cierto consenso en que por literatura juvenil debe entenderse aquella que satisface los intereses y necesidades de los lectores de una etapa posterior a la educación primaria, que se extiende hasta el fin de la escolaridad secundaria. (p. 15).

A juicio de Pedro Cerrillo la LJ constituye una literatura periférica ya que está destinada a lectores de una edad específica; al mismo tiempo plantea que:

...se trata de una literatura con una cierta independencia literaria, a diferencia de la literatura infantil, ya que en la juvenil el mediador adulto no tiene ni la importancia ni la influencia que tiene en la infantil, incluso ese adulto puede no intervenir en la tarea mediadora, aunque sí es un adulto quien escribe para esos lectores. A cambio, en la literatura juvenil sí influyen los "grupos", pues se crean estilos o modas (sagas, series, trilogías) que se imponen en algunos colectivos durante cierto tiempo. En este sentido, podríamos afirmar que la edad de los lectores adolescentes y primeros jóvenes les lleva a reaccionar contra o frente al mundo de los adultos, por un lado, y al mundo de los niños, por otro. Además, como literatura periférica, la literatura juvenil es más susceptible de recibir influencias externas, de experimentar frecuentes cambios o de incorporar modas –casi siempre efímeras–, ya que los gustos o intereses de sus lectores varían con rapidez. (Cerrillo, 2015, p. 214)

Aun cuando desde el punto de vista cronológico, la etapa en la que se enmarca la LJ, se refiere a un período que oscila entre los 12 y los 19 años de edad. Coincide con la adolescencia según la cultura occidental, donde lo más significativo radica en saber cuáles son los rasgos que caracterizan a esta etapa y qué lecturas tendrán mejor influencia sobre ellos.

Indudablemente este período de vida es significativo para un individuo, ya que se suceden una serie de cambios anatómo-fisiológicos que influyen directamente en los planos psicológico y social de este joven; se destaca el proceso de maduración sexual, inestabilidad en el plano afectivo y la aparición de nuevos conflictos intra y extra familiares.

Los niños que llegan a la adolescencia con necesidades lectoras bien desarrolladas suelen experimentar en ella una suerte de voracidad hacia muchos tipos de materiales, incluyendo en la época presente los digitales. Pero cuando esas necesidades no son tan sólidas, puede ocurrir que se debilite la práctica de la lectura, bajo la presión del intercambio con los amigos, los videojuegos, el deporte y otras actividades consideradas como opciones de mayor atractivo para el empleo del tiempo libre. (Herrera, 2018, pp. 68-69)

Tanto en tanto la familia como en la escuela, deben ser atendidos los gustos lectores y los soportes de la lectura para que se incida en la formación de jóvenes, siempre y cuando se mantenga ese interés de que el adolescente esté acompañado y pueda enriquecerse con las diversas formas de lectura que se pueden poner a su alcance. Esto propiciará un enriquecimiento en el desarrollo de su personalidad, ya que este es un período que se caracteriza por la presencia de dudas y la necesidad de su evacuación. La lectura puede hacer reflexionar, ofrecer modelos y dar posibles soluciones a conflictos juveniles sin la intervención rectora de padres y maestros que en ocasiones es rechazada o ignorada.

El lector joven necesita acercarse a la lectura desde posiciones diferentes a las del niño: la posibilidad de enfrentarse a la lectura de obras más complejas le exigirá una lectura de más esfuerzo, que está relacionado con el dominio expresivo y comprensivo de la lengua y con el desarrollo de su competencia lectora. Este asunto genera controversia, sobre todo en los momentos en que se eligen los corpus escolares de lecturas para adolescentes y jóvenes, momentos en que se enfrentan dos tendencias que se sitúan en polos opuestos: el de ganar lectores o, al menos, no perderlos, eligiendo libros de fácil lectura y rápida empatía, por un lado; y el que defiende la necesidad de no renunciar a que, a esas edades, se lean los clásicos, por muy difícil que resulte su lectura. (Cerrillo y Sánchez, 2006, p. 16).

Es criterio de los autores que, en esta etapa, los jóvenes lectores, deben enfrentarse a obras literarias con una excelente calidad literaria, donde se le presenten historias en las que el lector se vea esforzado a desarrollar su capacidad cognitiva e interpretativa, que le permita ampliar sus conocimientos lingüísticos, o sea, que este proceso sea estimulante. Resulta de gran importancia la lectura de la narrativa de Carlo Frabetti, que tanto la familia como la escuela (aun cuando en esta etapa el modelo a seguir, incluso el literario, sea el que imponga su grupo de amigos) tengan la capacidad de proponer sus obras literarias. Frabetti hace que el adolescente o joven piense, se haga preguntas, vea el mundo con otros ojos, elabore nuevos conceptos, asuma posturas a favor o en contra, etc.

Al final de esa etapa es cuando el lector se detiene en su proceso o sigue adelante, es decir, pasa del texto transparente que no ofrece dificultades, al texto problemático, cuando se da cuenta de que otros lectores encuentran diferentes significados al leer el mismo texto y a veces recurre a la autoridad del autor o del profesor, o bien a la multiplicidad de opiniones, respetables todas, y de ahí al relativismo y a la responsabilidad personal de su propia interpretación. Es el momento crucial en el que el joven se pregunta: ¿por qué tenemos que analizar con tanto detalle los libros, no podríamos leerlos por puro placer, sin tantos estudios? Es otro modo de formular la pregunta: ¿quiero continuar el esfuerzo de profundización en mi proceso de lector o no? Si se detiene, queda convertido en el lector medio, popular, juvenil, tenga la edad que tenga. Si sigue adelante, pasa al texto inteligible. (Teixidor, 2005, p.7)

Montesinos (2003), a partir de su experiencia docente, propone ocho características de la Literatura juvenil, muy valoradas por los autores de este trabajo como puntos en consideración de criterios rectores que deben tenerse en cuenta cuando los alumnos de la enseñanza secundaria y el bachillerato sean los destinatarios:

- Léxico adecuado: la adecuación del léxico debe estar relacionado con la competencia lectora de los alumnos. Atendiendo a la edad de los receptores, no quiere decir esto que el léxico empleado sea básico o elemental, debe presentarse un programa con una gradación y variedad en la dificultad del léxico de las obras que se utilicen, lo que permite el progresivo perfeccionamiento verbal del alumnado.
- Resultar una literatura experiencial: esto es una educación literaria, porque influye en la vida de los alumnos, al mostrarles conflictos propios de esa etapa de la vida y la forma de resolverlos. Esto logra la identificación del joven y su entorno con los personajes literarios.
- Ayudar en la formación del pensamiento crítico y estético del alumnado. Esto se logra buscando el diálogo inteligente entre el lector y el libro.
- Huir de la moralidad: en la LJ deben tener espacio todos los temas, siempre que sean tratados con veracidad, rigor y calidad. Este tipo de literatura debe huir de tabúes de cualquier tipo, siempre que el buen gusto presida la elaboración artística del escritor.
- Debe ser una literatura de transición: no debe sustituir a los grandes clásicos, sino que debe preparar a los alumnos para que den el paso hacia estos.
- Debe tener en cuenta a los destinatarios.
- Debe aspirar a mejorar la competencia comunicativa y literaria.
- No debe renunciar a la calidad literaria. (pp. 28-36).

## 2.1. La narrativa en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)

Para contextualizar el análisis de las obras narrativas de Carlo Frabetti los autores han profundizado en las concepciones de autores, cuya teoría es verificable en el objeto del estudio. Así, Cardoso (2013) plantea que «la épica o narrativa enfrenta sucesos que se cuentan sobre la vida del hombre en un tiempo y espacio determinado... Abarca desde los relatos más breves, como la anécdota, hasta los más extensos y complejos como la novela...» (pp. 176-177). Esta misma autora, en su trabajo *La literatura infantil y sus géneros literarios* plantea que las características o leyes fundamentales de la narración son: unidad y movimiento. En las obras de Frabetti, como enuncia Cardoso, la unidad está integrada en varios niveles: unidad del desarrollo de la vida de los personajes, del desarrollo del conflicto, en la presentación psicológica de los caracteres y unidad de ambiente. Además, el movimiento visto a través de la narración de una serie de sucesos que se dan en la vida misma. Para esta autora, cumplida en la narrativa frabettiana, de manera verídica o ficticia se halla inspiración en los acontecimientos de la vida, y esta manifiesta un constante cambio y evolución. Las obras analizadas de Frabetti, cumplen lo que, a decir de Cardoso, es una buena narración, reflejando este movimiento con naturalidad, realismo y verosimilitud. (Cardoso, 2013, p. 177).

En la narrativa de Frabetti, el joven lector encuentra una vía de aprendizaje y disfrute. El docente debe promover su obra, tanto en el medio escolar como fuera de este, pues en ella se cumplen las consideraciones de Herrera (2018):

Un espectro narrativo de enorme diversidad... Dos tendencias, ampliamente explotadas por el mercado transnacional sobresalen contemporáneamente: *la fantasy* -palabra inglesa que se ha generalizado para designar un tipo específico de narrativa que no puede asimilarse a la fantasía en general... y que a su vez presenta varias orientaciones temáticas y la novelística sobre realidades y problemas de la adolescencia y de la juventud. Esta última muestra una creciente audacia para revelar situaciones difíciles desde una óptica humanista. (p. 58)

Para Herrera (2018), estudioso de relieves valiosos de la narrativa en la LIJ cubana, escritor para niños y jóvenes, profesor e investigador, con volúmenes de crítica y autor del diccionario de autores de la LIJ cubana ha sistematizado su quehacer y plantea las características de esta narrativa, que son tenidas en cuenta para el análisis las novelas *Calvina* y *El ángel terrible* de Carlo Frabetti en el presente trabajo:

- La acción intensamente dinámica, de la cual resultan paradigmáticos los cuentos de la tradición oral popular.
- Comienzo particularmente atractivo
- La distribución de secuencias que renueven el interés e intensifiquen el clímax hasta su resolución.
- Presencia de personajes de marcada caracterización
- Tendencia hacia la brevedad y la acusada expresividad de las descripciones generalmente combinadas con elementos de acción
- Frecuente intertextualidad con referentes de origen mitológico, legendario, folclórico o firmemente instalados en la memoria colectiva, a menudo mediante los medios audiovisuales
- La combinación, no necesaria, pero sí muy común, de la realidad y fantasía enraizada igualmente en el cuento tradicional.
- La creciente diversidad temática y apertura hacia asuntos conflictivos y muy visibles en relatos para adolescentes. (pp. 53-55).

### 3. La obra narrativa juvenil de Frabetti a través de las novelas *Calvina* y *El ángel terrible*

En *Calvina* se presenta la historia de Lucrecio, quien es sorprendido por la niña Calvina cuando entra a robar en una casa. La niña (¿o niño?), quien es huérfana de madre, le pide a Lucrecio que se quede para que se convierta en su papá, durante la ausencia del real y de este modo no avisaría a la policía de su delito. Durante el desarrollo de la obra y a través de un narrador omnisciente vamos conociendo las diversas aventuras que vive Lucrecio. Junto a Calvina vive momentos verdaderamente recurrentes, en medio de un ambiente escalofriante y terrorífico, se encuentra con cadáveres vivientes, el padre que encarna a la madre, gigantes que resultan ser enanos y otros sucesos como cuando visita la biblioteca manicomio, en la cual los locos se identifican con personajes, obras o escritores de la literatura universal. Allí descubre, a través de un extraño libro su parentesco con el desaparecido padre de la niña (¿o niño?): eran hermanos gemelos. Descubrió además que eran hijos de un científico loco que había experimentado con ellos para erradicar la ausencia total de cabello en todo el cuerpo, condición con la que habían nacido. La novela está llena de constantes paradojas, lo cual se aprecia en los títulos los capítulos, en sucesos y personajes; la sexualidad real de Calvina nunca queda revelada en la obra, sino que cada lector, a partir de su entendimiento decidirá si es niño o niña. Esto evidencia que es una obra que rompe con lo convencional y en la que el autor hace que el lector esté en un cuestionamiento constante.

*El ángel terrible*, es una novela donde se narra cómo dos jóvenes, que compartían afición por el alpinismo urbano, algo que hacían a escondidas por los edificios de su barrio, descubren a pintora de la que quedarán prendidos por su belleza y dulzura. Al conocer a la enigmática Laura y los conflictos por los que estaban pasando deciden ayudarla en la resolución de sus problemas. Tras la desaparición repentina de la joven, deciden encontrarla y de esta manera activan todo su ingenio y su valentía. La presencia de una carta que revela la verdadera orientación sexual de Laura ayuda a entender su abrupta marcha de aquel lugar, sin embargo, junto al detective Gómez el lector podrá conocer de otros conflictos que vivió esta joven a la que el protagonista llamaba ángel. Algo verdaderamente recurrente e inesperado es el hecho de que Julio, ya pasado el tiempo y siendo un adulto regrese a las azoteas y se reencontre con Laura en el mismo lugar que la conoció. La idea de que se cumplirá la promesa de aquella merienda debida, hace que el suspenso apunte a otra oportunidad para el amor o solo el reencuentro de dos amigos.

Luego de hacer una breve presentación de ambas novelas, se hará un análisis paralelo que refleje en qué medida se evidencian las características propuestas por Herrera (2018) y a las que se afilian los autores de esta investigación.

#### 3.1. Comienzo particularmente atractivo

En la novela *Calvina*, puede verse claramente un comienzo que atrae la atención del lector desde el título del capítulo: «El jardín bosque», lo cual significa que es un jardín muy grande, con árboles frondosos o un bosque muy pequeño, lleno de flores; o como todo el tiempo se defiende en la obra, las dos cosas a la vez. Lo más significativo de esta cuestión es que cada lector podrá imaginar el jardín bosque de manera diferente ya que esto dependerá directamente de las vivencias que haya tenido.

También es atractivo, para el público lector joven, el modo en que se describe la realización de un robo, y que al ladrón lo llamen «el Rata» y a su socio «el Sopa». Los pensamientos del ladrón (Lucrecio), su modo de operar e incluso los grandes ojos que veía en la maleza son los elementos que hacen que el lector no sea capaz de detenerse en el proceso de lectura.

Imitó el ladrido de un perro y, al ver que no obtenía respuesta (señal de que no había ningún chucho en la casa) saltó [...] la alta verja...

Mientras cruzaba el asilvestrado jardín, le pareció distinguir entre la maleza los relucientes ojos de... ¿un gato?

Lucrecio decidió no pararse a averiguar qué clase de bicho lo había mirado [...]. Corrió a toda velocidad (Frabetti, 2008a, p. 7)

Por su parte, en la novela *El ángel terrible*, aunque menos divertido que en *Calvina*, también puede evidenciarse un comienzo atractivo e ingenioso. Ya que con otro giro y encaminado a una temática diferente, el lector queda hechizado por la magia de Frabetti.

De pequeño, tenía de vez en cuando un sueño maravilloso. Subía a mi casa en ascensor, yo solo [...] y al llegar a mi piso, que era el último, la cabina no se detenía, sino que seguía subiendo hasta traspasar el techo, para acabar suspendida en el aire, sobre la azotea.

Era la azotea de mi casa, pero estaba cubierta de exuberante vegetación...

...ocasionalmente, se cruzaban en mi camino, animales fantásticos y extraños personajes que parecían salidos de alguna escena mitológica. (Frabetti, 2008b, p. 7)

Y, ¿caso los ascensores pueden traspasar los techos y quedar suspendidos en el aire? Justamente ahí está el gancho utilizado por el escritor para mantener al lector atento a su historia, lo cual, a nuestro juicio, está dado por la realidad y posibilidad de ocurrir que tiene la anterior respuesta en la mente de un adolescente, que no solo es quien protagoniza esta historia, sino que será el público al que está destinada esta obra artística. Es eso precisamente lo que hace que el lector pueda sentirse identificado al comenzar su historia, el hecho de poder recordar cómo y qué soñaba en su infancia y si alguna vez dejó de ser sueño y se convirtió en realidad, es lo que mantiene al lector atrapado en la historia brindada por el autor.

### 3.2. La acción intensamente dinámica

En *Calvina*, se nos presenta un personaje que queda totalmente desconcertado ante un mundo que le parecía insólito y aterrador, y en el cual no se sentía cómodo pues no era capaz de encontrarle una respuesta lógica a nada. Para lograr que Lucrecio fuera comprendiendo el mundo al que su delincuencia lo llevó, el autor de la obra lo hace vivir momentos de muy intensa acción. Algunas veces confundido, otras desconcertado o temeroso le llevan a entender que su llegada a la casa de Calvino fue premeditada por el propio dueño de la casa (su hermano gemelo).

El dinamismo en la novela está presente desde el inicio hasta las últimas páginas, o sea desde que el ladrón atraviesa el asilvestrado jardín hasta que las camas salen caminando. Capítulos como: El armario cuarto, El manicomio biblioteca, El sastre encuadernador, El paseo fuga, La despensa cámara, La muerta viva, El enano gigante, La viva muerta, El clavo clave, La madre padre y La biblioteca manicomio, son los espacios donde más tormentos vive Lucrecio. Cada capítulo aquí mencionado narra las extrañas situaciones que vivió este personaje, quien llega a considerar que se estaba perdiendo en ese mundo de locos.

### "La viva muerta"

Lucrecio estaba en el salón, junto al teléfono y lamentó no haber cogido el hacha, que seguía en la cocina. O eso creía. Pero se equivocaba. Porque el hacha estaba en manos de una mujer muy pálida y vestida de negro, con los labios rojos como la sangre y la abundante cabellera alborotada, que apareció de pronto detrás de él y dijo con voz acariciadora:

-Hola, Cal.

Lucrecio intentó decir que él no era Cal, pero se había quedado mudo. (Frabetti, 2008a, p. 50).

Es *Calvina* una novela donde la acción no se debilita en ningún momento, ya que en la medida que avanza la narración el protagonista vive momentos de dudas, de miedo, de preocupación, de horror, sentimientos que los lectores serán capaces de experimentar de conjunto con el personaje.

### "La madre padre"

Con un gesto brusco, la niña (¿o era un niño?) le arrebató el frasco a Elsa, lo destapó y dio un largo trago antes de que la mujer pudiera quitárselo de nuevo.

-¡No! – gritó Elsa – ¡Hija mía, ¿qué has hecho?! Calvina se desplomó silenciosamente, y la mujer, con un alarido de desesperación, apuró el contenido del fracaso y cayó junto a su hija como fulminada por un rayo. Desde algún lugar de la casa, el lúgubre aullido de Loki respondió al grito de Elsa.

(...)

-¡Es igualita a ti, Luc! – exclamó el Sopa

-Igualito, más bien – lo corrigió el enano -. Querido Lucrecio, te presento a Calvino, padre de Calvina y esposo (o viudo, mejor dicho) de Elsa. Tu hermano... (Frabetti, 2008a, pp. 59-61)

Respecto al desarrollo de la acción en la obra de Frabetti, la investigadora Ocampo (2012) expresó:

Su progresión dramática está dada por una dinámica de lo sorprendente, en ocasiones por encima de lo sorprendente, como recurso del suspense. Ya no solo es cuestión de que la trama vaya poniendo incógnitas de postergada solución, sino que cierto ritmo interno avisa al lector que es hora de esperar un nuevo asombro que torne la historia aún más delirante. Esto desde el propio título, el nombre de un personaje ausente durante páginas y páginas... se convierte en la promesa de algo auténticamente imprescindible y tal vez escabroso. (p. 21)

Podemos añadir que a lo largo de toda la obra se aprecia lo inesperado, que varias ocasiones se torna abrumador y hasta confuso para nuestro joven lector, de manera tal que constantemente crezca la incertidumbre en cuanto a decidir un final para los hechos que se narran. El paso por la casa, por la biblioteca manicomio, por el jardín o por cualquiera de las aventuras por las que atraviesa el protagonista de nuestra historia, mantienen al lector en ascuas constantemente, ya sea por lo sorprendente de los hechos o el inesperado giro que dan los mismo. La historia que nos presenta Frabetti, obliga al lector a llevar a cabo un proceso de lectura crítica y profunda, donde en la mayoría de los casos, no es la lógica la respuesta adecuada para el desenlace de la acción. «Aparentemente uno más entre tantos relatos de amor contados a los adolescentes, este, sin embargo, se muestra tocado por la gracia de la sencillez y la ausencia de pretensiones, lo cual para nada implica que estemos en presencia de una historia chata; todo lo contrario» (Suárez, 2012, p.17).

Sobre lo expuesto anteriormente y lo que se conoce de la obra de Frabetti, los autores del presente trabajo afirman que *El ángel terrible* posee un marcado dinamismo en la acción, que responde a los códigos de este tipo de novela. Los sucesos aquí se van desarrollando en relación directa al proceso de descubrimiento que sufre el protagonista, propio de la adolescencia: se descubre la amistad, la responsabilidad, la duda, el amor, etc.; y como producto de esto su mundo comienza a tener un sentido diferente. Su mundo comienza a girar y sus sueños a convertirse en realidad, una realidad que muchas veces no es la deseada, como suele suceder fuera de las páginas de un libro; es por ello que es tan común, que los jóvenes lectores se familiaricen con los personajes frabettianos. Nuestro joven protagonista comienza a practicar, sin saberlo, la estegofilia, deporte urbano que le permite ver su mundo desde arriba, tal y como era su sueño. Conoce a Julio, se hacen amigos y comparte con él sus aventuras por los tejados y azoteas. Se relacionan con una chica, «su ángel», que atravesaba por un momento difícil, la ayudan a resolverlo y quedan perdidamente enamorados de ella.

Conocer a Laura, la situación que estaba pasando, ser parte de sus problemas e incluso amarla, hacen que la historia se mantenga en pie todo el tiempo, y que, hasta la inesperada decisión hacia nuestro protagonista, tome al lector por sorpresa. La presencia del detective Gómez contribuye a que la novela sea más dinámica, debido a que le da un giro sorprendente a la acción, a partir de las decisiones que toma.

Junto al caballete, con el bastidor roto, yacía el lienzo que Laura estaba pintando... La paleta y los pinceles también estaban en el suelo.

La cerradura había sido forzada...

-¿Hay alguien ahí? – gritó Julio desde fuera. Debía de haberme oído entrar a la casa. Le abrí y al ver el caballete y el cuadro en el suelo se puso pálido como la cera... (Frabetti, 2008b, p. 34)

### 3.3. Presencia de personajes con marcada caracterización. El carácter intertextual y la combinación fantasía y realidad

Tanto en *Calvina* como en *El ángel terrible*, puede verse la presencia de personajes que caracterizan fielmente a aquellas personas con las que convivimos diariamente. Frabetti sale a las calles, con ojo clínico, en busca de lo fantástico que hay en el día a día: en el plomero, la bibliotecaria, un niño inteligente, un ladrón, un policía, dos adolescentes amigos, dos jóvenes que aman a una misma chica, incluso hasta lo que muchas veces parecerá de lo más simple o común en un ambiente: un perro o un gato. Ahí radica la magia de este escritor, en que los personajes de sus obras no son el producto de la imaginación, sino la re-creación de la realidad en la que, tanto el autor como el receptor, se desarrollan.

En la novela *Calvina* se muestran «los personajes (...) casi todos con el rasgo común de amar los libros ¿con locura?» (Ocampo, 2012). Desde el capítulo El manicomio biblioteca, pueden observarse las anteriores palabras, ya en este lugar los personajes se identifican o tienen un referente literario. El propio Calvino se siente identificado con la pequeña Alicia de Lewis Carroll, la del país de las maravillas. Además, en la novela, se evidencian las referencias mitológicas a la *Odisea* de Homero (Ulises, Polifemo, Penélope); así como la alusión a personajes clásicos de la literatura universal (Peter Pan, Campanita, don Quijote y Frankenstein).

-¿Te identificas con Alicia en el país de las maravillas? – le preguntó.

-No – respondió Calvino – Me identifico con Alicia.

-Eso es lo que he dicho.

-Tú me has preguntado si me identifico con Alicia en el país de las maravillas, y eso es un libro; yo solo me identifico con Alicia, no con todo el libro.

- Pero no crees realmente ser Alicia, ¿verdad?  
-Claro que no creo ser Alicia, soy Alicia (Frabetti, 2008a, p. 21)

Podemos encontrar otros personajes como el sastre encuadernador, que se identifica con el sastrecillo valiente, el sombrerero doblemente loco que se relaciona con el sombrerero que aparece en *Alicia en el País de las maravillas* y con John Silver (el astuto pirata de *La isla del tesoro*) que se desdobra pocas veces en una personalidad secreta, Mario el fontanero, además del invitado que se identifica con Italo Calvino y sus personajes el barón y el vizconde.

Como se observa en el fragmento siguiente, Lucrecio, uno de nuestros personajes principales, tiene una marcada caracterización, pues es la representación de lo incorrecto e incompetente en la obra; una realidad que se vuelve fantasía desde el momento que cruza la verja. «El Rata», como se le conocía entre los maleantes entra a la casa de Calvino y termina siendo chantajeado por un niño ¿o niña?, que juega con su incompetencia, y tiene que aceptar el trato que le propone Calvino con tal de no volver a la cárcel.

- Oye no soy ningún bobalicón. Para que te enteres me llaman... Demetrio el Astuto.  
-Nada de eso es cierto. Te llaman Lucrecio el Rata, también conocido como Luc el Sigiloso. Aunque esto último a juzgar por el ruido que acabas de hacer, no parece muy adecuado.  
-¿Cómo demonios sabes...?  
-Yo hago las preguntas – interrumpió el niño – ¿Tienes familia?  
-Depende de cómo se mire...  
-[...]  
-Oye, no te pases, mi oficio no significa que sea un mal padre  
-¿Te consideras bueno?...  
-Oye este juego está yendo demasiado lejos – dijo Lucrecio esforzándose por parecer tranquilo,  
aunque en realidad no lo estaba en absoluto -. No puedes retenerme aquí en contra de mi voluntad, de modo que si no me dejas salir...  
-¿Llamarás a la policía? Adelante, ahí tienes el teléfono. (Frabetti, 2008a, pp. 8-10)

Lo fantástico, además de estar presente en casi toda la obra, puede decirse que radica en la aparición y desaparición del enano Licuro, el cual conoce todos los secretos y su capacidad de estar en el momento y lugar correctos. Para Lucrecio, conocer a Licuro fue volver a la cordura, aunque en ocasiones este también lo confundía con su manera al hablar.

- ¡Calvino, cuánto tiempo sin verte!  
Yo... no soy Calvino – balbuceó Lucrecio  
Es verdad – dijo el enano mirándolo fijamente -. Te pareces mucho a él, vistes como él y estás paseando a Loki, pero no eres Calvino... ¿Quién demonios eres?  
No sé...  
¿No sabes quién eres?  
Quiero decir que no sé muy bien lo que hago aquí... es una historia muy larga.  
No tengo prisa

Y muy complicada  
Me encantan las historias complicadas.  
Y además solo sé una pequeña parte.  
Soy muy listo. Tú cuéntame lo que sepas y yo deduciré el resto ... (Frabetti, 2008a, p. 47)

Otro elemento que bien pudiera parecer fantástico es el hecho de que Lucrecio ve a la madre de Calvino viva en la sala, cuando acababa de dejarla en el frigorífico que parecía despensa. ¿Acaso pueden revivir los muertos? Es una pregunta que queda en la cabeza del lector, cuando al regresar al recibidor ya la muerta viva no estaba.

-Poca actividad en la casa... Parece ser que a su encantadora esposa hace tiempo que no se la ve.  
-Bueno, es que... - empezó a decir Lucrecio, pero no pudo terminar la frase. Otra voz, cálida y aterciopelada, la terminó por él.  
-Es que, últimamente, he estado muy poco sociable, comisario.  
Lucrecio estuvo a tiempo de desmayarse. Acaba de entrar en el salón la mujer del cuadro...  
La mujer de la cámara frigorífica.  
El comisario, sorprendido (aunque no tanto como Lucrecio). (Frabetti, 2008a, p. 42)

La presencia de personajes de marcada caracterización, en *El ángel terrible*, puede observarse en la descripción, física y moral de los que van interviniendo a medida que progresa la acción. Los personajes en esta novela no están relacionados con la fantasía como en *Calvina*, aun cuando en la obra se considere que Laura es un «ángel». Quizás los jóvenes lectores se sientan identificados con Julio y nuestro protagonista, ya que estos son adolescentes que empiezan a experimentar cambios físicos y psicológicos. Descubren otras maneras de ver la vida y cómo salirle al paso a los problemas.

Los personajes en esta novela no son un invento del autor; los personajes aquí pueden ser cualquiera de los lectores, puede que alguno sea el propio escritor, ¿quién sabe?

«Apareció» es la palabra adecuada, pues fue realmente como una aparición (...) en uno de los bancos, estaba sentada la mujer más bella que había visto en mi vida. Rubia y muy esbelta, llevaba un vestido blanco, casi hasta los pies, que, en aquel marco un tanto cursi, le confería el aspecto de un hada o una princesa de cuento. (Frabetti, 2008b, p. 18)

La intertextualidad aquí se evidencia entre el poema de Rainer María Rilque y el propio título de la obra, lo cual resulta, como bien propone Suárez (2012), «todo ángel es terrible, de forma que resulta sencillo para el lector establecer la analogía entre versos y fábula» (p. 18). También encontramos referentes literarios como Sherlock Holmes y Philip Marlowe que son comparados, por los protagonistas, con el detective Gómez. Conocer a este detective, le permitió al protagonista descubrir que el mundo real muchas veces está muy distante de lo que podemos encontrar en las páginas de una obra literaria, el mundo real podrá ser más crudo y sencillo, de lo que un niño cree, y eso lo descubren los jóvenes en la medida que la acción de la obra asciende.

Yo siempre me había imaginado a los detectives con ojos penetrantes y facciones angulosas, como Sherlock Holmes, o bien duros y apuestos, como Philip Marlowe, y con sus secretarías despampanantes. Daniel Gómez parecía un camionero, o un descargador del puerto, y Paquita. (Frabetti, 2008b, p. 20).

Otro elemento intertextual con el que se encuentra familiarizado el público lector es la comparación de nuestros jóvenes con los personajes de Marvel Batman y Robin, dos superhéroes que se dedican a cuidar de los que no pueden valerse por sí mismos y eso es lo que hacen ellos durante la obra, desde sus posibilidades tratan de ayudar a la joven Laura.

### 3.4. El final

Ambas novelas tienen en común, que al final de la historia no se presenta al lector como un producto elaborado, sino que deja el espacio abierto a que cada lector a partir de su capacidad creadora y sus vivencias le ofrezca a la novela el final que más le guste.

-¿Puedo preguntarte si eres niño o niña?

-Por supuesto

-¿Y por qué no me lo dices? – insistió Lucrecio tras una pausa.

-Porque no me has preguntado si soy niño o niña. Me has preguntado si puedes preguntármelo... (Frabetti, 2008a, p. 69)

Aun cuando el escritor, en *El ángel terrible*, da un giro a la historia, que quizás no es el esperado por el joven lector, al dedicar un espacio donde la joven Laura sale de «escena», por decirlo de una manera entendible, tras dejar una epístola que expresa su orientación sexual. Indudablemente, es esta una de las características de la LJ, abordar temáticas que para muchos ha de considerarse un tabú, algo que está asociado, por supuesto, a la idiosincrasia de cada región.

El atreverse a abordar esta temática y la solución que propone ya para finales de la novela es lo que hace que la obra frabettiana, sea un espacio para encontrarnos con lo intrépido, inesperado y en la mayoría de los casos asombroso. Acerca del desenlace que propone el autor al público lector, Suárez (2012), tras referirse a esta novela, expresó que:

Más allá de las discusiones en torno a lo legítimo o no de la solución salomónica de la epístola y del tono de la misma, el oficio de Frabetti, su sensibilidad y su gracia quedan a salvo cuando nuevamente recurre en las azoteas para producir el último encuentro que transcurrirá ante el lector entre Laura y el ya no tan joven protagonista (p. 18)

Para los autores, haber devuelto al ya no tan joven protagonista a los tejados, a ver nuevamente el mundo desde arriba como solía hacer en el pasado, es regresarle la ilusión por aquello que marcó su vida, es llevarlo de regreso por los pasos de una felicidad inocente, y de esta manera olvidar la frustración por haber perdido un amor que no pudo olvidar. Este giro que nos propone Frabetti en la historia hace que ese joven lector no pierda las ilusiones que ha podido experimentar durante la lectura, asociadas a lo que pueda estar viviendo como joven que es.

Estuvimos un largo instante mirándonos en silencio, casi sin respirar, y, de pronto, Laura se echó a reír. Se rió igual que la primera vez (...) y su risa bañó los años transcurridos como si fueran un montón de hojas secas.

Mientras me daba la mano para ayudarme a levantar, le dije:

-Me debes una merienda, ¿recuerdas? (Frabetti, 2008b, p. 75)

#### 4. Consideraciones finales

El trabajo con obras literarias, cuyo destinatario es el público adolescente y joven, tanto en el ámbito docente como fuera de este (bibliotecas públicas, librerías, talleres de literatura, de creación literarias o el propio seno familiar), se vuelve fundamental, ya que estas obras, no solo recogen las temáticas que son de interés o identifican a este público lector, sino que, el trabajo con estas sienta las bases para despertar el interés por los clásicos de la literatura universal. En la medida que vaya creciendo este joven sus intereses y gustos en materia de literatura, irán evolucionando hacia una literatura que demande un mayor ejercicio de la actividad intelectual y de disfrute.

Por lo anterior queda claro que «la literatura juvenil es un instrumento fundamental para fomentar la lectura entre los jóvenes pues no sólo permite un ejercicio lúdico, sino que también conlleva un componente didáctico, pues favorece el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos» (Galán, 2015, s/p). Es de interés de los autores señalar tres premisas fundamentales sobre la utilidad de la literatura juvenil que propone Montesinos (2003): contribuye a formar lectores, por medio de una programación sistematizada y razonable de la lectura en los centros escolares; permite que los alumnos consigan el hábito lector mediante planes de «lecturas razonables», pues solo a través de la frecuentación en el aula y fuera de ella se consigue que el alumnado se habitúe a la lectura; forma un corpus de libros aptos para jóvenes.

Es preciso destacar que las novelas analizadas en este artículo se ajustan a las características planteadas por Montesinos (2003) sobre la literatura juvenil. Si hay algo que destaca la narrativa frabettiana es que huye de la moralidad y tiene en cuenta a los destinatarios, por lo que leer estas novelas, es un momento experiencial para el lector. Este autor entre sus méritos destaca su habilidad creadora en la concepción de los personajes e historias, más cercanos a la realidad que al mundo fantástico. Puertas (2007), tras referirse al carácter lúdico y los elementos intertextuales que pueden apreciarse en *Calvina*, expresó que en esta novela existe:

Un extraordinario dominio del diálogo, una reflexión sobre la literatura en un espacio literario que no rechina ni se vuela pesada, la administrada apuesta por no descifrar el sexo de uno de los protagonistas son algunos de los recursos y logros conseguidos por esta novela. Pero además tiene el singular mérito de construir una obra genuinamente de literatura juvenil. No hay tras ella un autor preocupado que verticalmente se dirige a un adolescente despreocupado, tampoco un adulto que busca reencontrar su niño interior, sólo hay un escritor que tiene algo propio que decir (no un estereotipo, no una lección, no una buena intención) y su interlocutor no es otro que un joven. Y eso es inusual. (s/p)

Ciertamente no pudiéramos decir que esta es una novela sencilla en cuanto a la presentación, desarrollo y desenlace de los hechos que se narran aquí, la complejidad de la historia se encuentra acompañada constantemente de un tono absurdo y mágico; ya que en esta novela, aquello que queda sin explicación (como la identidad verdadera de los personajes, los objetos y los lugares) responde a la intencionalidad del autor, lo más importante no es lo que sea realmente, sino lo que pueda ser capaz de provocar en el lector.

Por su parte, *El ángel terrible* es el reflejo de una historia marcada por el amor y el espíritu detectivesco de dos adolescentes, acontecimientos con los que puede sentirse muy familiarizado el joven lector; por lo que Suárez (2012) plantea que la novela «tiene un excelente ritmo, se lee con gusto y consigue algo envidiable: dialogar con lectores de edades y experiencias diversas» (p. 17).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, A. (1987). *Literatura Infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cardoso, M. (2013) La literatura infantil y sus géneros literarios. En B. Pírez (comp.) *Estudios Literarios*. (pp. 143-240). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (noviembre, 2006) Literatura con mayúsculas. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura* (2), 7-21. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2006.02.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.01)
- Cerrillo, P. (2015). Sobre la literatura juvenil. *Verba Hispánica XXIII* (1), 211-228. <https://doi.org/10.4312/vh.23.1.211-228>
- Falcó, S. (2010). *La literatura infantil como medio para favorecer la preparación de los docentes en los contenidos de relaciones espaciales en los niños del grado preescolar*. [Tesis de maestría, Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín]. <https://repositorio.uho.edu.cu/bitstream/handle/123456789/6557/tes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frabetti, C. (2008a). *Calvina*. La Habana: Gente Nueva.
- Frabetti, C. (2008b). *El ángel terrible*. La Habana: Gente Nueva.
- Galán, E. (10 de agosto, 2015). *La literatura juvenil: características*. ALQUIBLA. <https://www.alquiblaweb.com/2015/08/10/la-literatura-juvenil-caracteristicas/>
- Heraz, V. (junio, 2017). Entrevista a Carlo Frabetti. *El templo de las mil puertas. Revista online de literatura juvenil* (58). <https://www.eltiplodelasmilpuertas.com/entrevista/carlo-frabetti/314/>
- Herrera, R. (2018). *Panorama de la Literatura infantil y Juvenil*. La Habana: Editorial Poligráfica Félix Varela.
- Ibañez, V. (noviembre, 2012). Carlo Frabetti. Desde la lógica matemática al compromiso político. *Boletín de Cultura e Información (BCI) Invierno 2009* (17), 46-47. <https://www.celandigital.com/images/pdfs/bci17/carlo-frabetti.pdf>
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Montesinos, J. (2003). Lecturas al Pil Pil II. CLIJ: *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* (161), 28-36.
- Ocampo, D. (2012). *Calvina*, una historia doblemente loca. *En Julio como en Enero* (25), 21.
- Puertas, G. (31 mayo, 2007). *Calvina*. Carlo Frabetti. *EL CULTURAL*. <https://elcultural.com/Calvina>
- Suárez, E. (2012). Gente Nueva en el XXI. *En Julio como en Enero* (25), 17-18.
- Teixidor, E. (2005). La literatura juvenil. Un género polémico. *Educación y biblioteca* 17(148), 6-11.



Iratxe Esparza Martín

iratxe.martin@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-0662-9809>

Universidad del País Vasco UPV/EHU

Maite Aperribay-Bermejo

maite.aperribay@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-1188-1670>

Universidad del País Vasco UPV/EHU

# EL CUENTO TRADICIONAL EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

*TRADITIONAL TALES IN BACHELOR'S DEGREES IN  
EARLY CHILDHOOD AND IN PRIMARY EDUCATION*

(Recibido: 14 enero 2024 / Received: 14th January 2024)

(Aceptado: 7 mayo 2024 / Accepted: 7th May 2024)

DOI 10.35869/ailij.v0i22.5106

Este estudio ha sido posible gracias a la financiación del proyecto «La literatura y los Objetivos de Desarrollo Sostenible» (Proyectos Campus Bizia Lab, Convocatoria 2023-2024, cód. 23ENCI) de la Universidad del País Vasco UPV/EHU.

## Resumen

Los cuentos tradicionales nos transportan a mundos de ficción desconocidos y sugerentes; mediante su lectura abrimos nuestra mente hacia universos que aguardan ser descubiertos, descodificados e interpretados. El objetivo principal de este artículo es leer los textos narrativos reparando en los enunciados y en los discursos explícitos e implícitos que acogen. Para ello tomamos como referencia las versiones de *Cenicienta* escritas por Charles Perrault y Jacob y Wilhelm Grimm, y tal y como nos propone Cassany (2006), leeremos la ideología centrándonos para ello en los cuentos *Cenicienta o el zapatito de Cristal* (Perrault, 1697) y *La Cenicienta* (Jacob y Wilhelm Grimm, 1812), reivindicando así lo que de estimulante encierran estos relatos, siempre con una visión crítica que sirva para interpretar los textos con perspectiva, a sabiendas del carácter socializador de la literatura. Tras elaborar una breve introducción sobre el cuento tradicional como parte ineludible de la Literatura Infantil y Juvenil, se analizarán las versiones de *La Cenicienta* de Charles Perrault y de Jacob y Wilhelm Grimm, siendo el principal objetivo presentar una propuesta de relectura que defiende la utilización de los textos clásicos en las aulas de infantil y primaria, como herramienta en el fomento de la literatura y el lenguaje literario.

**Palabras clave:** Literatura infantil y juvenil; Cuentos tradicionales; Educación literaria; Educación crítica; Lectura.

## Abstract

Traditional tales have the potential to transport us to unknown and suggestive fictional worlds. Reading opens our minds to universes yet to be discovered, decoded, and interpreted. This paper aims to examine a selection of narrative texts, focusing on their statements, and their explicit and implicit discourses. To reach this aim, different versions of Cinderella will be analyzed by studying their ideology, as Cassany (2006) proposes. This article will scrutinize *Cinderella or the Little Glass Slipper* (Charles Perrault, 1697) and *Cinderella* (Jacob and Wilhelm Grimm, 1812), to vindicate their stimulating potential, always through a critical lens that serves to interpret the text from all approaches, and to acknowledge the socializing nature of literature. The analysis of both versions of Cinderella will be preceded by a brief introduction about traditional tales, and followed by a rereading proposal that upholds the use of classic texts as a tool in promoting literature and literary language in Early Childhood and in Primary Education.

**Key words:** Children's literature; Fairy tales; Literary education; Critical education; Reading.

## 1. Introducción

En los últimos años han surgido controversias sobre las lecturas de los cuentos tradicionales, así como polémicas que tienen que ver con lo que se ha llamado la *cultura de la cancelación*, a lo que se suma la supresión de clásicos de la literatura infantil y juvenil en bibliotecas escolares o la modificación de algunas obras literarias para público infantil. Son numerosos los debates que han surgido en torno a la valiosa o perjudicial utilización de los cuentos tradicionales en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Tal y como afirma Rodríguez Almodóvar (2023), se ha producido un descrédito de este tipo de narraciones basándose principalmente en los roles de los personajes y en la inducción de sentimientos como el miedo e imágenes violentas: «En consecuencia, el rechazo actual se basa en una impugnación mayor: la de cualquier cuestionamiento de lo que hoy se entiende como protección de la infancia. Según ello, habría que promocionar y defender grandes valores, acordes con la inocencia del niño, como la bondad, la paz, la concordia, la piedad...» (Rodríguez Almodóvar, 2023, p.11). En relación con estos cuestionamientos y censuras, Aguilar (2023, p. 26) sostiene que «aprender a buscar las causas de la censura es muy importante para decidir de manera informada» y defiende al mismo tiempo que «es necesario incluir la censura de LIJ [Literatura Infantil y Juvenil] en el currículum de DLIJ [Didáctica de la Literatura Infantil] en la formación de maestras y maestros, para sensibilizar contra censuras y expurgos indeseables» (p. 11). Del mismo modo, y como afirma Colomer (2019), «en los libros infantiles siempre hay una tensión entre *cómo es el mundo y cómo debería ser*», por lo que lo políticamente correcto o el didactismo no deberían limitar «la manera en la que la literatura explora las emociones, actitudes o conductas» (s.p.). Precisamente ese es uno de los objetivos principales de este artículo.

La literatura es en sí un acto estético de comunicación que busca el deleite de las y los lectores, es imprescindible en el contexto cultural, aunque aún hoy en día se siga utilizando como recurso didáctico dentro y fuera de las aulas (Cervera, 1992). A pesar de reconocer su función didáctica, es prioritario reivindicar la función literaria, pues gracias a ella se identificarán los modelos narrativos, poéticos y dramáticos, impulsando el gusto por el valor estético de la lengua. Así, creemos que los cuentos tradicionales son apropiados para observar esa doble dimensión de la literatura en donde confluyen ética y estética. Invitando al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria no solo a releerlos, sino a reinterpretarlos y contextualizarlos adecuadamente, ofreciéndoles herramientas para esta reinterpretación o contextualización, sería posible reavivar en las aulas el gusto por la literatura, el leer por placer y el conocimiento de criterios literarios en la selección de las lecturas, ya que el objetivo último no es enseñar literatura, sino educar en la valoración de los textos desde la interpretación. Tal y como afirma Cerrillo (2010), el buen desarrollo de la competencia literaria es de gran relevancia, por ser una competencia específica en la interpretación y descodificación en el proceso de lectura.

## 2. Cuéntame un cuento

Los cuentos populares no son en origen una literatura destinada al público infantil; forman parte de una tradición oral ancestral, que en principio estaba destinada al público adulto. Si retrocedemos a la época en que fueron recopilados, alterados y adaptados a una versión escrita, observamos que se sitúan dentro del marco de la literatura infantil, «pero, al mismo tiempo, nos remiten a una época en la que el concepto estaba mal definido y en la que, en especial, se confundía lo infantil con lo popular» (Soriano, 1995, p. 556). Al tratarse de cuentos que se distribuían oralmente han sufrido numerosas modificaciones hasta que autores de la talla de Charles Perrault o Jacob y Wilhelm Grimm los recogieron de forma escrita. Son obras que se han ido adaptando a la infancia poco a poco, puesto que como afirma Colomer (2010), «la literatura específicamente destinada al público infantil y adolescente [...] surgió en

el siglo XVIII» (p. 101). Debemos entender por tanto que Perrault y los hermanos Grimm recogieron estos cuentos en los siglos XVII y XIX respectivamente (Perrault publicó sus *Histoires et contes du temps passé avec des moralités* en 1697 y los hermanos Grimm publicaron su recopilación de cuentos en 1812, bajo el título *Kinder- und Hausmärchen*). Si bien son historias con unos cuantos siglos de antigüedad, los valores que transmiten siguen siendo muy necesarios, puesto que «suponen un bagaje cultural irrenunciable que se debe recuperar en las aulas del siglo XXI» (García Carcedo, 2018, p. 88). Acompañar a niñas y niños a través de estas lecturas mientras identifican los conflictos, representados simbólicamente, a los que se van a tener que enfrentar a lo largo de su vida, «ese espacio de fantasía donde el niño está emocionalmente implicado le va a posibilitar identificar ciertas emociones, y progresivamente aprender a gestionarlas» (Martínez Pardo, 2018, p. 29). El psicoanalista Bruno Bettelheim (2020) afirmaba al respecto de los cuentos:

[...] en toda la «literatura infantil» -con raras excepciones- no hay nada que enriquezca y satisfaga tanto, al niño y al adulto, como los cuentos populares de hadas. En realidad, a nivel manifiesto, los cuentos de hadas enseñan bien poco sobre las condiciones específicas de la vida en la moderna sociedad de masas [...]. Sin embargo, de ellos se puede aprender mucho más sobre los problemas internos de los seres humanos, y sobre las soluciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad, que a partir de otro tipo de historias al alcance de la comprensión del niño. (p. 11)

Mientras la mayoría subraya el indudable valor de los cuentos, algunos critican que las cuestiones que en ellos se recogen nada tienen que ver con la realidad actual. Dicho esto, ¿Son los cuentos tradicionales adecuados para el público infantil? ¿Deberían estar incluidos en los planes de lectura de los colegios? ¿A qué edad podríamos considerar que es positiva esa lectura en cuanto a valor educativo, psicológico y formativo? ¿Es conveniente o necesaria la existencia de un mediador en las primeras lecturas de las versiones tradicionales?

La duda sobre la idoneidad de los cuentos clásicos para el alumnado de Educación Infantil y Primaria puede estar ligada a la escasa formación de los futuros docentes en las Facultades de Educación. Así, nos encontramos ante posturas radicales como la del colegio que decidió suprimir numerosos textos literarios de su biblioteca debido a su contenido sexista (Vallespín, 2019). ¿Acabaremos con el sexismo solo con eliminar este tipo de obras? Además, como apunta Falguera García (2022), «no solo los relatos infantiles y juveniles presentan rasgos sexistas o lejanos a nuestro modo de entender el mundo. ¿Moliere, Shakespeare, Zola, Balzac o Flaubert deberían reescribirse?» (p. 286). No podemos leer obras publicadas hace siglos y simplemente criticarlas teniendo en cuenta la escala de valores de la sociedad occidental actual. Las narraciones, sean infantiles o no, son un reflejo de la sociedad de una época, pero como afirman Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes López (2018), «los valores que comparte una comunidad en una época y lugar no son estáticos y mucho menos eternos, sino que se van transformando a medida que cambian (sic.) esa sociedad» (p. 128). Debemos entender cada obra literaria como producto de la sociedad de la época en la que se circunscribe. No debemos por tanto eliminar lecturas por el mero hecho de que desde la perspectiva actual resulten sexistas o clasistas. ¿No sería más conveniente fomentar el espíritu crítico de los infantes y adaptar el tipo de lectura a cada etapa evolutiva y a su correspondiente competencia literaria? Bettelheim (2020) sostiene que «está muy extendida la negativa a dejar que los niños sepan que el origen de que muchas cosas vayan mal en la vida se debe a nuestra propia naturaleza» (p. 14). A su vez Cerrillo (2016) afirma que «es rechazable la [...] exclusión de ciertos temas» y sostiene que «a los niños no se les puede ocultar, o suavizar [...] temas que los adultos entendamos que son inconvenientes o complejos» (p. 39). En esa misma línea Ruiz Arriaza

(2020) defiende que «es prácticamente imposible mantenerlos aislados de los valores o las ideas que no nos agradan [...]. Si permitimos a los niños y jóvenes estar al tanto del mundo, podremos comunicarles nuestras opiniones y modos de actuar, pudiendo así discutirlo con ellos» (p. 86).

Frente a la tendencia a lo políticamente correcto y a la censura que se está imponiendo en la Literatura Infantil y Juvenil, todas las secciones de la OEPLI (2003) abogaban recientemente a favor de una literatura infantil y juvenil libre de censura y corrección política. Incluso desde la crítica feminista se aboga desde hace décadas por otras opciones alternativas a la censura. MacDonald (1982) propone las siguientes opciones para que autores y mediadores sorteen la influencia negativa del folclore:

One may present the tales, unaltered, with their traditional endings, and the devil tale the consequences of the possible damage to a young girl's career expectations; one may rewrite the tales, deemphasizing physical beauty and marriage, but thereby violating the objectivity of the folklore collector by imposing one's own language and bias on the narrative; one may write new tales, using folklore motifs with less conventional endings. (p. 18)

Los motivos del folclore se conservan desde tiempos remotos a través de los textos literarios, son una base común en diferentes culturas y fundamento indispensable en los cuentos tradicionales. Cerrillo (2016) sostiene que las obras clásicas de la literatura infantil y juvenil son aquellas que:

han trascendido la época y el contexto en que fueron escritas, e incluso -en ocasiones-, a su propio autor, y han sido aceptadas por la infancia o la juventud de otras épocas, resistiendo la responsabilidad de ser leídas mucho tiempo después de ser escritas, quizá con diferente sentido y valor simbólico (p. 38).

Martos Núñez (2021) por su parte define la literatura como «un depósito de la diversidad cultural de la Humanidad» (p. 6) y subraya que para la consecución de una educación literaria adecuada resulta necesario integrar la riqueza de la palabra artística, comenzando con la oralidad ancestral, incluyendo la escritura clásica y finalizando con la cibercultura y las expresiones audiovisuales actuales, producto todas ellas de la era digital. Martos Núñez (2021) también aboga por efectuar nuevas lecturas o por promover relecturas que nos permitan descubrir perspectivas o factores que han podido pasar desapercibidos. Y esa es precisamente la clave, leer estos clásicos desde la época actual, con espíritu crítico, ya sea en etapas tempranas gracias a la ayuda de un mediador, como en etapas posteriores desarrollando el espíritu crítico del infante. Ballester Roca y Méndez Cabrera (2021) también defienden los clásicos de la literatura infantil y afirman que:

hará falta que los clásicos aparezcan, en el momento oportuno y de la forma más propicia, en el itinerario de experiencias lectoras de niños y adolescentes, con el objetivo de proporcionar las bases de una educación literaria significativa que entienda la tradición literaria más allá de la perspectiva historicista o meramente libresca y considere las nuevas formas de lectura y las tecnologías interactivas. (p. 199)

Es evidente que a medida que el infante madura la lectura va siendo cada vez más autónoma y la figura del mediador desaparece progresivamente. Gutiérrez Sebastián (2016) afirma que, en diversos estudios sobre los procesos de la adquisición de la competencia literaria, ésta evoluciona a medida que el infante madura psicológicamente. Moreno Verdulla (citado en Gutiérrez Sebastián, 2016) establece diversas etapas, entre las que cabría subrayar el estadio preoperacional, que abarca la edad comprendida de los dos a los siete años, en la que los niños y niñas descubren la función simbólica y logran categorizar la realidad. En esta fase el infante pasa de una etapa prelectora en la que disfruta de libros con imágenes

y sin texto a una etapa lectora en la que lee obras cuyo texto es cada vez más extenso. A medida que evoluciona la socialización, la fantasía se va transformando para dar paso a otro tipo de actividades y, en los primeros años, de los dos a los cuatro años aproximadamente, el niño necesita de una realidad, de la llamada fantasía mimética. Sin embargo, cuando el niño puede discernir entre realidad y fantasía, entre los cuatro y siete años, manifiesta el deseo de conocer otros mundos fantásticos a través de los cuentos maravillosos. A esa etapa establecida entre los cuatro y siete años Bortolussi (1985) la denomina «edad de los cuentos» (p. 103), porque el niño es capaz de introducir en el juego «otra dimensión que es el *distanciamiento del mundo real*. En este momento el niño es capaz de recibir el *cuento de hadas*» (p. 103). La autora nos explica que la estructura de la fantasía infantil depende del grado de desarrollo mental, y al igual que durante ese periodo se habla de juego simbólico, la fantasía en esa edad también es una fantasía simbólica.

El siguiente estadio sería el de las operaciones concretas, que se extiende de los siete a los once o doce años, etapa en la que los límites entre realidad y fantasía aún no están totalmente definidos. Entre los once o doce a los quince se desarrolla el estadio de las operaciones formales, en el que «el adolescente es capaz de razonar sobre hechos reales, pero también sobre proposiciones cuya veracidad desconoce, por lo que parte de hipótesis y saca conclusiones» (Gutiérrez Sebastián, 2016, p. 151). Así, en la pubertad se ve alterada la relación entre realidad y fantasía, y se descarta el cuento maravilloso para buscar en los textos literarios una relación realista y más estrecha con el mundo que abarcan (Bortolussi, 1985).

Esta evolución de la competencia literaria de la que hablamos está estrechamente relacionada con la adquisición del lenguaje imprescindible en las interacciones sociales. El lenguaje reproduce el mundo cercano y cada lengua se organiza de manera diferente, la cultura sería entonces «la apropiación particular del lenguaje por una sociedad determinada» (Bortolussi, 1985, p. 87). A través del lenguaje el niño aprehende el universo de símbolos pertenecientes a esas estructuras concretas que el propio lenguaje refleja. La literatura infantil es una manifestación lingüístico-cultural que va más allá de ser una diversión y demuestra una gran trascendencia en el comportamiento de los infantes (Bortolussi, 1985). Además, si la literatura manifiesta explícita o implícitamente el conjunto de símbolos que caracterizan una sociedad o cultura determinada, es lógico pensar que a través de la lectura de los cuentos se produce la asimilación simbólica de dicha cultura, todo ello mediante el lenguaje:

El aprendizaje de valores opera mediante la asociación repetida entre signo (palabra, concepto abstracto, objeto) y su significado. La literatura infantil refuerza la asociación simbólica de determinados signos con determinados significados. No es exagerado entonces decir que la literatura infantil sirve de instrumento de adoctrinamiento social. (Bortolussi, 1985, p. 88-89)

Pinkola Estés (2003) nos dice que los cuentos son una medicina, que tienen un poder extraordinario, suscitan emociones, preguntas y anhelos: «Los cuentos de hadas, los mitos y los relatos proporcionan interpretaciones que aguzan nuestra visión y nos permiten distinguir y reencontrar el camino trazado por la naturaleza salvaje» (p. 16). Hadas y naturaleza, ambas son protagonistas junto a Cenicienta en las versiones publicadas por Perrault y los hermanos Grimm.

### 3. *La Cenicienta* de Charles Perrault

Entre 1630 y 1690 el cuento entra en los Salones de la aristocracia de París convirtiéndose en una forma de demostración de las capacidades intelectuales y sociales, además de ser el medio idóneo en el ejercicio de la crítica social (Garrido Carrasco, 2015). En esa época los cuentos de hadas aparecen

con fuerza, sobre todo entre la élite social femenina; de hecho, a través del personaje de las hadas, las mujeres escritoras plasman las necesidades propias:

Las mujeres de los Salones, lo mismo que las protagonistas de los cuentos se ven desbordadas por las dificultades de su existencia injusta, dan un paso más y apelan a fuerzas sobrenaturales, «mágicas», que otorgan las hadas, como podemos encontrar en los cuentos de la época. (Garrido Carrasco, 2015, p. 90)

Garrido realiza una exhaustiva investigación sobre el contexto sociocultural en el que surgen los cuentos de hadas haciendo hincapié en los textos literarios de Charles Perrault y Mme d'Aulnoy. Es de esta escritora el primer cuento de hadas que se publica en Francia: *L'ille de la Felicité* (1690) (*La isla de la Felicidad*). Pocos años después, en 1697, Perrault publica *Histoires et contes du temps passé avec des moralités* (*Historias y cuentos de tiempos pasados con moralejas*), reconociendo el didactismo implícito y explícito de los textos. Tal y como hemos apuntado, en un principio estos cuentos escritos para adultos como entretenimiento de la aristocracia más tarde se considerarán apropiados en la educación infantil. Al comienzo de su andadura se asocian con las escritoras de la época que eran conocidas por estar ligadas al movimiento cultural y literario del Preciosismo, y, además, a los textos se les atribuye una escasa calidad literaria, lo cual está relacionado directamente con la autoría de los relatos:

En el siglo XVIII la tendencia a la hora de escribir los cuentos se invierte y su autoría pasa a ser mayoritariamente masculina, escriben cuentos escritores como Voltaire y Rousseau, cambiando el término de "cuento de hadas" por el de "cuento filosófico" puede que en un alarde de invisibilizar a las mujeres, verdaderas creadoras del género, y sus reivindicaciones. Este cambio coloca al cuento de hadas en una posición inferior a los ojos de la crítica, tal vez porque como éstos estaban escritos por mujeres y para mujeres no merecerían mayor consideración. (Garrido Carrasco, 2015, p. 95)

Charles Perrault, afín a la corte de Luis XIV, escribe a lo largo del siglo XVII sobre el amor, la galantería y las mujeres, temas que son característicos en sus cuentos tanto en verso como en prosa. Sin embargo, estos últimos no quedan exentos de polémica en lo que respecta a la autoría, que a menudo es atribuida a uno de sus hijos, Pierre Perrault d'Amancour, aunque es cierto que todos ellos siguen una estructura y estilo determinados atribuibles a Charles Perrault, quien racionaliza la estructura del cuento, la simplifica y estiliza (Soriano, 1995). Por otro lado, son considerados como cuentos populares transmitidos oralmente y recopilados por el autor a pesar de que «se trata de adaptaciones cultas o eruditas» (Soriano, 1995, p. 550). De hecho, uno de los objetivos principales de las narraciones es el de mantener el buen gusto de la época eliminando pasajes que se contaban oralmente como el de la escena en la que Cenicienta se despioja junto al fuego (Soriano, 1995). Es indiscutible la moral de inspiración cristiana que Perrault exhibe en sus relatos, a menudo de forma sutil y a veces más intensa a través de la moraleja que aparece al final. En el breve análisis que haremos a continuación sobre «Cenicienta o el zapatito de cristal», subrayamos la ironía en relación con lo maravilloso (Soriano, 1995, p. 554) siendo esta una de las grandes diferencias entre el cuento de Perrault y *La Cenicienta* de los hermanos Grimm. De una forma u otra, en ambas versiones, mediante lo maravilloso y a través de los ojos de Cenicienta nos adentramos en un mundo fantástico en el cual la protagonista escapa de la cruel realidad que la rodea.

Es posible que conozcamos ambas versiones de la *Cenicienta*, y a menudo, sin embargo, olvidamos los matices que las distinguen. Cuando Perrault describe los avatares que sufre 'Culocenzón' (así es llamada Cenicienta por una de sus hermanastras), nos imaginamos una protagonista más

sumisa que se sienta apesadumbrada en las cenizas de la chimenea a llorar su desgracia y su pena. Insegura de sí misma, necesita la ayuda de un hada madrina para poder realizar su sueño: ir al baile organizado por el príncipe. Observamos una Cenicienta pausada y refinada y, mientras Perrault rescata detalles de la moda y prácticas culinarias de la época, el hada pone límite al encantamiento y adorna de rasgos maravillosos la narración. La metamorfosis que sufren la calabaza, los ratones, la rata y los lagartos sucede en concordancia con la que experimenta la protagonista para poder asistir a la fiesta y es preludio de la brusca modificación que soportará su vida. El hada da un giro a la narración cuando ayuda a Cenicienta a conseguir su deseo, cumpliendo así la función de ayudante y apareciendo en tres momentos diferentes del relato: dos para posibilitar que Cenicienta pueda acudir al baile y uno para contribuir al feliz desenlace de la historia. Su aparición es repentina, realiza su cometido y vuelve a desaparecer. A su vez, Cenicienta tiene que agradecer al hada los dones recibidos y también que haya hecho de ella una reina. Es tan buena como hermosa, dulzura y bondad sin igual; esto le venía de su madre, que era «la mejor persona del mundo» (Perrault, 2016, p. 152), características del personaje que se manifiestan en sus actos cuando perdona y concede una vida próspera a sus hermanastras. Por eso, el hada premia a Cenicienta, porque cumple todas aquellas cualidades requeridas a las mujeres de cierta posición social. El grado de delicadeza de la protagonista que nos quiere transmitir Perrault también se plasma en los zapatos de cristal que la madrina le presta para ir al baile. Hemos mencionado la ironía en relación con lo maravilloso, y es exactamente en los zapatos de cristal en donde el autor demuestra una actitud burlona hacia el universo de las hadas:

Un zapatito que debe caer y que es de cristal es, sin duda, una flagrante contradicción. Pero ¿no se elige ese detalle precisamente a causa de esa contradicción? Ese zapatito de cristal que se cae y no se rompe y que todas las muchachas del país van a probarse una por una es el símbolo de lo absurdo, que, en cierto modo, aparece destacado en todos los episodios del cuento. (Soriano, 1995, p. 555)

Es decir, a través de ese elemento, Perrault ridiculiza en cierta forma el cometido de la madrina y deja entrever lo descabellado de creer en poderes mágicos y mundos fantásticos. Si los cuentos populares de transmisión oral están destinados a un público adulto y, más tarde, los recopilados y escritos por Perrault se dirigen a la infancia, se establece una estrecha relación entre el público popular e infantil, la burla contiene «la ingenuidad de uno, que se debe a la edad y la ingenuidad del otro, que se debe a la condición social» (Soriano, 1995, p. 555).

Otro elemento inconfundible en los relatos en prosa de Perrault lo encontramos en la moraleja final, cuyo objetivo es, por un lado, reflexionar sobre la enseñanza que se desea transmitir y, por otro, reflejar los valores de la época:

En los cuentos de autor [Perrault] y de la autora [Mme d'Aulnoy] encontramos dos elementos característicos de la moraleja: la brevedad, ya que la concisión es un valor esencial para memorizar la lección moral, sobre todo si está versificada; y el didactismo, mediante el que se aprende esa lección moral. (Garrido Carrasco, 2015, p. 262)

En este cuento en prosa la lección moral nos viene dada a través de dos moralejas en verso en las que el autor incluye las ideas expuestas a lo largo del texto: Belleza, gracia, bondad y gentileza. Si en la primera de ellas Perrault (2016) menciona los preciados dones que conceden las hadas «para acabar rindiendo un corazón» (p. 162), es decir, para doblegar el amor de un hombre en este caso; mediante la segunda, titulada la «Otra moraleja» (p. 162), el autor da un salto del maravilloso universo de las hadas al mundo real, ya que nos dice que además de esos talentos antes señalados, que en esta

moraleja consta que son «de los cielos en suerte recibidos» (p. 162), y que para progresar en la vida es imprescindible tener madrinan y padrinos, verdaderos, auténticos, de carne y hueso. Es cierto que introduce el aspecto maravilloso del hada, pero inmediatamente en la segunda moraleja reniega de lo irracional. Así, a través de las moralejas versificadas Perrault nos muestra dos mundos antagónicos que son un claro reflejo tanto de la estratificación social de la época, como de las transformaciones que se estaban produciendo: la reforma, el cambio de una sociedad supersticiosa, la creencia en la magia está en entredicho con la llegada del pensamiento basado en la razón, la era científica y la ilustración.

#### 4. La Cenicienta de los hermanos Grimm

En 1812 los hermanos Jakob y Wilhelm Grimm publicaron su primer volumen de cuentos en 1812 bajo el título *Kinder- und Hausmärchen (Cuentos de la infancia y del hogar)*. En este volumen recopilaron 86 cuentos, entre los que se encuentra *Aschenputtel (La Cenicienta)*. El segundo volumen ve la luz en 1815. Las ediciones posteriores son de los años 1819, 1837, 1840, 1843, 1850 y 1857, a las que también hay que sumar la *Kleine Ausgabe* de 1825, edición abreviada que contenía cincuenta cuentos escogidos.

A diferencia de lo que ocurre con los cuentos recopilados y versionados de Perrault, el cuento propiamente infantil comienza con la segunda edición de los cuentos de los hermanos Grimm (Bortolussi, 1985), que fueron escritos después de transmitirse oralmente y pensando solo en los infantes. Como afirma Cortés Gabaudan (2019) la última edición, publicada en 1857, es la más traducida a las lenguas peninsulares y «contiene muchos más cuentos y en versiones bastante más elaboradas que en las ediciones anteriores, [...] con ello los cuentos no hacen sino ganar en belleza literaria y coherencia narrativa» (p. 9). La autora también afirma que muchas de las modificaciones entre las primeras ediciones y las posteriores «tiene que ver con aspectos del contenido que van siendo más y más "censurados" y/o dulcificados por los Grimm» (Cortés Gabaudan, 2019, p.10). Además, «frente a la idea general que se tiene de los cuentos de los Grimm como «cuentos de hadas», en realidad en sus cuentos las hadas como tales son una rareza que apenas aparece en un par de relatos» (Cortés Gabaudan, 2019, p. 13).

Los cuentos recopilados por los hermanos Grimm son en la mayoría cuentos maravillosos que nos transportan a un mundo imaginario en el que explícitamente se advierte el contacto directo de la protagonista con la naturaleza y el vínculo mantenido con una simbología marcada por lo primitivo. En el caso de *La Cenicienta*, en el prólogo de la versión que se ha utilizado para el presente análisis se pueden leer las siguientes palabras:

Existe en los niños de todos los tiempos y de todos los pueblos un comportamiento común con respecto a la naturaleza: lo ven todo como igualmente dotado de vida. Los bosques y las montañas, el fuego y las estrellas, los ríos y las fuentes, la lluvia y el viento hablan y poseen buena o mala voluntad y la mezclan en los destinos humanos. (Grimm, 2009, p. 40)

Generalmente, en los análisis literarios realizados sobre las narraciones de los hermanos Grimm la estructura (entendido el concepto de estructura desde el papel funcional que los personajes tienen en el cuento) es analizada partiendo de la teoría de Propp (1985):

En la Cenicienta la acción empieza con una disminución, o daño hecho: la Cenicienta sufre una degradación social y es condenada a cumplir el papel de criada y esclava. Pero quien le

impone la degradación social es un Remitente negativo. Cenicienta es el Sujeto que sufre las injusticias del Oponente que toma la forma de las tres hermanas. El ayudante que la salva de su miseria es, por otra parte, el Príncipe, y por otra, los servidores del rey, que recorren el país en su búsqueda. El Príncipe, una vez más, es el Remitente de la secuencia final. (Bortolussi, 1985, p. 51)

Creemos, sin embargo, que en *La Cenicienta* de los hermanos Grimm es la propia protagonista la que se salva a sí misma de la miseria y no el Príncipe y sus servidores. De hecho, pensamos que los protagonistas masculinos tienen un papel secundario en el cuento, ya que la intuición y perseverancia de Cenicienta son indiscutibles si les sumamos, además, el estrecho vínculo que establece con la naturaleza. Si Propp nos habla del héroe al referirse a las acciones fundamentales de los cuentos maravillosos, en esta relectura de *La Cenicienta* consideramos que sería más apropiado utilizar el término de heroína.

Hay un cuento popular, «Basilisa la Hermosa», recogido en la antología *Cuentos populares rusos* recopilados por Afanasiev entre 1855 y 1863, que más tarde Pinkola Estés (2003) también recupera por considerarlo un cuento de iniciación femenina, a través del cual creemos se puede analizar el personaje de *La Cenicienta* de los hermanos Grimm, ya que se observan ciertas similitudes entre ambas protagonistas. La versión literaria que expone Pinkola Estés se la facilita su tía Kathé, narradora y guardiana de antiguas historias. El cuento se aborda subrayando el poder de la intuición transmitida de madre a hija y, a pesar de las notables y lógicas diferencias que mantiene respecto a *La Cenicienta*, la descripción de los acontecimientos y la representación de los personajes, además del desenlace de los dos relatos, nos confirman la aparición en el texto de los arquetipos e imágenes colectivas que tanto se han repetido oralmente en los cuentos populares. De hecho, el propósito de las siguientes líneas es ofrecer una relectura del cuento de *La Cenicienta* de los hermanos Grimm que dé voz a una protagonista que infringe las normas y coexiste en estrecha relación con la naturaleza y que, a pesar de vivir reprimida, es capaz de ingeniárselas para escapar del sufrimiento. Como veremos, es mucho lo que se intuye en la *La Cenicienta* de esa naturaleza salvaje de la que Pinkola Estés (2003) nos habla, aunque:

A veces, varias capas culturales desdibujan los núcleos de los cuentos. Por ejemplo, en el caso de los hermanos Grimm (entre otros recopiladores de cuentos de hadas de los últimos siglos) hay poderosas sospechas de que sus confidentes (narradores de cuentos) de aquella época «purificaron» los relatos para no herir la susceptibilidad de los piadosos hermanos. A lo largo del tiempo, se superpusieron a los viejos símbolos paganos otros de carácter cristiano [...] De esta manera se borraron también los cuentos de hadas y los mitos que explican los antiguos misterios de las mujeres. (p. 32)

Siguiendo con la versión que recopila Pinkola Estés, el cuento ruso de Vasalisa es un relato de iniciación femenina. Las historias de esta protagonista se narran en Rusia, Rumania, los países de la antigua Yugoslavia y los países Bálticos. En algunos casos, incluso, el título es el de «Wassilissa<sup>1</sup> la Sabia» y no «Basilisa la Hermosa». Esta es una versión de la historia:

Vasalisa es una niña cuando su madre fallece, pero en el lecho de muerte le pide que preste atención a sus palabras y le regala una muñeca que guiará a su hija cuando necesite ayuda. Durante

1 Para resumir el cuento utilizaremos el nombre de Vasalisa puesto que es el que emplea Pinkola Estés (2003) en su obra.

largo tiempo lloran la pérdida, hasta que el padre se vuelve a casar con una viuda que tiene dos hijas. El padre de Vasalisa no percibe el trato que las tres mujeres dan a la joven, a la que odian por su dulzura y belleza; por ello, la obligan a ejercer de sirvienta. Un día deciden apagar el fuego de la casa y enviar a Vasalisa al bosque, a dónde vive Baba Yagá, para pedirle que vuelva a encender la chimenea. Vasalisa accede, y al adentrarse en el bosque, aún asustada, con la ayuda de la muñeca va encontrando el camino hasta la casa de Baba Yagá. En distintos momentos del trayecto se cruza con tres jinetes: uno blanco, que pasando con su caballo blanco posibilita que se haga de día; el siguiente es un hombre rojo encima de un caballo rojo gracias al cual sale el sol; por último, se cruza con un jinete negro que cabalga con un caballo negro. En ese mismo momento se vuelve a hacer de noche y Vasalisa entra en la choza de Baba Yagá, un ser espeluznante que vive en una casa terrorífica. De nuevo, gracias a la ayuda de la muñeca que le había confiado su madre, Vasalisa da la respuesta correcta a la pregunta de Baba Yagá y para conseguir el fuego que le pide y poder regresar a su casa, la espantosa vieja le pone dos pruebas que tiene que superar. La primera, separar el maíz añublado del maíz bueno, además de limpiar y lavar la ropa, y, la segunda, separar las semillas de la tierra. De no conseguirlo, Baba Yagá se comerá a Vasalisa. Por supuesto, es la muñeca la que se encarga de todas esas tareas mientras la chica duerme y, una vez Baba Yagá reconoce la sabiduría de Vasalisa, ésta le dice que es todo gracias a la bendición de su madre. Al oír la palabra 'bendición' la vieja despide a Vasalisa de la choza, pero no si antes darle una calavera de ardientes ojos para llevar de vuelta a su casa. La madrastra y hermanastras que habían dado por muerta a Vasalisa le abren la puerta y la calavera aprovecha para abrasar a las tres mujeres y convertirlas en ceniza.

El cuento nos remite al tema de la intuición femenina que se transmite de madres a hijas, del poder intuitivo formado por la sabiduría interior (Pinkola Estés, 2003). ¿Qué es lo que nos encontramos en *La Cenicienta* de los hermanos Grimm? Al igual que ocurre en el cuento de *Vasalisa*, la madre de Cenicienta muere, no sin antes recordarle que siempre cuidará de ella desde el cielo. Tal y como se la describe, la protagonista es una joven buena y piadosa que todos los días visita la tumba de su madre; el padre y ella lloran la pérdida, pero con el paso del tiempo el progenitor decide volver a casarse con una mujer que tiene dos hijas. La muerte expone al mundo real a Cenicienta, porque tendrá que valerse por sí misma y hacer frente a los problemas. No cuenta con su madre para protegerla, y sola deberá afrontar el maltrato recibido por su madrastra y hermanastras. Al aceptar la muerte de la madre y confiada con la promesa de protección, la protagonista se interna en un proceso de iniciación que marcará una nueva etapa de su vida. Al comienzo del cuento se contraponen dos elementos que van a aparecer unidos a lo largo de toda la narración: por un lado, tenemos los dos componentes cristianos a los que hace referencia la madre de Cenicienta antes de morir: Dios y el cielo. Por otro lado, es significativo el simbolismo que se refleja en la forma de representar la naturaleza. De hecho, el avance del tiempo, desde que muere la madre hasta que el padre decide casarse de nuevo, se dispone mediante el paso de las estaciones: llega el invierno, periodo de descanso y recogimiento, después entra la primavera -estación en la que el padre de Cenicienta decide casarse-, etapa para renacer y momento de transformación.

La tumba de la madre de Cenicienta se acerca a lo que consideramos el tópico literario del *locus amoenus*, en el que la protagonista se siente cuidada y entra en armonía con los elementos de la naturaleza: la tierra, el árbol, los pájaros. Cenicienta planta en la tumba el tallo de un arbusto de avellano que le regala su padre (en oposición al regalo bajo petición de vestidos hermosos, perlas y piedras preciosas que hace a las hermanastras) y, regando la tierra con lágrimas de pena, el tallo se convierte en un hermoso árbol, efectuando un gran paralelismo de lo que en realidad le ocurre a

la propia Cenicienta, la transformación que experimenta en la historia. Tres veces al día acude a la tumba, que lejos de identificarse con un lugar siniestro y oscuro, se caracteriza por ser un espacio de encuentro entre madre e hija, un emplazamiento maravilloso en el que Cenicienta se siente segura y libre. El árbol de avellano es el que guía y ayuda a Cenicienta a empezar a confiar en su instinto, y simboliza ese punto de unión con su madre a través de la naturaleza, lugar en el que Cenicienta es ella misma y escucha su voz interior que la aconseja. La muchacha cuida la tumba, planta un avellano y lo alimenta con sus propias lágrimas. En las ramas viven los pájaros, palomas y tórtolas que la cuidan. Entendemos esa parte del jardín que tan bien mantiene Cenicienta como la unión entre la vida y la muerte, como un espacio que conserva un alto grado de espiritualidad: ahí en dónde está enterrada su madre crece de nuevo la vida. En esa parte del jardín la protagonista se enfrenta a las adversidades y corresponde cuidadosamente a la naturaleza, y así recoge los beneficios y se carga de energía apartándose cada vez más de la oscuridad y negatividad que transmiten sus hermanastras.

Tal y como le ocurre a Vasalisa, Cenicienta también se convierte en una esclava, descubriendo «que el hecho de ser buena, dulce y amable no permite alcanzar la felicidad en la vida» (Pinkola Estés, 2003, p. 138). La nueva familia supone un freno en su desarrollo personal a pesar de que la propia protagonista no se percata de ello. Cenicienta se esmera en complacer a madrastra y hermanastras para obtener así su aceptación:

El hecho de someterse puede parecer una heroicidad, pero, en realidad, provoca más presiones y conflictos entre las dos naturalezas contrarias, la demasiado buena y la demasiado exigente. Tal y como ocurre con el conflicto entre el hecho de someterse a los deseos de los demás y el de ser una misma, esta presión conduce a un buen final. (Pinkola Estés, 2003, p. 142).

Cenicienta se somete, pero también lucha por ser ella misma y no se conforma con quedarse en casa mientras sus hermanastras acuden al baile organizado por el rey. Cenicienta se enfrenta y, de nuevo encontrando un claro paralelismo con Vasalisa, tiene que superar dos pruebas impuestas por la madrastra para ir al baile. En ambas Cenicienta debe separar las lentejas que tira la madrastra de la ceniza. Se trata de clasificar y elegir, reflejando esa clasificación que «se produce cuando nos enfrentamos con un dilema o una pregunta, pero casi nada nos ayuda a resolverlo» (Pinkola Estés, 2003, p. 161). En ese momento hace su aparición el elemento maravilloso representado a través de los pájaros a los que Cenicienta pide ayuda. Superadas las pruebas, sin embargo, la madrastra le sigue negando el permiso para ir al baile y la protagonista, tomando la iniciativa, bajo el avellano, junto a la tumba de su madre, le pide al árbol que lance oro y plata sobre ella. Así, una vez más, la magia de la naturaleza es la hacedora del encantamiento y no el hada madrina tal y como ocurre en el cuento de Perrault. Anteriormente ya hemos mencionado que comparando ambas Cenicientas, la protagonista del cuento de los hermanos Grimm demuestra ser una mujer autónoma y activa, que rompe el encantamiento para regresar a casa de la fiesta cuando quiere y que no necesita de ningún carruaje, porque «salta velozmente por detrás del palomar» (Grimm, 2009, p. 201), «trepa tan ágilmente como una ardilla por las ramas» (Grimm, 2009, p. 200) y salta por las escaleras cuando se va de la fiesta el tercer día de celebración. Martos Núñez (2021) apunta que:

Así como la Cenicienta de Perrault viene a transformarse en una dama a la moda, pasiva y "delicada", favorecida por una "madrina que era hada", la Cenicienta de Grimm conserva rasgos arcaicos y, paradójicamente, muchos más actuales según nuestro contexto de recepción. Salta, corre, decide ella y se muestra en definitiva como una atleta y una mujer empoderada. (p. 8).

Por lo tanto, la prueba del zapato es también muy significativa, porque lo maravilloso sigue estando en poder de la naturaleza y continúa ayudando a Cenicienta a descubrir las mentiras de sus hermanastras. Aquellas que han intentado anular y menospreciar a la protagonista reciben su castigo; simbólicamente con el final del cuento se anula lo perverso, eso que obstaculiza el desarrollo de Cenicienta. Ésta deja que ocurra, que se castigue a las crueles hermanastras, porque instintivamente ella sabe que de ese modo florecerá y renacerá siempre que lo necesite. La protagonista de los hermanos Grimm es valiente y adquiere experiencias:

Ha aprendido a seguir los consejos de su sabiduría. Ha superado todas las pruebas de su iniciación. La victoria es suya. Puede que el reconocimiento de la iniciación sea la más fácil de las tareas, pero conservarla conscientemente y dejar vivir lo que tiene que vivir y dejar morir lo que tiene que morir es sin lugar a dudas la meta más agotadora, pero también una de las más satisfactorias. (Pinkola Estés, 2003, p. 185)

A través de este análisis de *La Cenicienta* de los hermanos Grimm se demuestra la importancia de la reinterpretación de los textos literarios que ayuda, por un lado, a acercar a las aulas los personajes y contenidos de los cuentos tradicionales y, por otro, a modernizar la visión y opinión que tenemos sobre ellos.

## 5. Conclusiones

Comenzamos este artículo afirmando que los cuentos tradicionales nos transportan a mundos de ficción desconocidos y sugerentes que esperan impacientes ser descubiertos y leídos, comprendidos e interpretados. A lo largo de estas páginas, hemos explicado también las distintas etapas en las que se adquiere la competencia literaria, evidenciando que las más propicias para introducir los cuentos tradicionales son aquellas que coinciden con los cursos de Educación Infantil y Primaria. Además, se ha subrayado la importancia de la lectura en la adquisición del lenguaje y la competencia comunicativa, y el alcance de los cuentos en particular si hablamos de la asimilación simbólica de la cultura por parte de los infantes. Sería relevante en edades más tempranas actuar como mediadores para contextualizar la lectura de los textos literarios y, en edades más avanzadas, proponer nuevas perspectivas que sirvieran para estimular la capacidad crítica de los jóvenes. Creemos que el momento idóneo para poner a niñas y niños en contacto con los cuentos tradicionales y maravillosos es ese en el que descubren la función simbólica, cuando disciernen entre fantasía y realidad. Si a través del lenguaje la literatura manifiesta los símbolos de una sociedad y cultura determinadas, la lectura de cuentos propicia la asimilación simbólica de la cultura. Se trata de experimentar con la obra de arte, de ese objeto simbólico dotado de sentido y de valor (Bourdieu, 1995) que cobra verdadero significado cuando es interpretado por el receptor, el cual ofrece una mirada marcada por la historia colectiva. Por ello, queremos finalizar subrayando cómo en el desarrollo de la educación literaria no podemos dejar a un lado la sensibilidad estética que está tan relacionada con el fomento de la conciencia crítica del lector; no olvidemos que la literatura es una práctica cultural particular que además de ser una expresión estética también reúne discursos socioculturales variados.

Los cuentos maravillosos y tradicionales son la herramienta idónea para reconocer la función poética del lenguaje, para identificar los distintos significados del lenguaje simbólico. Los cuentos tradicionales nos permiten captar y decodificar el lenguaje simbólico que guarda el texto, percibir su vertiente estética para disfrutar más intensamente de la lectura y enriquecer nuestra experiencia personal. Por todo ello, leerlos impulsa la lectura connotativa y permite aprender desde edades muy

tempranas lo que el texto y las imágenes sugieren. De esta forma, en vez de excluirlos de las aulas nuestra labor es enseñar a interpretarlos, contextualizarlos y decodificar lo leído. En consecuencia, si se identificaran las características estético-literarias de los relatos, se disfrutaría mucho más de la lectura y la literatura, siendo más intensa la experimentación del placer del texto. Además, al priorizar la lectura connotativa de los cuentos tradicionales se proporcionan al alumnado recursos que les ayudarán a identificar el tono crítico de las narraciones y así, con el paso del tiempo, serán capaces y más libres de elegir futuras lecturas literarias, en esa etapa en la que ya se descarta el cuento maravilloso en favor de textos literarios más realistas.

Los cuentos son el ejemplo de la vida, de las dificultades a las que nos enfrentamos y los problemas que debemos superar, contribuyen al proceso de maduración infantil y enriquecen la fantasía de los niños y niñas. Si mediante la lectura y relectura de los cuentos tradicionales se desarrolla la sensibilidad estética, niñas y niños tendrán muchas más posibilidades de interpretar los textos y de realizar una lectura crítica y personal; y, a mayor capacidad de interpretación, sin duda, aumentará la emoción y la necesidad de continuar disfrutando de la literatura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Consol (2023). Censura y LIJ. *CLIJ. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* 312, 11-28.
- Ballester Roca, J. y Méndez Cabrera, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo* 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>
- Bettelheim, B. (2020). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Planeta.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C. (2016). La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre, y J. Rovira Collado (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 32-41). Universidad de Alicante.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil y juvenil*. Ediciones Mensajero.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. (2019). ¿Retiramos los libros sexistas? Gretel. <https://gretel.cat/noticias/retiramos-los-libros-sexistas/?lang=es>. Última consulta 03/03/2024.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L. y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Cortés Gabaudan, H. (2019). *Los Cuentos de los hermanos Grimm. Tal y como nunca te fueron contados*. Oficina de Arte y Ediciones.
- Falguera García, E. (2022). ¿Censura o adaptación? Las nuevas formas narrativas de los cuentos populares. En R. Tena Fernández y J. Soto Vázquez (Eds.). *La censura de la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 283-300). Dyckinson.
- García Carcedo, P. (2018). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y Literatura* 30, 87-103. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61956>
- Garrido Carrasco, V. (2015). *Mujeres y Hadas. Desde el cuento a las reivindicaciones femeninas*. Universidad de Jaén.
- Gutiérrez Sebastián, R. (2016). *Manual de Literatura Infantil y Educación Literaria*. Universidad de Cantabria.
- Grimm, J. y W. (2009). *Cuentos completos I*. Alianza Editorial.
- MacDonald, R. (1982). The Tale Retold: Feminist Fairy Tales. *Children's Literature Association Quarterly* 7(2), 18-20.
- Martínez Pardo, E. (2018). *Bajo la piel del lobo. Acompañar las emociones con los cuentos tradicionales*. Graó.
- Martos Núñez, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* 24. 1-21. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.11>
- OEPLI. Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (2023). *Manifiesto por una literatura infantil y juvenil libre de censura y corrección política*. [https://www.oepli.org/desc/noticias/OEPLI-iaa\\_20230221.pdf](https://www.oepli.org/desc/noticias/OEPLI-iaa_20230221.pdf)
- Perrault, C. (2016). *Cuentos completos*. Alianza editorial.
- Pinkola Estés, C. (2003). *Mujeres que corren con los lobos*. Punto de lectura.
- Propp, V. (1985). *Morfología del cuento*. Akal.
- Rodríguez Almodóvar A. (2023). El descrédito de los cuentos «tradicionales» (Un caso inquietante de miopía ideológica). *CLIJ. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* 311, 10-23.
- Ruiz Arriaza, J. (2020). La censura en la literatura infantil y juvenil: una historia interminable. *Voces De La Educación*, 5(9), 76-89.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue.
- Vallespín, I. (11 de abril de 2019). Vetada 'La Caperucita Roja' por sexista: Una escuela de Barcelona retira 200 cuentos infantiles de su biblioteca al considerarlos «tóxicos». *El País*. [https://elpais.com/ccaa/2019/04/10/catalunya/1554930415\\_262671.html](https://elpais.com/ccaa/2019/04/10/catalunya/1554930415_262671.html)

Juan García Única

jggu@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-5149-9399>

Universidad de Granada

Paula Dvorakova

paula.dvorakova@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-1809-6255>

Universidad de Granada

(Recibido: 29 mayo 2024 / Received: 29th May 2024)

(Accepted: 20 septiembre 2024 / Accepted: 20th September 2024)

DOI 10.35869/ailij.v0i22.5511

# POÉTICA DE LA NOVELA GRÁFICA INFANTIL. LOS CASOS DE *MEMET*, DE NOÉMIE MARSILY E ISABELLA CIELI, Y A *TODA PASTILLA*, DE JOSEPHINE MARK

*POETICS OF CHILDREN'S GRAPHIC NOVEL. THE CASES OF MEMET BY NOÉMIE MARSILY AND ISABELLA CIELI, AND TRIP MIT TROPF BY JOSEPHINE MARK*

## Resumen

Abordamos en este trabajo la poética de la novela gráfica infantil. Para ello, empezamos por definir un concepto general de ficción dentro del cual participarían, junto a otras manifestaciones, las que llamamos literaturas gráficas. Dentro de estas, abordamos el cómic como medio capaz de alojar diferentes géneros, uno de los cuales sería la novela gráfica infantil. Esta es caracterizada en nuestra investigación por una triple adscripción: a un medio, que sería el cómic; a un género, que sería la novela gráfica; y a una categoría de literatura, que sería la LJ. Establecidos los fundamentos de la novela gráfica infantil, proponemos el análisis de dos ejemplos recientes de dicho género: por un lado, el encuentro con el otro que nos propone *Memet*, una novela gráfica infantil a cargo de la guionista Noémie Marsily y la dibujante Isabella Cieli, publicada en Bélgica en 2019 y traducida al español en 2022; y, por otro, el tema de la huida de la muerte en *A toda pastilla*, una novela gráfica infantil de Josephine Mark publicada en Alemania en 2022 y traducida al español en 2023.

**Palabras clave:** Literaturas gráficas; Cómic; Novela gráfica; Literatura infantil.

## Abstract

In this work, the poetics of children's graphic novel is discussed. Firstly, the concept of fiction is defined, which encompasses various forms, including 'graphic literatures.' Within this scope, comic is considered to be a versatile medium that supports diverse genres, including children's graphic novels. Our research characterizes these novels through a triple attribution: to a medium (comic); to a genre (graphic novel); and to a category of literature, (children's and young adult literature). Having laid the groundwork, we analyze two recent instances of this genre. Firstly, we examine the issue of encountering the other in *Memet*, a children's graphic novel by scriptwriter Noémie Marsily and illustrator Isabella Cieli, published in Belgium in 2019 and translated into Spanish in 2022. Secondly, we delve into the issue of escaping death in *Trip mit Tropf*, a children's graphic novel by Josephine Mark, published in Germany in 2022 and translated into Spanish in 2023.

**Key Words:** Graphic Literatures; Comic; Graphic Novel; Children's Literature.

## 1. Introducción

Si ya de por sí el término «novela gráfica» resulta controvertido, hablar de «novela gráfica infantil» puede parecer poco menos que imposible. Podría decirse, con respecto a lo primero, que tenemos dos posibilidades: una de ellas consistiría en limitarnos a registrar, desde la producción académica, la percepción que la propia industria del cómic tiene de la etiqueta «novela gráfica», donde no siempre es bien recibida y donde algunos agentes de tal industria (en especial, guionistas y dibujantes) le profesan con cierta frecuencia una abierta hostilidad; la otra, que es la que nos concierne, pasaría por intentar precisar qué se entiende por tal cosa y por qué es importante hacerlo para delimitar, como tenemos intención de hacer en este trabajo, algunas claves relevantes de su poética. Hace ya algunos años, con motivo de la celebración en Granada del Festival Granada Noir, un periódico local de esa ciudad tuvo a bien publicar una entrevista al dibujante Juanjo Guarnido, quien en colaboración con el guionista Juan Díaz Canales ha ido conformando la exitosa serie *Blacksad*. En la entrevista, en un momento en el que se abordaba el precario estado de la industria del cómic en España, la periodista Isabel Vargas le preguntaba al dibujante si pensaba que a esta le había beneficiado la consolidación del término «novela gráfica». En su respuesta, Guarnido no se anduvo con contemplaciones:

El término novela gráfica es una chorrada. Una novela gráfica es un cómic. Lo que pasa es que ha surgido un género al que se le separa del cómic para no confundirlo con el cómic de superhéroes o el franco belga. Es un título que le da más nobleza, más empaque intelectual. Como si un tebeo por ser en blanco y negro, tener muchas páginas y corresponder a eso que hoy día se considera formato de novela gráfica tuviera más interés. No es así. Es una sutileza semántica. (Guarnido y Vargas, 2017)

En cierto modo, tiene razón Guarnido cuando afirma que una novela gráfica es un cómic. En las páginas que siguen, de hecho, defenderemos que toda novela gráfica es un cómic, si bien también ofreceremos razones para afirmar, asimismo, que no todo cómic es una novela gráfica. Desde nuestro punto de vista, la industria del cómic tiende a ponerse a la defensiva con la etiqueta «novela gráfica», cuya sola mención parecería ya delatar un cierto tipo de esnobismo muy propio de quien se avergüenza de admitir que lee cómics, o tebeos, y busca, por no apartarnos de las palabras de Guarnido «un título que le da más nobleza, más empaque intelectual». En la perspectiva que vamos a adoptar aquí, el primer error de apreciación se produce cuando se considera que cómic y novela gráfica son términos que aluden a dos géneros diferentes. Dos géneros que, además, llevan aparejadas apreciaciones sociales diferentes y, por ende, generan juicios de valor diferentes. Se supone así que el cómic sería una manifestación de menor prestigio, que en algunos casos privilegiados llegaría a elevarse hacia otra supuestamente de mayor calado literario, la novela gráfica, que en efecto se percibiría como algo más noble e intelectualmente exigente. Este esquema, aunque simple (o quizá precisamente *por* simple), parece aplicarse con cierta frecuencia a la percepción social del arte secuencial, como lo llamaba Eisner (2002). Solo que quizá nos aboca a algo que para la investigación es, o debería ser, más bien irrelevante, como lo son los juicios de valor. *Per se*, una novela gráfica, por el mero hecho de ser una novela gráfica, no es mejor ni peor que otra producción que deba ser catalogada de un modo diferente. Si nos limitásemos a los juicios de valor y percepción, fácilmente podría argüirse que hay novelas gráficas buenas, mediocres y directamente malas, por la sencilla razón de que hay cómics buenos, mediocres y directamente malos, toda vez que aquí entenderemos que el cómic es el medio y la novela gráfica tan solo uno más de los varios géneros que dicho medio puede alojar.

Y es que no debemos perder de vista que en este asunto hay dos ejes que tienden a confundirse con cierta facilidad: el del medio y el del género. De seguro, el origen de la confusión se debe al hecho de que la palabra «cómico», en concreto, tiene desde hace mucho dos acepciones, pues se puede referir tanto al medio (el arte secuencial) como a un determinado género dentro de ese medio (el arte secuencial seriado según unas convenciones determinadas). Precisar y matizar una taxonomía que haga de estos conceptos algo funcional, en lugar de meros indicios de que se están suscribiendo de fondo determinados juicios de valor que aquí no nos resultan pertinentes, así como delimitar las claves de la poética de un género particular, la novela gráfica infantil, es el primer gran objetivo que perseguimos en este artículo.

El otro gran objetivo pasa por proponer, a través del análisis de dos obras recientes que consideramos especialmente interesantes, como lo son *A toda pastilla*, de Josephine Mark, y *Memet*, de Noémie Marsily e Isabella Cieli, de qué modo esas claves están posibilitando, dentro del género de la novela gráfica, el progreso de una tipología, la de la novela gráfica infantil, que aúna dos de las condiciones que nosotros consideramos definitorias de la novela: su extensión, que permite un tratamiento complejo de los temas, por un lado; y, por otro, el hecho de que los personajes experimenten un cambio o una evolución a lo largo del desarrollo de la historia. Pero aquí, nos tememos, el término que viene a complicar las cosas no es otro que el adjetivo «infantil», y esta vez, los problemas no provienen de la industria del cómic, sino de una parte de la producción académica. Queda muy lejos de nuestra intención y del objeto de estudio de este trabajo el adentrarnos ahora, una vez más, en el viejo debate sobre la existencia (o no) de una literatura infantil, a pesar de que este ha seguido proporcionándonos estudios de gran calado (Nodelman, 2020). Digamos tan solo que también aquí una categoría, la de literatura infantil, tiende a confundirse con cierta frecuencia en la investigación académica con un género específico, o incluso, en el peor de los casos, con un subgénero. Hasta una investigadora tan competente como la profesora francesa Nathalie Prince cae en esta percepción algo distorsionada cuando afirma que, si bien los géneros al uso suelen definirse por una serie de elementos inherentes (una estética, una temática o una poética), el que ella entiende que se constituye como literatura infantil se define por un elemento externo: no se trata de *quién*, ni tan siquiera de *cómo* se ha dicho algo en este tipo de literatura, sino de *para quién* se ha dicho, de modo que lo que se privilegia en este caso es «un élément extérieur, étranger et hétéronime: le lecteur» (Prince, 2021, p. 25). En todo caso, y siempre que cambiemos el término «género» por el de «categoría» y que no perdamos de vista que este asunto todavía admite más matices, pensamos que, en lo fundamental, Prince tiene razón. Lo que pasa es que el asunto se complica cuando nos encontramos con que uno de los estudios más consistentes y citados sobre la novela gráfica establece, como criterio para la caracterización de esta frente al cómic, observaciones así: «Content matters is «adult», not in the sense of pornographic, but in the sense of serious and too sophisticated –or simply uninteresting– for a juvenile audience» (Baetens & Frey, 2015, p. 10). Como va siendo hora ya de entrar en materia, declaremos sin ambages que el último gran objetivo que persigue esta investigación es precisamente demostrar que la novela gráfica infantil no solo existe y es valiosa por sí misma, sino que además, en casos como los que vamos a analizar aquí, se caracteriza por llevar a esa categoría de literatura gráfica precisamente el tipo de contenido que estos dos autores, según intuimos, consideran serio, sofisticado y tan interesante para el público infantojuvenil como pueda serlo para el público adulto.

## 2. Conceptos fundamentales

Si queremos ubicar con todas las de la ley el lugar de la novela gráfica infantil, haremos bien en entenderla como una forma particular de ficción gráfica que se da en unas coordenadas tipológicas y genéricas muy específicas. Comencemos, pues, precisando los conceptos.

### 2.1. Hacia una teoría de la ficción

Una teoría de la ficción convencionalmente establecida nos requeriría partir, como suele ser habitual, de la indagación etimológica. Sabido es que la palabra «ficción deriva del vocablo latino *fictio*, que significa 'acción y efecto de pretender que algo es cierto, cuando en realidad no lo es'. Está relacionada, pues, con el verbo «fingir». Por lo tanto, se acaba instaurando la idea de que ficción es aquello que «simulan», «fingen» o «imaginan» las artes narrativas cuando despliegan su repertorio de mundos imaginarios. Así, la ficción se ve, unas veces, como lo opuesto a lo real, mientras que otras, también, como recreación libre de lo real. En ese sentido, la ficción se asocia a la idea aristotélica de *mimesis*, pero no por establecida esta asociación con las artes narrativas deja de ser conflictiva. Estas, como ya indicaba precisamente Aristóteles (1999) en su dialéctica entre poesía e historia, no siempre se desarrollan formalmente en el vehículo de la prosa frente al verso, lo que no ha impedido que el género narrativo sí haya acabado identificándose abiertamente con la ficción, singularizándose como género literario preferentemente en prosa. Sumémosle que la poesía, según un tópico no por superado menos persistente, ha tendido a suponerse la expresión genuina de la individualidad, de lo interno, de la naturaleza verdadera e íntima del sujeto. En ese sentido, no siempre se ha visto del todo como ficción. No, al menos, con la misma claridad con que ha sido establecida esa relación en el caso de la narrativa y, en particular, de la novela.

Nuestra teoría de la ficción surge de la observación directa. Para ello, debemos abordar algunas cuestiones preliminares. No hablamos de algo restringido, sin más, a los géneros llamados narrativos. Dado que el hacer de base de la literatura es ese «fingir» que está implícito en la etimología de la palabra, incluso cuando se escribe poesía –y, por supuesto, teatro o eso que de un tiempo a esta parte se denomina «autoficción»– desde el punto de vista más ingenuo, no se estaría haciendo otra cosa que ficción. Establezcamos que, más que algo opuesto a la realidad, la ficción es algo que amplifica, selecciona y universaliza la realidad, es decir, un trabajo poético por excelencia en el más puro estilo aristotélico, como han subrayado desde hace mucho diferentes autores y autoras que se han interesado de un modo u otro por el papel de este trabajo, ya sea subrayando su utilidad para la vida pública (Nussbaum, 1995), ya considerándolo paradigmático de un modelo cognitivo singular (Bruner, 2010) o ya como fundamento epistemológico de la educación literaria (Caro Velarde, 2015). La ficción es, pues, un «hacer»; las ficciones, sus resultados.

Sin embargo, esto todavía no nos dice nada acerca de cómo se produce. Nosotros proponemos, *grosso modo*, que la ficción es posible mediante la interrelación de tres elementos axiomáticos: un sentido particular del tiempo, que llamaremos *tiempo pleno o significativo*; un sentido particular del espacio, que denominaremos *espacio significativo*; y una mirada que codifica y descodifica la relación entre las dos instancias anteriores, a la que llamaremos *mirada exegética*. La manera de relacionarse de estos tres componentes es compleja. Partamos de que la mayor parte de nuestra existencia está marcada por la presencia de periodos grises, que son los que predominan en la vida cotidiana y transcurren en los cauces de la necesidad, sin que ello implique que dejen una huella imperecedera en nuestra memoria o nuestra experiencia vital (por ejemplo, procurarse alimento y vestimenta son actos del todo necesarios,

pero seguramente quien esté leyendo este artículo no recordará dentro de una semana ni lo que ha comido hoy ni la ropa que lleva puesta en este momento). Estos periodos grises, no obstante, no son sino los lapsos de tiempo que separan un momento de especial intensidad de otro. El trabajo de la ficción se centra en seleccionar esos momentos de intensidad, que se inscriben dentro de lo que llamamos *tiempo pleno o significativo*, proscribiendo los periodos grises (que se inscribirían a su vez dentro del *tiempo vacío o no significativo*), produciendo a partir de ellos un mundo posible generado por la acción de la imaginación literaria. Una imaginación que, en la línea aristotélica que nos vamos marcando, actúa de tres maneras: en primer lugar, no se centra tanto en lo verdadero cuanto en lo verosímil; en segundo, no subraya tanto lo particular como lo universal; y, en tercero, no registra lo sucedido, sino que especula con lo que podría suceder. Por eso, al hacer esto, el trabajo de la ficción deja de concebir el mundo como algo actualizado (o sea, tal como es en un momento dado) y pasa a considerarlo como un espacio potencial (es decir, abierto a todas las posibilidades que podrían ser). La agencia que permite hacer todo eso se canaliza a través de lo que llamamos *mirada exegetica*, que lleva a cabo un proceso de doble dirección: por una parte, selecciona los momentos de intensidad relevantes y los circunscribe en el *espacio signficante*, es decir, en la superficie limitada en la que se produce la codificación, que bien puede ser la página de un libro, pero también la pantalla de cine o de cualquier dispositivo portátil; por otra, los libera y expande en el momento en que alguien descodifica esos elementos. Dicho de otra manera: emisor y receptor son los dos agentes que constituyen ese doble proceso que conforma la *mirada exegetica*.

## 2.2. La ficción gráfica

Tomando todo esto en consideración, el de ficción gráfica es un término que nosotros vinculamos con el concepto de ficción que acabamos de proponer. En la visión de este trabajo, dentro de ella se incluirían todos los medios que adoptan elementos gráficos como componentes esenciales para desarrollar el trabajo de la ficción. Cuando estos medios están relacionados de un modo u otro con el formato libro (es decir, cuando su *espacio signficante* remonta su origen a la página), estas formas de ficción gráfica se concretarían bajo la denominación de literaturas gráficas. Cuando no lo están, como sucede, entre otros, con el cine, la fotografía o los videojuegos, han sido con frecuencia objeto de otras catalogaciones. No obstante, somos conscientes de que el de ficción gráfica como marbete englobador no ha sido el más común ni el más extendido hasta la fecha. Otras etiquetas de tipo macro que se han propuesto han conocido mayor fortuna, como sucede con los conceptos de narratología cultural (Baetens, 2018) o de narratología transmedia (Gardner & Herman, 2011). Sin embargo, estas dos opciones nos plantearían, a su vez, un serio problema terminológico, dado que ambas remiten sin disimulo al campo semántico de la narración. Y, como ya decíamos antes, no es infrecuente que se produzca la asociación inconsciente entre ficción y narrativa.

Nuestra propuesta de ficción gráfica, al partir de la idea de que lo propio del trabajo de la ficción es la proscripción del tiempo vacío o no significativo en favor de la codificación y posterior descodificación de los instantes de intensidad sobre la superficie de un espacio signficante, se centra en la base epistemológica y cognitiva de la ficción, en lugar de hacerlo en sus convenciones formales, con lo que evita privilegiar a ningún género concreto frente a otros. La poesía, el teatro y hasta determinadas formas de ensayo tienen tanta cabida en él como la narrativa.

### 2.3. De la narrativa gráfica a las literaturas gráficas

Así pues, la narrativa gráfica estará constituida para nosotros por aquella parte de las producciones que, dentro de la ficción gráfica, tienen una naturaleza eminentemente narrativa, ya se inscriban dentro de las que vamos a llamar literaturas gráficas o dentro de otro campo. Podemos contar con algunas definiciones canónicas del concepto, para el que existe un sentido restringido y un sentido amplio. En sentido restringido, la narrativa gráfica suele ir asociada a los cómics y a las novelas gráficas, en la percepción disociada de ambas instancias que se tiene muchas veces en el propio ámbito académico y que nosotros no compartimos. De hecho, se entiende que la narrativa gráfica es un componente de ambos, toda vez que se conciben como medios, tal cual señala Chute (2008), altamente texturizados en su estructura narrativa, donde se mezcla lo visual y lo verbal, obligando al lector a completar los vacíos entre paneles en su búsqueda de significados. También hay quien emplea el término narrativa gráfica por preferencia al de novela gráfica (Chute & DeKoven, 2006), suponiendo que la narrativa gráfica abarca una variedad de obras narrativas en los cómics que rebasa el concepto mismo de novela. En sentido amplio, se va un poco más allá incluso de lo que nosotros llamamos literaturas gráficas. Para Baetens (2018), la narración gráfica merece ser estudiada como un ámbito clave dentro del campo más amplio, ya antes mencionado, de la narratología cultural, con los estudios de cine como un subcampo específico. En esa misma línea insiste Mikkonen (2017), mientras que, por su parte, Gardner & Herman (2011) utilizan el término narrativa gráfica para denominar un campo de estudios híbrido, aludiendo a un concepto de narratología transmedia que intersecciona, en tanto teoría narrativa, con el mundo del cómic de manera beneficiosa para ambos.

Una vez que ya hemos establecido que las literaturas gráficas están conformadas por aquellos medios que, dentro de la ficción gráfica, se relacionan ya sea de manera explícita o ya implícita con el formato libro, conviene de nuevo poner algunos matices. En primer lugar, la sola existencia de las literaturas gráficas nos mostraría una realidad más heterogénea y plural que la que tradicionalmente se ha relacionado, sin más, con la narración gráfica, aspecto que parece haber quedado asociado al estudio del medio del cómic. Mucha menos atención reciben otros medios asimismo clasificables dentro del ámbito de las literaturas gráficas, como la novela gráfica o el álbum ilustrado, que en tanto medios pueden alojar convenciones genéricas no necesariamente exclusivas de la narrativa. Como aquí, no obstante, hablamos de las convenciones de la narrativa, nos interesa ver ahora cómo se adscribe el género específico de la novela gráfica infantil a este esquema.

## 3. Poética de la novela gráfica infantil

Una vez que hemos formulado un concepto de ficción, establecido el lugar que ocupa la ficción gráfica dentro de ese marco teórico y encuadrado las literaturas gráficas como un conjunto de manifestaciones particulares que puede dar cabida a varios géneros, estamos en disposición de afirmar de manera inequívoca que la novela gráfica infantil se adscribe, como tipo, a las literaturas gráficas en su dimensión narrativa. Nos queda, sin embargo, indagar en otras tres adscripciones fundamentales: a un medio, puesto que adopta los códigos del cómic; a un género, toda vez que hace suyas las convenciones de la novela gráfica; y a una categoría, dado que ha de situarse en el horizonte de expectativas de la LIJ.

### 3.1. El medio cómic

Como ya decíamos en la introducción de este artículo, no siempre queda del todo claro el concepto de medio, que en el caso particular del binomio conformado por los términos cómic/novela

gráfica tiende a ser confundido con el de género. Nosotros vamos a considerar que cómic es una palabra que, aunque ambivalente (pues designa a un medio que, por extensión, dio lugar en su momento a su propio género: el cómic seriado), define en primera instancia al medio. Un medio en el que se inserta la novela gráfica como género. Los debates en torno a si esta última denominación es sintomática de una forma de presuntuosidad cultural, aunque pertinentes siempre, quedan fuera del enfoque que adoptamos en este trabajo, donde lo que habrá de ocuparnos será solo que la definición conceptual sea clara, procurando alejarnos todo lo posible de los estereotipos que la percepción social de los términos tiende a atribuirles. Con respecto a la definición de medio, hay quien opina que este es una especie de contenido que puede dar cabida a un vasto número de elementos. En el caso del cómic, McCloud (1993) alude a un contenedor que puede alojar cualquier número de ideas e imágenes. Con todo, pensamos que ese concepto, aunque sencillo y funcional, nos puede llevar a confundir el medio con el formato y que, por lo tanto, merece ser matizado. En todo caso, el medio sería un formato de formatos, algo que, en el ejemplo particular del medio del libro álbum, se nos viene mostrando de manera muy clara desde hace tiempo, ya sea en el terreno de la producción artística, como muy bien nos explica Suzy Lee (2014) cuando aborda su propio proceso de trabajo con el álbum, en el de la producción académica (Castagnoli, 2017) o en el de la reflexión en torno al oficio editorial (Squilloni, 2019). Con el medio del cómic no resulta tan fácil encontrar la misma claridad de definición desde esos tres ámbitos, nos tememos.

Limitarnos, sin más, a identificar el medio con el formato sería ignorar que el primero implica otros aspectos que trascienden al segundo. Aspectos que, además, se adentran en los dominios de ciertas prácticas sociales que lleva aparejadas al propio concepto de medio. Por razones que pensamos que a estas alturas ya habrán quedado claras, no compartimos la concepción que tienen Baetens Et Frey (2015) de la novela gráfica como medio en sí misma, si bien nos parece que los criterios que adoptan para delimitar el alcance del concepto de medio sí que son dignos de tenerse en cuenta, a saber: forma, contenido, formato de publicación y aspectos de producción y distribución. Por su parte, Mikkonen (2017) define el medio como un sistema de comunicación e información que tiene un cierto soporte material y está definido por un conjunto de prácticas sociales asociadas, como las convenciones de lectura, los géneros a los que da lugar, los formatos de publicación y los canales de distribución. A la luz de estas conceptualizaciones algo más matizadas, podemos concluir, en primer lugar, que el medio no es un género, sino una especie de continente de géneros. Así, por ejemplo, el medio álbum acoge álbumes poéticos, narrativos, teatrales, informativos, etc., de la misma manera que el medio cómic acoge también diferentes géneros narrativos que oscilan desde las clásicas historias de superhéroes a las propuestas más independientes, etc. Hemos de recalcar que un medio no se define por los contenidos que dentro de él se desarrollan, sino por ser el soporte para esos contenidos, aunque también que este hecho, por sí solo, no agota tal definición. Porque, en segundo lugar, pensamos que Mikkonen (2017) tiene razón cuando define el medio como un sistema de comunicación e información. En las prácticas sociales que van asociadas al medio cómic reside, a nuestro entender la clave última.

Dentro de esas prácticas sociales vamos a distinguir las siguientes:

a) *Las convenciones de lectura.* Por suerte, a este respecto no nos han faltado nunca trabajos generosos de los grandes maestros del medio, que no solo han producido cómics, sino que se han tomado su tiempo para exponernos y explicarnos las convenciones de lectura. El caso más conocido, sin duda, es el de Will Eisner, que ha instaurado en generaciones enteras de lectores la idea del cómic como arte secuencial (Eisner, 2002), pero pensamos que el mejor trabajo sobre las convenciones de lectura del cómic sigue siendo el de Scott McCloud (1993). Un trabajo, por cierto, que se vale del cómic para analizar las convenciones de lectura del medio, lo cual refuerza la idea de que este, en tanto que medio, puede

dar cabida a géneros no estrictamente narrativos, como evidencia este cómic ensayístico. McCloud (1993) cuestiona la idea, todavía hoy muy extendida, de que el cómic sea un mero híbrido entre artes gráficas y ficción en prosa, dado que, subraya él, los creadores de cómics nos invitan a unirnos a una danza silenciosa entre lo visto y lo no visto, entre lo visible y lo invisible. Esta danza, observa, es única y exclusiva del cómic, un medio que, si bien da mucho a su audiencia, también exige mucho de ella desde el momento mismo en que su clave de lectura reside en ese mínimo espacio en blanco entre viñetas, donde es la imaginación del lector la que suple la acción que relaciona de manera secuencial una imagen con otra. Para ello, McCloud se vale del término «clausura» (*closure*).

b) *Los medios y modos de producción.* No son pocas las editoriales que se han especializado en la publicación de cómics, desde las grandes multinacionales como Marvel o DC, que han mutado en factorías de ficción centradas en la producción audiovisual de dimensiones gigantescas, a las casas independientes que ofertan producciones de calado quizá menos comercial, pero valioso y cuidado desde el punto de vista artístico. Dentro de este último rango, de hecho, hay que comprender las dos novelas gráficas infantiles que analizaremos enseguida, porque si podemos leer en español *A toda pastilla*, de la alemana Josephine Mark, ello se debe solo a que ha sido editada en nuestro país por Astiberri, una casa bilbaina fundada en 2001. Otro tanto sucede con *Memet*, que debemos al trabajo de la guionista Noémie Marsily y de la ilustradora Isabella Cieli, editado por la casa –también bilbaina– A Fin de Cuentos, especializada en libros ilustrados y cada vez menos renuente a la publicación de una línea de cómic infantil. En relación a lo que decíamos en el punto anterior, el medio cómic se define por su recurrencia a una serie de principios y técnicas, las cuales son abordadas también por uno de los grandes maestros ya mencionados (Eisner, 2017), que revela el modo en que concibe aspectos como la imagen, la influencia en el lector, la escritura o, entre otros, la relación entre narración y estilo de dibujo.

c) *Los canales de distribución.* Como veremos enseguida, el propio término «novela gráfica» se utilizó en su momento no tanto como etiqueta genérica sino como señuelo comercial para llevar el cómic a las librerías generalistas. Lo cierto es que tal cosa es frecuente hoy en día. Raro será que una librería generalista del siglo XXI no incluya al menos una sección de cómic en sus dependencias, pero es en las librerías especializadas donde todavía resuena, siquiera ya vagamente, el eco de las tradicionales *comic stores* de Estados Unidos o de los tenderetes europeos, cuya forma española por excelencia ha sido el quiosco. De hecho, y puesto que hemos mencionado antes a Astiberri, quizá no sea del todo inoportuno señalar que tal sello tuvo su origen en una iniciativa llevada a cabo por los socios que regentaban la librería Joker de Bilbao, fundada en 1994 (le cuadraría, por tanto, bastante bien la vieja etiqueta de «casa editorial»). Por su parte, A Fin de Cuentos, como tantas otras editoriales en la actualidad, comercializa sus libros a través de su propia web al tiempo que los distribuye por las librerías infantiles de toda España.

d) *Las comunidades lectoras que generan.* Hablamos, en este caso, de un medio surgido de la cultura de masas que ha generado comunidades lectoras que oscilan entre dos polos: desde el punto de vista diacrónico, pocas han sido más estigmatizadas, y por diferentes motivos y en diferentes momentos, que la comunidad lectora de cómics (Fernández Sarasola, 2019); desde el punto de vista sincrónico, en todo momento ha primado la heterogeneidad y la ultraspecialización en subcomunidades dentro de la recepción del

medio, insertándose esta dentro de la lógica de lo que se ha llamado «cultura participativa» (Jenkins et al., 2009; Jenkins, Ito & Boyd, 2016). Esto último da lugar de manera incesante a binomios que, aunque simplifican no poco el panorama, refuerzan la idea de pertenencia e identificación con una determinada estética o forma cultural de masas (cómic *mainstream* vs. cómic independiente, cómic americano vs. cómic europeo, cómic adolescente vs. cómic adulto, cómic occidental vs. *manga*, etc.). Bastaría con recordar, para hacernos una idea de hasta qué punto hablamos de un medio cuya fuerza reside, en buena parte, en el reforzamiento del vínculo identitario dentro de sus comunidades lectoras, en las subdivisiones que se establecen tan solo dentro del *manga*, la forma japonesa del medio y casi con total seguridad el tipo de libro más popular entre las comunidades lectoras infantojuveniles, donde se distingue entre *shojo* (público joven femenino), *shonen* (público joven masculino), *josei* (público adulto femenino), *seinen* (público adulto masculino) y *kodomo* (público infantil).

Puestos a trazar un perfil medio, podría decirse que la novela gráfica infantil es una forma particular que tiene el medio cómic de llevar ese arte invisible, al que se refería McCloud, por iniciativa del sector editorial de la LIJ, aunque no solo, a las técnicas y modos de composición que tradicionalmente asociamos con los libros para la infancia, lo cual hace que su circuito de circulación preferente se circunscriba a las librerías infantiles y a las especializadas en cómic (estas últimas, por cierto, suelen contar con secciones de cómic infantil y juvenil). En torno a ellas se congrega una comunidad lectora heterogénea: desde los primeros lectores, que participan de las prácticas familiares de lectura compartida en voz alta, a los fans coleccionistas de las series concretas que este sector del mercado también sabe suministrar.

### 3.2. El género novela gráfica

Por lo general, el concepto de novela gráfica resulta tanto más conflictivo cuanto más se insiste en definirlo por contraposición al cómic, como si, hoy por hoy, ambos términos estuvieran condenados a coexistir en el mismo plano taxonómico y, por si esto fuera poco, en relación de tensa oposición. Como venimos estableciendo desde el principio, pertenecen a grados de clasificación diferentes, si bien relacionados, puesto que uno engloba al otro. Toda novela gráfica es un género del medio cómic, luego no todo cómic, en tanto medio, tiene por qué ser del género novela gráfica. Dejemos establecido, pues, que para nosotros la novela gráfica es un género y en ningún caso un medio. Por lo menos, así estamos en disposición de entenderlo ahora, si bien nada de esto impide que los orígenes del término se expliquen por razones que nada tienen que ver con la tratadística literaria. Como muy bien cuentan Chute (2008) y Petersen (2011), la etiqueta «novela gráfica», a la manera en que la usamos hoy, surgió como estrategia de *marketing* y ha tenido una historia específica sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, de la mano de una comunidad *underground* que buscaba un mayor impacto para el medio del cómic. La primera vez que se utilizó en ese sentido fue en un discurso de Richard Kyle para la Asociación de la Prensa Amateur de Estados Unidos, aunque posteriormente sería adoptado por Bill Spicer en su fanzine *Graphic Story World*. No fue Will Eisner, por tanto, como establece la creencia popular, el artífice de su surgimiento, aunque sí quien lo esgrimió por primera vez con la intención de vender *Contrato con Dios* (1978) a los editores. La idea era, básicamente, la de tratar de introducir en los canales de distribución y comercialización de la literatura convencional el medio del cómic, es decir, valerse de «una etiqueta escogida por los editores en función de los vaivenes del mercado» (Barrero, 2013, p. 222).

A partir de ahí, y aunque hoy en día la mayoría de los novelistas gráficos se niegan a usar el término, hemos llegado a un estado en el que probablemente se exagera la redefinición del medio cómic a través de los parámetros que le atribuimos a uno de sus géneros particulares, tomando la parte por el todo. Ello ha derivado en una contraposición un tanto desigual, en la que, frente al cómic, le atribuimos a la novela gráfica una serie de rasgos que supuestamente prestigiarían al medio entero tanto como rebajarían aquellos géneros más cercanos a sus primeras manifestaciones: respeto por la voz del autor, deseo de establecer una estantería permanente de grandes obras en un arte popular que antes no era más que algo «desechable» y voluntad de alcanzar mediante el estudio teórico una comprensión más profunda de su historia y su naturaleza. Todo ello ha sido señalado por Campbell (2007), quien además vaticina el advenimiento de una nueva literatura emergente de nuestros tiempos, en la cual la palabra, la imagen y la tipografía interactúan de manera significativa y están en sintonía con la complejidad de la vida moderna, con su maraña de signos, símbolos y estímulos.

En general, se diría que la novela gráfica se ha establecido a través de dos parámetros de definición, ninguno de los cuales compartimos: presuponiendo su estatus de medio, unas veces; y por mera contraposición al cómic, otras. De lo primero ya hemos dicho que da cuenta un, por lo demás, magnífico libro de Baetens & Frey (2015). Otras definiciones más problemáticas consideran que la novela gráfica incorpora imagen y palabra para ofrecer sentido y entretenimiento (Bucher & Manning, 2004), pero dar por hecho que la palabra «novela se justifica sin más por la presencia de texto es, como poco, ignorar que dentro del género existe un tipo de novela silente, al modo de la magnífica *Emigrantes* (2007), del australiano Shaun Tan, e incluso ignorar que otros géneros del cómic ofrecen por igual sentido y entretenimiento, bondades que no son privativas del de la novela gráfica. Campbell (2007), más prudente, observa que el concepto de novela gráfica es polisémico y que puede definirse, cuando menos, de tres maneras: como sinónimo de cómic; como formato (el libro de cómics encuadernado en tapa blanda o dura, en contraste con la antigua revista de cómics grapada); como narrativa de cómic que es equivalente en forma y dimensiones a la novela en prosa; y como una forma que va más allá de un simple cómic en cuanto a su ambición. Es en esta última acepción, de hecho, cuando pasa a considerarla por sí sola un medio. Petersen (2011), por su parte, al limitarse a considerar la novela gráfica como un cómic de largo formato, acaba por atribuirle también algunas características que para nosotros serían, hoy por hoy, y con excepción de la última, más propias del medio que, en específico, del género: amplia variedad de géneros (nosotros hablaríamos, en todo caso, de subgéneros para la novela gráfica); apertura a la emergencia de nuevos formatos; audiencia predispuesta a la evaluación crítica seria; y ampliación a los canales de distribución a las librerías generalistas, más allá de las especializadas.

Lo más habitual, de todas formas, es que se adopte el segundo parámetro de definición, que opone la novela gráfica al cómic. Por ello hemos de volver a mencionar a Bucher & Manning (2004), quienes simplemente recurren a la distinción que hace entre el cómic y la novela gráfica la distribuidora Diamond Comics, según la cual una novela gráfica es más larga y cuenta una historia singular, mientras que los cómics están seriados en diferentes partes, de modo que muchas novelas gráficas acaban siendo más complejas que el fondo de superhéroes de los cómics, incorporando muchos de los asuntos y preocupaciones encontrados en tipos más tradicionales de literatura. También Baetens & Frey (2015) adoptan esta óptica cuando proponen cuatro criterios para distinguir la novela gráfica del cómic, que sitúan en polos opuestos: en cuanto a la forma, las novelas gráficas pueden seguir las reglas del cómic, al mismo tiempo que exploran esas reglas y las subvierten, tratando de alcanzar estilos más individuales, de alejarse de las convenciones o de innovar en el nivel de la narrativa; en cuanto al contenido, en la novela gráfica ellos consideran, como ya vimos, que suele ser «adulto», en el sentido de «serio» o

más sofisticado que el que se dirige a una audiencia juvenil, razón por la cual las novelas gráficas están dispuestas hacia el realismo y no se nos presentan necesariamente restringidas a la ficción; en cuanto al formato de publicación, se detecta una preferencia por el formato-libro que tiende a evitar la serialización, asemejándose a la novela, de modo que predomina, aunque no es exclusiva, la fórmula de una sola tirada frente a la tendencia del cómic a explorar una idea o un personaje en un número interminable de series; y en cuanto a la producción y distribución, señalan cómo, al principio, estas dependían para la novela gráfica de un pequeño grupo de editores independientes y de la existencia de tiendas especializadas, si bien, en un momento dado, comenzaron a aparecer editoriales mayores que empiezan a publicarla también, como evidencia la fundación del sello Vertigo, de DC.

Sorprende, no obstante, que tras todo lo que se ha escrito al respecto no se haya llegado nunca a formular con insistencia y suficiente claridad la distinción básica que aquí proponemos entre medio (cómic) y género (novela gráfica). A veces, incluso, se transitan caminos más intrincados y difíciles de recorrer, como cuando nos encontramos con que Santiago García (2010) parece considerar que la novela gráfica es, poco más o menos, un estado actual del cómic, que supuestamente reclamaría su papel en la modernidad mediante la aceptación madura de la reflexión crítica. A cada paso, la idea de que la novela gráfica supone algo así como la mayoría de edad del cómic nos sale al encuentro, como si se pretendiese hacer de una etiqueta en el fondo sencilla, la de novela gráfica infantil, una especie de imposible.

Solo que tal cosa existe. En lugar de entorpecer de manera tan innecesaria como inconveniente su teorización, quizá debamos subrayar con más frecuencia sus posibilidades y ponderar su valía en casos especialmente meritorios, como los que vamos a analizar en breve. Como ya hemos establecido de manera reiterada, con no pocos de los rasgos expuestos por la literatura académica podríamos considerar a la novela gráfica un género particular del medio cómic. Sus características diferenciales en tanto género no la convierten en algo que se eleva ni por encima de su propio medio (el cómic) ni por encima de otros géneros del mismo grupo (como el cómic seriado). No hablamos de un marchamo de calidad, sino de un género específico de cómic que pone en juego dos cualidades básicas de la novela que procederemos a señalar en nuestro análisis: por una parte, una determinada extensión, que permite un tratamiento complejo de los temas (lo que no equivale necesariamente a un tratamiento de temas complejos, como parece haberse empeñado en entender la crítica); y, por otra, un desarrollo de la historia que posibilita que los personajes experimenten un cambio o una evolución a lo largo del mismo. Y esto, como vamos a ver en breve, no constituye ninguna rareza en el –hasta ahora, más bien ignorado– ámbito del cómic infantil.

### 3.3. La categoría LIJ

Por desgracia, la rémora del didactismo, que ha pesado desde hace al menos tres siglos sobre la LIJ, no es una que podamos considerar exenta cuando hablamos de novela gráfica infantil. La consideración insidiosa de que la infancia es un estado de la vida que reclama permanentemente ser educado suele ponderar más la literatura por sus posibilidades instrumentales que por el valor que esta tiene por sí misma. El campo de las literaturas gráficas no escapa precisamente a este prejuicio, de modo que hay quien subordina las posibilidades emancipatorias que estas tienen a su cualidad de repertorio de herramientas siempre dispuestas para propiciar el desarrollo de la llamada alfabetización visual (Angelotti, 2007). De ahí el que se considere la novela gráfica, y no necesariamente la que se adscribe a la categoría LIJ, como herramienta educativa que reclama un canon propio y escolar (Gallo & Werner, 2004). Eso, en el mejor de los casos, puesto que un canon escolar de novela gráfica, incluyendo la novela gráfica infantil, nos parece una aspiración del todo conveniente. El problema de ampararse en la palabra «alfabetización» es que, de modo a veces inconsciente y no intencional, tiende a rebajarse

el elemento gráfico, atribuyéndole un mero carácter auxiliar en la difícil tarea de captar la atención del «lector reacio (Behler, 2006), es decir, de aquel que el día de mañana tal vez acabe leyendo libros «de verdad» si empieza hoy por el cómic. Chun (2009) sostiene que la presencia en el canon escolar de las novelas gráficas potencia la alfabetización crítica, para lo que aporta tres razones: pueden verse como parte de un *continuum* alfabetizador de recursos multimodales con los que los estudiantes necesitan conversar en el mundo de hoy; en tanto producciones narrativas y culturales a un tiempo, garantizan la atención cuidadosa y el análisis crítico; y, dado que los estudiantes de lengua y literatura a menudo afrontan barreras formidables en un texto escrito sin el acompañamiento de contexto visual, pueden invitar a la lectura en forma de dibujos coloridos, vocabulario contextualizado y contenido interesante.

Nada de eso es de por sí condenable, pero sí insuficiente. Estos trabajos que reclaman un canon de literaturas gráficas suelen centrarse en las bondades que estas tienen durante la adolescencia, y en coherencia con ello se presentan como repertorio de clásicos ya consolidados, sin llegar a plantearse en ningún momento como invitación al conocimiento y disfrute de la novela gráfica infantojuvenil. Para Trabado Cabado (2020) hay una paradoja en el cómic infantil que él pone en relación con la novela gráfica: la de que resulta problemático encontrar hoy en día cómics específicamente infantiles. Según él, el cómic ha sido un lenguaje destinado específicamente al público infantil en muchos casos y esto le ha valido el ser considerado una producción cultural menor. El hecho de haber renovado sus temas en un momento dado, buscando para ello un público más adulto y menos apegado a las culturas fans, ha dado paso a la eclosión de la novela gráfica, que habría reconfigurado al cómic hasta provocar el desplazamiento y la casi desaparición del cómic infantil. Sin ser del todo un mal diagnóstico este, vuelve a reproducir el estereotipo de que la novela gráfica es poco menos que un cómic en estado adulto (Guiral, 2013), imposibilitando que pueda ser siquiera concebible la existencia de la novela gráfica infantil.

Nosotros, sin embargo, consideramos que esta es una realidad evidente por sí misma que demanda de parte del campo académico otro tipo de predisposición diferente a la que ha sido dominante hasta la fecha. En primer lugar, convendría establecer lo que de valioso tiene por sí mismo ese género de cómic cuando se adscribe a la categoría de LJJ, sin necesidad de considerarlo una especie de puerta de entrada o de peaje a pagar para acceder a formas más elevadas de literatura. Que el cómic, a través de las novelas gráficas, se haya utilizado con frecuencia como forma de apropiación de mitos literarios, de modo semejante a como han hecho el cine y otros medios, no convierte a esas mismas novelas gráficas necesariamente en la antesala de la verdadera literatura. No las reduce a eso. Ni tampoco hace que su cometido y su justificación sean necesariamente «alfabetizar» (visualmente o de otro modo), obviando que educan de manera integral en el tipo de sensibilidad que la novela gráfica nos reclama. Es urgente desterrar el tópico de que la novela gráfica es una especie de estado «adulto» del cómic. Eso haría inviable un análisis como el que nos proponemos realizar a continuación.

#### 4. Análisis de dos novelas gráficas infantiles

Los dos cómics elegidos se adscriben sin problemas, según las características que hemos establecido, al género de la novela gráfica dentro de la categoría de literatura que conforma la LJJ. Cumplen a la perfección con los dos requisitos que hemos subrayado con insistencia para tal medio. *Memet*, aparecido en 2019 en el mercado belga, nacionalidad de la guionista Noémie Marsily y de la dibujante Isabella Cieli, fue merecedor del Premio al Mejor Cómic Middle Grade de la Feria del Libro Infantil de Bolonia 2021. La edición española, publicada a finales de 2022 por la casa bilbaina A Fin de Cuentos con traducción de Laura Piperno de Celis y Gema Zamorano Blanco, tiene una extensión de 104 páginas, más que suficientes como para cumplir con el requisito de extensión que hemos delimitado

para la novela gráfica infantil. Por su parte, Josephine Mark, autora alemana afincada en Leipzig, publicó en 2022 *Trip mit Tropf*, traducido al español en 2023 como *A toda pastilla* por Itziar Hernández Rodilla. Lo publica la casa, también bilbaina, Astiberri, dentro de su colección Txikiberri, pensada para lectores a partir de 10 años, según especifica la propia editorial. Ha recibido el Premio Max und Moritz 2022 al mejor cómic infantil en el Festival de Erlangen, el Premio Uwe Lüders 2023 de ilustración y el Premio Ginco 2023. También fue seleccionado en la mención The White Ravens 2023 de la Feria del Libro Infantil de Bolonia. Tiene una extensión, igualmente válida para nosotros, de 184 páginas. Aunque son muy diferentes en estilo y temática, también tienen un elemento esencial en común: ambos cuentan la historia de dos personajes muy diferentes entre sí cuyo encuentro fortuito los cambia.

#### 4.1. La experiencia del otro en *Memet* (2022), de Noémie Marsily e Isabella Cieli

Esta novela gráfica infantil muestra el encuentro, en un camping de verano, entre dos infancias muy diferentes: Roman, un niño desatendido por su madre que se aloja en una autocaravana, y Lucy, una niña que está atravesando un momento delicado de salud y se aloja con su hermana, que cuida de ella con mucho amor, en una tienda de campaña. La coincidencia de ambos en ese mismo espacio se producirá durante un periodo muy breve de tiempo, pero el encuentro los marcará hasta el punto de que cada uno de ellos acabará por parecerse un poco al otro. La ilustración de Isabella Cieli incluye elementos propios del dibujo infantil, lo que refuerza una de las claves más decisivas del libro: el constituirse, por encima de todo, como un retrato de la infancia. *Memet* nos muestra el mundo a través de los ojos de los niños ya desde sus primeras viñetas. En ese sentido, la experiencia sensorial en la que nos introduce el cómic es bastante reconocible: el tiempo, en ese microcosmos que es el camping, pasa despacio porque todos los detalles son importantes. El guion de Noémie Marsily, con el refuerzo del trabajo de la ilustradora, hace especial hincapié en los sonidos, los colores, las formas y la luz. El juego y la imaginación resultan omnipresentes en ese universo. No en vano, Roman se fabrica una espada con lo que parece ser una rama o una caña del río; Lucy convierte una botella de plástico vacía en Memet, su perro fiel.

Ese mundo infantil no es, sin embargo, un mundo idealizado. Los niños no se dedican solo a jugar y disfrutar del verano, sino que también tienen problemas muy reales y sufren por ellos. De hecho, lo que comparten Roman y Lucy al principio de la historia es el hecho de presentar al mundo exterior una imagen de sí mismos que, en realidad, constituye una máscara que les lleva a ocultarse de los demás y de sí mismos. En el caso de Lucy, esto resulta más obvio porque lo que enmascara es su propia imagen física, hasta el punto de que no se atreve a acompañar a otros niños que se bañan en el río porque teme que el agua arrastre la peluca y quede al descubierto que su cabeza carece de pelo debido al proceso de quimioterapia que está atravesando. En un acto fortuito, Roman acabará quitándole la peluca y Lucy aprenderá no solo a aceptar su propia imagen, sino también a disfrutar de ella. Al principio, le dará miedo acercarse al espejo, pero una vez se vea a sí misma como es ya no le apetecerá esconderse ni de su propia imagen ni de la realidad y la experiencia vital que esta representa. No por nada, cuando Roman le vuelve a ofrecer la peluca, la rechaza. Ya no la quiere porque ya no siente la necesidad de ocultarse de las miradas de los demás. En el caso de Roman, la máscara que muestra no está relacionada con su imagen física: tiende a presentarle al mundo una versión «asalvajada» de sí mismo porque ser un niño «asalvajado» significa, para él, mostrarle a los demás que es un niño fuerte al que nada le afecta. Lo que oculta esa actitud, sin embargo, es una realidad bastante dura: el malestar, la tristeza y continua sensación de soledad provocadas por la negligencia de su madre. No obstante, Roman solo encuentra al volver a la autocaravana un jarrón de flores marchitas, con colillas de cigarrillos apagados en el agua, una nevera

vacía, una caja de cereales para desayunar y, todo lo más, órdenes de su madre encomendándole trabajos ingratos, como el de pintar las sillas. Nadie está ahí para cuidar de él como es debido y prepararle siquiera una comida digna. Por el contrario, Lucy duerme abrazada por su hermana cuando vuelve a la tienda.

La comunicación es uno de los temas más importantes de *Memet*. Dado que Lucy y Roman no hablan siquiera el mismo idioma, esta es muy intuitiva y no depende del todo de la palabra hablada, como suele ser propio de la infancia. Los niños no necesitan hablar la misma lengua para poder tener una experiencia compartida. Una experiencia de conocimiento mutuo y autoconocimiento que, por supuesto, acabarán teniendo: Roman le enseñará a Lucy a no ocultar su aspecto a los demás; Lucy le enseñará a Roman a no ocultar sus propios sentimientos a sí mismo. Dicho de otro modo, ambos aprenderán a aceptar su experiencia vital y su sufrimiento como parte de lo que son. El espejo en el que se contemplan funciona como símbolo de ese cambio: en él, la niña encuentra su verdadera imagen; delante de él, el niño rompe a llorar al final de la historia y busca consuelo en el abrazo de un adulto desconocido que limpia los baños.

Que la experiencia del otro es transformante lo muestra el intercambio de objetos y el simbolismo de los animales, en plena metamorfosis siempre. Al principio de la historia, Lucy intenta sin éxito obtener un perro de peluche de una máquina expendedora (cada vez que cree que ya lo tiene, el peluche se le suelta de la pinza), por lo que, primero, acabará convirtiendo a una botella de plástico en Memet («you're a good dog...») y, después, cuando Roman se ponga la peluca de Lucy y simule ser un perro («sweet dog...», dirá Lucy) y le muerda a Lucy en el brazo, esta se bañará por fin en el río para curarse la herida y dejará ir la botella, que ya no necesita. Cuando por fin consiga el peluche de la máquina expendedora, se lo acabará dejando a Roman antes de abandonar el camping con su hermana. Por su parte, Roman, mientras juega con otro niño con una videocámara, encuentra al principio un gatito muerto abandonado en mitad del campo («si su madre lo abandonó es porque tiene una malformación, dirá intentando mostrar absoluta indiferencia»). Cuando recibe el peluche que le dona Lucy, al final de la historia, vuelve con él, que parece cobrar vida, para enterrar al gatito, lo que paradójicamente le permite desenterrar su propio sentido de la compasión. Algo muere y renace en el baño de Lucy en el río; algo muere y renace en el pequeño ritual de Roman. Nos encontramos, pues, con dos personajes que han sufrido un cambio profundo. Al final del libro hay una viñeta, en la que ambos niños se despiden, que nos muestra un detalle en absoluto insignificante: Lucy se vale de la lengua de Roman y Roman de la lengua de Lucy. Eso no quiere decir que se empiecen a entender, sino que más bien simboliza el hecho de que, después de su breve encuentro, cada uno se lleva consigo una parte de la experiencia del otro.

#### **4.2. La huida de la muerte en *A toda pastilla* (2023), de Josephine Mark**

Esta novela gráfica infantil nos muestra dos temas importantes. El primero de ellos es el encuentro entre dos personajes muy diferentes entre sí que, en otras circunstancias, no tendrían nada en común, pero que sin embargo se ven envueltos en una coyuntura en la que se necesitan el uno al otro. En concreto, se trata del encuentro fortuito en el hospital del bosque entre un lobo y un conejito que está recibiendo tratamiento de quimioterapia. En un momento dado, irrumpe sobre el terreno un cazador que dispara sobre el lobo, pero la bala da en el palo del gotero de la medicación del conejito y se desvía. El lobo pone en marcha entonces lo que él llama el «código lupino», que consiste en salvarle la vida a quien se la ha salvado a él, y escapa llevándose consigo –gotero, viales y bolsas de medicación incluidos– al conejito, dando lugar a una desenfundada *road story*.

El segundo tema, que de seguro es el principal, es la huida de la muerte, que está siempre detrás de estos personajes, acechándolos y no dándoles ni un solo momento de tregua. Esta fuga es literal en el caso del lobo, que corre lejos de la bala que le tiene destinada el cazador, y de corte más simbólico en el caso del conejito, cuyo escape del cazador representa, a su vez, el hecho de mantener alejada a la muerte a través del tratamiento de la quimio. De hecho, en perfecta lógica narrativa, el cazador aparece en el momento en que al conejito le ponen la primera dosis y su amenaza no desaparece hasta que se acaba el tratamiento.

La historia muestra una notable densidad de capas de lectura en cuanto al desarrollo de los personajes, que es el corazón mismo de la narración. El lobo, al intentar en todo momento esquivar la bala del cazador, huye de su propio nihilismo. Cuando se produce el encuentro entre los dos protagonistas está en un momento de su vida muy bajo, en el que nada ni nadie le importa. Podría decirse que la bala del cazador viene solamente a acabar un proceso iniciado por el propio lobo: si nada en la vida tiene importancia ni sentido, en el fondo no es una vida. El conejito necesita sobrevivir, pero el lobo lo que necesita es aprender a preocuparse por alguien y establecer vínculos con otros, para poder empezar a vivir. El supuesto código lupino al que alude, por el que decide cuidar del conejito, no es más que una excusa. En el fondo, a los personajes no les une ninguna obligación ni ningún código. Simplemente se necesitan y ninguno de los dos puede hacer ese viaje de vuelta a la vida por sí solo.

El viaje funciona en este caso como metáfora de la enfermedad (y puede que como exorcismo, pues la propia autora ha contado alguna vez que ella misma pasó por un duro tratamiento de quimioterapia). La quimio se aleja en este caso de las habituales comparaciones con la lucha, tan habituales por desgracia, y se nos presenta como un paréntesis y como un viaje a través de territorios desconocidos, siempre yendo solo un paso por delante de la muerte. Cada vez que los personajes piensan que están a salvo, el cazador vuelve a irrumpir en escena. El gotero con el vial y las pastillas son objetos omnipresentes, inseparables del conejito y casi podría decirse que, por extensión, también de la realidad del lobo, pero tienen una función ambivalente: a la hora de avanzar en la huida, causan no pocas molestias y problemas logísticos; al mismo tiempo, son una herramienta y un arma para ahuyentar a la muerte cuando hace falta. Hacia el final de la historia, esto se aprecia en un sentido muy literal: son los objetos con los que el conejito, en un arrebato de valentía más propio del lobo, decide enfrentar al cazador, alejando a la muerte de ambos protagonistas.

Por el camino, los personajes viven su odisea particular, que perfila horizontes –y es precisamente un horizonte lo que miran los personajes en la última viñeta– que tal vez sean posibles al final de la huida. Con el lobo se cruzan Günther y Karl, dos conmitones lupinos a los que al principio rechaza, pero que representan la posibilidad de la vida en manada, de la vida vinculada a otros. El conejito es informado de la existencia de una colonia en la que tal vez pueda integrarse. Por el camino han conocido a Beate, una osa que acoge a ambos en su cueva antes de la hibernación cuando el lobo se encuentra malherido por el cazador. La conversación que tiene con el lobo, a quien le señala que el código lupino no obliga a salvarle la vida a otro que ha salvado la tuya por casualidad, introduce el azar como tema asimismo importante de la novela («¿De verdad vuestro código incluye el azar», p. 149)? Cuando le pregunta al lobo qué le une entonces al conejito, si no es el código, el lobo dice no entender la pregunta: «Creo que lo que no entiendes es la respuesta» (p. 149), apostilla Beate. La cara de perplejidad del lobo tras esta conversación es impagable. Parecen resonar aquí las palabras iniciales de Hesíodo sobre el mito de Prometeo y Pandora en *Los trabajos y los días*: «oculto tienen los dioses el sustento a los hombres»

(Hesíodo, 2000, p. 65). Lo que nos mueve, lo que nos empuja a vivir, a huir de la muerte, no sabemos exactamente lo que es. Ni falta que hace, porque el azar nos empuja a buscarlo de todos modos. Al final, cuando la huida se acaba, el cazador queda atrás y al conejito le empieza a crecer el pelo otra vez. En ese momento, parece restablecerse un orden simbólico a la manera de un cuento clásico (baste con decir que el lobo le ha confeccionado una caperuzo roja al conejito). El camino de los dos juntos se acaba y ambos tienen que volver a la vida, cada uno de otra manera.

## 5. Conclusiones

Tras este recorrido esperamos haber demostrado, en primer lugar, que es necesario reformular las categorías que utilizamos para redefinir la siempre conflictiva relación entre cómic y novela gráfica. Nuestra propuesta distingue para ello entre medio (cómic) y género (novela gráfica), distinción que esperamos sea funcional, cuando menos, para evitar caer una y otra vez en las oposiciones enconadas y los estereotipos que tienden a presentar la novela gráfica como una suerte de estado del cómic por el cual este entraría en su «mayoría de edad». La propia realidad de los hechos nos muestra que la novela gráfica participa también, desde el campo de las literaturas gráficas, de la categoría de literatura que llamamos LIJ. Ello nos ha requerido proponer asimismo un concepto funcional de ficción, la cual entendemos como proscripción de los tiempos muertos y plasmación de un tiempo significativo en un espacio significativo a través de la mirada exegética. En coherencia, más que definir la novela gráfica como un híbrido entre novela y cómic, hemos optado por hacerlo como un género específico del medio cómic que se vale de dos requisitos fundamentales: una cierta extensión, que permite el tratamiento complejo de los temas; y unos personajes que presentan un cambio y una evolución a lo largo del desarrollo de la historia. El camino que ha recorrido en los últimos tiempos, como muestran las dos obras analizadas, ambas bastante recientes, no parece indicar que el medio del cómic esté alejándose progresivamente de su público infantil originario, sino más bien reencontrándose con él. Podría decirse que el cómic, como los protagonistas de *Memet*, a través de la novela gráfica infantil, se sigue mirando en el espejo donde reconoce su identidad a un tiempo familiar y renovada, y también que, como el conejito y el lobo de *A toda pastilla*, el medio del cómic está, a través de la novela gráfica infantil, emprendiendo una y otra vez su camino de regreso a la vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angelotti, M. (2007). Graphic Lit. *World Literature Today*, 81(5), 4.
- Aristóteles. (1999). *Poética* (V. García Yebra, Ed.). Gredos.
- Baetens, J. (2018). Stories and Storytelling in the Era of Graphic Narrative. En I. Christie Et A. van den Oever (Eds.), *Stories* (pp. 27-43). Amsterdam University Press.
- Baetens, J., & Frey, H. (2015). *The Graphic Novel. An Introduction*. Cambridge University Press.
- Barrero, M. (2013). La novela gráfica. Perversión genérica de una etiqueta editorial. En J. M. Trabado Cabado (Ed.), *La novela gráfica. Poéticas y modelos narrativos* (pp. 191-223). Arco/Libros.
- Behler, A. (2006). Getting Started with Graphic Novels. A Guide for the Beginner. *Reference & User Services Quarterly*, 46(2), 16-21. <https://doi.org/10.5860/rusq.46n2.16>
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2004). Bringing Graphic Novels into a School's Curriculum. *The Clearing House*, 78(2), 67-72. <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.2.67-72>
- Campbell, E. (2007). What is a Graphic Novel? *World Literature Today*, 81(2), 13-15.
- Caro Velarde, M. T. (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En P. Guerrero Ruiz & M. T. Caro Velarde (Eds.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 261-288). Pirámide.
- Castagnoli, A. (2017). Sobre el origen del "álbum". *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 5-9.
- Chun, C. W. (2009). Critical Literacies and Graphics Novels for English-Language Learners: Teaching Maus. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 144-153. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.2.5>
- Chute, H. (2008). Comics as Literature? Reading Graphic Narrative. *PMLA*, 123(2), 452-465. <https://doi.org/10.1632/pmla.2008.123.2.452>
- Chute, H., & DeKoven, M. (2006). Introduction: Graphic Narrative. *Modern Fiction Studies*, 52(4), 767-782. <https://doi.org/10.1353/mfs.2007.0002>
- Downey, E. M. (2009). Graphic Novels in Curriculum and Instruction Collections. *Reference & User Services Quarterly*, 49(2), 181-188. <https://doi.org/10.5860/rusq.49n2.181>
- Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial. Teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo*. Norma Editorial.
- Eisner, W. (2017). *La narración gráfica*. Norma Editorial.
- Fernández Sarasola, I. (2019). *El pueblo contra los cómics*. ACyT.
- Gallo, D., & Weiner, S. (2004). Bold Books for Innovate Teaching: Show, Don't Tell: Graphic Novels in the Classroom. *The English Journal*, 94(2), 114-117.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri.
- Gardner, J., & Herman, D. (2011). Graphic Narratives and Narrative Theory: Introduction. *SubStance*, 40 (124), 3-133. <https://doi.org/10.2307/41300185>
- Guarnido, J., & Vargas, I. (2017, octubre 15). Juanjo Guarnido, dibujante: «El término novela gráfica es una chorrada». *Granada Hoy*. <https://goo.su/QJgtkj>
- Guiral, A. (2013). *Del tebeo al manga. Una historia de los cómics. 10. Álbumes, libros y novelas gráficas*. Panini.
- Hesíodo (2000). *Obras y fragmentos*. Gredos.
- Jenkins, H.; Ito, M.; & Boyd, D. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era*. Polity Press.
- Jenkins, H.; Purushotma, R.; Weigel, M.; Clinton, K.; & Robinson, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. MacArthur.
- Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Barbara Fiore.
- Mark, J. (2023). *A toda pastilla*. Astiberri.
- Marsily, N.; & Cielí, I. (2022). *Memet. A Fin de Cuentos*.

- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics. The Invisible Art*. HarperCollins.
- Mikkonen, K. (2017). *The Narratology of Comic Art*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315410135>
- Nodelman, P. (2020). *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*. Pantalia.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
- Petersen, R. S. (2011). *Comics, Manga and Graphic Novels. A History of Graphic Narratives*. Praeger.
- Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse* (3ª). Armand Colin.
- Squilloni, A. (2019). Un libro jardín. Y algunas notas.... En R. Taberero Sala (Ed.), *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 185-199). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Trabado Cabado, J. M. (2020). Ecosistemas gráfico-narrativos. La novela gráfica y el álbum ilustrado. En J. M. Trabado Cabado (Ed.), *Encrucijadas gráfico-narrativas. Novela gráfica y álbum ilustrado* (pp. 11-23). Trea.



Gisela Marcelo Wirnitzer

gisela.marcelo@ulpgc.es

<https://orcid.org/0000-0001-8059-8804>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

(Recibido: 8 junio 2024 / Received: 8th June 2024)

(Aceptado: 30 septiembre 2024 / Accepted: 30th September 2024)

DOI 10.35869/ailij.v0i22.5592

# EN EL LABERINTO DE LA RETRADUCCIÓN DE CLÁSICOS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: *ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND* Y *THE JUNGLE BOOK*

*THE LABYRINTH OF RETRANSLATION OF  
CHILDREN'S AND YOUNG ADULT CLASSIC  
LITERATURE: ALICE'S ADVENTURES IN  
WONDERLAND AND THE JUNGLE BOOK*

## Resumen

La retraducción de obras de literatura infantil y juvenil es una realidad y funciona, hasta cierto punto, de manera diferente a la de la literatura para adultos. Por ello, en este trabajo presentamos un estudio cuantitativo del volumen de retraducciones de dos clásicos de literatura infantil y juvenil: *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), de Lewis Carroll, y *The Jungle Book* (1894), de Rudyard Kipling. El primer objetivo es determinar el número de retraducciones de estas dos obras canónicas a otras lenguas para intentar dilucidar las tendencias de este fenómeno en este ámbito editorial en cuanto a patrones de comportamiento sobre la retraducción en la literatura infantil y juvenil. Para ello se ha realizado una búsqueda en diferentes bases de datos de todas las retraducciones registradas hasta la fecha de estas dos obras. El segundo objetivo es intentar determinar cuáles son las motivaciones que se esconden detrás de estas retraducciones que la diferencian de la retraducción de la literatura para adultos.

**Palabras clave:** Retraducción; *Alice's Adventures in Wonderland*; *The Jungle Book*; Política editorial.

## Abstract

Retranslation of children's and young literature is a reality, and works slightly differently from that for adults. This paper involves a quantitative study of the retranslations of two classics for the young people: *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), by Lewis Carroll, and *The Jungle Book* (1894), by Rudyard Kipling. The first objective is to determine the number of retranslations into different languages of these two canonical works to shed light on the patterns regarding retranslation, as well as publishing trends. To reach that aim, all retranslations of these novels to be identified in different databases have been searched for. The second objective lies in determining the possible reasons for these retranslations, and their differences from retranslating literature for adults.

**Key words:** Retranslation; *Alice's Adventures in Wonderland*; *The Jungle Book*; Publishing policies.

## 1. Introducción

La retraducción –una nueva traducción de un texto a una misma lengua– es un fenómeno muy habitual en el ámbito literario y aparentemente también en la literatura infantil y juvenil (LIJ en adelante). Tras un estudio previo que revelaba un elevado número de retraducciones de *El Mago de Oz* y sobre todo al español (Marcelo, 2024), en este trabajo queremos verificar si realmente estos resultados se repiten con otras obras de LIJ, lo que apuntaría a cierta tendencia en la retraducción de esta literatura. Por ello, nuestra hipótesis de partida es, por una parte, que sí se retraducen con mucha frecuencia clásicos de LIJ y, por otra, dada la falta de estudios en esta línea, que el español es la lengua a la que más se retraducen. Este segundo aspecto sería indicativo de que el fenómeno de la retraducción tiene un claro componente cultural en el sentido de que hay países que la ejercen con mayor intensidad que otros. Además, al igual que en la literatura para adultos, en la LIJ parece que la retraducción se limita a obras canónicas –clásicos– conocidas por todas las generaciones, como los cuentos de Grimm o Perrault (Lathey, 2015), por lo que nos detendremos en la canonicidad de la LIJ y su relación con la traducción.

Para llegar a estos resultados, un primer objetivo de este trabajo es realizar un análisis cuantitativo sobre el fenómeno de la retraducción a todas las lenguas de dos clásicos de LIJ: *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), de Lewis Carroll, y *The Jungle Book* (1894), de Rudyard Kipling, para ofrecer datos reales sobre las políticas editoriales en torno a la retraducción de LIJ. El segundo objetivo será señalar las posibles razones que se esconden detrás de este fenómeno y, así, establecer diferencias con la retraducción de la literatura para adultos.

Para determinar el número de (re)traducciones de cada una de estas obras a las diferentes lenguas registradas, hemos consultado las bases de datos de la Biblioteca Nacional de España, la Agencia de ISBN y el Index Translationum, de la UNESCO. Esta última base de datos es la que nos aporta el mayor volumen de información sobre las (re)traducciones a diferentes lenguas, pero únicamente a partir de 1979, por lo que los datos que aquí ofrecemos parten principalmente de esta fecha y nos dan una visión fragmentada de la retraducción de estas obras. No obstante, esta panorámica no deja de ser válida para verificar las hipótesis planteadas. Asimismo, dada la borrosa línea entre adaptación y traducción en LIJ (Nord, 1993; Marcelo & Pascua, 2022), hemos delimitado nuestra búsqueda, teniendo únicamente en cuenta traducciones aparentemente íntegras y descartando aquellas ediciones en las que explícitamente se indica que se trata de adaptaciones, así como aquellas que, por el número de páginas, evidentemente constituyen versiones abreviadas. Hemos recopilado en tablas –mapas– todas las (re)traducciones encontradas para mostrar: a) que el fenómeno de la retraducción es muy habitual en LIJ; b) a qué lenguas se han (re)traducido las dos obras estudiadas y c) el número de (re)traducciones por idioma de cada una de estas obras. En los mapas que presentamos hemos organizado las (re)traducciones por lenguas y no por países por dos razones: por los cambios geopolíticos a lo largo del último siglo y medio, lo que complicaría la interpretación de los datos; y porque algunas editoriales operan en diferentes países y, a menudo, publican la misma traducción en países que comparten una misma lengua, como es el caso del español en la mayoría de los países iberoamericanos.

## 2. La retraducción

La retraducción consiste en volver a traducir un texto a una misma lengua (Koskinen & Paloposki, 2010, p. 294). Los textos que más se suelen retraducir son textos literarios, probablemente porque constituyen espacios *abiertos* que se prestan a reinterpretaciones o múltiples lecturas en función de las circunstancias espacio-temporales (Vanderschelden, 2000; Brownlie, 2006; Venuti, 2012; Massardier-Kennedy, 2015).

El fenómeno de la retraducción se empezó a estudiar en los años noventa de la mano de Antoine Berman (1990) y uno de los aspectos centrales de estos estudios han sido las motivaciones que inician las retraducciones (Paloposki & Koskinen, 2004; Brownlie, 2006; Van Poucke, 2017). La razón que más se ha señalado es el deseo de corregir el supuesto envejecimiento de traducciones anteriores (Berman, 1990; Vanderschelden, 2000; Brownlie, 2006; Zaro, 2007; Venuti, 2012) a través, por ejemplo, de la actualización del lenguaje (Massardier-Kennedy, 2015, p. 73). En otros casos se busca corregir o mejorar versiones anteriores (Paloposki & Koskinen, 2004; Brownlie, 2006; Venuti, 2012; Van Poucke, 2017) u ofrecer traducciones *diferentes* realizadas desde planteamientos traductológicos distintos o desde diferentes puntos de vista como consecuencia, por ejemplo, de nuevas circunstancias sociales o políticas (Vanderschelden, 2000; Brownlie, 2006; Venuti, 2012).

Otra razón que puede promover la retraducción de una obra es un cambio en la función asignada al nuevo texto en la lengua meta que difiere de la del texto original o de traducciones anteriores (Vanderschelden, 2000; Brisset, 2004) como, por ejemplo, potenciar el uso de lenguas minoritarias (López Guix, 2003). Cuestiones económicas constituyen también el motivo para una nueva traducción (Vanderschelden, 2000; Koskinen & Paloposki, 2003), bien porque han expirado los derechos de traducción de una obra original, lo que facilita la publicación de nuevas traducciones al abaratar los costes de edición, o porque, para muchas editoriales, la presencia de clásicos dentro de sus catálogos constituye una apuesta segura y un indicador de prestigio (Lathey, 2010, p. 161; Wardle, 2019, p. 218).

Todas estas motivaciones son válidas para la retraducción de LJ, pero el carácter diferenciador del destinatario de esta literatura nos lleva a señalar otras posibles razones para retraducirla.

## 2.1 La retraducción de LJ

Con tan solo echar un vistazo a los catálogos de LJ de diferentes editoriales y en diferentes años, queda patente que su retraducción es un fenómeno muy frecuente (Weaver, 1964; López Guix, 2003; Lathey, 2015; Marcelo, 2024). No obstante, dado el elevado número de retraducciones de clásicos de LJ que hemos observado, consideramos necesario seguir explorando este fenómeno para obtener una visión más nítida de cómo funciona y de las razones que se esconden detrás de él.

Probablemente el aspecto más relevante que condiciona la (re)traducción de LJ es su destinatario, para el que durante mucho tiempo se han adaptado y traducido obras, por ejemplo, para una determinada franja etaria (Marcelo, 2007). Recordemos que, en sus orígenes, no existía LJ como tal y esta surgió básicamente gracias al proceso de adaptación de cuentos populares para el público infantil, una adaptación con una fuerte carga pedagógica e ideológica (Ben-Ari, 1992). Desde entonces, el concepto de adaptación ha formado parte de la LJ y se entremezcla con el de su traducción. Con respecto a esta problemática, Nord (1993), por ejemplo, establece que la diferencia entre una y otra forma de trasvase interlingüístico reside en el grado de manipulación en la lengua meta, mayor en el caso de la adaptación. Además, el complejo sistema de normas que impera en la LJ condiciona también su traducción (Puurttinen, 1995, p. 17) a través del concepto de la aceptabilidad del texto meta (Lathey, 2010, p. 167; Van Coillie, 2014, p. 42), un factor que influye en esta distinción entre traducción y adaptación. La búsqueda de la aceptabilidad es una consecuencia, por un lado, del cambio de normas lingüísticas que lleva en ocasiones a corregir, mejorar o actualizar el lenguaje de traducciones anteriores (Van Coillie, 2014, pp. 43-46) y, por otro, de las normas sociales, que obligan a retraducir un texto como, por ejemplo, desde la óptica de la corrección política (Lathey, 2010, p. 167; Van Coillie, 2014, p. 42; Gutiérrez & Gómez, 2023, p. 13). Probablemente, esta tendencia a adaptar obras para este público explica, en parte, esta inercia a retraducir clásicos de LJ.

Hablar de retraducción de LIJ nos remite al concepto de canonicidad de los clásicos y una obra canónica es aquella que sobrevive en el tiempo a través de un complejo proceso de fuerzas literarias, culturales, económicas, religiosas y políticas (Massardier-Kennedy, 2015, p. 78). Dado que las obras canónicas son las que más retraducen, queda patente la interdependencia entre canon y retraducción (Koskinen & Paloposki, 2015) y, de hecho, tanto en la literatura para adultos como en la infantil y juvenil, la retraducción permite la supervivencia de obras canónicas fuera de sus ámbitos lingüísticos (Massardier-Kennedy, 2015, p. 81).

Evidentemente, detrás de las retraducciones se esconden decisiones editoriales que, en general, solo podemos intuir, dada la falta de información, pero son varias las motivaciones que podemos señalar en este sentido. Quizás la de mayor peso sea una perspectiva económica pues, retraducir clásicos de LIJ constituye para muchas editoriales una apuesta segura (Marcelo, 2024). No obstante, detrás de muchas retraducciones existe además un deseo por diferenciarse de otras ediciones. En este sentido, Lathey (2015, p. 113) señala la publicación de una traducción con ilustraciones de ilustradores destacados; revivir la popularidad de un clásico a través de una nueva traducción; el cambio de destinatario, de un público infantil a uno académico, por ejemplo, por medio de ediciones anotadas para ofrecer información contextual sobre el autor o la obra (Lathey, 2015; Marcelo, 2024), como *The Annotated Alice* (Carroll & Gardner, 1960) o *The Annotated Wonderful Wizard of Oz* (Baum & Hearn, 1973).

Sin embargo, creemos que, aparte de todos estos factores, existe un componente cultural que influye en gran medida en estas decisiones editoriales, dado que hay países en los que se retraduce mucho más LIJ que en otros. Para verificar esta hipótesis y hacernos una idea de este fenómeno de la actividad translatoria, hemos recopilado todos los datos localizados de las (re)traducciones de *Alice's Adventures in Wonderland* y *The Jungle Book*. A menudo hemos observado que existen varias ediciones de una retraducción e, incluso, que la misma se ha publicado en diferentes editoriales. En ese caso, en el mapa indicamos únicamente el año de la edición más antigua encontrada y solo la de una editorial para simplificar la exposición de los datos. Somos conscientes de que faltarán (re)traducciones que no hemos encontrado en las fuentes consultadas, pero consideramos que podemos dar una panorámica bastante cercana a la realidad traductora en torno a la LIJ canónica. Hemos encontrado además traducciones anónimas e incorporado a nuestros mapas, pero no debemos descartar que estas se hayan publicado posteriormente indicándose el nombre del traductor, pero a falta de poder confirmar o desmentir esta cuestión, las hemos contabilizado todas como traducciones *per se*. Y, por último, aunque los datos aportados por el Index Translationum empiezan a registrarse en 1979 y no todas las traducciones y ediciones están catalogadas en una única base de datos, hemos incorporado aquellas otras encontradas en internet, catálogos de bibliotecas, editoriales y artículos científicos que mencionaban traducciones anteriores a esta fecha que han ido apareciendo en nuestra investigación, pues forman parte de estos mapas de las retraducciones de *Alice's Adventures in Wonderland* y *The Jungle Book*. Ante estos diferentes escenarios, es evidente que trazar un mapa exacto de todas las (re)traducciones de las obras escogidas o de cualquier otra obra de LIJ resulta una tarea prácticamente imposible, pero contribuyen a la cuantificación de las traducciones encontradas que ayudan a entender el papel de la actividad translatoria en la historia de la humanidad (Lafarga, 1999, p. 12).

## 2.2. *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), de Lewis Carroll

En 1865 se publica una de las obras más influyentes de la literatura universal: *Alice's Adventures in Wonderland*, del reverendo y matemático británico Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898), más conocido como Lewis Carroll y máximo representante de la literatura del *nonsense* o el *sinsentido*, con ilustraciones de John Tenniel. Como sabemos, la novela protagoniza Alicia, una niña que, sentada con su hermana junto a un arroyo, ve pasar a un conejo con un reloj al que sigue hasta el País de las Maravillas, donde empieza una historia de absurdo y de ruptura con las normas sociales.

Desde sus inicios esta obra tuvo una relación especial con la traducción, pues su propio autor, Lewis Carroll, fue el iniciador de las primeras traducciones de la novela al francés y al alemán para su expansión por Europa (Weaver, 1964, p. 32). Así comienza un maravilloso viaje por el mundo de la traducción y, para el caso que nos ocupa, de la retraducción de *Alice* con las primeras traducciones al alemán (1869), al francés (1869), al sueco (1870), al italiano (1872), al danés (1875) y al ruso (1879) (*ibid.*)

La novela de Carroll es bien conocida por todos los públicos y, además reúne las características inherentes a una obra canónica: más de un siglo de antigüedad, destacada, conocida y considerada de gran valor literario, duradera, que debe pasar de una generación a otra y, sobre todo, original (Cadera, 2022, pp. 68-70). Generalmente se la ha catalogado como literatura infantil y, en la actualidad, se considera que constituye también un texto ambivalente, con doble destinatario que contiene mensajes dirigidos no solo al público infantil, sino también a uno adulto (Shavit, 1980). Desde que se publicó por primera vez, se ha traducido a muchísimas lenguas y retraducido y adaptado a diferentes públicos y diferentes medios como consecuencia de su originalidad, ambigüedad y condición de clásico. Esta supervivencia en el mundo editorial durante más de 150 años no es baladí, probablemente una consecuencia de su carácter atemporal, a pesar de reflejar la época victoriana británica, y porque constituye un reclamo para todas las generaciones en muchos países. La mezcla de magia, inocencia, sátira, crítica social, ruptura con las normas sociales de la época, personajes icónicos, espacio para la imaginación, juegos de palabras y temas universales como la identidad, la curiosidad, el crecimiento personal y la búsqueda del sentido, junto con lecciones de vida podrían resumir el éxito de esta novela. El hecho de que *Alice* se haya traducido a tantas lenguas refleja su relevancia y, a la vez, probablemente ha sobrevivido tanto tiempo gracias a sus retraducciones en tantos países, pues «re-translations exist not because earlier translations are defective but because they are the necessary condition for the survival of the canonical source text» (Massardier-Kennedy, 2015, p. 81).

## 2.3. Las (re)traducciones de *Alice's Adventures in Wonderland*

*Alice's Adventures in Wonderland* se ha traducido a al menos 174 lenguas<sup>1</sup> y retraducido en muchas de ellas. Para confirmar o desmentir las hipótesis planteadas en este trabajo, presentamos a continuación la relación de las retraducciones a diferentes lenguas, aparentemente íntegras encontradas, sobre todo a partir de 1979, de la obra icónica de Carroll, que nos permitirá sacar conclusiones en torno al fenómeno de la retraducción de esta obra icónica.

1 [https://en.wikipedia.org/wiki/Translations\\_of\\_Alice%27s\\_Adventures\\_in\\_Wonderland](https://en.wikipedia.org/wiki/Translations_of_Alice%27s_Adventures_in_Wonderland)

Tabla 1. (Re) traducciones de *ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND*

IDIOMA	TRADUCTOR	AÑO	EDITORIAL
Albanés	Beqir Çela, Hysjen Çela	1944	Ismail Mal'Osmani
	Maqo Afezolli	1961	Tiranë: Mësonjëtorja e parë
	Frederik Shuraja	2008	Tiranë: Redona
	Eri Tafa, Taulant Tafa	2008	Tiranë: Vëllezërit Tafa
	Eriseldo Braho	2009	Tiranë: Vëllezërit Tafa
Alemán	Antonie Zimmermann	1869	Breitkop und Härt
	Christian Enzensberger	1981	Frankfurt am Main: Insel-Verlag
	Lieselotte Remané	1981	Leipzig: Reclam
	Lieselotte Remané, Martin Remané	1983	München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
	G. von Kleist, O.Werdau	1984	Bratislava: Mladé letá
	Desconocido	1984	Menden/Sauerland: Kibu
	Nanette von Cube	1985	München: Boer
	Dieter H. Stündel	1988	München: Goldmann
	Sybil Schönfeldt	1991	Wien: Esslinger im ÖBV
	Barbara Teutsch	1991	München: Domino-Verlag
	Angelika Eisold-Viebig	1991	Erlangen: Boje-Verlag
	Harald Raykowski	1992	München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
	Siv Bublitz	1993	Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
	Monika Harand-Krumbach	1993	Erlangen: K. Müller
	Herbert W. Kolss	2003	Rastede: Dodo-Verlag
	Friedrich Stockmann	2004	Bad Vöslau: Stockmann
	Martin Karau	2005	Berlin: Aufbau-Verlag
Angelika Beck	2008	Köln: Anaconda	
Árabe	Muhammad Jaḏīd	1995	Dimashq: s. n.
Aragonés	Antonio C. Gil Ezeza	1995	Zaragoza: Gara d'Edicions
Asturiano	Xilberto Llano Caelles	1989	Xixón: Llibros del Pexe
Búlgaro	Lazar Goldman	1991	Sofija: T.F.Cipev
	Temenuga Marinova, Milen Spiriev	1993	Varna: Hipopo
	Pavlina Čohadžieva	1995	Sofija: Fama
	Stefan Gecev, Lazar Goldman	1996	Sofija: Pan
	Svetlana Komogorova, Silvija Valkova	1997	Sofija: Damjan JAKov
	Venera Atanasova, Hristo Kanev	1999	Plovdiv: Hermes
	Hristo Petrov Kanev, <i>et al.</i>	2006	Plovdiv: Hermes

Catalán	Josep Carner	1927	Barcelona: Mentora
	Víctor Compta	1989	Barcelona: Barcanova
	Salvador Oliva	1990	Barcelona: Empúries
	Marta Salvadó i Morral	2016	Barcelona: Baula
	Rubén Luzón Díaz	2016	Valencia: Altar
Checo	Aloys Skoumal, Hana Skoumalová	1983	Praha: Albatros
	Jaroslav Císarř	2004	Praha: Aurora
	Josef Hanzlík, Aloys Skoumal, Hana Skoumalová	2005	Praha: Slovart
Chino	Yilin Lü	1997	Shijiazhuang: Huashan wenyi chubanshe
	Xinying Shi	2001	Haikou: Nanhai chuban gongsi
	Yuanren Zhao	2002	Beijing: Shangwu yinshuguan
	Hanzhao Li	2002	Haerbin: Haerbin chubanshe
	Xiaolu Zhang	2002	Beijing: Renmin wenxue chubanshe
	Yongnian Wang	2003	Beijing: Zhongyang bianyi chubanshe
	Minzhong Li	2004	Beijing: Zhongguo shuji chubanshe
	Yi Dong	2005	Jinan: Mingtian chubanshe
	Jianren Huang	2005	Beijing: Zhongguo shuji chubanshe
	Hui Cheng	2005	Huhehaote: Neimenggu renmin chubanshe
	Junlian He	2005	Beijing: Quanguo tushuguan wenxian suowei zhongxin
	Yue Cheng, Junjun Chen	2006	Wuhan: Changjiang wenyi chubanshe
	Lijuan Zhao	2006	Beijing: Haitun chubanshe
	Yuanren Zhao	2007	Tianjin: Tianjin jiaoyu chubanshe
	Hanzhao Li	2007	Ha'erbin: Beifang wenyi chubanshe
Jianren Huang	2007	Beijing: Guangming ribao chubanshe	
	Dongda Xu	2007	Shanghai: Shanghai renmin chubanshe
Coreano	Yi Tong-min	1993	Seoul: Sodam ch'ulp'ansa
Croata	Mira Jurkić-Šunjić	1991	Zagreb: Mladost
	Antun Šoljan	1995	Zagreb: Znanje
	Sergije Luca	1999	Split: Laus
	Predrag Raos	2001	Zagreb: Mozaik knjiga
	Tatjana Kezele	2002	Zagreb: Zagrebačka stvarnost
Danés	Kjeld Elfelt	1992	Kbh: Gyldendal
	Franz Berliner	1999	Risskov: Klematis
	Ejgil Søholm	2000	Ballerup: i samarbejde med Nyt Dansk
Eslovaco	Juraj Vojtek, Viera Vojtková	1981	Bratislava: Mladé letá

Español	Joel Quiñones	1921	México: El Universal
	Juan Gutiérrez Gili	1935	Barcelona: Editorial Juventud
	R. Ballester Escalas	1951	Barcelona: Mateu
	María Martí García	1958	Barcelona: Bruguera
	Desconocido	1963	Bilbao: Felicidad
	Jaime de Ojeda	1970	Madrid: Alianza Editorial
	Adolfo de Alba	1972	México: Editorial Porrúa
	Humpty Dumpty	1973	Barcelona: Lumen
	Maricel Lagresa Colom	1973	Barcelona: Bruguera
	María Romero	1973	Madrid: Rodas, D.L.
	Eduardo Stilman	1973	Buenos Aires: Corregidor
	Ana-Emilia, Emilio Pascual	1976	Valladolid: Edival
	Desconocido	1977	Bilbao: Laida, D.L. / Fher, D.L.
	Joëlle Eyheramnono	1978	Madrid: Edival D.L. / Gaviota
	Armonía Rodríguez Lázaro	1978	Barcelona: AFHA Internacional
	María Victoria Rodoreda	1979	Barcelona: Bruguera
	Desconocido	1979	México: Salvat Mexicana de Ediciones
	José Ardanuy	1979	Vasco Americana
	Cora Bosch	1980	Buenos Aires: Atlántida
	Mauro Armiño	1983	Madrid: Edaf
	Francisco Torres Oliver	1983	Madrid: Akal
	Ramón Buckley	1984	México: Alborada
	J.L.B.	1986	Madrid: Interediciones
	Desconocido	1986	Madrid: PPP, D.L.
	Ángel García Aller	1986	Madrid: Gaviota
	Luis Maristany	1986	Barcelona: Plaza & Janés
	León Livingstone	1992	Chile: Andrés Bello
	Ramón Hervás	1994	Barcelona: Ediciones 29
	Graciela Montes	1995	Argentina: Centro Editor de América Latina
	Jorge A. Sánchez	1996	Edicomunicación
	Marta Olmos Gil	1998	Madrid: EDIMAT
	Delia Pasini	1998	Argentina Librería Argentina
	Desconocido	1999	Madrid: Alba
	Juan Gabriel López Guix	2002	Barcelona: Ediciones B
Marta Olmos, Carmen Martínez	2004	Madrid: EDIMAT	
Carmen G. Aragón	2007	Barcelona: Teide	
Andrés Barba, Teresa Barba	2010	Madrid: Sexto Piso	
Rosa M <sup>a</sup> Borrás Montané	2010	Barcelona: Art Blume	
Benjamín Briggent	2010	Barcelona: Plutón D.L.	

Español	Benjamín Briggent	2010	Barcelona: Plutón D.L.
	Jesús García Consuegra	2010	Madrid: Creación
	F. Alberto Alba	1951	Barcelona: Mateu
	2012	519 Editores (país desconocido)	Barcelona: Bruguera
	Luna Forum	2015	Madrid: Mestas Ediciones
	Emeterio Fuentes	2015	Madrid: Verbum, D.L.
	Tradutex	2015	Barcelona: Espasa/ Círculo de Lectores
	Frances Cardona	2016	Barcelona: BookTrade
	Desconocido	2018	Madrid: Albor Libros
	Desconocido	2018	Barcelona: Edhasa
	Trama Literaria	2020	Madrid: Trama Literaria
	Desconocido	2020	Madrid: Esstudio Ediciones
	Ramón Buckley,		
	Alejandro Tobar Salazar	2020	Zaragoza: Edelvives
	Laura Rins Calahorra	2021	Barcelona: Penguin Clásicos
Juan Gabriel López Guix	2021	Barcelona: Folioscopio	
Estonio	Jaan Kross	2004	Tallinn: Tänapäev
Finés	Kirsi Kunnas,		
	Eeva-Liisa Manner	1982	Jyväskylä Juva: WSOY
	Anni Swan, Hki Porvoo	1983	Porvoo, Hki, Juva: WSOY
Francés	Henry Bué	1869	
	Jacques Papy	1979	Paris: J. J. Pauvert
	André Bay	1980	Paris: Le livre de poche
	André Prophetie	1980	Prophétie, Robert
	André Bay	1981	Verviers: Marabout
	Lewis Lameunière	1983	Paris: F. Nathan
	Philippe Rouard	1984	Paris: Hachette
	Desconocido	1987	Paris: JC Lattès
	Jacques de Miribel	1988	Paris: Larousse
	Anne Déchanet	1988	Paris: CIL
	Henri Parisot	1989	Paris: Kaléidoscope
	Marie-Noëlle Diaz	1993	Paris: FP F. Panini éd. jeunesse
	René Bour	1995	Genève: Slatkine
	Philippe Blanchet	1998	Aix-en-Provence: Édisud
	Elen Riot	2000	Paris: EJL
Jean-Pierre Berman	2004	Paris: Pocket	
Magali Merle	2004	Paris: Librairie générale française .	

Gallego	Teresa Barro,	2004	Tallinn: Tänapäev
Griego moderno	Dora Komini	1981	Athina: Astir
	Akes Avagianos, G. Kovelenco	1985	Athina: Angyra
	Eleni Kekropoulou	1997	Athina: Mythos
	Sofia Ropi	2000	Athina: Avra
	Pavlina Pampoudi	2003	Athina: Printa
	Efi Kallifatidi	2003	Athina: Ideogramma
	Irini Ikonou	2005	Athina: Elliniki Ekdotiki
	Melina Karakosta	2007	Athina: Metaichmio
Menis Koumantareas	2007	Athina: Mouseio Frysira	
Hebreo	Uriel Ofek	1987	Tel Aviv: Machbarot Lesifrut
	Rina Litvin	1997	Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad
Húngaro	Dezső Kosztolányi, Tibor Szobotka,	1983	Budapest: Ciceró
	Kosztolányi Dezső	1983	Bratislava: Madách
Indonesio	Ati K. Hadimadja	1979	Jakarta: Dunia Pustaka Jaya
Islandés	E. Ingunn, Thorarensen	1984	Reykjavik: Fjölvi
	Pórarinn Eldjárn	1996	Reykjavik: Mál Og Menning
Italiano			
	Teodorico Pietroccla-Rossetti	1872	(reeditada en 1978 por New York: Dover Publications)
	Tommaso Gigli	1978	Milano: Rizzoli
	Masolino D' Amico	1978	Milno: Mondadori
	Bruno Oddera	1986	Milano: Mondadori
	Aldo Busi	1991	Milano: Mondadori
	Tommaso Giglio	2001	Milano: BUR
	Grazia Gatti	2003	Torino: Piccoli
	Alessandro Ceni	2003	Torino: Einaudi
Lucio Angelini	2007	San Dorligo della Valle: Einaudi ragazzi	

Japonés	Seriu Hajime	1980	Tokyo: Kaiseisha
	Masami Fukushima	1982	Tokyo: Tachikaze syobô
	Ichirô Takasugi	1983	Tokyo: Kodansha
	Yoshihide Iijima	1983	Tokyo: Kodansha
	Michi Takahashi,		
	Yasunari Takahashi	1985	Tokyo: Shinshokan
	Tomoko Nakayama	1986	Tokyo: Iwasaki syoten
	Tarô Kitamura	1987	Tokyo: Ôkokusha
	Tomomi Sakuba	1987	Tokyo: Shinjusha
	Munakata Ayumu	1992	Tokyo: Kin no hosisya
	Yosida Ken'iti	1993	Tokyo: Kawade syobô sinsya
	Kaneko Kuniyosi,		
	Yagawa Sumiko	1994	Tokyo: Sinyôsyu.
	Madarame Miho,		
	Yamamoto Hiroko	1995	Tokyo: Syûeisyu
	Siratuti Yasuko,		
	Uesaki Hiroko	1996	Tokyo: Daiei syuppan
	Nagata Moe,		
	Nisimoto Keisuke,		
	Sakuma Yumiko	1997	Tokyo: Syôgakukan
	Waki Akiko	1998	Tokyo: Iwanami syoten
Nakamura Taeko	2000	Tokyo: Hyôronsya	
	Hiroo Yamagata	2003	Tokyo: Asahi syuppansya
	Koukiti Syouno	2004	Tokyo: Hukuinkan syoten
	Tadae Hukizawa	2005	Tokyo: Popurasya
	Kimie Kusumoto	2006	Tokyo: Ronsousya
	Yuka Murayama	2006	Tokyo: Media fakutori
	Satomi Hisami	2006	Tokyo: Esukuaia magazin zyapan
Letón	Elfrída Melbārzde	2002	Rīga: Zvaigzne ABC
Lituano	Kazys Grigas, Julija Lapienytė	2000	Vilnius: Alma littera
Macedonio	Bogomil Ćuzel	1982	Skopje: Makedonska kniga
Moldavo	Eugen B. Marian	2003	Chişinău: Prut Internațional
Moldavo	Nina Iskimži	1982	Chişinău: Literatura artistike <sup>6</sup>
Neerlandés	Zinken Hopp	1979	Oslo: Aschehoug
	Nicolaas Matsier	1994	Amsterdam: Van Goor
	Akkie de Jong	2005	Leidschendam: kemper & boekwerk
	Peter Bulthuis, Alfred Kossmann, C. Reedijk	2006	Rotterdam: Donker
Noruego	Annie Riis	1990	Oslo: Cappelen
	Arne Ruste	2003	Oslo: Omnipax

Polaco	Antoni Marianowicz	1984	Warszawa: Nasza Księgarnia
	Robert Stiller	1986	Warszawa: Alfa
	Maciej Ślomeczyński	1990	Kraków: Zielona Sowa
	Jolanta Kozak	1997	Warszawa: Prószyński i S-ka
	Maria Morawska	1997	Wrocław: Siedmioróg
	Hanna Baltyn, Antoni Marianowicz	2005	Warszawa: Nasza Księgarnia
Portugués	Sebastião Uchoa Leite	1982	São Paulo: Círculo do Livro
	Maria Filomena Duarte	1986	Lisboa: Círculo de Leitores
	Desconocido	1993	Mem Martins: Europa-América
	Ricardo Gouveia	2001	São Paulo: Martins Fontes
	Rosaura Eichenberg	2002	Porto Alegre: L&PM
	M. das Mercês de Mendonça Soares, M. Isabel de Mendonça Soares	2004	Barcelona: Mediasat
Rumano	Desconocido	1991	Craiova: Literatorul
	Frida Papadache	1995	București: A. V. Alcor
	Eugen B. Marian	1998	București: Regis
	Aura Brais, Vasile Poenaru	2000	București: Coresi
	Măriuca Dinu	2005	București: Semne
	Mirella Acsente	2007	București: Corint Junior
Ruso	Boris Zahoder	1979	Moskva: Detskaja literatura
	N. Demurova	1979	Petrozavodsk: Karel'ija
	A. Ščerbakov	1987	Rīga: Liesma
	Desconocido	1981	Minsk: Mastackaja literatura
	V. Orel, Boris Zahoder	1987	Novosibirsk: Novosibirskoe knižnoe izdatel'stvo
	J. A. Danilov	1990	Moskva: Nauka
	V. Nabokov	1991	Samara: Samarskij Dom pečati
	L. L. Jahnin	1993	Moskva: Kristina i Ol'ga
	V. Orel	1992	Perm': Permskaja kniga
	Ju Hazanov	2006	Moskva: Detsstvo. Otročestvo. Junost'
A. d'Aktil	2006	Moskva, Sankt-Peterburg: Neva	
Serbio	Luka Semenović	1980	Sarajevo: Svjetlost
	Jasminka Ribar	1981	Beograd: Nolit
	Gitica Jakopin	1983	Ljubljana: Mladinska knjiga
	Antun Šoljan	1985	Zagreb: Grafički zavod Hrvatske
	Stana Šehalić	1998	Zemun: JRJ
	Stanislav Vinaver	2003	Valjevo: Merlin company
	Milena Marjanović	2007	Leskovac: Trend
	Luka Semenović	2007	Podgorica: Tobogan
	Zoran Jovanović	2007	Podgorica: Narodna knjiga
	Djordje Stošić	2008	Zemun: JRJ

Sueco	Emily Nonnen	1870	P.A. Norstedt & Sønens
	Gösta Knutsson	1981	Stockholm: Wahlström & Widstrand
	Ingalill Behre	1982	Höganäs: Bokorama/Wiken
	Åke Runnquist	1983	Stockholm: Bonnier juniorförl
	Emily Nonnen	1984	Stockholm: Rediviva
	Harry Lundin	1990	Stockholm: En bok för alla
	Gemma Snellman	1990	Stockholm: Natur och kultur
Tamil	Cantiramōhan	1978	Madras: Tāmarai
Tayiko	N. Raq̄hmatulloev	1985	Dušanbe: Maorif
Ucraniano	G. Bušyna	2003	Harkiv: Most-Tornado
	V. Kornijenko	2003	Kyjiv: A-BA-BA-GA-LA-MA-GA
Vasco	Manu López Gaseni	1992	Irún: Pamiela

El análisis de los datos ha ofrecido resultados interesantes sobre la retraducción de *Alice's Adventures in Wonderland*. Por ejemplo, esta novela se ha traducido a al menos 44 lenguas desde 1979, se han publicado 266 (re)traducciones y el español es la lengua a la que más se ha retraducido, con cincuenta y cinco retraducciones encontradas. Este dato corrobora las palabras de López Guix sobre «la extraordinaria presencia de *Alicia* en la lengua castellana» (2003, p. 1). En volumen de retraducciones, le siguen el japonés, con veinticinco traducciones encontradas, y el alemán, con dieciocho. Hemos localizado también una traducción en bengalí de 1985 y otra en árabe que no hemos incluido por el reducido número de páginas, lo que nos indica que probablemente se trate de adaptaciones o traducciones abreviadas. A través de Weaver (1964) sabemos de traducciones de *Alicia* en esperanto (1910), Braille (1921), turco (1932), irlandés (1922) o swahili (1911) entre otras hasta 47 lenguas diferentes, pero ante la falta de datos más exactos, no las incluimos en nuestro mapa.

Del mapa se desprende, por ejemplo, que muchas se han publicado en periodos de tiempo muy cortos, incluso en el mismo año, un indicio de que el criterio del envejecimiento de traducciones anteriores no tiene cabida en estos casos, dada la falta de tiempo para que esas traducciones envejecan. Otro resultado llamativo en torno a la retraducción de obras infantiles y juveniles es que la misma versión se publique en diferentes editoriales, como ha ocurrido con algunas retraducciones de *Alicia*. Sería el caso, por ejemplo, de la traducción española de Jaime de Ojeda, que se ha publicado en Alianza Editorial, Siruela y Punto de Lectura, o la de Luis Maristany, publicada en Plaza & Janés, Vicens Vives, Libros del Zorro Rojo, etc. Creemos que esto se explicaría por la compleja relación entre las editoriales, como absorciones, posibles convenios, cambios de nombre, etc.; porque en ocasiones, las editoriales emplean diferentes nombres comerciales según el país; y quizás la razón podría residir en el prestigio de algunos traductores (véase Marcelo, 2024).

Curiosamente, también se da el caso contrario, es decir, la misma editorial publica diferentes traducciones de *Alice* como las tres italianas de la editorial Mondadori (de Masolino D' Amico [1978], Bruno Oddera [1986] y Aldo Busi [1991]) o las de la editorial alemana Deutscher Taschenbuch-Verlag (una de Liselotte y Martin Remané [1983] y otra de Harald Raykowski [1992]). Esta política editorial podría ser reflejo de considerar que las primeras traducciones han envejecido y del deseo de publicar versiones más actuales en función de cambios de normas lingüísticas o sociales.

La relevancia de esta novela en la literatura universal se manifiesta también por su presencia en los catálogos editoriales durante tantos años y más concretamente en el hecho de que en el mismo año salgan retraducciones en una misma lengua, como es el caso de las cuatro al español publicadas en 2010 (de Andrés y Teresa Barba, Rosa M<sup>a</sup> Borrás Montané, Benjamín Briggent y Jesús García Consuegra) o las tres japonesas publicadas en 2006 (de Kimie Kusumoto, Yuka Murayama y Satomi Hisami), un reflejo de una inercia retraductora con clásicos de la LJJ.

En cuanto a la autoría de las traducciones, seguimos encontrando casos de traducciones anónimas, sobre todo de cierta antigüedad, una señal del escaso reconocimiento para muchos lectores de la labor social del traductor, así como de su estatus de coautor de una obra. En casos aislados hemos visto que la traducción se atribuye a una empresa (Tradutex) o que incluso se emplea un seudónimo (Humpty Dumpty). También en relación con la autoría de las traducciones, nos ha resultado llamativo que se publiquen dos retraducciones de un mismo traductor y que en una de ellas figure como único traductor y en otra junto con otro, como sería el caso de dos traducciones alemanas de *Alice*, una de Lieselotte Remané (1981) y otra posterior (1983) en la que figura esta junto con Martin Remané como traductores. Casos similares son las traducciones rusas de Boris Zahoder (1979) y V. Orel (1992), de quienes se edita una retraducción conjunta en 1987, o las españolas de Marta Olmos Gil (1998) y Marta Olmos y Carmen Martínez (2004), ambas para la editorial EDIMAT.

En cuanto a las diferentes motivaciones detrás de la intensa actividad retraductora de *Alice's Adventure in Wonderland*, dada la falta de información, solo podemos especular sobre esta cuestión. En primer lugar, intuimos que el envejecimiento y el deseo de mejorar traducciones anteriores explicaría este afán retraductor, algo que solo se podría corroborar comparando diferentes traducciones (cf. Weaver, 1964; García Déniz, 1981; López Guix, 2003). En segundo lugar, el más de siglo y medio de presencia de *Alice* en los catálogos literarios evidencia su éxito desde su publicación, que no ha sido superado por ninguna otra obra de LJJ, hecho que la convierte en una apuesta segura para cualquier editorial. Además, esta condición de *clásico* requiere que esta obra esté disponible siempre, y en mayor medida en el caso de LJJ, pues constituye una de esas obras que todas las generaciones *deben* leer (Cadera, 2022).

Otra de las razones esgrimidas para retraducir una obra es el deseo de reinterpretarla. En este sentido, esta novela es la máxima representante del *nonsense* y su carácter ambiguo, a menudo transgresor, sus juegos de palabras o su sátira explicarían el deseo de reinterpretarla y de mejorar traducciones anteriores. Ese juego entre la incongruencia y la lógica del que Carroll hace gala permite muchas lecturas y muchas interpretaciones que López Guix ha definido «literalmente como sinsentido o bien como un juego con el sentido» y que se manifiesta como una «diferente sensibilidad por parte de los traductores ante la cuestión del sentido, el sinsentido y el *altersentido*» (2011, pp. 164-192). En definitiva, el carácter abierto de *Alice's adventures in Wonderland* favorece el reto de retraducir esta obra y de mejorar traducciones anteriores.

Desde un punto de vista más comercial, el deseo de ofrecer al público ediciones diferentes se aprecia en la publicación de nuevas traducciones, algo que resulta más fácil cuando ya no hay que pagar los derechos de autor. Esta diferenciación se ha llevado a cabo, por ejemplo, publicando en un mismo volumen no solo una retraducción de *Alice's Adventures in Wonderland*, sino también de otras obras de Carroll –como *Through the Looking-Glass* o *The Hunting of the Snark*. En otras ocasiones se edita una retraducción con ilustraciones diferentes a las originales de John Tenniel de ilustradores reconocidos, como sería el caso de las españolas que se han editado con ilustraciones de Robert Ingpen (Art Blume,

2010), Peter Kuper (Sexto Piso, 2010), Rébecca Dautremer (Edelvives, 2020) o Enrique Flores (Anaya Infantil y Juvenil, 2023). Este deseo de diferenciarse también se aprecia en la publicación de ediciones de lujo como la que ha sacado la editorial Folioscopio en español, un mecanismo para mantener vivo el interés por esta novela.

## 2.4. Las (re)traducciones de *The Jungle Book* (1894), de Rudyard Kipling

En 1894 se publicó *The jungle Book*, del escritor inglés nacido en la India Rudyard Kipling (1865-1936) y primer británico galardonado, en 1907, con el Premio Nobel de Literatura. El título se ha traducido al español como *El libro de la selva*, *El libro de las tierras vírgenes* o *El libro de la jungla* y constituye una colección de cuentos protagonizados por niños que contienen reflexiones morales.

TABLA 2. (RE)TRADUCCIONES DE *THE JUNGLE BOOK*

IDIOMA	TRADUCTOR	AÑO	EDITORIAL
Albanés	Gjergj Zheji	2005	Tiranë: Omsca-1
	Qamil Bedhia	2005	Tiranë: Omsca-1
	Kosta Boçi	2005	Tiranë: Konica
	Edmond Cane, Uegen Tiranë	2009	Tiranë: Uegen
Alemán	Dagobert von Mikusch	1979	München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
	Curt Abel-Musgrave	1979	München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
	Wolf Harranth	1987	Hamburg: Dressler
	Gisbert Haefs	1987	Zürich: Haffmans
	Hans-Georg Noack	1993	Würzburg: Arena
	Sybil Schönfeldt	1994	München: Bertelsmann
	Peter Torberg	1996	Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag
	Harald Saalbach	1996	München: F. Schneider
	Don-Oliver Matthies, Sybil Schönfeldt	2005	München: cbj
Erika Engelmann	2006	Frankfurt am Main, Leipzig: Insel-Verlag	
Árabe	Abd-Ijabār Asharīf	2008	Tūnis: Dār al yamama
Bielorruso	S. Mihal'čuk	1981	Minsk: Junactva
	Mihail Fëdaravič Bagun, Sjarzej Apanasavič Mihal'čuk	1994	Minsk: Junactva
Búlgaro	Cvetan Stojanov	1980	Sofija: Otečestvo
	Svetlozar Bahčevanov, Anžela Lazarova-Petrova	1995	Sofija: D. JAKov
	Hristo Kanev	1999	Plovdiv: Hermes
	Svetlozar Bahčevanov	2006	Sofija: Trud
Catalán	Marià Manent	1981	Barcelona: Selecta
	Laura Dueñas Guerra	2019	Barcelona: Caballo Regalado
Checo	Aloys Skoumal, Hana Skoumalová	1991	Praha: Albatros
	Eva Klimentová	1993	Praha: Svoboda-Libertas

Chino	Guobin Liu	1997	Beijing: Jinghua chubanshe
	Yuanyong Cao	1997	Shijiazhuang: Huashan wenyi chubanshe
	Xinying Zhang	2002	Guilin: Guangxi shifan daxue chubanshe
	Dong Su	2002	Beijing: Xinhua chubanshe
	Rongyue Liu	2002	Zhongqing: Zhongqing chubanshe
	Wen Cai	2004	Beijing: Renmin wenzue chubanshe
	Aiyun Wang	2005	Jinan: Mingtian chubanshe
Croata	Olga Timotijević	1996	Zagreb; Varaždin: Katarina Zrinski
	Blaženka Bubanj	1996	Zagreb: Mozaik knjiga
	Sanja Lovrenčić	2002	Zagreb: Kašmir promet
	Vladan Dukat	2002	Zagreb: Fran
	Mate Maras	2004	Zagreb: Školska knjiga
	Vladan Dukat, Olga Timotijević	2004	Zagreb: Globus media
	Jana Unuk	2009	Zagreb: Egmont
Danés	Kaj Friis Møller, Arne Stevns	1979	København: Gyldendal
	Arne Stevns	1991	København: Gyldendal
	Birgitte Brix	2006	København: SESAM
	Julijan Pap	1980	Zavod za izdavanje udžbenika
	Ada Kuzmányová-Bruothová	1985	Bratislava: Mladé letá
	Janez Gradišnik	1991	Ljubljana: Založništvo slovenske knjige
Esloveno	Janez Gradišnik, Mateja Seliškar	1996	Ljubljana: Mladinska knjiga

Español	Ramón D. Perés	1904	Barcelona: Gustavo Gili
	Desconocido	1936	Buenos Aires: Editorial Tor
	Juan I. Croselles	1964	Madrid: Aguilar
	Marià Manent	1967	Barcelona: Plaza & Janés
	Desconocido	1969	Bilbao: Vasco Americana
	Emilio Junguitu	1968	Bilbao: Fher
	Desconocido	1968	Barcelona: Molino
	Carlos del Corral Casal, <i>et al.</i>	1973	Madrid: Aguilar
	Consuelo Guisset Poch	1975	Barcelona: Bruguera
	Jordi Beltrán	1977	Barcelona: Century Publishers
	Desconocido	1978	Bogotá: Ediciones Nacionales
	Adolfo A. de Alba	1979	México: Porrúa
	Desconocido	1984	Madrid: Club Internacional del Libro
	María Victoria Martínez Vega	1985	León: Everest
	Celestino Santanach Hernández	1986	Ediciones Beascoa
	Emilio Ortega Sebastián	1986	Madrid: SM
	Rafael Lassaletta Cano	1987	Madrid: Akal
	Ana María Beaven	1987	Madrid: Alborada
	Gabriela Bustelo	1987	Madrid: Anaya
	Miguel Giménez Sales	1987	Barcelona: Editors
	Javier Franco	1991	Madrid: Gaviota
	Rafael Carlini	1992	Santiago: Zig-Zag
	Desconocido	1994	Madrid: 3R
	Desconocido	1994	Madrid: Promoción y Ediciones
	Desconocido	1994	Madrid: Dastin, SL.
	Elvira Saiz	1995	Barcelona: Ediciones B
	Pedro Muñoz	1995	Ciudad Real: Perea
	Desconocido	1997	Barcelona: Ultramar
	Desconocido	1998	Santiago de Chile: Andrés Bello
	Julia Pérez Martín	2000	Madrid: Mestas Ediciones
	Desconocido	2001	Barcelona: Sol 90
	Javier Alfonso López, María Jesús Sevillano	2001	Madrid: EDIMAT
	Javier Alfonso López	2004	Madrid: EDIMAT
	Desconocido	2004	Cáceres: Extremadura
Rosa María Borràs Montané	2007	Barcelona: Art Blume, S.L.	
Desconocido	2009	Madrid: Aldevara	
Desconocido	2010	Argentina: Terramar	
Patricia Wilson	2014	Barcelona: Libros del Zorro Rojo	
Gerardo Gambolini	2015	Buenos Aires: Losada	
Catalina Martínez Muñoz	2015	Madrid: Alba	
Laura Rins Calahorra	2015	Barcelona: Penguin Clásicos	
Moisés Barcía	2016	Sushi Books, D.L.	
Emeterio Fuentes	2016	Madrid: Verbum, D.L.	
Yenis Ochoa	2017	Ciudad de México: Brontes	
Ternero Lorenzo, L. Carmen	2017	Madrid: Laberinto	
Benjamín Briggent	2018	Barcelona: Plutón	
Bosco García Rodríguez	2019	Madrid: Escolar y Mayo Editores, S.L.	
Raquel Solà	2019	Barcelona: Edebé	
Rebeca Bouvier Ballester	2022	Barcelona: Editorial Alma	

Estonio	H. Rajamets, V. Rummel	1992	Tallinn: Koolibri
	Valter Rummel, Pille Runtal	2001	Tallinn: Varrak
Finés	Väinö Hämeen-Anttila	1987	Hämeenlinna: Karisto
	Helmi Krohn	1990	Helsingissä: Otava
Francés	Jean Muray	1979	Paris: Hachette
	Jean-Pierre Richard	1988	Paris: Librairie générale française
	Louis Fabulet	1988	Paris: J'ai lu
	Louis Fabulet, Robert d' Humières	1988	Paris: JC Lattès
	Maryam Ghassemi	1991	Paris: Gründ
	Philippe Jaudel	1997	Paris: France loisirs
	Magali Merle	2005	Paris: Pocket
Gallego	Celia Retamey Rendo	2002	Vigo: Ir Indo Edicións
	Rafael Salgueiro Rodríguez	2010	Lugo: Edicións Morgante
	D. P. Costelenos	1990	Athina: Conidaris
	Maria Spiliopoulou	2001	Athina: Modern Times
	Orfeas Maria Tsekouras	2004	Athina: Ellīnikī Ekdotikī
	Elisavet Vitzileou	2005	Athina: Atrapos
	Andreas Apostolidis	2006	Athina: Patakis
Hebreo	Kurt Weiss	1997	Tel Aviv: Oferim
Húngaro	Marcell Benedek	1979	Budapest: Móra Kiadó
	Desconocido	1983	Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika
	Judit Zilahi	1997	Budapest: Egmont Hungary
	Marcell Benedek, Sándor Weöres	1995	Budapest: Cicero
Italiano	Gianni Padoan	1987	Milano: Mondadori
	Giuliana Pozzo Galeazzi	1993	Milano: Biblioteca universale Rizzoli
	Lidia Conetti	1994	Milano: Mondadori
	Alessandro Monti, Giuliana Pozzo	1995	Milano: Biblioteca universale Rizzoli
	Giorgio van Straten	1998	Florence: Giunti
	Giovanna Albio	2003	Torino: Piccoli
Japonés	Kitamura, Masao	1993	Tokyo: Dainihon kaiga
	Okamatu Kinuko	1995	Tokyo: Dainihon kaiga
	Aoki Zyunko, Murai Kayo	1997	Tokyo: Syūeisyā
	Kagawa Keiko	1998	Tokyo: Dainihon kaiga
	Kittaka Yumie	1999	Tokyo: Kaiseisyā
	Nobuyuki Kiyosige, Yosie Okada	2001	Tokyo: Koudansya
	Hazime Waku	2007	Tokyo: Dainihon kaiga
Kazajo	Rašit Raqymbekov	1983	Almaty: Žalyn
Letón	Kārlis Egle	1982	Rīga: Liesma
Malayo	M. Sadasivan	1999	Kottayam: Curent
Moldavo	Mihnea Gheorghiu	1998	Chişinău: Litera

Neerlandés	Ernst van Altena	1992	Antwerpen: Facet Internationaal
	Desconocido	1993	Reader's Digest
	Desconocido	2003	Asse: Het Laatste Nieuws
	Andrea Princen-Hagen	2005	Zeist: Christoffoor
Noruego	Hans Braarvig	1979	Oslo: Damm
	Svein Erik Søland	1984	Hjemmet
	Ole Grepp	1985	Oslo: Gyldendal
	Annie Riis	1992	Aschehoug
	Jørn Roeim	1994	Oslo: Ex Libris
	Dorthe Erichsen Oftedal	1995	Hjemmets bokforl
	Nina Svendsrud	2007	Oslo: Egmont Kids
	Sverre Knudsen	2008	Oslo: Stenersens forl
	Christian Heyerdahl	2008	Oslo: Transit forl
Polaco	Józef Czekalski	1982	Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
	Józef Birkenmajer	1986	Warszawa: Nasza Księgarnia
Portugués	Fernanda Graça	1980	Europa-América
	Lucília Rodrigues	1990	Mem Martins: Europa-América
	Carlos Grifo Babo	1993	Lisboa: Verbo
	José Francisco dos Santos	1995	Lisboa: Círculo de Leitores
	Monteiro Lobato	1996	São Paulo: Círculo do Livro
	Teresa Augusto	1999	Lisboa: Everest
	Ana Maria Guedes Rui Guedes	2001	Lisboa: Everest
	Vilma Maria da Silva	2002	São Paulo: Landy
	Alexandra Maria Ribeiro	2004	Porto: Público Comunicação Social
	Teresa Figueira	2008	Círculo de Leitores
Rumano	Mihnea Gheorghiu	1986	București: Ion Creangă
	Benvenuto Hauptmann	1986	București: Kriterion
	Marcell Benedek	1986	București: Kriterion
	Diana Dănescu	1995	București: Garamond-Junior
	Lucian Popa	2007	București: Corint
Ruso	N. Daruzes	1979	Moskva: Tatarskoe knižnoe izdatel'stvo
	Rašit Raqymbekov Kazako	1983	Almaty: Žalyn
	S. G. Zajmovskij	1983	Ural'sk. kn. izd
	K. Čukovskij, N. Daruzes	1988	Almaty: Qazaqstan
	N. Lebedeva et al.	1992	Sankt-Peterburg: Severo-Zapad
	N. Giljarovskaja	1993	Moskva: Respublika
	Kornej Ivanovič Čukovskij	1996	Minsk: Junactva
	E. M. Čistjakova-Věr	2007	Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika
	Desconocido	2007	Moskva: ĖKSMO

Serbio	Julijan Pap	1980	Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika
	Janez Gradišnik	1980	Ljubljana: Mladinska knjiga
	Nada Erceg	1981	Titograd: Republički zavod za unapređivanje školstva
	Olga Timotijević	1983	Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika
	Ranka Kuić	1997	Veselin Masleša
	Olga Dimitrijević, Marija Petrović	2003	Beograd: Kreativni centar
	Olga Dimitrijević Elza Vuletić	2004	Novi Sad: VEGA media
	Olga Timotijević Jelena Djurdjević	2009	Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Sueco	Britt G. Hallqvist	1980	Stockholm: Bonniers juniorförl
	Tom Wilson	1988	Stockholm: AWE/Geber
	Louise Gerdes	1990	Uddevalla: Niloé
	Catharina Andersson	1995	Bonnier Carlsen
	Ylva Kempe	2003	Malmö: Richter
	Christina Westman	2007	Malmö: Damm
Tailandés	Nuaḡnoi Sattha	1982	Bangkok: Thepprathanphon Press
Turcomano	B. Sāhedov	1988	Ašhabad: Magaryf
Ucraniano	V. J. Prokopčuk <i>et al.</i>	1979	Kyjiv: Veselka
	Julijan Pap, Mihal Ramač	1989	Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika
Uzbeko	M. Zokirov	1990	Taškent: Ėš gvardija
Vasco	Jexus Mari Haranburu	1981	San Sebastián: Elkar

El análisis de las traducciones de *The Jungle Book* ofrece también resultados interesantes sobre la retraducción de LJJ. La novela de Kipling se ha traducido a más treinta y cuatro lenguas y se han publicado al menos 201 (re)traducciones desde 1979. La lengua a la que más se ha retraducido es de nuevo el español, con cuarenta y nueve traducciones, treinta y nueve después de 1979, a la que le siguen con notable diferencia el alemán y el portugués, con diez cada una, y el noruego y el ruso, con nueve cada una. En el caso de *The Jungle Book* vemos de nuevo traducciones a lenguas minoritarias como el letón, el uzbeko o el vasco.

Hemos observado también que una misma traducción se publica en diferentes editoriales, como la española de Ramón D. Peres, que se ha editado sucesivamente durante más de un siglo, desde 1904 hasta al menos 2010, en las editoriales Gustavo Gili, Círculo de Lectores, Bruguera, Orbis, Planeta, Alianza, Juventud y Guinart y Pujolar. También, en bastantes ocasiones, se han publicado varias retraducciones a una misma lengua en un mismo año como, por ejemplo, las tres al español en 1987 (de Rafael Lassaletta Cano, Ana María Beaven y Miguel Giménez Sales) y otras tres también al español en 2015 (de Gerardo Gambolini, Catalina Martínez Muñoz y Laura Rins Calahorra); las tres al rumano en 1986 (de Mihnea Gheorghiu, Benvenuto Hauptmann y Marcell Benedek); las tres al chino en 2002 (de Xinying Zhang, Dong Su y Rongyue Liu) o las tres al albanés en 2005 (de Gjergj Zheji, Qamil Bedhia y Kosta Boçi).

Curiosamente, en algunas ocasiones la misma editorial ha publicado diferentes retraducciones, como las dos bielorrusas de la editorial Junactva (de S. Mihal'čuk [1981] y Mihail Fëdaravič Bagun y Sjarzej Apanasavič Mihal'čuk [1994]); las danesas de la editorial Gyldendal (de Kaj Friis Møller y Arne Stevns [1979] y otra solo por Arne Stevns [1991]). Sin embargo, los casos más curiosos que hemos detectado son los de traducciones publicadas por la misma editorial el mismo año, a saber: dos en 1979 en alemán de la editorial Deutscher Taschenbuch-Verlag de Dagobert von Mikusch y Curt Abel-Musgrave; dos en 1986 en rumano, de la editorial Kriterion (de Benvenuto Hauptmann y Marcell Benedek) y dos en albanés de la editorial Omsca-1, publicadas en 2005 (de Gjergj Zheji y Qamil Bedhiapor). En los tres casos apreciamos una diferencia notable en el número de páginas, lo que nos lleva a pensar que alguna incluya algún cuento más de Kipling que otras ediciones o algún paratexto. En estos casos no podemos argumentar el envejecimiento de las traducciones. Por último, apreciamos un mayor número de traducciones anónimas de *The Jungle Book* en comparación con las de *Alice*, concretamente en dieciocho retraducciones no se menciona el nombre del traductor y, curiosamente, casi todas, catorce, son traducciones al español y no necesariamente se trata de versiones antiguas, como la de la editorial argentina Terramar, del año 2010.

Al igual que en caso anterior, nos encontramos traducciones firmadas unas por un solo traductor y otras, junto con otro, como es el caso de las bielorrusas firmadas por Mihal'čuk (1981) y junto con Mihail Fëdaravič Bagun (1994); o las búlgaras de Svetlozar Bahčevanov y Anžela Lazarova-Petrova (1995) y la posterior de 2006 en la que solo figura Svetlozar Bahčevanov como traductor; o las traducciones al croata de Olga Timotijević (1996) y Vladan Dukat y Olga Timotijević (2004).

En cuanto a las motivaciones detrás de estas retraducciones, es evidente que la de mayor peso es la condición de clásico de *The Jungle Book*, una obra imperecedera e incluso ambivalente que no se dirige únicamente a un público infantil y juvenil, sino que también contiene mensajes para el público adulto. De nuevo, se trata de una obra que *deben leer* todas las generaciones y que justifica su presencia en los diferentes catálogos editoriales durante más de un siglo. El menor número de (re)traducciones, en comparación con *Alice*, probablemente se debe en parte al menor impacto que ha tenido la novela de Kipling, a la ausencia de absurdo o porque no se presta tanto a múltiples lecturas, como sí ocurre con la novela de Carroll. No hemos visto en este caso ediciones de lujo, ni un evidente afán por ofrecer traducciones diferentes, aunque muchas sí se han publicado con ilustraciones de diferentes ilustradores.

### 3. Conclusiones

Los resultados del presente estudio nos han permitido confirmar las hipótesis planteadas, a saber: la actividad retranslatoria está arraigada en las políticas editoriales de la LIJ –266 (re)traducciones de *Alice's Adventures in Wonderland* y 201 de *The Jungle Book*–, una tendencia que aparentemente no se suele manifestar con esta intensidad en la retraducción de literatura para adultos. Las razones detrás de esta proliferación de (re)traducciones residen, a todas luces, en las características de su destinatario, en las funciones que tradicionalmente se han asignado a esta literatura –pedagógica, lingüística, cultural, etc. (Marcelo, 2007)– así como en la carga ideológica que rodea a la LIJ y que ha condicionado su creación y su traducción (Marcelo Et Pascua, 2022).

De manera más concreta, entre las razones detrás del elevado número de retraducciones de las dos obras estudiadas debemos mencionar, en primer lugar, su condición de *clásico*, como resultado de su carácter imperecedero, su actualidad y su vigencia, a pesar de su antigüedad, con lo que se corrobora, al igual que en la literatura para adultos, la estrecha relación entre canon y traducción. También debemos

contemplar el deseo de actualizar dichas obras para adaptarlas a los cambios en las normas lingüísticas o sociales, probablemente una consecuencia parcial de la tendencia a adaptar textos para el público infantil y juvenil. Hemos analizado también si el número de retraducciones aumentaba con motivo del centenario –y de los 150 años de *Alice*– de la publicación de cada una de las obras elegidas, pues suele ser una razón para reeditar –y retraducir– obras. Sin embargo, el centenario de *Alice* es anterior a la creación del Index Translationum, por lo que no podemos verificar si se retradujo con mayor intensidad en 1965, ni en 2015 que corresponde con el 150 aniversario de esta novela. Asimismo, tampoco hemos apreciado mayor número de retraducciones en el centenario de *The Jungle Book*, a saber, en 1994. Pero no por ello podemos descartar que haya sido otra de las motivaciones para algunas retraducciones.

Las (re)traducciones de *Alice* reflejan además el deseo de reinterpretar la obra, de mejorar traducciones anteriores debido a sus dobles sentidos y a su carácter transgresor, que a tantas lecturas diferentes se presta. También se ha apreciado el deseo de diferenciar unas traducciones de otras a través de nuevas ilustraciones o ediciones más lujosas o incluso de ediciones dirigidas a un público académico.

Este estudio pone de relieve el elevado número de retraducciones publicadas de las obras analizadas en español y sobre todo en España, que supera con creces el volumen de retraducciones del resto de países, según los datos obtenidos, lo que confirma una inercia a reeditar y retraducir clásicos de LJJ en nuestro país. Las razones pueden ser varias: un componente claramente cultural en torno a la intensa actividad retranslativa de LJJ en España; la probable falta de registro en bases de datos de muchas de las traducciones a otras variedades del español (Argentina, México, Chile, etc.) o que ciertas editoriales publiquen la misma traducción en diferentes países iberoamericanos.

Por último, aunque estas conclusiones derivan del trazado de las retraducciones de únicamente dos clásicos de LJJ, *Alice's Adventures in Wonderland* y *The Jungle Book* que, junto con los datos del estudio de las traducciones de *The Wonderful Wizard of Oz* (Marcelo, 2024), ofrecen una visión de las prácticas editoriales en torno a la retraducción extrapolable a otros clásicos de LJJ. Además, este estudio corrobora que la retraducción de literatura infantil y juvenil es una realidad a la que, en el ámbito académico, se le está dedicando más atención en los últimos años.

Ante este panorama, resulta evidente que son múltiples las líneas de investigación que se deben desarrollar para obtener una panorámica más exacta de cómo funciona la retraducción en la LJJ como, por ejemplo: análisis de las ediciones publicadas para determinar cuáles son traducciones íntegras o abreviadas y en qué condiciones se han publicado; establecer patrones de comportamiento del ámbito editorial en torno a la retraducción de obras canónicas; el estudio de los paratextos (prólogos, introducciones o notas de los traductores), cuando los hay, para discernir las motivaciones detrás de nuevas traducciones; la comparación de traducciones mostraría diferencias en cuanto a las políticas traductorales y editoriales y, así, entrever cambios e influencia de normas sociales e ideológicas o de las políticas translativas; el estudio de las (re)traducciones de otras obras de LJJ ayudaría a disponer de más datos estadísticos sobre la frecuencia de retraducciones, a qué lenguas y en qué países se retraduce más esta literatura; determinar qué géneros o qué obras dentro de la LJJ experimentan el mayor número de retraducciones, etc.

En resumen, la retraducción de LJJ ofrece a día de hoy un amplio campo de investigación con numerosas posibilidades a la espera de mayor atención académica. Y la relevancia de su estudio se puede resumir en que los clásicos de LJJ siguen vivos gracias, en parte, al fenómeno de la retraducción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes primarias

- Carroll, L. (1865). *Alice's Adventures in Wonderland*. Macmillan.
- Kipling, R. (1894). *The Jungle Book*. Macmillan.

### Fuentes secundarias

- Agencia de ISBN. <https://agenciaisbn.es/web/index.php>
- Baum, L. F. & Hearn, M. P. (1973). *The Annotated Wonderful Wizard of Oz*. Clarkson N. Potter.
- Ben-Ari, N. (1992). Didactic and Pedagogic Tendencies in the Norms Dictating the Translation of Children's Literature: The case of Postwar German-Hebrew Translations. *Poetics today; Children's Literature*, 13(1), 221-230.
- Berman, A. (1990). La retraducción como espacio de la traducción. *Palimpsestes*, 4, 1-7.
- Biblioteca Nacional de España. <https://www.bne.es/es>
- Brisset, A. (2004). Retraduire ou les corps changeant de la connaissance. Sur l'historicité de la traducción. *Palimpsestes*, 15, 39-67.
- Brownlie, S. (2006). Narrative theory and retranslation theory. *Across Languages and Cultures*, 7 (2), 145-170.
- Cadera, S. M. (2022). Canonical translation and retranslation. The example of Franz Kafka's *Metamorphosis* in Spain. En S. M. Cadera & A. S. Walsh (eds.), *Retranslation and Reception Studies in a European context* (pp. 67-85). Brill.
- Carroll, L. & Gardner M. (1960). *The Annotated Alice: The Definitive Edition: Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*. W. W. Norton.
- Lafarga, F. (ed.) (1999). *La traducción en España (1750-1830)*. Lengua, literatura, cultura. Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- García Déniz, J. A. (1981). *Alice's Adventures in Wonderland: el estilo y las traducciones españolas*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Gutiérrez Lanza, C. & Gómez Castro, C. (2023). Revision and retranslation of children's classics in modern-day UK and Spain: The case of Enid Blyton's *The Famous Five* and *Malory Towers*. *Perspectives*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2023.2237982>
- Index Translationum. <https://www.unesco.org/xtrans/bsform.aspx>
- Koskinen, K. & Paloposki, O. (2003). Retranslation in the Age of Digital Reproduction. *Tradução, retradução e adaptação. Cadernos de tradução, Special Issue of Cadernos de tradução*, 1(11), 19-38.
- Koskinen, K. & Paloposki, O. (2010). Retranslation. En Y. Gambier & L. v. Doorslaer (eds.), *Handbook of Translation Studies Online*, vol. 1 (pp. 294-298). John Benjamins Publishing Company.
- Koskinen, K. & Paloposki, O. (2015). Anxieties of Influence: The Voice of the First Translator in Retranslation. *Target*, 27 (1), 25-39. doi:10.1075/target.27.1.01kos.
- Lathey, G. (2010). *The role of Translators in Children's Literature*. *Invisible Storytellers*. Routledge.
- Lathey, G. (2015). *Translating Children's Literature*. Routledge.
- López Guix, J. G. (2003). Alicia en el país de la traducción. *Vasos Comunicantes*, 27, s/p. <https://vasoscomunicantes.ace-traductores.org/2019/09/20/alicia-en-el-pais-de-la-traduccion/>
- López Guix, J. G. (2011). Alicia en el país de las maravillas en España y Argentina: una comparación de traducciones. En A. Freixa & J. G. López Guix (eds.), *Actas del II Coloquio Internacional «Escrituras de la Traducción Hispánica»*. San Carlos de Bariloche, 5-7 noviembre 2010 (pp. 161-192). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marcelo Wirnitzer, G. (2007). *La traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Peter Lang.

- Marcelo Wirnitzer, G. (2023). A new approach to retranslating: (Re)Translations of the chronicles of the discovery and conquest of the Canary Islands. *Parallèles*, 35 (1), 151-167.
- Marcelo Wirnitzer, G. (2024, en prensa). Tracking the magic of the many Wizards of Oz. Chronicles and spells in its Spanish retranslations. En A. Amenta, N. Barrale & C. Sinatra (eds.), *Retranslation and Socio-Cultural Changes*. Peter Lang.
- Marcelo Wirnitzer, G. & Pascua Febles, I. (2022). Historical overview of the translation studies of literature for children and young adults. *MonTI*, 14, 53-86.
- Massardier-Kennedy, F. (2015). Toward a rethinking of retranslation. *Translation Review*, 92 (1), 73-85.
- Nord, C. (1993). Alice im Niemandsland: Die Bedeutung von Kultursignalen für die Wirkung von literarischen Übersetzungen. En J. Holz-Mänttari & C. Nord (eds.), *Text analysis in translation* (pp. 395-416). Rodopi.
- Paloposki, O. & Koskinen, K. (2004). A thousand and one translations. Revisiting retranslation. En G. Hansen, K. Malmkjær & D. Gile (eds.), *Claims, changes and challenges in Translation Studies: Selected contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001* (pp. 27-38). John Benjamins Publishing Company.
- Puurtinen, T. (1995). *Linguistic acceptability in translated children's literature*. University of Joensuu.
- Shavit, Z. (1980). The ambivalent status of texts: The case of children's literature. *Poetics Today*, 1 (3), 75-86.
- Thomas, S. (2024). Why is Alice in Wonderland a Classic? <https://medium.com/@sarinathomas/why-is-alice-in-wonderland-a-classic-66fb8d1a9af3#:~:text=%E2%80%9CAlice%20in%20Wonderland%E2%80%9D%20has%20become,folly%2C%20identity%2C%20and%20Ocuriosity>.
- Van Coillie, J. (2014). Nibble, nibble like a mouse. Who is nibbling at the source text's house. En V. Douglas & F. Cabaret (eds.), *La retraducción en littérature de jeunesse / Retranslating children's literature* (pp. 39-52). Peter Lang.
- Van Poucke, P. (2017). Aging as a motive for literary retranslation: A survey of case studies on retranslation. *Translation and Interpreting Studies*, 12 (1), 91-115.
- Vanderschelden, I. (2000). Why retranslate the French classics? The impact of retranslation on quality. En M. Salama-Carr (ed.), *On translating French Literature and Film II* (pp. 1-18). Rodopi.
- Venuti, L. (2012). *Translation Changes Everything: Theory and Practice*. Routledge.
- Wardle, M. (2019). Eeny, Meeny, Miny, Moe: The reception of retranslations and how readers choose. *Cadernos de tradução*, 39 (1), 216-238.
- Weaver, W. (1964). *Alice in many Tongues. The Translations of Alice in Wonderland*. The University of Wisconsin Press.
- Zaro Vera, J. J. (2007). En torno al concepto de retraducción. En J. J. Zaro Vera & F. Ruiz Noguera (eds.), *Retraducir. Una nueva mirada. La retraducción de textos literarios y audiovisuales* (pp. 21-34). Miguel Gómez Ediciones.



Susana Rendón-Mesa

srendonmesa@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-6238-5253>

Université Toulouse II Jean Jaurès, Francia

(Recibido: 2 junio 2023/ Received: 2nd June 2023)

(Aceptado: 8 julio 2024 / Accepted: 8th July 2024)

DOI 10.35869/ailij.v0i22.4682

# ENTRE PIRATAS Y *MARISQUEIRAS*: UNA APROXIMACIÓN A LA TIPOLOGÍA DEL MOTIVO INSULAR EN EL LIBRO-ÁLBUM ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO

*AMONG PIRATES AND MARISQUEIRAS. TOWARDS A  
TYPOLOGY OF THE ISLAND MOTIF IN CONTEMPORARY  
SPANISH PICTURE BOOKS*

## Resumen

El presente artículo examina la manera en que el espacio insular ha sido representado en la reciente producción de libros álbum publicados en España, así como su relación con el tratamiento clásico de la isla en la literatura infantil y juvenil. Más concretamente, identifica y describe algunas de las principales tipologías de islas encontradas en estas obras, analizando cómo permiten articular ciertas cuestiones identitarias y tradiciones culturales autóctonas. Además, destaca la importancia de la ilustración en la construcción de este imaginario insular en los primeros lectores. La selección de libros álbum que constituye el corpus aborda el motivo insular desde diferentes acercamientos textuales e icónicos, ofreciendo así una muestra representativa de las posibilidades narrativas y expresivas de esta temática de extraordinaria riqueza y variedad. No se pretende constituir una lista exhaustiva, sino proporcionar una panorámica que ilustre la diversidad de enfoques y representaciones que emergen en la literatura infantil y juvenil contemporánea en España.

**Palabras clave:** Libro-álbum; Islas; Ilustración; Literatura infantil; España.

## Abstract

This article examines how the insular space has been represented in the recent production of album books in Spain, as well as its relationship with the classic treatment of the island in children's and young adult literature. More specifically, it identifies and describes some of the main typologies of islands found in these works, analyzing how they enable the articulation of certain identity issues and native cultural traditions. In addition, this work highlights the importance of illustration in constructing this insular imaginary in early readers. The selection of album books that constitute our corpus approaches the insular motif from different textual and iconic approaches, thus offering a representative sample of the narrative and expressive possibilities of this extraordinarily rich and varied theme. It is not intended to be an exhaustive list, but rather to provide an overview that illustrates the diversity of approaches and representations emerging in contemporary children's and young adult literature in Spain.

**Keywords:** Picture books; Islands; Illustrations; Children's literature; Spain.

## 1. Introducción

Las islas no solo han constituido un marco espacial predilecto de la literatura infantil y juvenil desde sus orígenes, sino que su presencia a menudo da lugar a esquemas altamente tipificados en el contexto de la narrativa clásica de aventuras. Según ha analizado Diane L. Gunstra (1985), cuando un personaje o grupo de personajes quedan aislados en una isla, varios elementos se combinan para formar un patrón recurrente: una serie de aventuras que se suceden mientras el héroe lucha por sobrevivir sin ayuda externa, una creciente toma de conciencia de su verdadero yo, una progresiva apreciación y conexión con la naturaleza, y un retorno a un estilo de vida y a unos valores más simples.

Desde las mitologías fundadoras del mundo griego hasta los espacios experimentales de los siglos XIX y XX, pasando por las utopías insulares de los siglos precedentes, la literatura occidental ha hecho de la isla un espacio de proyección de todo de tipo sueños e ideales, de viajes iniciáticos y de deseos de evasión (Laignier, 2021). En el ámbito de la literatura infantil y juvenil, una gran parte de estos elementos constitutivos del imaginario insular cristalizaron en la novela *Las Aventuras de Robinson Crusoe*, obra escrita en 1719 por el autor inglés Daniel Defoe. En tanto que obra ganada<sup>1</sup> por el público infantil y juvenil, su éxito y difusión masiva la convirtieron en uno de los modelos prototípicos de representación literaria de la isla, contribuyendo a incorporar al imaginario colectivo un gran número de escenas, elementos e imágenes relacionadas con el universo ficcional insular (Colomer, 2000, p.11). Por otra parte, la obra de Defoe dio lugar al subgénero de la *robinsonada*, una de las formas primitivas de la novela juvenil de aventuras que se desarrolló a finales del siglo XVIII y a lo largo del XIX, con un marcado contenido ideológico y de formación moral.

Otras obras fundamentales en la configuración del motivo literario de la isla fueron *La isla del tesoro* (1882), de Robert Louis Stevenson, que contribuyó a forjar en el imaginario colectivo la asociación entre la actividad piratesca y los espacios insulares, así como *Peter Pan y Wendy* (1911), de J. M. Barrie, donde la isla de Nunca Jamás aparece cargada de una extraordinaria dimensión simbólica, convirtiéndose en «un espacio de la fantasía en el cual vive una sociedad fundada en el juego, en la inocencia, una sociedad que se contrapone con el mundo de los adultos» (Bottiglieri, 2001, p. 113).

Todas estas obras son referencias clave que han dejado una huella profunda y duradera en los imaginarios de la isla dentro de la literatura universal y, especialmente, en la literatura infantil y juvenil, como demuestra el continuo interés que ha suscitado en las últimas décadas el motivo insular tanto en autores como en editores (Hache-Bisette, 2012).

Como se verá en este trabajo, la producción española tampoco constituye una excepción a esta tendencia. En los últimos años, la isla no solo ha sido un motivo recurrente en la literatura infantil y juvenil producida en España, sino que su tratamiento se ha diversificado y modernizado de manera notable. Esto ha dado lugar a nuevas representaciones que combinan elementos tradicionales con esquemas narrativos actualizados que reflejan preocupaciones sociales contemporáneas, además de incorporar elementos culturales autóctonos. Son precisamente estas transformaciones las que suscitan un interés particular al analizar la presencia del motivo insular en la selección de libros álbum que conforman el corpus. En este sentido, el presente artículo se centrará en analizar el papel que desempeña el espacio de la isla en la trama narrativa, su representación visual y su nivel de referencialidad.

1 Cervera (1989) define la literatura ganada como aquella que «engloba todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, el niño se las apropió o ganó o se le destinaron, previa adaptación o no», lo que incluiría «los cuentos tradicionales, el sector folclórico de la literatura infantil, muchos de los romances y canciones [y] una porción nada despreciable de la novelística juvenil.» (p.158)

## 2. El auge del libro-álbum en España

La popularidad del álbum ilustrado o libro álbum en España se enmarca en un contexto de gran crecimiento de la literatura infantil y juvenil en general, cuyo peso e influencia en el sector editorial ha ido en constante aumento. Entre los años 2019 y 2022, este tipo de producciones representó más del 17 % del total de facturación de este mercado, experimentando un crecimiento del 50,4 %, muy superior al aumento promedio del sector editorial en su conjunto (Ministerio de Cultura y Deporte, 2023). La vitalidad de este formato y su creciente relevancia en el contexto editorial español se ha traducido en un notable aumento tanto en la calidad como en la cantidad de la producción de libros álbum. Además, en los últimos años se ha producido la proliferación de nuevas editoriales especializadas, tales como Triqueta Verde (2010), NubeOcho (2012) o TresTigresTristes (2013), lo que demuestra el interés y la demanda cada vez mayor por parte del público.

A pesar de la importancia del libro álbum en el sector editorial español y de su popularidad creciente, es difícil establecer una definición precisa de este formato; como afirma Silva-Díaz: «todavía no existe acuerdo para dar número, definir y establecer la genealogía de este producto editorial» (2006, p. 23). En cualquier caso, a efectos de este artículo, retomaremos la definición de Bosch, quien describe el libro-álbum como un «arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro cuya unidad es la página, [donde] la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente» (Bosch, 2007, p. 41).

Las razones del auge del álbum ilustrado son múltiples y diversas, entre las que destaca el cambio en las expectativas y hábitos del público lector, así como la omnipresencia de la dimensión visual en la cultura contemporánea. Aunque las imágenes siempre han acompañado los textos literarios, en la actualidad la dimensión visual ha adquirido una centralidad inédita, moldeando nuestra percepción de la literatura y nuestra aproximación a la narrativa ficcional. Desde una perspectiva histórica, según señala Salisbury (2005), la aparición de la publicidad, el cine y la televisión impulsó el desarrollo de una nueva cultura visual paralela al avance de estas innovaciones tecnológicas. En el ámbito de la edición literaria, este autor destaca como hito fundamental la invención del fotograbado en 1876, lo que permitió a los impresores la reproducción simultánea de texto e imágenes, contribuyendo así a consolidar el libro ilustrado como una obra más atractiva y coherente (p.12).

En el ámbito editorial infantil, el boom del libro álbum ha ampliado las posibilidades de exposición de los jóvenes lectores a una amplia y variada selección de recursos visuales, así como a nuevos modos de articulación entre texto e imagen. Como señala Obiols (2004) en su análisis de la naturaleza de la imagen en este formato, la ilustración en el libro álbum es el «compañero» del texto, al cual «clarifica y explica, pero, al mismo tiempo, elabora y decora. Y todas estas acciones hacen que la propia ilustración se convierta en una fuente de comunicación al margen del dictado del texto» (p.29).

La inmensa libertad que muestra el álbum ilustrado en su formato, junto con las posibilidades de combinar códigos textuales e icónicos y de distribuir estos elementos en el espacio de la página permite a autores e ilustradores experimentar tanto a nivel gráfico y de diseño. De este modo, se potencia la dimensión artística de la obra y fomenta la creación de contenidos híbridos donde convergen el componente narrativo y ficcional con la dimensión informativa.

Este planteamiento, que se fundamenta en la premisa de que «el conocimiento [no] está reñido con el arte, con la emoción», tal y como afirma Tabernero, ofrece una vía prometedora en la formación de futuros lectores, al ayudarles «a jerarquizar, a argumentar, a concienciar y, sobre todo, a generar preguntas» (Cordellat, 2023, párr. 8). En la misma línea, Correro Iglesias (2019) ha destacado las posibilidades del libro-álbum desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, lingüístico y estético de los jóvenes lectores, al ofrecerles «un lugar privilegiado para que [...] aprendan a interpretar el mundo» (p 53).

### 3. Metodología

El objetivo de este estudio es analizar una selección de libros-álbum españoles dirigidos específicamente a prelectores y primeros lectores, con edades comprendidas entre los tres y los seis años. El corpus seleccionado está compuesto por nueve obras publicadas entre 2001 y 2022, cuyo elemento común es la centralidad de la isla en la construcción narrativa. Por otro lado, esta horquilla temporal de más de veinte años permite observar la evolución de ciertos temas, representaciones y personajes en función de la adaptación a los nuevos valores de la España contemporánea.

Título	Autor(a)	Ilustrador(a)	Editorial	Año de Edición	Tipología de isla
<i>El pirata Pepe</i>	Ana María Romero Yebra	Mikel Valverde	SM	2001	Isla de piratas
<i>El pirata Pepe y los animales</i>				2008	
<i>El pirata Pepe y la tortuga</i>				2015	
<i>Daniela Pirata</i>	Susanna Isern	Gómez	NubeOcho	2017	
<i>Isla Calamidad</i>	Ámina Pallarés	Simone Spellucci	Tres Tigres Tristes	2021	Isla mítica semirreferencial
<i>¡Lánzate Pepa!</i>	Paula Carballeira	Xoana Almar y Miguel Peralta	Triqueta Verde Editora	2013	Isla referencial
<i>Benjamin</i>		Blanca Milán		2018	
<i>Volcán, el caballo salvaje de la isla de Sálvora</i>		Xoana Almar		2017	
<i>Un fantasma en la isla</i>		Blanca Milán		2022	

La selección de los textos no pretende conformar un corpus exhaustivo, sino más bien ofrecer una muestra representativa de las diversas aproximaciones al motivo insular que se pueden encontrar en la literatura infantil española contemporánea. Por otro lado, esta labor de análisis permite proponer, como se verá, una tipología en función de sus representaciones, tanto a nivel gráfico como narrativo: la isla de los piratas, la isla mítica semirreferencial y la isla referencial española.

Desde el punto de vista metodológico, la recopilación de información y el análisis de los libros seleccionados se llevó a cabo mediante un instrumento basado en la tabla de codificación de Dafflon Novelle (2011) y la ficha bibliográfica propuesta por Obiols (2004). Gracias a esta herramienta

podimos obtener una perspectiva integral y exhaustiva de los diferentes componentes del libro álbum, un soporte que, como afirma Van der Linden (2013), debe concebirse como un sistema global en el que todos los elementos son el resultado de una elección artística y, por lo tanto, contribuyen a la creación de sentido.

Este proceso facilitó, en un primer momento, recopilar información sobre los títulos de las obras, el formato del libro, el origen de los autores e ilustradores, la editorial, la fecha y lugar de edición, los premios y reconocimientos, la edad a la que estaban dirigidas y la sinopsis. Con respecto a este último elemento, resulta notable constatar que la mayoría de las sinopsis de las obras mencionaban explícitamente la isla como espacio diegético. en

En relación con los elementos peritextuales, la ficha de análisis nos permitió recopilar el número de páginas de cada uno de los libros, sus dimensiones y algunas características de la cubierta como la paleta de colores o el estilo de la ilustración. En cuanto al análisis de la representación del espacio insular en el libro álbum, en la ficha se consideró la relación entre texto e ilustración, seleccionando las citas donde se describía el paisaje, los elementos que componían la imagen y la interacción entre texto e imagen.

Tras llevar a cabo un análisis exhaustivo, se identifican tres tipologías diferentes de representaciones de la isla en los libros del corpus. A continuación, se detallarán cada una de ellas, examinando ejemplos concretos presentes en los diferentes libros, así como los mecanismos utilizados por los distintos autores para abordar la temática insular, tanto desde el punto de vista textual como gráfico.

## 4. Tipologías de la isla en los libros álbum españoles contemporáneos

### 4.1. La isla de los piratas

El primer tipo de isla que se puede identificar en este análisis es un espacio asociado a las aventuras de piratas, los tesoros escondidos y los naufragios. Cuatro de los libros álbum de del corpus seleccionado son fieles a este modelo; en ellos la isla aparece como un lugar tropical y de vegetación exuberante, pero a menudo deshabitado y aislado de la civilización. Siguiendo el modelo de *Robinson Crusoe*, el espacio insular se presenta como una especie de refugio para el héroe de las aventuras, proporcionándole un lugar apartado del mundo para vivir. Esta noción se refuerza no solo a través de la narración, sino también mediante las ilustraciones. Este es el caso de las historias de los tres libros álbum de la serie *El pirata Pepe*, así como de *Daniela Pirata*.

Todas estas obras exhiben claras similitudes que se manifiestan desde la misma cubierta, ya que todas ellas presentan a los piratas en el centro de la imagen, con la isla detrás de ellos como telón de fondo. Desde un punto de vista cromático, comparten una paleta de colores similar, con un predominio de tonos verdes, azules y amarillos. Esto pone de relieve la exuberancia de la naturaleza y la importancia del entorno insular en la construcción del marco narrativo.

El simbolismo de la isla como lugar de encuentro con la naturaleza y de renovación personal está especialmente presente en *El pirata Pepe*. El protagonista de esta serie es un famoso pirata que posee un gran tesoro y un enorme galeón, cuyo nombre inspira temor y respeto entre los demás marineros. Sin embargo, Pepe no es feliz, y por ello decide abandonar sus riquezas para comenzar una nueva vida y fundar una familia en una hermosa isla.

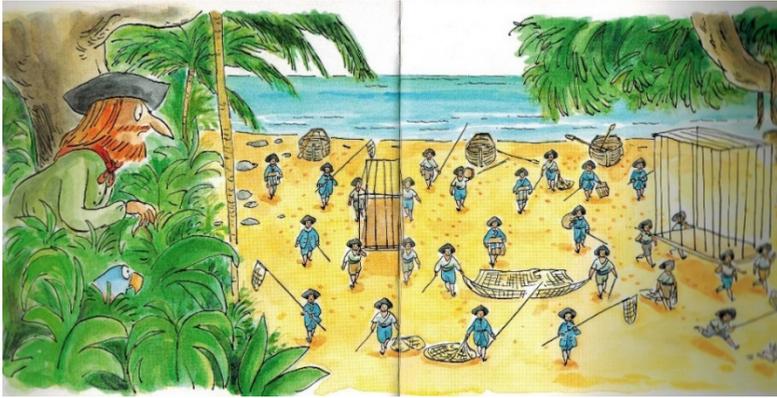


Figura 1 - Doble página del libro *El pirata Pepe y los animales*.

La isla de *Pepe el pirata* no es referencial, sino que representa una isla tropical arquetípica en la que se ponen de relieve sus características naturales más sobresalientes: un lugar deshabitado, perdido en mitad del vasto océano, caracterizado por la presencia de pantanos interiores, de palmeras y de una amplia variedad de plantas y de flores. Desde el punto de vista gráfico (fig.1), Valverde refuerza la idea del espacio ofrecida por el texto mediante el uso de la acuarela, lo que le permite utilizar transparencias y superponer formas que resaltan la vivacidad de los colores del entorno natural, con aguas de diversos tonos azules y playas doradas. En cuanto al pirata, el ilustrador utiliza la caricatura para destacar gestos del personaje que lo hacen más amable, dulcificando el arquetipo de pirata.

En una de sus aventuras, Pepe salva a los animales de la isla del intento de venta y explotación por parte de un comerciante que llega a la isla. El texto lo menciona de manera lúdica con una rima consonante: «Debe ser la banda del comerciante Vicente, / que va dejando las islas / sin ningún bicho viviente» (Romero Yebra, 2008, p.10), cuya sonoridad gana la simpatía del lector, lo que refuerza el mensaje de la necesidad de proteger el mundo natural. El espacio insular, cuya naturaleza prístina debe ser preservada, se convierte así en un lugar que permite concienciar al lector sobre cuestiones medioambientales, tales como la conservación de la fauna y la flora, la contaminación o el impacto de las actividades humanas en el medioambiente.

El propio Pepe encarna esta actitud de respeto hacia el entorno cuando, en el primer libro de la serie, el pirata decide instalarse en la isla. En el tercer libro, *El pirata Pepe y la tortuga*, podemos apreciar las simples chozas de paja que constituyen la vivienda de Pepe y sus hijos que representan esta adopción de una vida sencilla y en armonía con la naturaleza, así como el rechazo a las riquezas por parte del pirata. De hecho, es precisamente esta actitud de abandono de las aspiraciones materiales la que parece convertir a este espacio insular en un lugar edénico repleto de nuevas posibilidades. Como afirma Giles Deleuze, la isla desierta representa la posibilidad de un nuevo comienzo, ya que en ella «no se procede por pura creación sino por re-creación, no un comienzo sino un recomenzar. Es el origen, pero el origen segundo. A partir de ella, todo vuelve a empezar» (2005, p. 19).

La transformación vital del protagonista de *El pirata Pepe* tras su llegada a la isla se enmarca así en el patrón narrativo descrito anteriormente por Guntra (1985), según el cual el personaje experimenta un proceso de descubrimiento de su verdadera esencia y desarrolla un sentimiento de profundo respeto y armonía respecto al entorno natural circundante.

Estrechamente vinculada a los esquemas narrativos asociados a aventuras de piratas, la isla de *El pirata Pepe* se presenta como un lugar edénico y aislado del mundo, listo para ser descubierto y explorado por un personaje típicamente masculino. Hay que recordar que el pirata representa un cierto tipo de arquetipo masculino caracterizado por el deseo de libertad e independencia, la búsqueda constante de nuevas aventuras y la actuación fuera los márgenes de la ley y de la sociedad. Sin embargo, en su búsqueda de una vida sencilla, alejada de los bienes materiales y con una aguda conciencia medioambiental, el personaje de Pepe se aleja del clásico esquema robinsonesco que concibe la isla como un lugar de trabajo y de negocio, y donde el naufrago occidental se presenta como un *homo economicus* que intenta sacar el mayor provecho posible de su entorno (Thompson y Keenan, 2006, p. 15).

*Daniela Pirata* cuestiona de manera aún más explícita las convenciones de género de este tipo de narraciones, presentando un personaje femenino que sueña con llegar a ser pirata en el Caimán Negro. En este barco, regido por valores tradicionales y machistas, la protagonista tiene que hacer frente a la hostilidad inicial del capitán Orejacortada y del resto de su tripulación masculina hasta lograr ganarse su respeto. A través de una serie de pruebas, Daniela recorre el mundo, demostrando su valor y su determinación para ser aceptada como una igual al resto de los piratas.

Por otro lado, a través de su incansable periplo por diferentes islas, *Daniela Pirata* construye una visión del mundo como una especie de archipiélago interconectado. En este libro, las islas no aparecen aisladas, sino que aparecen conectadas entre sí por unos pocos rasgos icónicos superficiales. Esta red insular sirve así de reflejo del largo viaje de aventuras que experimenta la joven heroína, pero las islas individuales no poseen entidad propia y ni siquiera reciben un topónimo. En este sentido, las ilustraciones de *Daniela Pirata* de Susana Isern (fig.2) refuerzan el imaginario isleño habitual en la narrativa infantil y juvenil, donde estos espacios son representadas como lugares fuera del tiempo y el espacio, al mismo tiempo remotos y conectados a través del océano con cualquier otro punto del globo.



Figura 2 - Representación de las islas en el libro *Daniela Pirata*.

Los cuatro relatos analizados retoman el esquema narrativo de la isla como lugar de aventura y descubrimiento, así como el imaginario de las *robinsonadas* y las historias de piratas, mundos que en su mayoría siguen estando muy masculinizados. Sin embargo, como hemos visto, estos modelos y personajes se están modernizando para adecuarlos a los valores y necesidades de la sociedad actual. En la literatura infantil española contemporánea, el pirata villano se vuelve más amable, más preocupado por su entorno y por el medioambiente, como ejemplifica el personaje de Pepe, empeñado en proteger a toda costa la flora y la fauna de la isla. En cuanto a Daniela, al convertirse en una mujer pirata, nos muestra la posibilidad de subvertir y actualizar los modelos tradicionalmente masculinos de este género.

#### 4.2. La isla mítica semirreferencial

El segundo tipo de representación insular identificado en este análisis es el de una isla semirreferencial, explorando un territorio fronterizo entre la abstracción y la figuración, donde esta ambigüedad es explotada de forma deliberada por los autores para introducir elementos de naturaleza mágica o mitológica en la narración. Como señala Kappler, el espacio insular resulta muy propicio para la introducción de lo extraordinario y lo impredecible: «la isla es, por naturaleza, un lugar donde lo maravilloso existe por sí mismo fuera de las leyes habituales y sometido a un régimen propio: es el lugar de lo arbitrario» (1980, p. 35).

En el caso del libro álbum *Isla Calamidad*, la diégesis se desarrolla en una isla ficticia, aunque se pueden encontrar ciertos elementos textuales y paratextuales que sugieren una ubicación geográfica específica. El ejemplo más destacado es la dedicatoria del ilustrador del libro, Simone Spelluci, dirigida a «los habitantes de Dominica, por su formidable capacidad de empezar de nuevo». La mención de este topónimo contribuye a situar la historia en un contexto concreto y sugiere una conexión con las experiencias reales de las comunidades caribeñas, víctimas de los devastadores huracanes que azotan con cada vez mayor violencia las islas del Caribe a causa del cambio climático. En este sentido, Pimentel (2001) ha destacado la relevancia de los nombres vinculados a los espacios narrativos, los cuales encapsulan los significados colectivamente atribuidos a lo largo del tiempo:

Desde una perspectiva semiótica, un espacio construido -sea en el mundo real o en el ficcional-nunca es un espacio neutro e inocente; es un espacio signifiante y, por lo tanto, el nombre que lo designa no solo tiene un referente sino un sentido, ya que precisamente por ser un espacio construido, está cargado de significaciones que la colectividad/autor le ha ido atribuyendo gradualmente. (p.31)

En cualquier caso, la mención a esta isla caribeña y a su larga historia de catástrofes naturales se somete a un proceso de ficcionalización desde el mismo título de la obra, *Isla Calamidad*. Aquí, el topónimo ficcional parece actuar como metonimia de la propia isla, un espacio caracterizado por los desastres naturales y cuya población parece estar condenada a sufrir sus consecuencias de manera recurrente, en un continuo ciclo de destrucción y reconstrucción. Esta suerte de maldición cíclica que encierra el nombre de la isla refleja un tono mitológico que impregna toda la narrativa, elevándola por encima de las vicisitudes humanas.

El texto de la narración comienza enmarcando la historia en «una isla llena de vida» (Pallarés, 2021, p. 2), mientras que la ilustración complementaria muestra un plano general de una isla montañosa o volcánica, con pequeñas casas en su litoral, aludiendo de cierta manera a la realidad topográfica de Dominica. La isla se presenta como un lugar tan rebosante de vitalidad que las plantas

y los animales que la habitan «apenas tienen sitio para moverse y siempre andan intentando ocupar algo más de espacio» (*ibid*, p. 7). Más allá de esta exuberancia de flora y fauna, la propia isla aparece representada de manera antropomórfica, dotada de ojos, boca y brazos, como una especie de divinidad telúrica, fecunda y primordial que protege todas las formas de vida que alberga en su seno (fig. 3).

Esta representación del espacio insular como la encarnación misma de la naturaleza, donde todo bulle de actividad, se ve reforzada por el tratamiento visual. El ilustrador se inspira en técnicas de impresión artesanales como la serigrafía, lo que permite la superposición de diferentes capas de colores y la creación de semitransparencias, intensificando la impresión de que la vida surge y se renueva constantemente en este entorno insular.



La historia que os voy a contar comienza en una isla llena de vida.

Figura 3 - Representación de la isla en *Isla Calamidad* de Ámina Pallarés y Simone Spelluci (p. 3-4)

En el libro álbum, las ilustraciones ocupan el espacio central de la doble página, mientras que el texto se sitúa en la parte inferior, lo que permite una articulación entre texto e imagen en una composición que da prioridad a lo visual. Desde el punto de vista cromático, el ilustrador opta por una paleta de colores basada en la superposición de tintas para generar tonalidades adicionales y una sensación de dinamismo visual. Este enfoque se refleja en la presencia de dos tintas principales que se superponen para producir un tercer color más oscuro, acompañadas de otros colores como el amarillo y el rojo, que se utilizan para resaltar detalles y marcar momentos clave en la narrativa visual (Barrionuevo, 2021).

Esta elección, de técnicas y de colores, junto con la ausencia de un estilo realista en las ilustraciones de Spelluci, buscan de forma deliberada alejarse de toda representación naturalista de la geografía isleña, invitando a los lectores a explorar nuevas perspectivas y a sumergirse en un mundo visualmente estimulante. En este sentido, *Isla Calamidad* ofrece al lector la posibilidad de recorrer la isla de manera minuciosa, descubriendo con cada nueva lectura formas y detalles ocultos en rica profusión gráfica de cada doble página. Al aprovechar al máximo las posibilidades gráficas del libro álbum, la obra se erige como un ejemplo paradigmático de lo que Van der Linden ha denominado *livre-promenade* ('libro-paseo'), en el cual se fomenta un tipo de lectura de observación y reconocimiento, donde se superponen los principios de evolución temporal y espacial de una página a la siguiente (Van der Linde, 2013, p.66).

Por otro lado, la dimensión mitológica ya mencionada se ve reforzada por la presencia de otros personajes no humanos que encarnan elementos y fuerzas de la naturaleza, como el viento Vanté, el mar Lanmé y el río Bozú. Entre todos ellos destaca el personaje de Hura, el huracán, que desempeña un papel narrativo esencial en la trama. Personificado en un gigantesco bebé que duerme bajo las aguas del mar, su despertar desencadena una ola de agitación y caos en esta isla concebida como un ecosistema vivo y en frágil equilibrio. Este evento marca el clímax narrativo de la historia, cuya importancia se ve acentuada además por un tratamiento gráfico distinto. Si bien la mayoría de las ilustraciones siguen el formato de doble página, la secuencia que muestra la destrucción de la isla por parte de Hura utiliza una serie de pequeñas viñetas que imprimen un ritmo acelerado a la narración, reflejando así la furia del huracán. Este cambio visual coincide con el uso de verbos en presente que describen las acciones del personaje: «El pequeño Hura, el huracán se ha despertado... / Es terriblemente curioso. / Estira y dobla. / Desordena. / Reordena. / Y lo deja todo envuelto en un silencio enorme y desconcertado» (Pallarés *op cit*, p. 28).

Tanto por la abundancia de seres que la habitan como por su propia naturaleza animada, viva y en constante reconstrucción, este libro conceptualiza la isla como un entorno caracterizado por la fecundidad y la capacidad regenerativa, donde la presencia humana se ve subordinada a fuerzas naturales que la superan. Gracias a la creatividad de los autores tanto en términos narrativos como formales, la isla se convierte en un espacio de posibilidades ilimitadas para la imaginación de los jóvenes lectores, un espacio real y a la vez mítico, que a la vez constituye un homenaje a la resiliencia isleña en una región azotada por las catástrofes naturales.

### 4.3. La isla referencial española

Como afirmaba el noventayochista Ganivet en su ensayo *Idearium español*, «no hay península que se acerque a ser más isla que la nuestra [...] Somos una isla colocada en la conjunción de dos continentes» (1897, p. 36). Si bien la reflexión de Ganivet sugería la existencia de una presunta esencia insular ibérica, derivada de la singularidad geográfica e histórica de España, es innegable que el territorio español está fuertemente marcado por la presencia de islas. Además de las Comunidades Autónomas de las Islas Canarias y de las Islas Baleares, es relevante destacar que otras regiones españolas, como Galicia, albergan más de 40 islas a lo largo de su litoral. En total España cuenta oficialmente con 179 islas o islotes a lo largo de sus costas mediterránea y atlántica.

A pesar de la importancia de esta dimensión insular, la centralidad política y cultural de la península frente a la España insular ha relegado históricamente a un segundo plano las producciones generadas desde y sobre estas islas. A finales del siglo pasado, el escritor canario Luis León Barreto subrayaba la necesidad de asumir «las taras de la insularidad» (1997, p. 24), entre las que señalaba «la dura fatalidad de la distancia y de nuestra cultura de circuito cerrado» (*ibid*). Por otro lado, la escasa literatura infantil y juvenil que aborda el espacio y la cultura insular es a menudo dependiente de subvenciones institucionales para su publicación. Esta circunstancia condiciona a su vez la orientación de estas obras, que tienden a estar guiadas por una clara intención pedagógica o divulgativa.

Este es el caso de los cuatro libros álbum del corpus publicados por la editorial Triqueta Verde, todos ellos escritos por la autora gallega Paula Carballeira e ilustrados por diversos artistas como Xoana Alamar, Miguel Peralta y Blanca Millán. Todos forman parte de una iniciativa educativa y divulgativa que busca resaltar el patrimonio natural y cultural del Parque Nacional Marítimo-Terrestre de las Islas Atlánticas de Galicia, situado frente a las costas de Pontevedra y Vigo. Este

proyecto editorial, diseñado para su implementación en centros escolares mediante actividades de lectura y narración oral, fue posible gracias a la financiación proporcionada por la Consejería de Medio Ambiente de Galicia y el propio Parque Nacional.

En línea con este enfoque divulgativo, cada uno de los libros sirve de presentación a una isla o archipiélago diferente de Galicia, lo que pone de relieve el entorno natural de estos lugares. En este sentido, resulta significativo que tres de los cuatro libros de este proyecto editorial (*¡Lánzate, Pepa!*, *Volcán, el caballo salvaje de la isla de Sálvora* y *Benjamín*) tengan como protagonistas a animales que representan algunas de las especies más distintivas de la fauna local, como los cachalotes, los delfines, las tortugas, los cormoranes o los caballos salvajes. La elección de estos animales como personajes principales añade un tono lúdico y entrañable a las historias, lo que facilita que los jóvenes lectores descubran de la riqueza y la diversidad natural de las islas. La excepción a esta regla la representa *Un fantasma en la isla*, la obra más recientemente publicada. Aquí, como veremos más adelante, se encuentra por primera vez un protagonista humano, así como un mayor grado de sofisticación en la construcción narrativa.

En cualquier caso, es posible observar en cada una de estas obras una serie de aspectos y recursos que aparecen de manera reiterada, tanto desde el punto de visto textual como gráfico, y que permiten caracterizar el entorno insular español, los cuales examinaremos con mayor detalle en las siguientes secciones.

#### 4.3.1. El uso del lugar referencial

Los libros de Carballeira se caracterizan por una marcada dimensión referencial, en línea con la intención divulgativa ya mencionada. Como afirma la autora: «el objetivo del proyecto era escribir libros álbum que sirvieran como una especie de guía para promover el turismo regional» (Carballeira, comunicación personal, noviembre 22, 2022). Esto explica el uso explícito de los diferentes topónimos (las Islas Cíes, la Isla de Ons, la Isla de Sálvora y la Isla de Cortegada), que permiten una identificación clara de los espacios diegéticos como lugares referenciales.

En algunos casos, estas referencias aparecen desde el mismo *incipit* de la obra, como en el libro álbum *Lánzate Pepa*, donde el animal protagonista se presenta vinculado a un espacio insular específico: «Pepa es la más joven de una familia de los cormoranes moñudos que vive en los acantilados de las islas Cíes» (Carballeira, 2013, pp. 1-2). Esta referencia se acompaña de una ilustración a doble página que ofrece al lector una vista general de este entorno natural, donde se puede identificar la famosa playa de Rodas.

A pesar de la diversidad de técnicas de gráficas empleadas por los diferentes ilustradores, las imágenes de estos libros se caracterizan por un alto grado de mimetismo en la representación del entorno ficcional, retomando la expresión de Soubeyroux (1993). Esto responde a una intención deliberada de que los lectores «puedan encontrar los lugares mencionados y seguir las aventuras de los personajes» (Carballeira, comunicación personal, noviembre 22, 2022). Por lo tanto, desde el punto de vista espacial, las ilustraciones recurren a la referencialidad icónica al reproducir los lugares más emblemáticos de las islas, aquellos que suelen ser destacados en las guías turísticas.

Entre estos elementos icónicos, destaca la frecuente representación de lugares patrimoniales y elementos arquitectónicos como faros o ermitas. En una de las dobles páginas del libro de Pepa, la ilustradora Xoana Almar representa claramente la ruta del Faro da Porta, que se presenta como el telón de fondo de la acción principal. Al mismo tiempo, el haz de luz emitido por el faro resalta el personaje de Pepa e introduce una serie de diagonales que dinamizan la composición de la ilustración.

En *Volcán, el caballo salvaje de la isla de Sálvora*, la estatua de la sirena Mariña, protagonista de una conocida leyenda local, se destaca como la principal referencia icónica de esta isla gallega, acompañada de otros elementos reconocibles como la capilla y el almacén (fig. 4). En el libro álbum *Un fantasma en la isla*, estos lugares adquieren protagonismo en relación con las leyendas populares de la tradición oral de la región. Así, las ruinas de la ermita de la Virgen de los Milagros aparecen recreadas en un marco fantasmagórico en medio de la vegetación del bosque de laurel que puebla la isla de Cortegada.



Figura 4 - Ilustración de la capilla y el almacén en *Volcán, el caballo salvaje de la isla de Sálvora*

Por otro lado, tanto en su presentación textual como gráfica, las islas se describen como espacios finitos, en consonancia con su pequeña dimensión real. Esto permite que tanto los personajes de la historia como el lector que explora el libro las perciban como lugares fácilmente abarcables. Este aspecto cobra particular relevancia en las deambulaciones de los personajes en *Un fantasma en la isla* o en las travesías de Volcán, el caballo salvaje protagonista del libro homónimo, cuyo veloz galope parece recorrer de la isla de Sálvora de un extremo a otro.

Volcán corre, corre todo el día. Corre por la playa de Lagos, la playa de Bois, la playa del Almacén y la del Castillo. Corre desde el faro hasta el monte Gralleiros, y de allí va a visitar a las gaviotas patiamarillas y a los cormoranes que animan con sus gritos las carreras de Volcán (Carralleira, 2016, p. 5).

En este tipo de párrafos, que son frecuentes en el corpus seleccionado, la autora opta por omitir descripciones detalladas y en su lugar recurre a una enumeración de topónimos para evocar un sentido de lugar, confiando en la fuerza evocadora de los nombres geográficos y en la rápida sucesión de acciones para construir la narrativa. Además, la inclusión de mapas en las obras refuerza esta conexión al proporcionar una herramienta visual adicional que facilita la comprensión y la exploración del entorno narrativo.

### 4.3.2. El uso del mapa

En su obra *L'empire des cartes*, Jacob (1992) sostiene que los mapas no solo son la materialización de la imagen del espacio en la mente del cartógrafo, sino también en la sociedad a la que pertenecen. En ese sentido, Jacob concibe los mapas como instrumentos de comunicación. En el caso de los libros del corpus seleccionado, resulta notable constatar que tres de ellos incorporan mapas como recurso gráfico. En el contexto de una obra narrativa, como ha señalado Pères (2010) los mapas no solo funcionan como herramientas visuales, sino que también actúan como medios para profundizar en la comprensión del entorno y las interacciones entre los elementos de la historia, ya que «permiten poner en evidencia el modo de funcionamiento del espacio diegético, así como las relaciones que se establecen entre los personajes y los lugares» (p.60).



Figura 5 - Mapa en *¡Lánzate, Pepa!* de las Islas Atlánticas y rosa de los vientos.

Esto se evidencia en *¡Lánzate Pepa!*, que incluye un mapa a doble página que representa las principales islas (Cortegada, Sálvora, Ons y Cíes) que conforman el Parque Nacional de las Islas Atlánticas. Además de resaltar estas islas utilizando colores distintos del territorio continental e incluyendo los diferentes topónimos, el texto establece una noción de unidad entre ellas al mencionar en cierto momento de la historia que «el eco del canto de los pájaros llegó a Ons, y a Sálvora y a Cortegada, y al resto de islas grandes y pequeñas». Por otra parte, el fondo azul de la doble página y la rosa de los vientos que ocupa toda la página izquierda, dibujada en tonos grises, azules y burdeos, evocan las rosas de los vientos presentes en mapas y portulanos del siglo XVI. La ilustración incluye una retícula trazada con los rumbos o líneas de dirección de la rosa de los vientos, lo que vincula este territorio con su importancia histórica en el ámbito marítimo (fig.5).

En las otras dos obras que incluyen mapas, estos se sitúan en las guardas del libro, desempeñando una función peritextual en relación al relato, según la propuesta de clasificación de Bosh y Durán (2011). En este contexto, el contenido del mapa interactúa con el relato al presentar los personajes o la localización de la narración de manera visual y contextualizada dentro del mundo ficticional creado por el autor. En *Benjamin*, que narra la historia de un cachalote de la isla de Ons, el mapa aparece tanto en la guarda anterior como en la posterior, enmarcando así la narración y ofreciendo un resumen muy esquemático de la evolución del protagonista, desde su soledad inicial hasta su integración en un banco de delfines, donde encuentra su lugar en el mundo (fig.6).

En este sentido, la presencia del mapa en estos libros no se puede considerar un elemento gráfico meramente decorativo, sino un componente significativo de la historia, cuya importancia narrativa en el contexto de la literatura infantil ha sido subrayada por Jourde:

[El mapa] le ayuda [al lector] a comprender mejor el texto que ilustra, lo eleva muy por encima de los personajes limitados por su visión estrechamente circunscrita del espacio, y le permite no solo ver la organización global de este espacio, sino también vislumbrar el impacto de esta disposición en los acontecimientos. (1991, p. 105)

En el más reciente libro-álbum del corpus, *Un fantasma en la isla*, esta relación se hace aún más evidente. El mapa de la isla de Cortegada, incluido nuevamente en ambas guardas del libro, sirve como soporte a la invención de la autora y ofrece a los lectores una especie de ruta que permite seguir las peripecias de Maruxa, el personaje principal, a lo largo de la historia. De esta manera, el mapa se convierte en una herramienta visual que complementa y enriquece la experiencia de lectura al proporcionar una guía espacial para la travesía imaginaria por la isla.

Blanca Millán, la ilustradora, subraya la verosimilitud de este mapa otorgando mayor protagonismo a los topónimos que a las ilustraciones en sí. Estas últimas se limitan a representar unos pocos referentes naturales, como el bosque de laurel, que se distingue por sus diferentes tonalidades de verde, o a la ermita de la Virgen de los Milagros, la cual se representa como un punto importante en la ruta que se puede realizar por la isla.

#### 4.3.3. *La isla, entre ecosistema y folklore*

En los cuatro libros del corpus dedicados a las islas gallegas, el espacio insular aparece indisolublemente ligado a la representación de la naturaleza, que se presenta como el elemento definitorio del entorno insular. En este sentido, la flora y fauna locales adquieren un protagonismo particular, como lo demuestra el hecho de que la mayoría de los personajes principales son animales propios del ecosistema de cada isla, como el cormorán moñudo en *Pepa*, el cachalote en *Benjamin* o el caballo salvaje en *Volcán*.

De manera recurrente, Carballeira utiliza la enumeración de los animales autóctonos de estas islas, como se puede apreciar en *Volcán*: «Hasta las gaviotas patiamarillas y los cormoranes moñudos se quedaron con la boca abierta [...] Después, las almejas batieron sus conchas [...], las nécoras bailaron con los centollos, los bogavantes con los pulpos y los sargos con las maragotas.» (Carballeira *op cit*, 2016, p. 16) Con esta tendencia al inventario, sin duda condicionada por el carácter divulgativo de las obras, Carballeira demuestra un amplio conocimiento del espacio natural y aporta un sabor local a la historia. Por otra parte, esta enumeración viene acompañada por una ilustración redundante (fig.7) en la que se representan la mayoría de las especies animales mencionadas en el texto, perfectamente reconocibles a pesar de sus características antropomórficas.



Figura 7 - Ilustración de la fauna mencionada en *Volcán el caballo salvaje de la isla de Sálvora*.

Por otro lado, tanto en *Volcán* como en *Benjamín* se destacan múltiples referencias a la tradición oral y folclórica de estas islas, cuyo aislamiento ha contribuido a la proliferación de numerosas leyendas y supersticiones. Destaca especialmente la figura de la sirena Mariña de la isla de Sálvora, descrita como «la vigilante del embarcadero» que, según el libro, entona sus cánticos para los caballos salvajes de la isla. Esta fascinante figura se representa visualmente a través de la icónica estatua que domina la entrada del puerto de la isla. En *Benjamín* se encuentra una mención al *buraco do Inferno* de la isla de Ons, una impresionante grieta vertical semejante a un pozo que desemboca directamente en el mar. Esta peculiar formación rocosa genera un efecto sonoro distintivo, que durante largo tiempo fue interpretado por los lugareños como el lamento de las almas del inframundo.

En este contexto, la riqueza de las leyendas y las tradiciones orales gallegas estaría de forma directa relacionado con las características climáticas y con el paisaje de la región, tal y como afirma Sánchez Regueira: «nuestro clima, lluvioso, nebuloso, favorece el surgir de estas leyendas y creencias en lo extranatural. Se afirma que nuestra psicología propia de países verdes favorece la creencia y la visión de los fantasmas de las leyendas» (1984, p. 28).

El elemento sobrenatural, tan arraigado en la cultura gallega, adquiere un mayor protagonismo en *Un fantasma en la isla*, donde desde el título mismo se presenta como el núcleo central de la trama, mientras que la sinopsis de la contraportada describe a Cortegada como «una isla llena de historias... y de misterios». Además, la importancia de la oralidad en la transmisión de estas historias de una generación a otra se destaca desde la primera página: «Cuentan... Dicen... Quienes saben de estas cosas... Al parecer... Hablan... De que hay un fantasma en la isla de Cortegada» (Carballeira, 2021, p.2).

Por otro lado, mientras que en los tres primeros libros prevalece una clara intención educativa y divulgativa, el carácter narrativo es más marcado en *Un fantasma en la isla*. Esta obra tematiza de manera explícita la vida cotidiana de los habitantes de estas islas gallegas, quienes aparecen caracterizados por sus ocupaciones profesionales, especialmente los oficios de pescadores y mariscadores (fig.8).



Figura 8 - Representación de las marisqueiras en el libro *Un fantasma en la isla*.

En Galicia, sobre todo en las islas atlánticas, más de 5.000 personas se dedican al marisqueo a pie, un antiquísimo arte de pesca que sobrevive gracias a la labor de las célebres marisqueiras, «mujeres de piel dura y manos castigadas por la mar [...] que llevan siglos rastreando las playas en busca de almejas y berberechos» (Yvarra Zavala, 2019). Estas mujeres constituyen más del 70 % de la fuerza del trabajo en este oficio transmitido de generación en generación. El libro de Carballeira rinde homenaje a estas «artesanas del mar» (ibid.) que, equipadas con trajes de neopreno y botas de agua, recogen marisco al ritmo de las mareas. Sin embargo, Carballeira no presenta una mirada costumbrista anclada en una Galicia ancestral, sino que retrata a las mujeres jóvenes que representan la nueva generación de marisqueiras.

Esta ambientación localista, junto con la representación de personajes arraigados a la cultura isleña, como las *marisqueiras*, dota a la aventura de un marcado sabor autóctono. De este modo, la isla se presenta como espacio cargado de memoria colectiva, tradición cultural y patrimonio histórico, proporcionando a los niños la oportunidad de descubrir y explorar su entorno. La isla referencial gallega ofrece a los niños, y especialmente a los lectores locales, la posibilidad de cultivar un sentimiento de identidad y de pertenencia a través de una historia que refleja su propio contexto.

## 5. Conclusiones

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, desde la genérica isla de los piratas hasta el espacio insular referencial e identitario, pasando por la isla mitológica y semirreferencial, la insularidad continúa siendo un elemento versátil que inspira una amplia diversidad de enfoques narrativos y gráficos en la literatura infantil española contemporánea, especialmente en los libros álbum, tal y como evidencian los ejemplos del corpus seleccionado.

Aunque estas obras retoman múltiples elementos del motivo insular desarrollado en la novela juvenil de aventuras, es posible apreciar una apertura hacia nuevos acercamientos y temáticas, lo que refleja la voluntad de adaptación por parte de los autores a los valores y sensibilidades actuales.

Por el contrario, la tensión entre civilización y naturaleza, así como el enfrentamiento con la alteridad radical, motivos inherentes al género de las robinsonadas, son aquí cuestiones en gran medida atenuadas o incluso ausentes. De este modo, estas obras buscan satisfacer la necesidad actual del lector de encontrar referentes femeninos y masculinidades diversas, al tiempo que abordan el tema del ecologismo y el cuidado del medioambiente, en sintonía con una de las principales preocupaciones de la sociedad española actual, en especial entre los más jóvenes.

No obstante, a pesar de que la isla sigue siendo una fuente inagotable de inspiración y de fascinación para creadores y lectores, resulta sorprendente constatar que muchos estos álbumes ilustrados eligen situar sus historias en islas inventadas y de caracterización genérica, renunciando así a explorar la riqueza natural, histórica y cultural de la España insular. Como consecuencia, las islas españolas permanecen relativamente inexploradas en este tipo de producciones, ya sea como espacio diegético o como motivo central. En este sentido, el tratamiento literario e iconográfico que las obras de Paula Carballeira hacen de las islas de Galicia constituye un ejemplo notable que abre nuevas vías para la creación de historias, aventuras y personajes inspirados en la cultura insular española.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes primarias

- Carballeira, P. (2013). *¡Lánzate, Pepa!* (B. Millán, Ilus) Triquetta editora.
- Carballeira, P. (2016). *Volcán el caballo salvaje de la isla de Sálvora* (X. Almar, Ilus) Triquetta editora.
- Carballeira, P. (2019). *Benjamín* (B. Millán, Ilus) Triquetta editora.
- Carballeira, P. (2021). *Un fantasma en la isla* (B. Millán, Ilus) Triquetta editora.
- Isern, S. (2018). *Daniela Pirata* (Gómez, Ilus) Nube Ocho.
- Pallarés, A. (2021). *Isla Calamidad* (S. Spellucci) Tres Tigres Tristes.
- Romero Yebra, A. M. (2001). *El pirata Pepe* (M. Valverde, Ilus) Ediciones SM.
- Romero Yebra, A. M. (2008). *El pirata Pepe y los animales* (M. Valverde, Ilus) Ediciones SM.
- Romero Yebra, A. M. (2015). *El pirata Pepe y la tortuga* (M. Valverde, Ilus) Ediciones SM.

### Fuentes secundarias

- Barreto, L. L. (1997). Literatura e identidad en Canarias. Apuntes sobre la necesidad de un nuevo encuentro. *Cuadernos del Ateneo*, (2), 24-26. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2944650.pdf>
- Barrionuevo, J. A. (2023, 26 junio). Viajamos a 'Isla Calamidad' con Simone Spellucci. *Un Periodista En el Bolsillo*. <https://unperiodistaenelbolsillo.com/simone-spellucci-isla-calamidad/>
- Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 5(2007), 25-46. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AIJ/article/view/784/768>
- Bosh, E., y Durán, T. (2011). Una tipología de las guardas de los álbumes. *AIIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (9). <https://revistas.uvigo.es/index.php/AIIJ/article/download/853/837>
- Bottiglieri, N. (2001). La isla de la inocencia, de Colón a Peter Pan. *Casa de las Américas*, 223, 113-131.

- Cervera, J. (1989). En Torno a la Literatura Infantil. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y Sus Didácticas*, 12, 157-168. [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce\\_12\\_007.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf)
- Colomer, T. (2000). Texto, imagen, imaginación. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 13(130), 7-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124026>
- Cordellat, A. (2023, 15 de abril). El auge de los álbumes ilustrados informativos para niños: buen diseño y mejores historias en la era de la sobreinformación. *El país*. <https://elpais.com/mamas-papas/actualidad/2023-04-15/el-auge-de-los-albumes-ilustrados-informativos-para-ninos-buen-diseño-y-mejores-historias-en-la-era-de-la-sobreinformación.html>
- Correro Iglesias, C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. *Em Aberto*, 32(105). <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i105.4430>
- Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*. Pre-textos.
- Ganivet, Á. (1897). *Idearium español*. Vda. E Hijos de Paulino V. Sabatel. [https://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/catalogo\\_imagenes/grupo.do?path=1006657](https://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1006657)
- Giménez Soler, M. L. (1991). Un portulano de Joan Martines. *Investigaciones Geográficas*, 09, 241. <https://doi.org/10.14198/ingeo1991.09.05>
- Gunstra, D. L. (1985). The Island Pattern. *Children's Literature Association Quarterly*, 10(2), 55-57. <https://doi.org/10.1353/chq.0.0317>
- Hache-Bissette, F. (2012). L'iminaire des îles dans la littérature pour la jeunesse: entre aventure et apprentissage. *De l'île réelle à l'île fantasmée. Voyages, littérature (s) et insularité (XVIIe-XXe siècles)*, 153-167.
- Jacob, C. (1992). *L'empire des cartes : approche théorique de la cartographie à travers l'histoire*. Albin Michel.

- Jourde, P. (1991). *Géographies imaginaires de quelques inventeurs de mondes au XXe siècle: Gracq, Borges, Michaux, Tolkien*. FeniXX.
- Kappler, C. C. (1980). *Monstres, démons et merveilles à la fin du Moyen Age*. Payot.
- La Capilla y el hospitalillo de Cortegada. (2022, 10 mayo). Isla de Cortegada. <https://www.isladecortegada.com/la-capilla-hospitalillo-cortegada/>
- Laignier, F. (2017). Visages et masques de l'insularité. Perceptions, expressions et enjeux du schème insulaire chez Marcu Biancarelli, Michel Houellebecq et Angelo Rinaldi (Tesis doctoral, Université Pascal Paoli). <https://theses.hal.science/tel-03162413>
- Ministerio de Cultura y Deporte, Dirección General del Libro del Comic y de la Lectura Contabilidad Pública. (2023). *Comercio interior del libro en España 2022*. <https://editoresmadrid.org/analisis-del-mercado-del-libro-en-espana-2022-el-sector-editorial-mantiene-el-ritmo-de-crecimiento-y-acumula-una-decada-de-subidas/>
- Obiols Suari, N. (2004). *Mirando cuentos: lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Laertes Psicopedagogía.
- Pèrès, C. (2010). Au pays des grands écrivains : la cartographie dans trois éditions pour la jeunesse de El Cantar de Roldán, Don Quijote et El Buscón. *Cahiers Robinson* (28), 55-66.
- Pimentel, L. A. (2001). *El espacio en la ficción, ficciones espaciales: la representación del espacio en los textos narrativos*. Siglo xxi.
- Salisbury, M. (2005). *Illustrer des livres pour enfants: imaginer, créer, se faire éditer*. Eyrolles.
- Sánchez Regueira, I., y Sánchez Regueira, M. (1984) Galicia entre la historia y la leyenda. *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, (32-33). 27-34. Universidad de Santiago de Compostela. [https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/boletin\\_32-33\\_17\\_85/boletin\\_32-33\\_17\\_85\\_04.pdf](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_32-33_17_85/boletin_32-33_17_85_04.pdf)
- Silva-Díaz, M. C. (2006). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcional y conocimiento literario*. (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). <https://www.tdx.cat/handle/10803/4667#page=1>
- Soubeyrou, J. (1993). Le discours du roman sur l'espace. Approche méthodologique. *Lieux dits: recherches sur l'espace dans les textes hispaniques, XVIe-XXe siècles (1)*. Université de Saint-Etienne.
- Thompson, M. S., y Keenan C. (Eds.) (2006). Introduction. *Treasure Islands: Studies in Children's Literature* (11-23). Four Courts Press.
- Van der Linden, S. (2013). *Album [s]*. Éditions De Facto/Actes Sud.
- Yvarra Zavala, A. (6 de enero de 2019) *Mariscadoras, las reinas de la marea*. XL Semanal. <https://www.xlsemanal.com/conocer/sociedad/20190106/mariscadoras-mujeres-rias-gallegas-peligro-furtivos-marisco.html>



## **Agradecimientos**

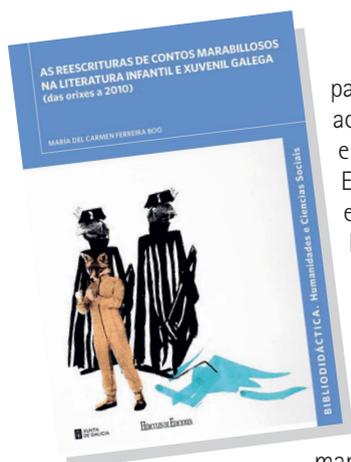
Agradecemos a las maestras que tan generosamente han colaborado en esta investigación: I. C. S., A.B.G., T. N. C. y P. M. R.

# Libros reseñados

Rocío García-Pedreira  
mariadelrocio.garcia.pedreira@usc.es  
<https://orcid.org/0000-0002-5102-5078>  
Universidade de Santiago de Compostela

DOI 10.35869/ailij.v0i22.5524

Ferreira Boo, C. (2022). *As reescrituras de contos maravillosos na Literatura Infantil e Xuvenil galega (das orixes a 2010)*. A Coruña: Hércules de Ediciones. 275 pp. ISBN: 978-84-18966-67-5.



La tradición oral, en general, y los cuentos maravillosos, en particular, han sido capaces de mantenerse en el tiempo, adaptándose, actualizándose y reformulándose. Sus historias y personajes habitan el imaginario colectivo, aunque su presencia no se mantiene estática. Estos relatos se han trasladado entre formatos y géneros, pero también entre distintos códigos semióticos, medios artísticos o incluso sistemas literarios. La docente e investigadora Carmen Ferreira Boo, especialista en la temática, ha publicado en 2022 un volumen monográfico titulado *As reescrituras de contos maravillosos na Literatura Infantil e Xuvenil galega (das orixes a 2010)* en la colección «Bibliodidáctica» de Hércules de Ediciones. La obra se presenta como un manual dirigido a interesados y especialistas, especialmente docentes y mediadores de lectura, para la comprensión de la importancia de los cuentos maravillosos en el origen, evolución y consolidación de la Literatura

Infantil y Juvenil (LIJ) gallega. El hilo conductor ya está presente desde los paratextos más visibles, en concreto la portada, ya que la imagen que contiene, de la autoría del artista, docente e investigador José María Mesías, se presenta como una reinterpretación visual de la temática del monográfico.

La obra se inicia con un prólogo realizado por la profesora «Ad honorem» Blanca-Ana Roig Rechou, investigadora de referencia en el estudio de la LIJ gallega, en el que destaca el valor como profesional de Ferreira Boo, así como su calidad humana. Además, también encuadra la monografía dentro de la colección a la que pertenece, justificando su adecuación, ya que el objetivo principal que une todas las obras que la integran es acercar al mediador en general, sobre todo docentes, materiales que ayuden a conocer y proponer, a desarrollar e incluso a consolidar proyectos docentes. En efecto, «Bibliodidáctica» es en sí misma una reivindicación de la importancia de asentar la docencia sobre una investigación de excelencia, actuando esta como un criterio de calidad ineludible.

A continuación, la monografía incluye una introducción de marcado carácter teórico que resulta imprescindible para la total comprensión de los restantes apartados. Su función principal es aclarar terminología básica del campo de estudio, así como la presentación de la estructura de la obra, por lo que Ferreira Boo adelanta algunas de las referencias básicas con las que ha trabajado durante su investigación. Entre otros aspectos, se conceptualizan los usos de la reescritura de Valriu (2010) y las funciones de Propp (1928), referentes teóricos fundamentales para el análisis comparativo posterior entre las reescrituras infantiles y juveniles y los hipotextos de los cuentos maravillosos, en cuanto a las fórmulas de inicio y cierre, la voz narradora, la configuración de los personajes y de la trama y las referencias temporales y espaciales.

En líneas generales, la obra se perfila como el resultado de un estudio diacrónico que utiliza como referente teórico fundamental los cuatro tipos de reescritura establecidos por la investigadora Caterina Valriu (2010), organizados de mayor a menor semejanza con el texto original, que incluyen las reescrituras de uso referencial, lúdico, humanizador e ideológico. Con respecto a la organización cronológica, se parte de los períodos reconocidos por Roig Rechou y su equipo de trabajo en la obra *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil galega* (2015), estableciendo tres épocas: desde los orígenes a 1980; de 1980 a 2000 y de 2000 a 2010. En cada uno de los períodos, se realiza una contextualización inicial que se hace muy necesaria para conocer aquellos eventos que influyen directamente en el avance de la LIJ y el movimiento de reescritura de los cuentos populares. Posteriormente, se presenta a los autores más relevantes del período, responsables de la publicación de diferentes tipos de reescrituras, desde las instrumentales (recopilaciones, adaptaciones o versiones de cuentos en formato álbum y obras de autor que crean nuevos cuentos maravillosos mediante la imitación de fórmulas provenientes de la tradición), hasta las de mayor dependencia constitutiva (de uso humanizador, lúdico o ideológico). Tras esto, se hace una presentación general de toda la producción narrativa del período, ordenada por orden cronológico de publicación y alfabética de autor, indicando el tipo de uso de la reescritura que se identifica en la formulación de las obras. Finalmente, la autora profundiza en el estudio de ciertas obras que fueron escogidas teniendo en consideración diferentes criterios como la calidad literaria y estética, el nivel de innovación, los premios recibidos o la recepción de la crítica especializada. El modelo de análisis utilizado tiene en cuenta tanto los elementos estructurales y argumentales, como la configuración de los personajes, identificando los cambios sufridos con respecto a la manera en que son construidos en su origen. Para ello, se centra en las relaciones inter e hipertextuales entre el hipotexto y las reescrituras, vinculándolas con el sistema de valores establecido en cada época.

En cada período, se analiza de manera pormenorizada un número diferente de obras. Con respecto al primero, la obra escogida es *Margarida a do sorriso d'aurora* (1927), de Evaristo Correa Calderón, considerada una narrativa pionera de las reescrituras ideológicas que, además, inaugura la narrativa juvenil. Del siguiente período se analizan un total de seis obras: *Aventuras de Sol* (1986), de Alberto Avendaño; *O demo presumido* (1987), de Xesús Pisón; *A princesa Lúa e o enigma de Kián* (1988), de Palmira G. Boullosa; *Os Mornias* (1993), de Lola González; *O castrón de ouro* (1994), de Dario Xohán Cabana; y *Tanis I o Mocos* (1998), de Manuel Lourenzo González. En relación con la última etapa, de 2000 a 2010, se analizan ocho obras: *Matapitos.com* (2000), de Gloria Sánchez; *No corazón do bosque* (2001), de Agustín Fernández Paz; *Feitizo* (2001), de Xosé Miranda; *Resalgario* (2001), de Antonio Reigosa; *O misterio do príncipe pastor* (2007), de Xoán Babarro; *Unha bruxa ben rara* (2007), de Carlos Mosteiro; *Titiritesa* (2007), de Xerardo Quintiá; e *Velliñas* (2009), de Charo Pita.

La rigurosidad científica del estudio, apoyada por una estructura coherente y bien organizada, no solo facilita su lectura, sino que también permite la comprensión de los resultados y de las conclusiones vinculadas. En este sentido, se destacan aquellas que tienen que ver con los elementos estructurales del cuento y los cambios derivados del tipo de uso utilizado para la formulación de la reescritura. De este modo, Ferreira Boo elabora una caracterización completa y esclarecedora del fenómeno estudiado, de tipo comparativo, ya que siempre se hace referencia a las características de origen de los relatos utilizados como hipotextos. Por ejemplo, la investigadora explica que la voz narrativa se tiende a mantener, excepto en casos puntuales, al igual que sucede con los emplazamientos espaciales en un sentido general (el lugar donde vive el protagonista, el camino que recorre y el lugar lejano al que llega); no obstante, en cuanto al tiempo, se explica que sufre cambios sustanciales, abandonando la intemporalidad habitual de los cuentos de tradición oral para apostar por narrativas contextualizadas en el momento actual.

Otra de las contribuciones de mayor interés científico es el análisis de los cambios en las esferas del héroe o protagonista, mediante el cual se ha podido identificar la predominancia del héroe individual (niño/a o joven), que se tiende a alejar del contexto familiar para adentrarse en un mundo hostil poblado por seres maravillosos que pueden actuar como donantes o auxiliares, pero también como agresores. Las reescrituras mantienen las características propias del héroe-salvador o héroe-víctima, adaptando la edad del personaje protagonista para que coincida con la del lectorado implícito, y priorizando su transformación madurativa por encima de otras cuestiones como la belleza física.

En esta misma línea, la autora también evidencia un reparto no sexista de roles, aunque, en muchos casos, se materializa simplemente con el cambio de roles, y la sustitución de la recompensa tradicional, expresada en términos de matrimonio o ascenso social, por la restauración del orden o equilibrio y la satisfacción de la búsqueda cumplida. Así, no resulta extraño que, según explica Ferreira Boo, los personajes más empleados y subvertidos en las reescrituras lúdicas, humanizadoras e ideológicas pertenezcan al sexo femenino, concretamente princesas, hadas y brujas. A ellas les siguen también varios personajes masculinos, como el príncipe, mago o enano. Sobre la evolución de los arquetipos, se destaca que se deconstruyen hasta adquirir nuevas características que los actualizan, pero manteniendo la esencia que los vuelve atractivos tanto para los creadores como para el lectorado infantil y juvenil.

Esta actualización, provocada por la evolución en el contexto social, también ha permitido el tratamiento de problemáticas propias de la vida actual que afectan a la juventud, tanto de modo directo como indirecto, como puede ser la salud mental, la convivencia o las relaciones interpersonales. En efecto, Ferreira Boo identifica y explica, en base a su investigación, los valores y contenidos que, en líneas generales, transmiten estas reescrituras. Entre ellos, destaca por el tratamiento recurrente de la amistad y la solidaridad, la reivindicación de la libertad, la ecología y las relaciones respetuosas, de cuidado y valoración del medio natural, la reivindicación de la imaginación y la fantasía y la identidad propia, especialmente tras el silenciamiento vivido durante la dictadura franquista.

La monografía ofrece un acercamiento amplio y detallado a las relaciones inter e hipertextuales establecidas entre los cuentos maravillosos y la narrativa infantil y juvenil gallega desde su nacimiento. También cuenta con un apartado final de Bibliografía y webgrafía que permiten ampliar el conocimiento sobre algún aspecto concreto de los estudiados. En todo caso, se hacen evidentes ciertas limitaciones vinculadas con el acote temporal realizado, que se detiene hace más de una década con respecto al momento actual, debido a la gran evolución que mantiene el sistema y al grado de experimentación e innovación de las obras que produce. Aunque la autora hace referencia a otras investigaciones posteriores, de su propia autoría, que vienen a suplir parcialmente esta limitación, sería interesante poder contar con una segunda parte del manual, con su misma estructura, que acompañara la investigación hasta el tiempo presente.

En todo caso, nos encontramos ante una obra de referencia, pionera en su campo específico de estudio, redactada de manera sencilla y accesible a lectores con distintos niveles de conocimiento de la temática. No obstante, al funcionar a modo de catálogo de obras, con el aliciente de ser estudiadas y analizadas por una especialista en la materia, la monografía se convierte en un texto de referencia para cualquier docente o mediador de lectura interesado en la educación literaria y la promoción de hábitos lectores entre los más jóvenes.



Fermín Ezpeleta Aguilar

fezpeleta@posta.unizar.es

Universidad de Zaragoza

DOI 10.35869/ailij.v0i22.5595

García Padrino, J. (2024). *La literatura infantil y juvenil en la Guerra Civil*.

Espuela de Plata: Sevilla. 266 pp.  
ISBN: 9788419877147.



Aunque es de sobra conocida la labor investigadora del profesor García Padrino, hay que reconocer que los últimos libros entregados por él a las prensas suponen la culminación de toda una tarea de historiador de la literatura infantil y juvenil. Este nuevo libro de 2024 abrocha la serie que integra los títulos *Historia crítica de la literatura infantil y juvenil en la España actual. 1939-2015* (2018) y *La literatura infantil y juvenil en la España contemporánea* (2023). Se trata ahora de una propuesta que documenta de forma sistemática todo lo que en España se escribe, se edita y se comunica al receptor de corta edad en un periodo de tiempo tan «connotado» como es el de la Guerra Civil (1936-1939).

En efecto, los «niños de la guerra» constituyen el destinatario al que se hacen llegar los mensajes literarios desde la adscripción de cada uno de los sectores contendientes. El autor parte de la hipótesis de que lo publicado en ese periodo trunca la serie literaria anterior, y es que, como se dice en la conclusión, «la guerra invadió y transformó el mundo infantil» (p. 253). Salta a la vista desde el comienzo del enfrentamiento civil la finalidad de propaganda y adoctrinamiento de que están imbuidos los mensajes de los autores de cada uno de los dos bandos y en cada uno de los géneros literarios, con lo que el grueso de la producción se decanta con facilidad hacia la pseudoliteratura, de la que excepcionalmente pueden librarse algunos pocos autores. Es el caso, de Elena Fortún, en la parte republicana, en sus cuentos publicados en la revista *Crónica*. En ellos se realiza un esfuerzo notable por alejarse de las intenciones proselitistas dominantes, sobre un afán de transmisión de valores que tienen que ver con la alegría y la justicia. En el lado nacional, el correlato lo encontramos en el caso de *Err Asan*, seudónimo de Josep Serra Massana, a través de la creación cuentística de un mundo irreal en la colección «Osvernia»: se evita igualmente en esos relatos la referencia a la coyuntura de la guerra.

La parte republicana cuenta con editoriales específicas en Madrid, Barcelona y Valencia. Adquiere importancia aquí la publicación de revistas, entre las que destacan *Floreal*, *Pocholo*, *Pionero Rojo*. *Semanario de los niños obreros y campesinos*, o *Pionerín*. El bando nacional da apoyo a las revistas *Flechas*, *Pelayos* (ambas refunden más adelante en una sola con el título *Flechas y Pelayos*). Después de la guerra, la «formación del espíritu nacional» quedará encarrilada literariamente a través de la revista *Maravillas* (1939-1955), en la que aparece el nombre de Gloria Fuertes desde el año 1940.

El libro, explica García Padrino, va a ser una víctima más de la guerra. Aparte de las incautaciones y la censura, solo a duras penas sobreviven las editoriales, condicionadas además por la escasez de papel. Con todo, hay que consignar la producción literaria salida de la editorial Estrella, con

sede en Valencia, pero con sus talleres en Barcelona, que tiene dependencia directa de los organismos centrales de la II República. El nombre destacado aquí es el de Antoniorrobles quien, acompañado con las ilustraciones de Piti Bartolozzi (hija de Salvador), crea cuentos sobre esquemas clásicos «adaptados a las situaciones y contenidos ideológicos impuestos por el carácter militante de la editorial» (p. 52). En ellos se traspone como telón de fondo la lucha de clases como justificación de las peripecias de los protagonistas. Ahí aparece, por ejemplo, el personaje Botón. Ese mismo autor adapta las fábulas de Samaniego y las pone al servicio de su ideología militante. Este autor logrará crear personajes-símbolos muy reconocibles como Rompetacones o Sidín, que encontrarán en el otro lado ideológico una competidora de impacto en el personaje de Mari-Pepa, ideado por Emilia Cotarelo. En fin, la intención proselitista a favor de la causa republicana se muestra nítida en la colección de esa misma editorial, «Cuentecillos Estrella» o «Estrellitas» con la contribución plástica de artistas como Ramón Puyol y Bardasano. Y no ha de olvidarse la reformulación del personaje Pinocho por parte de Magda Donato con la colaboración de Salvador Bartolozzi.

Más dispersa se encuentra la producción en el campo franquista, aunque puedan señalarse las ciudades de San Sebastián, Vigo o Bilbao como lugares de las que sale lo más representativo de estas literaturas. En la primera de esas ciudades aparece algún título de Mercedes Llimona (*La princesa Risita*, 1938), de Emilia Cotarelo (*El tesoro de Texihualpa*, 1939) o de Leonor Noriega (*Ramón Ramírez*, 1939). Se trata de recreaciones de cuentos tradicionales de los que emergen héroes modélicos a los que se quiere exaltar. La ciudad de Vigo acoge igualmente publicaciones de intencionalidad militante en las colecciones «Cuentos de Job» (más de treinta títulos bajo ese mismo seudónimo) o «Cuentos de la niñez» (cincuenta títulos), de la editorial Cartel. Bilbao, por su parte, es el lugar de publicación de la serie «Cuentos de la abuelita» en la que se insertan cuentos también anónimos como *Pitita en Villa Buila* (¿1939?).

Desde el bando republicano, un escritor de prestigio como Ramón J. Sender hará divulgación histórica con la intención de concienciar a la juventud sobre las causas que determinaron la guerra en su *Crónica del pueblo en armas* (1936), un trabajo de perspectiva histórica en el que el socialismo queda presentado como ciencia histórica que puede proporcionar a los trabajadores instrumentos de combate. En los primeros días de diciembre de 1936, otro escritor importante, como era Antonio Machado, enviaba también a la revista *Crónica* poemillas breves para componer tarjetas ilustradas con imágenes en los que el poeta apelaba a los valores de la instrucción, el estudio, o la limpieza corporal del niño, que era visto por él como símbolo de redención de la humanidad.

En el otro lado ideológico, las instituciones disponen de los servicios del Auxilio Social (sección femenina de la Falange) para proyectar una imagen bondadosa de la Nueva España, superadora del horror. O de la recién creada Radio Nacional en Salamanca para dar aire a la labor de cuentacuentos, con personajes infantiles como Pololo, Marisol, Bigotes o Tío Fernando (Fernando Fernández de Córdoba), quien pone su voz ante los micrófonos. Es decir, el medio radiofónico para hacer propaganda. Y no falta tampoco la divulgación de los hitos que marcan el curso de la guerra. Esa labor la despliega, sobre todo, el sobrino del compositor Albéniz, Víctor Ruiz Albéniz (*El Tebib Arrumí*), en un ambicioso proyecto entre 1939 y 1942 que da cabida a unas cuantas peripecias con fuerte adobo hagiográfico, llenas de «enfervorizadas diatribas y exultantes alabanzas repartidas según el bando en cuestión» (p. 90), en títulos como *La historia del Caudillo, salvador de España, Florón el máspreciado: Alcázar de Toledo, Aquello de Guadalajara fue así, La batalla de Brunete, Aquello de*

*Belchite fue algo glorioso...* Otros nombres de narradores «aleccionadores» del «Nuevo Estado» los encontramos en Federico García Sanchiz (*El amor a España. Escuela patriótica de la mocedad*, 1940) con grandilocuente exaltación de los hitos de la historia de España o en Carmen Martel (*Aventuras de Juanillo*, 1941).

Los géneros de poesía y teatro arrastran una delicada existencia. Son escasas las noticias que se tienen sobre representaciones para receptores de corta edad. Alguna muestra de teatro militante republicano servido para los niños evacuados del frente la encontramos en la obra de Juan Lacomba, *Teatro poético infantil* (1938), o en algunas piezas dramáticas recuperadas y trabajadas por Concha Méndez. La poesía aparece ocasionalmente en Josep Obiols o Lola Anglada quienes, desde el lado republicano, exaltan en *aleluyas* comportamientos modélicos. En el bando contrario puede localizarse algún poemario publicado en «el Año de la Victoria» como el que lleva por título *El niño Pipe* (1939) de F. del Campo Aguilar; o los panegíricos del P. Félix García, escritos en 1938, en los que ensalza las figuras de José Antonio («Romance de José Antonio») o en los que se describe el episodio de Madrid («Romance de Madrid»).

Es decir, queda fuera de toda duda la utilización proselitista de todas estas literaturas, que proyectan sin rubor la militancia política a las creaciones, sea explicando y justificando el conflicto, sea para levantar modelos de conducta en los respectivos héroes. De modo que el resultado es «un curioso paralelismo entre los discursos y temas de las creaciones de uno y otro bando, diferenciadas más bien por los destinatarios de los calificativos utilizados con evidente intención maniquea» (p. 80).

Ni que decir tiene, resulta muy oportuno este trabajo de Jaime García Padrino que se suma a otros muchos suyos, y aun a los de otros historiadores que también han indagado recientemente sobre literatura infantil y juvenil en el contexto de la guerra o en el de sus proximidades, como el estudio de los expedientes de la censura franquista de libros infantiles a cargo de los profesores Soto Vázquez y Tena Fernández (2023), o el de la literatura infantil en el exilio republicano de Berta Muñoz y María Victoria Sotomayor (2021), sin olvidar los trabajos derivados de aquel proyecto de investigación dirigido por Blanca-Ana Roig Rechou, que dio frutos tan relevantes como el libro *La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008)*, editado por esa investigadora junto a Veljka Ruzicka Kenfel y Ana Margarida Ramos (2012).



Marta Gómez-Caballero  
mgomezcb16@unex.es  
<https://orcid.org/0000-0003-0327-0578>  
Universidad de Extremadura  
DOI 10.35869/ailij.v0i22.5581

Obiols Suari, N. (ed.) 2024.  
*Contes i cancel·lació cultural.  
Controvèrsies i perspectives  
sobre els continguts dels contes.*  
Edicions UB. 378 pp. ISBN: 978-  
84-1050-004-4.



El libro reseñado parte de una mirada poliédrica, debido a que analiza el fenómeno del cuento y la cancelación de la literatura y el cine desde varias perspectivas y disciplinas, además de realizar una reflexión más teórica acerca de la temática. Por otra parte, se da voz a varias personas del ámbito profesional, abordando su participación mediante distintos grupos de discusión que protagonizan diferentes capítulos en los que se da voz a la autoría, a la escuela o la biblioteca. El libro está dividido en varias partes: en la primera de ellas se plantea un análisis del fenómeno de la cancelación desde distintas disciplinas como la psicología, la lingüística o la filosofía. En el primer capítulo de esta parte, Núria Obiols i Josep Batista parten de los resultados de dos investigaciones previas, una de ellas realizada con estudiantes universitarios de varias disciplinas y otra centrada únicamente en los alumnos de Magisterio. Dichos resultados reflejan que muchos de los participantes a favor de la cancelación no conocen las obras o no tienen información suficiente sobre el hecho. Las personas con más datos culturales, por tanto, se posicionan en mayor medida en contra de la cancelación.

El segundo capítulo, titulado «La cancel·lació dels contes en un grup de discussió», cuyas autoras son Elena Sorribes Soto, María Palacín Lois y Sara Antón Alís, pretende recoger el debate de la cancelación desde la Psicología. Para ello, se aplica el método de discusión a dos grupos de estudiantes de Magisterio y uno de Psicología para conocer su perspectiva sobre el fenómeno de la cancelación, destacando por ejemplo los posicionamientos a favor y en contra de la censura o la imposibilidad de censurar todo. También se refleja cómo afecta la colisión del contenido a la infancia y las opiniones que apoyan la retirada del contenido y las que no. El capítulo finaliza con diferentes recomendaciones ofrecidas por los participantes para evitar la censura, como crear contenidos más respetuosos o revisar el lenguaje.

Seguidamente, el capítulo «Apuntes éticos para el cuento infantil y sus posibles cancelaciones», escrito por Francisco Esteban Bara, muestra que durante los últimos años se están cancelando ciertos cuentos infantiles por considerarse racistas o sexistas. Se ofrece una perspectiva del comunitarismo, así como de la naturaleza moral del yo, teniendo en cuenta la idea de concebir a las personas como seres libres e iguales. El capítulo se centra en aspectos que vinculan estas cuestiones con el cuento infantil. Entre ellas destaca determinar si este resulta un recurso útil para potenciar ciertos asuntos y cancelar otros controvertidos, o si el hecho de no reflejar estos últimos temas supone mostrar una

versión incompleta de la realidad. Igualmente se incluye la necesidad de cultivar un espíritu crítico, que permita pensar sobre si ciertas imágenes, frases o diálogos deben ser cancelados o actualizados en los cuentos infantiles, por haber sido estos creados en épocas y sociedades diferentes a la nuestra.

El capítulo siguiente, titulado «Paralelismos e imbricaciones entre la censura franquista y la actual cultura de la cancelación» y escrito por Ramón Tena Fernández y José Soto Vázquez, presenta de forma breve la situación de la libertad de prensa y de expresión en España. Para ello, se recurre tanto a lectores adultos como a los niños para conocer si existen cambios en función de la edad, qué argumentos se emplean para censurar las obras correspondientes y si estos son comunes en ambas literaturas. Se realiza un análisis bibliográfico, el cual relaciona la censura dictatorial de la España franquista con aquella no oficial del presente. Algunas de las conclusiones que se obtienen se centran en que las estrategias de control cultural están relacionadas con la incidencia de la política de subvenciones públicas y la orientación de las críticas, reseñas y columnas de opinión. En los contenidos, sigue siendo objeto de debate aquello que concierne a la moral y la libertad sexual. En el caso de la LIJ los contenidos son similares, encontrándose el foco en la normalización de la diversidad sexual, las cuestiones de género y la pluralidad de razas.

El capítulo siguiente, escrito por Emilio Cabezas Holgado y que recibe el nombre de «Lenguaje y censura. Sobre la relación palabra/mundo», analiza la censura atendiendo a cómo las elecciones de uso de los usuarios repercuten en planos como el sintáctico, el léxico-semántico y el fónico. En la enseñanza infantil, por ejemplo, la censura de ciertas obras procede de la idea de que pueden afectar de forma negativa al proceso educativo. A continuación, se incluye información sobre la Imposición no verbal y diferentes tipos de censura en la que puede manifestarse. Por ejemplo, la «Censura de formulación», propia de cárceles o regímenes autoritarios o la «Censura previa», donde los textos recibidos por el lector son un reflejo de la labor del censor, entre otras. Con posterioridad se exponen una serie de palabras propias de la censura lingüística por el sentido que se les ha otorgado. Además, se debate acerca de cómo se ha designado a especies animales similares con nombres peyorativos según su aspecto o conducta, analizando con todo ello cómo la cancelación afecta a la literatura infantil.

Posteriormente, se incluye otra sección dedicada a la cancelación del cuento popular y compuesta por dos capítulos. El primero de ellos, «Un permanente tejer de historias: los cuentos tradicionales, oralidad, escritura y reescritura», de Gerardo Fernández San Emeterio, abarca los cuentos como manual de instrucciones para la vida, que han ido forjando la humanidad. Más adelante se establece una relación entre los cuentos y los mitos. Asimismo, se habla de los personajes arquetipos para destacar y explicar más tarde algunas características propias de estos cuentos infantiles, tales como la escasez de los elementos descriptivos y la falta de nombre propio de los personajes. Acto seguido se plantea una división del «cuento tradicional», planteando sus características diferenciadoras y se enumeran algunos ejemplos de cuentos. Para terminar, se incluye información relacionada con las actualizaciones de los cuentos y con ampliaciones de los mismos.

En el segundo capítulo, de Núria Obiols Suari, que recibe el nombre de «Les ombres de la cancellació dels contes populars (i no tan populars): no es pot matar tot el que és gras», la autora realiza un repaso por diversos cuentos populares, y concluye que un gran porcentaje de los mismos terminan por ser desconocidos. Este hecho produce que haya una visión muy sesgada del cuento popular, ya que los cuentos más conocidos son únicamente los que alguien ha llevado a la gran

pantalla, derivando en la idea de que mucha gente no ha leído dichas obras y solo conocen los cuentos por las películas. En el capítulo se incluye la idea de que este desconocimiento indica que hay valores que la gente no conoce, como que algunos de los cuentos son en realidad feministas o poco racistas, por ello se exponen diversos ejemplos de títulos contemporáneos.

Las cuatro secciones posteriores en las que se divide el libro se explican de manera conjunta, debido a que todas ellas tienen un elemento en común: la realización de un grupo de discusión con diversos profesionales relacionados con el ámbito de la educación. En la primera de ellas, «L' escola i la cancellació dels contes», se aborda desde una perspectiva teórica y después más aplicada al ámbito educativo el tema de la cancelación y la escuela; en la segunda, «La biblioteca i la cancellació dels contes», sucede lo mismo, aunque participan bibliotecarias en lugar de maestras; en la tercera, «Creació i difusió del contes i la cancellació», fueron dos escritores, un ilustrador y el director de una revista especializada en el ámbito Infantil y Juvenil los que participaron en el grupo de discusión y, por último, en la sección «Mediació de la lectura i la cancellació», lo hicieron dos mediadoras.

En el primer capítulo de la sección dedicada a la escuela, llamado «Educación y cancelación: sentar al lobo en el rincón de pensar», de Eva Martínez Pardo, la autora relata la idea de si existe una cultura de la cancelación en la escuela considerando su experiencia personal. Igualmente, la autora recuerda sus años como maestra para reflejar sus ideas a lo largo del resto del trabajo. Alguno de los aspectos que trata están relacionados con la cancelación emocional, los temas centrales de los cuentos tradicionales, donde cabe destacar ideas como el papel de los personajes o las emociones que se le suelen atribuir. Si destacamos alguno de los personajes, podemos mencionar a la bruja, el lobo, la princesa o el héroe.

En el segundo, elaborado por el autor Santiago Bautista-Martín y titulado «La sombra de la cancelación en la literatura infantil y en la formación inicial del profesorado», se expone la situación de la cancelación cultural en la prensa, en los medios o en las redes sociales, considerando su posible influencia en los futuros docentes. El capítulo sitúa la cancelación de la LIJ ya en el siglo XIX, poniendo como ejemplo la autocensura desde los hermanos Grimm. Se trata también el tema de la evolución de la censura. A continuación, se presenta el papel de la LIJ en la formación del profesorado, analizando su aparición en los planes de estudio de magisterio. Los resultados evidencian la existencia de una escasa formación inicial del profesorado, así como unos hábitos de lectura y capacidad lectora limitados.

En el último capítulo de esta sección dedicada a la escuela, Núria Obiols recoge la voz de tres maestras en ejercicio que debaten su perspectiva, dudas y reflexiones, sobre la cancelación, sobre la situación en la escuela, acerca de las quejas y la reacción de las familias sobre determinados cuentos y de lucha constante en la escuela, concluyendo en una presión existente en los docentes relacionada con la posible reacción de las familias a los cuentos seleccionados.

En los dos capítulos que incluye la segunda parte, escritos por Mireia Pérez Sampedro y Núria Obiols Suari. El primer capítulo trata sobre la visibilidad e invisibilidad de los cuentos populares presentes en las bibliotecas y, en el segundo se lleva a cabo el grupo de discusión con las bibliotecarias, exponiendo ideas similares a las incluidas en el realizado anteriormente con las maestras, con la especificidad de un contexto como el de la biblioteca en la que lógicamente las interacciones con la infancia y sus familias es distinta.

En el caso de la tercera sección, el capítulo «En compañía de adultos: de cuentos cinematográficos y cultura de la cancelación», escrito por Eduardo Martínez Gómez, comienza con una definición del cuento cinematográfico y qué lugar ocupa este en la sociedad actual. También aborda la cuestión del cine infantil, cuyo origen se sitúa en 1900 en Inglaterra, y, al igual que antes, hace un recorrido por la evolución del mismo, considerando, por ejemplo, diferentes temas y enfoques tratados en los diferentes momentos. También se trata el tema de la clasificación de las creaciones cinematográficas por edades, y se habla del cine de Hollywood y su situación. Se reflexiona, además, sobre la censura y la intención de proteger a los niños de temas como el horror, la muerte, el sexo, la violencia o lo grotesco. El capítulo avanza con el planteamiento del cuento cinematográfico como instrumento educativo, y seguidamente en el escrito por Núria Obiols Suari, llamado «Viure del *cuento*: la creació visual i textual en la literatura infantil des de la cancellació», se incluyen las ideas sobre el grupo de discusión en el que participaron los dos escritores, un ilustrador y el director de una revista especializada en el ámbito Infantil y Juvenil. Todos ellos comentan que muchas veces terminan por autocensurarse por miedo a que algunos comentarios sean rechazados por los lectores y las editoriales, aunque destacan que, en cierto modo, cada vez tenemos una mente más inclusiva, lo cual no deja de ser positivo mientras no alimente los mecanismos de la cancelación ya que no es la solución al problema.

Finalmente, la última sección incluye el capítulo «Mediar con las sombras de la literatura infantil: libros que inquietan», creado por Fanuel Hanán Díaz, que se centra en el tema de la cancelación de libros por abordar temas que puedan causar inquietud en los lectores, como la muerte, el maltrato o la enfermedad, destacando la idea de que espacios formales de consumo del libro, como la escuela y la biblioteca, se convierten en plataformas para esta censura, realizada por los adultos. Algunas de las razones presentadas se centran en el hecho de considerar la infancia como una etapa donde se debe alimentar la fantasía y no el conocimiento realista del mundo. Durante el siglo XX se destaca la censura de libros por hechos como el uso de malas palabras y la aparición de personajes que desafían la autoridad. Posteriormente, se exponen ejemplos concretos de libros que fueron censurados y las razones para ello, y en el de «La cancelació dels contes des de la mediació de la lectura: tabús, pors i mediacions», creado por Núria Obiols Suari a partir de las ideas obtenidas del grupo de discusión con las dos mediadoras, donde los temas tratados fueron similares a las debatidas por las maestras y las bibliotecarias.

En los cuatro capítulos explicados, los profesionales de la educación coinciden en la existencia de una autocensura, duda y miedo a la hora de crear o escoger las obras literarias, además de compartir todos ellos una reflexión sobre si la censura es la manera correcta de evitar que el racismo y el sexismo sigan existiendo y expandiéndose, planteándolo cada uno desde una perspectiva.

En cuanto a las conclusiones debemos reseñar que el cuento popular es uno de los que sufre más censura. Asimismo, resulta relevante destacar que términos como «miedo», «silencio» o «hipocresía» son algunos de los que han aparecido en reiteradas ocasiones a lo largo del libro y en los grupos de discusión y que son aliados de la cancelación cultural. Además, es el fenómeno de la cancelación cultural el que nos hace plantearnos todo aquello que es caduco y perenne en nuestra sociedad. Por ejemplo, hay cosas consideradas sexistas en la actualidad y que antes no lo eran. Sin embargo, debemos hacer hincapié en que la cancelación cultural implica una pérdida importante, y que es importante perquirir qué estamos perdiendo cuando cancelamos. Además de esto, se trata de

un tema sobre el que es urgente debatir, debido a su gran influencia a nivel cultural, y a la necesidad de encontrar formas que permitan incrementar el conocimiento para que las personas sepan valorar más su patrimonio literario y evitar así la censura.

A modo de balance, podemos determinar que estamos ante una obra pertinente debido a los cambios sociales, políticos y culturales que vive tanto España como Europa, fruto de los nacionalismos y los discursos de odio que asolan en los últimos tiempos. Evidencia de esta necesidad es que las editoriales más prestigiosas y con mayor índice de impacto se han hecho eco de otros trabajos de la misma índole. Todo ello viene a consolidar una línea de investigación que se actualiza constantemente, centrada en el estudio de algunas obras clásicas, pero que aún presentan importantes vacíos informativos y datos que revelar.



María Jesús Barsanti Vigo  
barsanti@uvigo.gal  
<https://orcid.org/0000-0002-3208-5817>  
Universidade de Vigo

DOI 10.35869/ailij.v0i22.5632

Ruzicka Kenfel, V. y Tonin, R. (eds.)  
(2024). *Aproximación poliédrica a la cuestión del género en la literatura infantil y juvenil*.

Berlín: Peter Lang. 166 pp. ISBN: 3-631-90762-7.



La actual producción literaria destinada a jóvenes lectoras y lectores es cada vez más diversa, plural e inclusiva y se muestra como una herramienta que refleja la realidad que nos ha tocado vivir y una de las funciones de la literatura puede y debe ser presentar las diferentes realidades que conforma nuestro mundo utilizando como medio de comunicación las palabras.

La amplitud de los temas que abarcan los cuentos, novelas, álbumes ilustrados, cómics o películas se ha ampliado hasta englobar todos los aspectos que están presentes a lo largo de la vida de los seres humanos y que, hasta no hace mucho, resultaban impensables como parte de las historias dirigidas a las y los jóvenes lectores como la muerte, el sexo, la religión o la ecología, entre otros.

Cuando uno tiene entre sus manos el libro que nos ocupa ya entiende, solo con leer el título, que se va a encontrar con una serie de trabajos que, a modo de calidoscopio, se esfuerzan por mostrar diferentes facetas en torno a un mismo tema: la cuestión del género en la literatura infantil y juvenil.

El libro abarca esta materia bajo distintas perspectivas tales como la visión tradicional de la masculinidad, la empatía de madres y padres con hijas e hijos, los diferentes tipos de familia o las personas binarias y la comunidad LGTBQ+ y lo hace comprendiendo un amplio espectro que va desde los cuentos clásicos hasta las películas de animación y con dos fines básicos: por un lado, examinar la percepción de los diferentes roles y estereotipos existentes y, por otro, revelar el impacto que la literatura infantil y juvenil puede tener para construir una sociedad más justa e igualitaria, mostrando como puede ofrecer modelos alternativos que reflejen con mayor fidelidad el mundo plural en el que nos ha tocado vivir.

Las contribuciones de este volumen incluyen, con espíritu crítico, desde temas teóricos a análisis de obras literarias concretas con el fin de llegar a propuestas transformadoras que derriben los viejos arquetipos de género, todavía muy presentes en la literatura destinada a las y los más jóvenes, y lo hace sobre la base de tres conceptos clave: la identidad, la igualdad y la diversidad.

Bajo la edición e introducción de Veljka Ruzicka Kenfel de la Universidade de Vigo y Raffaella Tonin de la Università di Bologna, el libro *Aproximación poliédrica a la cuestión del género en la literatura infantil y juvenil* contiene 6 capítulos –dos de ellos en coautoría– que se acercan a la problemática del género en la literatura infantil y juvenil y nos proporcionan visiones particulares con diferentes perspectivas sobre el tema.

El trabajo de Ana Fernández Mosquera titulado *La evolución de los personajes femeninos en la LIJ desde el siglo XIX hasta la actualidad* nos habla sobre la evolución de los roles de las protagonistas femeninas en los últimos dos siglos y medio y lo hace con un doble objetivo, por un lado, reflexionar sobre el tipo de lecturas que se ha ofrecido a las más jóvenes durante el periodo mencionado y, por otro, mostrar el panorama actual del género fantástico en la LIJ y su relación con protagonistas femeninas, para demostrar el papel cada vez más importante que desempeñan las mujeres –con un inicio en las novelas de aventuras– y su independencia de los personajes masculinos, mostrándose a través de una explosión de historias no solo protagonizadas por féminas, sino también escritas por ellas, en las que pasan de aparecer únicamente en un mundo real, cotidiano o doméstico a tener su propio peso específico en el irreal, imaginario y fantástico.

Ana Pereira Rodríguez y Lourdes Lorenzo García presentan, bajo el título *La literatura infantil no sexista e inclusiva, fotografía del panorama editorial español (1998-2018): Producción propia y traducción*, un estudio sobre la literatura infantil en español cimentada sobre determinares pilares fundamentales como la igualdad de género, la inclusión, la diversidad, en suma, sobre la importancia del respeto. La base de su análisis –basado sobre una bibliografía creada en la Universidade de Vigo para el proyecto *Gender identity: child readersan library collections (G-Book)*– se centra en identificar y ejemplificar los temas antes mencionados, proporcionando además datos relevantes sobre las traducciones de estos libros. Las conclusiones son claras: existe un predominio de obras que tiene que ver con los distintos modelos de familia, de biografías de mujeres olvidadas por la historia y de la reescritura de los cuentos tradicionales. Se resalta además la importancia de la utilización de los animales para transmitir los mensajes elegidos y la tendencia de una mayor traducción de obras al español que de la edición en España de obras en otros idiomas.

El estudio realizado por Beatriz Rodríguez Rodríguez y Jesús Meiriño Gómez intitulado *La diversidad del género en la literatura infantil y juvenil: Particularidades en la traducción del inglés al español* presenta como objetivo resaltar la importancia que la LIJ tiene en el aprendizaje y en la adquisición de valores en las/los más pequeños, tomando como referencia la capacidad que poseen de mimetizarse, en un importante proceso de emulación, con las/los protagonistas de las historias que leen. Esta labor la llevan a cabo con dos objetivos: por un lado, mostrar los estereotipos femeninos recurrentes en la LIJ a través de ejemplos tomados de la literatura inglesa y, por otro, analizar cómo son tratados en las traducciones al español todos estos elementos, de qué manera se adaptan y qué mensaje transmiten, para concluir que los estereotipos femeninos influyen en las ideas que sobre la igualdad de género tienen niñas y niños y que, por lo tanto, las lecturas con igualdad de roles son determinantes en su educación; señalan también la importancia de que las traducciones destaquen aún más matices esenciales –se producen omisiones y modificaciones inoportunas– que promuevan la igualdad y eliminen estándares obsoletos que aún persisten en la sociedad.

El trabajo de Lourdes Lorenzo Ropero titulado *Muscles instead of glasses? Una aproximación a la (de)construcción de la masculinidad a través de la novela juvenil anglogermana* está basado, por una parte, en el cada vez más importante papel de la masculinidad en relación con las cuestiones de género y su labor en los roles de mujeres y hombres y, por otra, en el papel que la LIJ tiene en la consolidación y revisión de los conceptos tradicionales de masculinidad. Para ello la autora realiza un análisis buceando por varias obras literarias dirigidas a adolescentes para concluir que esta literatura es un arma para reflexionar sobre los arquetipos de género y, especialmente, sobre la masculinidad y para resaltar que, el hecho de que haya sido subestimada en el pasado y criticada por las feministas, sin tener en cuenta el impacto que ello produce, obliga a la imperiosa necesidad de ampliar la definición de este concepto para acabar con los clichés de género existentes.

El estudio que presenta Rebeca Cristina López González bajo el título *Cuentos de hadas y películas de animación: Nuevas masculinidades y padres ausentes* se centra en la fascinación que los cuentos de hadas tienen para el cine animado y el gran éxito que cosechan entre el público infantil y juvenil. Analiza como el rol de padre ha cambiado de los cuentos a las películas de animación –la figura materna prácticamente no existe–, pasando de un papel casi exclusivamente asignado a una figura cargada con un fuerte carácter autoritario a otro que desempeña nuevos roles y lo hace estudiando cuatro películas, estrenadas entre los años 2010 y 2020, para determinar que conviven dos generaciones masculinas, lo que permite tanto a padres como a hijos identificarse con los personajes, facilitándoles así resolver sus desavenencias y posibilitándoles explorar su propia masculinidad. La autora concluye que en las empresas de animación saben del éxito que tienen sus creaciones y que, por lo tanto, es importante eliminar los estereotipos establecidos para plasmar las nuevas preocupaciones que la sociedad tiene en relación con las cuestiones de género y a la diversidad.

Por último, el trabajo titulado *Deconstruyendo prejuicios generados desde la perspectiva de género en el abordaje del cuento tradicional y en particular de los hermanos Grimm* de Helena Cortés Gabaudan da cierre al volumen con un análisis crítico –basado en una entrevista a la ministra alemana de familia y mujeres, Kristina Schöder en el año 2018, en la que se quejaba del carácter sexista de los cuentos de los hermanos Grimm y de la ausencia de figuras femeninas relevantes– sobre la errónea interpretación del papel de las mujeres en los cuentos tradicionales y en especial en los de los hermanos Grimm. La autora explica que se trata de una manera generalista de interpretar y de no entender las claves simbólicas que existen en los cuentos. Insiste en el hecho de que la función de estos no es crear personalidades, sino describir emociones humanas, creando para ello figuras simbólicas que permitan solventar las adversidades que aparecen en la etapa de la vida en la que se pasa de la niñez a la madurez. Concluye que, a pesar de la tendencia generalizada, en su opinión los cuentos presentan mujeres con roles positivos e importantes que muestran capacidad suficientemente como para hacer frente a los malvados personajes masculinos y sigue defendiendo que los cuentos transmiten unos valores universales lo que sigue haciendo imprescindible su lectura en las generaciones más jóvenes.

En resumen, los trabajos publicados en este volumen ayudan a entender que la LIJ, como espejo del mundo que nos rodea, se preocupa de forma mucho más habitual por temas que tienen que ver con la cuestión de género, con la diversidad, la igualdad, la tolerancia y que, al existir diferentes visiones de ver el mundo, resulta completamente necesario reflejar, cada vez más y en mayor medida en las producciones literarias, las distintas realidades del momento, como una excelente contribución a la construcción de una sociedad más igualitaria, multicultural y, como no podía ser de otra manera, en constante evolución.



## **NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES 2025**

Disponibles en: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/ALLJ/about/submissions>

## **SUBMISSION GUIDELINES 2025**

Available at: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/ALLJ/about/submissions>

## SUMARIO

JUGAR AL JUEGO DE LAS FORMAS CON GRANDES OBRAS DE LA PINTURA: FUNCIÓN Y SENTIDO DE LOS HIPOTEXTOS ARTÍSTICOS EN LA OBRA DE ANTHONY BROWNE <i>Violeta Álvarez Riveiro &amp; Ana Caiño Carballo</i> .....	13
LA NARRATIVA DE LO INSÓLITO EN LOS LIBROS JUVENILES DE CUENTOS EN EL MERCADO EDITORIAL ESPAÑOL <i>Cristina Bartolomé Porcar</i> .....	30
CAJAL EN EL PANORAMA INFANTIL Y JUVENIL CONTEMPORÁNEO ESPAÑOL <i>Vicente Calvo Fernández &amp; Nuria Anaya-Reig</i> .....	51
LIBRO-ÁLBUM E IGUALDAD DE GÉNERO. UN ANÁLISIS DE CREENCIAS DE MAESTRAS EN EDUCACIÓN INFANTIL <i>Virginia Calvo Valios, Juan Senís &amp; Clara Callau Ponteque</i> .....	62
LA NARRATIVA EN LA LITERATURA JUVENIL. UNA APROXIMACIÓN A LA OBRA DE CARLO FRABETTI <i>Armando Castillo Acevedo, Eraidia Campos Maura &amp; Gloria Marta López Mariño</i> .....	78
EL CUENTO TRADICIONAL EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA <i>Iratxe Esparza Martín &amp; Maite Aperribay-Bermejo</i> .....	94
POÉTICA DE LA NOVELA GRÁFICA INFANTIL. LOS CASOS DE <i>MEMET</i> , DE NOÉMIE MARSILY E ISABELLA CIELI, Y <i>A TODA PASTILLA</i> , DE JOSEPHINE MARK <i>Juan García Única &amp; Paula Dvorakova</i> .....	108
EN EL LABERINTO DE LA RETRADUCCIÓN DE CLÁSICOS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: <i>ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND</i> Y <i>THE JUNGLE BOOK</i> <i>Gisela Marcelo Wirnitzer</i> .....	127
ENTRE PIRATAS Y <i>MARISQUEIRAS</i> : UNA APROXIMACIÓN A LA TIPOLOGÍA EL MOTIVO INSULAR EN EL LIBRO-ÁLBUM ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO <i>Susana Rendón-Mesa</i> .....	152

Servizo de Publicacións

Universidade de Vigo



e-ISSN: 2660-7395



9 772660 739002