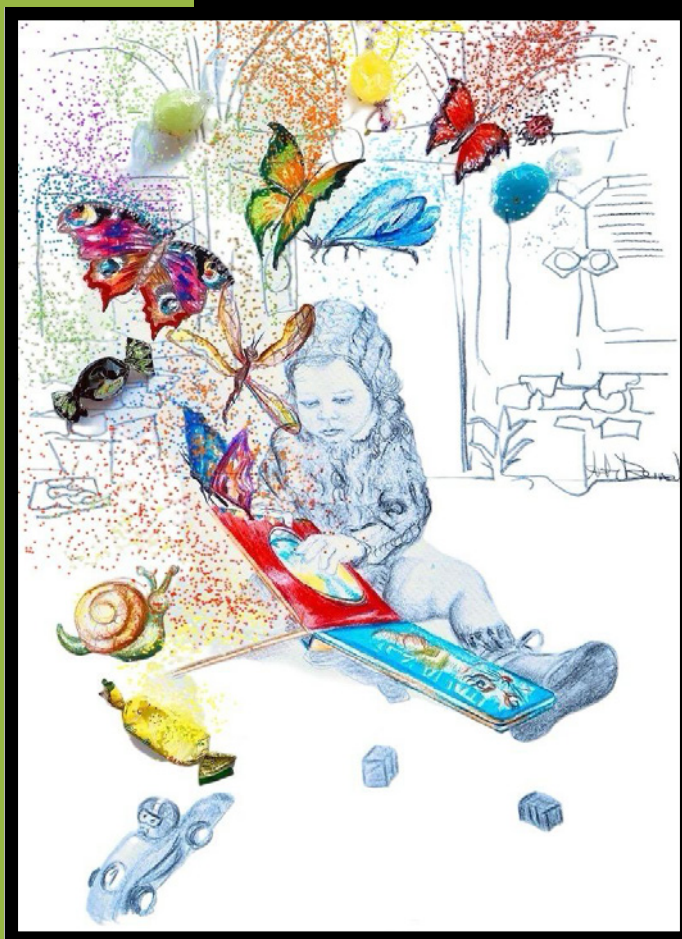


Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Nº 23, 2025

e-ISSN: 2660-7395



ANILIJ

UniversidadeVigo

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 23

ANUARIO DE INVESTIGACIÓN EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

CONSEJO DE DIRECCIÓN / EDITORIAL BOARD

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

SECRETARIAS / EDITOR ASSISTANTS

Beatriz M.ª Rodríguez Rodríguez (Univ. de Vigo)
Ana Fernández Mosquera (Univ. Vigo)

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL REVIEW BOARD

M.ª Jesús Barsanti Vigo (Univ. Vigo); M.ª José Corvo Sánchez (Univ. Vigo); Xabier Etxaniz Erle (Univ. del País Vasco); Cristina García del Toro (Univ. Castellón); Esther Laso y León (Univ. Alcalá de Henares); Ana María Margallo González (Univ. Autónoma de Barcelona); Xavier Mínguez López (Univ. Valencia) Ana M.ª Pereira Rodríguez (Univ. Vigo); Sara Reis da Silva (Univ. do Minho, Portugal); Juan Senís Fernández (Univ. Zaragoza); Mar Soliño Pazó (Univ. Salamanca); Lucía Pilar Cancelas Ouviaña (Univ. Cádiz).

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 (Univ. 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 (Univ. Atenas, Grecia)
Weronika Kostecka (Univ. Varsovia, Polonia)

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ) forma parte de las principales bases de datos bibliográficas nacionales e internacionales: ERIH+, DOAJ, REDIB, ISOC-Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT) perteneciente al CSIC, DULCINEA, EBSCO, LATINDEX, MLA, LLBA, a360grados.net, DIALNET, DICE, ULRICH'S PERIODICAL DIRECTORY, ERCE, CARHUS+, REBIUN y DIALNET, DORA, MIAR. Sello de Calidad FECYT 2023 con mención buenas prácticas editoriales en igualdad de género.

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

Edita / Publishing: Universidade de Vigo

Diseño / Design: Gráficas Muriel, S. A.

Maquetación / Layout: Gráficas Muriel, S. A.

Ilustración de cubierta 2025: "Un cuento para imaginar". Realizada por Ati Bernal (Dra. en Bellas Artes) ati.bernal@uca.es

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

Índice

ANUARIO DE INVESTIGACIÓN EN
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Volumen 23, 2025 · e-ISSN: 2660-7395

VICENTE QUIRARTE PARA NIÑAS Y NIÑOS: HACIA LA COMPETENCIA LITERARIA EN LAS AULAS DE PRIMARIA <i>Ignacio Ballester Pardo</i>	9
EL DETECTIVE LUCAS BORSALINO: LA LITERATURA INFANTIL COMO INICIACIÓN AL UNIVERSO NARRATIVO DE JUAN MARSÉ <i>Ignacio Caamaño Guerrero</i>	25
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL COMO HERRAMIENTA DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y RESILIENCIA EMOCIONAL FRENTE AL ODIO Y LA VIOLENCIA. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ESTUDIOS SOBRE INFANCIA Y ADOLESCENCIA <i>Sergio Colado García</i>	37
UN VIAJE POR LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL BIELORRUSA: PANORAMA HISTÓRICO Y CULTURAL <i>Ángela Espinosa Ruiz</i>	55
THE INVISIBLE HUNTER: <i>BAMBI</i> AS AN ALLEGORY OF REPRESSION AND MINORITY EXCLUSION <i>Svetlana Kalezić-Radonjić</i>	77
ELEMENTOS ARQUETÍPICOS DEL CUENTO DE HADAS DE DISNEY: LA CONFIRMACIÓN DEL MODELO A TRAVÉS DE <i>ENCANTADA</i> (2007) Y <i>DESENCANTADA</i> (2022) <i>Ignacio Laguía Cassany</i>	91
TRACING THE JOURNEY OF SPANISH PICTUREBOOKS UP TO THE LATE 20 th CENTURY: ORIGINS, EVOLUTION, AND CONNECTIONS WITH OTHER VISUAL NARRATIVES <i>Marta Larragueta Arribas & Alexia Dotras Bravo</i>	107
EL IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES EN LA DIFUSIÓN DEL PREMIO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (1978–2023) <i>Elena Mendoza Gallardo, José Soto Vázquez, Ramón Pérez Parejo & José Antonio Gutiérrez Gallego</i>	125
CHILDREN'S LITERARY MUSEUMS AS EMERGING SPACES FOR READING PROMOTION: INSIGHTS FROM TWO CASE STUDIES <i>Gabriela Portillo Menéndez</i>	141

Libros reseñados

Barrie, J. M. (2025). *Peter Pan. Los inéditos*
Fermín Ezpeleta Aguilar 159

Billelabeitia, Miren (2025). *Lo que una ama. Pensar la palabra, vivir la lectura*
Àngels S. Amorós..... 161

Suárez Hernán, Carolina (2025). *La novela juvenil española contemporánea*
María Bermúdez Martínez..... 167

Index

ANUARIO DE INVESTIGACIÓN EN
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Volume 23, 2025 · e-ISSN: 2660-7395

VICENTE QUIRARTE FOR CHILDREN: TOWARDS LITERARY COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CLASSROOMS <i>Ignacio Ballester Pardo</i>	9
EL DETECTIVE LUCAS BORSALINO: CHILDREN'S LITERATURE AS AN INTRODUCTION TO JUAN MARSE'S NARRATIVE UNIVERSE <i>Ignacio Caamaño Guerrero</i>	25
CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE: CRITICAL THINKING AND EMOTIONAL RESILIENCE TOOL AGAINST VIOLENCE AND HATE. SCOPING REVIEW OF LITERATURE ON CHILDHOOD AND ADOLESCENCE <i>Sergio Colado García</i>	37
A JOURNEY THROUGH BELARUSIAN CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE: A HISTORICAL AND CULTURAL OVERVIEW <i>Ángela Espinosa Ruiz</i>	55
THE INVISIBLE HUNTER: <i>BAMBI</i> AS AN ALLEGORY OF REPRESSION AND MINORITY EXCLUSION <i>Svetlana Kalezić-Radonjić</i>	77
ARCHETYPAL ELEMENTS OF DISNEY FAIRY TALES: <i>ENCHANTED</i> (2007) AND <i>DISENCHANTED</i> (2022) <i>Ignacio Laguía Cassany</i>	91
TRACING THE JOURNEY OF SPANISH PICTUREBOOKS UP TO THE LATE 20 th CENTURY: ORIGINS, EVOLUTION, AND CONNECTIONS WITH OTHER VISUAL NARRATIVES <i>Marta Larragueta Arribas & Alexia Dotras Bravo</i>	107
THE IMPACT OF SOCIAL NETWORKS IN THE DISSEMINATION OF THE SPANISH NATIONAL PRIZE FOR CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE (1978-2023) <i>Elena Mendoza Gallardo, José Soto Vázquez, Ramón Pérez Parejo & José Antonio Gutiérrez Gallego</i>	125
CHILDREN'S LITERARY MUSEUMS AS EMERGING SPACES FOR READING PROMOTION: INSIGHTS FROM TWO CASE STUDIES <i>Gabriela Portillo Menéndez</i>	141

VICENTE QUIRARTE PARA NIÑAS Y NIÑOS: HACIA LA COMPETENCIA LITERARIA EN LAS AULAS DE PRIMARIA

*VICENTE QUIRARTE FOR CHILDREN:
TOWARDS LITERARY COMPETENCE IN
PRIMARY SCHOOL CLASSROOMS*

Resumen

En este trabajo se lee a Vicente Quirarte de cara a las aulas de Educación Primaria. A pesar de no tratarse de un autor tradicionalmente dedicado a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) su obra se puede dirigir a dicha franja etaria: de seis a doce años; debido a la aplicación de los criterios de selección de Amo (2003) y Cerrillo (2007) tanto en su poesía como su narrativa o, incluso, el teatro. Los tres géneros literarios, pues, se analizan en el autor mexicano para proponer actividades antes, durante y después de la lectura. Así pues, se amplía el canon de lecturas en español con referencias indispensables, también, para el público infantojuvenil. Se llega a la conclusión de que buena parte de las referencias que forman parte del canon también harían lo propio en el canon escolar (Cerrillo, 2014) si como docentes diseñáramos actividades pertinentes para vincularlas con el currículo (LOMLOE, 2020) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Así potenciamos la competencia literaria a favor de la relación de un texto con otros, multimodales, de cara a la educación literaria.

Palabras clave: Didáctica; Educación; Poesía; Currículo; Canon.

Abstract

This study examines the work of Vicente Quirarte in the context of Primary Education classrooms. Although he is not traditionally regarded as an author of Children's and Young Adult Literature, his work can nevertheless be aimed at this age group—children aged six to twelve— due to the selection criteria proposed by Amo (2003) and Cerrillo (2007). This applicability extends across Quirarte's poetry, narrative, and even theatrical writings. Accordingly, the three literary genres present in the Mexican author's work are analyzed, suggesting pedagogical activities designed for pre-reading, during reading, and post-reading stages. Consequently, the literary canon in Spanish is broadened with essential references suitable for young audiences. The study concludes that many canonical literary references could also be effectively included in the educational canon (Cerrillo, 2014) if educators would design suitable activities connecting them to the curriculum (LOMLOE, 2020), and to the Sustainable

Development Goals outlined in the 2030 Agenda. This approach enhances literary competence by fostering intertextual and multimodal connections, ultimately enriching literary education.

Key words: Didactics; Education; Poetry; Curriculum; Canon.

1. Introducción

Si bien la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) puede ser creada o no para un público infantojuvenil, es cierto que resulta menor la no creada con tal motivo, pero útil en dicho público, *a posteriori*, como *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez (1914). Menor en el sentido de que se implementa con menos frecuencia, quizá porque como docentes tememos que no se cumplan los criterios de selección (Amo, 2003; Cerrillo, 2007) que vienen prefijados editorialmente por la franja etaria a la que se destina una obra. Esto no es así si nos fijamos en el catálogo *Contigo en la distancia*¹ que facilita el Gobierno de México (VV.AA., 2024) desde la pandemia de COVID-19; donde se dan cita poetas como Octavio Paz, parte indispensable del canon (Cerrillo, 2014) (Paz, 2015), o Irma Pineda, en lenguas originarias (Ballester, 2021) (Pineda, 2019), tradicionalmente no pensados para infantes. Así lo prueba Neira-Piñeiro (2024) a propósito de Paz, demostrando que sí se puede leer a una edad temprana vía la adaptación oportuna. Debido a que tales títulos, apenas abiertos a un par de autores, se dirigen a niños, únicamente, sin lenguaje inclusivo (al menos, en su cubierta), anteponeamos «niñas»; más aun teniendo en cuenta que son ellas las que principalmente leen en Primaria (Neira-Piñeiro, 2015; Amo y Pérez, 2024).

Asimismo, hablamos de competencia literaria (Mendoza, 2004) por la capacidad del alumnado para reconocer desde la LIJ (Llorens, Mendiola y Rovira-Collado, 2015) símbolos y demás artes, multimodales (Rovira-Collado, *et al.*, 2021; Hernández-Ortega, Rovira-Collado y Álvarez-Herrero, 2021; Hernández-Ortega, Rovira-Collado y Bañares- Marivela, 2023; Martínez-Carratalá *et al.*, 2024), allende el texto. Dentro de tal competencia, por supuesto, incluimos la lectora y la lecto-literaria: en tanto que la primera permite decodificar y comprender un texto (de cualquier tipo), mientras que la segunda hace lo propio con los textos de intención estética. Todo ello sin perder la competencia comunicativa, el mensaje que se transmite. Pues Vicente Quirarte es un poeta que se podría vincular con el coloquialismo (Alemany, 2023). Esto es, con la facilidad para contar algo aludiendo a quien lee (a cualquier edad), sin eludirlo, ya sea en un poema, un cuento o una obra de teatro.

Además de trabajar la competencia literaria con textos de los tres géneros literarios, la interculturalidad que se recoge en la LOMLOE y el intertexto, en la medida en que un texto nos llevará a otros textos, dentro y fuera del aula, insistimos en el pensamiento crítico y la sostenibilidad (Tinedo, Villarrubia y Ortiz, 2024). El autor elegido, Quirarte, se caracteriza por tratar, entre todos los temas, aquellos que se vinculan con la conciencia de la ciudadanía. Quienes habitan un espacio, urbano, pero también rural, deben respetar una serie de pautas para coexistir, crecer y, en esa línea, llegar a pensar de manera autónoma. Las posibles interpretaciones que motiva el corpus seleccionado animan a ello, a lo que denominamos dimensión cívica (Ballester, 2019; 2023). De ahí que encontremos en ello otro motivo para llevar a Vicente Quirarte al aula de las y los que acaban de consolidar la lectoescritura; esto es, Educación Primaria.

Los objetivos de la investigación se resumen de la siguiente manera, a partir de las tres obras o tres géneros literarios de Quirarte en los que nos centraremos:

1 Disponible en <https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/>

- Comprender la alteridad de quien escribe y lee un texto, desde la ficción;
- Interpretar las posibilidades que plantea un texto de intención estética;
- Representar diversos contextos a favor de la interculturalidad (González-Plasencia, 2022);
- Ampliar el canon de lecturas en español para LIJ.

Aunque en esta propuesta se toma como base el currículum español (LOMLOE), sería posible implementar tales obras en otros países hispanohablantes, así como alumnado de etapa escolar que estudia español como lengua extranjera.

2. Método

Por todo lo anterior, decidimos fijarnos en el poeta Vicente Quirarte (Ciudad de México, 1954). A sus setenta años resulta un ejemplo de poeta, narrador, dramaturgo, ensayista, docente, cronista e historiador. Por el momento, atendemos a una serie de sus poemas reunidos en *El cuaderno de Aníbal Egea* ([1990] 2000), su cuento «Correr», compilado por Krauss en la colección *Historias desde la zozobra* (2013), y su obra de teatro *Melville en Mazatlán* (2015).

Lo hacemos siguiendo los criterios de selección de Cerrillo (2007) a propósito de Piaget (1968) y la cantidad de texto, ya que las ilustraciones de momento no se han realizado; así como por los criterios estético-literarios, lúdico-creativos y pedagógico- didácticos de de Amo (2003). No obstante, otra obra de teatro como es *El fantasma del Hotel Alsace (Los últimos días de Oscar Wilde)* (2000) también podría haber servido para implementar el género dramático, especialmente por tener que ver con un autor cercano a la historia de la LIJ como es Wilde. Si nos fijamos en Melville, también cercano al público infantojuvenil, es por abarcar veinticinco años de su producción: de 1990 a 2015. La muestra entre cinco lustros evidenciará la pertinencia del, ante todo, poeta mexicano para la educación literaria (Llorens, Ruiz y Rovira-Collado, 2022).

La selección de la obra de Quirarte atiende a los tres ciclos de Educación Primaria. La normativa educativa puede proporcionar criterios para situarlo en uno u otro curso o ciclo, dependiendo de las actividades o tareas a trabajar o del género. Las recogidas aquí responden a una propuesta que se enriquecería con las modificaciones pertinentes del contexto específico en que se implemente.

Este artículo puede enriquecerse, asimismo, ofreciendo un mayor desarrollo, algo más explícito, de las obras que se seleccionan del autor a la luz del mencionado Cerrillo: para que «los criterios de selección sean sólidos, objetivos e imparciales; entre esos criterios, al menos, debieran estar siempre estos tres: la calidad literaria de los textos y la adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores» (Cerrillo, 2014, p. 27).

Por otro lado, y aunque en las conclusiones se alegrará que la lectura de Quirarte favorecería no solo el desarrollo de la competencia literaria, sino también intercultural del alumnado de Educación Primaria, conviene una mayor contextualización curricular al presentar los géneros y obras del autor que se propone trabajar. En cuanto a la conexión con la normativa, se fundamenta en competencias como la 4 (pero también la 7 o la 8), del Real Decreto 157/2022:

- 4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos sencillos, escritos y multimodales, realizando inferencias a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.

Seleccionamos con base en dichos criterios los siguientes ejemplos para los tres ciclos de Primaria: destinado la poesía para el primer ciclo (de seis a ocho años), la narrativa para el segundo (de ocho a diez) y el teatro para el tercero (de diez a doce años). Por un lado, entonces, se tiene en cuenta la delimitación de Cerrillo a tenor de la cantidad de texto e imágenes, el tema de las obras o el lenguaje empleado en las mismas; y, por otro, se pone el foco en la atracción durante la lectura y en la motivación para la escritura. Por ejemplo, desde un breve poema de Quirarte, el alumnado podrá jugar y pensar al respecto, imaginando otro que imite su estilo.

Seguimos la edición de *Razones del samurai (1978-1999)* (Quirarte, 2000b) por ser la primera muestra en la que se engloba su poesía. No obstante, de cara a futuras propuestas centradas en la lírica deberíamos atender a *Viento armado: Poesía reunida (1979-2020)* (Quirarte, 2024a). El hecho de que esta última colección omita el año 1978 y no arribe hasta el momento de su publicación, como sucede en la anterior, de la UNAM, nos sigue llevando a fijarnos en la primera y no en la segunda, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

La lírica quirartiana, según adelantábamos, se caracteriza por un lenguaje claro, una sintaxis sencilla, una abstracción aparentemente familiar (que no simple) y diferentes niveles de lectura que tenemos a nuestra mano como docentes que median (Munita, 2022). De ahí que partamos de escuetos poemas, en el predominante verso libre (Córdova, 2019); pasemos al cuento que se liga con la nostalgia o melancolía (Rodríguez, 2016); y terminemos con la obra de teatro (todavía en cartelera y disponible en el canal de *YouTube* de El Colegio Nacional, del que su autor es miembro)².

Aunque existan publicaciones de Quirarte dedicadas al público infantil —*Un día en la biblioteca* (2003) o *La poesía como aventura del alma* (2004); ambas en la Biblioteca Infantil y Juvenil de Santillana—, nos decantamos por otros títulos para atender más a la práctica que a teoría. O mejor, a partir de esta, de los textos, llegar a conceptos que forman parte del currículo y de la práctica lectora en Primaria. Lo anterior se debe a que *Un día en la biblioteca* o *La poesía como aventura del alma* son manuales para acercarse a la LIJ y no propiamente LIJ. A pesar de que se dirigen al público infantil, hemos decidido poner el foco en la poesía, la narrativa y el teatro.

2.1. Poesía

Partimos de este juego que resulta escribir en las paredes, cercano al alumnado de Primaria, por ser poemas escritos no por Quirarte (aunque él los firme) sino por un yo ficticio o un personaje inventado en el que se desdobra: Aníbal Ega.

Quien escribe estos poemas es «Aníbal Egea» (2000b, p. 313), un *álter ego* del autor que, además, no dice lo que imagina (como podríamos suponer) sino lo que le «dijo el cubano». De la oralidad pasa a la escritura, casi al chiste. Según Piaget (1968), a partir de los siete años podemos comprender el humor (Cerrillo, 2007) que entraña un recurso verbal como es el acróstico. En este caso, no se forma una palabra con la primera letra de cada verso, a la manera de la autoría que podemos reconocer en *La Celestina*; sino que el término «café» se compone de características que comienzan por las letras que componen precisamente café: caliente, amargo, fuerte y escaso.

2 Disponible en <https://www.youtube.com/live/chFeJz48L08?si=jDzKevXJNonYsRGv>

GRAFITIS EN EL BAR DE ESTIBADORES

Me lo dijo el cubano y te lo escribo:

«El café hay que tomarlo con sus cuatro letras:

Caliente, Amargo, Fuerte, Escaso.»

*

También el amor

*

Dios tiene cuatro letras

*

Y la palabra HOTEL porque la H es muda

como todo lo útil. (Quirarte, 2000b, p. 313)

Si el café todavía se aleja del contexto de niñas y niños de siete años, podemos continuar leyendo, como si de un crucigrama se tratara, para completar el juego con la palabra amor. Pongamos por caso: agradable, merecido, olvidado y rencoroso. Así trabajaríamos con términos tanto positivos como negativos, pues amor compone también la palabra Desamor, y no siempre se escribe un poema de amor cuando se está enamorado, sino cuando recordamos desde la nostalgia aquel momento feliz. Esto vincularía el tema de la melancolía con la narrativa que presentaremos a raíz del cuento «Correr». La función metalingüística del ejemplo de la «H» potencia la sonoridad de la que depende la poesía, su base oral, y también el debate sobre la ortografía que podemos abrir tras la lectura, a la manera de Solé. Estas actividades deberían ser las más numerosas. Si bien hemos presentado al personaje de Egea, cual Cide Hamete Benengeli en *El Quijote*, y hemos mediado en la misma resolviendo posibles dudas, contextuales o terminológicas, terminamos abriendo un diálogo que nos lleve a pensar en lo que es el amor o la poesía. Términos complejos que no caben únicamente en cuatro letras. Así definimos los géneros literarios. Nos damos cuenta de que no solo se deben a los versos rimados, como señaló Córdova (2019), sino a experimentaciones que nos sorprendan. Tal resulta la característica de la LIJ, la ambigüedad, la plurisignificación y la desautomatización, en el sentido del formalismo ruso. Cualidades inherentes al texto de intención estética, también para niñas y niños.

Si lo que deseamos es trabajar una estructura como el soneto podemos leer el siguiente, incluido en *Calle nuestra* (1979), aunque seguimos la antología de principios del milenio:

AMOR CONSTANTE MÁS ALLÁ
DE INSURGENTES

*recuerdo de Francisco de Quevedo,
irreverentemente amoroso*

Andar querrán mis pasos la dorada
calle que me miró nacer un día

y acabaré disuelto en sus ocasos,
espejo en que se miren las arpias.

Mas no en esta otra acera de Insurgentes
habrán de cerrarse mis heridas:

cantar sabe mi pluma los delfines

y perder el respeto a la Academia.

Pluma que espada en el amor ha sido,
versos que me defienden más que el traje,
páginas que contra el silencio he escrito,

su tinta perderán, no su coraje,
la calle cantarán y el homenaje

Holbein será, mas Holbein y Correggio. (Quirarte, 2000b, p. 69)

Las últimas referencias, Holbein y Correggio, nos llevan a la pintura renacentista, mediante el intertexto, pero también a dos calles que se cruzan en Ciudad de México. Ese punto exactamente es el que reunió a quien enuncia el poema, que coincide con el poeta, con su amada. La historia de amor solaparía el soneto con un mapa (un GPS, por ejemplo) y veríamos la quilométrica avenida de Insurgentes (otro símbolo) desembocando en el punto de encuentro y de partida, conjunto. Teniendo en cuenta que habría que girar la imagen para cuadrarla en el sentido de la lectura. Así lo prueba la imagen (recortada circularmente a efectos de edición) que solapa texto y mapa (Imagen 1):

AMOR CONSTANTE MÁS ALLÁ DE INSURGENTES

*recuerdo de Francisco de Quevedo,
irreverentemente amoroso*

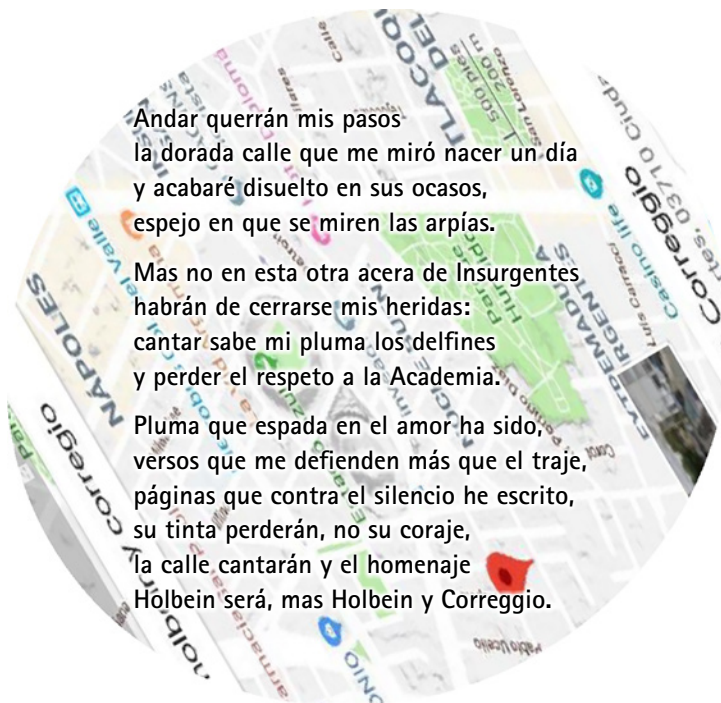


Imagen 1. «Amor más allá de Insurgentes».

Elaboración propia a partir del texto de Quirarte y la imagen de Google Maps

Este montaje resulta un complemento para el alumnado que quiera profundizar en ulteriores niveles de lectura, puesto que con el soneto se busca una primera aproximación a la lírica. Su estructura, hipotexto original de Quevedo y otras intertextualidades pueden tanto estimular como complicar la lectura para primer ciclo de Educación Primaria. De ahí que cada docente establecerá los niveles de lectura según los intereses y las necesidades de su alumnado.

2.2. *Narrativa*

A la hora de leer un texto de intención estética, junto a la competencia lectoliteraria, necesitamos la competencia comunicativa. Por un lado, al leer se requiere un conjunto de saberes básicos que nos permitan tanto decodificar el texto como comprenderlo e interpretarlo, con base en una serie de símbolos que caracterizan lo literario. Por otro lado, en aras del enfoque comunicativo, el texto literario no deja de ser un mensaje que comunica algo. El poema, el cuento o la obra de teatro narran; especialmente, en Primaria.

La historia de «Correr» se resume brevemente de la siguiente manera: Federico corre por el Bosque de Chapultepec debido a que se encuentra mal consigo mismo. El problema de la salud mental se mitiga al compartirlo con otra persona que también lleva a cabo dicha acción. En torno a la actividad deportiva conocen la historia de los Niños héroes y demás referencias de la historia de México, hasta que Federico muere de manera voluntaria (Rodríguez, 2016, p. 74). Así empieza «Correr»: «Yo era diferentes de los otros. Federico también. Volví a verlo, luego de su estancia de más de un año en el hospital psiquiátrico, una mañana de marzo en que la gran jacaranda del parque comenzaba a florecer con su alegría anual y repentina» (Quirarte, 2010, p. 43).

Aunque se podría considerar que la muerte no es un tema apropiado para el aula de Primaria, los estudios (Ramos, 2015; Vara, 2016; Sánchez-Aguilar *et al.*, 2021) demuestran que importa y es pertinente; sobre todo por el conflicto que se genera en los personajes, de manera interna. Se verbaliza con la actividad que complementan las ilustraciones, en escala de grises.

2.3. *Teatro*

El juego de identidades, entre el yo que escribe y el que lee, a veces esquizofrénico, como acabamos de ver, se vincula con la obra de teatro *Melville en Mazatlán* (2015). Dialogan dos personajes, que en realidad son el mismo, desde la base histórica del relato. Se da un Herman Melville de 60 años de edad y otro de 25; lo cual puede atraer sumamente al alumnado que, a diferencia de esta obra, le escribiría no a su yo del pasado (porque aún es reciente) sino a su yo del futuro. Uno de los diálogos nos permite comprender la relación entre seres que plantean un monólogo que se bifurca:

Herman II: Mazatlán. Ma-za-tlán. MAZATLÁN. Herman I (*despega la vista del periódico y voltea a ver al joven*).

Herman II (*sin voltear a mirarlo, absorto en su tarea*): Mazatlán... Ma... za... tlán. Herman I: ¿Me habla a mí?

Herman II: No.

[...]

Herman I (*se incorpora de la banca y se dirige, cojeando visiblemente hacia el centro del escenario. Se detiene. Mira hacia el mar y tiende la mano*): En ese lomo se leen cicatrices de

varias geografías. El primer chorro. Antes que en los ojos, en los oídos y, por qué no atreverse a decirlo, en el corazón. Resumen de la fuerza, coro de doce locomotoras al unísono, las ballenas emergen en todas las cifras del cuadrante: ojos, oídos, corazón abren sus puertas, se colman de energía donde parece concentrada la evolución entera. Y se descubre aquí un ojo, allá una aleta, el mugido, el lomo inmenso, el arqueo inverosímil de la columna para saber después que la ballena no es como aquella que nos pintaron en la infancia. Con la ballena, la realidad es más poderosa que la imaginación. Avanza lenta, majestuosa, y al expulsar su chorro está más cerca del cielo que las demás criaturas.

Herman II: Magnífico. Ojalá yo pudiera decir algo así. Escribirlo. (Quirarte, 2015, pp. 26 y 48-49)

Varias características ejemplificadas en la anterior cita, compuesta de dos pasajes relevantes, nos llevan a la descripción y a la definición de literatura. Nutriría el trabajo de la descripción un ejercicio como este, donde debemos ejemplificar con base en el adjetivo lo que sucede entre la ballena y el mar y «su chorro». La tríada (ahora, «ojos, corazón, oídos») vertebrata el ser que es animal y humano en sus emociones compartidas. Además, el humor advertido por Piaget y Cerrillo choca en la intervención, inmediata, de Herman II, su *alter ego*; más joven, inexperto, a veces, ingenuo. La admiración o el miedo sobre uno mismo paradójicamente define el relato de una historia que se basa en la realidad para extremar la conjetura. Melville, como Wilde, estuvo en Mazatlán, aunque ahora nos hable desde la ciudad estadounidense en la que repasa o proyecta su vida, según se mire a tal o cual edad. El autor de *Moby Dick*, Melville, ofrece una lectura del enorme animal que tanto atrae al público infanto-juvenil en la tradición de la LIJ, según se mencionará en los resultados.

Entre Quirarte y Egea, Federico y su compañero de carreras y los Melville, se establece un vínculo afín al alumnado que construye a diferentes edades etapas, identidades, aficiones y pesares. Igual que sucedía con el soneto, estará en manos de las y los docentes profundizar en los niveles de lectura. Desde una explicación de los géneros literarios se podrá poner el foco en la interculturalidad y multimodalidad.

3. Resultados

La propuesta todavía no se ha llevado al aula. De manera que los resultados obedecen a las posibles lecturas e interpretaciones del presente itinerario (Palmer, Encabo, Pérez- Parejo y Soto-Vázquez, 2025). Entre los principales resultados, tras el estudio mencionado, destacan las siguientes propuestas que podrían llevarse a las aulas de Primaria. En sus respectivos niveles trabajaríamos los textos sobre los que se discutirá, aunque dependiendo de docentes que medien, como vimos, sería posible llevar una obra a otro nivel a partir del perfil del alumnado y, siempre, de la competencia literaria que tengamos adquirida o queramos conseguir. Esto permite adaptarnos a las necesidades o intereses del alumnado, puesto que puede darse el caso (habitual, por otra parte) de encontrarnos a mitad de curso con estudiantes que no dominen la lengua. Ya sea porque tienen como lengua materna una diferente al castellano o porque requieren un apoyo extra para alcanzar, pongamos por caso, el nivel de quinto de Educación Primaria (a los diez u once años). Entonces sí nos decantaríamos por el material de Santillana, ilustrado (Quirarte, 2003, 2004), o por «Grafitis en el bar de estibadores» (Quirarte, 2000b, p. 313), debido a su brevedad y a la posibilidad que plantea precisamente para dibujarse o grafitearse en distintas superficies.

3.1. Poesía

Estos poemas se podrían complementar con un soneto, «Amor constante más allá de la muerte», de Quevedo, en caso de que demos con estudiantes que quieran profundizar en la poesía. Además de la clásica estructura de dos cuartetos y dos tercetos, compararíamos los dos textos y veríamos con esta muestra la cartografía que ofrece Quirarte (Ballester, 2020).

Nos hemos detenido en apenas unos versos de *El cuaderno de Aníbal Egea*, porque si continuamos con el «Grafiti en el bar de estibadores» veríamos textos que pueden resultar inapropiados todavía para Primaria debido al lenguaje empleado: «Y todo lo que nos lleva o nos suplanta: / ALMA, ROSA, NIÑA, PUTA, BESO, TREN» (Quirarte, 2000b, 314). Ahora bien, esta decisión abriría el debate en torno a la censura y la autocensura; o, lo que es peor, el adoctrinamiento, el paternalismo o el riesgo de edulcorar la LIJ (Cerrillo, 2007).

3.2. Narrativa

Puesto que el objetivo de esta investigación, recordemos, estriba en discutir el concepto de LIJ desde Vicente Quirarte, se antoja necesario abordarlo desde los mismos temas tradicionalmente tabúes como es el suicidio:

Junto al personaje de Federico, destaca la Samurai, como vimos con Rodríguez. Así contrasta el texto (en letra mayor que lo habitual) con las imágenes blancas sobre fondo negro (Imagen 2):

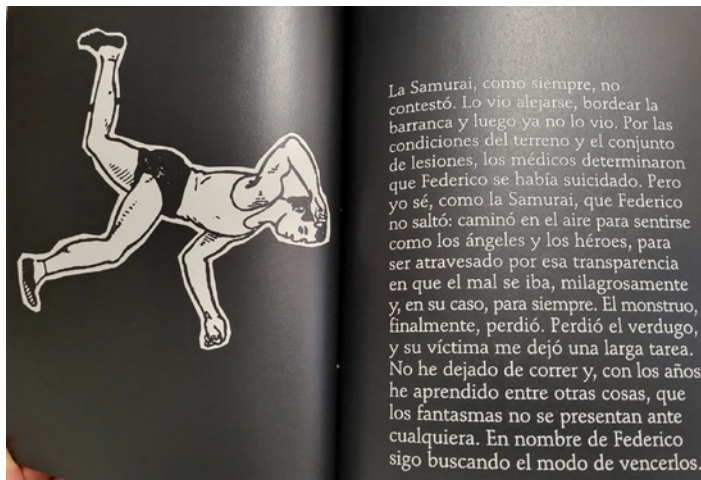


Imagen 2: Final de «Correr» (Quirarte, 2013, pp. 54-55)

El texto multimodal nos llevaría a leer de tal modo la obra, en lugar de hacerlo con *Morir todos los días* (2011). El cuento «Correr», y no «Pisar en el aire» (otro de los títulos que se le dio a tal texto, pero sin ilustraciones), presenta, por su relación con la imagen y la estética en que se muestra, un significado específico que puede recibir mejor el alumnado en Primaria: por el tamaño de letra, el color y la colección en la que se enmarca; esto es, el peritexto.

3.3. Teatro

Si nos hemos decantado por *Melville en Mazatlán* (2015) y no por *El fantasma del Hotel Alsace* (*Los últimos días de Oscar Wilde*) ([2000] 2010) es por centrarnos en Melville en lugar de Wilde; aunque,

como decíamos, ambos podrían caber en el concepto LIJ. Una escena interesante, sin embargo, de esta obra anterior, que no amplía tanto el panorama cronológico que planteamos en los veinticinco años de Quirarte (de 1990 a 2015), se halla al principio de la obra, con fotografías de la puesta en escena de Andrea López:

Mediodía del 17 de octubre de 1900. Habitación en el hotel Alsace, Rue des Beaux Arts, Quartier Latin, París. En una cama con dosel, de frente al público [sic], duerme Oscar Wilde. A sus espaldas, dos pesadas cortinas, oscuras, monumentalmente dispuestas (alas de ángel o vampiro, velas de navío). Se escuchan tres golpes en la puerta, pesados, solemnes, definitivos. [...] (Quirarte, 2010, p. 17)

Destaca una categoría gramatical, el adjetivo: al que Quirarte dedicará un capítulo («Ese monstruo que llamamos adjetivo») en *La poesía como aventura del alma* (2004, pp. 26- 27). Tres veces aparece para acompañar «los golpes en la puerta»: «pesados, solemnes, definitivos». La gradación nos sitúa enseguida en la escena, algo alejada (por situarse en París) de la playa mexicana en la que con carácter mucho más alegre anduvo el autor de *Moby Dick*.

Además, como vemos, la cantidad de texto, más extensa de lo que apuntan Piaget o Cerrillo para Primaria, se aleja del dinamismo de *Melville en Mazatlán*, que comienza del siguiente modo; todavía en esa ciudad tan querida por Quirarte que es Nueva York:

Nueva York, Battery Park. Cinco de la tarde, mes de octubre. Escenario azul marino que evoluciona hacia el gris oscuro. Sonidos de truenos. Cruzan relámpagos y lluvia. Entra un hombre de alrededor sesenta años, de barba larga, vestido con un abrigo oscuro y un bulto que sujeta con fuerza, así como un bastón, mientras enfrenta la furia de la creciente tempestad. (Quirarte, 2015, p. 23)

La atmósfera marina se recrea ya en la costa. Con los estibadores comparten la aventura, el esfuerzo, los puertos, estos dos personajes, que son el mismo a diferentes edades. En un acto se desarrolla esta obra, con diferentes niveles de lectura. Mientras que la anterior, sobre Oscar Wilde, ocupa 4 escenas. Esta serviría como itinerario lector si, en lugar de centrarnos en los tres ciclos, decidiéramos implementar los tres géneros (poesía, narrativa y teatro, en ese orden) con un hilo narrativo temático como el de la alteridad.

4. Discusión

Más allá de discutir si un autor que no escribe para niñas y niños puede ser leído por niñas y niños, algo que ya prueba, entre otras referencias, Fernández (2022), resulta interesante comparar la selección anterior, a la luz de la crítica, con la que llevó a cabo Santillana, como proyecto editorial.

Todo ello partiendo de que Santillana en *La poesía como aventura del alma* (2004) no selecciona la obra de Vicente Quirarte para niñas y niños, sino que encarga al poeta mexicano una serie de reflexiones sobre la lírica para el público infantojuvenil. En ellas se define el género literario, el verso, la diferencia entre el ritmo y la rima, así como aspectos, motivos y referencias que van más allá del currículo teórico. Esto es: «La poesía náhuatl» o «ideográfica» y clásicos que vertebran la historia de la literatura mexicana, entre los que no pueden faltar Sor Juana Inés de la Cruz, Ramón López Velarde, Octavio Paz y Rubén Bonifaz Nuño.

A pesar de las ilustraciones de Luis Ortega y de las fotografías de Rogelio Cuéllar, prima el texto, más teórico que práctico. Aunque los editores (con Rocío Franco, al frente) abren la colección señalando que «La Biblioteca Infantil Ilustrada Santillana está dedicada especialmente a niñas y niños que, como tú, están cursando la primaria» (Quirarte, 2004, p. 5). Algo similar sucede con *Un día en la biblioteca* (2003). Es anterior, pero la citamos después por dirigirse está al público no infantil sino juvenil. En este caso, también por los editores (pero, ahora, con Rodolfo González Equihua a la cabeza): «El objetivo de la Biblioteca Juvenil Ilustrada es poner en manos de todos los jóvenes libros que despierten sus intereses en las materias más variadas» (Quirarte, 2003, p. 5).

Las ilustraciones de este apoyo bibliográfico se deben a Rafael Miranda y Ernesto Narváez. Ocupan el último lugar en la página de créditos y suponen un apoyo secundario para complementar los principales temas aquí tratados también en forma de breves capítulos por Quirarte (que fue Director de la Biblioteca Nacional de México, de 2004 a 2008): «La escritura», «La imprenta», «La hemeroteca», «El libro ilustrado» o «El libro electrónico». En veinte años ha evolucionado la manera de leer y compartir el conocimiento; especialmente, al detonar la Inteligencia Artificial. Por todo ello, nos centramos en la propia obra del autor mexicano y no en los materiales que dirige al público infantojuvenil, demostrando que a veces en las obras que no presentan dicha etiqueta es posible hallar rasgos más cercanos al alumnado de Primaria.

Por ejemplo, estibadores, desde el título del poema. Se trata de las personas que estiban o faenan en el puerto, cargando y descargando aquello que se trasladará de un punto a otro por el mar. Además, una virtud radica en quienes laboran así: la de conseguir que ocupe el menor espacio y se reparta el peso, algo similar a lo logrado en un ejercicio como este que denominamos acróstico invertido. Además del juego, la máxima de *docere-delectare* se cumple por pensar y debatir en torno a conceptos complejos pero necesarios desde temprano como es el amor.

Para no caer en estereotipos (Cerrillo, 2007) que hoy en día podrían definirse como políticamente incorrectos, evitamos poemas de Quirarte como este que publicó Círculo de Poesía a propósito de sus setenta años: «Lesson one» (Quirarte, 2024c, en línea). Lo hacemos porque no sería apropiado tratar en el aula un mensaje como el de acoso a una alumna, en la propia aula, por parte del docente. Al menos, en Primaria. En Secundaria, si contaríamos con la madurez y el pensamiento crítico adecuado para discutir a propósito de tal denuncia. Aunque se trate de ficción y de un tema cercano al contexto educativo, un texto como este donde se dice «cuando comienzo / a explicarte los verbos auxiliares / siento que tu aroma y tu piel son ya los míos / mientras te digo que leamos la parte que nos toca / de los viajes de Gulliver» (Quirarte, 2024c, en línea) daría pie a una lectura del abuso en el aula.

En cuanto a la narrativa, Jessica Rodríguez Ladrón de Guevara es pionera en la crítica sobre Vicente Quirarte. Su tesis de licenciatura *La melancolía como visión de mundo del narrador y Federico en el cuento «Pisar en el aire» de Vicente Quirarte* (2016) se centra en el cuento que fue publicado como «Correr» en la colección para jóvenes de Krauss (2013). Ahora bien, el texto es el mismo. Solo se añaden ilustraciones y se simplifica la metáfora que tiene que ver con la esquizofrenia y el suicidio de su protagonista, Federico.

Además del protagonista, Federico, un personaje secundario nos permite empatizar desde la propia lectura: «una mujer indígena quien había cuidado de Federico desde niño, y a quien los protagonistas apodan *la Samurai*. Esta mujer responde las llamadas del narrador y comunica la ora en la cual corre Federico, para que el narrador corra con él simbólicamente» (Rodríguez, 2016, p. 84). Dicho elemento conecta con el título de su poesía reunida por la UNAM en el año 2000 y nos permite

hablar de la cultura oriental y del símbolo que encarnará la figura paterna, maestro que se suicidó en 1980; misma decisión que tomará el hermano del poeta en 1998.

En cuanto a la obra de teatro no se discute el texto propiamente sino la escenificación de la misma, gracias al material que ofrece El Colegio Nacional en *YouTube* (Quirarte, 2024b). Se trata de teatro en atril, menos atractivo para el alumnado; mas más cercano al contexto del mismo, pues se aproxima a la situación de aprendizaje en la que leemos en voz alta sin, por el momento, diseño de vestuario o de escenario propiamente dicho. Trabajamos la competencia lectoliteraria con base en el texto teatral representado por Melville (joven y adulto, según vimos).

5. Conclusiones

Con este trabajo se demuestra, por un lado, que Vicente Quirarte es un autor que podemos implementar en el aula para trabajar la competencia literaria, a pesar de no ser escritas tales obras con dicho objetivo. Nos hemos centrado en Primaria, por los criterios de Amo y Cerrillo, especialmente, pero sería posible llevar la propuesta a Secundaria. Además, es posible ampliar la selección, que responde a intereses muy específicos para abordar los tres géneros literarios.

Por otro lado, la discusión que hilvana la experiencia crítica, todavía no llevada *in situ* al aula, nos permite replantear el concepto de canon escolar (Cerrillo, 2014), así como el de LIJ. Sobre apertura del canon escolar hacia América Latina, destacan los trabajos citados de Llorens, Ruiz y Rovira-Collado (2022), Fernández Cobo (2022), Ruiz, Llorens y Miras (2023). Bajo dicha etiqueta caben textos pertinentes para el currículo, como se ha demostrado a propósito de los juegos de palabras, un tema tabú como es la muerte (Vara, 2016) y una obra de teatro a propósito del intertexto (Mendoza, 2004), en el primer, segundo y tercer ciclo de Primaria, respectivamente.

En conclusión, hemos alcanzado los siguientes logros:

- Se evidencia el juego de autoría y realidad, con base en la verosimilitud, del texto literario.
- Se relaciona los géneros literarios a partir de una misma temática (ya sea el amor o la melancolía), como itinerario lector (Palmer, Encabo, Pérez-Parejo y Soto- Vázquez, 2025).
- Se reivindica la representación del texto desde la lectura en voz alta, así como la imaginación de un mismo personaje, en diferentes franjas etarias.

Los anteriores logros se vinculan con los tres objetivos planteados, respectivamente: comprender la alteridad de quien escribe y lee un texto, desde la ficción; interpretar las posibilidades que plantea un texto de intención estética y representar diversos contextos a favor de la interculturalidad (González-Plasencia, 2022). En conjunto se conseguiría, asimismo, ampliar el canon de lecturas en español para LIJ. Tales objetivos se ligan con las competencias del Real Decreto 157/2022, mencionado con anterioridad.

Si se utiliza la adaptación que la editorial Santillana ofrece de Quirarte, se deja de lado otros muchos textos que posibilita nuestra competencia literaria. He ahí la cuestión que se busca responder en estas líneas: por qué si nos especializamos en un autor, como Piglia (Fernández, 2021), por ejemplo, tradicionalmente alejado de la LIJ, no somos capaces de extraer textos que permitan su discusión en el aula.

Además, la fijación por lo que sucede en España y no en español (Ruiz-Bañuls, *et al.*, 2023) a la hora de extraer textos el currículo no atiende a la interculturalidad de la LOMLOE. Ampliar el canon significa mostrar referencias de otras tradiciones, como esta del país con más hispanohablantes.

Junto a los títulos de Quirarte para el público juvenil e infantil, con *Un día en la biblioteca* (2003) o *La poesía como aventura del alma* (2004), en ese orden, nos centramos en su obra para estudiar los géneros literarios en el aula de Primaria; con base en la lírica. Los manuales del propio autor pueden servir para conocer las bibliotecas y la poesía, pero realmente es leyendo poesía como podemos advertir las características de publicaciones no siempre atractivas y actualizadas para el alumnado. De ahí que planteemos una propuesta con base en textos que leemos en el aula y fuera de ella, teniendo estas dos obras como complementos para los cursos superiores.

La competencia literaria del alumnado debe, entonces, nutrirse de la competencia literaria del profesorado. El problema reside en que esta última no suele desarrollarse (Escalante *et al.*, 2023) y, por ello, se suele basar la lectura en propuestas editoriales para nuestra programación. Las cuales no siempre son ilícitas, pero suelen responder a intereses editoriales ajenos a los curriculares, ya que la responsabilidad a la hora de seleccionar recae bien el sello editorial, que no ha leído toda la obra de Quirarte, bien el propio autor, que desconoce la LOMLOE. Es posible actualizar un canon de lecturas en español que todavía cuenta con escasos ejemplos (como Octavio Paz o Irma Pineda en el mencionado programa *Contigo en la distancia*) ampliando así la LIJ a un concepto, el de literatura, que no se detiene únicamente en obras creadas ex profeso para infantes. Una práctica como esta permitiría acercarnos a Secundaria y a la literatura, en general, con base siempre en la LIJ.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

- Quirarte, V. (2000a). *El cuaderno de Aníbal Egea*. Cuadernos de Malinalco.
- Quirarte, V. (2000b). *Razones del samurai (1978-1999)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Quirarte, V. ([2000] 2010). *El fantasma del Hotel Alsace (Los últimos días de Oscar Wilde)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Quirarte, V. (2003). *Un día en la biblioteca*. Biblioteca Juvenil Ilustrada. Santillana.
- Quirarte, V. (2004). *La poesía como aventura del alma*. Biblioteca Infantil Ilustrada. Santillana.
- Quirarte, V. ([2004] 2013). Correr. En Krauss *et al.* (Eds.). *Historias desde la zozobra* (pp. 43-55). Ediciones SM.
- Quirarte, V. (2011). Pisar en el aire. En *Morir todos los días* (pp. 21-34). Joaquín Mortiz.
- Quirarte, V. (2015). *Melville en Mazatlán*. Ardiente paciencia.
- Quirarte, V. (2024a). *Viento armado: Poesía reunida (1979-2020)*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Quirarte, V. (2024b). *Melville en Mazatlán*. El Colegio Nacional. <https://www.youtube.com/watch?v=chFeJz48L08>
- Quirarte, V. (2024c). *Poesía mexicana: Vicente Quirarte*. Círculo de Poesía. <https://circulodepoesia.com/2024/08/poesia-mexicana-vicente-quirarte-2/>

Fuentes secundarias

- Aleman, C. (2023). La herencia del coloquialismo en la poesía de Vicente Quirarte. En Ballester, I. (Coord.), *Vicente Quirarte en sus contemporáneos* (pp. 149-172). Fondo Editorial de la Universidad Autónoma de Querétaro.
- Amo, J. M. de (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe.
- Amo, J. M. de, y Pérez-García, C. (2024). La configuración de un canon híbrido para la formación de lectores competentes. *Humanitas. Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios*, 3(6), 90-111. <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-77>
- Ballester, I. (2019). *La dimensión cívica en la poesía mexicana contemporánea: herencia, tradición y renovación en la obra de Vicente Quirarte*. Tirant lo Blanch / Universidad Autónoma del Estado de México.

- Ballester, I. (2020). Un acercamiento al soneto contemporáneo en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 10 (21), 1-27. <https://doi.org/10.21696/rcsl102120201174>
- Ballester, I. (2021). Reconfiguración de las culturas originarias en México a través de la imagen y la poesía en el tercer milenio: los casos de Irma Pineda y Rosa Maqueda. En Martínez, T. y Eudave, C. (Coords.). *Imaginar el pasado, reconstruir futuros. Literatura mexicana del siglo XXI: entre nuevas textualidades y la reivindicación de tradiciones* (pp. 41-62). Universidad de Guadalajara.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P. (2014). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns De Filologia-Estudis Literaris*, 18, 17-31. <https://turia.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3289>
- Córdova, A. (Coord.) (2019). *Renovar el asombro: un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Escalante Varona, A., Soto Vázquez, J., y Gutiérrez Gallego, J. A. (2023). Aproximación estadística a los hábitos de lectura en el alumnado de Letras y Educación en la Universidad de La Rioja. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 58-80. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15757>
- Fernández, R. (Ed.) (2021). *La enseñanza de la literatura hispanoamericana: nuevas líneas de investigación e innovación didáctica*. Universidad de Almería.
- Fernández, R. (2022). Narración y ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad De Málaga*, 3(1), 7-24. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12019>
- González Plasencia, Y. (2022). El futuro de la interculturalidad en Educación Primaria según la LOMLOE: análisis desde la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 103-120. <https://doi.org/10.6035/clr.6497>
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J., y Álvarez-Herrero, J. F. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. Active methodologies for transmedia didactics of Language and Literature. *El G U I N I G U a D a*, (30), 122-134. doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.409. Recuperado a partir de <https://ojsspd.c.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1325>
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J., y Bañares-Marivela, E. (2023). Tratamiento de los clásicos literarios y elementos narrativos a partir de los recursos multimodales presentes en «La Casa de Papel». *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 81-110. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15724>
- Jiménez, J. R. ([1914] 2012). *Platero y yo*. Adaptación de Hierro, J. Edición digital a partir de *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 7 (diciembre 1976), 26-55. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/platero-y-yo-juan-ramon-jimenez/>
- Llorens, R., Mendiola, P., y Rovira-Collado, J. (Coords.) (2015). Te voy a contar un cuento. Sobre la literatura infantil y juvenil en América Latina. *América sin Nombre*, 20. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/53481>
- Llorens, R., Ruiz, M., y Rovira-Collado, J. (2022). *Educación literaria y América Latina: Retos en la formación lectora*. Visor Libros.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340. Gobierno de España. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2024). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Munita, F. (2022). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Neira-Piñero, M. d. R. (2015). La lectura como actividad de ocio en escolares asturianos de 6º de Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 131-151. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50869

- Neira-Piñeiro, M. d. R. (2024). Acercando grandes poetas mexicanos a los más jóvenes: ediciones de Octavio Paz para público infantil. En *Jornada «Poesía infantil mexicana en el aula»*. Universidad de Alicante. <https://www.youtube.com/watch?v=-8car6uHqyk>
- Palmer, Í., Encabo, E., Pérez-Parejo, R., y Soto-Vázquez, J. (Coords.) (2025). Itinerarios de lectura. *Tejuelo*, 41. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/issue/view/307>
- Paz, O. (2015). *El árbol habla. Octavio Paz para niños*. Fragmentos de su obra poética seleccionados por Leñero, C. Ilustrados por niñas y niños de la Ciudad de México. Alas y Raíces / Secretaría de Cultura. <https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/detalle/-el-arbol-habla-octavio-paz-para-ninos->
- Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Editorial Revolucionaria.
- Pineda, I. (2019). *Chupa ladxidua'- Dos es mi corazón. Irma Pineda para niños*. Ilustrado por niñas y niños de Juchitán de Zaragoza, Oaxaca. Alas y Raíces / Secretaría de Cultura. <https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/detalle/chupa-ladxidua---dos-es-mi-corazon-irma-pineda-para-ninos>
- Ramos, R. (2015). El proceso de duelo en la escuela. Prevención, evaluación e intervención. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (363), 46-52. <https://doi.org/10.14422/pym.i363.y2015.008>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 52. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rodríguez, J. (2016). *La melancolía como visión de mundo del narrador y Federico en el cuento «Pisar en el aire» de Vicente Quirarte*. Tesis de licenciatura. Dir. Romero Gámez, L. A. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2016/octubre/0751282/0751282.pdf>
- Rovira-Collado, J., Hernández-Ortega, J., y Sánchez-García, P. (2021). Maestro Benedetti 4.0: explotación multimodal de sus textos para la enseñanza de la literatura. En J. C. Rovira, M. Ruiz y V. M. Sanchis (Coords.). *Cien años de Mario Benedetti* (pp. 321-338). Iberoamericana-Vervuert.
- Rovira-Collado, J., M. Ruiz-Bañuls, F. Martínez-Carratalá, y Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo*, 34, 111-142. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>
- Ruiz-Bañuls, M., Miras, S. y Llorens, R. (2023). *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula*. Aula Magna.
- Sánchez, R., Bascaran, N., Díaz, S., Marín, M., & Rodríguez, S. (2021). Intervención escolar sobre la muerte a partir del currículo español en educación infantil y primaria. *SUMMA*, 3(2), 1-19. <https://doi.org/10.47666/summa.3.2.26>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tinedo, A. J., Villarrubia, M. S., y Ortiz, M. (Coords.) (2024). Innovación, didáctica y educación para la sostenibilidad. *Alfinge. Revista de Filología*, 36. <https://doi.org/10.21071/arf.v36i>
- Vara, A. (2016). El tradicional tópico de la muerte en el aula de educación infantil: análisis de álbumes ilustrados. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (14), 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.8>
- VV. AA. (2024). *Contigo en la distancia*. Gobierno de México. <https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/lista/categoria/infantil>

EL DETECTIVE LUCAS BORSALINO: LA LITERATURA INFANTIL COMO INICIACIÓN AL UNIVERSO NARRATIVO DE JUAN MARSÉ

EL DETECTIVE LUCAS BORSALINO: CHILDREN'S
LITERATURE AS AN INTRODUCTION TO
JUAN MARSÉ'S NARRATIVE UNIVERSE

Resumen

Este artículo analiza el cuento ilustrado *El detective Lucas Borsalino* (2012), escrito por Juan Marsé e ilustrado por Roger Olmos. A través del estudio de sus elementos temáticos, narrativos y visuales, se pone de relieve la persistencia de núcleos centrales de la poética marseana —como la mirada infantil y el juego de la ficción— en un formato destinado a primeros lectores. Se examinan las conexiones entre este cuento y las *aventis* que articulan buena parte de su narrativa para adultos, así como el diálogo que establece con el género negro. Se establece, además, una lectura comparativa con el relato *Historia de detectives* y se destaca el papel del lector como detective activo ante un final abierto que prolonga la narración más allá del libro. En este sentido, el cuento cumple plenamente con el título de la colección «Mi primer...», funcionando como puerta de entrada a una forma de leer y narrar el mundo que, como en *Si te dicen que caí*, abraza la ambigüedad, la sospecha y la imaginación.

Palabras clave: Marsé; Literatura infantil; Álbum ilustrado; Género negro; Ficción detectivesca.

Abstract

This article analyzes the illustrated story *El detective Lucas Borsalino* (2012), written by Juan Marsé and illustrated by Roger Olmos. Through an examination of its thematic, narrative, and visual elements, it highlights the persistence of key aspects of Marsé's poetics—such as the child's gaze and the playful use of fiction—within a format aimed at early readers. The study explores the connections between this story and the *aventis* that structure much of his adult fiction, as well as its dialogue with the noir genre. A comparative reading with the short story *Historia de detectives* is also proposed, emphasizing the role of the reader as an active detective in the face of an open ending that extends the narrative beyond the book itself. In this sense, the story fully lives up to the title of the collection «Mi primer...», serving as an introduction to a way of reading and narrating the world that, as in *Si te dicen que caí*, embraces ambiguity, suspicion, and imagination.

Keywords: Marsé; Children's literature; Picturebook; Noir fiction; Detective fiction.

1. Introducción. Sobre la colección «Mi primer...»

Juan Marsé es, sin lugar a dudas, una de las voces más singulares de la narrativa española contemporánea. Su obra ha sido objeto de numerosos estudios críticos, centrados en la representación de la posguerra, la construcción de la memoria o la influencia del cine en su narrativa. Sin embargo, hay una parcela de su producción que ha pasado casi desapercibida: su incursión en la literatura infantil. Como recuerda la investigadora Viviane Alary (2017, p. 1), a diferencia de otros autores de su generación, como Ana María Matute, cuyo mundo narrativo para niños ha sido ampliamente reconocido y analizado, los textos infantiles de Marsé han permanecido en un discreto segundo plano, con escasas aproximaciones críticas, entre las que destaca el estudio de la propia Alary.

Este artículo se propone reivindicar uno de esos relatos infantiles —*El detective Lucas Borsalino* (2012)— no como una curiosidad editorial, sino como una pieza que dialoga con claves esenciales del universo literario marseano. Publicado por Alfaguara en la colección «Mi primer...», dirigida por Arturo Pérez-Reverte, e ilustrado por Roger Olmos, este breve cuento constituye una singular propuesta de iniciación literaria para lectores infantiles, incluida en una colección en la que cada ejemplar está firmado por un autor consagrado del canon hispánico. La colección, que cuenta con títulos de escritores como Mario Vargas Llosa, Almudena Grandes, Enrique Vila-Matas, Luis Mateo Díez, Javier Marías o Eduardo Mendoza, tiene como objetivo acercar la gran literatura a los primeros lectores, apelando también a la complicidad de los mediadores adultos.

Tal y como apunta el profesor José Domingo Dueñas, el libro-álbum ha adquirido una gran proyección a partir de la década de los noventa del siglo pasado, consolidándose como una forma editorial distintiva dentro del ámbito de la literatura infantil y juvenil. Su éxito radica no solo en la conjunción de lenguajes expresivos diferentes, sino también en su capacidad para dirigirse de forma simultánea a públicos diversos: al lector infantil, aún en proceso de alfabetización literaria e icónica, y al lector adulto, que actúa como mediador necesario y participe activo del acto de lectura. Como señala Dueñas, esta doble orientación hacia un «lector sin edad» favorece tanto la innovación estética como la experimentación formal, hasta el punto de que el libro-álbum —lejos de constituir un género «menor»— se ha revelado como uno de los espacios de mayor complejidad dentro de la literatura infantil contemporánea.

Por ello, resulta pertinente desarrollar con más detalle la noción de libro-álbum, definido por Emma Bosch como «arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente» (Bosch, 2007, p. 41). Tal y como apunta Marta Larragueta, se pueden identificar cuatro aspectos fundamentales en su desarrollo a lo largo del siglo XX: (a) el uso de formatos grandes y una especial atención a la materialidad del producto editorial; (b) el rol decisivo de las ilustraciones, que no solo acompañan, sino que construyen activamente el significado; (c) el establecimiento de la doble página como unidad de significado; y (d) la interrelación compleja entre texto e imagen, que genera múltiples niveles de lectura (Larragueta, 2021, p. 170).

El carácter híbrido del libro-álbum lo emparenta con otros géneros afines como el cómic o el libro ilustrado. Aunque todos comparten la interrelación entre código verbal y visual, existen diferencias relevantes. En el caso del cómic, la narración visual se organiza mediante viñetas, mientras que el libro-álbum se estructura a partir de la doble página como unidad compositiva. En comparación con el libro ilustrado tradicional —en el que las imágenes suelen ocupar un lugar subordinado respecto al texto—, el libro-álbum se concibe como un artefacto integral en el que todos los elementos —texto, imagen, diseño, paratextos— interactúan en una dinámica de *total design*, según la formulación de

Barbara Bader (1976, p. 1). Es decir, más allá del plano verbal y visual, intervienen otros factores como el formato, la tipografía, la textura del papel o los peritextos —portada, contraportada, guardas, etc.—, que también interpelan al lector y contribuyen activamente a la construcción semántica de este tipo de obras (Larragueta, 2021, p. 159).

Por todo ello, el libro-álbum se ha consolidado en las últimas décadas como una de las formas más innovadoras, complejas y estéticamente ricas de la literatura infantil. Su carácter fronterizo, su apertura a públicos diversos y su capacidad para integrar lenguajes múltiples lo convierten en un género clave para pensar las nuevas formas de lectura y de narración. Desde esta perspectiva, *El detective Lucas Borsalino* se inscribe plenamente en la lógica del libro-álbum contemporáneo, entendida como espacio de creación compartida, donde texto e imagen no solo coexisten, sino que se potencian mutuamente para generar una experiencia lectora multidimensional. La colaboración equitativa entre autor, ilustrador y editor refuerza, en definitiva, su carácter de «nuevo género editorial», en el que la configuración del sentido no depende únicamente del texto, sino también del diseño material del libro como objeto artístico (Dueñas, 2013, p. 2).

2. Mi primer Marsé

A primera vista, *El detective Lucas Borsalino* podría parecer un ejercicio de adaptación del autor a un nuevo registro narrativo. Sin embargo, una lectura atenta revela la persistencia de ciertos motivos que remiten directamente a su narrativa para adultos. En particular, este artículo examina el modo en que el cuento infantil recoge elementos del género negro —clave fundamental en novelas como *Un día volveré* (1982) o *El embrujo de Shanghai* (1993)—, adaptándolos a un formato y a un público muy distintos. A través de una puesta en escena detectivesca, Marsé logra reescribir, en clave lúdica, una parte de su imaginario narrativo, manteniéndose fiel a sus obsesiones temáticas y estilísticas, aun en un contexto tan alejado como el del álbum ilustrado infantil. Este trabajo indagará, por tanto, en los vasos comunicantes entre la obra infantil y la adulta del autor catalán. Se trata, en última instancia, de examinar cómo esta obra infantil funciona como un homenaje imaginativo al género negro y a la infancia entendida como un espacio privilegiado para la fabulación.

Esta continuidad temática y estilística no impide, sin embargo, que *El detective Lucas Borsalino* introduzca una novedad significativa en el corpus marseano: la renuncia a la visualidad. Resulta especialmente significativo que un autor como Marsé —cuya escritura ha sido caracterizada en numerosas ocasiones como «profundamente visual» (Mainer, 2002, p. 5)— ceda en esta obra la construcción de la dimensión icónica al ilustrador Roger Olmos, lo que puede entenderse como una renuncia consciente, no como pérdida, sino como acto de colaboración artística. En coherencia con la lógica del libro-álbum como espacio de creación compartida, esta renuncia permite que la imagen no funcione como simple acompañamiento, sino como instancia narrativa autónoma, capaz de expandir o matizar el texto. La aportación de Olmos, con su estilo inconfundible y una amplia trayectoria en el ámbito del álbum ilustrado, dota al relato de una dimensión visual rica en guiños expresivos, humorísticos y cinematográficos que refuerzan la imaginación narrativa del protagonista y dialogan creativamente con el universo de Marsé.

Desde esta perspectiva, puede ser pertinente revisar el cuento a la luz de las categorías que el narratólogo Seymour Chatman plantea respecto a la generación de imágenes mentales en la narración verbal, y que se lleva a cabo, al menos, de tres maneras: mediante el uso literal de calificativos; a través de la referencia a existentes cuyos parámetros están «estandarizados» por definición, es decir, que

llevan sus propios calificativos; y con el uso de la comparación. Añade, además, que, de forma no explícita, las imágenes también pueden ser insinuadas por otras imágenes (Chatman, 1990, p. 110). En este caso, tales recursos, habituales en la prosa marseana son en gran parte desplazados por una narratividad visual explícita que asume el ilustrador¹. De hecho, en el relato, el escritor apenas describe tres de los elementos que acompañan al protagonista: el sombrero tipo borsalino —que funciona como marca identitaria del detective—, el plumaje blanco y negro de la urraca, y el mapache con «su antifaz de ladrón profesional, su cola rayada y los mofletes llenos de comida» (Marsé, 2012, p. 24). Asimismo, reserva algunos adjetivos para objetos robados, como el «bikini plateado» o el «jamón envuelto en papel de plata», que apuntan más a lo evocativo que a lo descriptivo. La economía de calificativos revela, en definitiva, una estrategia de delegación de la iconicidad al plano visual, lo que refuerza el carácter dialógico del álbum y subraya la dimensión colaborativa de este ejercicio de reescritura lúdica del imaginario marseano.

3. Los protagonistas infantiles en la narrativa de Juan Marsé

La infancia y la adolescencia ocupan un lugar nuclear en la narrativa del escritor barcelonés, no solo como etapas vitales representadas, sino como verdaderos dispositivos desde los que se articula su universo literario. Los protagonistas adolescentes que pueblan sus novelas —como David Bartra en *Rabos de lagartija* (2000), Sarnita y los *trinxas*² en *Si te dicen que caí* (1973), Ringo en *Caligrafía de los sueños* (2011) o Daniel en *El embrujo de Shanghai*— no se limitan a ser observadores inocentes de la realidad, sino que son agentes activos en la construcción del relato, personajes en tránsito que oscilan entre la mitología de la inocencia y el trauma del desencanto. A través de ellos, Marsé explora los mecanismos mediante los cuales la subjetividad juvenil intenta dar sentido a una realidad hostil marcada por la posguerra, la miseria y la represión franquista.

En este contexto, la fabulación ocupa un lugar decisivo. Los adolescentes marseanos recurren a la ficción —especialmente al cine de género— como vía de escape, pero también como herramienta de interpretación del mundo adulto. En los barrios obreros de una Barcelona degradada moral y materialmente, los relatos fantásticos se convierten en una forma de supervivencia simbólica. Uno de los ejemplos más característicos de este proceso es la creación de *aventis*, relatos orales que circulan entre grupos de chicos del barrio, narrados en corro, y que combinan hechos reales, rumores y grandes dosis de ficción cinematográfica. En ellos se entremezclan el erotismo, la violencia y las situaciones límite propias del cine negro y de aventuras, sin que se puedan distinguir claramente los límites entre lo vivido y lo imaginado. Como apunta Nito / Sarnita, uno de los protagonistas de *Si te dicen que caí*, las *aventis* eran «un juego bonito y barato que sin duda propició la escasez de juguetes, pero que era también un reflejo de la memoria del desastre, un eco apagado del fragor de la batalla» (Marsé, 2016, p. 27). De hecho, en otro pasaje de la novela se dice: «Era como si ensayaran una función pero no, primero eran trozos de películas y lo demás inventado» (Marsé, 2016, p. 157), subrayando el carácter performativo e híbrido de estas narraciones. Son personajes con una capacidad mitificadora, capaces de convertir lo cotidiano en materia legendaria.

1 Para un análisis de los recursos empleados por Marsé en la construcción de la visualidad, puede consultarse Caamaño Guerrero, 2024.

2 *Trinxas* es la apócope del catalán *trinxeraire*. Se trata de «un adolescente desamparado que deambula por las calles» o «Una persona de clase baja, sin oficio ni beneficio» (Enciclopèdia Catalana, 1998).

Si en estas novelas el foco recae sobre adolescentes que fabulan para dotar de sentido a un entorno precario y opresivo, *El detective Lucas Borsalino* introduce un doble desplazamiento significativo: su protagonista es un niño que acaba de cumplir siete años y el texto se orienta explícitamente hacia un lector infantil. Este cambio de perspectiva no implica, sin embargo, una renuncia a los mecanismos de imaginación transformadora. Lucas comparte con los jóvenes *trinxas* la capacidad mitificadora, pues al recibir el sombrero de su abuelo —«que había pertenecido a gánsteres y detectives» (Marsé, 2012, p.2)—, asume una identidad ficcional que lo proyecta fuera de su realidad cotidiana. El sombrero funciona como catalizador de la imaginación narrativa del protagonista.

En lo referente al relato, el resultado es una reconfiguración estilística que, sin abandonar del todo los temas característicos del autor —la imaginación, el barrio, el misterio, el juego de identidades—, apuesta por una mirada más amable y lúdica. A pesar del cambio de destinatario, el niño lector —como los protagonistas infantiles y adolescentes de sus novelas— no es tratado con condescendencia, sino como un sujeto complejo, capaz de enfrentarse, mediante la ficción, a verdades difíciles de enunciar. Como indica el propio autor: «Cuando me pongo a escribir me planteo siempre lo mismo: hacerlo bien y terminar pronto, lo mismo para adultos que para niños. No me planteo por qué elijo ciertos temas y tampoco lo hice aquí. Yo escribo para niños inteligentes como escribo para adultos inteligentes» (Morales Fernández, 2014, párr. 3).

En definitiva, *El detective Lucas Borsalino* pone de manifiesto la coherencia entre la narrativa infantil y la adulta de Marsé en su manera de construir protagonistas jóvenes, siempre dotados de una imaginación fértil. Ya sean adolescentes marcados por la posguerra o niños que juegan a ser detectives, todos ellos comparten una misma capacidad fecunda para fabular, reinterpretar y dar sentido a su entorno. La imaginación, en este universo literario, no es una vía de escape menor, sino una herramienta vital para explorar la identidad, procesar la experiencia y transformar la realidad.

4. El juego de identidades: el disfraz como detonante narrativo

La obra de Marsé está atravesada por una constante exploración de la identidad y el desdoblamiento, una inquietud que hunde sus raíces tanto en su biografía personal como en su concepción de la ficción. Como ha señalado el propio autor, su condición de hijo adoptivo y la experiencia de una «dualidad familiar e incluso geográfica» fragmentadas (Giuliani, 2018, p. 3) alimentaron una sensibilidad narrativa atenta al juego de los espejos, las máscaras y las identidades. Este motivo recorre de forma insistente su narrativa: desde los personajes infantiles que se cubren con antifaces en *Si te dicen que caí* o *Ronda del Guinardó* (1984), y, sobre todo, el cuento «Colección particular» (2017) y *El amante bilingüe* (1990); hasta los adultos que enmascaran su pasado o adoptan identidades apócrifas en novelas como *La muchacha de las bragas de oro* (1978) o la ya citada *El amante bilingüe*.

El detective Lucas Borsalino se inscribe, desde una clave lúdica y entrañable, en la misma lógica de duplicidad identitaria que vertebra el relato autobiográfico «El niño del antifaz», incluido en *Colección particular* (2017). En ambos textos, el gesto de ponerse un objeto sobre el rostro o la cabeza —ya sea un sombrero demasiado grande o un antifaz recortado de una vieja cartera escolar— desencadena un proceso de transformación subjetiva en el que el niño se inviste de una nueva identidad heroica y marginal: detective, justiciero, hombre invisible.

En el caso de Lucas, en lugar del antifaz o la máscara, el elemento disparador es aquí un disfraz: un sombrero demasiado grande que Lucas recibe como regalo y que, al probárselo frente al

espejo, lo convierte imaginariamente en detective³. El espejo actúa como catalizador imaginario de la metamorfosis, como ocurría también en *El amante bilingüe*, donde Juan Marés construye la figura de Juan Faneca frente al reflejo. En el relato autobiográfico, el antifaz funciona como escudo simbólico frente a la autoridad represiva del colegio y como emblema de una alianza libertaria con el Capitán Blay. Ambos niños se ocultan tras una máscara —real o figurada— no para desaparecer, sino para afirmarse desde la ficción, desde una segunda identidad que les permite sortear la opresión adulta, burlar el poder y conquistar un espacio propio. En *El detective Lucas Borsalino*, esa necesidad de replegarse en la imaginación responde también a un entorno en el que la voz infantil es sistemáticamente desautorizada. La figura paterna le despacha sin miramientos —«Apártate, Lucas. Vete a jugar un rato a la pelota, anda» (Marsé, 2012, p. 5)— y la materna le ordena callar —«No te metas en los asuntos de los mayores» (Marsé, 2012, p. 9)—, configurando un contexto en el que el juego narrativo se erige como única vía de afirmación simbólica y resistencia.

Así pues, ese instante de transformación lúdica activa una segunda identidad, que se ve inmediatamente cristalizada en el cartel que cuelga en su puerta: «DETECTIVE LUCAS BORSALINO». Este juego de identificación infantil condensa de forma sintética varios de los grandes temas marseanos: la fabulación como forma de apropiación del mundo, la construcción de una segunda vida desde la ficción, y el uso de objetos simbólicos (el sombrero, el espejo, el cartel) como catalizadores de la narrativa. La ilustración de Roger Olmos refuerza visualmente este tránsito identitario, subrayando el contraste entre el cuerpo infantil del protagonista y el peso imaginario del rol que asume.

5. *El detective Lucas Borsalino* como «aventura cinematográfica»

Entre los múltiples vínculos que pueden establecerse entre la narrativa para adultos de Marsé y esta incursión en la literatura infantil, uno de los más sugerentes es la relectura de *El detective Lucas Borsalino* como una auténtica «aventura cinematográfica», similar a la representada en «Historia de detectives», relato incluido en *Teniente Bravo* (1987).

La obra del escritor puede entenderse como un proceso en el que el cine adquiere un papel cada vez más central, no solo como referencia temática, sino como modelo estructural de representación. A lo largo de su obra, Marsé pasa de utilizar imágenes estáticas de la memoria (los cromos), a explorar formas de ficción oral (las *aventis*), ensayar el juego activo de la ficción (la aventura cinematográfica) y, finalmente, integrar directamente los recursos narrativos del cine en forma de relato de corte cinematográfico y guion intercalado, hasta alcanzar una forma narrativa híbrida entre novela y cine⁴.

En sus primeras novelas —*Encerrados con un solo juguete* (1960), *Esta cara de la luna* (1962)—, los cromos aparecen como símbolos de la memoria estática, imágenes detenidas en el tiempo que evocan el pasado. Sin embargo, en *Últimas tardes con Teresa* (1966), estos cromos adquieren un nuevo dinamismo imaginativo en la mente de Manolo Reyes, el Pijoaparte, quien, influido por el cine clásico de aventuras, los transforma en escenas heroicas y románticas, en las que siempre asume el papel de salvador, rescatando a Teresa de distintos peligros —incendios, terremotos, etc.— siguiendo una lógica

3 El espejo desempeña un papel crucial en *El amante bilingüe* como dispositivo simbólico de desdoblamiento. es frente a él donde Juan Marés comienza a construir la identidad grotesca y delirante de Juan Faneca, su doble imaginario, catalizado también por el disfraz: «Se irguió de perfil frente al espejo del armario y cruzó la mirada con un tipo esquinado y vagamente peligroso, más alto y delgado que él, y con más autoridad» (Marsé, 1991, p. 72).

4 Un análisis más detallado del proceso narrativo que va desde los cromos hasta la hibridación entre novela y guion cinematográfico puede consultarse en Caamaño, 2024.

propia del melodrama cinematográfico. Los cromos dejan así de ser simples recuerdos visuales para convertirse en estructuras narrativas breves, inspiradas en los relatos cinematográficos.

Con *Si te dicen que caí*, Marsé introduce las célebres *aventis*—un dispositivo narrativo central en la obra del autor—, relatos orales compartidos entre niños de barrio que combinan rumores, invención y cine de género. Estas historias son confusas, fragmentarias, cargadas de erotismo, violencia y fantasía, y expresan una forma de evasión frente a la realidad traumática de la posguerra. Las *aventis* revelan una dimensión coral y ambigua del relato, donde los narradores no son fiables y el lector debe navegar entre distintas versiones de la «verdad».

En el cuento «Historia de detectives», Marsé ensaya una modalidad nueva: la «aventura cinematográfica». A diferencia de las *aventis* (que se cuentan), aquí el cine se vive directamente: un grupo de niños convierte su barrio en escenario en el que protagonizan una persecución inspirada en el cine negro. La ficción no se narra: se actúa y se experimenta como si se desarrollara dentro de una película. Esta modalidad representa un punto de inflexión en la narrativa de Marsé: el cine ya no solo influye en la memoria o en la imaginación narrativa, sino que estructura directamente la percepción de la realidad, fundiendo juego, representación y deseo.

Posteriormente, Marsé introduce relatos en los que los personajes (como Forcat en *El embrujo de Shanghai*) adoptan un punto de vista claramente cinematográfico. Sus narraciones funcionan como películas orales, con estructuras de guion, ambientación, escenas y diálogos propio del cine clásico de aventuras o de espionaje que buscan convertir al oyente en espectador. En «El fantasma del cine Roxy» —relato también incluido en *Teniente Bravo*— o *Esa puta tan distinguida* (2016), Marsé va un paso más allá al intercalar directamente fragmentos de guion cinematográfico en el cuerpo narrativo. Se produce una hibridez entre novela y cine, entre narrador y guionista, entre lector y espectador. El texto asume conscientemente su carácter de ficción en construcción, y se organiza como un simulacro filmico, cuestionando las fronteras entre lenguaje literario y cinematográfico.

Desde esta perspectiva, *El detective Lucas Borsalino* podría leerse como una versión infantil, lúdica y visualmente sofisticada de la «aventura cinematográfica» que Marsé ensaya en «Historia de detectives». Como los jóvenes *trinxas* de este relato, Lucas transforma su entorno cotidiano en un escenario de ficción inspirado en el cine negro, y adopta una identidad imaginaria —la del detective clásico— a partir de un elemento simbólico: el sombrero.

En ambos cuentos, el niño no se limita a narrar o escuchar una historia: vive la ficción como si se encontrara dentro de una película. En «Historia de detectives», esta apropiación es confusa, pues el lector descubre gradualmente que los personajes son niños que juegan a ser adultos. En *Lucas Borsalino*, el enfoque es más claro y amable, pero mantiene el mismo mecanismo narrativo. El juego deviene acción dramática, la ficción se representa físicamente, y el protagonista asume su nuevo rol con seriedad detectivesca y mirada crítica.

Ambos relatos comparten, además, una estructura simbólica: el disfraz (el sombrero en ambos casos) actúa como disparador narrativo, permitiendo al personaje acceder a una segunda identidad que lo capacita para leer el mundo de otra forma. Así, *Lucas Borsalino* no solo rinde homenaje al género negro, sino que reelabora en clave infantil una de las operaciones narrativas más complejas de Marsé: la construcción de una ficción encarnada, vivida, que transforma la experiencia en relato. La «aventura cinematográfica» no es un simple entretenimiento, sino una forma de conocimiento, un ensayo precoz de lectura crítica del mundo.

6. Relación con el género negro: novela, cine e ilustración

El detective Lucas Borsalino no solo introduce a los lectores infantiles en el universo narrativo del escritor barcelonés, sino que lo hace desde una clave intertextual y estética profundamente marcada por el género negro. Tanto en su estructura narrativa como en su ambientación visual, el cuento dialoga abiertamente con los códigos del policial clásico, heredero de la novela negra americana y del cine de Hollywood de los años treinta y cuarenta, una de las influencias más persistentes y confesadas del autor.

Marsé ha reconocido en múltiples ocasiones el peso decisivo de sus primeras lecturas —principalmente la novela policiaca y la del oeste— en la conformación de su universo literario:

Sobre todo leía, a los doce años, novela policiaca y del oeste. Todas las novelas de Raymond Chandler, Dashiell Hammett, las de Sherlock Holmes, y *Las aventuras del padre Brown*, de Chesterton. También pasó por mis manos la colección completa de *El Coyote* y muchas novelas del oeste; toda esa mitología que tenía mucho que ver con el cine (Marsé, 2009, párr. 1-3).

Además, como recuerda Javier Coma, esta inclinación por el género fue también alimentada por su entorno: «Durante un tiempo Ricardo [Muñoz Suay] le había calentado a Juan la cabeza con la novela negra y le había hecho leer un montón de obras del género» (Cuenca, 2015, p. 475).

Esta doble vía de influencia —literaria y cinematográfica— vertebra también la configuración de *Lucas Borsalino*, que presenta al lector un universo paródico en cuyas ilustraciones confluyen detectives, gánsteres, víctimas y sospechosos adaptados al lector infantil.

Como ha señalado Chatman (1990, p. 95), siguiendo a Propp, todo relato se construye sobre un código genérico implícito que el lector reconoce y anticipa. En este caso, el cuento se acoge a la estructura básica del relato detectivesco: existe un delito (una serie de robos domésticos), un culpable, unas víctimas, y un joven detective —Lucas— que, más que investigar por iniciativa propia, se deja guiar por una sabionda urraca, que recuerda a las figuras auxiliares del género negro clásico y cuyas enseñanzas le empujan a observar con atención, pensar con lógica y aprender a actuar con astucia.

Este andamiaje no es nuevo en Marsé. Ya en *Si te dicen que caí* la influencia del género negro se vuelve estructural. El autor reconocía haber concebido la novela como una «investigación» al estilo policiaco: «El débil soporte anecdótico debía ser, pensé yo, parecido al esquema de la novela policiaca: la investigación, la busca y captura de esa mujer, vista con los ojos de los niños» (Cuenca, 2015, p. 383). Pero más allá de la mera estructura de investigación, la obra bebe de lo que Heredero y Santamarina denominan «dimensiones creativas» del cine negro: la iconográfica (decorados, objetos, vestuario), la narrativa (estructura, elipsis, articulación temporal), la dramática (arquetipicidad y funciones de los personajes, desarrollo de situaciones) y la visual (iluminación, fotografía, encuadres, fuera de campo, ángulos y movimientos de cámara, planificación, montaje interno y externo) (Heredero y Santamarina, 1996, pp. 20-21). En *Lucas Borsalino*, esta transposición intermedial encuentra una vía particularmente rica en la ilustración.

El propio nombre del protagonista es ya un guiño cinéfilo. «Borsalino» remite a la mítica marca de sombreros italiana Borsalino Giuseppe e Fratello S.p.A., asociada al cine de gánsteres y al detective clásico. Este sombrero icónico —inseparable de figuras como Humphrey Bogart, Alain Delon o Jean-Paul Belmondo— no solo da nombre al joven investigador, sino que se convierte en un motivo visual omnipresente a lo largo del álbum ilustrado. Desde la portada hasta las páginas interiores, el borsalino funciona como símbolo de la identidad detectivesca del protagonista, pero también como vehículo de imaginación. Destaca especialmente una ilustración en la que, sobre el ala del sombrero, se desarrolla

una insólita persecución policial. Esta imagen no ilustra literalmente el tono del relato, sino que encarna visualmente la desbordante imaginación del niño, capaz de transformar un simple accesorio en escenario de acción y aventura.

Este guiño se prolonga en las ilustraciones de Roger Olmos, donde aparecen elementos propios del imaginario *noir*: ruedas de reconocimiento, encuadres forzados, personajes envueltos en sombras y una atmósfera cargada, que remite al claroscuro expresionista del cine negro. Sin embargo, todos estos elementos se presentan resementizados desde una lógica grotesca, absurda y lúdica, en sintonía con el universo infantil del cuento. Asimismo, la elección tipográfica —según Alary (2017, p. 10), se trata de la fuente typefaces 2 Remington Noiseless, inspirada en las antiguas máquinas de escribir— refuerza la atmósfera policial. El resultado es un diálogo intermedial en el que la literatura, el cine y la ilustración se entrelazan para recrear, parodiar y expandir los códigos del género negro desde una perspectiva irónica y entrañable.

Como sostiene David Lewis (1999, p. 86), una vez ilustrado, ningún texto permanece inmune al poder transformador de la imagen: esta puede reinterpretar, enfatizar o incluso subvertir el texto. Así ocurre en *Lucas Borsalino*, donde las ilustraciones no se limitan a acompañar la historia, sino que la amplían con una imaginería perturbadora, grotesca y absurda, que dota al relato de una segunda capa de lectura. Un ejemplo especialmente significativo es la rueda de sospechosos que aparece en las guardas del álbum, que, como apunta Julio C. Varas García (2024, p. 22), uno de los pocos autores que se ha detenido a analizar este cuento, permite al niño lector participar activamente en la narración jugando a resolver la pregunta final: «¿Quién ha robado el bikini plateado de tu madre? ¿Eh?» (Marsé, 2012, p. 30).

7. Diálogo con «Historia de detectives»

El detective Lucas Borsalino no se limita a reproducir los tópicos del relato policial clásico, sino que establece con ellos un diálogo irónico y lúdico que interpela tanto al lector infantil como al adulto mediador. Lejos de utilizar el género como un simple marco argumental, Marsé lo convierte en un campo de experimentación narrativa donde se ponen en juego, como hemos dicho, el conocimiento, la sospecha, el razonamiento deductivo y, sobre todo, la ficción como herramienta crítica. Esta misma concepción del género puede rastrearse en «Historia de detectives», donde, como hemos visto, un grupo de niños del Guinardó se lanza a la aventura de seguir a una mujer del barrio imitando los códigos del cine negro.

El paralelismo entre ambos textos es revelador. En «Historia de detectives», Marsé juega con la ambigüedad desde las primeras líneas. El estilo, el registro lingüístico y la puesta en escena remiten directamente al cine negro: los personajes fuman, usan sombrero, hablan con frases cortantes y se mueven entre la lluvia y el fango, lo que lleva al lector a pensar que se trata de adultos. Solo más adelante se revela que los protagonistas son en realidad niños que han trasladado su universo cinematográfico al espacio cotidiano del barrio, transformando las calles del Guinardó en el decorado de una «aventura cinematográfica». La cita inicial del relato lo ilustra con claridad: «Tiré el cigarrillo, me calé el sombrero hasta la nariz y bajé del automóvil sin poder apartar los ojos de aquellas piernas largas, enlutadas por las medias y la lluvia» (Marsé, 2017, p. 27). Esa mimesis entre vida y ficción, entre juego y relato, es también el núcleo estructural de *El detective Lucas Borsalino*.

En ambos cuentos, el disfraz —el sombrero de ala ancha— actúa como detonante simbólico de la transformación identitaria. En *Lucas Borsalino*, el sombrero es un regalo que activa una nueva forma de ver el mundo; en «Historia de detectives», es parte de una escenografía prestada del cine,

que permite a los niños habitar otro rol y otra mirada. Pero lo más interesante no es solo el juego de identidades, sino el modo en que el autor plantea la figura del guía o mentor dentro de este proceso: en «Historia de detectives», el personaje de Marés encarna esa función orientadora, haciendo que sus compañeros piensen, cuestionen y lleguen a conclusiones: «Piensa un poco con el cerebelo, chaval», «¿Y tú, tienes alguna idea?», «Cualquiera se habría dado cuenta menos un novato como tú, David. Piénsalo» (Marsé, 2017, pp. 43-45). En *Lucas Borsalino*, ese papel lo desempeña la urraca, figura ambigua y sabia, que guía a Lucas en su aprendizaje detectivesco y lo forma en el arte de la sospecha. La amistad con la urraca —al igual que la de Amador con la rana Clotilde en otro relato infantil, *La fuga del Río Lobo* (1985)— forma parte de ese universo de lo posible en el que los animales hablan, colaboran en la investigación o se convierten en aliados frente a un mundo adulto desdibujado o incomprensible —en ambos relatos los padres ignoran a los niños—. Tanto la urraca como la rana fuerzan, además, a sus respectivos amigos a usar su inteligencia. La rana, por ejemplo, le dice a Amador tras la desaparición del Río Lobo: «¡Piensa, piensa, tú que tienes un gran cerebro [...] Estrújate la mollera!» (Marsé, 1996, p. 31); mientras que la urraca se lamenta ante la falta de juicio de Lucas: «Si de verdad quieres ser detective, primero tienes que aprender a pensar como un detective» (Marsé, 2012, p. 16). Lejos de ser meros recursos cómicos o fantásticos, estos compañeros animales encarnan una pedagogía alternativa que abre un espacio de libertad, juego y pensamiento propio.

Desde esta perspectiva, *El detective Lucas Borsalino* puede entenderse como una reescritura infantil de «Historia de detectives», con una diferencia de tono evidente —más ligero, más abiertamente lúdico—, pero con una misma estructura profunda: la apropiación del género negro como dispositivo de lectura del mundo. En ambos casos, Marsé explora el cruce entre ficción y experiencia, entre simulacro y verdad, haciendo del relato detectivesco una metáfora del propio acto de narrar.

8. Un caso abierto: el final como invitación a seguir imaginando

Uno de los elementos más destacados de *El detective Lucas Borsalino* es su final abierto, que rompe con la expectativa de cierre habitual en los relatos infantiles tradicionales y se alinea con la lógica del relato policial clásico: no todo se resuelve, no todo se dice. En lugar de ofrecer una conclusión definitiva, el cuento termina con una pregunta lanzada al aire por la urraca, cómplice e instructora del protagonista: «¿Quién ha robado el bikini plateado de tu madre? ¿Eh?» (Marsé, 2012, p. 30). Esta interrogación sin respuesta no solo deja sin resolver uno de los misterios planteados en la historia —el paradero del bikini plateado—, sino que invita directamente al lector a ocupar el lugar del detective. Es un movimiento estratégico que traslada la responsabilidad de la deducción al lector, transformando la lectura en una experiencia activa.

Desde esta perspectiva, el álbum se convierte en una herramienta para la formación de la competencia literaria: el lector infantil, como Lucas, debe aprender a observar, a deducir, a descartar culpables, a hacerse preguntas. El texto ofrece pistas —aunque no evidencias concluyentes— que permiten formular hipótesis: la urraca niega haber robado el bikini, aunque admite su afición por el reloj; el mapache se declara inocente y parece más interesado en objetos comestibles o basura, aunque finalmente devuelve parte de los objetos robados; el resto de personajes, deformados grotescamente por las ilustraciones de Olmos, no aportan información explícita, pero sus expresiones y gestos pueden alimentar la sospecha.

El final, por tanto, no es un fracaso de la investigación, sino una estrategia narrativa que emula la estructura del folletín detectivesco y que transforma al lector en parte activa del relato. La pregunta

final de la urraca funciona como un guiño metatextual: invita al lector a seguir imaginando, a continuar el juego. En este sentido, el cuento no termina: se prolonga en la mente del lector, que puede aceptar el misterio sin resolver o intentar resolverlo por su cuenta. En ambos casos, lo importante es el gesto interpretativo que se activa, la actitud detectivesca que ha aprendido junto a Lucas.

Este cierre también conecta con una idea central en la poética del prosista: la imaginación como una forma de enfrentarse a la realidad. Como en sus novelas mayores —donde los relatos se entrecruzan, los enigmas no se resuelven del todo y la verdad es siempre parcial—, aquí la historia se detiene sin cerrarse, dejando espacio para la ambigüedad y la duda. La infancia, como la literatura, es también ese territorio donde todo puede seguir ocurriendo, donde los casos nunca se cierran del todo y donde lo importante no es tanto saber la verdad como aprender a buscarla.

9. Conclusión

El detective Lucas Borsalino constituye una pieza singular dentro del corpus de Juan Marsé, no solo por tratarse de una de sus escasas incursiones en la literatura infantil, sino por la riqueza con que articula, en un formato breve e ilustrado, muchos de los motivos, estructuras y tonos característicos de su narrativa para adultos. El cuento dialoga activamente con las *aventis*, con el género negro clásico y con la idea de la infancia como espacio de formación simbólica y literaria.

A través del personaje de Lucas, el narrador catalán recupera la figura del niño-detective como proyección de sus propios deseos de infancia, pero también como heredero del imaginario cultural del cine y la novela negra que tanto marcaron su universo narrativo. El sombrero Borsalino, la tipografía tipo Remington, los interrogatorios, la lógica de la deducción y la presencia constante de la sospecha convierten el relato en una suerte de iniciación lúdica al pensamiento crítico. La presencia de la urraca, en tanto figura guía, refuerza esta dimensión pedagógica e irónica: se trata de aprender a mirar, a sospechar, a leer entre líneas.

El relato se apoya en las posibilidades expresivas del libro-álbum como género postmoderno, en el que el texto literario, la ilustración y el diseño editorial interactúan de forma activa para producir significados múltiples. Las ilustraciones de Roger Olmos, cargadas de ambigüedad, humor grotesco y expresividad cinematográfica, no solo acompañan el relato, sino que lo transforman, lo amplifican y a veces lo contradicen, enriqueciendo así la experiencia lectora tanto del niño como del adulto mediador.

Finalmente, el final abierto del cuento —centrado en el robo del bikini plateado que no llega a resolverse— se presenta como una invitación a seguir jugando, deduciendo e imaginando. Marsé no clausura el relato; lo prolonga en la mente del lector, fiel a una concepción de la literatura como ejercicio de interpretación inacabado. De este modo, *El detective Lucas Borsalino* no solo transmite una historia, sino una forma de leer: atenta, desconfiada, creativa. Y al hacerlo, devuelve a la infancia —como en toda su obra— un lugar central desde el que pensar el mundo y sus ficciones. Por todo ello, *El detective Lucas Borsalino* puede considerarse no solo un cuento infantil ilustrado, sino una reescritura en clave menor y lúdica del corazón mismo de la narrativa marseana: el acto de fabular como forma de mirar, de resistir y de habitar el mundo.

En definitiva, *El detective Lucas Borsalino* hace pleno honor al título de la colección que lo acoge: *Mi primer Marsé* no es únicamente una fórmula editorial, sino un verdadero umbral de entrada al universo del autor. El álbum se configura como un primer acercamiento a un modo de novelar que, como el propio Marsé sugiere en los versos machadianos que abren *Si te dicen que caí* («En los labios niños, las

canciones llevan / confusa la historia y clara la pena»), concibe el relato como espacio de ambigüedad. En la novela, el escritor no aspira a esclarecer los hechos, sino a reproducir el desconcierto de una época y a «sonambulizar al lector», como él mismo afirmaba, llevándolo a experimentar el mismo estado de incertidumbre, sospecha y fabulación que vivieron los protagonistas de la inmediata posguerra. *El detective Lucas Borsalino*, aun desde la ligereza del álbum ilustrado, hereda esa ambición: enseñar a leer entre líneas, a desconfiar de lo aparente, a interpretar un mundo en el que la verdad nunca se entrega de forma directa. Es, en definitiva, una primera lección de lectura marseana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alary, V. (2017). *Récits marseens pour l'enfance. Hispania (Belgique)*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02419550>
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. Macmillan Publishing Co.
- Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (5), 25-46.
- Caamaño Guerrero, I. (2024). *Cinegrafías. La influencia de los modos de representación cinematográficos en la narrativa española del siglo XX* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/216317>
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Taurus.
- Cuenca, J. M. (2015). *Mientras llega la felicidad*. Editorial Anagrama.
- Dueñas, J. D. (2013). Contención expresiva y propuestas de fabulación: Grandes autores para primeros lectores. *Orillas: revista d'ispanística*, (2), 1-15. <https://www.orillas.net/orillas/index.php/orillas/article/view/318>
- Enciclopèdia Catalana (1998). Trineraire. En *Gran Diccionari de la llengua catalana*. https://www.diccionari.cat/cerca/gran-diccionari-de-la-llengua-catalana?search_api_fulltext_cust=trineraire&search_api_fulltext_cust_1=&field_faceta_cerca_1=5065&show=title
- Giuliani, L. (2018). La memoria es una abeja que pica después de muerta. *Insula europea*, <http://www.insulaeuropea.eu/wp-content/uploads/2018/09/Entrevista-a-Juan-Marse%CC%81.pdf>
- Herederó, C. F. y Santamarina, A. (1996). *El cine negro. Maduración y crisis de la escritura clásica*. Paidós.
- Larragueta, M. (2021). Orígenes y evolución del libro-álbum en Occidente. Una revisión entre el siglo XVII y el siglo XX. *Didáctica*, (33), 157-172.
- Lewis, D. (1999). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. En M. F. Paz Castillo (Coord.). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 77-88). Banco del Libro.
- Mainer, J.-C. (2002). Juan Marsé. Novelistas españoles del siglo XX (IV). *Boletín Informativo*, 3-10. Fundación Juan March. <https://cdnrepositorios.march.es/sites/default/files/images/node-53066-document.pdf>
- Marsé, J. (2009). El leopardo en las cumbres. Encuentro con Juan Marsé. *Revista Minerva*, (12). <https://www.circulobellasartes.com/revistaminerva/articulo.php?id=347>
- Marsé, J. (1991). *El amante bilingüe*. Editorial Planeta.
- Marsé, J. (1996). *La fuga del Río Lobo*. Ilustraciones de Berta Marsé. Alfaguara.
- Marsé, J. (2012). *El detective Lucas Borsalino*. Ilustraciones de Roger Olmos. Alfaguara Infantil.
- Marsé, J. (2016). *Si te dicen que caí*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Marsé, J. (2017). *Colección particular*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Morales Fernández, C. (11 de mayo de 2014). «Un debut infantil para los grandes», *El País*. http://cultura.elpais.com/cultura/2014/05/10/actualidad/1399745290_854300.html
- Varas García, J. C. (2024). La formación de la competencia literaria y el álbum ilustrado. En Gala Pellicer, S. (Coord. y Ed.) (2024). *Álbum ilustrado: desarrollo del lenguaje y educación literaria en la primera infancia* (pp. 9-28). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/album-ilustrado-desarrollo-del-lenguaje-y-educacion-literaria-en-la-primera-infancia/9791370060213/>

Sergio Colado García

scolado@nechigroup.com

<https://orcid.org/0009-0004-1052-4593>

Universidad Internacional de La Rioja

(Recibido: 29 abril 2025/ Received: 29th April 2025)

(Aceptado: 3 septiembre 2025 / Accepted: 3rd September 2025)

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL COMO HERRAMIENTA DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y RESILIENCIA EMOCIONAL FRENTE AL ODIO Y LA VIOLENCIA. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ESTUDIOS SOBRE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE: CRITICAL THINKING AND EMOTIONAL RESILIENCE TOOL AGAINST VIOLENCE AND HATE. SCOPING REVIEW OF LITERATURE ON CHILDHOOD AND ADOLESCENCE

Resumen

Este estudio analiza el papel del pensamiento reflexivo y crítico como mecanismo de resiliencia frente a la violencia y el odio en niños y adolescentes. A través de una revisión sistemática de investigaciones publicadas entre 2005 y 2024, se examinan enfoques sobre pensamiento crítico, regulación emocional y resiliencia infantil y juvenil. Se aplicaron criterios de inclusión rigurosos y estrategias de búsqueda estructuradas en bases de datos especializadas como ERIC, PsycINFO y Web of Science. Los resultados muestran que fomentar el pensamiento reflexivo fortalece la capacidad de afrontar experiencias de violencia y discurso de odio, mejorando el bienestar emocional y social. Asimismo, se resalta el valor de la literatura infantil y juvenil como herramienta clave para estimular la alfabetización emocional, el análisis crítico de situaciones complejas y la construcción de identidades resilientes. Los hallazgos subrayan la importancia de integrar la enseñanza del pensamiento crítico mediante propuestas literarias que desarrollen habilidades cognitivas y socioemocionales esenciales para el crecimiento integral de los jóvenes.

Palabras clave: Pensamiento reflexivo; Resiliencia emocional; Violencia juvenil; Odio; Literatura infantil; Alfabetización emocional.

Abstract

This study examines the role of reflective and critical thinking as a resilience mechanism against violence and hate in children and adolescents. Through a systematic review of research published between 2005 and 2024, it explores approaches to critical thinking, emotional regulation, and resilience in minors. Rigorous inclusion criteria and structured search strategies were applied across specialized databases such as ERIC, PsycINFO, and Web of Science. Findings indicate that promoting reflective thinking systematically strengthens the ability to cope with experiences of violence and hate speech, enhancing emotional and social well-being. The study also highlights the significant role of children's and young adult literature as a key tool for fostering emotional literacy, critical analysis of complex situations, and the development of resilient identities. The results emphasize the need to

integrate the teaching of critical thinking through literary initiatives that nurture essential cognitive and socio-emotional skills for the holistic development of young people.

Keywords: Reflective thinking; Emotional resilience; Youth violence; Hate; Children's literature; Emotional literacy.

1. Introducción

La exposición temprana a discursos de odio, violencia física o simbólica constituye una amenaza creciente para el bienestar emocional y social de niños y adolescentes en las sociedades contemporáneas. Este tipo de discursos afectan especialmente a niños y adolescentes, cuyas estructuras cognitivas y emocionales aún están en formación, y que consumen con frecuencia contenidos literarios, audiovisuales y digitales de manera no siempre crítica.

En este contexto, el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, como el pensamiento reflexivo y crítico, se presenta como un mecanismo fundamental de resiliencia que permite a los menores interpretar, resistir y transformar las narrativas agresivas que los rodean.

Numerosas investigaciones en psicología educativa y neurociencia afectiva han demostrado que el pensamiento reflexivo, entendido como la capacidad de analizar experiencias propias y ajenas de manera consciente y crítica, se correlaciona positivamente con la regulación emocional, la toma de decisiones éticas y la construcción de identidades resilientes. Fomentar estas competencias desde edades tempranas no solo mejora el afrontamiento ante situaciones de violencia, sino que también fortalece la autoestima, la empatía y el compromiso social de los jóvenes.

En este proceso, la literatura infantil y juvenil (LIJ), como forma artística, cultural y educativa específica dirigida a la infancia, cumple un rol activo no solo como transmisora de valores, sino también como generadora de pensamiento complejo. A través de relatos que plantean dilemas morales, conflictos sociales y desafíos emocionales, los niños y adolescentes son invitados a reflexionar críticamente, identificar múltiples perspectivas y desarrollar su alfabetización emocional. La LIJ, por tanto, se convierte en un espacio ideal para entrenar habilidades de análisis, argumentación y autorregulación, desde marcos simbólicos cercanos a los lectores jóvenes.

Este estudio tiene como objetivo analizar el papel del pensamiento reflexivo y crítico como estrategia de resiliencia frente a la violencia y el odio en la infancia y la juventud, así como destacar la importancia de la literatura infantil y juvenil como herramienta pedagógica para promover dicho desarrollo cognitivo y emocional. Para ello, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica y educativa reciente, integrando enfoques interdisciplinarios provenientes de la psicología, la pedagogía y los estudios literarios.

Contexto y justificación

La creciente prevalencia de la violencia y los discursos de odio en los medios de comunicación y las redes sociales representa un desafío crítico para la salud mental y el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes. La exposición reiterada a estos estímulos no solo genera consecuencias inmediatas a nivel emocional y psicológico, sino que también afecta el desarrollo neurocognitivo de los jóvenes, interfiriendo en procesos clave como la regulación emocional, el juicio ético y la toma de decisiones informadas.

La adolescencia constituye un periodo de alta plasticidad cerebral, caracterizado por profundos cambios en áreas responsables del control emocional y la evaluación crítica de situaciones. Esta

etapa de vulnerabilidad acentúa la necesidad de intervenciones que potencien habilidades cognitivas protectoras frente a contextos adversos, especialmente aquellas que puedan integrarse en marcos educativos accesibles, como los literarios.

La literatura científica evidencia que estas habilidades fortalecen la resiliencia emocional, reducen la incidencia de trastornos mentales asociados al estrés crónico y promueven la construcción de identidades críticas y resilientes. La LIJ, como género específico destinado a las infancias y juventudes, constituye una de las formas más eficaces y cercanas para articular estos objetivos dentro del aula y más allá de ella.

Entre las herramientas más prometedoras en este ámbito destaca el pensamiento reflexivo y crítico, entendido como la capacidad para analizar situaciones complejas, considerar múltiples perspectivas y tomar decisiones fundamentadas y éticas. La literatura científica evidencia que estas habilidades fortalecen la resiliencia emocional, reducen la incidencia de trastornos mentales asociados al estrés crónico y promueven la construcción de identidades críticas y resilientes. La literatura infantil y juvenil, por su estructura narrativa y su riqueza simbólica, ofrece un medio privilegiado para fomentar estas competencias desde edades tempranas. A través de relatos que presentan dilemas morales, conflictos emocionales y representaciones de justicia e injusticia, los lectores jóvenes son expuestos a situaciones que estimulan la reflexión crítica y la alfabetización emocional.

Este estudio busca, por tanto, analizar el papel del pensamiento reflexivo y crítico como mecanismo de resiliencia frente a la violencia y los mensajes de odio, explorando también cómo la literatura infantil y juvenil puede ser utilizada pedagógicamente para potenciar estas habilidades. Asimismo, pretende identificar estrategias educativas y terapéuticas efectivas que puedan ser implementadas en contextos escolares y comunitarios, contribuyendo así a la formación de individuos capaces de resistir la manipulación emocional, gestionar conflictos de manera constructiva y promover una cultura de paz y respeto.

La relevancia de esta investigación radica en su potencial para informar políticas educativas y de salud mental basadas en evidencia, orientadas a la promoción del bienestar emocional y la resiliencia cognitiva en poblaciones vulnerables, en un contexto social caracterizado por la creciente exposición a mensajes de odio y violencia.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Analizar el impacto del pensamiento reflexivo y crítico en la prevención de los efectos negativos de la violencia y los mensajes de odio en población infantil y juvenil, a través de una revisión sistemática de la literatura científica y educativa reciente.

Objetivos específicos

- Examinar la influencia del pensamiento reflexivo y crítico en la toma de decisiones éticas y en la regulación emocional de adolescentes expuestos a contextos de violencia y odio.
- Analizar los cambios neurobiológicos asociados al desarrollo del pensamiento crítico durante la adolescencia y su relación con la resiliencia emocional.
- Evaluar la efectividad de intervenciones educativas y terapéuticas diseñadas para fortalecer el pensamiento reflexivo y crítico en entornos escolares y comunitarios.
- Proponer estrategias basadas en la literatura infantil y juvenil para fomentar estas competencias en programas educativos formales e informales.

- Proponer estrategias didácticas y terapéuticas que integren el uso de la literatura infantil y juvenil como vía para desarrollar pensamiento crítico y resiliencia emocional en contextos educativos y comunitarios.

Contribuciones de la investigación

Este estudio aporta a la literatura académica una síntesis actualizada y rigurosa del conocimiento sobre el papel del pensamiento reflexivo y crítico como estrategia de resiliencia frente a la violencia y los discursos de odio en población infantil y juvenil. Los resultados obtenidos destacan la importancia de promover estas habilidades no solo como mecanismos de protección individual, sino también como elementos clave en la construcción de comunidades más justas, empáticas y resilientes. Además, la investigación subraya el valor pedagógico de la literatura infantil y juvenil como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y la alfabetización emocional desde edades tempranas, proponiendo directrices prácticas para su integración en programas educativos y de prevención psicosocial. Finalmente, el estudio proporciona recomendaciones orientadas a diseñar políticas públicas y estrategias institucionales que favorezcan el bienestar emocional de los jóvenes en un contexto social de creciente exposición a contenidos violentos y discriminatorios.

2. Metodología

Esta investigación se diseñó como una revisión sistemática centrada en el análisis del pensamiento reflexivo y crítico como factor de resiliencia ante violencia y odio en infancia y adolescencia. El procedimiento siguió los principios del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para garantizar transparencia, exhaustividad y reproducibilidad.

Identificación

Se llevó a cabo una búsqueda sistemática en bases de datos académicas especializadas en educación, psicología, neurociencia y humanidades: ERIC, PsycINFO, Scopus, Web of Science y Google Scholar (este último para literatura complementaria y estudios transversales).

Se utilizaron operadores booleanos combinando términos clave como:

("reflective thinking" OR "critical thinking")

AND ("resilience" OR "coping mechanisms" OR "emotional regulation")

AND ("violence" OR "hate" OR "aggression")

AND ("children" OR "adolescents" OR "youth")

AND (LIMIT-TO (language, "English" OR "Spanish"))

AND (publication year: 2005–2024)

Los resultados se filtraron por:

- Idioma: español e inglés,
- Fecha de publicación: 2005–2024,
- Tipo de documento: artículos revisados por pares, libros académicos, tesis doctorales y revisiones sistemáticas.

También se consultaron repositorios de organismos oficiales (APA, UNESCO, USC CANDLE) y editoriales académicas relevantes (Harvard University Press, Springer, MIT Press).

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

- Publicaciones académicas con revisión por pares (artículos, libros, tesis).
- Estudios sobre menores de 18 años.
- Análisis centrado en pensamiento crítico o reflexivo, resiliencia emocional, violencia, odio o alfabetización emocional.
- Inclusión de literatura infantil y juvenil como herramienta pedagógica o terapéutica.
- Texto completo accesible.

Criterios de exclusión:

- Estudios centrados únicamente en población adulta.
- Opiniones, columnas divulgativas o literatura gris no validada.
- Estudios en los que el pensamiento crítico/reflexivo no sea variable principal.
- Documentos duplicados o sin acceso a texto completo.

Selección y cribado de estudios

En la búsqueda inicial se identificaron 245 publicaciones.

Para indexación y recuperación de información, se definieron las siguientes palabras clave (basadas en tesauros académicos como ERIC Thesaurus y APA PsycInfo Thesaurus):

- Pensamiento reflexivo
- Pensamiento crítico
- Resiliencia emocional
- Violencia juvenil
- Odio en la infancia
- Regulación emocional
- Alfabetización emocional

Tras eliminación de duplicados (58), se procedió a una revisión de títulos y resúmenes, seleccionándose 35 estudios para análisis en texto completo. Finalmente, y tras aplicar los criterios de inclusión/exclusión, se seleccionaron 12 estudios clave para el análisis final.

El proceso completo se describe en el diagrama PRISMA (ver Figura 1).

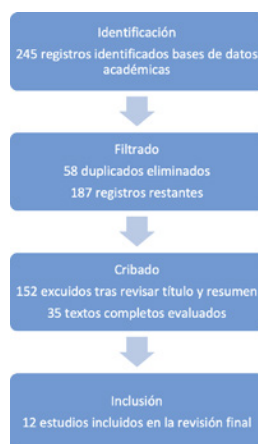


Figura 1. Proceso de selección y cribado

Codificación y análisis temático

Los 12 estudios incluidos fueron analizados mediante un procedimiento de codificación estructurada, empleando una plantilla diseñada ad hoc que permitía extraer y comparar variables clave. Esta plantilla aparece como Anexo 1.

Las variables codificadas incluyeron: autor/a y año, tipo de publicación, población analizada, enfoque metodológico, presencia de LIJ, estrategias de intervención, resultados sobre resiliencia y conclusiones clave.

El análisis se desarrolló mediante síntesis temática cualitativa, agrupando los resultados en tres categorías principales:

- a) Impacto neurocognitivo del pensamiento reflexivo y crítico: se examina cómo estas habilidades cognitivas influyen en la arquitectura cerebral, particularmente en regiones como la corteza prefrontal dorsolateral (implicada en el control ejecutivo y la toma de decisiones) y la corteza cingulada anterior (vinculada a la autorregulación emocional y la integración de información social y afectiva). Se analizan estudios que muestran un fortalecimiento funcional de estas áreas en adolescentes que practican sistemáticamente el pensamiento reflexivo.
- b) Estrategias educativas y terapéuticas para su desarrollo: se abordan programas y metodologías aplicadas en contextos escolares, comunitarios y clínicos, como el debate estructurado, el mindfulness, la terapia cognitivo-conductual o la educación ética. Estas estrategias se analizan en función de su capacidad para promover el pensamiento crítico, la reflexión ética y la resiliencia emocional frente a situaciones de odio o violencia.
- c) Aplicaciones específicas de la literatura infantil y juvenil como herramienta de intervención: se examina el uso de textos narrativos diseñados para lectores infantiles y adolescentes como vehículo simbólico para trabajar la alfabetización emocional, la empatía, la reflexión moral y el análisis de dilemas complejos. Se recogen experiencias pedagógicas y terapéuticas que integran la LIJ como recurso estructurado para fomentar la capacidad crítica, la comprensión de la diversidad y la construcción de identidades resilientes.

Se reconocen algunas limitaciones metodológicas en esta revisión, entre ellas la posible variabilidad en la calidad de los estudios incluidos, así como la dificultad para generalizar los hallazgos debido a las diferencias en contextos socioculturales, educativos y económicos de las poblaciones analizadas.

Además, la naturaleza cualitativa del análisis temático puede implicar ciertos sesgos interpretativos, especialmente en lo referente a la categorización de resultados heterogéneos.

No obstante, la aplicación del protocolo PRISMA, el uso de bases de datos académicas reconocidas y la codificación sistemática mediante plantilla ad hoc han permitido una revisión rigurosa, crítica y transparente del conocimiento actual sobre el pensamiento reflexivo y crítico en población infantojuvenil.

La inclusión de enfoques interdisciplinarios, pedagógicos, psicológicos, neurocientíficos y literarios, ofrece una visión integral que sustenta sólidamente las recomendaciones educativas y terapéuticas presentadas, destacando el papel transformador de la literatura infantil y juvenil como vehículo de resiliencia emocional, ética y cognitiva.

3. Marco teórico

El pensamiento reflexivo y el pensamiento crítico

El cerebro humano procesa la información y toma decisiones mediante dos sistemas complementarios pero distintos: el sistema reflexivo y el sistema reactivo. Estos sistemas, aunque actúan de manera coordinada, presentan características funcionales diferenciadas que inciden en la forma en que los individuos enfrentan situaciones de diversa complejidad.

El sistema reflexivo es lógico, analítico y deliberativo. Se activa ante problemas complejos que requieren un procesamiento consciente, profundo y detallado de la información disponible. A través de este sistema, los individuos evalúan las opciones posibles, consideran las implicaciones éticas de sus decisiones y proyectan las consecuencias a largo plazo. El pensamiento generado en este sistema, conocido como pensamiento reflexivo o trascendente, permite contextualizar las experiencias, encontrar significado en los acontecimientos y desarrollar una comprensión crítica de las propias circunstancias. En contextos de alta presión o exposición a violencia, el pensamiento reflexivo actúa como un factor protector, mitigando los efectos negativos de las experiencias traumáticas.

Por el contrario, el sistema reactivo es rápido, automático e impulsivo. Basado en respuestas emocionales y patrones de comportamiento habitados, este sistema se activa en situaciones de emergencia donde la rapidez es esencial para la supervivencia. Aunque vital en contextos de peligro inmediato, el pensamiento reactivo carece de la profundidad analítica necesaria para gestionar eficazmente problemas de naturaleza compleja o ambigua.

El pensamiento reflexivo permite a los individuos considerar las dimensiones éticas, sociales y personales de los problemas, ofreciendo una visión holística y profunda de las situaciones vividas. A su vez, el pensamiento crítico, íntimamente relacionado, pero conceptualmente distinto, implica la evaluación analítica, objetiva y sistemática de la información recibida. A través del pensamiento crítico, las personas desarrollan habilidades para identificar sesgos, detectar falacias lógicas, cuestionar la validez de las afirmaciones y fundamentar sus juicios en evidencias sólidas.

Ambos tipos de pensamiento, reflexivo y crítico, son esenciales para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y para una toma de decisiones informadas y éticamente responsables. En el ámbito educativo, fomentar el pensamiento reflexivo y crítico desde edades tempranas equipa a los estudiantes con competencias clave para enfrentar desafíos complejos, resistir la manipulación informativa y actuar de manera ética en contextos adversos. En la vida adulta, estas habilidades se consolidan como recursos fundamentales para navegar en un mundo caracterizado por la sobrecarga informativa y la creciente complejidad social.

Además de mejorar la capacidad de análisis y evaluación de información, el fortalecimiento del pensamiento reflexivo y crítico contribuye a la resiliencia neuronal, al promover patrones de procesamiento más flexibles, adaptativos y resistentes al estrés. Así, el desarrollo de estas habilidades no solo protege la salud mental individual, sino que también favorece la construcción de sociedades más informadas, democráticas y justas.

Desarrollo cerebral en la adolescencia

La adolescencia constituye un periodo crucial para el desarrollo cerebral, caracterizado por cambios estructurales y funcionales profundos que son esenciales para la transición de la niñez a la adultez. Durante esta etapa, las regiones prefrontales del cerebro —encargadas de la regulación emocional, el juicio ético y la toma de decisiones— experimentan un proceso de maduración que se

prolonga hasta la adultez temprana. Esta maduración tardía del córtex prefrontal contribuye a la especial vulnerabilidad de los adolescentes ante influencias externas, incluyendo la violencia y los discursos de odio.

La exposición reiterada a contextos violentos puede alterar de manera significativa el desarrollo neurocognitivo en esta etapa. Immordino-Yang *et al.* (2024) encontraron que adolescentes expuestos a altos niveles de violencia comunitaria presentaban un adelgazamiento de la corteza cingulada anterior, región implicada en la gestión del estrés, la motivación y el procesamiento emocional. Esta reducción estructural puede afectar negativamente la capacidad de integración de información emocional y cognitiva, aumentando el riesgo de dificultades en la regulación afectiva y la toma de decisiones.

Ante este escenario, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y pensamiento reflexivo emerge como un factor protector de alta relevancia. El pensamiento crítico permite a los adolescentes evaluar información de manera objetiva, detectar sesgos y fundamentar sus decisiones en evidencias sólidas. Por su parte, el pensamiento reflexivo les capacita para contextualizar sus experiencias, analizar las implicaciones éticas y sociales de sus acciones y construir significado frente a la adversidad.

Diversas investigaciones respaldan el efecto modulador del pensamiento reflexivo sobre el impacto de la violencia en el desarrollo cerebral. Immordino-Yang *et al.* (2024) observaron que adolescentes que cultivaban prácticas reflexivas presentaban mayor crecimiento en áreas cerebrales afectadas por la violencia, lo que sugiere un proceso de resiliencia neuronal facilitado por el procesamiento cognitivo profundo. Esta capacidad de contextualización y análisis favorece una mejor gestión del estrés y promueve un afrontamiento más saludable de situaciones adversas.

Asimismo, el pensamiento crítico contribuye a una toma de decisiones más segura y responsable en la adolescencia. Halpern (2009) destaca que adolescentes con habilidades críticas bien desarrolladas son más capaces de anticipar las consecuencias de sus actos, resistir presiones grupales y tomar elecciones alineadas con su bienestar a largo plazo. Esta competencia resulta fundamental en una etapa vital donde las decisiones tempranas pueden tener repercusiones significativas en el futuro personal y social de los individuos.

En suma, la adolescencia es una ventana de alta plasticidad cerebral en la que las experiencias y el entorno desempeñan un papel determinante en la configuración del neurodesarrollo. Fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en esta etapa no solo ayuda a los adolescentes a enfrentar las complejidades del entorno contemporáneo, sino que también sienta las bases para una vida adulta más resiliente, equilibrada y ética.

La literatura infantil y juvenil como vehículo de pensamiento crítico

La literatura infantil y juvenil (LIJ) constituye un medio simbólico y narrativo especialmente eficaz para estimular habilidades cognitivas superiores, entre ellas el pensamiento crítico, la reflexión ética y la regulación emocional. Lejos de limitarse a su función recreativa o motivacional, la LIJ contemporánea se configura como una herramienta educativa compleja, capaz de plantear dilemas morales, cuestionar estereotipos y representar conflictos sociales relevantes para el lector joven.

Diversos estudios en pedagogía literaria y psicología del desarrollo han mostrado cómo el uso de LIJ en contextos escolares y terapéuticos favorece la construcción de pensamiento complejo (Nikolajeva, 2014; Colomer, 2010). El proceso de identificación simbólica con personajes que enfrentan conflictos éticos o situaciones injustas estimula la empatía cognitiva y emocional, y permite desarrollar una lectura activa, crítica y reflexiva.

Autores como Chambers (2007) o Lipman (1991) han defendido la lectura literaria como un espacio privilegiado para la "comunidad de indagación filosófica", en la que los niños y adolescentes dialogan, argumentan y reflexionan a partir de historias que interpelan sus valores y su visión del mundo.

Además, en programas de intervención con jóvenes en situación de vulnerabilidad, la LIJ ha demostrado eficacia como herramienta de alfabetización emocional y reconstrucción narrativa de la identidad, mediante estrategias como la biblioterapia o los círculos de lectura dialógica (Aubert *et al.*, 2004; Mar y Oatley, 2008). Por tanto, la literatura infantil y juvenil no solo acompaña el desarrollo del pensamiento reflexivo, sino que lo activa, entrena y legitima en edades en las que se está construyendo la autonomía moral, la autorregulación emocional y la conciencia social.

4. Análisis de las investigaciones seleccionadas

La revisión sistemática de la literatura identificó un conjunto de estudios que examinan la relación entre el pensamiento reflexivo y crítico y la resiliencia emocional frente a contextos de violencia y odio en población infantil y juvenil. Los hallazgos permiten identificar patrones comunes, enfoques metodológicos diversos y áreas aun insuficientemente exploradas.

1. *Impacto del pensamiento reflexivo y crítico en la resiliencia neuronal*

El pensamiento reflexivo y crítico son habilidades cognitivas que permiten a los individuos analizar situaciones de manera profunda, evaluar múltiples perspectivas y tomar decisiones informadas.

Estas capacidades son particularmente importantes en contextos de violencia y mensajes de odio, donde las respuestas impulsivas o emocionales pueden exacerbar los conflictos o aumentar el daño psicológico.

Estas habilidades pueden contrarrestar los efectos negativos de la exposición a la violencia. Los adolescentes que practican el pensamiento reflexivo presentan un mayor crecimiento en la corteza cingulada anterior, una región clave para la regulación emocional y la toma de decisiones. Este crecimiento se asocia con una mayor capacidad para gestionar el estrés y las emociones negativas, lo que sugiere una forma de resiliencia neuronal que protege al cerebro de los efectos perjudiciales de la violencia (Immordino-Yang, 2024).

Asimismo, el desarrollo de estas habilidades durante la adolescencia está relacionado con la maduración de la corteza prefrontal, responsable del control ejecutivo y el pensamiento abstracto. La práctica constante del pensamiento crítico fomenta la conectividad entre la corteza prefrontal y otras áreas del cerebro implicadas en la evaluación de riesgos y la planificación a largo plazo. Esto no solo mejora la capacidad de los adolescentes para tomar decisiones seguras y responsables, sino que también reduce la susceptibilidad a ser influenciados por mensajes de odio o ideologías extremas (Dumontheil y Blakemore, 2012).

2. *Formación del pensamiento reflexivo y crítico en el cerebro*

El cerebro humano procesa la información a través de dos sistemas principales: el sistema reflexivo y el sistema reactivo.

El sistema reflexivo, asociado con la corteza prefrontal, es lógico, analítico y deliberado.

Por otro lado, el sistema reactivo, ligado al sistema límbico, es rápido, impulsivo y depende de las emociones y hábitos. Durante la adolescencia, el sistema reflexivo aún está en desarrollo, mientras que el sistema reactivo está más consolidado. Esta asimetría hace que los adolescentes sean más vulnerables a las influencias externas, como la violencia y los mensajes de odio.

La práctica del pensamiento reflexivo y crítico puede ayudar a equilibrar estos sistemas, fortaleciendo el control ejecutivo y la autorregulación. Los adolescentes que desarrollan habilidades de pensamiento crítico muestran una mayor activación en la corteza prefrontal dorsolateral, lo que se traduce en una mejor capacidad para inhibir respuestas impulsivas y evaluar las consecuencias de sus acciones.

Este tipo de activación cerebral se asocia con una menor probabilidad de comportamientos de riesgo y una mayor resistencia a la presión social y los mensajes de odio (Stanovich y West, 2008).

3. *Estrategias educativas y terapéuticas para fomentar el pensamiento reflexivo y crítico*

El fomento del pensamiento reflexivo y crítico puede realizarse a través de diversas intervenciones educativas y terapéuticas.

Entre las estrategias más efectivas se encuentran:

Programas de debate y análisis crítico en el aula

Fomentar el debate y el análisis crítico de información en contextos educativos puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Para el desarrollo de estas habilidades son fundamentales algunas actividades como la evaluación de evidencias, la argumentación lógica y la consideración de múltiples perspectivas antes de llegar a una conclusión.

Estas prácticas no solo mejoran la capacidad de razonamiento, sino que también promueven una mentalidad abierta y una mayor tolerancia a la ambigüedad (Ritchhart y Perkins, 2005).

Terapia Cognitivo-Conductual (TCC)

Para aquellos que ya han sido expuestos a situaciones de violencia, la TCC es una herramienta efectiva para reconstruir patrones de pensamiento negativos y promover un enfoque más reflexivo y crítico ante los problemas.

La TCC no solo reduce los síntomas de trastorno de estrés postraumático, sino que también mejora la función cognitiva y la capacidad de autorregulación (Beck *et al.*, 1979).

Mindfulness y meditación

La práctica del mindfulness y la meditación puede mejorar la capacidad de reflexión y el control emocional.

Un estudio de la Universidad de California en Los Ángeles encontró que los adolescentes que practicaban mindfulness mostraban una mayor actividad en la corteza prefrontal y una mejor regulación emocional (Zenner *et al.*, 2014). Esto sugiere que el mindfulness no solo reduce el estrés, sino que también fortalece las habilidades de pensamiento reflexivo y crítico.

4. *Evaluación de la efectividad de las intervenciones*

Las intervenciones educativas y terapéuticas mencionadas han mostrado resultados prometedores en la promoción del pensamiento reflexivo y crítico.

En especial, aquellas que integran la lectura crítica de obras de literatura infantil y juvenil, donde los estudiantes analizan personajes, valores y dilemas éticos, han demostrado favorecer la

transferencia del pensamiento crítico a situaciones reales. En estudios longitudinales, se ha observado que los adolescentes que participan en programas de debate y análisis crítico desarrollan una mayor capacidad para gestionar conflictos y resistir la presión de grupo.

Asimismo, los participantes en programas de mindfulness reportan una reducción significativa de los síntomas de ansiedad y depresión, así como una mayor satisfacción con la vida (Kohlberg, 1984).

En el ámbito de la TCC, los resultados son igualmente positivos. Los adolescentes que han pasado por terapia cognitivo-conductual muestran una mejora en la autorregulación emocional y una reducción en la incidencia de comportamientos impulsivos y de riesgo. Esto sugiere que la TCC no solo es efectiva para tratar los efectos negativos de la violencia, sino también para prevenir la reaparición de estos síntomas en el futuro (Beck *et al.*, 1979).

5. *Implicaciones para la práctica y la política*

Los hallazgos de esta revisión tienen importantes implicaciones para la práctica educativa y la formulación de políticas públicas.

La inclusión de programas de pensamiento reflexivo y crítico en el currículo escolar puede ser una estrategia efectiva para prevenir los efectos negativos de la violencia y los mensajes de odio en los jóvenes.

Asimismo, la implementación de programas de mindfulness y TCC en contextos educativos y comunitarios puede contribuir a la construcción de un entorno más seguro y resiliente.

Además, se recomienda que las políticas educativas promuevan un enfoque integral que incluya tanto el desarrollo académico como el emocional y ético de los estudiantes. La formación continua en habilidades de pensamiento reflexivo y crítico también debe extenderse a los adultos, especialmente en entornos laborales y comunitarios, para fomentar una toma de decisiones más informada y consciente.

El análisis de los estudios revisados confirma que el pensamiento reflexivo y crítico constituye un factor de protección clave frente a los efectos negativos de la violencia sobre el desarrollo cerebral, especialmente durante la adolescencia.

En los adolescentes, se observó que la práctica regular del pensamiento reflexivo se asocia con un mayor crecimiento en regiones cerebrales cruciales para la regulación emocional y la toma de decisiones, como la corteza cingulada anterior (Immordino-Yang *et al.*, 2024; Halpern, 2009). Esta región, fundamental para la integración de información emocional y cognitiva, desempeña un papel esencial en la gestión del estrés y la elaboración de experiencias traumáticas. El fortalecimiento de esta área cerebral favorece la resiliencia emocional, permitiendo a los adolescentes manejar de manera más eficaz las emociones negativas derivadas de la exposición a contextos de violencia.

Asimismo, los resultados evidencian que el pensamiento trascendente, aquel que implica considerar las implicaciones éticas y sociales de las situaciones, contribuye significativamente a la resiliencia neuronal. Los adolescentes que practican este tipo de procesamiento cognitivo muestran no solo una mayor robustez en la corteza cingulada anterior, sino también una mejora en las conexiones neuronales relacionadas con la auto-regulación y el juicio crítico. Este fortalecimiento neuronal no solo facilita una mejor gestión de situaciones estresantes, sino que también promueve la capacidad para tomar decisiones informadas, responsables y éticamente fundamentadas en su vida cotidiana.

La reflexión crítica sobre experiencias de riesgo no solo potencia mecanismos de afrontamiento saludables en la adolescencia, sino que sienta las bases para una vida adulta más resiliente y equilibrada.

Estudios adicionales confirman que adolescentes que desarrollan habilidades críticas tempranamente tienden a tomar decisiones más seguras, resistiendo de manera más efectiva presiones externas negativas y anticipando mejor las consecuencias de sus acciones (Halpern, 2009).

En adultos, las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo mantienen un rol fundamental en la toma de decisiones complejas y en la gestión emocional. Los individuos que practican regularmente estas competencias presentan una mayor activación de la corteza prefrontal dorsolateral, región asociada al control ejecutivo, la evaluación racional y la autorregulación emocional (Stanovich & West, 2008). Esta activación incrementada permite una evaluación más eficaz de situaciones conflictivas y favorece respuestas adaptativas y éticamente coherentes ante entornos de alta tensión.

Además, la consolidación de habilidades críticas y reflexivas en la adultez se vincula con una mayor resiliencia cognitiva y mejor salud mental general. Adultos con pensamiento crítico desarrollado muestran una mayor capacidad de adaptación a cambios inesperados, una mejor gestión del estrés y un mantenimiento más eficiente de su rendimiento cognitivo a lo largo del tiempo (Beck *et al.*, 1979). Esta adaptabilidad resulta crucial en un entorno social caracterizado por su volatilidad y complejidad crecientes.

En conjunto, los resultados subrayan que el fomento temprano y sostenido del pensamiento reflexivo y crítico no solo proporciona beneficios inmediatos en términos de regulación emocional y toma de decisiones, sino que también tiene efectos positivos a largo plazo sobre el desarrollo cerebral, la salud mental y el bienestar general. De este modo, potenciar estas habilidades desde la infancia y adolescencia constituye una estrategia esencial para formar individuos resilientes y, por extensión, para contribuir a la construcción de sociedades más justas, informadas y emocionalmente equilibradas.

Discusión

Implicaciones para la educación y la comunidad

Los resultados de esta investigación evidencian que el fomento del pensamiento reflexivo y crítico constituye una estrategia eficaz para promover la resiliencia emocional y cognitiva frente a la violencia y el discurso de odio. La implementación sistemática de estas habilidades no solo impacta positivamente en el desarrollo individual, sino que también fortalece la cohesión y la salud de las comunidades.

Intervenciones en el ámbito educativo

El entorno escolar desempeña un papel central en el desarrollo de habilidades críticas desde edades tempranas. La incorporación de programas curriculares orientados a la reflexión ética, el análisis de casos y la argumentación racional es fundamental para estimular la capacidad de los estudiantes de considerar múltiples perspectivas, evaluar riesgos y tomar decisiones informadas. Actividades como debates estructurados, talleres de resolución de dilemas éticos y lectura crítica de textos literarios contribuyen significativamente a este proceso.

En particular, el análisis de obras como *Wonder* (Palacio, 2012), *El monstruo de colores* (Llenas, 2012) o *El diario de Greg* (Kinney, 2007) ha demostrado facilitar el desarrollo de la empatía, la conciencia emocional y la reflexión ética en alumnado de distintas edades.

Un ejemplo relevante es el programa CANDLE (Center for Affective Neuroscience, Development, Learning, and Education de la USC), que ha implementado actividades de pensamiento trascendente con adolescentes en comunidades de alta vulnerabilidad. La evaluación de estos programas ha mostrado mejoras significativas en la capacidad de regulación emocional, la toma de decisiones

informadas y la resiliencia neuronal en los participantes, incluso en contextos de exposición continua a violencia (Immordino-Yang *et al.*, 2024).

Intervenciones en el ámbito comunitario

Más allá de la escuela, las intervenciones comunitarias son igualmente esenciales. La creación de espacios seguros donde los jóvenes puedan compartir sus experiencias y reflexionar críticamente sobre ellas favorece la construcción de herramientas cognitivas y emocionales para enfrentar situaciones adversas. Estos espacios pueden ser facilitados por mentores, trabajadores sociales y líderes comunitarios capacitados, que orienten la reflexión crítica de los jóvenes a partir de sus vivencias cotidianas. Varios programas de lectura dialógica comunitaria con obras de LIJ han mostrado impactos positivos en cohesión grupal y construcción de resiliencia narrativa en contextos de exclusión social (Aubert *et al.*, 2004).

La promoción de habilidades críticas en contextos no escolares contribuye a fortalecer el sentido de agencia y pertenencia de los jóvenes, elementos fundamentales para construir comunidades resilientes frente a la violencia y la exclusión social.

Formación continua en la adultez

El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo no debe limitarse a la infancia y la adolescencia. Programas de formación continua orientados a adultos, tales como talleres de toma de decisiones éticas, cursos de alfabetización mediática o seminarios de resolución crítica de conflictos, son esenciales para consolidar estas habilidades a lo largo de la vida.

Los adultos que ejercitan regularmente el pensamiento crítico muestran una mayor capacidad de adaptación a cambios imprevistos, una gestión emocional más eficaz y una mejor evaluación racional de situaciones complejas (Stanovich & West, 2008; Beck *et al.*, 1979). Esta competencia es particularmente relevante en entornos sociales y laborales caracterizados por la incertidumbre y la sobrecarga informativa.

Hacia un enfoque integral

La implementación simultánea de estrategias educativas y comunitarias para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico crea un enfoque integral que potencia tanto el bienestar individual como el fortalecimiento del tejido social. La construcción de entornos escolares y comunitarios que fomenten la reflexión, el análisis crítico y la toma de decisiones éticas es esencial para formar individuos resilientes y comprometidos con la justicia social. Y en ese proceso, la literatura infantil y juvenil no solo puede ser un recurso más, sino el punto de partida simbólico desde el cual los jóvenes aprenden a pensar, sentir y posicionarse críticamente ante el mundo.

En última instancia, fomentar el pensamiento reflexivo y crítico desde edades tempranas y promover su desarrollo continuo en la adultez constituye una inversión estratégica en la creación de sociedades más informadas, justas y resilientes, capaces de enfrentar de manera ética los desafíos de un mundo cada vez más complejo y polarizado.

Beneficios a largo plazo

El desarrollo temprano y sostenido del pensamiento reflexivo y crítico presenta beneficios que se extienden más allá de la adolescencia, impactando positivamente en múltiples dimensiones de la vida adulta. Las investigaciones analizadas indican que los adultos que han cultivado estas habilidades

experimentan una mayor satisfacción vital y mejores indicadores de salud mental, mostrando una mayor capacidad de afrontamiento ante las adversidades cotidianas (Stanovich & West, 2008).

La capacidad de evaluar situaciones de manera objetiva y considerar múltiples perspectivas facilita una gestión más eficaz del estrés y una resolución de conflictos más eficiente en ámbitos personales y profesionales. En contextos laborales, los individuos críticos y reflexivos destacan por su habilidad para analizar problemas complejos, proponer soluciones innovadoras y fomentar entornos colaborativos, contribuyendo al aumento de la productividad y al fortalecimiento de las relaciones interpersonales en los equipos de trabajo.

Otro beneficio fundamental del pensamiento crítico en la vida adulta es la resistencia a la manipulación informativa. En un contexto sociocultural donde la desinformación circula rápidamente a través de medios digitales y redes sociales, la capacidad de discernir entre información veraz y engañosa se convierte en una herramienta esencial para la participación cívica responsable. Adultos con habilidades críticas sólidas muestran un mayor compromiso con el pensamiento basado en evidencias, favoreciendo la construcción de una opinión pública informada y resiliente frente a discursos de odio y polarización social (Halpern, 2009).

Asimismo, el pensamiento reflexivo y crítico contribuye al fortalecimiento de habilidades interpersonales, promoviendo la empatía, la comunicación efectiva y la resolución constructiva de conflictos. Al reflexionar sobre sus propias experiencias y considerar diversas perspectivas, los individuos son capaces de construir relaciones personales y profesionales más sólidas, basadas en la comprensión mutua y el respeto.

En términos de salud mental, la práctica regular de estas competencias se asocia con una menor incidencia de trastornos como la ansiedad y la depresión. La habilidad para contextualizar las dificultades, encontrar significado en las experiencias adversas y adoptar una actitud de aprendizaje continuo actúa como un factor protector fundamental frente al malestar psicológico.

En conjunto, el pensamiento reflexivo y crítico no solo proporciona beneficios inmediatos en la toma de decisiones y el afrontamiento emocional, sino que también ejerce efectos positivos a largo plazo sobre el desarrollo cerebral, la salud mental y la adaptación social. Fomentar estas habilidades desde edades tempranas y mantener su desarrollo a lo largo de la vida constituye una estrategia crucial para la formación

Intervenciones para fortalecer el cerebro

Las diversas investigaciones científicas respaldan la implementación de intervenciones dirigidas a fortalecer las capacidades de pensamiento reflexivo y crítico, fundamentales para promover la resiliencia emocional, la regulación cognitiva y la adaptación social, tanto en jóvenes como en adultos.

Educación ética y cívica

Una intervención clave es la integración sistemática de la educación ética y cívica en los programas curriculares escolares. La incorporación de discusiones sobre justicia social, derechos humanos y dilemas éticos en el aula fomenta una perspectiva crítica y reflexiva en los estudiantes. Estas actividades, facilitadas en un entorno seguro y respetuoso, promueven el análisis de múltiples perspectivas y la consideración de las implicaciones éticas de las decisiones individuales (Ritchhart & Perkins, 2005). Este enfoque fortalece no solo las competencias críticas, sino también la empatía, la responsabilidad social y el compromiso cívico, habilidades esenciales en sociedades pluralistas.

Prácticas de mindfulness y meditación

El mindfulness y la meditación han demostrado ser estrategias eficaces para fortalecer el autocontrol emocional y favorecer la reflexión consciente. Los estudios de la Universidad de California en Los Ángeles evidencian que adolescentes que practican mindfulness presentan una mayor actividad en la corteza prefrontal, área asociada al control ejecutivo y a la regulación emocional (Zenner *et al.*, 2014). Estas prácticas permiten a los individuos aumentar su capacidad de atención, reducir niveles de estrés y mejorar su bienestar mental, creando un terreno fértil para el pensamiento reflexivo y crítico.

Fomento del debate y el análisis crítico

La promoción de debates estructurados y el análisis crítico de información en el ámbito escolar constituye otra intervención fundamental. Estas actividades desarrollan habilidades de evaluación de evidencias, argumentación lógica y consideración de diferentes perspectivas antes de emitir juicios (Halpern, 2009). El ejercicio sistemático del debate fomenta un pensamiento analítico riguroso, prepara a los estudiantes para enfrentar situaciones complejas y fortalece su resistencia frente a la manipulación informativa.

Terapia cognitivo-conductual para poblaciones vulnerables

En poblaciones que han experimentado exposición directa a violencia o trauma, la terapia cognitivo-conductual (TCC) se presenta como una intervención altamente efectiva. La TCC se enfoca en la reestructuración de patrones de pensamiento disfuncionales y en el fortalecimiento de estrategias de afrontamiento más racionales y reflexivas (Beck *et al.*, 1979). La evidencia empírica muestra que la TCC no solo reduce los síntomas de trastorno de estrés postraumático, sino que también mejora la función cognitiva general, favoreciendo una evaluación crítica y adaptativa de las situaciones adversas.

Enfoque integral

La implementación coordinada de intervenciones basadas en la educación ética, las prácticas de mindfulness, el desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate y el apoyo terapéutico especializado ofrece una vía integral para el fortalecimiento del pensamiento reflexivo y crítico en todas las etapas del desarrollo humano. Estas estrategias no solo benefician la salud mental y la capacidad de toma de decisiones, sino que también contribuyen a la construcción de sociedades más informadas, resilientes, empáticas y éticamente comprometidas.

5. Conclusiones

Este estudio de revisión sistemática ha explorado el papel del pensamiento reflexivo y crítico como mecanismo de resiliencia frente a la violencia y los mensajes de odio, así como su impacto en el fortalecimiento del desarrollo neurocognitivo y la regulación emocional en la infancia y la adolescencia.

Los hallazgos sugieren que el pensamiento reflexivo y crítico no solo mejora la toma de decisiones en contextos complejos, sino que actúa también como un factor protector clave para la salud mental, especialmente durante la adolescencia, un periodo de alta plasticidad cerebral. El fortalecimiento de regiones como la corteza cingulada anterior y la corteza prefrontal dorsolateral, observada en los estudios revisados (Immordino-Yang *et al.*, 2024; Stanovich Et West, 2008), se traduce

en una mejor regulación emocional, un mayor control de impulsos y una evaluación más precisa de las consecuencias éticas y sociales de las acciones.

La práctica sistemática del pensamiento crítico permite a los individuos resistir la manipulación informativa y la presión social, competencias esenciales en un contexto sociocultural caracterizado por la proliferación de discursos polarizados y de desinformación. Asimismo, el pensamiento reflexivo contribuye a contextualizar las experiencias adversas, a encontrar significado en ellas y a fortalecer los procesos de afrontamiento saludable.

Estos beneficios no se limitan a la adolescencia: en la adultez, el pensamiento reflexivo y crítico se asocia con una mejor capacidad de adaptación, una mayor resiliencia cognitiva y emocional, y un fortalecimiento de la participación cívica informada y responsable.

Los resultados de este estudio subrayan la importancia de integrar programas educativos que fomenten el pensamiento reflexivo y crítico desde edades tempranas. Actividades como debates éticos, análisis crítico de información, literatura infantil que promueva la reflexión, prácticas de mindfulness y programas de educación cívica y emocional se presentan como estrategias eficaces para cultivar estas habilidades.

A su vez, las intervenciones comunitarias y terapéuticas orientadas a desarrollar el pensamiento reflexivo en contextos de alta vulnerabilidad social ofrecen un camino prometedor para mitigar los efectos de la violencia y el odio sobre el bienestar individual y colectivo. Un ejemplo de ello lo representan los programas de lectura crítica implementados en aulas de secundaria con obras como *Wonder* (Palacio, 2012), donde los alumnos debaten temas como la identidad, la exclusión y la empatía. Estas intervenciones han demostrado reforzar tanto la conciencia ética como la resiliencia emocional, según diversos estudios pedagógicos recientes (Colomer, 2010; Nikolajeva, 2014).

En un mundo cada vez más complejo y polarizado, la capacidad de pensar de manera crítica y reflexiva es más necesaria que nunca. Estas competencias no solo permiten a los individuos navegar de manera ética y resiliente por las dificultades personales y sociales, sino que también contribuyen a la construcción de sociedades más justas, empáticas y democráticamente fortalecidas. Invertir en la educación y el desarrollo continuado del pensamiento reflexivo y crítico constituye, por tanto, una apuesta estratégica para preparar a las nuevas generaciones a enfrentar los desafíos de un mundo dinámico y para cimentar un futuro donde no solo sea posible sobrevivir a la adversidad, sino también prosperar en ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., Flecha, R., García, C., Flecha, A., & Racionero, S. (2004). Dialogic learning in the classroom: Transforming learning through interactive groups. *Cambridge Journal of Education*, 34(3), 261–272. <https://doi.org/10.1080/0305764042000250461>
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.
- Chambers, A. (2007). *Tell me: Children, reading and talk*. Thimble Press.
- Colomer, T. (2010). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Graó.
- Dumontheil, I., & Blakemore, S. J. (2012). Development of the social brain during adolescence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19(2), 229–236. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0189-1>
- Gaiman, N. (2002). *Coraline*. Bloomsbury.
- Halpern, D. F. (2009). Adolescent decision making: An overview. *The Prevention Researcher*, 16(2), 3–7.
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2024). Transcendent thinking buffers the longitudinal effects of community violence exposure in adolescence on anterior

cingulate cortex thickness. *Journal of Research on Adolescence*. <https://doi.org/10.1111/jora.12861>

Kinney, J. (2007). *Diary of a wimpy kid*. Amulet Books.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. II: The psychology of moral development*. Harper & Row.

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Editorial Flamboyant.

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>

Mar, R. A., Djikic, M., & Oatley, K. (2011). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood. *Scientific Study of Literature*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.1075/ssol.1.1.01mar>

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing.

Palacio, R. J. (2012). *Wonder*. Alfred A. Knopf.

Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2005). Learning to think: The challenges of teaching thinking. *Harvard Educational Review*, 75(2), 178–203. <https://doi.org/10.17763/haer.75.2.xw7164455265g8n4>

Spelman, C. (2001). *When I feel sad*. Free Spirit Publishing.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2008). *The rationality quotient: Toward a test of rational thinking*. MIT Press.

University of Southern California. (2024, March 4). Reflective thinking increases adolescent brain resilience to violence. *Neuroscience News*. <https://neurosciencenews.com/reflective-thinking-resilience-teen-violence-25456/>

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

Anexo 1. Plantilla de codificación de estudios incluidos en la revisión sistemática

Esta plantilla fue utilizada para registrar de forma sistemática y homogénea los datos clave de cada uno de los estudios seleccionados durante la fase de análisis cualitativo. Su aplicación permitió organizar la información, detectar patrones comunes y clasificar los hallazgos por categorías temáticas.

Variable	Descripción
Autor/a y año	Referencia completa del estudio (formato APA 7).
Tipo de publicación	Artículo empírico, revisión teórica, revisión sistemática, tesis o libro.
Población estudiada	Edad, contexto social o educativo, nivel escolar, situación de riesgo.
Enfoque del estudio	Perspectiva desde la psicología, pedagogía, neurociencia o estudios literarios.
Presencia de LIJ	Uso explícito o implícito de literatura infantil y juvenil en la intervención.
Medición del pensamiento crítico	Instrumentos, métodos cualitativos, observación, rúbricas o escalas aplicadas.
Indicadores de resiliencia	Variables cognitivas, emocionales o conductuales reportadas como efecto.
Intervenciones destacadas	Tipo, duración, contexto de aplicación y resultados principales.
Conclusiones principales	Hallazgos relevantes del estudio en relación con los objetivos de esta revisión.

Ángela Espinosa Ruiz
a.espinosa-ruiz@uw.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0002-5434-8403>
Universidad de Varsovia (Polonia)

(Recibido: 30 mayo 2025 / Received: 30th May 2025)
(Aceptado: 22 julio 2025 / Accepted: 22nd July 2025)

UN VIAJE POR LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL BIELORRUSA: PANORAMA HISTÓRICO Y CULTURAL

*A JOURNEY THROUGH BELARUSIAN
CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE:
A HISTORICAL AND CULTURAL OVERVIEW*

Resumen

La literatura bielorrusa, en especial aquella originalmente escrita en la lengua nacional del país, sigue siendo una desconocida para los estudios filológicos en España. Esta invisibilidad se acentúa aún más en el caso de las obras dirigidas a la infancia y la juventud. El presente artículo tiene como objetivo acercar esta literatura al público hispanohablante, subrayando su papel crucial en la conservación de la lengua y la cultura bielorrusas, la construcción de la identidad nacional, la transmisión de valores y, desde una perspectiva histórica, el proceso de alfabetización del pueblo. Se ofrece una revisión histórica de la literatura infantil y juvenil escrita en bielorruso, poniendo el foco en los efectos que los poderes autoritarios tuvieron sobre su desarrollo (en primer lugar, las limitaciones impuestas por el Imperio ruso, seguidas por el impacto de la dictadura soviética y, a partir de 1991, el régimen híbrido que sigue vigente hasta el día de hoy). Así, el artículo ofrece un breve análisis de algunas de las voces más destacadas de la literatura bielorrusa, así como un panorama del estado actual del género: sus problemáticas, particularidades y perspectivas, incluida su proyección internacional a través de traducciones o adaptaciones. Con el apoyo de traducciones propias, se realiza un esbozo del canon de la literatura infantil y juvenil en lengua bielorrusa y se presenta su historiografía.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil bielorrusa; Identidad nacional; Canon literario; Censura literaria; Literatura en el exilio.

Abstract

Belarusian literature, particularly works originally written in its national language, remains largely unknown within philological studies in Spain. This invisibility is even more pronounced in the case of literature aimed at children and young adults. This article seeks to introduce this body of work to a Spanish-speaking audience, highlighting its crucial role in preserving the Belarusian language and culture, shaping national identity, transmitting values, and, historically, in the processes of literacy promotion among the general population. This text offers a historical overview of children's and young adult literature written in Belarusian, focusing on the effect that authoritarian rule had on

its development (first of all, the limitations imposed by the Russian Empire, followed by the impact of the Soviet dictatorship and, from 1991, the hybrid regime that is currently in power). This text offers a brief analysis of some of Belarus' most prominent authors, as well as an outline of the current state of the genre, including its challenges, distinctive features, and future prospects, as well as its international reach through translations and adaptations. Drawing on the author's own translations, the article drafts a Belarusian children's and youth literary canon and presents its historiography.

Key words: Belarusian children's and youth literature; National identity; Literary Canon; Literary Censorship; Exiled literature.

1. Introducción

La literatura en lengua bielorrusa es, quizás, una de las grandes desconocidas dentro de la eslavística española en particular e, incluso, de los estudios literarios en general a nivel europeo y mundial. Si nos referimos específicamente a la literatura infantil y juvenil en bielorruso, su desconocimiento es aún más destacable, marcado por una notable falta de estudios rigurosos sobre el tema incluso en la propia Bielorrusia. No es de extrañar dadas las circunstancias de desventaja en la que se han encontrado —y todavía se encuentran— las personas hablantes de esta lengua tanto a nivel institucional como en el aspecto sociocultural.

Entre los mayores problemas para el desarrollo del idioma bielorruso¹, su literatura y su cultura se han de destacar los siguientes: la prohibición, total o parcial, de publicar literatura en esta lengua, en especial durante la dominación del Imperio Ruso sobre el territorio de la actual Bielorrusia (1795-1918); el desprestigio del idioma bielorruso, así como la relegación de su uso al folklore, apartándolo de la literatura culta; la represión más o menos contundente de los movimientos nacionalistas bielorrusos por parte del Reino de Polonia, el ya nombrado Imperio Ruso y, posteriormente, la URSS; la insuficiencia de los esfuerzos para recuperar y normalizar el uso de la lengua bielorrusa una vez alcanzada la independencia en 1991. Aún hoy en día, de acuerdo con McMillin (2015), «la lengua, mayormente reprimida y con una historia accidentada, sobrevive principalmente en la literatura y en su uso por parte de jóvenes de Bielorrusia con conciencia nacional, para quienes puede constituir una declaración sociopolítica»² (p. 97).

Precisamente por estos motivos, la literatura infantil y juvenil ha desempeñado —y sigue desempeñando— un papel crucial en la sociedad de Bielorrusia, en especial para aquellos de sus sectores que consideran prioritaria la conservación de la lengua y la cultura de la nación. Así, desde principios del siglo XX, como se verá en apartados posteriores del presente estudio, la literatura infantil no solo ha servido como herramienta de alfabetización, sino también como transmisora de la

1 El bielorruso es uno de los cuatro idiomas eslavos orientales y, junto con el ruso, actualmente lengua oficial de Bielorrusia. Según el censo nacional de 2019 (cuyos resultados fueron publicados en Minsk en 2021), un 54% de la población bielorrusa lo considera su lengua materna, y un 26% lo habla en casa como lengua de comunicación principal. Se calcula que existen entre tres y ocho millones de hablantes de esta lengua, pero las estadísticas están mayormente basadas en la autovaloración de dichas personas y su exactitud plantea serias dudas.

2 «The much repressed language, after a chequered history, survives mainly in literature and in the use by mainly young nationally conscious Belarusians for whom it may act as a socio-political statements». Dada la falta de estudios sobre la lengua y la literatura bielorrusa traducidos al castellano, este artículo se sirve de traducciones propias tanto para las fuentes primarias como para las secundarias; todas las traducciones han sido realizadas por su autora, salvo que se indicara lo contrario.

cultura, la lengua y los valores de la nación bielorrusa. Este papel popularizador se mantiene hasta el día de hoy. Así, como afirma Zylevič³ (2021):

Una tendencia de la literatura juvenil contemporánea bielorrusa es el aumento del número de libros de aventuras sobre temas de la historia y mitología bielorrusas [...]. Uno de los primeros títulos dentro de esta línea fue el libro de la joven escritora bielorrusa Ksienija Štalenkava *El reverso del espejo*. [...] La protagonista, Varvara Stankievič, una estudiante de 15 años de Vilna, viaja al Vilna del siglo XVI gracias a un espejo antiguo, donde conoce al joven noble Michał Sakolič. Junto a los protagonistas, los lectores se ven envueltos en intrigas y conspiraciones propias de la corte real de aquella época.⁴ (p. 105)

En consecuencia, la relevancia de las obras dirigidas a infancia y juventud justifica sobradamente su análisis en profundidad, lo que constituye el propósito principal del presente artículo de investigación. Sin pretender constituir un estudio exhaustivo, este texto muestra una visión panorámica de la literatura infantil y juvenil de Bielorrusia, atendiendo a su dimensión histórica y su amplitud temática, así como a su problemática y situación actual, tanto en el ámbito nacional como en lo referido a su proyección internacional mediante versiones y traducciones.

En otras palabras, este artículo adopta un enfoque introductorio hacia las obras literarias infantiles y juveniles escritas en lengua bielorrusa, lo que implica una aproximación amplia y contextualizada. Este estudio recorre las principales etapas de desarrollo del género, analiza algunas de sus voces más representativas y examina los temas recurrentes y las funciones sociales que ha desempeñado. Así, el presente análisis ofrece una visión global que puede servir como punto de partida para futuras investigaciones, inspiración para nuevas traducciones o, simplemente, para despertar (o renovar) la apreciación por la cultura bielorrusa y sus exponentes más destacados en el panorama literario infantil y juvenil.

Para ello, este estudio se basa en una selección representativa de obras escritas en lengua bielorrusa dirigidas al público infantil y juvenil, publicadas desde principios del siglo XX hasta principios del siglo XXI. El corpus incluye tanto textos producidos dentro de Bielorrusia como aquellos creados en contextos de exilio o disidencia, así como obras promovidas o sancionadas por el Estado, con el fin de ofrecer una visión equilibrada de las distintas dinámicas ideológicas, estéticas y sociopolíticas que han configurado este ámbito literario a través de su historia. De este modo, la selección de los autores y textos analizados —obras de Alaiza Paškievič (Ciotka), Janka Kupała, Larysa Henijuš y Andrej Chadanovič— responde a una estrategia de muestreo cualitativo, orientada por criterios de relevancia literaria, histórica y sociocultural. Se priorizó, en primer lugar, la centralidad de las figuras seleccionadas dentro del sistema literario bielorruso, considerando tanto su inscripción en el canon (literario, escolar y académico, tanto en Bielorrusia como en el extranjero) como su proyección simbólica en la construcción de imaginarios identitarios. En segundo lugar, se tuvo en cuenta la

3 Los nombres propios bielorrusos están escritos siguiendo las normas del alfabeto łacinka, de uso oficial en lengua bielorrusa hasta la creación de la Unión Soviética en 1922.

4 Адна тэндэнцыя сучаснай беларускай падлеткавай літаратуры — гэта павелічэнне колькасці прыгодніцкіх кніг на тэмы беларускай гісторыі і міфалогіі [...]. Адной з першых у гэтым шэрагу выйшла кніга юнай беларускай пісьменніцы Ксеніі Шталенковай «Адваротны бок люстра» [...] Галоўная гераіня Варвара Станкевіч, 15-гадовая школьніца з Вільнюса, дзякуючы антыкварнаму люстру трапляе ў Вільнюс XVI ст., дзе знаёміцца з юным шляхцічам Міхаілам Саколічам. Разам з героямі чытачы трапляюць у інтрыгі і змовы, характэрныя для карацкага двара таго часу.

relación de su obra con la infancia, ya sea por su explícita orientación hacia el público infantil o juvenil, por su recepción pedagógica, o por la tematización de la niñez como eje simbólico. En tercer lugar, se procuró una representación diacrónica y tipológica que abarque distintas fases del desarrollo histórico-literario bielorruso: desde el período del renacimiento nacional (Paškevič), pasando por la consolidación del canon soviético (Janka Kupała), la disidencia poética del siglo XX (Henijuš), hasta la literatura postsoviética contemporánea (Chadanovič). Este enfoque permite observar continuidades y transformaciones en el modo en que la literatura bielorrusa ha configurado la categoría de la infancia y sus vínculos con el lenguaje, la nación y la memoria colectiva.

El análisis se apoya en fuentes primarias y secundarias provenientes de los campos de la historia literaria y los estudios culturales, lo que permite contextualizar las obras dentro de su marco histórico y valorar su función social y simbólica en la construcción de identidad y resistencia cultural.

2. Contexto histórico y cultural

Como es el caso en otras literaturas nacionales, la literatura bielorrusa infantil y juvenil tiene ya su origen —y una de sus fuentes temáticas y formales principales— en la literatura popular y el folklore infantil (cuentos, nanas, canciones y juegos, entre otros). En lo que concierne a la literatura culta, el establecimiento de la literatura infantil como género en lengua bielorrusa coincide con el auge de la imprenta de Francišak Skaryna entre sus hablantes a partir del siglo XVI. Estos libros, que contienen materiales tanto para grupos infantiles como adultos, tienen un carácter religioso y didáctico, con el doble objetivo de alfabetizar a la población y, al mismo tiempo, transmitirle ciertos conocimientos y valores morales. Algunos ejemplos, tal y como destacan Šaulouskaja i Nieščiarovič (2008), son el *Salterio* del propio Francišak Skaryna, de 1517; el *Catecismo* [*Katechizis*] para jóvenes y mayores de Symon Budny, publicado en 1556, y el *Manual de lectura y comprensión de las letras eslavas* [*Nauka ku čytaniu i rozumieniu pisma słowienskago*⁵] de Laurencij Zizani, que vio la luz en el año 1596 (p. 6).

Tras la firma de la Unión de Lublin en 1569, la lengua bielorrusa ocupa una mera posición secundaria, y su situación se agrava gradualmente en el contexto de la Mancomunidad de Polonia-Lituania (Estado que comprendía los territorios de la mayor parte de Polonia, Bielorrusia y Lituania, así como partes de Ucrania). Sin embargo, este idioma experimenta un resurgimiento en el siglo XIX, pese a que la situación sociopolítica circundante es decididamente compleja. Ya en el año 1772 dan comienzo las particiones de la Mancomunidad de Polonia-Lituania. El país se ve definitivamente dividido entre Prusia, el Imperio austriaco y el Imperio ruso en 1795, quedando los terrenos de la actual Bielorrusia bajo el dominio de este último. Es de destacar que el 28 de mayo de 1772, justo después del primer reparto de la Mancomunidad de Polonia-Lituania, la zarina rusa Catalina II firma un decreto por el cual todos los gobernadores a cargo de las *gubernias* creadas en los territorios anexionados están obligados a redactar sus sentencias, resoluciones y órdenes únicamente en lengua rusa, en lugar del polaco, que había sido la lengua oficial de los documentos de la Mancomunidad desde 1696. Estas medidas se endurecen, además, posteriormente: «Tras la derrota del levantamiento de 1794 y el tercer reparto de la Mancomunidad de Polonia-Lituania, esta política de Catalina II se

5 Se mantiene aquí el alfabeto łacinka para transliterar el bielorruso antiguo, pese a haberse utilizado únicamente el cirílico en esta etapa de desarrollo de la lengua bielorrusa.

aplicó de manera aún más firme y persistente, con el uso de medidas represivas como el secuestro de bienes, la confiscación, el exilio y la deportación (Švied, 2002, p. 196)⁶.

Posteriormente, si bien Pablo I y Alejandro I tienen tendencias polonófilas, Nicolás I pone en marcha políticas destinadas a fortalecer la unificación política, cultural y religiosa de las tierras bielorrusas (ibidem, pp. 196-198).

El proceso de rusificación permanece vigente, con variaciones en su severidad, durante todo el periodo de dominación imperial rusa, hasta comienzos del siglo XX, cuando se volverá a legalizar la publicación de obras en lengua bielorrusa. Sin embargo, esto no detiene la ya mencionada reactivación del interés de la élite intelectual por el folklore, la lengua y la literatura bielorrusa. Por ejemplo, la Sociedad de los Filólogos, que operó en secreto en la Universidad Imperial de Vilna entre 1817 y 1821 con figuras como Tomaš Zan, Jan Čačot y Adam Mickiewicz a la cabeza, dedicó significativos esfuerzos al estudio de la literatura popular de los territorios bielorrusos, cuyas historias y leyendas versionaron en numerosas ocasiones en sus obras literarias, bien propiamente en bielorruso, bien en polaco. Es necesario decir, sin embargo, que la gran mayoría de obras decimonónicas en lengua bielorrusa se publicó de forma anónima debido, precisamente, a la constante prohibición de publicar en este idioma. Las voces literarias bielorrusas de la época dan preferencia, por lo tanto, a poemas breves para facilitar su difusión en forma de panfletos u oralmente. Estas obras en verso tenían, por lo general, carácter sociopolítico, humorístico o imitativo de lo folklórico, incluyendo ciertas estrofas evocadoras del folklore infantil (por ejemplo, *Muchachita* [*Dzievańka*], de Jan Barščeuški, dirigida principalmente a un público adolescente femenino).

A finales del siglo XIX cobran nueva vida las ideas de la educación en valores progresistas y el establecimiento de la conciencia nacional bielorrusa a través de la alfabetización de la población en su propia lengua. Apoyan esta idea figuras como Francišak Bahuševič, que adapta en su poesía géneros populares, como en su *Nana* [*Kałyčanka*] (1891); Adam Hurynovič, uno de los iniciadores de la poesía infantil bielorrusa con poemas como *El gatito* [*Katok*] y *El pescador* [*Rybak*] (cuyas obras se publicaron de forma póstuma a partir de 1921 en el periódico *La campana bielorrusa* [*Biełaruski zvon*] por Branisłaŭ Taraškevič), así como Janka Lučyna, cuyo poema *A la tierra natal* [*Rodnaj staroncy*] representa la idea de la ilustración y formación como garante del futuro de la infancia:

El sol del conocimiento, desde entre las nubes oscuras
Brillará claramente sobre nuestro campo,
Y vivirán nuestros niños, nuestros descendientes
Un destino benevolente y feliz (1891, sin página)⁷.

No en vano este poema inspiró los nombres de los primeros periódicos legalmente publicados en lengua bielorrusa una vez levantada la prohibición de imprenta: *Nuestro destino* [*Naša dola*] (1906) y *Nuestro campo* [*Naša niva*] (1906-1915, 1920, 1991-). A principios del siglo XX, sobre todo alrededor de este último periódico, se termina de dar forma a la idea de alfabetización y culturización general

6 Пасля разгрома паўстання 1794 г. і трэцяга падзелу Рэчы Паспалітай гэтая палітыка Кацерыні II праводзілася больш упарта і настойліва, з прымяненнем карных мераў (секвестр, канфіскацыя, ссылка, дэпартацыя).

7 Сонца навукі скрозь хмары цёмныя
Прагляне ясна над нашай ніваю,
І будучь жыцц дзеткі патомныя
Добраю доляй – доляй шчасліваю!..

del pueblo bielorruso en su lengua natal, que se convierte en máxima prioridad para las figuras literarias y activistas del momento. Fundado por los hermanos Łuckievič, con la colaboración de sus primeros redactores, Alaksandr Ułasau y Vacłaŭ Ćastoŭski, así como de poetas ya establecidos como Janka Kupała o Jakub Kołas, las páginas de este semanario vieron los debuts de Maksim Harecki, Aleś Harun, Kanstancyja Bujło, Žmitrok Biadula y Uładzislau Hałuboŭ, entre otros nombres destacados. Muy cercana a la redacción de *Naša Niva*⁸ fue también la poetisa Alaiza Paškievič, conocida por el pseudónimo de Ciotka (Tía o Tita), figura central en el desarrollo de la literatura infantil de Bielorrusia (entre 2016 y 2022, la Unión de Escritores Bielorrusos y PEN Belarus otorgaron un premio a los mejores libros e ilustraciones de literatura infantil y juvenil en lengua bielorrusa, el cual fue suspendido por la situación inestable y precaria del país). Precisamente Ciotka es la artífice de lo que es, quizás, el hito más destacado y punto de inflexión de la literatura infantil en Bielorrusia: la creación y publicación de la *Primera lectura para niños bielorrusos* [*Pieršaje čytańnie dla dzieťak biełarusau*] en 1906, editada, al igual que *Naša dola* y *Naša niva* en sus comienzos, tanto en el alfabeto latino como en el cirílico, para poder incluir a los grupos lectores católico (personas que aprendían también la lengua polaca y conocían el alfabeto latino) y ortodoxo (más cercano a la lengua rusa y con conocimiento del alfabeto cirílico). Se publica también ese año la *Cartilla bielorrusa, o primera lección de lectura* [*Biełaruski lemantar, abo pieršaja navuka čytańnia*], de autoría colectiva (Kastuś Kahaniec, Vacław Ivanoŭski y la propia Ciotka). Mientras que la *Cartilla...* se centra más en la enseñanza mecánica de la lectoescritura, la *Primera lectura...* de Ciotka contiene historias y poemas referidos a la vida de los pequeños pueblos de la provincia bielorrusa. A su muerte en 1916, Ciotka deja un importante legado en forma de su lírica infantil y adulta, así como numerosos artículos científicos, feministas y de popularización sobre temas literarios, lingüísticos y sociales.

La toma del poder por parte de Iósif Stalin en 1924 relega, de nuevo, la lengua bielorrusa a un segundo plano, si no a la clandestinidad, aunque siguen publicándose obras infantiles en revistas y periódicos transmisores de la ideología estatal, así como textos libres de censura en el exilio. Asimismo, ciertos autores de prestigio, como los ya nombrados Janka Kupała y Jakub Kołas, logran seguir publicando literatura, incluyendo poemas y relatos cortos infantiles y juveniles, con mayor permisividad por parte de las autoridades que otras figuras contemporáneas, pudiendo utilizar la lengua bielorrusa libremente siempre y cuando mantuvieran sus obras dentro de las líneas ideológicas aceptadas. Es destacable también la obra de Janka Maŭr, que trata de desarrollar los géneros de novela de aventuras y fantástica para la juventud.

En la época de la Gran Guerra Patria (el periodo a partir de 1942 en el que la Unión Soviética toma parte activa en la II Guerra Mundial), así como en la década inmediatamente posterior, la literatura infantil y juvenil adquiere un carácter heroico y propagandístico, haciendo hincapié en historias trágicas y grandes hazañas protagonizadas por niños y niñas en este contexto bélico. A mediados de los años 40 comienzan a destacar nombres como Arkadź Kulašoŭ, Edzi Azhniacviet, Nil Hilevič y Piatruś Broŭka, entre otros. Especialmente importante es la figura de Janka Bryl, que aporta a la literatura infantil bielorrusa emocionalidad, lirismo y una elevada cultura lingüística (Puškina, 2022, pp. 46–47).

8 Los periódicos *Naša dola* y *Naša niva* se conocen por sus nombres bielorrusos en los estudios internacionales disponibles, por ejemplo, en lengua inglesa o alemana. De ahí la decisión de mantener sus nombres en el idioma original en el cuerpo del artículo.

La muerte de Stalin en marzo de 1953 abre la puerta a una cierta liberalización de la cultura soviética en general, y de las culturas de las minorías nacionales de la URSS en particular. Dentro de la literatura estatal, inmediatamente después de morir el líder, aparecen las revistas *Juventud* [*Maładość*], destinada a preadolescentes y jóvenes (su primer número se publica en abril de 1953) y *Arcoiris* [*Viasoŭka*], para niños y niñas menores (aparece por primera vez en 1957). Ambas revistas, íntegramente editadas en lengua bielorrusa, permanecen activas hasta hoy, siendo parte integral del paisaje literario bielorruso oficial.

Por otro lado, parte de los autores y autoras que habían sido víctimas de la represión estalinista y se encontraban en el exilio, así como otras voces literarias que se habían alejado de modo temporal de la publicación por motivos relacionados con la censura y las condiciones de guerra, comienzan a regresar a Bielorrusia. Entre ellos cabe destacar a Jeŭdakija Loś, autora de varios libros de cuentos infantiles en verso con énfasis en la imaginación infantil y la naturaleza, Alaksiej Pysin, poeta infantil de carácter patriótico, y figuras literarias dedicadas a la prosa como Alena Vasilevič o Vital Volski.

Este estudio estaría incompleto sin remarcar especialmente el papel de la escritora disidente Larysa Hienijuš. Tras su emigración a Praga, arresto y condena en un gulag siberiano, la escritora regresó en 1956 a Bielorrusia, asentándose en la pequeña ciudad de Zelva. Sin embargo, nunca llegó a aceptar la obtención de un pasaporte soviético. Hienijuš, bajo vigilancia constante del KGB, se vio limitada durante muchos años a la publicación de literatura infantil, destacando sus antologías de relatos en verso *Cuentos para Michaś* [*Kazki dla Michaški*] (1972) y *Buenos días, Aleś* [*Dobraj ranicy, Aleś*] (1976). La escritora dedicó estos libros, cuyo análisis se presenta en el siguiente apartado del presente artículo, a sus dos nietos, residentes entonces en la República Popular de Polonia.

También cobran relevancia a partir de los años 70 voces poéticas como Maksim Tank, Vasil Zujonak (aunque su actividad literaria había comenzado ya en los años 50 y 60) y, en especial, Ryhor Baradulin, cuyo virtuosismo en el ámbito del juego de palabras y la metáfora otorgó a la lírica infantil una profundidad e importancia renovada.

En la época de la perestroika (sobre todo a partir del año 1989) y tras la declaración de independencia de la Bielorrusia actual, se da un auge en la literatura didáctica bielorrusa, ya que la lengua vuelve a ser —si bien solo por un periodo de tiempo limitado a principios de los años 90— la lengua vehicular de la educación básica y secundaria en el país. Florecen también la prosa y el ensayo de contenido histórico, siendo su autor más representativo Uladzimir Arloŭ. Paralelamente, autoras como Volha Ipatava y Raisa Baravikova prestan atención, de nuevo, a la literatura fantástica y al potencial de los géneros literarios juveniles.

El referendo llevado a cabo por Aleksandr Lukashenko en 1995 devuelve a la lengua rusa su estatus de lengua cooficial en Bielorrusia, convirtiéndola *de facto* en la lengua dominante en la administración, la educación y, de nuevo, la comunicación en el país.

A lo largo del siglo XXI se han ido llevando a cabo intentos periódicos de popularización de la lengua, la cultura y la literatura bielorrusas, conocidos popularmente como «bielorusificación suave». En este marco se ha de destacar la labor de editoriales especializadas como Lohvinaŭ, Halijafy, Knihazbor o Januškievič, las cuales empezaron su actividad en Bielorrusia, viéndose obligadas a emigrar de forma masiva tras el comienzo de las protestas en respuesta a las elecciones presidenciales de 2020. También ha de ser nombrada la editorial Kamunikat, con base en Białystok (región con una importante minoría étnica bielorrusa en Polonia), que se ha convertido en uno de los motores de la publicación en lengua bielorrusa en el extranjero.

Dentro de los esfuerzos dedicados a la difusión de la literatura infantil y juvenil, es digna de mención la fundación del Premio Ciotka (otorgado, como se ha dicho, entre 2016 y 2022 en Bielorrusia).

Del mismo modo, es importante recordar el relativamente alto nivel de actividad del género de la narración fantástica juvenil en lengua bielorrusa, mantenido a día de hoy por una serie de figuras literarias (Valery Hapejeŭ, Alaksiej Šein, Piatro Vasiučenka) entre las que tienen significativa representación las voces femeninas (Ludmiła Rubleŭskaja, Janina Pinčuk, Liliya Ilušyna, Alina Dłatoŭskaja y otras autoras).

Igualmente importante es la poesía para los grupos lectores de la infancia más temprana, como la obra *Notas de un papá* [*Natatki tatki*] (2015) de Andrej Chadanovič, brevemente analizada en el apartado siguiente del presente trabajo, así como la labor de traducción de literatura juvenil extranjera, principalmente anglosajona, a la lengua bielorrusa, con libros como *El Hobbit*, o series como *Harry Potter*, en proceso de publicación. No es desdeñable tampoco la adaptación de cuentos y poemarios provenientes de Suecia a la lengua bielorrusa, dándose prioridad a autoras como Astrid Lindgren o Jujja Wieslander, grandes promotoras de valores universales como el pacifismo o la igualdad. Una de las literatas más importantes de la actualidad, tanto en el ámbito de la traducción como en el de la autoría de literatura infantil, es Hanna Jankuta, nacida en 1984.

La contextualización histórica de la literatura infantil y juvenil bielorrusa realizada en este artículo prueba, por lo tanto, su rol esencial en la formación de la conciencia nacional del país, sus objetivos educativos y, sobre todo en su vertiente más democrática —voces literarias disidentes, periodos de deshielo político o literatura en el exilio—, la transmisión de valores feministas, progresistas e igualitarios a las nuevas generaciones. Si bien, como se puede ver en el apartado siguiente, la literatura infantil de la Bielorrusia contemporánea no está libre de estereotipos y problemas, se observa una tendencia progresista y educadora que la pone, en ocasiones, decididamente por delante de la literatura dedicada a grupos de mayor edad y madurez.

3. Análisis de obras y pasajes seleccionados de la literatura infantil y juvenil bielorrusa

- *Primera lectura para niños bielorrusos* [*Pieršaje čytańnie dla dzieťak biełarusau*] (1906), Alaiza Paškievič (Ciotka)

Publicado en 1906, pocos meses después de la *Cartilla bielorrusa...*, el manual de lectura de Ciotka⁹ representa la necesidad práctica de alfabetización del pueblo bielorruso en su lengua nacional. El libro está destinado a aquellas personas —sobre todo en edad infantil, aunque no exclusivamente— que habían aprendido a leer mecánicamente en la lengua bielorrusa y necesitaban continuar practicando para mejorar su nivel de lectura, ampliar su vocabulario y reforzar las normas de la ortografía, puntuación y gramática para ser capaces de producir textos escritos independientemente.

En este contexto, cabe destacar que, conjuntamente con la *Cartilla bielorrusa, o primera lección de lectura*, la *Primera lectura para niños bielorrusos* representaba un intento de homogeneizar, regularizar y fijar la propia ortografía del idioma, tanto en el alfabeto latino, para un público lector

9 Alaiza Paškievič, conocida como Ciotka (1876-1916), fue una poeta, ensayista y activista bielorrusa. Figura clave del renacimiento nacional bielorruso, participó en movimientos socialistas y feministas, y promovió la lengua y la cultura bielorrusas a través de la educación popular, la prensa clandestina y la literatura. Publicó algunos de los primeros poemas modernos en bielorruso y defendió activamente los derechos de las mujeres y de la clase campesina.

católico con conocimientos de polaco, como en el alfabeto cirílico, para un público ortodoxo con nociones de ruso (el libro, por lo tanto, está publicado en ambas versiones). Es por eso que, al comienzo de la versión cirilica de la *Primera lectura...*, aparece la siguiente aclaración: «Para aquellos que no han estudiado con nuestra cartilla: la letra *r* se lee como la *g* latina y polaca. La letra *r* se lee como la *h*. La letra *ŷ* se lee como una *y* breve, entre los sonidos de la *л* y la *у*¹⁰ (Paškevič, 1906, p. 3)».

Sin necesidad de analizar la fonética de la lengua bielorrusa y la transmisión de estos sonidos en los dos alfabetos, se puede inferir que, en el momento de la edición de la *Primera lectura...*, no existía aún un consenso referido a la ortografía bielorrusa, así como que ambos manuales ofrecían una propuesta congruente que, en la mente de la autora, debía facilitar tanto la lectoescritura en bielorruso como el establecimiento de unas normas ortográficas más estables entre la población de habla bielorrusa.

En lo que se refiere a su contenido, la *Primera lectura...* es un conjunto de historias y poemas centrados en la vida de los niños y las niñas en los pueblos y campos de Bielorrusia. Por ejemplo, así da comienzo la primera historieta presentada en el libro, llamada *El domingo* [Нядзеля]:

El domingo las primeras en levantarse son mamá y la hermana mayor, Hanula. Mamá enciende el horno, empieza a cocinar y hace tortitas. Y la hermana saca las vacas al campo. Después vuelve el padre de haber dormido fuera y despierta a Vincul. Vincul se revuelve un rato en la cama, bosteza, pero mamá pone el desayuno en la mesa y grita: «¡Vincul, Vincul, se va a enfriar el tocino, levántate, que ya hace un rato que Hanula ha sacado las vacas por ti!».¹¹ (Paškevič, 1906, p. 3)

Los cuentos de la *Primera lectura...*, sin embargo, no son meramente descriptivos. Algunos de ellos contienen moralejas sencillas pero valiosas para la educación del grupo lector infantil meta. Este es el caso, por ejemplo, de la quinta historia, *Mientras no lo tengas en la mano, no digas que es tuyo* [Пакуль не у руках, не кажы, што твайо]:

Iba un hombre pobre por el campo abierto y vio un conejito. Se alegró mucho y dijo: «¡Mira lo que me ha mandado Dios por fortuna! Me acercaré en silencio a este conejito, lo cazaré, lo llevaré al pueblo, lo venderé, y con ese dinero me compraré una cerda; la cerda se quedará embarazada y tendrá doce cerditos. Los cerditos crecerán y me darán doce cerditos más cada uno; entonces los cebaré a todos, los mataré, tomaré la carne, la venderé, y con ese dinero me haré una casa estupenda, ¡seré rico! ¡Viviré de leche y mieles! ¡Será una vida de ensueño!» Y gritó tanto de alegría que el conejito se asustó y se escapó.¹² (Paškevič, 1906, pp. 6–7)

10 Для тых, што не вучылся на нашым лемэнтары:

Знак *г* чытаецца як латынскае і польскае *g*.

Знак *з* як *h*.

Знак *ŷ* як кароткае *у* так серэдольшэ прамеж *л* і *у*.

11 У нядзелю найперш устаюць матка і старшая сястра, Гануля. Матка паліць ў печы, варыць страву, пячэ бліны. А сястра гоніць каровы ў поле. Апасля прыезджаець бацька з начлегі і будзіць Вінцуля. Вінцуль доўга пацягваецца, з'явае, але матка ставіць снедаць на стол і крычыць: «Вінцуль, Вінцуль, скваркі астынуць, уставай і так удо даўно, як Гануля за цябе кароўкі пасе!»

12 Ёшоў бедны мужычок цераз чыстае поле. убачыў зайчыка, надта ўцешыўся і кажэць: Вот гдзе мне Бог на шапку паслаў! Падкрадуся я да гэтага зайчыка, забью яго, занясу ў мястэчка, прадам і за гэты грошы куплю свінку; свінка апаросіцца, будзе дванаццаць парасятка. Парасяткі вырастуць і прывядуць зноў па дванаццаць парасятка; тагды я ўсіх укармлю, пакалю, свіран мяса наладжу, мяса прадам і за грошы вот якую хату пабудую,

La historia está muy probablemente inspirada en motivos populares, ya que se trata de un cuento del tipo 1430-2 según el catálogo Aarne-Thompson-Uther:

Una persona (un pobre, un cazador, un gitano, una pareja casada) sueña con obtener una posesión valiosa (una presa de caza, etc.), la cual intenta obtener después. Su esfuerzo fracasa por imaginarse el éxito (por ejemplo, el cazador está tan emocionado que asusta a su presa).¹³ (Uther 1961, p. 219)

Esta idea se ve reforzada por una moraleja en verso cuya traducción literal es la siguiente: «No bebas miel ni pongas casa / Con las manos aún vacías. / No presumas de ser rico, / No digas que tienes mucho / Mientras tu sopa sea agua / Y tus remolachas estén duras, / No digas: «¡Tengo tanto dinero / Que no me da tiempo a contarlo!»¹⁴ (Paškevič, 1906, p. 7)».

Como se puede esperar, este libro no está libre de los estereotipos propios de la época y el lugar de su publicación: por supuesto, la vida de las familias rurales tiene unos roles de género determinados y claramente divididos (en la primera historia, por ejemplo, la madre cocina el desayuno y el padre vuelve a casa después de la jornada trabajada fuera de casa); están presentes también, sin embargo, otros estereotipos más extremos, como el del gitano perezoso de la historia número 11:

Una vez se acercó un gitano a la gente trabajadora. Se sentaron a almorzar; primero trajeron calostro en un vaso. Uno preguntó: «¿Quién se va a tomar este calostro?» «Yo», dijo el gitano. Después trajeron un bol con salchichas. «¿Y quién quiere salchichas?», preguntó la gente de nuevo. «¡Yo!», gritó el gitano. Comieron, se levantaron de la mesa, y dicen: «Bueno, y ahora, ¿quién va a trillar el grano?» «A trillar yo no voy», respondió el gitano; ya he aceptado dos tareas, no voy a poder con una tercera. El gitano, chicos, no es rico, / Ni siquiera tiene casa [...].¹⁵ (Paškevič, 1906, pp. 14-15)

Sin embargo, el libro presenta personajes tanto masculinos como femeninos, niños y niñas, como protagonistas nombrados de las historias, así como cuentos de plantas y animales destinados al

вот яки буду багаты! Самъ тагды буду пажываць, да мядочэкъ папываць! Вот то будзе жыцьцё! И так крыкнуў моцна паткраўшыся да зайчыка, што зайчык прачхнуўся и уцёк.

- 13 A person (poor man, hunter, Gypsy, married couple) dreams of having a valuable possession (catch from hunting, etc.), which he then tries to obtain. His efforts fail because he imagines his success (e.g. the hunter is so excited that he frightens his prey).

- 14 Ня пий мойду, ня стаў хаты,
Пакуль ў руках пуста!
Не хвалися, што багаты!
Не кажы, што густа,
Пакуль крупнік, як вадзіца,
Буракі без квасу,
Не кажы, «грашэй крыніца,
Зличыць няма часу!»

- 15 Аднаго разу да працавитых людзёу прыбіўся цыган. Сели абед есци; с пачатку прынясли малодзтва ў чарацку. Адзін з іх и пытаець: «каму гэта малодзтва зьесць?» «Мне», кажэ цыган. После прынясли миску вилбасаў. «А килбасы ж каму?» и зноў пытаюць людзи. «Мне», крычыць цыгань. Паабедали, устали з за стала, и кажуць: «ну, а цяпер камуж малаціць ісьці?» Малаціць не мне, атазваўся цыган; я и так ужо на сабе дзьве работы ўзяў, дык на трэцію силы ня станець.
Цыган, дзетки, не багаты,
Цыган на'т*) ня мае хаты [...]
*) на'т=нават.

público infantil en general, sin distinción por su género. Asimismo, se valora el trabajo y la diligencia tanto en niños como en niñas, así como la armonía con la naturaleza y en el núcleo familiar.

El vocabulario utilizado por su autora corresponde, igualmente, a un contexto rural y doméstico, acompañado de una sintaxis sencilla y natural, comprensible para su público meta. Una gran ventaja de este libro, como se ha dicho anteriormente, es la regularización en la ortografía de la lengua bielorrusa que, si bien se diferencia notablemente de la lengua literaria actual, se presenta en la *Primera lectura...* de forma ordenada y coherente. Cabe destacar también, desde el punto de vista didáctico, que los textos que aparecen en la *Primera lectura...* tienen marcadas las sílabas tónicas de cada palabra con acentos gráficos. Esto no es normativo para la lengua bielorrusa, sino que confirma el hecho de que este libro había de ser usado para la enseñanza de la lectura, incluyendo entre los ejercicios esperados la lectura en voz alta de los textos. Los acentos gráficos desaparecen a medida van avanzando las historias, que se hacen más largas y complejas, lo cual refleja las expectativas de progreso en el aprendizaje de la lectura. Hay que mencionar, sin embargo, que este libro está desprovisto de ilustraciones, quizá por las limitaciones técnicas propias de la época en Bielorrusia: tan solo contiene una fotografía (por supuesto, en blanco y negro) sin autoría reconocida, de una colmena de abejas en la página 22. Es evidente que la autora decidió dar prioridad a los textos, de importancia clave en el proceso de alfabetización que tenía por objetivo.

En resumen, este libro es un fiel reflejo de la realidad de su grupo lector meta, escrito de tal manera por Ciotka (Alaiza Paškevič) con el objetivo de atraer e interesar a los niños y las niñas en edad de aprender a leer. Su objetivo era reforzar en este grupo tanto los valores sociales en vigor como una mayor competencia lingüística, lo que había de servir para promocionar el propio idioma y su cultura, además de ofrecer un futuro mejor a las personas alfabetizadas.

— *Para los niños [Dla dziaciej]* (1940), Janka Kupała

La transmisión de valores a través de la literatura en Bielorrusia, al igual que en muchos países, se utilizó igualmente a nivel estatal. Pese a la actitud crítica de Iósif Stalin frente a las mal llamadas lenguas regionales de la Unión Soviética durante sus años de gobierno, el líder soviético sabía que muchas personas no habían finalizado aún el proceso de rusificación iniciado por las autoridades soviéticas (sobre todo, en las zonas más rurales y apartadas, en este caso, de Bielorrusia), y que algunas figuras de gran fama y prestigio como el poeta Janka Kupała¹⁶ tenían una enorme influencia potencial sobre el pensamiento de la población general.

De este modo, aprovechando la fe inicial de Kupała en las ideas originales de la Revolución Rusa de 1917, así como la presión del ya conocido régimen de terror que había sido instaurado, se obligó a Janka Kupała a escribir un libro de poemas infantiles con el propio Iósif Stalin como protagonista, *Para los niños* (1940), ilustrado por Valancin Cichanovič¹⁷, cuyo primer poema se muestra y traduce

16 Janka Kupała (seudónimo de Ivan Łucevič, 1882–1942) fue una figura fundacional de la literatura bielorrusa moderna y uno de los principales exponentes del renacimiento nacional bielorruso de principios del siglo XX. Su obra poética, que transita entre el romanticismo tardío, el simbolismo y el realismo social, tematiza la identidad bielorrusa, la lengua vernácula y la situación del campesinado. Tras la Revolución de Octubre, intentó adaptar su producción a las exigencias del nuevo régimen, aunque mantuvo una voz literaria autónoma. Ocupó cargos institucionales en el ámbito cultural soviético, pero su relación con el poder fue ambivalente. Murió en circunstancias nunca esclarecidas tras una caída desde una escalera en un hotel de Moscú, en un momento de creciente vigilancia estalinista.

17 (Vilna, 10 de septiembre 1909 – Minsk, 25 de agosto 1978) fue un destacado ilustrador y grabador bielorruso. Educado inicialmente en la Escuela Técnica Superior de Arte de Vitebsk, su estilo se consolidó en la ilustración de libros infantiles y cuentos populares, donde colaboró con los más importantes escritores bielorrusos del siglo XX. Su obra formó

literalmente a continuación, junto a la imagen asociada: La ciudad está feliz, también lo están las aldeas, / Fluyen las fuentes de las ramas primaverales, / De corazón, sinceramente, con una gran sonrisa, / Stalin cría en nuestras casas libertad y alegría¹⁸ (Kupała, 1940, p. 3).



Ilustración del poema *La ciudad está feliz*, que muestra a Stalin rodeado de niños y niñas con el uniforme del cuerpo de pioneros de la URSS. Autor: Valancin Cichanovič

La literatura ideológica para el público infantil representa en la época del estalinismo la transmisión de un programa político y el culto a la personalidad de Iósif Stalin a través de la poesía y la narrativa que, más que buscar la belleza o adherirse a una cultura tradicional, han de servir al pueblo (principio fundamental del realismo socialista). Sin embargo, esta colección poética no se limita a ser una pieza de literatura propagandística, sino que también es ejemplo de las ingeniosas

parte de numerosas ediciones escolares y ediciones infantiles durante la era soviética, contribuyendo de forma decisiva a la visualización de la identidad cultural bielorrusa.

18 Горад шчаслівы, шчаслівыя сёлы,
Льюцца крыніцы з вясновых прагалін,
Шчыра, ад сэрца, з усмешкай вясёлай,
Волю і шчасце гадуе нам Сталін.

estrategias de Janka Kupała para enfrentarse a la censura y desafiar a un sistema que dejaba muy pocas posibilidades de flexibilidad creativa. Así, en el poema *Las elecciones*, Janka Kupała escribe desde el punto de vista de Hala, una niña pequeña cuyos padres la han dejado en casa para ir a votar por el camarada Stalin en las elecciones de la Unión Soviética. Cuando le preguntan por qué no ha ido con ellos, la chica responde de la siguiente forma:

Yo pedí que me llevaran, / Pero no me llevaron con ellos, / Lo único que me dijo mi mamita: / Ya tendrás tiempo de ir, Hala. / Mira tú por la ventana / Mientras juegas en casa: / Nosotros a Stalin, a nuestro sol / Le llevaremos nuestros votos [...] / Mamá y papá estarán contentos, / Cuando me haga mayor, / Y pueda votar también / Por Stalin¹⁹ (Kupała, 1940, pp. 20–23)

Si bien este poema podría ser interpretado como una oda a la fidelidad perenne hacia el líder soviético, una lectura más crítica invita a considerar una posible alusión a la perpetuación del poder de dicha figura. Iósif Stalin asumió el cargo de Secretario General del Partido Comunista en 1922, posición que mantuvo formalmente hasta 1952, y fue, además, Presidente del Consejo de Ministros desde 1941 hasta su fallecimiento en 1953. El libro *Para los niños* fue publicado en 1940, en un contexto en el que el culto a la personalidad alcanzaba su punto álgido. Resulta difícil, por tanto, no leer entre líneas una crítica velada a esta continuidad en el poder, especialmente si se considera que el propio Janka Kupała falleció en circunstancias misteriosas en 1942, tras caer por el hueco de la escalera de un hotel en Moscú.

La obra de Janka Kupała, incluyendo sus poemas y relatos más apropiados para un público infantil y juvenil, sería merecedora de un artículo independiente. El libro *Para los niños*, analizado en este estudio por su relevancia histórica, es el reflejo de una época en la que las figuras literarias de Bielorrusia debían subordinarse a las autoridades soviéticas, exiliarse o desaparecer. Sin embargo, incluso en tales circunstancias, Janka Kupała fue capaz de producir obras de alta calidad literaria que se enfrentaban, en la medida de lo posible y de forma más o menos velada, al orden establecido.

— *Cuentos para Michas’* [*Kazki dla Michaški*] (1972); *Buenos días, Aleś* [*Dobraj ranicy, Aleś*] (1976), Łarysa Hienijuš

Łarysa Hienijuš (1910–1983) fue una destacada poeta y activista bielorrusa. Estudió en el gimnasio polaco de Vaŭkavysk y, tras casarse en 1935 con Janka Hienijuš, se trasladó con él en 1937 a Praga. Allí se vinculó con la emigración bielorrusa y, desde 1943, ejerció como Secretaria General del gobierno en el exilio de la República Popular Bielorrusa (BNR), conservando su archivo y apoyando a emigrantes y prisioneros de guerra.

19 М'яне ўзяць з сабой прасіла,
Але ўзяць не ўзялі,
Адно, кажа мамка міла:
Ты йшчэ сходзіш. Галя.
Вось глядзі сама ў ваконца,
Гуляючы дома:
Ской за Сталіна, за сонца,
Голас панясём мы. [...]
Будуць рады татка, мама,
Калі падрасну я,
І за Сталіна таксама
Я прагаласую.

En 1948 fue arrestada y entregada a la URSS, donde fue condenada a 25 años de prisión por actividades nacionalistas. Cumplió condena en gulags del norte de Rusia hasta su liberación en 1956. Rechazó la nacionalidad soviética y, como apátrida, residió en Zelva, donde su casa se convirtió en centro cultural para la juventud creativa de la época. Su obra, iniciada en los años 30, fue censurada durante una década tras su liberación. Durante cierto tiempo, solo se le permitió publicar literatura infantil, y solamente parte de su obra fue editada en vida; el resto apareció de manera póstuma. Falleció en 1983 y fue enterrada en Zelva.

Es importante destacar que Hienijuš fue separada de su hijo Jurka, y que las autoridades soviéticas impusieron múltiples obstáculos que dificultaron cualquier intento de visita: mientras que Łarysa Hienijuš residía en Zelva, Jurka creció con unos parientes —también bielorrusos— de elevada conciencia nacional, en territorio polaco. Fue precisamente a sus nietos, los hijos de Jurka, a quienes Łarysa Hienijuš dedicó los dos libros de su autoría analizados en el presente artículo: *Cuentos para Michaś* (1972) y *Buenos días, Ales* (1976).



Ilustración de la niña Alonka, futura doctora, en *Cuentos para Michaś*. Autora: Światlana Nartava

Al igual que en el caso de *Para los niños de Janka Kupała* o, mejor dicho, aún con mayor énfasis, dado que Łarysa Hienijuš era una disidente antisoviética vehemente que no se esforzaba por ocultar su desacuerdo político en su vida diaria, la autora incluye elementos críticos en sus *Cuentos para Michaś*, burlando los controles de la censura estatal. El libro, brillantemente ilustrado por Światlana Nartava²⁰, contiene mensajes que no podrían haberse transmitido a través de los géneros enfocados al público adulto. Tal y como afirmó el propio Michaś Hienijuš en una entrevista con el periodista Michaś Skobła para Radio Libertad (Radyjo Svaboda en bielorruso): «Yo era entonces pequeño y aún

20 Światlana Ivanaŭna Nartava (1932-2008) fue una destacada artista de artes decorativas y aplicadas, especializada en tapices (gobelinos). Reconocida integrante del movimiento soviético de arte decorativo, su obra refleja la continuidad de tradiciones artesanales bielorrusas reinterpretadas dentro del contexto institucional de la era soviética. Formada en el entorno del arte popular, integró elementos folclóricos en diseños contemporáneos, convirtiéndose en figura de referencia en el ámbito del arte textil bielorruso.

no entendía que incluso en los cuentos para niños se pueden decir cosas importantes. Al parecer, no solo yo pensaba así, y por eso era más fácil publicar un libro infantil que uno para adultos²¹ (2010)».

Si ya Janka Kupała había logrado contradecir a las autoridades de la URSS en su momento más autoritario, el gobierno de Stalin, Łarysa Hienijuš lanza un mensaje claramente pacifista en su poema *La doctora Alonka* [Доктарка-Алёнка] (1972):

En el prado, junto al río / Se juntaron los chiquillos. / ¡Pum, pum! ¡Tratatá! / Construyendo sus tropas. / Apanas el guerrero / Será comandante. / Janka será aviador, / Hiena será ametrallador. / ¿Y qué será Alonka de mayor? / — Yo seré doctora. / Curaré a todo el mundo / Con yodo y con setas. / Batallar, disparar, destruir / No es ninguna ciencia, / Ni tampoco lo es hacer un chichón, / ¡Lo que es un arte es curar!²² (p. 29)

De este modo, la autora, en la voz poética de Alonka, rechaza la violencia y, al mismo tiempo, sitúa las ambiciones de la niña por encima de las de sus compañeros de juegos de sexo masculino. Cabe decir que Alonka no quiere ser enfermera, como la mayoría de mujeres en el ejército soviético, sino médica: una profesión de mayor prestigio en la URSS que, si bien no estaba estrictamente reservada a los hombres, sí se encontraba más restringida por las presiones sociales y techos de cristal propios de la época.

Muy interesante y alegórico es el poema *La cigüeña* [Бусен], cuya protagonista es una señora mayor:

En el patio la tarde es gris. / Alguien toca a la puerta. / La abuela Bronia miró: / Vio a una cigüeña blanca y negra / Llorando [...] / Moriré sin tener casa / Bronia le abrió la puerta, / Le dio de comer, la ayudó a entrar en calor, / Y le dio unos zapatos para sus zancas / Y unos bocadillos para llevar. / Y le dijo: —estás invitada / A pasar el invierno con nosotros, / Y tendrás, hermanita / Un rinconcito cálido en casa.²³ (ibidem, p. 12)

21 Я быў тады малы і яшчэ не разумеў, што і ў казках для дзяцей можна сказаць пра важныя рэчы. Відаць, так думаў ня толькі я, і таму дзіцячую кніжку выдаць было лягчэй, чым кнігу для дарослых.

22 На палянцы ля ракі
Сабраліся хлапчuki.
— Бум-бум, тра-та-та —
Гэта строяцца палкі.
Апанас-задвіра
Будзе камандвірам.
Янка будзе лётчыкам,
Гена — кулямётчыкам.
Кім будзе Алёнка?
— Буду я дакторкай.
Буду ўсіх падрад лячыць
Ёдам і зялёнкай.
Ваяваць, страляць, глуміць —
Гэта не навука,
І не штука гуз набіць,
Вылечыць — вось штука.

23 Нападворку — вечар шары.
Нехта стукае у дзверы.
Баба Броня паглядзела:
Бачыць — бусел чорна-белы

De nuevo, este poema no solo ensalza las cualidades tradicionalmente femeninas que muestra la abuela en el cuidado hacia los demás, sino que, simbólicamente, convierte a esta señora en una heroína nacional: la cigüeña es el ave nacional de Bielorrusia y puede considerarse un símbolo claro de la patria de la autora; no la Unión Soviética en su conjunto, sino la Bielorrusia que la escritora conoció en su juventud antes de su emigración a Praga y, posteriormente, los gulags rusos. En estos libros, tanto Michaś como Aleś aparecen como personajes. Así, en el poema *Los pájaros y Michaś* [Птушкі і Міхаська], la voz poética se dirige a los pájaros en invierno, aconsejándoles: «Id volando donde Michaś, / A su balcón. / Que él cáñamo y semillas / Os dará»²⁴ (ibidem, p. 10). Michaś tiene en este poema las cualidades de la señora Bronia y, en los ojos de su abuela, es un chico compasivo y atento que cuida a las aves indefensas. *Buenos días, Aleś*, ilustrado por A. Bułaj²⁵ y destinado a un público más joven, tiene como mensaje principal el estrecho lazo de las personas con la naturaleza, la vida en el campo y el amor a animales y plantas. Por ejemplo, el poema titular de la colección presenta estos versos:

El hermoso gallo se subió a su percha. / Dice «kikiriki» batiendo las alas. / ¡Buenos días, querido Aleś, / Mi amado y trabajador niño! / Las alondras llevan un rato cantando. / La cigüeña mide los pantanos. / Llevan a las vacas al río, / abriendo las puertas de par en par. / ¡Buenos días, campo y bosque! / ¡Árboles, pueblos, caminos infinitos! / ¡Buenos días, mi niño Aleś! / ¡Buenos días, cielo y sol!»²⁶ (Henijuš, 1976, p. 3).

Плача,
Дзюбу звесіі з гора —
Усе сябры яго за морам,
Небараку ж не ўзялі —
Не пусцілі мазалі.
Стогне бедны: — Кля-кля-кля!
Прападу я без жылля.
Адчыніла Броня дзверы,
Накарміла, абаграла
Ды дала на ногі боты
І з сабою- бутэрброды.
І сказала: — ты ж глядзі,
Зімаваць да нас прыйдзі,
Будзе і табе, браток,
У хаце шчепленькі куток.

24 На дварэ суровы студзень
Снег мяце.
Птушкі ранкам вас разбудзяць
Ў цемнаце:
— Мы не маем свах хатак,
Цій-ціў-ціў.
Мы шукаем тут зярнятак,
Цій-ціў-ціў.
Дык ляціце да Міхаські
На балкон.
Канапелек і зярнятак
Дасць вам ён.

25 De quien, por desgracia, la edición citada no ofrece más datos, ni siquiera su nombre completo u otras obras ilustradas.

26 Гожы пейнік на жэрдку залез.
Кукарэкае, крыллем лапоча.
Добрай рانیцы, мілы Алесь,

En resumen, la poesía infantil de Łarysa Hienijuš representa la búsqueda de libertad y añoranza por la familia y el mundo de la autora, que vive como exiliada dentro de su propio país natal, alejada de sus seres queridos y del sistema que conoció en su niñez y adolescencia. Sin embargo, estos poemas transmiten con gran fuerza los valores de la escritora: la bondad, la solidaridad, la armonía con la naturaleza, el patriotismo sin cadenas ideológicas, el pacifismo y el feminismo, dando protagonismo a heroínas femeninas jóvenes y mayores que muestra como modelos a seguir para sus dos nietos.

— *Notas de un papá [Natatki tatki]* (2015), Andrej Chadanovič

Publicada en 2015, la antología poética *Notas de un papá* fue la primera incursión del poeta y traductor Andrej Chadanovič²⁷ en el mundo de la literatura infantil. Su autor, profesor universitario de literatura francesa, es conocido y celebrado en Bielorrusia por su destreza lingüística, sus agudos juegos de palabras y su humor descarnado y sarcástico, características que trató de adaptar y reflejar también en *Notas de un papá*. En tándem con la ilustradora Natalija Kijko²⁸, Chadanovič creó una colección de poemas cohesivos, es decir, que juntos ilustraban de forma cómica la vida de una familia de composición similar a la del propio autor: una mamá atenta y algo nerviosa, un papá divertido y distraído, y una hija pequeña llena de energía.

A primera vista, este poético retrato familiar parece estar lleno de un humor bienintencionado e inofensivo. Sin embargo, al analizar la caracterización del padre y la madre de esta familia más detenidamente, empiezan a acumularse, aunque en tono jocoso, ciertos estereotipos sexistas. Por ejemplo, el padre, centrado en su trabajo creativo, se ve abrumado por las necesidades de su hija, pareciendo ser menos competente que la madre en su cuidado. Así comienza, en su traducción literal, el poema que da nombre al libro, *Notas de un papá*:

Papá se sentó a escribir una nota, / Y la pequeña salta a sus rodillas. / Y lo agarra por la barba:
/ Ten cuidado, ¡que allá voy! / Papá, ¿quién va a atrapar la pelota? / ¡Papá, quiero ir a ver a los

Дарагі, працавіты мой хлопчык!
Звоняць песняй даўно жаўрукі.
Мерыць бусел цыбаты балоты.
Выганяюць кароў да ракі,
Адчыніўшы шырока вароты.
Добрай раніцы, поле і лес!
Дрэвы, сёлы, дарогі бясконцыя!
Добрай раніцы, хлопчык Алесь!
Добрай раніцы, неба і сонца!

27 Andrej Chadanovič (n. 1973) es poeta, traductor y ensayista contemporáneo, una de las voces más destacadas de la literatura bielorrusa actual. Su obra se caracteriza por la ironía posmoderna, el compromiso cívico y una activa reflexión sobre la lengua, la memoria y la identidad. Además de su producción poética, ha desempeñado un papel clave como mediador cultural a través de la traducción literaria (notablemente de autores franceses y polacos al bielorruso) y de su participación en la vida intelectual y política del país. Fue presidente del PEN bielorruso y ha estado vinculado a movimientos en defensa de la lengua y los derechos civiles.

28 Artista profesional bielorrusa: ilustradora, diseñadora gráfica, ceramista y docente. Se graduó con honores de la Facultad de Artes Gráficas de la Academia Bielorrusa de Artes. Trabaja como ilustradora de libros tanto infantiles como adultos y ha colaborado con diversas editoriales, periódicos y revistas. Ganadora del Concurso Nacional *Arte del libro* – XLIX en la categoría de mejor libro infantil, finalista del premio *Ciotka* y vencedora en el concurso por los 50 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos auspiciado por la ONU.

patos! / Quiero ir a ver las luces, / Quiero ir a montar en globo, / Columpiarme en el paraguas²⁹ (Chadanovič, 2015, p. 6).

El padre, pese a adoptar una postura pasiva ante las demandas de la niña, se asocia con las partes divertidas y más activas de la infancia, el cual no es el caso de la madre de la familia. Como explica Biazlepkina-Čarniakievič (2018):

Todo lo alegre y agradable en la vida de la niña está relacionado con el papá, y lo femenino (lo que está relacionado principalmente con la mamá) se marca como inferior, negativo. La mamá es una persona que en la colección se asocia de manera constante con la violencia, la imposición y el control, y el hecho de que esto esté presentado en forma de broma refuerza la impresión.³⁰ (p. 497)



Ilustración del poema titular del libro, *Notas de un papá*, que muestra al poeta Andrej Chadanovič en el proceso creativo. Autora: Natalija Kijko

Así, el poema *Mamá se preocupa* está dedicado a las ansiedades de la madre y a las órdenes que da a su hija, contando de forma amenazante para que esta acceda a cambiar su comportamiento:

29 Татка сеї пісаць нататку,
А малая – скок на татку.
Цап яго за бараду:
Беражыся – я іду!
Татка, хто спаймае мячык?
Татка, я хачу да качак!
Паглядзець на ліхтары,
Пакатацца на шары!
Пагайдацца ў парасоне,

30 Усё вясёлае і прыемнае ў жыцці дзіцяці звязана з таткам, а жаночае (тое, што звязана пераважна з мамай) маркіруецца як ніжэйшае, адмоўнае, мама — гэта чалавек, які ў зборніку паслядоўна звязваецца з гвалтам, прымусам і кантролем, і ад таго, што гэта аформлена ў жартоўную форму, уражанне ўзмацняецца.

«Mamá se preocupa: uno, / Alguien se ha metido bajo el colchón. / Mamá se preocupa: dos: / ¡Sácate el zapato de la manga! / Mamá se preocupa: tres, / ¡Guarda los juguetes en la habitación!»³¹ (Chadanovič 2015, p. 54)».

No obstante, esta colección poética incluye también textos de carácter absurdo y lúdico, adecuados para fomentar en el público infantil un interés progresivo por la lectura. Aunque los estereotipos de género están claramente presentes, estos reflejan patrones ampliamente difundidos por los medios de comunicación y el entretenimiento durante la década pasada, y que solo en años recientes han comenzado a ser cuestionados incluso en las sociedades más igualitarias. En términos generales, Chadaniovič ofrece en esta obra una propuesta poética carismática y sugestiva, acompañada de ilustraciones de alta calidad y con un notable potencial para atraer tanto al público más joven como a sus progenitores, quienes podrán reconocer entre líneas un humor inteligente y agudo, pese a la persistencia de ciertos sesgos de género.

4. Conclusiones y prospectiva

La literatura infantil y juvenil en lengua bielorrusa ha demostrado ser, a lo largo de su historia, una herramienta esencial no solo para la alfabetización de la población, sino también para la transmisión de valores, la preservación de la lengua y la construcción de una identidad nacional resistente frente a múltiples formas de represión cultural y política. Desde sus orígenes en el folklore hasta las obras contemporáneas, esta literatura ha reflejado las tensiones ideológicas de cada época, al tiempo que ha servido de refugio, resistencia y formación para las generaciones más jóvenes en cada momento de la historia de Bielorrusia.

Figuras literarias como Ciotka, Janka Kupała, Łarysa Hienijuš o Andrej Chadaniovič ilustran la riqueza formal y temática de este corpus literario, así como su capacidad de adaptación y contestación frente a contextos adversos, ya sean estos la censura, la represión o la hegemonía cultural y económica de otras lenguas. En este sentido, el canon literario bielorruso representado, si bien parcialmente, en los ejemplos analizados, puede entenderse no únicamente como una colección de textos consagrados por instituciones educativas o editoriales, sino como un campo dinámico de producción y reproducción simbólica. En él se articulan tensiones entre tradición y renovación, centro y periferia, legitimidad estatal y resistencia cultural. La inclusión —o exclusión— de autores como Paškevič o Hienijuš revela que dicho canon no es estático, sino permeable a factores ideológicos, históricos y lingüísticos, especialmente en un contexto marcado por la lucha por la visibilidad de la lengua bielorrusa frente a su relegación sistemática. Así, el canon funcionaría tanto como vehículo de legitimación identitaria como espacio de disputa sobre los valores, memorias y voces que configuran la literatura nacional.

A pesar de las limitaciones impuestas por regímenes totalitarios o por la marginación del bielorruso en muchos ámbitos oficiales, que continúa vigente aún hoy en día, la literatura infantil y juvenil bielorrusa sigue viva y evolucionando, como prueban los autores y autoras en activo, así como

31 Мама хвалюецца — раз:
 Нехта залез пад матрац.
 Мама хвалюецца — два:
 Выцягні бот з рукава!
 Мама хвалюецца — тры:
 Цацкі ў пакоі збяры!

las nuevas propuestas editoriales tanto dentro como fuera del país. Otra vertiente de gran potencial productivo son las traducciones y adaptaciones de literatura infantil extranjera a la lengua bielorrusa, que bien merece un estudio en profundidad, incluyendo el desarrollo de una metodología específica para dicha misión y la selección de un corpus de textos relevante y suficientemente variado.

De este modo, el estudio de este ámbito literario no solo es necesario para comprender mejor la historia y cultura bielorrusas, sino también para repensar el papel de la literatura destinada a los más jóvenes como espacio de imaginación, resistencia y educación ética, incluyendo la educación en valores. Esta visión panorámica deja abierta la puerta a futuras investigaciones que exploren con mayor profundidad aspectos específicos como la representación de género, la evolución del humor en clave infantil o el impacto de la diáspora bielorrusa en las producciones literarias actuales, así como la realización de análisis de la obra de autores y autoras concretas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bahusievič, F. (1891). *Калыханка [Nana]*. Беларуская палічка. Biblioteca bielorrusa en línea. https://knihi.com/Francisak_Bahusevič/Kalychanka.html
- Biaźlepkińska-Čarniakievič, A. (2018). Дзіцячая літаратура Беларусі: паміж стэрэатыпамі і мовай нянавісці [La literatura infantil de Bielorrusia: entre los estereotipos y el discurso del odio]. *Журналістыка-2018: стан, праблемы і перспектывы [Periodismo-2018: estado, problemas y prospectiva]*, 497-499.
- Chadanovič, A. (2015). *Наматкі маткі [Notas de un par]*. Медыял.
- Comité Estadístico Nacional de la República de Bielorrusia (2021). *Итоги переписи населения Республики Беларусь 2019 года (том 2) [Resultados del censo de la población de la República de Bielorrusia del año 2019 (tomo 2)]*. Белстат.
- Hienijuš, Ł. (1972). *Казкі для Міхаські [Cuentos para Michaś]*. Выдавецтва «Беларусь».
- Hienijuš, Ł. (1976). *Добрай раницы, Алесь [Buenos días, Aleś]*. Мастацкая літаратура.
- Купаła, Janka. (1940). *Для дзяцей [Para los niños]*. Дзяржаўнае выдавецтва пры СНК БССР.
- Łucyna, J. (1891). *Роднае старонцы [A la tierra natal]*. Беларуская палічка. Biblioteca bielorrusa en línea. https://knihi.com/Janka_Lucyna/Rodnaj_staroncy.html
- McMillin, A. (2015). Language, place and history in Belarusian literature. [Lengua, lugar e historia en la literatura bielorrusa] *Przegląd Wschodnioeuropejski* [Revista Europea del Este], 1, 97-105.
- Nieščiarovič V. B., Šaulouskaja M. F. (2008). *Беларуская дзіцячая літаратура [Literatura infantil bielorrusa]*. Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь.
- Paškievič, A. (1906). *Першае чытанне для дзетак беларусаў. [Primera lectura para niños bielorrusos]*. Загляне сонцэ і ў нашэ ваконцэ!
- Puškina, I. (2022). Вучэбна-метадычны комплекс па вучэбнай дысцыпліне «Айчынная дзіцячая літаратура». [Conjunto didáctico-metodológico para la asignatura «Literatura infantil nacional»] Editorial de la Universidad Estatal de Vitebsk.
- Skobla, M. (24 de febrero de 2010). Радые Свабода. Recuperado el 28 de mayo de 2025 de <https://www.svaboda.org/a/1966438.html>
- Švied, V. (2002). Землі Беларусі ў расейскай урадавай палітыцы (1772-1863 г.). [Los territorios bielorrusos en la política estatal rusa (1772-1863)]. *Гістарычны Альманах [Anuario histórico]*, 7, 193-199.
- Uther, H. (2011). *The Types of International Folktales – A Classification and Bibliography: PART II: Tales of the Stupid Ogre, Anecdotes and Jokes, and Formula Tales*. [Los tipos de cuentos populares internacionales: una clasificación y bibliografía: PARTE II: cuentos del ogro estúpido, anécdotas y chistes, y cuentos formulaicos]. Kalevle Society Foundation.

Zylevič, D. P. (2021). Repertoire of Belarusian literary and artistic publications for teenagers: Key Development Trends. [Repertorio de publicaciones literarias y artísticas bielorrusas para adolescentes: tendencias claves de su

desarrollo]. *Труды БГТУ. Серия 4: Принт-и медиатехнологии* [Obras de la Universidad Técnica Estatal de Bielorrusia. Serie 4: tecnología media], 1, 102–107.

THE INVISIBLE HUNTER: *BAMBI* AS AN ALLEGORY OF REPRESSION AND MINORITY EXCLUSION

*EL CAZADOR INVISIBLE: BAMBI COMO UNA ALEGORÍA
DE LA REPRESIÓN Y LA EXCLUSIÓN DE LAS MINORÍAS*

Abstract

This paper examines Felix Salten's *Bambi* (1923), both in its original literary form and in the 1942 Walt Disney film adaptation, as a political allegory of repression and minority exclusion. While traditionally regarded as a sentimental tale of nature and coming of age, *Bambi* reveals deeper ideological layers when contextualised within early twentieth-century Europe, particularly through the lens of Salten's Jewish heritage and the rising tide of authoritarianism. The figure of the "Man" – an omnipresent yet invisible hunter – serves as a metaphor for faceless, systemic violence inflicted upon marginalised communities. By analysing fear, survival and the social dynamics of the forest, the paper argues that *Bambi* encodes the psychological and existential conditions of minority life under exclusionary regimes. By taking into account the historical and cultural context in which both works were created and by employing a close reading of narrative elements to demonstrate, through concrete examples, the central thesis of the novel as a structured allegory of repression, this paper seeks to deconstruct the political content of Salten's novel through the lenses of power and ideology. It also points to other possible interpretations and highlights the phenomenon of "Disneyfication", which has fundamentally contributed to the depoliticisation of this powerful narrative of vulnerability, identity and unspoken resistance.

Keywords: *Bambi*; Felix Salten; Jewish question; Repression; Exclusion; Disneyfication.

Resumen

Este trabajo examina la novela *Bambi* (1923) de Felix Salten, tanto en su forma literaria original como en la adaptación cinematográfica de Walt Disney de 1942, como una alegoría política de la represión y la exclusión de las minorías. Aunque tradicionalmente se percibe como un relato sentimental sobre la naturaleza y el crecimiento, *Bambi* revela capas ideológicas más profundas cuando se contextualiza dentro de la Europa de principios del siglo XX, especialmente a través del prisma del origen judío de Salten y el auge del autoritarismo. La figura del "Hombre" —un cazador omnipresente pero invisible— funciona como una metáfora de la violencia sistémica y despersonalizada ejercida

sobre las comunidades marginadas. A través del análisis del miedo, la supervivencia y la dinámica social del bosque, este estudio sostiene que *Bambi* codifica las condiciones psicológicas y existenciales de la vida minoritaria bajo regímenes de exclusión. Teniendo en cuenta el contexto histórico y cultural en el que surgieron ambas obras, y utilizando una lectura minuciosa de los elementos narrativos para demostrar, mediante ejemplos concretos, la tesis central de la novela como una alegoría estructurada de la represión, este trabajo intenta descomponer el contenido político de la novela de Salten desde la perspectiva del poder y la ideología. Asimismo, se señalan otras posibles interpretaciones, así como el fenómeno de la "disneyficación", que ha influido de manera crucial en la despolitización de esta potente narración sobre la vulnerabilidad, la identidad y la resistencia no enunciada.

Palabras clave: *Bambi*; Felix Salten; Cuestión judía; Represión; Exclusión; Disneyficación.

1. Introduction

The novel *Bambi* by Felix Salten (1869–1945), an Austro-Hungarian writer, journalist and theatre critic, whose real name was Siegmund Salzmann, continues to attract attention a full century after its publication, due to its complexity. This unusual author – both fascinating and somewhat forgotten¹ – used metaphors drawn from the animal world to express human conditions within a specific socio-historical context. Though seemingly an innocent story about the coming of age of a young deer, *Bambi* (1923)² has occupied a significant place in popular culture for decades. However, behind this sentimental façade lies a set of ideological narratives that invite deeper political interpretation, what I aim to demonstrate through a detailed analysis grounded in an interdisciplinary methodological framework.

In the first part of the paper, I apply a historical-biographical approach, with the goal of situating Felix Salten and his belonging to the Jewish community within the Austro-Hungarian and interwar contexts, placing him within the broader discourse of European antisemitism, assimilation, and early Zionism. In the second part, I employ the method of close reading in order to analyze the metaphors and symbols through which the text potentially articulates themes of fear, persecution, collective insecurity, and the search for refuge – elements that may be interpreted as allegorical reflections of the Jewish experience.

In the final part of the paper, I turn to a multimodal analysis of Disney's film adaptation of the novel, with the aim of showing how the ideological and identity layers of Salten's *Bambi* are transformed and/or neutralized within popular culture, thereby further illuminating the tension between the original political subtext and its commercial reinterpretation in a global context.

The theoretical framework of the paper draws in part on contemporary approaches to ideological literary criticism, as developed by authors such as Fredric Jameson and Edward Said. I proceed from the premise that a literary text is not merely an aesthetic artifact, but also an ideological space in which broader social conflicts, collective traumas, and cultural tensions are reflected and transformed.

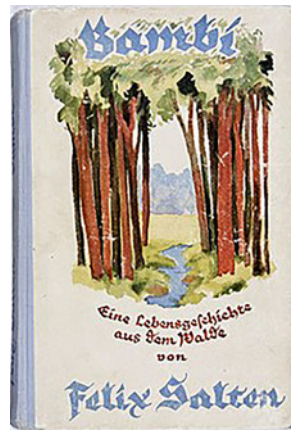
1 Felix Salten is one of the most important Austrian authors and belongs to the global literary canon. Nevertheless, his work has been the subject of a surprisingly small number of scholarly monographs. Moreover, the global popularity achieved through Disney's 1942 animated adaptation further contributed to Felix Salten being relegated to the background.

2 Felix Salten completed the manuscript of *Bambi. Eine Lebensgeschichte aus dem Walde* in 1922. The novel was first published in Berlin by Ullstein Verlag in 1923, and a subsequent Austrian edition appeared in 1926 through Zsolnay Verlag in Vienna, which secured the book's wide popularity in the German-speaking world.

2. Historical and cultural context

A multitude of historical and cultural factors influenced the life and work of Felix Salten. Growing up as a Jew in Austria,³ Salten was, from an early age, confronted with the difficulties posed by an antisemitic climate – much like the young deer Bambi, the protagonist of his novel, the author had to overcome numerous obstacles while growing up in Vienna's working-class district of Währing, which he often compared to a jungle (Salten et al., 2022, p. XXIII). For years he struggled to integrate and gain recognition for his literary work, only to ultimately realise in 1939 that he had no choice but to leave Austria, seeking refuge in neutral Switzerland.

The rapid rise of National Socialism in Germany and Austria jeopardised Salten's presidency of the Austrian PEN Centre (1927–1933), and *Bambi* was placed on the list of banned books (the so-called *Verbotsliste*). When the eleventh International PEN Congress was held in Dubrovnik on 28 May 1933, Salten chose not to speak out about the Nazi book burnings carried out just twenty days earlier. As it turned out, the very principles of the PEN Centre – unity and freedom of expression – were called into question at that congress due to the strengthening of Nazism in Germany.⁴ However, four weeks later, Salten took a clear stance against Nazi cultural policies by deciding to compile an anthology of Jewish authors writing in German, after which the Nazis burned six of his books, including the novel *Bambi*, which was a bestseller during the Weimar Republic.⁵ This historical event confirms that the political implications of Salten's text were clearly recognised even by his contemporaries within the structures of power and that this work, though structured as a "nature novel", contained enough subversive force to be perceived as a political threat.



Cover of the original publication, first edition (Berlin, 1923)

- 3 Felix Salten was born in Buda (Hungary) in 1869 and emigrated to Vienna at the age of three, together with his family. Only two years before his birth, Vienna had granted full citizenship rights to Jewish residents, which was a major reason for the mass relocation of Jewish families at the end of the 19th century, including the Salten family.
- 4 After this meeting, the presidency of International PEN was assumed by the famous science fiction writer H. G. Wells (1933–1936), while the German PEN Centre had its membership temporarily revoked until the end of World War II (<https://www.pen100archive.org/pens-11th-congress/>).
- 5 On that occasion, Salten wrote to his publisher several years later: "The circumstances have changed radically. You must not publish my book *Peri*. After many successes that I have achieved together with you, not only have I been excluded from my native German language, which is so dear to me, but I have also been cut off from any means of making a living. But now I must try to earn at least for myself and for my relatives." (Atze & Gausterer, 2020, pp. 16–17).

3. "Zionist contours" of *Bambi*

Felix Salten's Zionism became especially visible in the very year *Bambi* was published. In August 1923, he participated in the World Zionist Congress as a journalist for the *Neue Freie Presse*, which gave him the opportunity to meet leading Zionists from the diaspora. He was one of the few journalists who immediately supported Theodor Herzl, the father of Zionism. Salten regularly contributed to Herzl's newspaper *Die Welt* and, on several occasions, expressed his admiration for him – he wrote an article upon Herzl's death and gave a speech at his commemoration a quarter of a century later (Atze & Gausterer, 2020, p. 71).

Salten's close friendship with Martin Buber, the renowned Jewish theologian and religious philosopher who was nominated for a Nobel Prize seventeen times, further affirms his connection to Zionism. Among all the branches of the Zionist movement, Salten most strongly supported so-called Cultural Zionism, whose main goal was the revival of Jewish culture and the establishment of its autonomy. In the spring of 1924, he visited Palestine and published a travel diary titled *New People on Ancient Soil* (*Neue Menschen auf alter Erde*), which was well-received within the Jewish community. After 1930, Salten gradually distanced himself from Zionism, speaking about it less frequently, but he continued to support the movement by aiding certain organisations until his death (Atze & Gausterer, 2020).

The "Jewish prehistory" of this work is evident not only in the author's origins and his active support of the Zionist movement, but also in the motifs drawn from Jewish folk art – found in manuscripts, synagogues and gravestones across Ukraine, Poland, Lithuania, Belarus and Bavaria – where the image of the persecuted deer dominates. This deer, looking back at its pursuers, serves as an emblem of the people of Israel, or as a messianic deer ascending to the heavens (Katz, 2020, p. 289). Interestingly, in various world mythologies, the deer is often likened to the Tree of Life, symbolising "fertility, the rhythms of growth, and rebirth", while the deer itself represents "an archaic image of cyclical renewal" (Chevalier & Gheerbrant, 2007, p. 248). In Jewish tradition, however, the image of the deer looking back is directly connected to a group of popular Ashkenazi tales, many of which are referenced in the *Zohar*, a classical text of Jewish mysticism dating to the thirteenth century. In these stories, the fleeing deer that turns back is used as a metaphor for God's mercy and love, who, despite the sins of the Israelites, continually turns his gaze back toward them (Hubka, n.d.). During the 1920s, the deer motif became especially popular among Jewish writers, artists and intellectuals – particularly among artists from the *Kultur Lige*,⁶ such as Solomon Borisovich Yudovin (Саламон Барысавіч Юдовін), El Lissitzky (Эль Лисицкий), Issachar Ber Ryback (Иссахар-Бер Рибак) and Nathan Altman (Натан Исайович Альтман). Paradoxically, however, the symbolism of the deer became a point of contention in the Jewish reception of *Bambi*. Despite gaining global recognition shortly after its 1923 publication and being translated into many languages, the novel was not published in Hebrew until 1941, and even then, it achieved little success. At the time, Jewish children were encouraged to identify with animals representing strength, stoicism, pride and perseverance (such as lions, camels, roosters and donkeys), while the deer was more closely associated with the role of the relentlessly persecuted victim (Katz, 2020, p. 293). On the other hand, *Bambi's* "childlike helplessness" could evoke emotional identification and empathy from young non-Jewish readers – not only for the protagonist but for the entire forest, which symbolised the Jewish community.

6 The Kultur-Lige was a socialist Jewish organisation that promoted literature, theatre and Yiddish culture, with the goal of spreading Jewish art in Eastern Europe and Russia. It was founded in Kyiv in 1918.

Nonetheless, as early as the 1930s, the Austrian writer, journalist, satirist, aphorist and poet Karl Kraus pointed out that the voices of certain animal characters in *Bambi* echoed a Jewish dialect and that the story itself, on a symbolic level, could be seen primarily as a resistance to persecution (Reitter, 2015). Seventy years later, Germanist Iris Bruce also identified the presence of Jewish and Zionist themes in *Bambi*. She argues that the animal characters reflect a Jewish discourse and that the entire story is one with Zionist contours, representing a call to Jews to embrace their national autonomy (Bruce, 2003). Indeed, when the novel is read in the light of this thesis, scenes of animals being hunted by Man can be interpreted not only as an advocacy for animal rights but also as laden with political connotations.

4. From nature to politics and ideology

The "law of the jungle" – or rather, the law survival of the strongest – is present from the very first pages of the novel. Early in his life, Bambi witnesses a skunk killing a mouse (later, jays kill a rabbit, a marten kills a squirrel, a fox kills a pheasant and a beetle kills mosquitoes). This scene serves both to highlight the basic principle of survival in the wild and to emphasise the characteristics of the "deer kind": when Bambi asks whether they will ever kill a skunk, his mother replies that their kind kills no one, that they will never fight over food like the jays because there is enough for everyone and that they will never be cruel to one another because "such things don't happen among us" (Saltén, 1928, p. 27). It is interesting, however, how "kinship" is perceived differently from the perspective of other animals, which significantly contributes to the complexity of this novel. While Bambi's mother offers an idealised image of their species, the owl offers a harsh, reasoned explanation:

Don't talk to me about relations", the owl exclaimed, "I've got relations too. But I only fly around in the daytime so they are all down on me now. No, there isn't much use in relations. If they're bigger than you are, they're no good to you, and if they're smaller they're worth still less. If they're bigger than you, you can't bear them because they're proud, and if they're smaller they can't bear you because you're proud. No, I prefer to have nothing to do with the whole crowd. [...] Relatives are never as good as friends. Look at us, we're not related in any way but we're good friends and that's much better. (p. 90–91)

The idea that in times of danger all human bonds – including family ties – can disappear, while also presenting opposing views (such as loyalty to family) through the clash of different worldviews enhances readers' awareness of the complexity of certain life phenomena.

On the other hand, this novel also functions as a coded story about the life of Jews and other marginalised groups in a society that continuously threatens and excludes them. Saltén uses the narrative of Man as an "invisible threat" coming from outside, which can be interpreted as a metaphor for the experience of vulnerability, exposure and fear that was the everyday reality for European Jews at the time. The forest, which should represent a home and refuge, becomes a place of constant insecurity and death. This atmosphere mirrors the experience of minority communities living under repressive regimes, constantly endangered and without the possibility of integrating into the dominant society.

Bambi's first encounter with Man fills him with fear, primarily due to the unfamiliar appearance of this strange being.⁷ However, when his mother confirms his presence at the moment Bambi first witnesses death ("What is it, mother?" [...] "It was – He." (Salten, 1928, p. 96)), Bambi's fear and caution deepen. From other animals, he learns more details about Man's appearance, character and his "third hand" that spreads fear throughout the animal world. At one point, the old doe Nettla comments that reconciliation is unthinkable:

He's murdered us ever since we can remember, every one of us, our sisters, our mothers, our brothers! Ever since we came into the world He's given us no peace, but has killed us wherever we showed our heads. And now we're going to be friends with Him! What nonsense! (p. 127)

In *Bambi*, Man is never shown directly – his presence is felt through consequences: death, injury, fear and devastation. He comes from outside but possesses the power to destroy the entire natural order.



Disney's sketch of Man

This invisibility and omnipresence of Man evoke structures of impersonal yet systematic repression, characteristic of the persecution of minorities in modern states – from antisemitism and ethnic purges to ideological elimination of "others" from the body of the nation. In that sense, the "hunter" in the story can be read as a symbol of state power – law, military, politics – acting without personal accountability but with devastating consequences for those who are not institutionally protected. As Staudenmaier (2013) notes, *Bambi* projects an atmosphere of paranoia and anxiety in which survival depends on hiding, mimicry and silence – strategies typical of the lives of persecuted minorities.

Felix Salten wrote this novel during a time of rising antisemitism, as Hitler was ascending in the German Workers' Party, advocating for the "solution of the Jewish question" through the complete removal of the so-called "tuberculosis of the people" from Germany. Not long after the Beer Hall Putsch of 1923 – Hitler's failed attempt at a coup in Munich – he was imprisoned, during which

7 "Bambi stared at the creature. It stood remarkably erect. It was extremely thin and had a pale face, entirely bare around the nose and the eyes. A kind of dread emanated from that face, a cold terror. That face had a tremendous power over him. It was unbearably painful to look at that face and yet Bambi stood staring fixedly at it." (Salten, 1928, p. 78)

he wrote *Mein Kampf*, outlining the thesis that both communists and Jews should be permanently eliminated. These and many other events were the prelude to the devastation brought by World War II. Disillusioned with his fellow citizens, Salten wrote to his friend, poet Ernst Lothar, in 1938:

All my life I have overestimated the Viennese, and now there are no people I despise and condemn more than the Viennese and the Austrians in general. [...] One day this world will be freed from bands of criminals, one day you'll be able to breathe again as a free person in a liberated world. When I live to see that day, I want to travel anywhere – anywhere except Austria. (Atze & Gausterer, 2020, p. 33)

Salten's yearning for liberation and his hope for a future where freedom might once again be possible, although tentative, provide a poignant contrast to the bleakness of his critique. This personal lament does not stand in isolation but resonates with the symbolic and thematic concerns explored within his novel. The narrative's depiction of a transformed and devastated world serves as a literary reflection of the historical realities and human suffering that shaped Salten's outlook. By situating his personal despair alongside the novel's imagery of loss, hardship, and the breakdown of communal bonds, one gains a richer understanding of how these experiences informed his artistic vision.

In this way, the letter acts as a bridge between Salten's lived reality and the symbolic landscape of his fiction, inviting readers to consider the interconnectedness of individual experience and collective history. It prepares the ground for the novel's vivid portrayal of a world irreversibly altered by external forces, where innocence and security are shattered, and where the struggle to come to terms with change becomes central to the story's emotional core.



The Great Prince of the Forest (Disney movie)

The novel itself contains passages that symbolically reflect this very state of affairs:

Bambi noticed that the world was changed. It was hard for him to get used to this altered world. They had all lived like rich folk and now had fallen upon hard times. [...] Then Bambi knew that want and hardship had come. He saw how much the rain and wind had changed the world. There was no longer a leaf on tree or shrub. But all stood there as though violated, their bodies naked for all to see. And they lifted their bare brown limbs to the sky for pity. [...] No one could have felt safer than the pheasant for it all happened in broad daylight. The terrible hardship

that seemed to have no end spread bitterness and brutality. It destroyed all their memories of the past, their faith in each other, and ruined every good custom they had. There was no longer either peace or mercy in the forest. (Salten, 1928, p. 111, 115, 129–130)

From the beginning, Bambi is portrayed as a vulnerable, inexperienced being who learns about the world through trauma and loss. His experiences – losing his mother, being isolated and growing up in a world of threats – can be interpreted as a metaphor for the initiation of a minority subject, who must learn to survive in a world that does not recognise, or openly rejects, them. The animals in the forest function as micro-social communities that are somewhat supportive but often passive in the face of external threats. The absence of organised resistance or political consciousness further highlights the position of the minority struggling alone, individually, without collective protection. In this light, *Bambi* can be read as a tragic study of the loneliness and invisibility of the oppressed. In the character of the Old Prince (the Old Stag), some critics see a symbolic representation of Theodor Herzl (Bruce, 2003),⁸ who, by advising Bambi to embrace solitude for the sake of survival, offers a critique of Jewish assimilation. The Old Stag appears as a wise figure, respected by the entire community for his age, experience, intelligence and caution. He acts as Bambi's mentor, gradually guiding him through life, saving him from death on several occasions, caring for him when wounded, and offering survival advice.⁹ Among these, the most important is the revelation that Man is neither omnipotent nor infallibly good – that even he can be vulnerable and trapped. The final lesson the Old Stag imparts to Bambi concerns the realisation of the equality of all beings and the dismantling of any sense of inferiority that the oppressed might feel in relation to their persecutor. By leading Bambi to witness Man's death, the Old Stag makes it unmistakably clear:

Do you see, Bambi," the old stag went on, "do you see how He's lying there dead, like one of us? Listen, Bambi. He isn't all-powerful as they say. Everything that lives and grows doesn't come from Him. He isn't above us. He's just the same as we are. He has the same fears, the same needs, and suffers in the same way. He can be killed like us, and then He lies helpless on the ground like all the rest of us, as you see Him now. (Salten, 1928, p. 286)

This final piece of advice contains a distinct spiritual and moral lesson: that it is only a matter of time before perpetrators of evil may themselves become victims of fate. At the moment when the Old Stag addresses Bambi as "my child", Bambi realises that he is, in fact, his father. This awareness of his origins gives him the strength to rise, despite being wounded – a symbolic gesture that may also reflect a Zionist discourse.

8 The description of the Old Stag has mythical overtones: "The old Prince is the biggest stag in the whole forest. There isn't anybody else that compares with him. Nobody knows how old he is. Nobody can find out where he lives. No one knows his family. Very few have seen him even once. At times he was thought to be dead because he hadn't been seen for so long. Then someone would see him again for a second and so they knew he was still alive. Nobody had ever dared ask him where he had been. He speaks to nobody and no one dares speak to him. He uses trails none of the others ever use. He knows the very depths of the forest. And he does not know such a thing as danger. Other Princes fight one another at times, sometimes in fun or to try each other out, sometimes in earnest. For many years no one has fought with the old stag. And of those who fought with him long ago not one is living. He is the great Prince." (Salten, 1928, p. 84–85)

9 Advice from the Old Stag: "Take care when you're going along a trail," said the old stag, "test all the branches. Prod them on all sides of you with your antlers. And turn back at once if you hear that creak. And when you've shed your antlers be doubly cautious. I never use trails any more." (Salten, 1928, p. 246)

The character of Gobo, Bambi's friend and relative – portrayed from the start as smaller and weaker than the others – symbolises the attempt of Jews to integrate and coexist with their persecutors. A specific role in this process is assigned to the dogs, who are viewed as traitors because they endanger other animals while serving Man. Gobo testifies: *"Dogs are terrible. They are certainly the most terrible creatures in the world. Their jaws drip blood and their bark is pitiless and full of anger"* (Salten, 1928, p. 204). Dogs are described as traitors, renegades, wretches, bootlickers, turncoats and lackeys. All domesticated animals who serve him are referred to as the "rabble" (p. 276). In his naivety and weak character, Gobo describes Man as benevolent and omnipotent¹⁰ – until the Old Stag asks him about the mark on his neck left by Man's collar. That question clearly reveals the oppressed position of anyone who dares to be close to him – slavery or death are the only possible outcomes. For this reason, the Old Stag publicly calls Gobo a "wretch" for trying to convince the entire forest community of the goodness of the one who has caused them the greatest harm. Nevertheless, Gobo (and even his mother Ena!) feels pride and arrogance because he was given the opportunity to be near him and to experience his care and love – something the other animals were denied. This is why Gobo lacks caution and vitality, two traits essential for survival (which ultimately leads to his death). Instead, he develops a strong desire for comfort, even at the expense of freedom. At one point, Gobo declares that if life in the forest becomes too hard, he will return to him, since hunger is not necessary. Shortly afterward, he loses his life when it is precisely Man who kills him – thus proving the old doe Nettla's thesis that there can never be friendship between animals and humans.

Bambi's growing solitude is portrayed in the novel as a sign of maturity,¹¹ but also as full acceptance of the Old Stag's advice to live carefully and attentively. Bambi proudly responds that he no longer follows "the old paths" (Salten, 1963, p. 138). In line with this, he increasingly seeks the company of those who know more than he does (like the Old Stag), or those with different experiences (such as the ducks), in order to improve his chances of survival. The richness of the animal world – reflected especially in the astonishing variety of bird species (wren, nuthatch, tit, jay, magpie, blue jay, blackbird, finch, pheasant, woodpecker, pigeon, owl, hawk, eagle, robin, goldfinch, kinglet...) – can symbolise the diversity of people who share the same fate of persecution. Generally speaking, the animal kingdom before the appearance of the hunters symbolises a utopia of bourgeois family life. In this context, humans play the role of the main enemies, the antagonists – even in cases where some of them act less cruelly (such as Gobo's rescuer). Salten's forest can thus be read as a metaphor for European society under the pressure of repressive regimes, while the animals – learning to live in constant fear of Man – represent the disenfranchised subjects under surveillance and control by totalitarian power.

10 About the perception of Man: "You all think He's wicked. But He isn't wicked. If He loves anybody or if anybody serves Him, He's good to him. Wonderfully good! Nobody in the world can be as kind as He can." (Salten, 1928, p. 209)

11 Bambi's philosophical learning from the Old Stag which made him more mature: "When he was still a child the old stag had taught him that you must live alone. Then and afterwards the old stag had revealed much wisdom and many secrets to him. But of all his teachings this had been the most important: you must live alone. If you wanted to preserve yourself, if you understood existence, if you wanted to attain wisdom, you had to live alone." (Salten, 1928, p. 268)

5. Philosophical and other possible interpretations

Interestingly, Felix Salten originally intended *Bambi* for an adult, not a children's, audience – something not uncommon among classics of children's literature.¹² First published as a serialised novel in newspapers in 1922 and then in book form in Germany (1923) and Austria (1926), this novel, which tells the story of a young roe deer (whose name derives from the Italian word *bambino*, meaning "child"), follows his journey from birth to maturity. Along the way, Bambi acquires life experience and awareness of danger, suffers the loss of his mother, receives guidance from his father, finds a mate and assumes a parental role – elements that allow the novel to be read as a *Bildungsroman*. Despite introducing the theme of death in several ways, the novel does not depict life from a tragic perspective, but rather presents it in the richness of its colourful fabric. In this regard, the seemingly simple but deeply complex novel also includes many philosophically oriented passages, which enhance its interpretative depth and prepare young readers for more nuanced understandings.

One of the most striking such passages is the dialogue between two leaves reflecting on existence:

One branch of the oak reached high above the others and stretched far out over the meadow. Two leaves clung to its very tip.

'It isn't the way it used to be,' said one leaf to the other.

'No,' the other leaf answered. 'So many of us have fallen off tonight—we're almost the only ones left on our branch.'

'You never know who's going to go next,' said the first leaf. 'Even when it was warm and the sun shone, a storm or a cloudburst would come sometimes, and many leaves were torn off, though they were still young. You never know who's going to go next.' [...]

'Can it be true,' said the first leaf, 'can it really be true, that others come to take our places when we're gone and after them still others, and more and more?'

'It is really true,' whispered the second leaf. 'We can't even begin to imagine it, it's beyond our powers.' [...]

They were silent a while. Then the first leaf said quietly to herself, 'Why must we fall?..'

The second leaf asked, 'What happens to us when we have fallen?'

'We sink down...'

'What is under us?'

The first leaf answered, 'I don't know. Some say one thing, some another, but nobody knows.'

The second leaf asked, 'Do we feel anything, do we know anything about ourselves when we're down there?'

12 As an example, even works such as Charles Perrault's fairy tales, Jean de La Fontaine's fables, Daniel Defoe's *Robinson Crusoe*, Jonathan Swift's *Gulliver's Travels* and Charles Dickens's *Oliver Twist* were not originally intended for child audiences. As research by Bettina Küemmerling-Meibauer (1999) shows, 70% of children's literature classics belong to the so-called literature for a dual audience.

The first leaf answered, 'Who knows? Not one of all those down there has ever come back to tell us about it.'

(Saltén, 1928, pp. 105–106)

This dialogue can be interpreted as a meditation on the meaning of life, the fragility of existence and the search for hope in the question of whether physical death truly marks the end. Passages like this one add depth to the interpretation of this polysemous work, which – aside from the previously discussed meanings – can also be read as a psychological and family novel, a novel against hunting or war, an autobiography, a novel on animal rights or a critique of human dominion over Earth. Contemporary readings of *Bambi* also open the door to biopolitical interpretations, in which power governs populations through the regulation and control of bodies and behaviour (Foucault, 1978). In *Bambi*, nature becomes a space colonised by the gaze and violence of Man, signalling an ecology under the control of capitalist logic. In that sense, *Bambi* can be read as an early warning of ecological catastrophe, anticipating posthumanist ideas about the need to rearticulate relationships between humans and non-human subjects (Haraway, 2008). For this reason, certain scholars contend that, unlike Disney's adaptation, this work presents significant challenges in both style and content, rendering it unsuitable for a child audience and more appropriate for adolescents and adults as its intended readership (Corvo Sánchez, 2009, 2019).

6. Disneyfication and depoliticisation

Although previous analysis clearly shows that this novel cannot be interpreted solely as a children's story, the most common popular association with *Bambi* remains Walt Disney's 1942 animated film¹³ – a work whose creation Disney also pursued for deeply personal reasons.¹⁴

Bambi is a film that appears simple at first glance, but beneath that simplicity lies one of the most unusual and daring works animation has ever seen. Among other things, it is the first animated film to introduce the theme of death. To achieve that realism, he demanded from his animators – animation was hand-drawn at 24 frames per second, without any computer assistance – Disney made even small changes in lighting, turning the play of light and shadow into a key part of the narrative, in the finest expressionist tradition (Llopart, 2017).

Disney's *Bambi* uses realistic landscapes and stylized characters. Nature is depicted almost as a character itself – the changes of the seasons symbolize life cycles, while the meticulously rendered forests create an atmosphere of warmth and threat at the same time. Brighter colors dominate scenes of happiness and childhood (for example, Bambi with his friends), whereas dark and muted tones, as

13 The Disney animated film *Bambi* was officially released in 1942. It premiered on August 8, 1942, in London, and August 13, 1942 in New York, with a wider release in U.S. cinemas shortly thereafter. Although production lasted several years and began in the late 1930s, 1941 is sometimes mistakenly mentioned because animation and test screenings were being completed during that period. At first, *Bambi* recorded losses. In 1943, it was nominated for three Oscars (Best Sound, Best Song for 'Love Is a Song', and Best Original Score), and in 1947 it was re-released in cinemas, this time with significant success.

14 It could be said that, like Bambi, Walt Disney felt guilt over the death of his mother. When he began to earn money, he bought a house for his parents. The furnace in the house did not work properly, so he had it repaired. However, after his parents moved in, a gas leak occurred. When the housemaid arrived on the morning of November 26, 1938, she found them unconscious. She dragged them into the yard and called for medical assistance. The father was hospitalized, but Walt's mother did not survive (Martin, 2022).

in the scene of Bambi's mother's death, signify danger, fear, or sorrow. One of the key visual tools for creating empathy is the use of low-angle shots, which often place the viewer in the perspective of young Bambi, from which the world appears vast, mysterious, and frightening.

On the auditory level, this impression is reinforced by the sounds of nature, which give the film a realistic dimension and further enhance the emotional experience. There are also leitmotifs composed by Frank Churchill¹⁵ (for example, when Bambi explores the world with his friends), while in the crucial scene of the mother's death, silence is used very effectively – the absence of music signals tragedy and loss. The combination of visual and auditory modalities makes *Bambi* one of the first films in which viewers deeply empathize with animal characters. The film portrays growing up as a process full of sadness, challenges, but also personal strength – conveying a powerful emotional message.



Disney's drawings of Bambi

However, Disney's adaptation altered many of the "problematic" details from the original text. These changes were made to achieve the "cuteness" sought by the animation industry of that time, as well as by the mass market, which was hungry for happy endings after the destruction of war. Disney's film significantly tones down the political messages of the original novel, replacing them with a sentimental and moralistic narrative suitable for a broader American audience. This phenomenon – *Disneyfication* – (first mentioned in David Buckingham's work *Dissin' Disney: Critical Perspectives on Children's Media Culture*, 1997) refers to the removal of all elements considered disturbing for children (as was the case, for example, with the altered ending of Hans Christian Andersen's *The Little Mermaid*). Literary critic Ralph Lutts described the essence of this transformation in the context of *Bambi* as follows:

[...] despite efforts to be faithful, Salten's original version of *Bambi* underwent a transformation when Disney and his team reshaped it to fit a different medium, their own sensibilities, and the mass market. In the process, much of Salten's ecological and moral subtlety was lost. The image of cuteness became so popular that even adult deer are sometimes mistakenly depicted with spots. Disney, however, had a proven technique for pushing cuteness to its limits. (Lutts, 1992, p. 164)

15 Frank Churchill (1901–1942) was an American composer and songwriter, best known for his work on Disney animated films, including *Bambi* (1942), *Snow White and the Seven Dwarfs* (1937), and *Dumbo* (1941).

In addition to replacing the European deer with an American species and introducing the skunk character, Disney also removed all instances of killings between humans and animals, aiming to convey an idea of an "unspoiled paradise" and a romanticised image of conflict-free childhood. This portrayal stands in stark contrast to the harsh forest environment inhabited by Salten's characters. Yet, even within this framework, ideological elements remain present. The role of the "Great Prince of the Forest" can be viewed as the embodiment of paternalistic authority, while the presence of "Man" remains the central threat – anonymous, yet absolute. As Watts (1995) notes, Disney often used narratives about nature to subliminally convey ideological messages that reinforce the status quo. Precisely because of such examples, a politically informed reading becomes essential for understanding works of popular culture, such as the aforementioned animated film, which have traditionally been seen as apolitical.

7. Conclusions

Analyzing *Bambi* through the theoretical frameworks of Fredric Jameson and Edward Said reveals its deeper ideological layers. In *The Political Unconscious*, Jameson emphasizes that all narratives, regardless of their apparent simplicity or genre, are shaped by their socio-historical context and carry political meaning. From this perspective, *Bambi* is not merely a story of growing up in the forest, but also a symbolic depiction of loss, threat, and social hierarchies that reflect the traumatic tensions of Europe in the first half of the twentieth century. Said, on the other hand, in *Orientalism* and *Culture and Imperialism*, demonstrates how identities are constructed through the representation of the "Other." In *Bambi*, the figure of the hunter ("He") and the "Others" function precisely as such an "Other" – a constant, invisible yet omnipresent threat that destabilizes the world of the protagonists. The combination of these theoretical perspectives allows us to read *Bambi* as a political allegory which, although set in the imaginary world of animals, reflects the fears and realities of human society in its time.

As the previous analysis has shown, Salten's narrative is profoundly polysemous – it can be understood in many different ways. The reader may feel the loneliness of the great princes of the forest, their fierce rivalries in love, the cruelty of the human species, the patient devotion of parents to their offspring, and the fear and suffering of the persecuted. Reading *Bambi* as an allegory of the persecution of minorities opens the door to a deeper understanding of how literature can vividly represent the experiences of oppression and existential insecurity. The analysis reveals consistent allegorical elements: "Man" symbolises state power and repression; the forest functions as a metaphor for a society under surveillance and threat; and Bambi's character represents the formation of identity in a persecuted subject. The absence of explicit political language enhances the allegorical function, making repression more subtle but omnipresent.

In this context, *Bambi* becomes much more than a story about animals; it is a literary representation of the invisible traumas of marginalised groups and a warning about the dangers of societies that do not recognise difference, weakness and vulnerability. Literature thus emerges as a space of coded resistance and we, as readers and decoders, expand the boundaries of our own being to make room within ourselves for the Other and the Different.

REFERENCES

- Atze, M., & Gausterer T. (2020). *Im Schatten von Bambi: Felix Salten entdeckt die Wiener Moderne: Leben und Werk*, Residenz Verlag.
- Bruce, I. (2003). Which Way Out?: Schnitzler's and Salten's Conflicting Responses to Cultural Zionism. In D. C. G. Lorenz (Ed.), *A Companion to the Works of Arthur Schnitzler*, Camden House, pp. 103–128. <https://doi.org/10.1515/9781571136206-006>
- Buchingham, D. (1997). Dissin' Disney: Critical Perspectives on Children's Media Culture. *Media, Culture & Society*, 19(2), pp. 285–293. DOI: 10.1177/016344397019002010
- Chevalier, J., & Gheerbrant A. (2007). *Rječnik simbola. Mitovi, snovi, običaji, geste, oblici, likovi, boje, brojevi*. Kulturno-informativni centar, Naklada Jesenski i Turk.
- Corvo Sánchez, M. J. (2009). El mundo del Bambi desde la perspectiva di Salten. In V.m Ruzicka Kenfel (Ed.), *Diálogos intertextuales 2: Bambi: estudios de literatura infantil y juvenil alemana e inglesa: trasvases semióticos*, Peter Lang.
- Corvo Sánchez, M. J. (2019). Bambi. Eine Lebensgeschichte aus dem Walde (Salten) versus Bambi (Disney). Estudio sobre la muerte y su recepción en español. In E. Cámara Aguilera (Ed.), *Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en literatura infantil y juvenil*, Peter Lang, pp. 105–122.
- Haraway, D. (2008). *When Species Meet*. University of Minnesota Press.
- Hubka, T. (n.d.). *Animals in the Architecture*. Raise the Roof. Retrieved April 15, 2025, from <https://www.polishsynagogue.com/gwozdziec-animals>
- Jameson, F. (1981). *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act*. Cornell University Press.
- Katz, M. B. (2020). Bambi abroad, 1924–1954. *Association for Jewish Studies Review* 44(2), 286–316.
- Kümmerling-Meibauer, B. (1999). *Klassiker der Kinder und Jugendliteratur: Ein internationales Lexicon*, volume 1. Metzler.
- Llopert, Salvador. 2017. El primer dibujo animado que hizo llorar de terror. *La Vanguardia*, August 15. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20170815/43574191446/el-primer-dibujo-animado-que-hizo-llorar-de-terror.html>.
- Lutts, R. (1992). The Trouble with Bambi: Walt Disney's Bambi and the American Vision of Nature. *Forest and Conservation History*, 36(4), 160–171.
- Martin, M. (2022). El drama familiar de Walt Disney detrás del éxito de Bambi. *Perfil*. June 13, 2022. <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/bambi-era-la-pelicula-preferida-de-disney-porque-bambi-era-el.phtml>.
- PEN's 11th Congress. Retrieved April 18, 2025, from <https://www.pen100archive.org/pens-11th-congress/>
- Reitter, P. (2015) *Bambi's Jewish Roots and other Essays on German-Jewish Culture*. Bloomsbury Academic.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Said, E. W. (1993). *Culture and Imperialism*. Alfred A. Knopf.
- Salten, F. (1928). *Bambi. A Life in the Woods* (W. Chambers, Trans.). Simon and Schuster. (Original work published 1923)
- Staudenmaier, P. (2013). *Between Occultism and Nazism: Anthroposophy and the Politics of Race in the Fascist Era*. Brill.
- Watts, S. (1995). *The Magic Kingdom: Walt Disney and the American Way of Life*. Houghton Mifflin.
- Salten, F., Zipes, J., & Sottler, A. (2022). Introduction: Born to Be Killed. In *The Original Bambi: The Story of a Life in the Forest* (pp. V–XXVIII). Princeton University Press.

ELEMENTOS ARQUETÍPICOS DEL CUENTO DE HADAS DE DISNEY: LA CONFIRMACIÓN DEL MODELO A TRAVÉS DE *ENCANTADA* (2007) Y *DESENCANTADA* (2022)

ARCHETYPAL ELEMENTS OF DISNEY FAIRY TALES:
ENCHANTED (2007) AND DISENCHANTED (2022)

Resumen

En su adaptación al cine de animación, Disney estandariza el empleo de diferentes elementos arquetípicos que hereda de los cuentos de hadas y que aparecen de manera recurrente en las historias de la compañía. El objetivo de este artículo es ofrecer un análisis filmico de dos películas *live action* de la compañía, *Encantada* (2007) y *Desencantada* (2022), para ver cómo se hacen presentes esos arquetipos en ambas producciones. El interés de los casos reside en el hecho de que ambas narraciones tienen lugar en un panorama contemporáneo, en el que se incluyen elementos descontextualizados del cuento de hadas. De esta manera, trataremos de dilucidar si efectivamente se está haciendo referencia a elementos del cuento literario o a tropos comunes del cuento de hadas de Disney, justificando así la existencia de un modelo narrativo. En otras palabras, lo que se pretende demostrar es que las referencias a las películas clásicas del estudio confirman que las relaciones intertextuales que se generan sirven más como un proceso de revisión de su propia historia, que como un homenaje a las narraciones literarias que les dan origen.

Palabras clave: Disney; Cuento de hadas; Arquetipos; Revisión; Arquetipos.

Abstract

In its animated film adaptations, Disney standardises various archetypal elements inherited from fairy tales, which recur throughout the company's filmography. This article analyses two Disney live-action films, *Enchanted* (2007) and *Disenchanted* (2022), aiming to evidence how these archetypes appear in both productions. These cases are of particular interest because both narratives take place in a contemporary setting, in which anachronistic elements of fairy tales are included. Thus, we aim to determine whether these are indeed references to elements of the literary fairy tale or common tropes of the Disney fairy tale, thus justifying the existence of a narrative model. Ultimately, we argue that these intertextual references to Disney's classics function more as a revision of the studio's history than as a tribute to literary fairy tales.

Keywords: Disney; Fairy Tale; Archetype; Revision; Archetypes.

1. Introducción

A lo largo de su historia, Disney ha llevado a la pantalla ocho cuentos de hadas literarios europeos¹, desde el primer largometraje, *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), hasta el estreno más reciente de *Frozen* (2013) y *Frozen II* (2019). Si nos fijamos en los protagonistas, resulta evidente que se han producido cambios significativos a lo largo de la evolución del género. Ahora bien, existen una serie de elementos comunes a estas películas que nos permiten tratarlas como un conjunto. En estos términos lo entiende Zipes (199) cuando afirma que «así como sabemos —casi intuitivamente— que una narración en particular es un cuento de hadas cuando la leemos, parece que sabemos inmediatamente que una película en particular es un cuento de hadas cuando la vemos²» (p. 61).

De esta manera, el presente artículo pretende desgranar cuáles son esos rasgos comunes que nos permiten identificar un cuento de hadas de la factoría Disney. Estos elementos alejan en cierta medida algunos textos audiovisuales de su referencia literaria para darles unidad entre sí como parte de un conjunto bajo el sello de Disney. Tal categorización nos permite hablar, siguiendo a Zipes (199), de «el cuento de hadas de Disney». Así, entendemos el concepto como una adaptación de las narraciones tradicionales en su traslación al medio audiovisual bajo la óptica del mismo creador, Walt Disney. Esto lleva al propio Zipes (1994) a afirmar que Disney se «apropió de los cuentos de hadas» (p. 72). Inge (2004), va más allá, y llega a decir que las versiones Disney son las más modernas, conocidas y definitivas de los cuentos (p. 140). Mollet (2020), por su parte, centra su investigación en la justificación del modelo creado por Disney bajo la óptica del sueño americano. De este modo, en opinión de la académica, la evolución de las narrativas va de la mano de los cambios que se producen a nivel social.

Por consiguiente, estos rasgos que venimos señalando nos sirven para confirmar la aceptación más o menos explícita —y más o menos crítica— del cuento de hadas de Disney. En este estudio elaboraremos un análisis filmico, poniendo en relación el concepto del cuento de hadas de Disney con dos películas de la compañía, *Encantada* (2007) y *Desencantada* (2022). La razón por la que se han escogido estas dos películas de acción real está basada en su constante referencia e inclusión de elementos de los cuentos de hadas, mediante la mezcla de los mismos en un Nueva York contemporáneo. El objetivo, por tanto, será tratar de determinar si esos elementos intertextuales presentes en ambas producciones se refieren realmente a los textos literarios originarios o al cuento de hadas de Disney. Del mismo modo, mediante esta relectura del cuento de hadas, se podrá ver en qué medida el texto es utilizado para ofrecer nuevos mensajes o una actualización de algunos de los elementos a los que hace referencia.

1 Nos referimos a los siguientes: *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), *La Cenicienta* (1950), *La Bella Durmiente* (1959), *La Sirenita* (1989), *La Bella y la Bestia* (1991), *Tiana y el sapo* (2009), *Enredados* (2010), y *Frozen* (2013). Algunos autores incluyen en esta línea otros títulos de la compañía. Por ejemplo, Robbins (2003) sugiere que *El emperador y sus locuras* (2001) es una adaptación de «El traje nuevo del emperador» (p. 672). No obstante, no incluimos el título en este listado ya que aunque puede haber una referencia a la obra de Perrault, la trama de la película animada cambia por completo la historia. Del mismo modo, existe cierto debate acerca de la presencia del cuento de «Aladdín» en la obra original de *Las mil y una noches*, pues hay teóricos que sostienen que fue añadida posteriormente, en el siglo XVIII, por el traductor francés Antoine Galland (Rahayu, Abdullah, Udasmoro 2015, 25), por lo que podría considerarse como un cuento de hadas. No obstante, Bourenane (2020) rechaza esta hipótesis.

2 Traducción propia.

2. Metodología

Para el análisis de las producciones seleccionadas, trataremos de ver en qué medida los distintos elementos de la película propios del cuento de hadas hacen referencia realmente a los textos literarios o se refieren más bien a los cuentos de hadas de Disney, tal como los hemos definido. Por ello, en primer lugar, conviene desarrollar cuáles son esos elementos que podemos considerar como arquetípicos del cuento de hadas de Disney. Proponemos cinco puntos que a continuación pasaremos a desarrollar: 1) la ambientación en el espacio/tiempo de lo fantástico a través de diversas fórmulas narrativas; 2) el empleo simbólico de las ubicaciones frecuentes de palacio/castillo y bosque; 3) una serie de personajes recurrentes³; 4) la consecución de unos hechos finales que determinan el “felices para siempre”; 5) el empleo de la música en su función narrativa.

2.1. El espacio/tiempo de lo fantástico: «Érase una vez»

Al hablar del espacio/tiempo nos referimos a las herramientas que se emplean para situarnos en un universo y realidad concreta, aunque sea indefinida. Si nos fijamos en los textos literarios, muchas veces, para introducirnos en el universo fantástico del relato se emplean unas palabras que trasladan al lector al mundo de lo maravilloso: «Érase una vez», «Había una vez», o similar. Es esta una «fórmula de perennidad donde pasado y futuro no tienen sentido, es una especie de *siempre*, de presente eterno» (Olalla, 1989, p. 205). De este modo, el relato es siempre universal, siempre válido, pues no es una narración para un momento concreto sino para toda la eternidad. Esta fórmula, comenta Montoya (2018) «facilita la adaptación de las películas, puesto que a priori no se estipula cómo debe ser el espacio o la época en la que se desarrolla la historia y hay una absoluta libertad creativa» (p. 186).

Desde el punto de vista visual, Disney interpreta el «érase una vez» mediante el empleo de una fórmula singular. Algunas de sus películas inician con la imagen de un poderoso libro que se abre frente al espectador y donde podemos leer esas palabras que dan inicio a la narración. La cámara se acerca hacia el texto mientras la voz del narrador nos introduce en el universo del cuento. Sucede así en *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), *Pinocho* (*Pinocchio*, Sharpesteen 1940), *La Cenicienta* (1950) o *La Bella Durmiente* (1959).

No obstante, esta fórmula a menudo es sustituida por otro tropo narrativo, y es el recurso a un tema musical en el que los personajes cantan acerca de su realidad, lo que le sirve al espectador para introducirse en el contexto del universo diegético. Esta herramienta se hace más frecuente a partir de la década de los noventa, cuando creadores de Broadway son contratados para la realización de los guiones de las películas (Kunze, 2023, p. 28). Así, la encontramos en títulos como *La Sirenita* (1989), donde una serie de marineros entonan la leyenda sobre las sirenas que viven en las profundidades del océano, o en *La Bella y la Bestia* (1991) donde los ciudadanos de una pequeña aldea introducen al personaje principal.

3 Para este punto, como se desarrolla más adelante, adaptaremos la clasificación planteada por Propp en su «Morfología del cuento» (1985). Si bien el autor distingue siete esferas de acción (princesa, héroe, auxiliar, donante, agresor, mandatario y el falso héroe), para este estudio distinguiremos cinco funciones arquetípicas del cuento de hadas de Disney, agrupando bajo la forma de antagonista o villano lo que Propp entiende como agresor, mandatario y falso héroe. De este modo, distinguimos: princesa, héroe, auxiliar mágico, donante o alivio cómico y antagonista.

2.2. Escenarios recurrentes

En cuanto a escenarios recurrentes, encontramos dos convenciones frecuentes en el cuento de hadas de Disney: el castillo y el bosque. El primero de ellos lo entendemos como un elemento fundamental como parte de la configuración de la cultura de la productora, pues forma parte de su propio logotipo. Descubrimos un doble significado en cuanto a su funcionalidad arquetípica. En primer lugar, el palacio sirve como representación del mundo cotidiano, el punto de partida desde el mundo ordinario (Junco de Calabrese, 2020, p. 83). Después de introducirnos en el universo de lo maravilloso mediante el «érase una vez», la imagen de la imponente construcción, con sus torres y muros majestuosos, sirve como afirmación de la naturaleza fantástica del mundo. Sucede según esta descripción en *Cenicienta* (1950) o *La Bella Durmiente* (1959), cuyos castillos icónicos han servido de inspiración para las construcciones principales de los parques temáticos de Disney. En segundo lugar, interpretamos el castillo como el final del viaje. En esta línea, Mollet (2020) entiende el castillo como la representación del hogar y la realización del sueño americano (p. 127), ya que el ingrediente para el confort es una casa cómoda en la que vivir y formar una familia. Podemos verlo en este sentido en películas como *Tiana y el sapo* (2009) o en *Enredados* (2010).

La segunda de las convenciones, el bosque, es un lugar cargado de simbolismo donde se produce la transformación de los personajes que lo atraviesan: «El bosque es espacio crucial en sentido etimológico; es el lugar del cruce, del encuentro para nada fortuito. (...) Es el lugar donde se debe entrar y pasar indefectiblemente —no hay atajo para él— y su salida es incierta» (Junco de Calabrese, 2020, p. 64). Este sentido arquetípico lo encontramos en gran parte de las películas citadas anteriormente.

2.3. Personajes comunes

Para el análisis de los principales personajes presentes en el cuento de hadas de Disney, facilita su consideración agrupándolos según la función que representan dentro de la historia. Para ello, partimos de la clasificación que ofrece Propp (1985), teórico del cuento. Nos referiremos a la *princesa*, al *héroe*, al *auxiliar mágico*, entendido como hada o la presencia de la magia, al *donante*, que adquiere la forma de alivio cómico, y al *agresor*, *mandatario* o *falso héroe*, a los que agrupamos bajo la forma de antagonista.

2.3.1. La princesa: la representación de la belleza

El cuento de hadas de Disney se caracteriza por tener como protagonista a un personaje con el rol arquetípico de princesa, tenga o no un origen dinástico en la historia. De nuevo, este rasgo surge como una herencia de la tradición cuentística europea, donde adquiere un matiz representativo importante, tal como lo define Junco de Calabrese (2020): «La belleza, asumida en forma femenina, se convertirá en móvil y fin» (p. 100). Es móvil en cuanto que es el personaje buscado por el héroe, como explicaba Propp (1985, p. 105); y es fin porque su rescate representa el motivo de la aventura. Gómez Beltrán (2017) afirma que la princesa es mera decoración, «un ornamento que aporta belleza mientras que ellos (los héroes) son necesarios para restaurar el bien» (p. 59). Sin embargo, Junco de Calabrese (2020) argumenta en el sentido contrario que la belleza no es un añadido, sino que sirve «a la confirmación de lo sagrado en el mundo, y aparece para recordarnos su enérgica bondad» (p. 104). Su existencia nos recuerda la presencia de lo maravilloso y nos ratifica la existencia de un orden sobrenatural, en contacto con el orden natural en el que suceden las cosas.

Las princesas Disney han sufrido una evolución a medida que el estudio estrenaba nuevas producciones. De modo que hoy en día la presentación de la princesa de la primera época de Disney (Blancanieves, Cenicienta, Aurora), son presentados con más frecuencia como «modelos desautorizadores de las mujeres» (Segura, 2014). Por su parte, las princesas del siglo XXI:

Se alejan, de manera más o menos visible, de los estereotipos de princesas Disney anteriores. Un rol que se caracteriza por el cumplimiento incontestado de un papel social que se fundamenta en la belleza, la bondad, la dependencia, la dulzura, la emotividad, la inacción, la sumisión, así como en el enriquecimiento personal con base en ser esposa y madre. (Aguado y Martínez, 2015, p. 52)

Estos cambios han sido ampliamente analizados en recientes estudios. Por ejemplo, Muir (2023) basa su investigación en la categorización de los personajes femeninos en lo que denomina como "olas de princesas"⁴, agrupando las producciones en las que se muestran cambios significativos en la construcción del personaje que ocupa el rol arquetípico de princesa⁵.

2.3.2. *El héroe: al rescate de la belleza*

Como hemos hecho con el arquetipo de princesa, resulta de interés poner en relación el personaje con la tradición literaria que le precede. Así, podemos identificar la misión del héroe del cuento en relación con el heroísmo mitológico clásico. No obstante, como señala Junco de Calabrese (2020), la particularidad del personaje del cuento de hadas es que ejerce su acción en un universo más cerrado y autónomo (p. 49). En cuanto a su adaptación a la pantalla, señala Gutiérrez Delgado un rasgo que resulta de gran interés para el análisis del cuento de hadas de Disney:

El héroe es el catalizador moral de la cultura y de la opinión pública; constituye el máximo exponente de los ideales compartidos o aceptados en el seno de una sociedad. (...) Desde esta óptica, la comprensión del heroísmo pasa inevitablemente por la comprensión de la cuna cultural a la que se vincula su origen: su apertura comunicativa es menor. En ese sentido, cabe afirmar que cada cultura tiene sus "héroes". (Gutiérrez Delgado 2012, p. 53)

A pesar de la existencia de unos rasgos universales que determinan el heroísmo, bien es cierto que como afirma Gutierrez Delgado las notas que definen al héroe y lo elevan tendrán el valor que se le otorgue en cada momento histórico concreto. Esto nos puede ayudar también a entender en qué medida se ha dado una evolución en el personaje masculino de los cuentos de hadas de Disney, a la par que hemos dicho que se transforman las princesas. La investigación de Davis (2014) se centra en este aspecto. Según la investigadora, en los años ochenta y noventa se produce un cambio en las historias de la compañía, en las que se le empieza a otorgar más protagonismo al personaje del varón, buscando atraer también a un público masculino (p. 66).

Sin embargo, en el desarrollo del cuento de hadas de Disney la evolución se produce en la medida en que cada vez más será el personaje femenino el que ocupe el rol de heroína. Así sucede en *Tiana y el sapo* (2009), *Enredados* (2010) y *Frozen* (2013). Este hecho es señalado por Stiegwardt

4 Traducción propia.

5 Así, la autora distingue cinco olas de princesas: 1) las soñadoras pasivas; 2) las soñadoras perdidas; 3) las líderes activas; 4) las sacrificadoras de sueños; y 5) las líderes innovadoras (Muir, 2023).

y Los Santos (2021), quienes entienden esta variación sustancial como un cambio de paradigma: «Los personajes heroicos femeninos han tomado en los últimos tiempos un mayor protagonismo en el relato audiovisual de ficción. Las audiencias demandan cada vez heroínas y superheroínas más elaboradas y complejas en las películas y series» (p. 35). De este modo, el personaje masculino se transforma con mayor frecuencia en un compañero de viaje o co-protagonista, y no simplemente en el héroe que aparece en un determinado momento para salvar a la princesa.

2.3.3. *El antagonista*

En el mundo del cuento de hadas, el villano muestra su maldad a través de actos que lo encierran en sí mismo: «es envidioso, resentido, desconfiado, avaro, ambicioso, se desconoce si alguna vez fue bueno o noble, y no se justifica su vileza en ninguna causa previa» (Junco de Calabrese, 2020, p. 60). Además, añade Jiménez Gascón (2010) que «es un ser cruel, inmisericorde, despiadado, traidor (...) y vengador que disfruta de su villanía. Y esto último es una cuestión importante: el villano se siente bien haciendo el mal» (p. 293).

Calero pone la atención en los personajes antagonistas de muchos de los clásicos de Disney, que son mujeres. Pueden interpretar el papel de hermanastra o madre mala o el de bruja, que adquiere una apariencia diabólica. En cierto modo, vienen a ser un alter ego de la belleza de la princesa. Sea como fuere, mientras que el personaje principal experimenta un desarrollo, «las malas en Disney son siempre malas» (2019, p. 32). Si bien esta última cita hace referencia a las películas clásicas, en el desarrollo del cuento de hadas de Disney el personaje antagonista también evoluciona⁶, y así como el arquetipo de princesa gana complejidad, también lo hace la villana. Sus motivos dejan de ser la envidia o la pura maldad, tal como los ha definido Junco de Calabrese (2020), y cada vez se justifican más. Al mismo tiempo, la acción vil evoluciona, y no solo actúa como un mero castigo físico, sino que opera principalmente en el plano psicológico. Lo vemos por ejemplo en el caso de Madre Gothel, la villana de *Enredados* (2010), que manipula a la princesa para que esta se sienta mal y así no la abandone.

2.3.4. *El personaje mágico: la función del auxiliar*

Lo que determina la naturaleza del cuento de hadas es la presencia de la magia y su relación con elementos naturales que podemos encontrar en un mundo ordinario. Esto es a lo que Losada (2016) se refiere cuando habla de «coalescencia fantástica»: «La irrealidad hecha realidad y asumida como tal, en perfecta coalescencia, es propia de este tipo de fantasía en los cuentos de hadas» (p. 85).

En muchas ocasiones, la magia se lleva a cabo a través de la acción de un personaje mágico, como un mago, un hada, una bruja o un hechicero, que habitualmente cumple con la función de donante o auxiliar mágico (Propp, 1985, p. 111). Es donante en la medida en que otorga al personaje principal un objeto o habilidad sobrenatural que le ayudarán a enfrentarse contra los peligros del viaje; y auxiliar mágico en tanto que acude en un momento dado de la historia, cuando el héroe se enfrenta a un peligro, para ofrecerle su ayuda mediante un encantamiento. Ahora bien, aunque no asume un rol protagonista, su presencia en la historia confirma la naturaleza mágica del universo, por lo que resulta insustituible.

6 Aunque queda fuera de este estudio, es interesante ver también cómo las versiones en acción real de los clásicos Disney sirven para su reescritura y «actualización cultural» (Rowe, 2022, p.104). Así, por ejemplo, el *retelling* de *La Bella Durmiente* (1959) se enfoca en la historia personal de Maléfica, personaje antagonista, justificando los motivos de su villanía y situándola en el plano protagonista. Algo similar hace *Cruella* (2022), centrada en explicar la historia personal de la villana de *101 Dálmatas* (1961).

En el cuento de hadas de Disney la magia se mantiene como un elemento definitorio. Se asume la coalescencia fantástica y la presencia del hechizo resulta primordial para la realización del deseo de los protagonistas. De este modo se puede interpretar la magia que recae sobre Cenicienta y que le permite ir al baile con sus zapatos de cristal; o el castigo que aflige a Aurora y que la sume en un sueño profundo. En algunos casos, la misión heroica será fundamental para hacer frente a la magia y restaurar la normalidad del mundo. En este sentido podemos interpretar, por ejemplo, lo que sucede en *La Sirenita* o en *Frozen*.

2.3.5. Otra forma de auxiliar: el alivio cómico

En los cuentos de hadas literarios, es un hecho común que la princesa viva en soledad hasta el momento en que es rescatada. Sin embargo, con frecuencia esa soledad es acompañada en la adaptación al cine por un personaje que adquiere los rasgos de un personaje heredado de la mitología griega, el amigo del héroe, «compañía voluntaria y constante del héroe (...), consuelo del héroe, estimulación a la acción» (Brioso, 1987, p. 65). Este personaje no supone la inclusión de una nueva función más allá de las descritas por Propp, sino que muchas veces se manifiesta como un tipo de auxiliar que acompaña a la protagonista a lo largo de su viaje. Esta interpretación le otorga Vicens (2019) cuando sugiere que «los aliados de las heroínas son añadidos por los estudios Disney con el propósito de cubrir distintas necesidades, especialmente, el alivio cómico y una subtrama enternecedora» (p. 402). Al mismo tiempo, este personaje va ganando consistencia en la medida en que la princesa adquiere las características arquetípicas de heroína. Zipes (1997) llega a referirse a estos personajes como un rasgo característico de las películas de Disney, y explica el motivo principal por el que sucede esto:

Dado que la trama básica es siempre la misma, los personajes secundarios y sus travesuras juegan un papel importante en la versión cinematográfica de la historia. Siempre son divertidos, adorables, infantiles y traviesos. Son los enanos y los animales de Blancanieves; los ratones y el hada madrina de Cenicienta; los utensilios domésticos de *La Bella y la Bestia* (...). Su humor bufonesco y su maravillosa hazaña ponen de manifiesto las maravillas técnicas de la película y evitan que el cuento de hadas se vuelva aburrido.⁷ (p. 94)

No obstante, el papel de estos personajes no es de mera floritura o divertimento, sino que en la medida en que los entendemos como auxiliares, inspiran cambios significativos en los protagonistas y contribuyen a la verdad poética de la película. A menudo adquieren la forma de personajes de naturaleza fantástica, como los enanos de *Blancanieves*; o en otros casos son animales con capacidades humanas, como el habla o la capacidad de comprensión. Su función como catalizadores se da en la medida en que auxilian a los personajes en la resolución de la acción heroica y en la restitución de la naturaleza dañada.

2.4. El final de las historias

Otro principio insustituible que se cumple en el cuento de hadas de Disney es el «felices para siempre». Así lo entiende Alberio (2004) cuando afirma que «la restitución de un orden de cosas justo es la clave del final feliz de los cuentos de hadas» (p. 11). El final de la películas de Disney es lo que

7 Traducción propia.

más las separa de sus orígenes literarios, pero al mismo tiempo, es lo que más unidad les otorga entre ellas, por la similitud de la manera en la que se suceden los hechos. Distinguimos tres aspectos consecutivos: el triunfo del amor, el castigo del mal y la realización del deseo.

En primer lugar, como explica Mollet (2020), "todos los cuentos de hadas de la era clásica de Disney basan sus narraciones en torno a una heroína soñadora con un deseo de amor" (p. 42). La conclusión satisfactoria pasará por el triunfo de ese amor, que una vez se consiga ya no se podrá romper, y los personajes vivirán «felices para siempre».

En segundo lugar, la victoria de los personajes protagonistas implica la derrota de las fuerzas antagonistas. «La aniquilación completa del mal suplanta la visión cíclica de la historia por una visión esperanzada y finalista» (Junco de Calabrese, 2017, p. 200). Disney suaviza la violencia presente en los cuentos de hadas. De este modo, la romantización de las historias de la compañía parte también como contrapunto de la excesiva violencia que aparece en los cuentos de los hermanos Grimm (Míguez, 2015, p. 47). Esto no supone que se omita esa victoria absoluta de los protagonistas, pero sí que se modera el proceso y que no se recrea en el castigo.

En tercer lugar, en consecuencia de los dos anteriores, se impone el triunfo del deseo. La conclusión de las historias incide en la victoria del bien y del amor, que lo abarca todo y deja al mal sin posibilidades. Este no sólo influye en el personaje que ha sufrido la herida del encantamiento, sino que ha dañado la naturaleza que lo rodea. Y con la victoria de los protagonistas la historia se acaba, porque se ha alcanzado el objetivo y no cabe más que felicidad perpetua. Como se ha introducido, la tesis de Mollet (2020) sostiene que el cuento de hadas de Disney no es más que una forma de expresión del sueño americano. De esta manera, las películas de la compañía «empaquetan valores universalmente reverenciados tales como el amor, el heroísmo, la familia y la libertad, como únicamente estadounidenses, por lo tanto, perpetuando el mito de los Estados Unidos como un sitio de cuento de hadas para el logro de estos ingredientes para un felices para siempre» (p. 7).

2.5. *La música*

El elemento musical en el cuento de hadas de Disney, aunque se hace presente con distintos ritmos y estilos, se mantiene a lo largo de la historia como una cuestión fundamental. Sugiere Zipes (1997) que «cada película es un musical que imita el musical estándar de Hollywood de la década de 1930. Se presta especial atención a las letras y melodías pegadizas, la música de fondo y los efectos de sonido que aumentan o rompen la acción para que los personajes puedan revelar sus pensamientos más íntimos» (p. 93).

Según Correjero y Melgarejo (2010) la música en las películas de la compañía sirve «para promover el recuerdo entre los menores y conservar la unidad dentro del filme con el objetivo de fortalecer la escucha en unos espectadores que pueden perder la atención con facilidad» (p. 6). Wills (2017) va más allá cuando sugiere que «desde el principio, Walt comprendió el valor de la música tanto como instrumento de sincronización como recurso narrativo»⁸ (p. 34). De esta forma entiende Yébenes (2007) que la función de las melodías es hacer verosímiles a los personajes, para que sus motivaciones sean reales y faciliten la empatía (p. 143).

Desde el primer acto de la primera película de Disney, está presente el elemento musical. Blancanieves limpia alegremente en los jardines del palacio cuando un príncipe, atraído por su voz, salta el muro, llega hasta ella y se une a su melodía. «A partir de aquí se instauraría una de las primeras

convenciones de Disney: los príncipes se conocen a través de una canción» (Montoya, 2018, p. 187). Posteriormente se replica esta escena en *La Bella Durmiente* (1959) con la canción «Eres tú mi príncipe azul»⁹. Como se ha introducido anteriormente, a raíz de la cita de Kunze (2023), el cambio definitivo se produce a finales de los ochenta y en la década de los noventa, cuando los guiones empiezan a ser escritos como musicales de Broadway (p. 92).

3. Análisis

Una vez definidos los elementos arquetípicos del cuento de hada de Disney, veremos a continuación en qué medida se hacen presentes en las películas *Encantada* y *Desencantada*.

3.1. *Encantada*

En 2007, Disney estrena *Encantada* «una película que recupera los temas, motivos y personajes de sus clásicos, pero que pretende su modernización» (Más Sánchez, 2023, p. 79). La cinta narra la historia de Giselle, una joven que vive en Andalasia, un mundo de dibujos animados donde está a punto de contraer matrimonio con el príncipe Edward. Pero la malvada madrastra de Edward no quiere perder su trono, por lo que envía a Giselle a Nueva York a través de un portal mágico. Allí conocerá a Robert, un abogado que en un principio le intentará ayudar a volver a Andalasia para reencontrarse con su príncipe azul.

La película está planteada en clave de humor, basado en la inclusión de elementos descontextualizados de los cuentos de hadas. Así, se generan situaciones, como ahora describiremos, en las que mediante la traslación del *modus poëticus* del cuento de hadas de Disney al contexto contemporáneo, se generan situaciones ridículas. De alguna manera, el Nueva York contemporáneo transgrede el mundo de Andalasia, poniendo en contraposición ambas realidades. Como explica la cita de Más Sánchez, el fundamento de la inclusión de estos elementos está en la voluntad de transgredirlos y actualizarlos mediante la comedia, tratando así de ofrecer un nuevo mensaje sobre los motivos convencionales.

3.1.1. *Érase una vez*

La película utiliza la fórmula inicial de mostrar un cuento que reposa sobre un atril y que se abre frente al espectador, mientras un narrador omnisciente lee su contenido: «Érase una vez, en un reino mágico llamado Andalasia vivía una malvada reina. Egoísta y cruel, vivía con el temor de que su hijastro se casara y ella perdiera el trono. Por ese motivo, hacía cuanto podía para evitar que el príncipe conociera a la princesa especial con quien compartir el beso de amor verdadero» (Lima, 2007). De esta forma, desde la primera escena, se nos muestra una referencia intertextual clara que evoca al cuento de hadas de Disney, estableciendo así el pacto de lectura.

3.1.2. *Escenarios recurrentes*

En la secuencia inicial que se desarrolla en Andalasia, distinguimos los dos lugares que hemos definido como arquetípicos. Por un lado, el palacio como el lugar de la realización del deseo (Mollet, 2020, p. 127), ya que es donde tendrá lugar la boda entre Giselle y el príncipe Edward; y el bosque, ámbito en el que vive la protagonista y lugar lleno de peligros y pruebas (Junco de Calabrese, 2020, p.

9 En inglés, la canción dice "once upon a dream", en clara referencia al "once upon a time" (Érase una vez, en español).

64). Con la inclusión de estos elementos, se pretende incidir en la naturaleza del cuento de hadas que tiene el escenario creado.

En cuanto a los personajes arquetípicos, la película se reafirma en varias convenciones.

3.1.3. *La princesa*

En Andalucía, Giselle vive en la cabaña del bosque, rodeada de animales parlantes. Sueña con un príncipe azul que le de un beso de amor verdadero, y así lo canta, en una exteriorización de sus sentimientos. «En el comienzo, Giselle es una fiel personificación del arquetipo de doncella en apuros, es decir, un conglomerado de ideales de apariencia y comportamiento basados en la belleza, la abnegación o la dependencia» (Más Sánchez, 2023, p. 80). No obstante, su arco de transformación se basa en la aceptación de los principios que rigen el mundo ordinario. Cuando es empujada por la madrastra al portal mágico llega a Nueva York, donde resulta ser una inadaptada. Sucede así porque actúa como un personaje de un cuento de hadas. Esto genera situaciones cómicas, como cuando confunde a una persona con enanismo con Gruñón, o cuando piensa que un cartel con un palacio impreso es una edificación de verdad. Del mismo modo, al igual que hacía en su mundo fantástico, llama a los animales de la ciudad para que le ayuden a limpiar, pero en este caso aparecen ratas, palomas y cucarachas.

3.1.4. *El héroe*

En cuanto a la figura que representa este rol arquetípico, se produce un binomio entre el príncipe Edward de Andalucía y Robert, el abogado de Nueva York que acoge a la protagonista. La primera escena en la que aparece el príncipe, todavía en el mundo de fantasía, demuestra su heroísmo atrapando a un trol. Acto seguido se pone a cantar, para demostrar que su anhelo auténtico no está en las hazañas heroicas, sino en lograr su amor verdadero. Tal como sucede en *Blancanieves* y en *La Bella Durmiente*, el príncipe escucha la voz de la princesa y se siente atraída por ella, por lo que corre en su búsqueda. Edward cruzará el portal para ir a Nueva York para auxiliar a su amada cuando se entera de que está en peligro. Allí se enfrenta a un autobús, pensando que es un monstruo de acero donde la gente está atrapada¹⁰. Sin embargo, a medida que avance la trama, se revelará que el personaje, aunque se concibe como un salvador convencional, no es merecedor del amor de la princesa. El verdadero heroísmo recae sobre Robert. Éste, paradójicamente es un abogado que trata de mediar en un divorcio, un acto que se muestra como una transgresión del principio de amor verdadero y «felices para siempre». Será él el portador del beso de amor que salve a la princesa. No obstante, el final de la cinta incluye un mensaje transgresor, pues una vez despertada de su letargo, Giselle empuña la espada de Edward y se enfrenta a la villana convertida en dragón. De esta manera, la conclusión de la cinta erige a la princesa como verdadera heroína del cuento, implicando una clara reescritura de su rol más tradicional en el cuento de hadas de Disney.

3.1.5. *Antagonista*

La reina Narissa, malvada y egoísta, madrastra del príncipe Edward, teme por que nadie le usurpe el trono y está dispuesta a hacer lo que haga falta para conseguirlo. Con este propósito envía a Giselle a Nueva York y ante la posibilidad de que sus planes se frustren terminará también trasladándose ella. Al final de la película, se transforma en un temible dragón, recordando a la mutación que sufre

10 En esta descripción podemos establecer un paralelismo con don Quijote en su lucha con los molinos de viento, reforzando su imagen de personaje desadaptado.

Maléfica en *La Bella Durmiente*. Se cumple así con el tópico de una mujer villana que sirve como *alter ego* de la protagonista (Calero 2019, p. 32), y cuyo móvil es la envidia y el ansia de poder.

3.1.6. Presencia de la magia

La magia se presupone como una condición del mundo fantástico. Es lo que hace que los animales hablen, o que los personajes puedan cruzar un portal y trasladarse de Andalucía a Nueva York. Al mismo tiempo, al igual que sucede en *Blancanieves*, la malvada madrastra crea unas manzanas envenenadas, para que Giselle las muerda y muera. A este respecto, se produce otro momento cómico cuando la hija de Robert saca la tarjeta del banco de su padre para comprar a la protagonista un vestido para el baile, alegando que esa herramienta es más poderosa que un hada madrina.

3.1.7. El auxiliar cómico

La ardilla Pip adquiere esta función, cumpliendo así con el tópico de un animal que acompaña a la princesa protagonista¹¹. Las situaciones cómicas se crean en la medida en que al trasladarse a Nueva York y adquirir las condiciones del mundo real, pierde su capacidad de hablar, por lo que para hacerse entender recurrirá al teatro y a la interpretación.

3.1.8. El final de las historias

Al inicio, cuando todavía están en Andalucía, el príncipe rescata a Giselle de las manos de un trol. Y tras enamorarse a primera vista, sentencia «nos casaremos mañana por la mañana» (Lima, 2007). Ambos marchan al atardecer montados a caballo, cantando y celebrando su amor, simulando la escena final de *Blancanieves y los siete enanitos* (1937). Genera esta escena una reacción cómica por la ocurrencia, con la que se intenta parodiar el texto de Disney mediante una clara referencia intertextual. Cuando Giselle llega a Nueva York le explica a Robert que el beso de amor verdadero es lo más poderoso que existe, a lo que éste responde con sorna. No obstante, este principio se terminará cumpliendo¹².

Al final de la película, la protagonista es envenenada por la reina Narissa con una manzana, y el príncipe Edward intentará despertarla con un beso de amor. Pero no funciona, de modo que éste invita a Robert a hacer lo mismo. En esta ocasión, sí que se despierta. Con este hecho se viene a transgredir el mensaje del amor a primera vista. Es el tiempo que Robert y Giselle han compartido juntos la condición que permite que el hechizo sea revertido. Tras esto, será Giselle quien salve a Robert de las manos de la malvada bruja transformada en dragón. La antagonista cae al vacío y desaparece para siempre, confirmando el principio del castigo del mal como parte fundamental del final feliz. «La inversión de motivos, así como la repentina muestra de agencia por parte de la protagonista, evidencian una intención revisionista del rol de la doncella en apuros» (Más Sánchez, 2023, p. 80). Finalmente, la realización del deseo se logra en la medida en que Giselle y Robert terminan juntos, y Edward, fiel a los principios del cuento de hadas, se casará con la prometida de Robert, y juntos se convertirán en los reyes de Andalucía. Con este final, se reafirma el tropo de la trama amorosa convencional, duplicando la boda final e incluyendo el mensaje del felices para siempre no solo como algo posible en el universo animado, sino también en el panorama contemporáneo.

11 Véase, por ejemplo, en *La Cenicienta*, *La Sirenita*, *Tiana y el Sapo* o *Enredados*.

12 A lo largo de la historia reciente de Disney, no obstante, sí encontramos otras películas en las que el mensaje del amor romántico es transgredido. Sucede, por ejemplo, en *Frozen* (2013), en el que es sustituido por un amor fraternal; o en *Maléfica* (2014), en el que el beso de amor se interpreta como fruto del amor maternal que la protagonista termina experimentando por la joven Aurora.

3.1.9. La música

Por último, el elemento musical aparece como parte sustancial de la película. Hay distintos temas musicales a través de los cuales los personajes expresan sus sentimientos. Sucede al inicio de la película entre la princesa y el príncipe. Más adelante, una vez que Giselle llega a Nueva York, le dice a Robert que debe cantar a su prometida, para que ella conozca sus sentimientos, y se produce una coreografía por Central Park que involucra a cientos de personas. Como suele ser habitual en otras películas de Disney, la historia acaba con una canción que confirma el triunfo del amor.

3.2. Desencantada

La segunda entrega tiene lugar años después, cuando Giselle y Robert ya se han casado, han tenido una hija y Morgan, la hija de Robert, es ya una adolescente. «Persiguiendo el estereotipo final feliz de los cuentos de hadas, Giselle y su familia se mudan a un pequeño pueblo llamado Monroeville, una comunidad bucólica alejada de la ruidosa y abarrotada Nueva York» (Más Sánchez, 2023, p. 82). No obstante, las cosas acabarán saliendo mal y Giselle se siente desesperada, de manera que pide un deseo gracias a la varita que le ha regalado el príncipe Edward desde Andalucía. Giselle desea que su nueva realidad se asemeje a la de un cuento de hadas, y así empieza a suceder. Esta segunda parte de la historia es una confirmación de los motivos heredados del cuento de hadas de Disney presentes en la primera entrega.

3.2.1. Érase una vez

La película inicia también con «Érase una vez». En esta ocasión, la ardilla Pip lee a sus hijos el cuento que narra la historia de Giselle, desde que es encontrada en el bosque de Andalucía siendo un bebé hasta el «felices para siempre». Pero para sorpresa de sus hijos, el cuento no termina con el «felices para siempre», sino que pasa a leerles «Desencantada», que es la continuación de la historia.

3.2.2. Lugares comunes

Cuando el hechizo recae sobre Monroeville y todos los elementos se transforman en objetos y lugares propios del cuento de hadas, el pueblecito en el que viven adquiere una estética rústica, que recuerda a los escenarios de las películas *La Cenicienta* y *La Bella y la Bestia*, donde ambas protagonistas viven al inicio de sus respectivas historias.

3.2.3. La princesa

En la medida en que todo empieza a ser como un cuento de hadas, el personaje de Giselle se va transformando en un ser malvado, pues el rol que ocupa en la familia es el de madrastra. Algo similar le sucede a Morgan. «Siguiendo la estela de los clásicos Disney, Morgan pasa de ser una adolescente cinica a una doncella bailarina y jovial que cuida su hogar, sale a por flores y canta canciones sobre lo perfecta que es su vida» (Más Sánchez, 2023, p. 82). Esta representación no deja de ser una parodia del rol que ocupa en el hogar el personaje femenino de la doncella en los clásicos de Disney. No solo eso, sino que además vive en una lúgubre habitación en lo alto de una torre, tal como le sucede a Cenicienta.

3.2.4. El héroe

Tras el hechizo, Robert se transforma en un valeroso héroe. No obstante, tiene un papel secundario en esta segunda parte de la película. Más que estar centrado en el conflicto principal, Robert pasa la mayor parte del tiempo ocupado en matar dragones y capturar a gigantes, algo que

hace con poco éxito. Sus intentos de acciones heroicas infructuosas son utilizadas como un medio para la parodia. Defiende Más Sánchez (2023) que «con la incompetencia de Robert para desarrollar estas misiones, la película evidencia la anacronía de los roles de género» (p. 83).

3.2.5. Antagonista

Como en *Blancanieves* o en *La Bella Durmiente*, hay una reina malvada con poderes mágicos, Malvina. Tiene un espejo mágico, como la reina de *Blancanieves*. No obstante, a diferencia de lo que hace la madrastra del título animado, obsesionada con la belleza, Malvina consulta quién es la más poderosa del reino, significando un cambio importante en su aspiración, en la línea del desarrollo de la antagonista que hemos planteado anteriormente. Su modo de actuar se ve movido por la envidia. A la vez, como se ha dicho, Giselle sufre una transformación en una malvada madrastra y ambas compiten para ver quién cumple mejor con el papel de villana. En una canción que cantan ambos personajes se cita a Maléfica y Cruella, las villanas de *La Bella Durmiente* y *101 Dálmatas*.

3.2.6. Presencia de la magia

La transformación que se da en el mundo es gracias a la varita de los deseos de Andalucía. Una vez se ha cumplido el hechizo, todo en el mundo se vuelve mágico, como los cubiertos y el menaje de la cocina, que empiezan a cantar, recordando a lo que sucede en *La Bella* y *La Bestia*. Hay un guiño también a *La Bella Durmiente*, pues las tres jardineras se convierten en hadas que deben cuidar al bebé, y su vestimenta evoca a la de Fauna, Flora y Primavera.

3.2.7. El auxiliar cómico

El personaje que servía de auxiliar cómico, Pip, que era una ardilla, se convierte en un gato, algo más propio de la mascota de una madrastra, evocando así a Lucifer de *La Cenicienta*.

3.2.8. El final de las historias

La película empieza parodiando la idea del «felices para siempre». Cuando Pip les dice a sus hijos que hay una segunda parte, estos responden con extrañeza, pues piensan que no puede suceder nada después de la boda, expresión de la felicidad final. Al final del metraje, para que se realice el deseo, la condición del hechizo impone que cuando el reloj de las doce no habrá vuelta atrás, el mundo real quedará como un cuento de hadas y Giselle como una malvada madrastra. Se recurre así al tópico de *La Cenicienta*. Finalmente, con la colaboración de toda la familia, lograrán parar el hechizo y devolver al mundo su normalidad. El triunfo del amor se entenderá como la victoria de la familia unida, y la aceptación de que no todo en el mundo es perfecto, ni tiene que serlo.

Del mismo modo, no hay castigo del mal, sino que este es derrotado y todo vuelve a la normalidad. Vemos aquí un cambio significativo respecto a lo que sucede en *Encantada*. El mal no es castigado, sino que el felices para siempre incluye el concepto de reconciliación como parte de la realización del deseo¹³.

3.2.8. La música

La película profundiza en el uso de la música tal como sucede en los cuentos de hadas de Disney. Se genera también comedia con este hecho. En un momento dado, Giselle se dispone a cantar sobre sus sentimientos, y Morgan intenta frenarla con poco éxito.

13 Esta sustitución del castigo del mal por la reconciliación aparece con frecuencia en títulos animados de Disney de la última década, como *Vaiana* (2016), *Encanto* (2021), *Raya y el último dragón* (2021) o *Mundo Extraño* (2022).

4. Conclusiones

Las dos películas analizadas vienen a confirmar la existencia de unos principios o elementos arquetípicos que Disney ha utilizado recurrentemente a lo largo de su historia para versionar los cuentos maravillosos en formato audiovisual. No solo eso, sino que además dichos elementos conforman un modelo de adaptación que va más allá del cuento de hadas literario, y que hemos venido a llamar cuento de hadas de Disney. Este modelo provoca que las películas de la compañía que incluyen sus elementos definitorios pasen a considerarse como cuentos de hadas cinematográficos, a pesar de que su origen literario no se encuentre en estas narrativas.

De esta manera, cuando Disney habla del cuento de hadas, o los evoca mediante referencias intertextuales, tal como se ha visto en el análisis, realmente está haciendo referencia a los elementos arquetípicos del *cuento de hadas de Disney*. Esto se da especialmente en *Desencantada*, donde al transformarse el universo por la acción del hechizo, todo adquiere la forma de un cuento de hadas. Pero tal como se ha visto en el análisis, la forma que adquiere realmente es la de la interpretación audiovisual que hace Disney de los cuentos de hadas. Muchas de las referencias intertextuales se refieren a elementos de las películas, como los cubiertos que cantan, como en *La Bella y la Bestia*, las tres hadas que cuidan al bebé, como sucede en *La Bella Durmiente*, o la referencia explícita a Maléfica y Cruella en una de las canciones, villanas de *La Bella Durmiente* y *101 Dálmatas*, respectivamente.

Esta inclusión de los motivos del cuento de hadas de Disney tiene una intención cómica y paródica. Mediante su situación en un mundo contemporáneo pretende generar unos contrastes entre la realidad y el universo de fantasía que generen una distancia crítica. Se ve de este modo en la exposición del amor a primera vista que se hace en la primera entrega y su transgresión, sustituyéndolo por un proceso de enamoramiento entre Robert y Giselle que se da en la medida en que comparten tiempo juntos.

Del mismo modo, se transgrede la visión sobre el heroísmo clásico, ridiculizando en ambas entregas el papel del personaje masculino. En *Encantada* se hace mediante su superficialidad y su interés por casarse con Giselle sin apenas conocerla. En *Desencantada* se muestra situando al personaje de Robert ofuscado en cazar gigantes y matar dragones, ajeno al conflicto real que se produce entre las mujeres protagonistas y la antagonista.

Frente a las princesas clásicas de Disney, como Blancanieves, Cenicienta o Aurora, Giselle adquiere un mayor protagonismo y proactividad. Es ella la que salva a Robert de las manos de la villana en la primera película; y también es ella la que intentará revertir el hechizo que recae sobre Monroeville en la segunda película.

A pesar de todo, la presencia de las características del cuento de hadas de Disney en ambos títulos confirma la hipótesis de que pese a los cambios sustanciales, mediante el doble proceso de veneración y transgresión que se dan en ambas películas, la compañía valida y actualiza sus elementos arquetípicos, transformando las herramientas de adaptación de los cuentos de hadas literarios en un modelo de creación narrativa que va más allá del panorama de la animación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Peláez, D. y Martínez García, P. (2015). Se ha vuelto Disney feminista. Un nuevo modelo de princesas empoderadas. *Área Abierta* 15 (2), 49-61. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARAB.2015.v15.n2.46544m
- Albero Poveda, J. (2004). Los personajes en el cuento popular. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil* 2, 7-20. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AIIIJ/article/view/736>
- Bourenane, A. (2020). Authenticity and discourses in Aladdin (1992). *Journal of Arab & Muslim Media Research* 13(2):235 - 250. 10.1386/jamr_00021_1
- Brioso, T. (1987). El personaje del amigo en la novela griega. Caritón. *Minerva: Revista de filología clásica* 1 (20), 61-74. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/35692>
- Calero Ruiz, C. C. (2004). La mujer dibujada. Arquetipos y modelos femeninos en el cine de animación de Disney. *Latente*, 2, 17-36. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19164>
- Correyero, B. y Melgarejo, I. (2010). Cine, música y valores. De Blancanieves a Tiana. En *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales Sevilla*: Universidad de Sevilla.
- Davis, A. M. (2014). *Handsomeness & Vile Villains. Men in Disney's Feature Animation*. Indiana University Press
- Gómez Beltrán, I. (2017). Princesas y príncipes en las películas Disney (1937-2013). Análisis de la modulación de la feminidad y la masculinidad. *Filanderas* (2), 53-74. Recuperado de https://doi.org/10.26754/ojs_filanderas/fil.201722309
- Gutiérrez Delgado, R. (2012). El protagonista y el héroe: definición y análisis poético de la acción dramática y de la cualidad de lo heroico. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (21), 43-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16823120003>
- Losada, J. M. (2016). El mundo de la fantasía y el mundo del mito. Los cuentos de hadas. *Monografías* (6), 69-100. <https://www.ull.es/revistas/index.php/cedille/article/view/1230>
- Más Sánchez, C. (2023). «Desencantando el encantamiento: La reescritura de los cuentos de hadas desde una perspectiva de género en *Encantada* (2007) y *Desencantada* (2022)», *FemCrítica. Revista de estudios literarios y crítica feminista*, 1(1), 4-88. <https://femcritica.com/index.php/fc/article/view/11>.
- Míguez, M. (2015). De Blancanieves, Cenicienta y Aurora a Tiana, Rapunzel y Elsa: ¿qué imagen de la mujer transmite Disney? *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 2, 41-58. <https://revistas.usc.gal/index.php/ricd/article/view/2666>
- Mollet, T. L. (2020): *A cultural History of the Disney Fairy Tale*. Palgrave MacMillan, Leeds. <http://doi.org/10.1007/978-3-030-50149-5>
- Montoya Rubio, A. (2018). "El modelo de cuento de hadas de las producciones animadas: de Walt Disney la importancia de la música en su construcción y su influencia en películas producidas por otros estudios". *Con A de Animación* (8), 178-191. <https://doi.org/10.4995/caa.2018.9656>
- Muir, R. (2023). *The Disney Princess Phenomenon: A Feminist Analysis*. Bristol University Press
- Inge, M. T. (2004). Walt Disney's Snow White and the Seven Dwarfs. *Journal of Popular Film and Television*, 32 (3), 132-142. <https://doi.org/10.1080/01956051.2004.10662058>
- Jiménez Gascón, Z. (2010). La construcción del villano como personaje cinematográfico. *FRAME*, 6, 285 - 311. <https://hdl.handle.net/11441/101627>
- Josephson, B.; Sonnenfeld, B. (prod.), Lima, K. (dir.) (2007): *Enchanted* (Encantada). Estados Unidos: Disney.
- Josephson, B.; Sonnenfeld, B. (prod.), Shankman, A. (dir.) (2022): *Disenchanted* (Desencantada). Estados Unidos: Disney
- Junco de Calabrese, E. B. (2020). *Presencia de lo sagrado en el cuento maravilloso*. Pamplona, España: EUNSA.
- Kunze, P. C. (2023). *Staging a Comeback. Broadway, Hollywood and the Disney Renaissance*. New York: Rutgers University Press
- Olalla Real, Á. (1989). *La magia de la razón (investigaciones sobre los cuentos de hadas)*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Propp, V. I. (1985). *Morfología del cuento*. Torrejón de Ardoz, España: Akal.

- Rahayu, M.; Abdullah, I.; Udasmoro, W. (2015). "Aladdin" from Arabian Nights to Disney: the change of discourse and ideology. *LiNGUA: Jurnal Ilmu Bahasa dan Sastra*. 10. 24. 10.18860/ling.v10i1.3030.
- Robbins, H. (2003). The Emperor's new critique. *New Literary History*, 34(4), 659-675. <https://doi.org/10.1353/nlh.2004.0010>
- Rowe, R. (2020). Disney Does Disney Re-Releasing Remaking and Retelling Animated Films for a New Generation. *Journal of Popular Film and Television* 50(3):98-111. 10.1080/01956051.2022.2094868
- Segura Graiño, C. (2014). Modelos desautorizadores de las mujeres en los cuentos tradicionales. *Arenal. Revista De Historia De Las Mujeres*, 21(2), 221-241. <https://doi.org/10.30827/arenal.v21i2.2628>
- Stiegwardt, T. y Los Santos, G. (2021) El camino de las heroínas: Hacia un nuevo tejido conceptual en el infinito telar narrativo de la red. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (142). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi142.5119>
- Vicens Poveda, A. (2018). *Heroínas o princesas: análisis de la evolución de los personajes de la marca princesas Disney desde su posible superación de los estereotipos sexistas, dentro y fuera de la ficción animada*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/16733>
- Wills, J. (2017). *Disney culture*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press
- Yébenes, P. (2007). La música en el mundo de la animación. *Contratexto* 15(0), 141-161.
- Zipes, J. D. (1994). *Fairy Tale as myth Miyh as fairy tale*. Lexington: University Press
- Zipes, J. D. (1997): *Happily ever after*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203949153>

Marta Larragueta Arribas

mlarragueta@ucjc.edu
<https://orcid.org/0000-0002-8516-1916>
Universidad Camilo José Cela

Alexia Dotras Bravo

alexia@ipb.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5851-765X>
Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

(Recibido: 18 febrero 2025/ Received: 18th February 2025)
(Aceptado: 24 junio 2025 / Accepted: 24th June 2025)

TRACING THE JOURNEY OF SPANISH PICTUREBOOKS UP TO THE LATE 20TH CENTURY: ORIGINS, EVOLUTION, AND CONNECTIONS WITH OTHER VISUAL NARRATIVES

*EL RECORRIDO DE LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS
ESPAÑOLES HASTA FINALES DEL SIGLO XX:
ORÍGENES, EVOLUCIÓN Y VÍNCULOS CON
OTRAS NARRATIVAS VISUALES¹*

Abstract

This study examines the emergence and evolution of picturebooks in Spain, analysing illustrated literary products—either specifically targeted at childhood audiences or equally suitable for them—whose inclusion is justified by their relevance to the historical comprehension of the genre. The investigation begins with the protohistory of Spanish children's literature, progressing from the fifteenth to nineteenth centuries, from the primitive Isopetes to periodical publications that gradually incorporated visual elements. The research highlights the fundamental contribution of nineteenth-century publishers such as Bastinos, Calleja and Biblioteca Verdaguer, which significantly advanced the integration of images with enhanced narrative and visual potency, supported by artists like Bartolozzi and Apel·les Mestres. The analysis culminates with twentieth-century developments, wherein diverse graphic forms flourished despite the regressive impact of the Civil War and dictatorship on editorial innovation. The cultural aperture of the 1960s facilitated the development and consolidation of the contemporary picturebook as an integrated artistic-literary product, revealing the complex interplay of aesthetic, social and ideological factors in its evolutionary trajectory.

Keywords: Picturebooks; Illustrated children's literature; Editorial evolution; Visual narrative; History of illustration.

Resumen

Este estudio examina la emergencia y evolución del álbum ilustrado en España, analizando productos literarios ilustrados —bien destinados específicamente a la infancia o apropiados por ella—

1 Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación con acrónimo LIJACE-ILU, financiado con fondos de la X Convocatoria de Investigación de la Universidad Camilo José Cela.

cuya inclusión se justifica por su relevancia en la comprensión histórica del género. La investigación parte de la protohistoria de la literatura infantil española, progresando desde el siglo XV al XIX, desde los primitivos Isopetes hasta las publicaciones periódicas que incorporaron gradualmente elementos visuales. Se destaca la contribución fundamental de editoriales decimonónicas como Bastinos, Calleja y Biblioteca Verdaguer, que impulsaron significativamente la integración de imágenes con mayor potencia narrativa y visual, con el respaldo de artistas como Bartolozzi y Apelles Mestres. El análisis culmina con los desarrollos del siglo XX, donde diversas formas gráficas florecieron pese al impacto regresivo de la Guerra Civil y la dictadura en la innovación editorial. La apertura cultural de los años sesenta facilitó el desarrollo y consolidación del álbum ilustrado contemporáneo como producto artístico-literario integrado, revelando la compleja interacción de factores estéticos, sociales e ideológicos en su trayectoria evolutiva.

Palabras clave: Álbum ilustrado; Literatura infantil ilustrada; Evolución editorial; Narrativa visual; Historia de la ilustración.

1. Introduction

The development of picturebooks in Spain is deeply intertwined with the broader evolution of children's literature, yet it follows a distinct trajectory that warrants focused analysis. To understand the concept of children's literature, we follow Mínguez-López (2012; 2015), who identifies its fundamental characteristics as literariness, suitability for the intended audience, and its role in literary education. From its earliest manifestations, children's literature in Spain was largely defined by didactic and moralising intentions, shaped by pedagogical frameworks aimed at instilling specific values in young readers. Over time, however, shifts in literary and artistic sensibilities led to the emergence of the picturebook as a distinct creative form—one that relies on the dynamic interplay between text and image to construct meaning and engage readers visually and narratively. This study aims to analyse a corpus of illustrated works that, while sometimes not exclusively intended for children, are nevertheless relevant for understanding the historical evolution of the genre. By examining these works within their broader cultural, educational, and artistic contexts, the article highlights how picturebooks gradually gained recognition as both a literary and artistic medium, playing a key role in reshaping the landscape of children's literature and visual storytelling.

2. The beginnings of Children's Literature in Spain

The evolution of children's literature has been inextricably linked to the broader historical, social, and political transformations that have characterised successive epochs, each introducing distinct conceptualisations of childhood itself. Cultural movements have exerted profound influence upon the development of children's literary traditions throughout history, with the French Baroque influence evident in Perrault's works, the Enlightenment principles reflected in the fables of Samaniego and Iriarte, and the Romantic sensibilities embodied by the Grimm brothers serving as paradigmatic examples within the established canon of children's literature scholarship. Whilst a dedicated corpus of texts explicitly intended for young readers did not emerge until the nineteenth century, earlier historical periods nonetheless witnessed the creation of literary works that remained accessible to children (Colomer, 2010; García Carcedo, 2004). This preliminary examination focuses upon selected

works from the protohistory of children's literature, seeking to trace the origins and developmental trajectory of illustrated literature designed for young audiences.

Building upon this foundational understanding, the incorporation of illustrations within children's literature has not been a consistent feature throughout the genre's historical development. Technological innovations have fundamentally altered publishing and production methodologies, consequently affecting the resources available to artists in the creation of their visual accompaniments. Within the context of Spanish children's literature, the protohistorical examination leads to the earliest literary texts, as documented in Carmen Bravo Villasante's seminal work *Historia de la literatura infantil española* (1959, 1st edition), which is complemented by an accompanying *Antología de la literatura infantil en lengua española*. This scholarship represents the first systematic attempt to construct a historical account of children's literature predating the eighteenth century, which is widely regarded as marking the commencement of literature explicitly crafted for younger audiences. Prior to this period, as Bravo Villasante observes, "en el estadio primitivo de nuestra literatura, niños y grandes escucharían las mismas cosas y tendrían las mismas lecturas" (1985, p. 12). Consequently, from romances to epic poetry, from the *mester de clerecía* to historical chronicles, these manifestations of primitive, oral, and popular literature contained elements that would prove appealing to children: "El infantilismo de los orígenes de casi todas las literaturas explica que esta fuera apta para niños" (Bravo Villasante, 1985, p. 12). In this regard, Bravo Villasante and subsequent scholars of early children's literature have established connections between the primitivism of literary origins, characterised by deeply embedded popular elements, and infantilism, thereby highlighting the intimate relationship between popular, children's, and primitive literary forms.

Illustrations have not always been a part of children's literature texts from their inception. Technological advancements have significantly influenced the publishing and production methodologies, thereby impacting the resources accessible to artists for crafting their illustrations. In the case of illustrated Spanish children's literature, the protohistory leads us to the earliest literary texts, as depicted in the essential volume by Carmen Bravo Villasante on the *Historia de la literatura infantil española* (1959, 1st edition). It is accompanied by an *Antología de la literatura infantil en lengua española*. This work represents the first attempt to create a history of children's literature predating the 18th century, considered the beginning of literature explicitly tailored for younger audiences, as before, "en el estadio primitivo de nuestra literatura, niños y grandes escucharían las mismas cosas y tendrían las mismas lecturas"² (Bravo Villasante, 1985, p. 12). That is to say, from romances to epic poems, from the *mester de clerecía* to chronicles, in all these examples of primitive, oral, and popular literature, there would be attractive characteristics for children: "El infantilismo de los orígenes de casi todas las literaturas explica que esta fuera apta para niños"³ (Bravo Villasante, 1985, p. 12). In this regard, Bravo Villasante and other scholars and historians of children's literature in its early stages associate the primitivism of literary origins, marked by deeply rooted popular features, with infantilism, highlighting the close relationship between popular, children's, and primitive literature.

Within this introductory examination of illustration in the protohistory of children's literature, it is essential to acknowledge that these early epic and didactic texts, being manuscripts intended for

2 "In the primitive stage of our literature, children and adults would listen to the same things and have the same readings" (translation by the authors)

3 "The childishness of the origins of almost all literatures explains why it was suitable for children." (translation by the authors)

royalty and the few literate recipients of the Middle Ages, were all magnificently illustrated. These images also served as an incentive for the entire illiterate population receiving this legacy. However, such observations remain largely conjectural, as concrete evidence regarding texts specifically intended for children does not appear until the fifteenth century, rendering earlier assertions necessarily speculative in nature.

3. Early developments in illustrated Children's Literature in Spain before the 18th century

In Spain, the history of illustrations can be traced back to the compilation of Aesop's fables by Heinrich Steinhöwel (1476/1477), which was later translated into several languages, including Spanish under the title *Isopete Istoriado*. Throughout the Middle Ages, collections of Aesop's fables, called Isopetes, existed in oral and manuscript versions. References are found in *El libro del Buen Amor* and in *Don Quixote*, which demonstrates their popularity. In fact, printed copies with woodcuts, which continue the manuscript tradition, have survived until the 19th century (Carro Carvajal, 2013a, 2013b). There are four incunabula of the historical Ysopete (Zaragoza, 1482, Tolosa, 1488, Zaragoza, 1489 and Burgos, 1496) and their publishing history presents some confusion. Domínguez Lasiera (1990) states that the 1489 edition is the princeps, but Lacarra (2010) offers, without a doubt, the history of these four incunabula, with special emphasis on the discovery in 1974 of the 1482 copy. So, the oldest copy found so far is from 1482 and has 125 hand-coloured engravings; this volume, however, is incomplete and some later models containing almost 200 have also been recovered, such as the Burgos edition of 1496, which had 197 black and white, uncoloured engravings (Grupo Clarisel, n.d.).

In addition to these, Domínguez Lasiera (1990) highlights the *Exemplario contra los engaños y peligros del mundo* (1493), which is the Castilian version of the *Calila e Dimna*, precisely because of its illustrations: "En el prólogo del *Exemplario* el lector infantil aparece como uno de los destinatarios a quien especialmente ha sido dirigida esta versión ilustrada de los apólogos árabes"⁴ (p. 13). Other works aimed at young people also came out of Zaragoza presses, such as the *Preguntas y Problemas*, based on small riddles to entertain the youngest. It is noteworthy that the *Orbis sensualium pictus* by Comenius, published in 1658, is always accepted internationally as the first illustrated children's book, despite the mentioned Isopete being 170 years older.

But for the purposes of this work, the most interesting time period is perhaps from the late eighteenth century onwards, when a corpus of works specifically aimed at children began to be created in Spain coinciding with the slow process of compulsory schooling (Colomer, 2010).

4. Progress and expansion of illustrated Children's Literature in Spain: 18th and 19th centuries

During that period, fables continued to be extremely popular, both those of Aesop and those of Spanish writers such as Iriarte and Samaniego, which echoed the moralising spirit of La Fontaine (García Carcedo, 2004). Some of them contained interesting engravings, such as those illustrated by Joseph Ximeno in 1782 (Obiols, 2003). Furthermore, a few decades after the first illustrated children's

4 "In the preface of the *Exemplario*, the child reader appears as one of the intended recipients to whom this illustrated version of the Arabic apologies has been especially directed." (translation by the authors)

periodicals appeared in England, initiated by bookseller John Newbery in 1744, similar publications began to emerge in Spain. One such example is the *Gazeta de los niños* (1798), which, while retaining an indoctrinating tone, was nonetheless a bold and singular initiative nonprofit in nature and remarkable considering that approximately 75% of the population at the time was illiterate (Viñao, 1984). The major shift in Spain occurred with the Moyano Law (1857), as the illiteracy rate in 1850 was approximately 75%, as previously mentioned, and decreased by 1900 to between 50% and 59%, depending on the sources consulted (López Melgarejo, 2019). It was published monthly, lasted for two years, and appeared shortly after Newbery's *The Lilliputian Magazine*, the German publications of the seventies, and even the French *L'Ami des enfants* of 1782. Additionally, it was printed by one of Madrid's most important printing presses at that time, Antonio de Sancha, by the hands of the Canga Argüelles brothers, with very specific objectives: to be inspired by French children's magazines, targeting children from eight years old, with a clear pedagogical purpose, but without forgetting some entertainment value (Chivelet, 2010).

In Spain, fantastic themes did not manage to gain a foothold in children's magazines until the middle of the century, with publications such as *La floresta infantil* (1855), *La educación pintoresca* (1857) or *La aurora de la vida* (1860) (Biblioteca Nacional de España, n.d.-b; Hidalgo Rodríguez, 1999). Also in the mid-19th century, other magazines that included images were published, such as *El mentor de la infancia* (1843), *La ilustración de la infancia* (1877) or *El mundo de los niños. Ilustración decenal infantil* (1887). The illustrations were generally realistic and fulfilled a decorative function (Biblioteca Nacional de España, n.d.-a; García Padrino, 2004b; García Padrino, 2010), as can be seen in Figure 1. This secondary role of the image was still far from the prominence it would later attain in the picturebook; however, the gradual inclusion of images in publications aimed at children highlights how visual language was steadily gaining importance in children's literature—something that was also taking place in other European countries (Larragueta, 2021)—and constitutes a fundamental step in the eventual development of the picturebook.



Figure 1. *El mentor de la infancia*, 1843, *La ilustración de la infancia*, 1877, and *El mundo de los niños. Ilustración decenal infantil*, 1887 (Biblioteca Nacional de España, n.d.-a)

Around this period, the first children's publishing houses appeared. The emergence of Bastinos, founded in Barcelona in 1852 by Juan Bastinos, marked a turning point in the development of

illustrated children's literature in Spain. As one of the first publishers to specialize in works for children—produced in both Catalan and Spanish and widely exported to Latin America—Bastinos played a key role in promoting the visual dimension of children's books. The creation of this publishing infrastructure, combined with technical advances such as the importation of offset printing machinery in 1916, enabled the production of cheaper, more visually engaging books that could meet the growing demand generated by increasing children's schooling. (Colomer, 2010).

Also noteworthy is the publishing house Calleja, which, alongside other contemporary initiatives mentioned, represented a significant step forward in the development of a visual language aimed at children. It was founded by Saturnino Calleja in 1876 in Madrid and followed a model similar to Newbery's or to that of other contemporary publishers in Spain, such as the Basque editor Isaac López de Mendizábal (Colomer, 2010).

It had the intention of reaching all types of publics: small, cheap books with a large number of images, usually characterised by realistic scenes reflecting customs and habits (Hidalgo Rodríguez, 1999). Calleja's progressive modernization, expansion of readership, formats of works, and interest in the artistic aspect contributed to a unique aesthetic as the editor "buscó la colaboración de artistas plásticos que supieron configurar un estilo y una presentación formal que marcarían durante muchos años unas ediciones"⁵ (García Padrino, 2004b, p. 32). These publications represented an advance in terms of their conception of the image and they gave great value to the work of the illustrators by reflecting their names on the works —Figure 2—. This kind of recognition, however, was not achieved by the illustrators of the Bastinos publishing house —Figure 3— until the end of the 19th century, with the thoughtfully edited publications of "Biblioteca Azucena" and "Biblioteca Elvira" (García Padrino, 2004b).

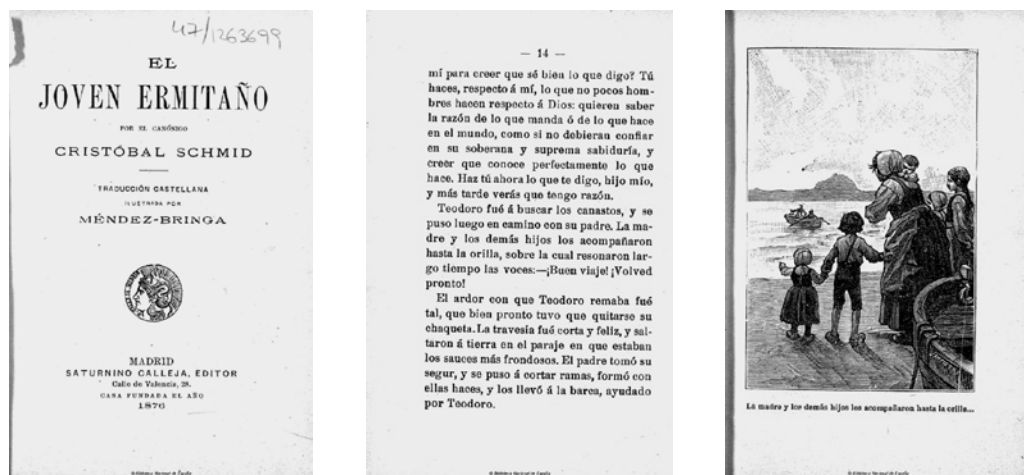


Figure 2. Frontpage and pages from *El joven ermitaño*, by Calleja publishing house, 1876 (Biblioteca Nacional de España, n.d.-b)

5 "(he) sought the collaboration of visual artists who knew how to configure a style and formal presentation that would define editions for many years." (translation by the authors)

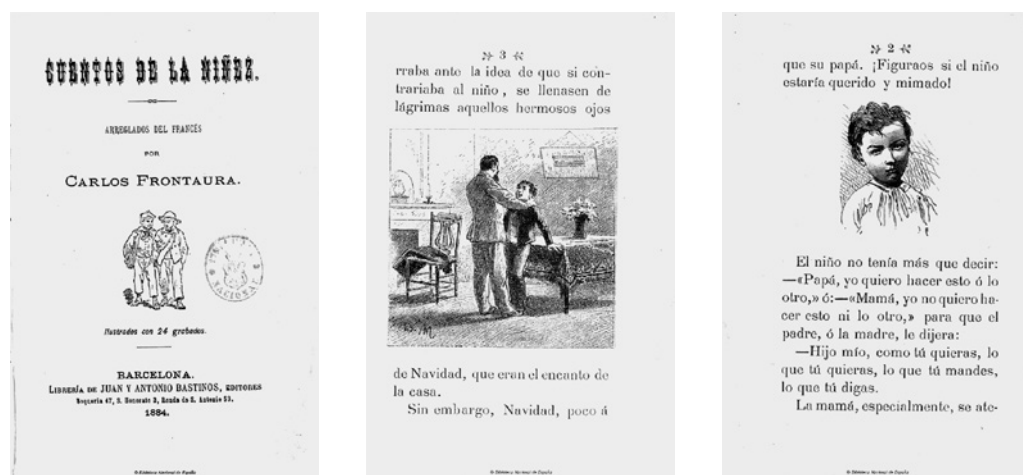


Figure 3. Frontpage and pages from *Cuentos de la niñez*, by Bastinos publishing house, 1884 (Biblioteca Nacional de España, n.d.-b)

It is also worth mentioning the work of Celesti Verdaguer, who in 1882 founded the publishing house Biblioteca Verdaguer, with the collaboration of Apelles Mestres, who was in charge of the artistic direction and the author of works such as *Cuentos vivos: La sonda. El conde tal. Cuatro hombres y un cabo* (1882). In this collection of short stories, illustration plays a central role, often occupying most of the page and reducing the text to just a few words beneath the images as shown in Figure 4 (Duran, 2015; Rodríguez Gutiérrez, n.d.). This predominance of the visual recalls the page composition of *Der Struwwelpeter* by Heinrich Hoffmann (1845) and *Max und Moritz* by Wilhelm Busch (1865)—both landmarks in the development of the Western picturebook, where illustration is primarily responsible for telling the story and for building the humorous and narrative atmosphere through its interaction with the written code (Larragueta, 2021). However, the publishing line of the Biblioteca Verdaguer was not maintained for long because the printer died after having released only eleven books (Rodríguez Gutiérrez, n.d.).



Figure 4. *Cuentos vivos: La sonda. El conde tal. Cuatro hombres y un cabo*, 1882 (López, 2012)

Between the late nineteenth and early twentieth centuries, new publishing houses such as Araluce, Folch i Torres, Hijos de Santiago Rodríguez y Cenit, Sopena, and Juventud appeared. It is worth noting here the crucial importance of the Catalan publishing scene, especially in Barcelona. Not only in the field of children's literature but also across all literary styles and formats, as well as in the realm of literary awards. Some of the mentioned publishing houses have managed to reinvent themselves over decades and are now major references in the world of picturebooks, such as Juventud. According to García Padrino (2016), the aesthetic movements of Art Deco and Art Nouveau influenced the avant-garde period in children's literature, particularly in the Catalan publishing houses Araluce and Sopena, as well as in the renewed Calleja.

5. The rise of visual arts in the 20th century

In the 20th century, the presence of illustration in children's works continued to develop and spread. Thus, in 1917, for example, the Calleja publishing house opted for colour printing in its new collection of "Cuentos de Calleja en colores" (García Padrino, 2016). In fact, there are researchers who see in this period the appearance of the first traces of picturebooks in Spain, thanks to these formats in which illustration had a very important role and the layout of texts and images explored expressive possibilities (García Padrino, 2007).

Salvador Bartolozzi was artistic director of the publishing house between 1915 and 1928 and made an important contribution to the evolution of the format. For three years he was responsible for the magazine *Pinocho*, created in 1925 from *Le avventure di Pinocchio* by Carlo Collodi. It included some sections in full colour and great illustrators of the time collaborated in it. The publication was a good example of a commitment to the role of illustrations in the narrative, as these were not limited to decorating the text, but expanded and anticipated what the words conveyed (Regueiro Salgado, 2019). With significant training at the Royal Academy of Fine Arts of San Fernando, his pictorial and artistic style is intimately linked to avant-garde movements such as futurism, cubism, and simultaneism. Not only did he become famous with *Pinocho*, but he also created other characters like Chapete, Pipo, and Pipa (Lozano Bartolozzi, 2018). In a similar vein, we should mention Lola Anglada and her work in titles such as *Margarida* (1929) and *Narcís* (1930), as well as Mercedes Llimona with very important pieces such as *El ninot de paper* (1942) (García Padrino, 2007). All these illustrators showed a strong interest in producing high-quality illustrations with a meaningful role in the narrative, making this approach increasingly less anecdotal within the field of children's literature—a fundamental step toward the development of the picturebook.

The early twentieth century witnessed a growing interest in visual culture across Europe and the United States, which coincided with the emergence of comic strips as a significant precursor to the picturebook. These narratives, which appeared primarily in children's magazines and newspapers, drew inspiration from earlier visual traditions such as the Catalan *aucas* and *aleluyas*—illustrated sheets combining images with short captions. Typically didactic and occasionally satirical in tone, these compositions reflected a longstanding connection between visual storytelling and childhood (Fundación Joaquín Díaz, n.d.). While most were produced in a vertical layout—Figure 5—, horizontal formats also appeared—Figure 6—, revealing early experimentation with page structure and visual rhythm.

These kinds of publications marked a pivotal moment in the consolidation of sequential visual narratives. In line with seventeenth-century publishing innovations and the work of figures such

as Apel·les Mestres, these sheets featured compositions where images dominated both the physical layout and the construction of meaning. Their emphasis on visual progression and narrative continuity—shared with early comic strips— demonstrates the growing sophistication of visual language for children and anticipates core elements of the modern picturebook (Santiago-Ruiz, 2021).



Figure 5. *El Cid Campeador*, 1866, and *Aleluyas del joven Telémaco*, 1867 (Fundación Joaquín Díaz, n.d.)



Figure 6. *Nuevos versos para las máscaras* and *La vida del hombre malo* (Fundación Joaquín Díaz, n.d.)

Concurrently, in the first half of the twentieth century, children's magazines took over the children's market and transformed their formats with the use of vignettes and enlarged layouts (Hidalgo Rodríguez, 1999). Many of these publications placed increasing emphasis on visual storytelling, allowing for the gradual emergence of elements central to the picturebook: high-quality illustrations, an integrated relationship between text and image at both the compositional and narrative levels, sequentiality, and larger formats. Although this study does not aim to offer a comprehensive account of the Spanish comic or magazine tradition, it underscores how these editorial and visual practices contributed to the aesthetic and narrative development of the picturebook.

One of the most remarkable examples is *En Patufet*—Figure 7—, a children's magazine published by the aforementioned Bastinos publishing house, founded in 1904 and in circulation until 1938. It reached an average print run of 60,000 copies, making it a significant phenomenon in a society with

low literacy rates. The magazine regularly featured the work of many artists, such as Josep Maria Folch i Torres, one of the most prolific children's authors of the early twentieth century, whose stories –such as *Les aventures extraordinàries d'en Massagran* (1910)– were vividly brought to life by illustrator Joan Junceda (Colomer, 2010).



Figure 7. *En Patufet* (Rodríguez Humanes et al., 2008)

Other notable early examples include *Correo de los niños* and *Chiquitín*, both first published in 1913. In these magazines, illustrations frequently dominated the page, often adopting structures reminiscent of comic strips and incorporating colour imagery –Figure 8. *Violet* (1922) and *Chiribitas* (1925), the latter published by Calleja, are also worthy of mention. These magazines featured contributions from various artists and regularly included black-and-white, two-colour, and full-colour illustrations.



Figure 8. Frontpage and pages from *Correo de los niños*, edited in 1913 (Biblioteca Nacional de España, n.d.-b)

Likewise, the magazine *Blanco y Negro*, already consolidated in the publishing scene and which had shown interest in including illustration and comics in its pages, created the children's supplement *Gente menuda*. It was published between 1932 and 1936 —Figure 9— and reappeared between 1988 and 2000 as a supplement of the newspaper ABC. It had around twenty pages and included both black-and-white and colour plates, with a wide variety of artists contributing (Biblioteca Nacional de España, n.d.-a). It is worth highlighting the aesthetic innovation of some of its proposals.



Figure 9. Cover and pages from number 9 of *Gente menuda* (Biblioteca Nacional de España, n.d.-b)

From this moment onwards, the general historical framework is essential for organizing the chronology of the 20th century. The dates from 1936 to 1939 and from the end of the Civil War to the end of the dictatorship in 1975 represent the paradigm shift moments, considering the openness of the 1960s in Spain. The Spanish Civil War (1936-1939) and the years immediately afterwards had a marked influence on literature aimed at children. Due to paper shortages, the quality of children's books declined; however, the illustrations by Piti Bartolozzi can still be appreciated (García Padrino, 2024). As a general rule, the publishing market saw the returning of the indoctrinating tone and the didactic and moralistic intention of transmitting appropriate behaviour to children. There were changes in the children's magazines and new titles such as *Flechas y Pelayos*, *Bazar*, *Maravillas*, *Chicos* or *Mis chicas* took the lead. In these publications, artists such as Emilio Freixas, Serny —pseudonym of Ricardo Summers and Iser—, Mercè Llimona, Rafael de Penagos, Jesús Blasco or María Claret developed their work (García Padrino, 2004a, 2018). It is important to note that due to paper shortages, the quality of children's books declined; however, the illustrations by Piti Bartolozzi can still be appreciated.

In the 1950s, Spain saw a notable increase in children's editions because the difficulties of the post-war period started to be overcome. This also meant an increase in the number of artists dedicated to the format, which translated into a marked disparity of styles in illustrations. The publishing house Aguilar, with its collection "El globo de colores", focused on the children's market with large formats in which illustration played an essential role again, resuming the path towards the development of the picturebook format. In 1952, the Exhibition of Illustrators and Book Decorators was held at the Biblioteca Nacional in Madrid, where figures such as Bartolozzi, Goico Aguirre and Goñi exhibited (Hidalgo Rodríguez, 1999). Furthermore, in 1958, the Spanish National Book Institute created the Lazarillo Prize and in 1959, that had a specific category of Illustration, the Doncel publishing house

was founded. In its collection "La ballena alegre" promoted carefully illustrated books with the collaboration of a large panel of artists such as Asun Balzola, Lorenzo Goñi, Julio Montañés or Paredes Jardiel (Bravo Villasante, 1983). These facts are once again relevant for understanding how illustration continued to gain prominence in children's literature in Spain, gradually advancing towards the development of the picturebook as a complete artistic product, as it is conceived today and as it was evolving, at different paces, in other European countries (Larragueta, 2021).

During the 1960s, following the lifting of restrictions on publishing in languages other than Spanish, Catalan children's literature experienced a notable revival, spearheaded by the launch of the magazine *Cavall Fort* in 1963 and the establishment of *La Galera*, a publishing house devoted exclusively to children's books. This period was also marked by a conscious effort to re-establish connections with earlier European cultural movements, which involved translating prominent works such as the *Le Père Castor* picturebooks, European comics, and collections aimed at adolescent audiences. These initiatives played a pivotal role in modernising and revitalising children's literature across the entirety of Spain. It is also necessary to mention the innovation proposed by the publishing house Noguer, with numerous collaborations by the award-winning artist Riera Rojas, and the first editions by the publishing house Galaxia (Colomer, 2010). Probablemente, muchos de los ilustradores que por aquel entonces se estrenaban en esta revista o editorial se deben ruborizar al ver sus primeras obras. Pero en aquellos momentos, esas obras eran un cambio tan importante respecto a la dinámica general, que sin duda representaron una nueva manera de entender la literatura y también a los niños"⁶ (Obiols, 2003, p 118).

Returning to the close relationship in the graphic and visual evolution of various genres and formats that accompanied the development of the picturebook, it is worth mentioning Francisco Ibáñez. In the latter half of the 20th century, specifically in 1961, Ibáñez introduced the inaugural episode of *13, Rue del Percebe* in the magazine *Tío Vivo*. This series presented an innovative page layout by depicting a multi-storey building with its façade removed, allowing readers to simultaneously observe the humorous antics of its diverse inhabitants across different floors. Each apartment functioned as an independent vignette, yet the collective arrangement fostered a cohesive narrative structure (De Gregorio & Moreno, 2010). This architectural cross-section approach not only broke the conventional bidimensional vignettes but also offered a quasi-three-dimensional perspective, enhancing the reader's engagement. While there had been precedents to this type of graphic and narrative proposal—such as Manuel Vázquez's contributions to magazine *Pulgarcito* (De Gregorio & Moreno, 2010), and earlier work by Joaquín Xaudaró and Echau, whose training in France enabled him to incorporate stylistic and structural innovations into the Spanish scene—Ibáñez's work is of particular interest due to its longevity and widespread impact. *13, Rue del Percebe* became a cultural reference in Spain, shaping the collective imagination and standing as a landmark in the development of humorous sequential art.

6 "Probably, many of the illustrators who were debuting in that magazine or publishing house at the time might blush upon seeing their early works. However, at that moment, those works represented such a significant change from the general dynamics that they undoubtedly embodied a new way of understanding literature and also children."(translation by the authors)



Figure 10. *La epidemia reinante*, by Xaudaró (1900) and first episode of *13 Rue del percebe*, by Ibáñez (1961) (Archivo ABC, n.d.; De Gregorio Et Moreno, 2010)

Between the late 1960s and early 1970s, the production of hardcover books with few pages, relatively high prices and characterised by a combination of images and words in which the one seemed to depend on the other, gained momentum in Spain (Hidalgo Rodríguez, 1999). This marks the clear beginning of the picturebook in Spain, albeit with editions of titles already published in other countries, translated into Spanish for the first time. It is important to note that the 1950s, 60s, and 70s saw the flourishing of contemporary classics such as Ann and Paul Rand, Bruno Munari, Maurice Sendak, Shel Silverstein, and many others from various European and American countries. This coincided, and not by chance, with the famous openness (social, tourist, economic, welfare) of Spain in all areas starting from the 1960s.

In this line, the publishing houses Altea -with its "Primera biblioteca" collection for new readers-, Doncel and La Galera stand out (Hidalgo Rodríguez, 1999). Altea, which later became part of the Santillana group, was established in the 1970s and fully understood the format, objectives, aesthetics, and value of the picturebook, publishing Raymond Briggs' *The Snowman* for the first time in Spanish in 1981. Additionally, it created several collections, such as Altea Benjamin and Altea Mascota. This significant initiative was led by Miguel Ángel Pacheco and José Luis García Sánchez, who were responsible for some of the most notable picturebooks of the 1970s and 1980s. Altea, however, was not alone in this endeavour. Several publishing houses founded in the early decades of the 20th century also played a crucial role in consolidating the picturebook as a distinct literary and artistic form in Spain. Among them are Juventud (Barcelona, 1923), Molino (Barcelona, 1933), Aguilar (Madrid, 1923), and Miñón (Valladolid, 1946). In the final decades of the century, these publishers showed a renewed commitment to visual storytelling by promoting high-quality illustrated works, thereby contributing to the continued evolution and establishment of the picturebook in the Spanish literary landscape (García Padrino, 2007).

During these decades, illustrators such as Carme Solé Vendrell, Miguel Ángel Pacheco, Vivi Escrivá, Ulises Wensell and José Ramón Sánchez emerged and established themselves, joining Asun Balzola, or Miguel Calatayud. They all shared a common concern for renewing the conception of illustrated children's books through innovation in techniques and themes. Furthermore, initiatives such as the Bratislava Children's Book Illustration Biennial, first held in 1967, and the Bologna Book Fair fostered international openness and the exchange of ideas and experiences among artists from different countries. These spaces of dialogue and collaboration can be seen as particularly valuable for Spanish illustrators, many of whom had experienced limited contact with the international scene during the more isolationist years of the dictatorship (García Padrino, 2004b).

In the 1980s, children's literature continued to evolve, new publishing houses appeared, and new artists joined the already large number of illustrators working in the field. Many of them came from Fine Arts schools, so their artistic training was no longer as self-taught as in previous periods, but the diversity of styles was maintained. In this period there were numerous publications in which the illustrations reached the same level as the text, following the Anglo-Saxon and French publishing tradition of the 1980s. In this perspective, titles such as *El mayor tesoro*, by Arcadio Lobato, emerged, the result of a trend of illustrators who "reivindican su papel de recreadores del texto y no como simples ornamentadores de este"⁷ (Selfa Sastre & Reis da Silva, 2014, p. 449). In addition, different professional associations and specialised institutions arose. Some of them are still in existence today and carry out important work to promote the sector of children's and young people's literature. These include the Fundación Germán Sánchez Ruipérez, founded in 1981, and the Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (Spanish Organisation for Children's and Young People's Books) founded in 1982.

There were also various initiatives aimed at disseminating and promoting the work and quality of Spanish illustrators. In 1982, for example, the Spanish National Book Institute published *Ilustradores españoles de libros infantiles y juveniles* with bibliographical information and images of all those professionals who wished to participate. In 1989, the Ministry of Culture organised, through the Centro del Libro y la Lectura, the exhibition *A todo color. 23 ilustradores españoles de libros para niños y jóvenes* with a selection made by a committee made up of official and private entities and professional associations; they also published a catalogue. These institutional frameworks provided valuable support and infrastructure for the development of picturebooks and contributed to advancing the professional recognition of illustrators and publishers working in this field. Such organisational backing helped strengthen the position of illustration as an important artistic component within children's literature, thereby creating favourable conditions for the creative and technical advancement of picturebooks as a distinctive literary-visual format.

However, all this editorial strength, of immense aesthetic quality, was disrupted in the late 1980s and only recovered in the late 1990s: "llama la atención esta recuperación si tenemos en cuenta aquel olvido o abandono anterior, tras unas décadas, los años 70 y 80, donde tanto el álbum de imágenes como el libro ilustrado –más bien, profusa y ricamente ilustrado y de gran formato– había conocido iniciativas editoriales de enorme interés"⁸ (García Padrino, 2007, p. 25).

7 "claim their role as recreators of the text and not as mere ornamenters of it" (translation by the authors)

8 "It is noteworthy to observe this revival considering the previous neglect or abandonment, particularly during the 1970s and 1980s, when both the image album and the illustrated book – rather, profusely and richly illustrated and of large format – had seen editorial initiatives of great interest." (translation by the authors)

A little later, there were more specialised publications, such as *Guía de ilustradores*, released in 1997 by the Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, which again contained bibliographical data on two hundred artists, or *El texto iluminado*, the result of an exhibition in 2002 presenting the works of 28 artists, both Spanish and Latin American, related to the illustration of texts in general.

In the 1980s and 1990s, we can no longer speak of precedents for the picturebook, as it effectively exists within the mentioned publishers, such as La Galera, Doncel, and Altea, which give voice and image to national authors, as previously noted, but also to international ones, like Nella Bosnia. This is primarily due to the explosion in all areas (editorial, scientific, and educational), which led the magazine *Peonza* in October 1990 to dedicate its opening pages to this genre, format, or way of understanding illustrated literature, with a brief definition: "es un tipo de libro donde la imagen es prioritaria respecto al texto"⁹ (Editorial Team, 1990, p.4). However, it laments that most of the production is foreign, consisting of translations, arguing that there is excellent quality and variety among Spanish artists who lack their own platforms for dissemination. In the same pages, *Peonza* highlights successful collections in this format, namely, those in full colour and hardcover in Spain. Thus, publishers like SM, Espasa, and Destino have already dedicated part of their efforts to picturebooks. In 1992, Kókinos was founded in Madrid; in 1998, Media Vaca in Valencia; and Kalandraka in Pontevedra. Any of the three contribute to the history of the picturebooks today. From the dawn of the 21st century, the history of this format presents the strength with which we know it today.

5. Conclusions

The evolution of illustration within Spanish children's literature has been a gradual process, marked by a steady increase in both its visual prominence and narrative function. Rather than emerging fully formed, the picturebook as we understand it today is the result of a long trajectory of experimentation and development in which image and text progressively established a more balanced and meaningful relationship.

Understanding the emergence and consolidation of the picturebook requires broadening the analytical lens to include a diverse range of illustrated literary formats. Children's magazines, comic strips, and other graphic works —although not conceived explicitly as picturebooks— played a vital role in shaping its defining features. These forms of visual literature frequently explored sequentiality, narrative-image integration, and experimental page composition, influencing and echoing the evolving conventions of the picturebook.

The deliberate and aesthetically conscious composition of the page, with equal —or even greater— emphasis placed on the image compared to the text, can be traced back to innovative proposals of the seventeenth century. However, it has taken centuries for such visual-narrative equilibrium to become a standard and recurring feature in children's literature, ultimately paving the way for the rise and widespread dissemination of the picturebook as an integrated artistic-literary product.

In the second half of the twentieth century, coinciding with a period of greater cultural openness in Spain following decades of isolation imposed by the Francoist regime, the conditions became favourable for the flourishing of innovative graphic narratives. This era saw the emergence of a more coherent and ambitious graphic conception in children's publishing, supported by the

9 "it is a type of book where the image takes priority over the text" (translation by the authors)

meticulous work of illustrators and designers. At the same time, various professional associations and specialised institutions, such as the Fundación Germán Sánchez Ruipérez and the Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil, were established. These organisations –along with national and international initiatives aimed at recognising and promoting Spanish illustration– contributed significantly to elevating the role of visual art in children's literature. Together, these developments consolidated the picturebook as a distinctive and valued literary-visual form within Spain's cultural landscape.

Today, picturebooks enjoy significant recognition among those who mediate children's reading choices, such as educators and librarians, and has become a central feature in bookshops, solidifying its place as both a literary and artistic form within contemporary children's literature.

REFERENCES

- Archivo ABC. (n.d.). *Hemeroteca*. <http://hemeroteca.abc.es/>
- Biblioteca Nacional de España. (n.d.-a). *Biblioteca Digital Hispánica*. <http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html>
- Biblioteca Nacional de España. (n.d.-b). *Hemeroteca Digital*. <http://www.bne.es/ca/Catalogos/HemerotecaDigital/>
- Bravo Villasante, C. (1985). *Historia de la literatura infantil española*. Escuela Española.
- Carro Carvajal, E. B. (2013a). Esopo e Isopetes. Centro virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/antiores/febrero_13/18022013_01.htm
- Carro Carvajal, E. B. (2013b). Isopetes historiados. Centro virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/antiores/marzo_13/25032013_01.htm
- Chivelet, M. (2010). La prensa infantil nació en la imprenta de Antonio Sancha: Con Gazeta de los Niños se inicia la crónica costumbrista. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo: Revista del Grupo de Estudios del siglo XVIII*, 16. http://dx.doi.org/10.25267/Cuad_Illus_Romant.2010.i16.05
- Colomer, T. (2010). La evolución de la literatura infantil y juvenil en España. *Bookbird*, 4(3).
- De Gregorio, C. & Moreno, A. (2010). "13 Rue del Percebe (1961, Ibáñez)" in *Tebeosfera*. https://www.tebeosfera.com/sagas/13_rue_del_percebe_1961_ibanez.html
- Dominguez Lasiera, J. (1990). Acercamiento a la literatura infantil en Aragón. *Turia: Revista cultural*, 15, 155-179.
- Durán, T. (2015). Breve panorámica de la trayectoria del álbum en España. In S. Van der Linden (Ed.), *Álbum[es]*. Ekaré.
- Editorial Team (1990). El álbum ilustrado. *Peonza. Suplemento Trimestral de Literatura Infantil*, 14, 4.
- Fundación Joaquín Díaz. (n.d.). *Aleluyas*. <https://funjdiaz.net/aleluyas1.php>
- García Carcedo, P. (2004). *La literatura infantil en el ámbito de lo hispánico: tradición y renovación*, Liceus. <https://www.liceus.com/producto/literatura-infantil-ambito-hispanico/>
- García Padrino, J. (2004a). El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 205, 29-43.
- García Padrino, J. (2004b). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- García Padrino, J. (2007). El álbum de imágenes: la evolución histórica de un concepto. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 230, 25-30.
- García Padrino, J. (2010). La literatura infantil y juvenil en España. Siglos XIX y XX, hasta 1980. En Aa. Vv., *Actas del I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil*. Fundación SM, pp. 43-65.
- García Padrino, J. (2016). Las ediciones infantiles en las corrientes estéticas de vanguardia (1915-1936). *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 49, 29-44. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/4>

- García Padrino, J. (2018). *Historia crítica de la literatura infantil y juvenil en la España actual (1939-2015)*. Marcial Pons Historia.
- García Padrino, J. (2024). *La literatura infantil y juvenil en la Guerra Civil*. Renacimiento.
- Grupo Clarisel. (n.d.). *COMEDIC (Catálogo de obras medievales impresas en castellano hasta 1600)*. <https://comedic.unizar.es/index/read/id/96>
- Hidalgo Rodríguez, M. C. (1999). *La ilustración infantil española en los años 90. Los personajes y su representación*. Universidad de Granada.
- Lacarra, M. J. (2010). La fortuna del Isopete en España. In J. M. Fradejas Rueda, D. Dietrick Smithbauer, D. Martín Sanz & M. J. Díez Garretas (eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional Asociación Hispánica de Literatura Medieval*. Ayuntamiento y Universidad de Valladolid.
- Larragueta, M. (2021). Orígenes y evolución del libro-álbum en Occidente. Una revisión entre el siglo XVII y el siglo XX. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 33, 157-172. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.77664>
- López, F. (2012). "Cuentos vivos (1882, Verdaguer)" in *Tebeosfera*. https://www.tebeosfera.com/numeros/cuentos_vivos_1882_verdaguer.html
- López Melgarejo, A. M. (2019). La Junta Nacional contra el analfabetismo (1950-1970): un análisis documental. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 267-286. <https://doi.org/10.6018/educatio.387121>
- Lozano Bartolozzi, M. del M. (2018). *Salvador Bartolozzi Rubio*. Diccionario Bibliográfico Español. <https://dbe.rah.es/biografias/8107/salvador-bartolozzi-rubio>
- Mínguez-López, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 87-106.
- Mínguez-López, X. (2015). Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio. *Lenguaje y textos*, 41, 95-106.
- Obiols, N. (2003). *Mirando cuentos: lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Laertes.
- Rodríguez Humanes, J.M., Barrero, M., Álvarez, A., Manzanares, J. & Bosch, J. (2008): "Patufet, En (1904, Campany/Baguñà)" in *Tebeosfera*. https://www.tebeosfera.com/coleccion/violet_1922_baguna.html
- Regueiro Salgado, B. (2019). Salvador Bartolozzi, ilustrador de Pinocho: el caso de 'Chapete en guerra con el país de la Fantasía'. In R. Amram (Ed.), *La narrativa española y las artes visuales (1916-1931): interacciones e influencias*. INDIGO & Coté-femme éditions.
- Rodríguez Gutiérrez, B. (n.d.). *Noticias de la Biblioteca «Arte y Letras» (Barcelona, 1881-1898)*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/noticias-de-la-biblioteca-arte-y-letras/html/125053e9-2251-479c-82f0-fbb896cb02da_5.html
- Santiago-Ruiz, E. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2510
- Selfa Sastre, M., & Reis da Silva, S. R. D. (2014). La narrativa para niños en España y Portugal entre los años 80 y 90 del siglo XX: una visión de conjunto. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 447-468. https://doi.org/10.5209/rev_dida.2014.v26.46846
- Viñao, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*, 3, 151-190.

Elena Mendoza Gallardo
elenamendezagallardo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-6638-3890>
Universidad de Extremadura

José Soto Vázquez
jsoto@unex.es
<https://orcid.org/0000-0002-9967-5694>
Universidad de Extremadura

Ramón Pérez Parejo
rpp@unex.es
<https://orcid.org/0000-0002-7802-979X>
Universidad de Extremadura

José Antonio Gutiérrez Gallego
jagutier@unex.es
<https://orcid.org/0000-0002-2375-7087>
Universidad de Extremadura

(Recibido: 24 febrero 2025/ Received: 24th February 2025)
(Aceptado: 21 julio 2025 / Accepted: 21st July 2025)

EL IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES EN LA DIFUSIÓN DEL PREMIO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (1978-2023)

THE IMPACT OF SOCIAL NETWORKS IN THE DISSEMINATION OF THE SPANISH NATIONAL PRIZE FOR CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE (1978-2023)

Resumen

El propósito de este trabajo es dar a conocer la repercusión del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en redes sociales, desde el año 1978 hasta el 2023. Mediante el análisis de 59 obras se muestra la difusión obtenida en plataformas digitales. Se utilizó un método cuantitativo, utilizando como principal fuente de información el Premio Nacional de LIJ y las redes sociales. Los resultados se presentan a través de gráficos y tablas. Como resultados más relevantes, se señalan los siguientes: a partir de 2009, con la popularización de las redes sociales, las obras premiadas experimentan una mayor difusión mediática; los vídeos de promoción en *You Tube*, los blogs interactivos de los autores y autoras con los lectores y lectoras o las webs que promueven los comentarios y opiniones sobre obras repercuten significativamente en la difusión y consumo de los libros; las editoriales que han promovido esos tipos de difusión se han visto beneficiadas en cuanto a la difusión y repercusión de sus ediciones; el castellano es el idioma predominante; los libros juveniles reciben más interacciones que los infantiles; en relación con los autores ganadores, predomina en un 75 % el sexo masculino.

Palabras clave: Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil; Redes sociales; Autor; Difusión; Premios.

Abstract

The purpose of this research is to show the impact of the Spanish National Prize for Children's and Young People's Literature in social networks, from 1978 to 2023. To this end, 59 works have been selected, and the dissemination on different digital platforms has been checked. The information has been organised into data to obtain a quantitative analysis, using the National Prize for Children's and Young People's Literature and social networks as the main source of information. The results are presented through graphs and tables. These results state that the award-winning works have experienced greater media diffusion since 2009 due to the popularization of social networks; promotional videos on platforms such as *You Tube*, interactive blogs by authors with readers or

websites that promote comments and opinions on works, have significantly impacted the diffusion and consumption of books; publishers that have promoted these types of diffusion have improved the dissemination and impact of their editions; Spanish is the most recurrent language both in the award itself and dissemination; young adults books receive more interactions than children's books; 75% of winning authors are predominantly male.

Keywords: Spanish National Prize for Children's and Young People's Literature; Social networks; Dissemination; Awards.

1. Introducción

En el ámbito de la literatura, y concretamente de la LIJ, las redes sociales se han convertido en espacios donde tanto autores y autoras como lectores y lectoras interactúan y realizan críticas sobre las obras literarias. La presente investigación observa el impacto de las redes sociales en la difusión de la LIJ y su evolución en los hábitos lectores. Para ello, se analizará concretamente la visibilidad del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en España (desde 1978 hasta el 2023) a través de redes como *Instagram*, *TikTok*, *You Tube*, *X* y *Goodreads*, mediante el análisis de las obras premiadas.

Varios estudios han enfocado frontal o tangencialmente esta cuestión. Los primeros trabajos acerca de esta temática se inician con Cerrillo Torremocha y Senís Fernández (2005), que exponen los nuevos hábitos de lectura de los jóvenes: la educación literaria ha quedado dominada en las últimas décadas por las tecnologías y la supresión paulatina de la cultura textual, alfabética e impresa, sustituida por otra que nos ofrece imágenes audiovisuales y que tiene repercusión en el lenguaje y en las capacidades de razonamiento. De una forma más concreta, Rovira-Collado (2011), Bal (2018), Paladines-Paredes y Margallo (2020) o Sanz-Tejeda y Lluch (2024), entre otros, han analizado cómo a través de *You Tube*, *Instagram*, *Twitter* o *TikTok* se ha ido transformando la manera en la que se promociona la literatura y cómo ello afecta tanto al consumo lector como a la percepción del receptor infantil y juvenil.

Otras investigaciones como la de Rovira-Collado (2011) muestran cómo en el verano de 2009 comenzó el *boom* de las redes sociales. En este artículo se realiza una crítica sobre la cantidad de horas que se dedica a las pantallas. Al mismo tiempo, se pondera que el uso adecuado de las redes puede crear espacios específicos de nuevos modelos de lectura, como en el caso de *Facebook*. También aparecieron los *microbloggings* de *Twitter* que permitían una mayor difusión, una nueva manera de promocionar, comunicar y difundir la LIJ. Por otro lado, la creación de bibliotecas virtuales como la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* constituyó una plataforma muy útil y versátil para acceder a documentos abiertos en Internet.

En un estudio posterior, Rovira-Collado (2015) destaca el lugar que ocupan las redes sociales en la difusión de la literatura y la evolución en las maneras de interaccionar entre lectores. Esto permite que el lector o lectora no lea de manera anónima, sino que comparta diversas opiniones con otras personas. El autor acuña el término *lectura social* en referencia al papel de las nuevas redes sociales en la lectura, mediante la creación de comunidades de lectores que comparten obras con otros lectores, clubes de lecturas o foros de opinión sobre obras determinadas.

El *booktuber* fue la primera tendencia de personas que subían vídeos a *You Tube* realizando reseñas literarias. Según Roig-Vila *et al.* (2016), esta tendencia se desarrolló en EE. UU. y fue en 2013 cuando se empezaron a crear vídeos en español. Es considerado el primer espacio de LIJ 2.0 audiovisual. Los lectores juveniles comparten opiniones sobre lecturas, constituyendo una herramienta

de promoción de las editoriales. Este autor concluye que los jóvenes definidos "nativos digitales" leen mucho más que antes de la llegada de Internet. En otro estudio posterior de Rovira-Collado (2017), los términos *booktrailer* y *booktuber* se encuentran ligados a la promoción de la Literatura Infantil y Juvenil. El término *booktrailer* se refiere a una promoción multimedia de algún texto literario mientras que el término *booktuber* hace referencia a reseñas literarias a través de videos.

Por su parte, Bal (2018) pudo comprobar la relación existente entre la tecnología y la educación. Por este motivo se ha seleccionado la aplicación *Wattpad* ya que ofrece la posibilidad de enriquecer la lectura y escritura, con la ventaja de que es un entorno gratuito y presenta multitud de géneros que elegir. Así, se concluyó que los hábitos de lectura están limitados a actividades intraescolares. Los jóvenes no dedican tiempo a la lectura. Por ello, *Wattpad* resultó clave para los cambios de hábitos de promoción de lectura. Aportes posteriores de Taberner Sala *et al.* (2020) muestran que la lectura en papel domina a la lectura digital y que esta es consumida de una manera menos consciente por los adolescentes, que pueden leer mucho más por la cantidad de información que constantemente están recibiendo, si bien no lo interpretan como un proceso lector. Otros estudios se centran en los géneros literarios preferidos por los jóvenes. Así, Trigo Ibáñez *et al.* (2020) sostienen que los géneros más leídos son de aventura, humor, ciencia-ficción, misterio-espionaje y terror. En relación con el tiempo, leen más en vacaciones.

En cuanto a estudios enfocados en áreas geográficas determinadas, Pérez-Parejo *et al.* (2019) afirman que la lectura en los jóvenes en pocas ocasiones resulta una prioridad en el ocio y la mitad dedica menos de dos horas semanales a la lectura, también que prefieren la lectura en papel antes que digital y con respecto al sexo, destaca más la lectura en mujeres que en hombres. Los géneros de misterio y aventura presentan más demanda, siendo el género lírico el menos consumido. Por otro lado, Paladines-Paredes y Margallo (2020) reflejan la preocupación por los hábitos lectores de jóvenes y niños, donde a medida que avanzan en los cursos académicos disminuye la frecuencia lectora. Según estos autores, el uso de las redes 2.0 transforma la manera en que los jóvenes se acercan a la lectura, donde se abre un abanico de posibilidades para que conecten con otros lectores.

Investigaciones de los últimos años, como la de Galvis Gutiérrez y Aguirre Agudelo (2021), reflejan que la publicidad a través de las redes interacciona con los consumidores a través de la divulgación, constituyendo un contenido atractivo para el consumidor. Este estudio se centra en las posibilidades de promoción de la lectura que ofrece la red social de *Instagram*.

La investigación realizada por Bronwen (2021) se centra en explorar la acción de compartir la lectura por *Instagram*, conocido como el fenómeno *bookstagram*. El autor habla sobre el *hashtag* utilizado de *#bookstagram* u otros relacionados con la temática de los libros. Ello permite atraer a seguidores a través de una imagen del libro acompañada de opiniones sobre el mismo.

Otra manera contemporánea de dar a conocer la literatura ha sido a través de los denominados *fandoms*, donde se produce una socialización literaria a través de Internet. Los autores Torrego-González *et al.* (2021) realizan un estudio sobre el *fandom* de Blue Jeans, escritor español de literatura romántica y policiaca destinada a adolescentes. Este escritor fue rechazado por varias editoriales en 2008 y decidió promocionar sus novelas a través de un *blog*, y finalmente la editorial Planeta decidió publicar su novela. El estudio citado reconoce el uso de las redes sociales como espacios de socialización de los lectores. Por lo tanto, el libro ya no se presenta como una obra acabada, sino que aquellos escritores que se encuentran inmersos en las redes fomentan la socialización lectora, donde se produce una interacción autor-lector y lector-autor.

Uno de los espacios donde se promocionan los libros entre los adolescentes del siglo XXI es en You Tube, donde a través de los *booktubers* se ha creado un nuevo ecosistema donde se producen

cambios en la conducta y hábitos lectores de los jóvenes. Algunos de los difusores más conocidos son Andreo Rowling, Josu Diamond o Javier Ruescas entre otros (Hernández Ortega *et al.*, 2021). En este sentido, autores como Falguera-García y Selfa-Sastre (2021) hablan sobre la difusión de la literatura y cómo ha pasado de ser leída en papel a digital, con la ventaja de que esta última ha permitido una gran difusión de obras determinadas gracias a Internet, incluso convirtiéndose algunas en verdaderos *bestsellers*. Se centran en *Wattpad*, creada en 2007, que permite la publicación libre y gratuita de textos, mayoritariamente narrativos, destinados a lectores juveniles.

Las redes sociales han conseguido modificar la manera de interaccionar con la LIJ. Al convertirse en una lectura social se ha pasado de leer en el anonimato a poder participar en la obra a través de comentarios. La aplicación *Goodreads*, adquirida por Amazon en 2013, es el principal espacio que dispone de reseñas y usuarios que ofrecen información sobre el perfil lector de cada obra (Sánchez-García *et al.*, 2021).

Asimismo, estudios recientes (Sanz-Tejeda y Lluch, 2024) sobre redes sociales y la lectura centrada en *TikTok* e *Instagram* muestran que la red social *TikTok*, creada en el 2016, ha alcanzado gran importancia en las redes sociales, ya que "utilizan diferentes rasgos de microcelebridades, prácticas performativas y trabajo relacional para mediar potencialmente en la cultura del libro y la lectura" (Sanz-Tejeda y Lluch, 2024, p.155).

En suma, a través de las obras citadas, se puede trazar una línea del tiempo (Tabla 1) sobre la progresiva utilización de distintas aplicaciones y las redes sociales centradas en la difusión de la LIJ:

Tabla 1. Línea del tiempo: elaboración propia

Principales plataformas	Fecha implantación	Estudios/ investigadores/as
Impulso de las TIC	2005	Cerrillo Torremocha y Senís Fernández
Documentos abiertos en Internet	2011	Rovira-Collado
Lectura social	2015	Rovira-Collado
Primera tendencia del <i>booktuber</i>	2016	Roig-Vila <i>et al.</i>
Promoción literaria a través del <i>booktrailer</i> y <i>booktuber</i>	2017	Rovira-Collado
Relación entre tecnología y educación	2018	Bal
Hábitos de lectura en adolescentes	2020	Tabernero Sala, Álvarez Ramos y Heredia Ponce
Hábitos de lectura en la UEX	2019	Pérez-Parejo <i>et al.</i>
Temas más leídos por los jóvenes	2020	Trigo Ibáñez, Santos Díaz y Sánchez
Preocupación hábitos lectores	2020	Paladines-Paredes y Margallo
Red social <i>Instagram</i> y su relación con la LIJ	2021	Galvis Gutiérrez y Aguirre Agudelo
El fenómeno <i>bookstagram</i>	2021	Bronwen
El <i>fandom</i> de Blue Jeans	2021	Torrego-González, Vázquez-Calvo y García-Marín
Promoción literaria en <i>You Tube</i>	2021	Hernández Ortega, Sánchez García y Rovira-Collado
Lectura y escritura en <i>Wattpad</i>	2021	Falguera-García y Selfa-Sastre
Difusión de la LIJ a través de <i>Goodreads</i>	2021	Sánchez-García, Hernández-Ortega y Rovira-Collado
Difusión a través de <i>TikTok</i>	2024	Sanz-Tejeda y Lluch

A continuación, redactamos los objetivos generales y específicos de la presente investigación a fin de tratar de conocer cómo han afectado estas redes sociales en la difusión de los libros galardonados en el Premio Nacional de LIJ.

El objetivo general de la investigación es investigar la influencia y visibilidad del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en España a través de *Instagram*, *TikTok*, *You Tube* y *Goodreads*. Los objetivos específicos son: identificar la relación que hay entre los idiomas y la difusión de los libros premiados; evaluar qué editoriales tienen mayor popularidad en el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil; examinar las interacciones presentes en cada red social desde el año 1978 hasta el 2023; analizar la correlación entre las interacciones con post en diferentes redes sociales; y determinar la diferencia de género entre los autores y autoras galardonados.

2. Metodología

Las fuentes de esta investigación han sido los libros premiados en el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil que otorga el Ministerio de Cultura desde 1978 a través de la Subdirección General de Promoción del Libro, de la Lectura, y las Letras Españolas, con el objetivo de estimular la creación literaria, el fomento de la lectura y la difusión de la LIJ. Las obras son seleccionadas por jurados expertos en cada modalidad. Estos actúan con rigor e independencia, haciendo que esto contribuya al prestigio de los premios, cuyo objetivo es distinguir el recorrido de todos los autores y autoras en los años que se han dedicado a la creación en cualquiera de sus facetas (Ministerio de Cultura y Deporte, s.f.). Posteriormente se ha generado una tabla donde para cada una de las obras analizadas se han tomado las siguientes variables: autores, sexo del autor/a, año, idioma, editorial.

Los libros galardonados serán un medio para comprobar la repercusión que han tenido en las redes sociales de *X*, *Instagram*, *You Tube*, *TikTok* y *Goodreads*.

La red social *X*, creada en 2006, conocida como *Twitter*, cambió su imagen y su nombre en el año 2023 por el actual. Esta aplicación nos ofrece a través de *posts* opiniones sobre las lecturas; difundirlas a través de *repost*. También permite comentar, manifestar su gusto o aprobación (*likes*) o citar. *Instagram*, creada en 2010, a través de los *bookstagrammers* permite visualizar las reseñas a través de fotos. Los lectores, aparte de los *likes*, interactúan a través de comentarios.

You Tube, creada en 2005, cuenta con los conocidos como *booktubers* donde a través de videos realizan sus propias reseñas. Los espectadores pueden interaccionar a través de comentarios. Una red social muy presente en la actualidad es *TikTok*, creada en 2016. En ella los *booktokers* realizan sus reseñas a través de videos cortos que se pueden comentar. Además, los espectadores pueden compartir el contenido con sus seguidores o guardar videos.

Por último, la aplicación *Goodreads*, creada en 2006, es una red específica de libros donde puede visualizarse qué leen nuestros amigos. También pueden leerse las críticas de otros lectores sobre libros en los que estemos interesados. Cada libro posee una lista de clasificación de estrellas que es la puntuación de la media de todas las reseñas que ha recibido.

A continuación, en la Tabla 2, aparece la relación de libros premiados de Literatura Infantil y Juvenil en sus distintas categorías:

Tabla 2. Premiadados Literatura Infantil y Juvenil: elaboración propia

Libro	Autor/Autora	Año	Idioma	Editorial	Género escritores
Zerria	Patxi Zubizarreta	2023	Euskera	Erein Argitaletxea	Hombre
La rama seca del cerezo	Rafael Salmerón	2022	Castellano	Anaya	Hombre
Un hilo me liga a vos	Beatriz Giménez de Ory	2021	Castellano	SM	Mujer
El efecto Frankenstein	Elia Barceló	2020	Castellano	Edebé	Mujer
Camins d'aigua	Raimon Portell	2019	Catalán	Barcanova	Hombre
Abecedario titirijario: letren txotxongiloa	Juan Kruz Igerabide	2018	Euskera	Denonartean	Hombre
Poemar o mar	Antonio García Teijeiro	2017	Gallego	Xerais	Hombre
Un fill = Un hijo	Alejandro Palomas	2016	Catalán	Bridge	Hombre
Escarlatina, a cociñeira defunta	Ledicia Costas	2015	Gallego	Xerais	Mujer
Prohibido leer a Lewis Carroll	Diego Arboleda	2014	Castellano	Anaya	Hombre
La isla de Bowen	César Mallorquí	2013	Castellano	Edebé	Hombre
Donde los árboles cantan	Laura Gallego	2012	Castellano	SM	Mujer
Paraules emmetzinades	Maite Carranza	2011	Catalán	Edebé	Mujer
Una habitación en Babel	Eliacer Cansino	2010	Castellano	Anaya	Hombre
Barro de Medellín	Alfredo Gómez Cerdá	2009	Castellano	Luis Vives	Hombre
O único que queda é o amor	Agustín Fernández Paz	2008	Gallego	Xerais	Hombre
Kafka y la muñeca viajera	Jordi Sierra i Fabra	2007	Castellano	Siruela	Hombre
Cielo abajo	Fernando Marías	2006	Castellano	Anaya	Hombre
El bosque de los sueños	Antonio Rodríguez Almodóvar	2005	Castellano	Anaya	Hombre
Tres cuentos de hadas	Gustavo Martín Garzo	2004	Castellano	Siruela	Hombre
Krokodriloa ohe azpian [El cocodrilo debajo de la cama]	Mariasun Landa	2003	Euskera	SM	Mujer
Mes música, Mestre!	Miquel DescLOT	2002	Catalán	La Galera	Hombre
Verdadera historia del perro Salomón / Miguel Fernández-Pacheco, Javier Serrano	Miguel Ángel Pacheco	2001	Castellano	SM	Hombre
Días de Reyes Magos	Emilio Pascual	2000	Castellano	Anaya	Hombre
Oscar y el león de correos (Ilustraciones Noemí Villamuza)	Vicente Muñoz Puelles	1999	Castellano	Anaya	Hombre
Los trapos sucios	Elvira Lindo	1998	Castellano	Seix Barral	Mujer
L'amiga més amiga de la formiga Piga	Emili Teixidor	1997	Catalán	SM	Hombre
O misterio dos fillos de Lúa	Fina Casalderrey	1996	Gallego	SM	Mujer
Cando petan na porta pola noite	Xabier P. Docampo	1995	Gallego	Xerais	Hombre
Han cremat el mar	Gabriel Janer Manila	1994	Catalán	Edebé	Hombre
No soy un libro	José María Merino	1993	Castellano	Siruela	Hombre
Un monstruo en el armario	Carmen Vázquez-Vigo	1992	Castellano	SM	Mujer
Morirás en Chafarinas	Fernando Lalana	1991	Castellano	SM	Hombre

Libro	Autor/Autora	Año	Idioma	Editorial	Género escritores
La rosa de Sant Jordi	Josep Albenell	1990	Catalán	Cruilla	Hombre
No demanis llobarro fora de temporada	Jaume Ribera	1989	Catalán	Estrella Polar	Hombre
Tot quant veus és el mar	Gabriel Janer Manila	1988	Catalán	La Galera	Hombre
Canciones de nana y desvelo	Carmen Conde	1987	Castellano	Octaedro	Mujer
Das cousas de Ramón Lamote	Paco Martín	1986	Gallego	Galaxia	Hombre
El museo de los sueños	Joan Manuel Gisbert	1985	Castellano	Planetalector	Hombre
Sólo un pie descalzo	Ana María Matute	1984	Castellano	Ediciones Destino	Mujer
Ramón ge-te [Accésit]	Lolo Rico	1983	Castellano	Noguer y Caralt	Mujer
Saberut i Cua-Verd	Josep Vallverdú	1983	Catalán	La Galera	Hombre
El mar sigue esperando	Carlos Murciano	1982	Castellano	Noguer y Caralt	Hombre
La tierra de nadie	Alfonso Martínez Mena	1981	Castellano	Noguer y Caralt	Hombre
Cuando los animales hablaban: cuentos amazónicos [2º Premio]	José Luis Jordana Laguna	1981	Castellano	Doncel	Hombre
Algunos niños, tres perros y más cosas	Juan Farias	1980	Castellano	Planeta y Oxford	Hombre
Las peripecias de los héroes [2º Premio]	Oriol Vergés	1980	Castellano	Juventud	Hombre
Contes del girasol [Accésit]	Josep Vallverdú	1979	Catalán	La Galera	Hombre
Palabras de cuento [2º Premio]	Mercedes Chozas	1979	Castellano	Miñón	Mujer
El río de los castores	Fernando Martínez Gil	1979	Castellano	Planetalector	Hombre
Aventuras en cuevas [Accésit]	Tomás Calleja Guijarro	1979	Castellano	Luis Vives	Hombre
Las fantásticas aventuras del Caballito Gordo [Accésit]	José Antonio del Cañizo	1978	Castellano	Noguer y Caralt	Hombre
El nudo	Montserrat del Amo	1978	Castellano	Juventud	Mujer
Aventuras de Luciano, farol metropolitano [Accésit]	Juan Antonio de Laiglesia	1978	Castellano	Miñón	Hombre
El último elefante blanco [2º Premio]	Marta Osorio	1978	Castellano	Anaya	Mujer

La metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos es de carácter, fundamentalmente, cuantitativa.

En primer lugar, se ha realizado una búsqueda en las redes analizadas por los títulos, nombres de autores-autoras y editorial. No se ha utilizado un motor de búsqueda específico, sino el propio de cada red social. Los datos se han exportado a Excel, seguidamente se ha realizado un recuento libro por libro en cada una de las redes sociales de *TikTok*, *Instagram*, *X*, *You Tube* y *Goodreads*, donde se describen las principales características de cada aplicación y la difusión de las obras en cada red social.

Para llevar a cabo el recuento se han seleccionado en primer lugar los *posts*, vídeos o reseñas que difundían las obras a través de todas las redes sociales, incluido *Goodreads* ya que, dependiendo de la aplicación, el contenido publicado se realiza de una manera u otra, bien sea a través de vídeos, reseñas o *posts*. Seguidamente se han comprobado las interacciones de *TikTok*, *Instagram*, *You Tube* y *X*.

Por último, también se ha realizado un recuento de las visualizaciones de todas las redes sociales. Hay que destacar que la red social de X cuenta con la opción de poder ver las visualizaciones aproximadamente desde el año 2020; a partir de ahí, todos los libros posteriores a dicha fecha que contengan visualizaciones es debido a que han obtenido visualizaciones en los últimos cuatro años.

Una vez exportados los datos a Excel, se extraen las gráficas que permitirán valorar posibles diferencias entre unas obras u otras. Las características que se analizarán de cada red social junto con el año de creación son las siguientes:

Tabla 3. Características para realizar el análisis

X	Instagram	You Tube	TikTok	Goodreads
Twitter 2006	2010	2005	2016	2006
X 2023				
Post	Post	Videos	Videos	Reseñas
Interacción	Interacción	Interacción	Interacción	Estrellas
Visualización		Visualización	Visualización	

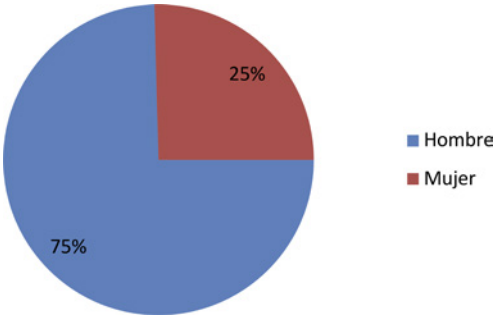
*Nota:*Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Sexo

El porcentaje de hombres que han sido ganadores del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil es mayor que el de las mujeres, como refleja la Figura 1. Este resultado significativo puede indicar posibles desigualdades en oportunidad o en la representación de voces femeninas en la LIJ.

Figura 1. Datos en relación con el sexo

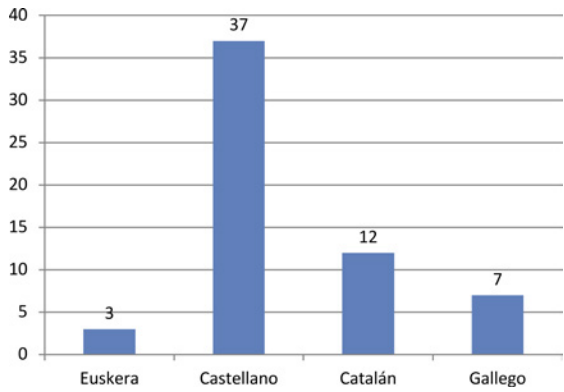


*Nota:*Elaboración propia.

3.2. Idiomas

La Figura 2 muestra el idioma de los libros galardonados. El castellano es la lengua dominante entre los libros premiados, representando un total de 37. Sin embargo, es interesante notar que otros idiomas como el catalán y el gallego también tienen una presencia significativa en este contexto, con 12 y 7 respectivamente. Por otro lado, el euskera tiene una menor representación con solo tres obras.

Figura 2. Datos en relación con el idioma



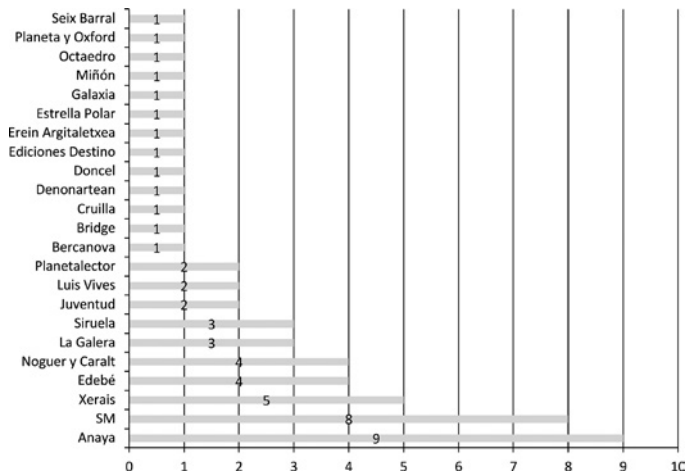
Nota:Elaboración propia.

3.3. Editoriales

Como observamos en la *Figura 3*, en relación con las editoriales, Anaya y SM son las más populares en el premio, representando 9 y 8 del total de las obras. La editorial Anaya, creada en el año 1959, está orientada al mundo educativo. La editorial SM, fundada en el año 1938, es una editorial española especializada en materia educativa, y publica en todas las lenguas oficiales. Xerais, fundada en el 1979, es una editorial gallega, con un total de 5, seguida de la editorial Edebé con 4, la cual surgió en los años ochenta. Noguer y Caralt, también especializadas en LIJ, siguen esta misma tendencia. Entre las editoriales menos presentes, que aparecen una única vez, encontramos las siguientes: Barcanova, Bridge, Cruilla, Denonartean, Doncel, Ediciones Destino, Erminia Argitaletxea o Estrella Polar.

Se puede concluir, pues, que las más significativas y con mayor frecuencia se fundamentan en su larga trayectoria y especialización en el sector educativo.

Figura 3. Editoriales



Nota:Elaboración propia.

3.4. Editorial/nº de idiomas en los que se publican

La *Tabla 4* recoge el número de idiomas en los que las distintas editoriales publicaron los libros. SM es la única editorial que realiza las publicaciones en cuatro idiomas: castellano, catalán, euskera y gallego. Esto permite que llegue a un público más amplio. La editorial Edebé publica en dos de las lenguas oficiales: castellano y catalán.

El resto de las editoriales solo publican en un único idioma. Esto puede tener una repercusión a la hora de popularizar sus obras debido a que pueden tener un reconocimiento particular en su contexto más próximo. Esta singularidad limita su visibilidad en el panorama nacional.

Tabla 4. Editorial/idiomas publicados

Anaya	1
Doncel	1
Edebé	2
Ediciones Destino	1
Juventud	1
Luis Vives	1
Miñón	1
Noguer y Caralt	1
Octaedro	1
Planeta y Oxford	1
Planetalector	1
Seix Barral	1
Siruela	1
SM	4
Barcanova	1
Bridge	1
Cruilla	1
Estrella Polar	1
La Galera	1
Denonartean	1
Erein Argitaletxea	1
Galaxia	1
Xerais	1

Nota: Elaboración propia.

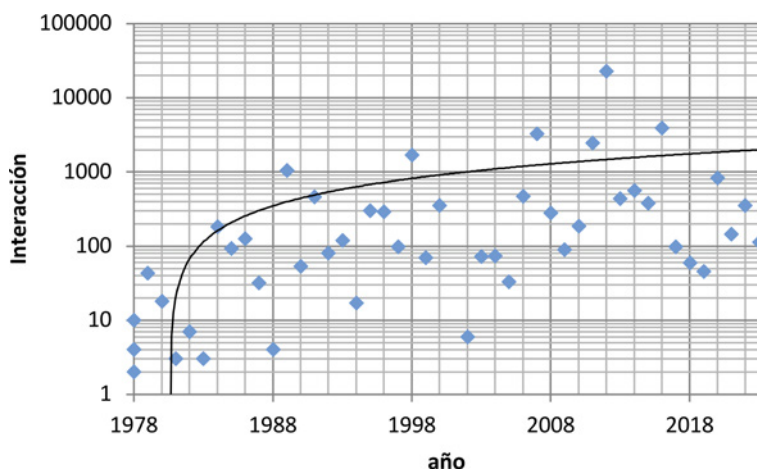
3.5. Interacciones (*likes*, *comentarios* y *shares*) /año

En *Figura 4* se puede observar, en escala logarítmica aplicada en el eje de ordenadas en base 10, la interacción de los libros en las redes sociales de *X*, *You Tube*, *Instagram*, *TikTok* y *Goodreads*, según el año en el que se recibe el premio. Conviene señalar una obviedad: con el paso de los años las redes sociales van teniendo más seguidores y, por tanto, es normal que aumente el número de interacciones por año.

Se puede apreciar que la línea es ascendente, las interacciones aumentan con el paso del tiempo, lo que evidencia una mayor presencia de la literatura en las redes. En este aspecto, han sido especialmente relevantes las ediciones de *Donde los árboles cantan* (Laura Gallego, 2012), *Un fill=Un hijo* (Alejandro Palomas, 2016) y *Kafka y la muñeca viajera* (Jordi Sierra i Fabra, 2007).

Se señalan a continuación tres hitos que pueden resultar interesantes a la hora de comprobar la repercusión de las interacciones en las redes sociales.

Figura 4. Interacciones por año



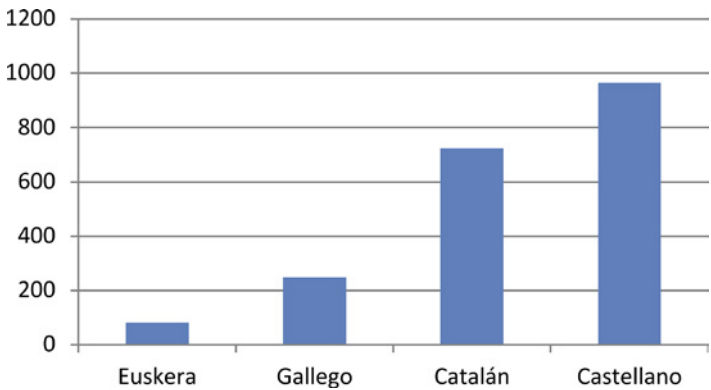
Nota: Elaboración propia.

3.6. Media de interacciones por idioma

La *Figura 5* muestra la variación de interacción por idioma de los libros galardonados en el premio. Es interesante notar la significatividad del castellano, el cual representa la interacción más alta. La siguiente lengua que presenta más interacción es el catalán. El gallego y el euskera son los que menos interacciones presentan, lo que refleja una menor cantidad de lectores en comparación con el castellano o el catalán.

Como conclusión, podemos observar que este patrón de interacciones que abarca desde el castellano hasta el euskera nos muestra una clara visión de cómo la popularidad de los libros galardonados puede variar según el idioma en el que están escritos.

Figura 5. Interacciones por idioma

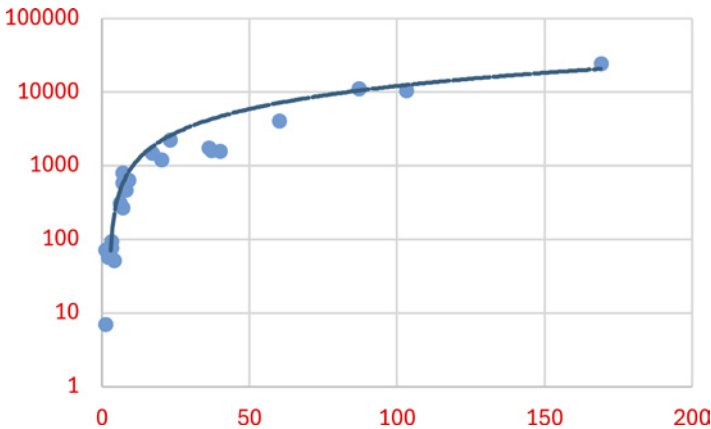


Nota: Elaboración propia.

3.7. Correlación de interacciones con post en Instagram

La siguiente correlación muestra las interacciones con *post* de la red social en *Instagram*. La correlación obtenida fue de 0.96, lo que indica una alta correlación positiva entre las dos variables ya que es cercana a 1. Esto es, conforme más aumentan las interacciones, la cantidad de publicaciones en *Instagram* también se incrementan, y conforme van aumentando los *post* en esta red social aumentan las interacciones.

Figura 6. Correlación de Interacciones con post en Instagram



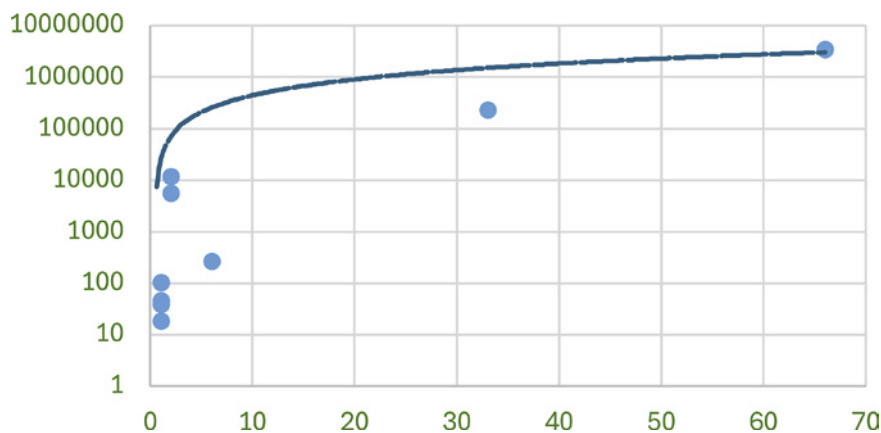
Nota: Elaboración propia.

3.8. Correlación de interacciones con post en TikTok

La siguiente correlación indica una comparación entre las interacciones y los *post* en la red social de *TikTok*. Se refleja una correlación positiva de 0.95, por lo que se deduce una relación directa entre las dos variables comparadas, ya que es cercana a 1. Por lo tanto, las dos variables se mueven en

la misma dirección. Esto representa que a medida que aumentan las interacciones, también tienden a aumentar los *post* en *TikTok* y viceversa.

Figura 7. Correlación Interacción con post en TikTok



Nota: Elaboración propia.

4. Discusión

Se establece la siguiente discusión, a partir de los objetivos específicos marcados. Comenzamos con algún apunte relativo a las editoriales analizadas. Así, como apunta Rovira-Collado (2011), es a partir de 2009 cuando comienza el *boom* de las redes sociales, por lo tanto, los primeros libros premiados no disfrutaron de la repercusión mediática que proporcionan las nuevas tecnologías y las redes sociales. Por otra parte, las editoriales también influyen en la promoción y difusión de las obras ya que, de acuerdo con la investigación de Galvis y Aguirre Agudelo (2021), las redes sociales son un espacio de publicidad con un contenido muy atractivo y de amplia difusión, especialmente aquellas editoriales, como es el caso de Anaya o SM, relacionadas con la publicación de libros infantiles y juveniles.

En cuanto a las interacciones que hemos observado en las redes sociales de las obras, resulta interesante mencionar a Laura Gallego gracias al *boom* de *Donde los árboles cantan* (Lluch y Acosta, 2012). Esta autora, nacida en 1977, es especialista en el género fantástico LIJ. Ha obtenido varios premios como El Barco de Vapor con *Finis Mundi* y *La Leyenda del Rey Errante*, el premio Cervantes Chico por el conjunto de toda su obra y el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil. A la difusión de su obra pudo contribuir que la autora fue pionera en la creación de una cuidada página web de la que ella misma es administradora (www.lauragallego.com). Aquí incorpora diferentes apartados de biografía, noticias, libros, proyectos, lecturas, traducciones, preguntas, redes sociales y otros intereses. Aparecen en ese espacio web textos inéditos de la autora, lanzamiento y firma de libros, primer capítulo de sus obras, etc. Sobre su libro *Donde los árboles cantan*, se creó un hilo de discusión que tuvo una duración de diez meses en el año 2010-2011. Se unieron 92 participantes diferentes, con 499 mensajes en total.

En este mismo sentido conviene confirmar, en la estela de Roig-Vila *et al.* (2016), la importancia de nuevos procedimientos de difusión mediática como el *booktuber*, que constituyó la primera iniciativa para subir videos de promoción de lecturas a *You Tube* en el año 2013. Algunas editoriales, desde el primer momento, se sumaron a este nuevo método de publicidad y promoción de sus libros, como por ejemplo SM, que cuenta con su propio canal de *You Tube*, a través del cual difunde sus libros. Así, la difusión de sus libros resulta finalmente mucho mayor que el de otras editoriales.

Asimismo, Rovira-Collado (2015) señala la relevancia de los espacios creados en Internet para que los lectores comenten las obras. En este sentido, en la escala logarítmica la obra más destacada es *Un fill=Un hijo*, en 2016, de Alejandro Palomas, destaca por su alto nivel de interacciones en Goodreads.

Otra obra destacable por sus interacciones en redes sociales es *Kafka y la muñeca viajera* (2007), de Jordi Sierra i Fabra. La red social que más la ha difundido ha sido *TikTok*. Estudios como el de Sanz-Tejeda y Lluch (2024) comentan que esta red social, creada en el 2016, alcanzó gran importancia y gracias a las microcelebridades alcanzan a un público más amplio. El libro más reseñable observado en el análisis es *Donde los árboles cantan* de Laura Gallego del 2012, convirtiéndose en el más difundido del Premio. Por otro lado, autores como Torregro-González *et al.* (2021) sostienen que promocionar los libros a través de *blogs* facilita una interesante interacción entre autor-lector que repercute finalmente en una mayor difusión de la obra.

El estudio realizado por Bronwen (2021) sostiene que la red social de *Instagram*, a través de su subred social *bookstagram*, promueve satisfactoriamente la creación de comunidades de lectores. A este respecto, en el presente estudio se quiso comprobar la correlación que existía entre las interacciones con *post*. Se confirmó que era positiva y que la primera variable influía sobre la segunda y a la inversa. Lo mismo ocurre con la red social *TikTok*, donde se han encontrado correlaciones significativas.

5. Conclusiones

En suma, todo ello debe hacer reflexionar sobre las posibilidades que ofrecen las nuevas redes sociales de cara a la promoción de las obras literarias y, en concreto, de las obras de LIJ. A continuación, a modo de resumen, se exponen las conclusiones más relevantes por apartados.

En lo tocante a los autores y autoras, el sexo masculino predomina en un 75 % en autores que ganan el premio. Esto puede atribuirse bien a un factor de correlación de probabilidad en cuanto a la participación o bien a un sesgo de género en la industria editorial. En otro plano situamos a las editoriales. Su esfuerzo en la promoción condiciona decisivamente la repercusión de las obras. Desempeñan un papel crucial en las preferencias de las lecturas. Aquellas que llevan más tiempo en el mercado y que los lectores relacionan con contenidos educativos tienen más repercusión en redes sociales.

Igualmente se entiende como un aspecto fundamental la lengua en la que se han escrito estas obras. Destaca la lengua castellana, seguida del catalán, en las obras elegidas en el Premio Nacional de LIJ. Sería conveniente promover la literatura en diferentes lenguas para llegar a una audiencia más amplia y diversa.

Por otro lado, podemos concluir que la obra que más interacciones ha tenido en el conjunto de las redes sociales analizadas ha sido *Donde los árboles cantan* de Laura Gallego con un aumento en la escala logarítmica bastante notable. Se ha podido comprobar que la comunicación autor-lector a través de distintas redes sociales, así como los sitios web resultan de gran éxito mediático y

constituyen notables procedimientos de promoción. Los libros juveniles presentan más interacción en redes sociales que los infantiles.

Con todo, se abren vías para futuras investigaciones que busquen las causas sobre por qué hay obras del Premio Nacional Infantil y Juvenil que apenas han sido difundidas en Internet o se profundice sobre las redes sociales que tienen mayor impacto en la difusión de obras. Aun con estas limitaciones, se espera que la presente investigación suponga una primera aproximación sobre cómo se han difundido los galardones en las redes sociales, obteniendo de este modo algunas claves que pueden orientar sobre los procedimientos de difusión mediática en las redes sociales más satisfactorios o exitosos en cuanto a la difusión de las obras.

Las redes sociales han revolucionado la forma en que se difunden las obras literarias galardonadas. Permiten a los autores y editoriales llegar a una audiencia global de manera instantánea. Esto no solo aumenta la visibilidad de las obras premiadas, sino que también fomenta la interacción directa entre los autores/autoras y sus lectores, creando una comunidad literaria más dinámica y participativa. Además, las redes sociales facilitan la viralización de reseñas y recomendaciones, lo que puede impulsar significativamente las ventas y el reconocimiento de las obras premiadas. La transferencia de conocimiento resultante se traduce en productos de valor económico y social, como el aumento de la demanda de libros y la creación de eventos literarios que enriquecen la cultura y la economía local. Los lectores confían en las opiniones de sus pares y en las tendencias que se generan en estas redes sociales, lo que las convierte en una herramienta poderosa para la promoción literaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bal, M. (2018). Reading and writing experiences of middle school students in the digital age: Wattpad sample. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(2), 89-100. <https://doi.org/10.7575/iaiac.ijels.v6n.2p.89>
- Bronwen, T. (2021). The #bookstagram: distributed reading in the social media age. *Language Sciences*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2021.101358>
- Cerrillo Torremocha, P. C., y Senís Fernández, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 1, 19-33. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.02
- Falguera-García, E., y Selfa-Sastre, M. (2021). Poesía en red: lectura y escritura en Wattpad. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2431
- Galvis Gutiérrez, B., y Aguirre Agudelo, L. (2021). *Las redes sociales y la literatura infantil-juvenil, generación de nuevas comunidades lectoras* [Trabajo Fin de Estudios]. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.
- Hernández Ortega, J., Sánchez García, P., y Rovira-Collado, J. (2021). Nuevos ecosistemas transmedia para la promoción de la lectura en la era de los booktubers: New transmedia ecosystems for the promotion of reading in the era of booktubers. *Investigaciones sobre Lectura*, 15, 23-45. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12563>
- Lluch, G., y Acosta, M. (2012). Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: El caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes. En J. Díaz Armas (Coord.), *Lecturas para el nuevo siglo* (págs. 37-52). Universidad de La Laguna. <https://hdl.handle.net/10550/72647>
- Ministerio de Cultura y Deporte (s.f.). *Premios Nacionales*. https://www.cultura.gob.es/premiado/busquedaPremioParticularAction.do?action=busquedaInicial¶ms.id_tipo_premio=96&layout=PremioNacLiteraturaInfantilJuvenilLibro&cache=init&language=es

- Paladines-Paredes, L. V., y Margallo, A. M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(1), 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975
- Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, Á., Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J., y Gutiérrez-Gallego, J. A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación bibliotecológica*, 33(79), 119-147. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>
- Roig-Vila, R., Blasco Mira, J. E., Lledó Carreres, A., y Pellin Buades, N. (2016). *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Universidad de Alicante.
- Rovira-Collado, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 137-151. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.11
- Rovira-Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 106-122. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi3.11084>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaisl/issue/view/12>
- Sánchez-García, P., Hernández-Ortega, J., y Rovira-Collado, J. (2021). Leyendo al lector social: evolución de la literatura infantil y juvenil española en Goodreads. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(1), 7-22. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2446
- Sanz-Tejeda, A., y Lluch, G. (2024). Temas, métodos y resultados de investigación sobre TikTok/Instagram y lectura. Revisión sistemática bibliográfica. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 39, 131-164. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.131>
- Taberner Sala, R., Álvarez Ramos, E., y Heredia Ponce, H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones sobre Lectura*, 13, 72-89. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11116>
- Torrego-González, A., Vázquez-Calvo, B., y García-Marín, D. (2021). El fandom de Blue Jeans: lectura y socialización literaria en línea. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(1), 65-81. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2459
- Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C., y Sánchez Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones sobre Lectura*, 13, 54-71. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11114>

Gabriela Portillo-Menéndez

gabriela.p.menendez@mic.ul.ie
<https://orcid.org/0009-0004-4326-4804>
Mary Immaculate College, Irlanda

(Recibido: 1 junio 2025/ Received: 1st June 2025)

(Aceptado: 3 septiembre 2025 / Accepted: 3rd September 2025)

CHILDREN'S LITERARY MUSEUMS AS EMERGING SPACES FOR READING PROMOTION: INSIGHTS FROM TWO CASE STUDIES

*EL MUSEO LITERARIO INFANTIL COMO ESPACIO
EMERGENTE PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA:
HALLAZGOS DE DOS ESTUDIOS DE CASO*

Abstract

Reading promotion programmes aim to foster long-term reading habits by integrating literature into the everyday lives of children. In the past two decades, children's literary museums (i.e., venues dedicated to children's literature authors, stories and characters) have emerged as innovative spaces for literacy promotion beyond traditional contexts such as schools and libraries. The present study explores the role of children's literary museums in promoting reading among young audiences. Using a qualitative design, data were collected through observations and fieldwork at two museums –the *H. C. Andersen House Museum*, Denmark, and the *House Museum of Ramón Pérez*, Spain– along with semi-structured interviews with museum staff. The analysis revealed that these museums promote reading through immersive, interactive exhibitions and participatory educational methods. According to museum staff, their commitment to preserving and disseminating a specific literary heritage in an authentic setting, combined with innovative pedagogical approaches such as hands-on experiences and social learning, fosters meaningful engagement with literature and encourages children's critical and creative responses. These findings highlight the potential of children's literary museums to become valuable agents in reading promotion and encourage scholars to consider their integration into literacy research and practice.

Keywords: Reading promotion; Children's literature; Literacy; Children's museums.

Resumen

Los programas de promoción lectora buscan fomentar la creación de hábitos de lectura a largo plazo mediante la integración de la literatura en la vida cotidiana de los niños. En las últimas dos décadas, el museo literario infantil (centros dedicados a autores, obras y personajes de la literatura infantil) ha surgido como un nuevo espacio para la promoción de la lectura fuera de contextos tradicionales como escuelas y bibliotecas. El presente estudio explora el papel de los museos literarios infantiles en la promoción de la lectura entre el público joven. A través de un diseño de investigación cualitativa, se recopilaban datos empíricos mediante observaciones y trabajo de campo en dos

museos: el *Museo de H. C. Andersen* (Dinamarca) y la *Casita-Museo del Ratón Pérez* (España), junto con entrevistas semiestructuradas al personal de dichos museos. El análisis de datos reveló que estos museos promueven la lectura a través de exposiciones inmersivas e interactivas y métodos educativos participativos. Según el personal de los museos, su compromiso con la preservación y difusión de un patrimonio literario en un entorno auténtico, combinado con enfoques pedagógicos innovadores (como las experiencias prácticas y el aprendizaje social), fomentan la interacción significativa con el contenido literario y promueven respuestas críticas y creativas de los niños ante la literatura. Estos hallazgos destacan el potencial de los museos literarios infantiles como agentes valiosos en la promoción de la lectura, instando a los investigadores de esta disciplina a considerar la integración de los museos en la investigación y práctica de la promoción lectora.

Palabras clave: Promoción de la lectura; Literatura infantil; Alfabetización; Museos infantiles.

1. Introduction

The field of reading promotion aims to foster reflection, transformation, and the development of new reading practices that can generate changes in individuals, their contexts and their interactions (Álvarez-Zapata *et al*, 2009). Unlike other literacy interventions, which primarily target the acquisition of reading skills, reading promotion programmes seek to cultivate a sense of enjoyment and love for literature. This approach prevents children from viewing reading solely as an academic task and instead highlights its aesthetic, cultural, social, and recreational dimensions.

Building on this idea, practitioners today employ a range of strategies to draw attention to texts and create meaningful literary experiences for their audiences, including dialogical practices and storytelling sessions (Lluch & Sánchez-García, 2017). The overarching goal is to promote the acquisition and long-term consolidation of reading habits from infancy, as the numerous benefits of early reading have been extensively documented (for a review, see Hoyne & Egan, 2019). As a result, reading promotion activities must occur in diverse contexts to integrate literature into everyday life.

Among the many settings in which reading promotion can unfold, museums emerge as particularly relevant venues. As disseminators of knowledge to broad audiences, museum educators employ innovative pedagogical approaches that complement traditional school learning experiences (Xanthoudaki, 2015). Moreover, as community institutions, public museums usually implement programmes and accommodations to ensure accessibility, inclusion and participation for all children, regardless of their background or abilities (Bienvenu, 2015). In this way, museums constitute a valuable context to promote reading among diverse youth audiences.

In the last decade, several literacy initiatives have flourished in museums. For instance, in 2021, the Croatian Government implemented the Action Plan of the National Strategy to Promote Reading through a programme called *A Lion, an Elephant and an Occasional Bird: Stories at the Museum*, held at the Ethnographic Museum in Zagreb. The project included workshops, storytelling sessions and guided tours, through which the visitors became acquainted with oral literature from other cultures (Jelavić & Vrsalović, 2022). Similar initiatives often involve partnerships between museums and other cultural or educational institutions, such as schools and libraries, to promote reading beyond the formal curriculum and foster collaboration among literary stakeholders. While these initiatives are important, they often have a temporary nature.

However, some museums are entirely dedicated to promoting children's literature. These institutions place literature at the core of their exhibitions and celebrate reading, storytelling and

books written for children and young people. A pioneering example is the *Kinderboekenmuseum* in The Hague (Netherlands), a children's literary museum which opened in 1994 as part of the Dutch Museum of Literature and later reopened as an independent institution in 2010 (van Lierop-Debrauwer, 2018).

Despite their relevance and potential, the role of these museums in reading promotion has received limited attention in academic research. Lluch and Sánchez-García (2017) conducted an extensive literature review on reading promotion, examining international journal publications from 2000 to 2015. Of the 191 papers reviewed, none mentioned museums as a setting where reading promotion occurred, in contrast to schools, libraries, universities, hospitals, and even prisons. More recent articles showcase literacy programmes in museums (e.g., Giles, 2021; Hamilton and Van Duinen, 2021; Yasukawa et al., 2013), which relate to some aspects of reading promotion but do not encompass its full scope. The lack of specific studies on museum-based reading promotion practices underscores the need for further research on the area.

Accordingly, the present article aims to address this research gap at the intersection of children's literature and museum studies, and advance understanding of how children's literary museums can contribute to reading promotion. Two museums were selected as case studies to examine the enactment of this practice: the *H. C. Andersen House Museum* in Odense (Denmark) and the *House Museum of Ramón Pérez* in Madrid (Spain). The selection rationale was to illustrate two different types of literary museums (the former dedicated to the work of a single author and the latter recreating the world of a fictional character), thereby allowing for analysis of the distinct characteristics of each setting.

Theoretical framework

Children's literary museums: a tentative conceptualisation

The International Committee for Literary and Composers' Museums (ICLCM) defines a *literary museum* as "an institution focusing on preserving literature as cultural heritage. Those institutions acquire, preserve and communicate this literature through museographical codes, in order to promote knowledge about literature and its role in society" (ICLCM, 2019, p. 2). The committee classifies literary museums into four types, depending on whether their exhibitions pay tribute to an author, a character, a landscape, or a specific genre of literature. Author museums are often located in the author's former house, honour their literary heritage and aim to communicate it to future generations. Museums devoted to specific characters bring their fictional universes to life, thereby immersing visitors in the story. Similarly, literary landscape museums recreate a fictional world to evoke its atmosphere. Finally, museums dedicated to a particular type of literature can take different forms, including displays of certain historical periods or genres to showcase their identity.

Literary museums may also be classified according to their target audience. Museums aimed primarily at young people fall within the category of children's museums. Rebecca Shulman Herz (2017) traces the evolution of these museums and identifies two eras that help to understand the current scene: the first era (1899–the 1960s) encompassed collections and object-based exhibits (i.e., book collections, illustrations displays), while the second era started after a paradigm change known as New Museology, which led to the transformation from static to dynamic and communitarian museums (Zubiaur, 2016). These second-wave museums encourage the active participation of visitors through play and interaction. Over the past two decades, children's museums have expanded

significantly, becoming one of the fastest-growing sectors in the cultural industries. In fact, between 2011 and 2013, memberships increased by 135% (Parker, 2013).

A substantial body of research on literary museums devoted to children's literature remains largely absent in academic scholarship. In 2011, Karen Hoyle, former curator of the Children's Literature Research Collections, highlighted the importance of children's literature archives and collections as institutions that provide a tangible history of the field. She cited the American Library Association (ALA) definition of *archives* as "a collection of library materials separated from the general collection because they are of a certain form, on a certain subject, of a certain period or geographical area, rare, fragile or valuable" (Young, 1983, p. 211). Hoyle enumerates other names archives may receive, such as centres, institutes, societies or collections (p. 386). Notably, the word "museum" is absent despite clear conceptual overlaps. This raises the question of what constitutes a children's literary museum.

A tentative conceptualisation may adapt the ICLCM (2019) definition of the literary museum to specify its focus on children's literature. Thus, *children's literary museums* could be defined as institutions that acquire, preserve and communicate children's literature in order to promote knowledge about this literature and its role in society. Therefore, the primary distinction with archives may lie in the communicative and social function of museums, which not only safeguard historical artefacts but also actively encourage literary engagement among the public.

This purpose becomes evident in the ongoing evolution of literary museums from object-based collections to interactive centres. Historically, these museums focused on gathering and displaying artefacts to highlight authors' biographies and literary achievements in their historical contexts, often neglecting to establish connections to contemporary social concerns (Prottas, 2020). According to Nathaniel Prottas, "today this traditional model of the literary museum is changing, with new forms of display and programming challenging the fetishist aura of authors as national heroes or models of pure genius" (p. 221). He adds that "in contrast to traditional exhibition spaces that focus on displaying objects, literary centres are primarily educational spaces, often with a heavy focus on media, educational tools, and games" (p. 222).

Similarly, Helma van Lierop-Debrauwer (2018) addressed this issue in relation to the Dutch *Kinderboekenmuseum*. She notes that the museum's previous activities reflected an "adult—top-down—perspective in that they were mainly aimed at improving children's knowledge about children's books and at using children's books in the service of language and reading education" (p. 116). The museum subsequently underwent a renovation period that encompassed a shift in its vision "to let children explore, experience, and develop stories and to stimulate interaction by having them play and read together" (p. 117).

The *Kinderboekenmuseum* is not the only children's literary museum to have adapted its model to contemporary needs. The *H. C. Andersen House Museum*, for instance, was demolished and rebuilt between 2015 and 2021. Similarly, the *House Museum of the Ratón Pérez* expanded its facilities in 2012. These developments underscore the innovative application of technological tools to the field as well as the growing concern for creating meaningful experiences for young audiences.

Reading promotion in children's literary museums

The paradigm shift in museum education from traditional collections toward visitor participation has enabled the integration of reading promotion activities into the agendas of children's museums. Prottas (2020) notes that new installations in major literary museums led to "new strategies for displaying manuscripts in a manner that avoids treating them like religious cult objects [...], engaging

visitors in conversations about the creative process and how literature relates to and is constructed from interactions with our world" (p. 221).

This interactive approach contrasts with other literacy encounters children may experience through formal education, as it is grounded in play and participation. Sandsmark (2020) observes that museum pedagogical programmes achieve this effect because they are defined "by the aim of encouraging different approaches to experience literature and language" (p. 255). To fulfil this mission, educators are encouraged to emphasise the artistic and emotional aspects of texts rather than focusing primarily on their genre, author, or origin. Prottas (2020) reinforces this point, arguing that "rather than presenting literature within a historical or biographical framework, the educational programmes focus on creativity and emotional connections to literature, unmooring literature from its time-specific framework" (p. 222).

This methodology facilitates connecting museum content to notions that are familiar to the audience. For example, the Centre for Norwegian Nynorsk Language and Literature (*Nynorsk kultursentrum*) developed an educational programme in 2018 called *Les for Livet (Read for Life)* to conduct literary workshops outside the museum buildings. The initiative advocates for an approach in which "by narrowing literature to patterns, ideas, and emotions and addressing current cultural phenomena, new groups of young audiences can relate to the literature" (Sandsmark, 2020, p. 253). Developing a sense of curiosity about language and stories is essential for encouraging children's autonomous interaction with literature. In this way, visitors can learn that literature is relevant, as it can illuminate their lives and experiences. Such engagement may further inspire them to participate in the artistic process and explore the creation of their own expressive responses.

The current study involves two main research questions: (1) What resources are available in children's literary museums for reading promotion? (2) What purposes do these institutions pursue in relation to children's literary education? To answer these questions, two children's literary museums were selected as case studies. The selection criteria focused on representing two different categories proposed by the ICLCM (2019), allowing for the identification of differences and similarities in their pedagogical approaches. Based on prior familiarity with the museums and ease of access to their staff, the final selections were the *H. C. Andersen House Museum* (an author museum) and the *House Museum of Ratón Pérez* (a character museum).

H. C. Andersen House Museum is located in the original birthplace of Hans Christian Andersen in Odense, Denmark, where the acclaimed children's author lived from ages 2 to 14. The original museum opened in 1908 as a classical writers' museum, focusing on the life and works of Hans Christian Andersen and exhibiting his creations and personal belongings. In 2015, the museum was rebuilt, culminating in a new opening in 2021. The new installations go beyond recreating the author's childhood home. They bring his tales and personal story to life through animations, interactive exhibits, and advanced technology. In addition, the museum includes a playground for young children called *Ville Vau*, which offers a wide range of educational and cultural activities. In 2022, its Child and Education Department was awarded the European Museum Academy Prize for museum education.

La Casita-Museo del Ratón Pérez (House Museum of Ratón Pérez) recreates the fictional house of Ratón Pérez, the Spanish equivalent of the Tooth Fairy character. The tale was written by Luis Coloma in 1894 and has since become widely known in Hispanic households as the story of a little mouse that collects children's milk teeth in exchange for presents. The museum opened in 2008 as a

private initiative and later received official recognition as the original location of the mouse's home. In 2012, the museum expanded its installations to accommodate more visitors¹.

By examining these two museums, the study aims to identify the purposes underpinning children's literary museums and to map the strategies and resources their staff employ to promote and enhance reading practices among young audiences. Comparing an author-focused museum with a character-focused one aims to provide a nuanced perspective on how different types of literary content can influence approaches to reading promotion.

2. Methodology

The study employed a qualitative design combining fieldwork and interviews with key museum employees. The main researcher visited both museums and used an *ad-hoc* observation grid to collect information about the installations, including their content, layout, and exhibition modalities. For analytical purposes, the installations were divided into units to study their mechanisms in detail. In total, three units were selected in each museum. To ensure that the sample was representative of the museum, the units were carefully chosen after the site visits. As shown in Table 1, the selected units include both object-based and interactive installations.

Table 1. Museum units selected for the study

Name of the unit	Venue	Type of exhibition
<i>My Children Room</i>	H. C. Andersen House Museum	Object-based collection with an interactive installation
<i>The Little Mermaid</i>	H. C. Andersen House Museum	Interactive installation
<i>Fairy Tale Land (Ville Vau)</i>	H. C. Andersen House Museum	Interactive playground
Audiovisual room	House Museum of Ratón Pérez	Informative room
<i>Pyramid Room</i>	House Museum of Ratón Pérez	Object-based collection
<i>Pérez's House</i>	House Museum of Ratón Pérez	Interactive installation

Semi-structured interviews were conducted in person by the main researcher. The interview sample comprised four employees (three from the Andersen Museum and one from the Pérez Museum) selected to represent different roles within the institutions. At the *H. C. Andersen House Museum*, participants included a representative from the education department, a member of the management team, and an art curator. At the *House Museum of Ratón Pérez*, due to the smaller team size, only the employee in charge of the communication department was available to participate.

Empirical data collected from field observations and interviews were analysed using qualitative methods. Interviews were transcribed, and responses were organised thematically according to two main common topics: resources and purposes in children's literary museums. Participants' identities were protected by assigning each person a codename, which can be consulted in Table 2. Prior to each interview, participants received a printed document including a plain-language statement, a privacy notice, and a consent form to sign. Ethical approval for the study was granted by the School of Education Research Ethics Committee at the University of Glasgow before the commencement of the research.

1 For more information, see the official websites of the museums: <https://hcandersenshus.dk/en/> and <https://www.cas-amuseoratonperez.es/>

Table 2. Participants' codenames

Occupation	Codename
Head of the Child and Education department at the <i>H. C. Andersen House Museum</i>	Eva
Head of Development at the <i>H. C. Andersen House Museum</i>	Peter
Exhibition curator at the <i>H. C. Andersen House Museum</i>	Jens
Communication officer at the <i>House Museum of Ratón Pérez</i>	Ana

3. Findings

Resources for reading promotion

One of the primary resources for reading promotion identified in the museums was their physical exhibitions. Both venues feature traditional object-based collections. In the *House Museum of Ratón Pérez*, the *Pyramid Room* displays memorabilia related to the story (e.g., a letter written by the main character and miniatures of dental utensils), while the *My Children Room* in the *H. C. Andersen House Museum* presents a selection of the author's original texts and artworks. Engaging with these authentic pieces enables children to connect with literary heritage and history, while also appreciating the materiality of literature. In addition, by including not only books but also figurines, artefacts, and artworks, the museums highlight the multimodal nature of literature, showing that stories can be conveyed through diverse formats and artistic expressions beyond the written word.

Nevertheless, because these valuable objects must be preserved, they are kept in glass cases, which restricts direct interaction. To address this limitation, the *My Children Room* incorporates two interactive screens that allow visitors to select motifs and symbols from the exhibited stories and receive a personalised recommendation based on their preferences (see Figure 1²). By contrast, the *Pyramid Room* follows a more traditional model, where visitors engage with content only visually, thereby limiting opportunities for experiential learning.

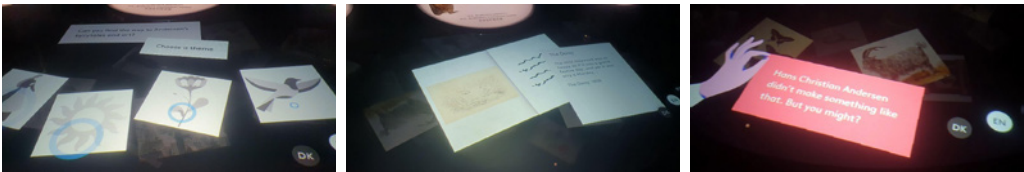


Figure 1. Interactive screen guiding visitors through Andersen's works based on their choices. *My Children Room* (*H. C. Andersen House Museum*)

Nonetheless, both museums also feature immersive installations that place interaction at the core of the visitor experience. Two examples are the tunnel in the *Pérez's House* unit (a space that recreates the imaginary home of the mouse) and *The Little Mermaid* installation (part of a larger section called *The Fairy Tale World*, where twelve different spaces each recreate a scene from the author's best-known fairy tales). The former invites children to crawl like a mouse to encounter figurines of the

2 All images were taken by the author with the informed consent of the Head of Development at the *H. C. Andersen House Museum*. No pictures from the *House Museum of Ratón Pérez* are included, as photography was not permitted in that venue.

characters within the tunnel, while the latter encourages visitors to listen to story fragments and sit down to reflect on the themes of the tale, such as longing to belong and curiosity about the outside world, through a display that evokes being under the sea (Figure 2). These installations bring fictional stories, characters, and universes to life beyond the page using technology that engages multiple senses (e.g., sight, sound, touch) and supports interactive experiences. Hamilton and Van Duinen (2021) observe that "effective stories can be told through the written word, but telling a story through touch, sound, and sight encourages learners to experience it in multiple ways and results in learners making more connections with a story" (p. 514). By rendering visible an intangible art form, these museums breathe new life into texts, open new pathways for children to reflect on the implications of stories and expand their connections to real life.



Image 2. A reflective space featuring a circle of rocks where visitors can sit and gaze through the glass ceiling as if viewing the outside world from beneath the sea. *The Little Mermaid* installation (H. C. Andersen House Museum).

In addition to immersive installations, another essential resource in museum exhibitions is the use of informative materials that clarify and contextualise the collections. Both museums provide traditional print materials, such as panels and guides, that serve this purpose. However, their primary

informative elements rely on different modalities: the *H. C. Andersen House Museum* employs an audio guide (with scripts written by popular children's authors, such as Lemony Snicket in the English version), while the *House Museum of Ratón Pérez* relies on a video and the mediator's instructions. Consequently, in these settings, children do not engage with literature primarily through print elements. According to Hackett (2014), combining print with other meaning-making modes, such as talking or moving, offers a pedagogical advantage, as it more closely mirrors real-life experiences and enables richer learning opportunities.

Beyond the exhibitions, the container (i.e., the building) is another important resource these museums use to immerse visitors in literary scenarios. In both cases, the physical location of the museum is crucial to convey authenticity, as these sites are directly linked to the original stories. For instance, the *H. C. Andersen House Museum* is located in the author's childhood town, while the *House Museum of Ratón Pérez* occupies the address where the tale claims the mouse lives. As Alderson (1975) argues, rehabilitating these historical sites adds value to the visitor's experience by preserving the documentary and aesthetic significance of the original venues.

Lastly, instructors represent another essential resource for engaging visitors with the literary aspects of the exhibitions. The interviewees described several strategies they employ during a museum tour to spark visitors' interest in reading and literature after the visit, such as withholding the ending of a story, focusing on isolated scenes, or emphasising emotions. These techniques help children connect the stories with their prior knowledge and perceive their present relevance. As proposed by Sandsmark (2020), when literature is distilled to its core patterns and emotions, children can better relate to it and recognise its relevance to their personal lives.

This approach reflects the broad understanding of education held by museum practitioners, who favour a blend of analytical, knowledge-transfer methods and innovative, participatory pedagogical techniques. For instance, interviewee Eva emphasised the role of interaction in remembering stories: "When you are told the story, you do not remember it as well. You remember it if you have *been* the protagonist, immersed yourself in the emotions of the characters, and gone through the same as they did". This philosophy is enacted by encouraging visitors to engage with exhibitions through active behaviours, such as exploration, play and performance.

The purpose of children's literary museums

Three main themes emerged from the interviews regarding the purpose of children's literary museums: honouring a particular literary heritage, developing visitors' skills, and reaching a young audience. Informants from both case studies agreed that their primary mission is to honour a specific body of literature by preserving and communicating its universal value. However, the means of achieving this goal differ between institutions.

The analysis of the museum units highlights differences in how each museum approaches the preservation of literary heritage. On the one hand, the predominance of object-based collections in the *House Museum of Ratón Pérez* place artefacts at the core of the exhibition. By contrast, the design of the *H. C. Andersen House Museum* privileges interaction. According to Jens, "the main premise is to bring the world alive in a way you cannot do by just using display cases and text. It has to be immersive; it has to be a place where you step into fairy tales". Andersen's legacy is thus preserved through a combination of authentic displays and immersive installations that embody the essence of his work. This approach reveals an emphasis on subjective narrative dimensions (such as style, aesthetic, emotions) rather than solely on objective historical facts and objects.

Another significant difference in the museums' strategies lies in how they define preservation itself. Ana, the representative from the *House Museum of Ratón Pérez*, described their mission as a commitment to "preserve the originality of the character created by Coloma, setting a line of personal ethics of discretion and fidelity to the character to safeguard it from marketing and to avoid invented frivolities". By contrast, Jens says that the team's idea is "to open new ways of seeing Andersen's stories", thus actualising their relevance to the present time and justifying the museum's existence. These contrasting strategies highlight the tension between safeguarding cultural authenticity and reinterpreting heritage for contemporary relevance.

Similarly, the communication strategies in both museums reveal important epistemological differences. Whereas the *House Museum of Ratón Pérez* favors a traditional transfer-knowledge methodology, such as the use of videos and storytelling in the *Audiovisual Room*, the *H. C. Andersen House* team aligns with the paradigm shift of New Museology. Peter observes that they have "broadened the scope from a classical museum, lecturing the visitors on Andersen and his life, and instead tried to take Andersen's narrative style of his playfulness and his polyphonic way of writing". Eva further noted that even the museum building itself contributes to this aim: its labyrinthine design embodies Andersen's emphasis on multiple perspectives and fosters critical thinking by reminding visitors that "there is always another way to see things than the one you are using.". As Peter eloquently summarized, the guiding principle was "to make it a museum that relates the story *as* Hans Christian Andersen rather than relates the story *about* Hans Christian Andersen". In this way, narrative strategies are deliberately employed to recreate the author's essence rather than to simply describe it.

Several factors may explain these contrasting approaches to museum education. First, the nature of the literary heritage may be more or less suitable for designing interactive spaces. In this line, Peter assures that it is easy to adapt Andersen's work because "his text is so theatrical that it lends itself well to be made into illustrations, animation, plays and also into these installations". Other explanation might be the cultural reception of the work. Whereas Andersen's work is well-known and preserved, not many trace the tale of Ratón Pérez to its real origins. Therefore, the *House Museum of Ratón Pérez* may place more importance in transferring knowledge because, in the words of Ana, "everyone is surprised to realise they did not know much about this illustrious and beloved character". In addition, the size and budget of the institutions shape their capacity, which may explain the differences between the two case studies.

Beyond preservation, interviewees also emphasized the developmental role of children's literary museums in education. Representatives from both museums agreed that another central goal is to help children develop transferable learning skills. For instance, Ana noted that her team promotes values and practical skills connected to the mouse's fictional universe, such as dental hygiene. Similarly, in the *H. C. Andersen House Museum*, the unit *My Children Room* enhances intertextual understanding by linking different stories and artworks through shared motifs and themes, and the *Fairy Tale Land* encourages creative responses and symbolic play, offering prompts such as costumes, buildings, and toys (see Image 3). Finally, in the *Ville Vau* workshops (strategically located at the end of the visit), instructors guide children through a progressively complex scheme: first listening to a new Andersen story, then interpreting it by assuming character roles, and ultimately creating their own responses through play and art. Collectively, these activities stimulate diverse pathways for engaging with each literary universe and provide an alternative approach to experiencing literature, in which children take ownership of, and critically debate with, the author's legacy.



Image 3. A palace installation from the *Fairy Tale Land*, where visitors can borrow costumes and props to act out their creativity (*H. C. Andersen House Museum*).

Another element that all interviewees emphasized was the importance of training children to navigate other cultural spaces and museums, thereby fostering habits of lifelong, independent learning. In Ana's words, the *House Museum of Ramón Pérez* is a good option for a child's "first time" in a museum, as it is grounded in their prior knowledge (as most Hispanic children already know this character), which helps to "awaken in them an interest in getting to know new museums and cultural spaces". This aligns with Ensekí's (2007) proposed five outcomes that emerge from all kinds of children's museums: autonomous learning, participation and ownership, redefinition of expertise to encourage exploration, commitment to diversity and cultivating connectedness to communities.

Such an open approach challenges the resistance encountered in some traditional museography sectors, where children are often not considered a primary audience. The installations in both museums are designed to meet children's needs and capacities, which accounts for the last identified purpose of children's literary museums of reaching a young audience. For example, exhibitions scales are adjusted to children's height and size. Moreover, mediators in the *H. C. Andersen House Museum* are specially trained to work with children using participatory techniques, such as dialogic debate.

Additionally, there is a clear intention to make both museum experiences entertaining as well as educational. Eva, Head of the Child and Education department at the *H. C. Andersen House Museum*, emphasized that this approach is essential to add value to traditional museum services, attract young visitors, and remain relevant while other information channels compete for children's attention, such as video games and social media.

4. Discussion

The findings indicate that the purposes of children's literary museums closely align with the goals of reading promotion. As *literary museums*, their central mission is to preserve and disseminate a specific literary heritage, whether it is the work of a particular author (e.g., Hans Christian Andersen), a fictional character (e.g., Ratón Pérez), or broader aspects of children's literature. However, this literary education is not confined to the transmission of factual knowledge about a specific work or author. Rather, the combination of museum resources enables practitioners to transcend classical educational methods and pursue further objectives. As revealed in the analysis, the exhibitions in children's literary museums elicit a wide repertoire of literary responses that might be harder to attain in traditional settings, such as establishing personal connections with texts or engaging in creative self-expression. In this sense, children's literary museums may broaden the cultural horizons of their young visitors by bringing stories to life and positioning children as active participants in the literary system.

At the same time, as *children's museums*, these institutions carry an inherent educational responsibility toward young visitors. Accordingly, museum educators pursue pedagogical goals such as fostering critical thinking, nurturing curiosity about the world, and cultivating a lifelong enjoyment of learning. These skills are highly transferable to literacy education and reading promotion: by engaging with these concepts ecologically in museum settings, visitors become better equipped to interpretate complex texts and grapple with literary features such as multimodality and intertextuality. In turn, these experiences may enhance pupils' motivation to read, as research shows that students who experience situational interest in learning contexts are more likely to develop stable and sustained interest in reading (Nolen, 2007).

Overall, the key contribution of museums as agents within the reading promotion system lies in their ability to provide access to services and resources that no other institution can guarantee. According to Callanan (2012), museums offer a more naturalistic environment than conventional classrooms and can thus serve as contexts for situated learning, enabling learners to connect abstract concepts with physical correlates. The *House Museum of Ratón Pérez* illustrates this potential through its emphasis on authenticity and object-based learning, allowing children to engage directly with material heritage. By contrast, the *H. C. Andersen House Museum* prioritises interaction and emotional engagement, fostering affective connections with stories. Together, these approaches demonstrate how museums can expand literary education beyond conventional practices, offering opportunities made possible only through their distinctive resources: authentic locations, original artefacts, trained mediators, and sophisticated technology and installations. As Eva observes, the guiding principle is that "every learning experience should only be possible in the museum; it cannot be possible to take the tour or activity and do it elsewhere".

Nevertheless, these virtues do not encompass the full spectrum of effective reading promotion practices. Some of the weaknesses of museums as reading promoters include the lack of time to conduct explicit literacy lessons for developing reading skills, and the limited engagement with print content, especially physical books, which are featured in both museums with a secondary role. Other institutions comply with these tasks, including schools, which implement structured literacy programmes for children, and libraries, which offer access to extensive, borrowable collections of literary works in multiple formats.

Consequently, the aim is not for children's literary museums to replace traditional agents in reading promotion. As Teresa Colomer (2004) notes, new reading promotion agents "can also contribute, and very effectively, to relieving teachers and librarians of the overwhelming overlapping of objectives

that they currently suffer" (p. 10). Therefore, the focus should be on analysing each agent's objectives and possibilities to foster more effective collaboration, rather than shifting responsibility between institutions. This article provides evidence of the areas where children's literary museums can excel, as well as which of their unique resources are currently contributing positively to the advancement of reading promotion practices.

It should be noted that this study has limitations that warrant caution in generalising the findings. The research focused on only two museums, with interviews conducted with four employees. Future researchers could expand this work by analysing the resources and purposes of other children's literary museums, identifying similarities and differences with the findings reported here. Likewise, subsequent projects might address these research questions employing alternative methods, such as empirical investigations with visitors, to evaluate actual learning outcomes. Comparative analyses could also examine how children's literary experiences vary depending on whether they engage with print books or immersive museum-based environments, thereby clarifying the distinctive contributions of these institutions within the broader reading promotion ecosystem.

In any case, this study demonstrates that children's literary museums pursue multiple pathways to achieve shared objectives, with both institutions emphasizing the overarching goal of promoting literary heritage among children. Their pedagogical approaches engage young visitors with dimensions of literature often overlooked in academic contexts (such as the emotional, recreational, and aesthetic), while complementing formal literacy activities through alternative forms of literary experience, including oral storytelling, performance, and creative writing.

5. Conclusion

In conclusion, children's literary museums emerge as promising agents within the reading promotion ecosystem. These institutions share multiple objectives with reading promotion practices and, therefore, have the potential to collaborate effectively with schools, libraries, and families to nurture reading habits from an early age.

Moreover, museums possess unique resources that distinguish them from other agents, enabling experiences that might evoke powerful and lasting responses in young visitors. A comprehensive literary education entails more than literacy skills; it also involves fostering aesthetic appreciation, supporting creative expression, and cultivating knowledge of significant works of universal literature. The two examples analysed here demonstrate how children's literary museums can contribute to these goals.

Overall, this study underscores the value of children's literary museums as dynamic agents of reading promotion and calls on scholars, museum practitioners, and other cultural stakeholders to give greater attention to their role in fostering literary education. As Lluch and Sánchez-García (2017) noted, current times are "ripe for innovative reading promotion projects that go beyond the usual, traditional practices" (p. 12), and the analysis confirms museums are well positioned to provide such innovative approaches.

REFERENCES

- Alderson, W. T. (1975). Des bâtiments historiques qui deviennent des musées: Les objectifs de la préservation des sites historiques. *Museum*, 27(3), 100-104. <https://doi.org/10.1111/j.1755-5825.1975.tb01451.x>
- Álvarez-Zapata, D., Giraldo-Giraldo, Y. N., Ocampo-Molina, N. Y., Guerra-Sierra, L. M., Melgar-Estrada, L., & Gómez-Vargas, M. (2009). Representaciones bibliotecarias sobre la biblioteca pública, la lectura, el lector, la promoción y la animación a la lectura en Medellín, Colombia [Library representations about the public library, reading, the reader, the promotion and encouragement of reading in Medellín, Colombia]. *Investigación bibliotecológica*, 23(49), 197-240.
- Bienvenu, B. (2015). Museums and ADA@25: Progress and looking ahead. *Museum*, 94(5), 29-34.
- Callanan, M. A. (2012). Conducting cognitive developmental research in museums: Theoretical issues and practical considerations. *Journal of Cognition and Development*, 13(2), 137-151. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.666730>
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? [Who promotes reading?]. *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 168, 7-18.
- Enseki, C. (2007). "Let's Go to MY Museum": Inspiring Confident Learners and Museum Explorers at Children's Museums. *Curator: The Museum Journal*, 50(1), 33-40. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2007.tb00247.x>
- Giles, R. (2021). Playing with Print? An Investigation of Literacy Indicators in Children's Museums. *Literacy Practice and Research*, 46(1), 1-17. DOI: 10.25148/lpr.009340
- Hackett, A. (2014). Ziggling and Zooming All Over the Place: Young children's meaning making and movement in the museum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 5-27. <https://doi.org/10.1177/1468798412453730>
- Hamilton, E. R., & Van Duinen, D. V. (2021). Hybrid spaces: Adolescent literacy and learning in a museum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(5), 511-520. <https://doi.org/10.1002/jaal.1123>
- Herz, R. S. (2017). Children's museums: A look back at the literature. *Curator*, 60(2), 143-150. <https://doi.org/10.1111/cura.12196>
- Hoyle, K. N. (2010). Archives and Special Collections Devoted to Children's and Young Adult Literature. In S. Wolf et al. (Eds.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 386-394). Routledge.
- Hoyne, C., & Egan, S. (2019). Shared Book Reading in Early Childhood: A Review of Influential Factors and Developmental Benefits. *An Leabhbh Og*, 12(1), 77-92.
- International Committee for Literary and Composers's Museums (ICLCM). (2019). *Welcome to the International Committee for Literary and Composers's Museums website*. ICOM International Committee for Literary and Composers's Museums website. <https://iclcm.mini.icom.museum/welcome-to-the-international-committee-for-literary-and-composers-museums-website/>
- Jelavić, Ž., & Vrsalović, S. (2022). A Lion, an Elephant and an Occasional Bird: Stories at the Museum. A project for the promotion of reading. *Ethnological Research*, 27, 426-427.
- Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: Un análisis crítico de los artículos de investigación [Reading promotion: a critical analysis of the research papers]. *Revista Española De Documentación Científica*, 40(4), 1-14. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Nolen, S.B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, 25(2-3), 219-270. <https://doi.org/10.1080/07370000701301174>
- Parker, L. (2013, October 25). A growth spurt for children's museums. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/entertainment/museums/a-growth-spurt-for-childrens-museums/2013/10/24/9182091e-3b31-11e3-b6a9-da62c264f40e_story.html
- Prottas, N. (2020). Beyond the cult of the author: The literary museum today. *Journal of Museum Education*, 45(3), 221-225. <https://doi.org/10.1080/10598650.2020.1799144>
- Sandsmark, M. F. (2020). Creating a literary-linguistic Atmosphere: Norwegian Nynorsk Literary Traditions as Inspiring Productions for Children

- and Youth. *Journal of Museum Education*, 45(3), 253-262. <https://doi.org/10.1080/10598650.2020.1774141>
- Van Lierop-Debrauwer, H. (2018). Taking Children Into A World of Stories: The Dutch Children's Book Museum and Active Citizenship Education. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 11(1), 113-119. DOI:10.1353/hcy.2018.0014
- Xanthoudaki, M. (2015). Museums, innovative pedagogies and the twenty-first century learner: a question of Methodology. *Museum & Society*, 13(2), 247-265. <https://doi.org/10.29311/mas.v13i2.329>
- Young, H. (1983). *The ALA glossary of library and information science*. American Library Association.
- Yasukawa, K., Jackson, D., & Booth, R. (2013). Examining museum visits as literacy events: The role of mediators. *Literacy & Numeracy Studies*, 21(1), 85-104. <https://doi.org/10.5130/Ins.v21i1.3331>
- Zubiaur, F. J. (2016). *Curso de museología* [Museology Course]. Zubiaur Carreno. <https://www.zubiaurcarreno.com/curso-de-museologia/>

Libros reseñados

Fermin Ezpeleta Aguilar

fezpeleta@posta.unizar.es
Universidad de Zaragoza

Barrie, J. M. (2025)

Peter Pan. Los inéditos. Selección, traducción, prólogo, cronología y notas de Alejandro Lapetra. Editorial Pepitas de calabaza: Logroño, 310 pp. ISBN: 978-84-18998-98-0.

Dejando aparte su perfil universitario (llegó a ser rector de la Universidad de Saint Andrews), James Matthew Barrie (1860-1937) desarrolló una brillante carrera literaria en distintos géneros, especialmente teatro, narrativa y ensayo; y, sin embargo, resulta conocido sobre todo por elevar a la categoría mítica al personaje de Peter Pan a través de una obra que fue configurándose de forma paulatina, hasta el punto de entregar al lector un héroe ambiguo que disuena del acostumbrado personaje estereotipado de la literatura para receptores de corta edad.

El libro de los inéditos de Peter Pan, cuidado y traducido por Alejandro Lapetra, constituye un homenaje al escritor escocés cuando se cumple el centenario de la primera versión española que hizo María Luz Morales en 1925 de *Peter Pan y Wendy* en la editorial Juventud a partir del texto inglés de 1911: el libro, en definitiva, más conocido que daría lugar a posteriores versiones teatrales y cinematográficas. El homenaje es «a lo grande», pues Lapetra da traducidas al español cuatro importantes piezas inéditas que contribuyen a enriquecer aún más a un personaje de suyo complejo.

Ya en el siglo XXI, en 2011, y gracias a Ana Belén Ramos y Javier Fernández, habían llegado traducidas otras obras que formaban parte del mencionado conjunto en torno al «niño eterno»: el cuento de 1902 «Peter Pan en los jardines de Kensington», *Peter Pan o el niño que no quería crecer*, que es la última de las versiones teatrales dada por Barrie en 1928, el prólogo «Para los Cinco, una dedicatoria», también de 1928, y el epílogo «Cuando Wendy creció: una ocurrencia tardía», de 1908. En 2013 Anxel Alonso Valle aún tradujo otras dos obras más de Barrie: *Los niños náufragos de la isla del Lago Negro*, una fotonovela que databa de 1901, y *Propuesta para un guion cinematográfico de Peter Pan*, de 1921. Hasta aquí llegaba la fortuna de Peter Pan en España, que ya daba pistas acerca de la complejidad de esta figura; pero, como decimos, el libro reseñado añade cuatro inéditos insólitos que iluminan aún más sobre un personaje que puede ser observado ahora desde perspectivas nuevas, al quedar reforzado su parentesco con la mitología griega y el folclore feérico celta, además de quedar evidenciada su vinculación con la tradición literaria del tema del «doble».

Los nuevos textos traducidos son los siguientes: el titulado *Anónimo: una obra* (de 1903-1904), las *Notas feéricas* (1903), el cuento «El borrón en Peter Pan» (1926) y el discurso narrativo «El capitán Garfio en Eton o el Solitario: una extraña historia» (1927). El editor aún incorpora dos breves textos prescriptivos en los que Barrie da instrucciones sobre escenificación e intelección de su obra, además de un cuento y una pieza dramática no referidos al ciclo del «niño que no quiere crecer», pero que, al tener como núcleo el asunto del «doble siniestro», comunican subterráneamente con el mito de Peter Pan.



El primer texto, *Anónimo: una obra*, es la versión primitiva del definitivo texto teatral de 1928, ligado ahora al género de la pantomima. El personaje se mueve ahí por territorios míticos ancestrales y la traducción se hace a partir de una copia manuscrita depositada en la Universidad de Indiana. El segundo, *Notas feéricas*, está custodiado en la Universidad de Yale y queda constituido por 466 anotaciones redactadas por el autor para la elaboración del Peter Pan teatral. Se trata de un texto descubierto en 1988, ciertamente sorprendente, que asimila a Peter Pan al tipo del atroz villano de la historia: «un astuto demonio de cuya parte más negra o sombra iría escindiendo Barrie al capitán Garfio» (p. 16 del prólogo del editor).

Por lo que respecta al cuento «El borrón en Peter Pan», podría situarse sin asumir demasiados riesgos en el territorio de la autoficción, pues la circunstancia personal del autor determina aquí la conformación de su héroe. El cuarto inédito, «El capitán Garfio en Eton o el Solitario», es «una extraña historia» que ahonda en la complejidad del personaje pirata y muestra parecidos de fondo con su antagonista Peter Pan.

Los textos instructivos, traducidos a partir de una colección conservada en la Universidad de Yale, datan de 1904, el titulado «Sobre la escenificación de una obra de hadas» y, de 1908, «Notas de producción para *Peter Pan*». A pesar de su brevedad, aportan información relevante sobre la naturaleza de los personajes teatrales y sobre la preocupación del autor por defender la naturalidad como la técnica mejor para la representación.

Finalmente, las dos obritas dadas en el anexo apuntan efectivamente al tema del *doppelgänger*, puesto que el cuento «El cuerpo en la caja negra» (1885), uno de los primeros del autor, se basa en el artificio de la presentación de los hechos desde la perspectiva de la *sombra* (el otro). Por otra parte, no llegó a estrenarse el drama en un acto *La casa del miedo o la lucha por el señor Lapraik* (1916), descubierto a finales del siglo XX entre los papeles del escritor, y que plantea «la torturada agonía de un hombre que es a la vez uno y tres» (p. 18 del prólogo del editor). En todo caso, la crítica relaciona esta pieza con la tríada de Peter Pan, George Darling y el capitán Garfio.

Tanto Alejandro Lapetra como la editorial Pepitas de calabaza merecen todo el reconocimiento por el resultado final de este libro, bellamente ilustrado, que va precedido de un sencillo y clarificador prólogo del traductor, y que contiene acertadas notas a pie de página en los distintos textos reproducidos. La cortesía al receptor se completa con una «Cronología de James Matthew Barrie» antepuesta a las obras y una bibliografía final que incluye todas las ediciones originales de Peter Pan, las tres ediciones al castellano y las obras que Barrie dedica al tema del «doble». A todo ello se suma la selecta bibliografía crítica sobre el autor y la obra y el listado del resto de las obras del escritor escocés publicadas en España.

En fin, la lectura de este libro ayuda a superar la interpretación que hacía nacer al personaje de la traumática relación del autor con su madre a la que se ofrendó como niño eterno para asumir el papel de sustituto del hermanito muerto; y, por supuesto, la lectura de estos inéditos contribuye a explicar que *Peter Pan* es algo más que un pretexto para que su autor se convirtiera en cuentacuentos de los hijos de la familia Llewelyn Davies. Seth Lerer en su libro *La magia de los libros infantiles* (traducción de 2009) afirma que «*Peter Pan* es una obra que vuelve la vista hacia los tiempos ya perdidos de la seguridad victoriana. Busca encontrar un significado no en la vida empírica o científica, sino en la vida fantástica» (p. 397). De cualquier modo, la edición y traducción de Alejandro Lapetra corrobora la riqueza de matices del corpus de Peter Pan y muestra a las claras cómo la buena literatura infantil se solapa sin dificultad con la literatura universal.

Ángels S. Amorós
magelsa2@gmail.com
Docente educación secundaria

Billelabeitia, Miren (2025).
Lo que una ama. Pensar la palabra, vivir la lectura.
Bilbao: Ediciones Consonni (El origen del mundo). Traducción de Ángel Erro. Premio Euskadi de ensayo en euskera 2023. 240 pp. ISBN: 978-84-19490-44-5.

La primera edición en lengua original de esta obra, *Lo que una ama. Pensar la palabra, vivir la lectura*, le valió a su autora, Miren Billelabeitia (Mungia, Vizcaya, 1960), el Premio Euskadi de Ensayo hace un par de años. La editorial bilbaina Consonni ha publicado en 2025 una traducción en castellano del libro en la colección «El origen del mundo» donde se incluyen ensayos que desde el año 1996 exploran las relaciones entre ciencia, economía, cultura y territorio desde un punto de vista feminista.

En este libro, la autora nos comparte su experiencia tras tres décadas como profesora de lengua y literatura vasca y literatura universal en secundaria y bachillerato desde la metodología de las tertulias literarias para acercar la literatura a los adolescentes. Además, destaca la importancia de leer los clásicos a pesar de su dificultad y sobre todo que los lean en su lengua materna para captar todos los matices. La Billelabeitia explica que no le fue posible alfabetizarse en euskera hasta los dieciséis años de edad y que tuvo que esperar muchos años para tener acceso a la traducción de los clásicos en lengua vasca. Afortunadamente, afirma, en la actualidad los jóvenes disponen de lecturas clásicas y otras obras de calidad en euskera. Por este motivo, destaca que fue esencial su implicación directa en la traducción de este libro, a cargo del poeta Ángel Erro, porque asegura que quería que no se perdiese el tono, la perspectiva original propia de la voz del narrador. En este punto, conviene adelantar que la autora recupera las palabras de este poeta que afirma la necesidad de releer, reinterpretar y traducir los clásicos. Una opinión con la que ella está totalmente de acuerdo y que justifica ampliamente a lo largo de las páginas que componen este ensayo.

Respecto al libro, se divide en dos partes precedidas por una introducción. La primera parte es más breve y descriptiva y se centra en los fundamentos de las tertulias literarias y cómo se optó por adoptar este método en las aulas para mejorar la comprensión lectora, el placer lector y la capacidad crítica del alumnado. En la segunda parte se exponen las experiencias vividas durante las sesiones lectoras a partir de una serie de obras de la literatura clásica que se complementan con citas de estas obras, transcripciones de las reflexiones de los alumnos y múltiples referencias a todo tipo de materiales culturales (películas, canciones, congresos, libros, anécdotas personales de la autora, etc.) a los que se alude como una constelación donde todo está conectado y tienen cabida todo tipo de productos culturales. En todo momento, la docente es una más en el grupo donde predominan las chicas y las edades de los diferentes cursos que impartió van de los doce a los diecisiete años. La autora admite que aprende cada vez más y la óptica juvenil que decodifica la lectura le ayuda a tener una visión más amplia del mundo y de la sociedad actual.



En la introducción que abre el libro *Billelabeitia* se dirige al lector para advertirle que su intención no es ofrecer un listado de libros y claves para trabajarlos en el aula, tampoco pretende mostrarle una guía de lectura a seguir. Más bien se trata de una recopilación de reflexiones y opiniones que han suscitado la lectura de los clásicos en sus alumnos y que ella decide publicar justo cuando su jubilación es inminente. Una aportación interesante de la introducción es la definición que la autora hace del libro como una ventana al mundo que nos permite observar y también interactuar con el resto de personas. Es decir, concibe el libro como herramienta y vehículo más que un fin en sí mismo.

La primera parte se compone de dos capítulos. En «Tertulias literarias. Hablo del mundo de los libros» se nos cuenta cómo evolucionó el modo de trabajar la lectura en sus clases basadas en explicaciones teóricas en la que la gramática era la protagonista. Después de asistir a encuentros de escritores como visitantes en los centros escolares, Miren confiesa que creció su entusiasmo por la literatura y la convicción de poner el foco en los estudiantes más que en los contenidos siempre, eso sí, respetando el currículum que marca la normativa educativa vigente. De este modo, muy pronto empezó a trabajar con las tertulias literarias que constaban de unas cinco por cada libro de lectura y ella, la docente, era una lectora más. Los alumnos leían gran parte del libro en casa y en el aula se compartían y debatían los fragmentos que les habían llamado la atención. A veces estos fragmentos los seleccionaban bien porque no se habían entendido o bien porque habían conectado con alguna circunstancia personal del joven lector. En este bloque se destacan también algunos obstáculos que dificultan el intercambio en voz alta como la timidez, la inseguridad por expresar su opinión y, sobre todo, como no habían trabajado anteriormente la oralidad, carecían de estrategias para el diálogo y el debate.

En «Tertulias literarias. Escala de palabras», se cita un poema de Safo de Mitilene, la poetisa griega que vivió entre los siglos VII-VI antes de Cristo, y del cual toma el título del volumen: «Dicen unos que una tropa de jinetes, otros la infantería/ y otros que una escuadra de navíos, sobre la tierra/ oscura es lo más bello; mas yo digo/ que es lo que una ama»¹. En su caso, lo que Billelabeitia ama no es otra cosa que la lectura, su enseñanza y todo lo que esta proyecta en su relación con el mundo. Por otra parte, el subtítulo, «Pensar la palabra, vivir la lectura», es una declaración de intenciones hacia la tertulia literaria como modalidad para aproximar la lectura a los jóvenes desde sus experiencias y que les hace reflexionar sobre todo lo que ocurre a su alrededor estableciendo correlaciones y paralelismos que cambian según el lector y el momento personal, y también el contexto sociopolítico, por el que se atraviesa.

En este segundo apartado, Miren da cuenta de sus primeras lecturas y cómo se trabajaba la literatura en sus años como estudiante, además de la ausencia de la lengua euskera en las clases y los pocos libros en su lengua de que disponía. Sin embargo, aunque en la actualidad la lengua euskera es una materia obligatoria en los centros educativos de Euskadi muchos alumnos y alumnas poseen pocas estrategias para comunicarse en esta lengua y suelen valerse del castellano en algunas situaciones más formales o para hacer uso de modismos y frases hechas. La autora está convencida de que la lectura, la discusión en voz alta y el diálogo ayudan a tener más fluidez y mecanismos orales. Técnicas que las tertulias literarias facilitan enormemente y que Billelabeitia lo atribuye al «entrenamiento» que supone incorporarlas en las clases.

1 La traducción de este poema de Safo de Mitilene (siglos VII-VI a.C.) procede del libro *Safo. Poemas y testimonios*. Barcelona: Acantilado, 2020. edición y traducción de Aurora Luque.

En esta primera parte, pues, se puede concluir que la autora revierte la imagen tradicional del docente que posee todo el conocimiento y que los alumnos se limitan a escuchar y acatar. Gracias a la lectura de libros clásicos y a la discusión en grupo de éstos con valoraciones de la profesora que además les lanza preguntas para motivarles a profundizar más en sus parlamentos, el estudiantado adquiere una visión crítica de lo que leen y lo relacionan con hechos actuales pese a los siglos que los separan.

La segunda parte del libro, «Lectores y reflexiones», está formada por quince capítulos bastante breves que tienen como referencia una obra clásica. Como ya anuncia el título, se recogen reflexiones en primera persona de los alumnos y cómo éstas influyen en el resto de sus compañeros. También la profesora no puede evitar emocionarse más de una vez al mismo tiempo que se sorprende de la madurez y la capacidad de sus alumnos al enfrentarse por primera vez a libros poco convencionales y de probada dificultad. La docente es una lectora más y junto con todo el grupo que compone la tertulia experimentan todo tipo de emociones que la lectura en solitario jamás les hubiese proporcionado. Las lecturas son diversas, pero todas tienen en común que pertenecen a la Antigüedad, son bastante extensas y no siempre gustan al principio a los alumnos y, sin embargo, todas les aportan muchísimo y resultan de más actualidad de lo que se esperarían. Aquí la autora esgrime que el gusto no debería estar condicionado por la comprensión por el riesgo que supone a buscar siempre la sencillez por la seguridad que nos brinda y no superar retos lejos de nuestra zona de confort.

Un ejemplo de la vigencia de los clásicos en la actualidad es una de las tertulias que se inició con el libro *Troyanas*, de Eurípides. Este libro dio pie para hablar de los conflictos bélicos actuales, como en Ucrania y Siria, además de las violaciones a las mujeres como arma de destrucción, una estrategia de guerra, que se ha llevado a cabo a lo largo de los diferentes enfrentamientos, de modo que el tema de esta obra no son los héroes y su valentía sino la destrucción ocasionada por la guerra y el sufrimiento que se deriva de ésta sobre todo porque se centra en los perdedores que suelen ser las mujeres, en este caso las troyanas.

Con la obra teatral contemporánea *Jauría* que el centro escolar vio representada se muestra el poder de catarsis del teatro. En esta obra se escenifica la agresión real sufrida por una joven en manos de un grupo de cinco hombres durante las fiestas de San Fermín en Pamplona el año 2016. El tema principal conecta con el que trata la obra anterior de Eurípides que pertenece a la época clásica y constituyó una prueba más de que los clásicos hablan de nosotros.

Donde la autora revela las claves de los puntos de vista, los prejuicios y las preferencias de los jóvenes respecto a los productos culturales que consumen es con *Las mil y una noches*. Más que fijarse en los valores que desprenden las actitudes de los personajes, los lectores adolescentes se centran en la acción y por ello los relatos de Sherezade les parecen más apropiados para niños. Sin embargo, de nuevo la violencia y la presión que se ejerce sobre la mujer les proporciona un punto de vista feminista que conecta con el resto de lecturas, sobre todo con la de Eurípides.

Otro de los libros que se leyeron fue *Hamlet* que les plantea el dilema entre la justicia o la venganza a la hora de juzgar el comportamiento del desdichado príncipe de Dinamarca. Sin embargo, con *La Odisea* el planteamiento es muy distinto. Se recoge el testimonio de una alumna hija de migrantes y alejada de su padre que se siente muy unida a Telémaco hasta el punto que su emoción ha «contaminado» al resto de sus compañeros del aula que se han interesado por cómo se comunica con su progenitor desde la distancia. También los poemas de Kaváfis les remiten al exilio en una búsqueda de oportunidades no exenta de prejuicios, violencia e incomprensión que la autora justifica con una cita del arqueólogo y experto en prehistoria Álvaro Arrizabalaga: «Nuestra especie es

migrante, somos europeos desde hace 40.000 años [...] estamos aquí porque somos africanos y somos mestizos. Nos hemos hibridado con otras especies». (Billelabeitia, 2025: 117)

Punto y aparte merece a veces la posición idealizada que tienen los alumnos respecto a algunos personajes violentos por la imagen que han creado en las series televisivas y algunos libros de ficción. Por ejemplo, los estudiantes piensan que los piratas de *La isla del tesoro* tienen poco que ver con los que atacan la nave de Ulises o los piratas somalíes que secuestraron el buque pesquero vizcaíno *Alakrana* el año 2009. Sin embargo, en todos los casos se trata de abuso de poder y violencia que tiene como resultado destrucción y provoca sufrimiento en el otro.

Uno de los capítulos más interesantes que tuvo bastante trascendencia en el centro fue la propuesta de la profesora de introducir la escritura en sus aulas a partir de la lectura del libro *La educación de Lili*, de Ramón Saizarbitoria Zabaleta. Los alumnos debían interrogar a sus familiares que habían vivido la guerra civil española en un propósito de registrar la memoria de los suyos y de intercambiar impresiones generaciones de una misma familia. El proyecto se materializó en la publicación de una antología de estas vivencias de estos alumnos de unos quince años que bucearon en la intrahistoria (o las vivencias del pueblo llano, según Miguel de Unamuno) para conocer de primera mano parte de su pasado reciente con testimonios de su propia familia. Esta tarea de reconciliación con la memoria histórica desde los vencidos y los ciudadanos que lo vivieron es una óptica muy diferente a la de los vencedores. Ahora el alumnado está más preparado para afrontar la verdad y se ponen en marcha estrategias de escucha activa y empatía que más tarde requiere de borradores, correcciones, etc. hasta llegar a la redacción definitiva. Así se llega a la escritura individual desde la lectura compartida que tiene su origen en las tertulias relacionadas con lo leído, lo debatido y lo escrito.

La antología de relatos elaborados por los propios alumnos a los familiares que habían vivido la guerra civil se leyó dos años más tarde. Esta antología incluía dos prólogos, uno de ellos hablaba sobre los géneros literarios y el otro sobre cómo se gestó la antología. Este último prólogo suscitó entre los alumnos opiniones sobre la labor docente en competencia de literatura donde también citaron a los escritores como los actores principales de un proceso y a los que no tienen acceso.

En uno de los capítulos finales, «Tengo la primera frase», se habla de la importancia de atrapar al lector desde las primeras páginas y cómo el confinamiento provocado por la pandemia lejos de dificultar el trabajo de las tertulias lo favoreció. En aquel momento el libro que leían era *La metamorfosis*, de Franz Kafka y el aislamiento e incompreensión del protagonista algunos alumnos lo relacionaron con el hecho de sentirse prisioneros en su propia casa. La incomunicación del otrora sostén de la familia ahora convertido en cucaracha y despreciado por sus familiares lo relacionaron con los sentimientos que atraviesa una persona con depresión, homosexualidad, *bullying*, discriminación o pobreza extrema. De este modo, la lectura en grupo a distancia propició muchas opiniones en torno a la comunicación y la aceptación y equiparon las problemáticas producidas dentro del núcleo familiar con las que se producen en sociedad.

Resulta muy conveniente reproducir las palabras de una alumna, Iraia P. tras la lectura de *La metamorfosis*: «A veces no somos capaces de ver qué gran cambio ha sucedido en nosotros, pero si no lo aceptamos, dejamos solos a amigos y familiares, y, lo que es más importante, sin nuestro apoyo ni solidaridad. Aislados, los seres humanos no pueden vivir. Estamos hechos para vivir en sociedad». (Billelabeitia, 2025: 183)

En «No me quería perder el último día» nos encontramos con una reflexión personal que hace la autora de las clases el día de fin de curso y que confronta con la opinión de sus alumnos. Una

vez finalizadas las clases de la materia de Literatura Universal se destaca que, pese a la dificultad de las ocho lecturas leídas durante el año escolar cuyo estilo y expresiones no estaban acostumbrados, la evolución de sus educandos ha sido positiva. Por su parte, los alumnos opinan que no todas las obras les han gustado y que otras, al releerlas en su lengua materna, les ha resultado más placenteras porque al parecer conectaban con ellos, los atraían de forma distinta.

Si a lo largo del libro la profesora se ha dedicado a relatar las sesiones de lectura con el alumnado, en «La coleccionista» afirma con rotundidad que los jóvenes sí leen y además son plenamente competentes en obras trascendentes de gran complejidad como son los clásicos. No es una opinión personal sino que se basa en datos estadísticos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (INE). Eso sí, los condicionantes principales para que la lectura se afiance como un hábito tanto la familia como la escuela deben trabajar para despertar e incentivar el amor por la lectura en los jóvenes.

Los dos capítulos finales se centran describir cómo se gestionó un Plan Lector en su centro educativo que le valió un premio y en el que se incluyó un proyecto lingüístico. El libro culmina con «Tomamos la palabra» donde Billelabeitia nos comparte la experiencia de una jornada de oratoria en la que participaron jóvenes de entre dieciséis y diecisiete años de dos centros de secundaria, uno de ellos el instituto donde Miren era profesora. Gracias a este evento la docente pudo comprobar que las tertulias fueron un entrenamiento muy adecuado para que su alumnado demostrara sus dotes de oratoria y elocuencia en torno a temas tan dispares como el antropocentrismo, la ecología, el feminismo y machismo, y el acoso entre otros. Los discursos, que no debían exceder los tres minutos, requerían de una gran capacidad de reflexión, análisis y punto de vista crítico que no se consigue si no se trabaja con profundidad desterrando los prejuicios y fomentando la solidaridad.

En definitiva, *Lo que una ama. Pensar la palabra, vivir la lectura*, constituye en valioso ejemplo de que los libros y la lectura compartida en voz alta tienen muchos beneficios, y no solo respecto a la cultura y al aprendizaje que comportan. En uno de los capítulos iniciales Billelabeitia afirma que: «Sin lectura no existiría la memoria ni representación del pasado, ni ocasión de ver reflejados los hechos presentes en los de la antigüedad» (Billelabeitia, 2025: 77). Es decir, leer implica conocernos mejor a través del tiempo y desde otras personas que habitaron el mundo antes que nosotros. Si ellos obraron bien o por el contrario se equivocaron conviene rescatar la cultura escrita para que no repetir los errores y evitar que se perpetúe lo que no nos conviene, lo que nos hace daño. La expresión oral, el dominio de la voz y el control de nuestras emociones es útil para el mundo laboral y también para asegurar el entendimiento cuando nos comunicamos con nuestros semejantes. La labor lectora que conocemos a través de estas páginas se desarrolla en un centro escolar y con adolescentes siempre siguiendo lo que dicta la normativa educativa en materia de educación. Sin embargo, es posible trasladar la lectura compartida y la reflexión en grupo a otros entornos formales y no formales como ya se está haciendo desde hace mucho tiempo en bibliotecas, librerías, asociaciones culturales, etc.

Las obras clásicas, la sabiduría de hace un tiempo tiene el poder de sumergirnos en un universo de personajes memorables y otros malvados que se repiten a lo largo de los siglos. En este original recorrido que nos ofrece Miren Billelabeitia no destacan los grandes títulos de la literatura universal sino la recepción de los adultos del mañana que exploran, con su profesora como guía, las maravillas y miserias del ser humano que no distan mucho de lo que les llega de episodios actuales través de los medios de comunicación. Resulta contagioso el amor por la lectura que contiene este libro y también la necesidad de compartir todo el tesoro que contienen los libros. Leer *Lo que una ama. Pensar la palabra, vivir la lectura* es invertir en uno mismo y las palabras de la autora y de los

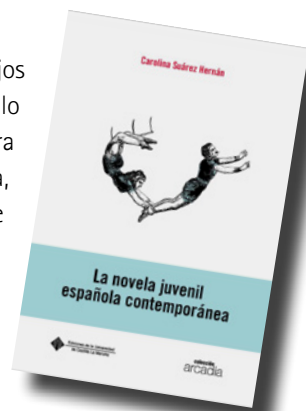
adolescentes que la han acompañado a lo largo de treinta años conseguirán insuflar esperanzas y plantean todo un desafío respecto a todo lo que todavía queda por aprender tanto en el lector recién llegado como también en el más avezado.

María Bermúdez Martínez
mbermudez@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0001-8852-5415>
Universidad de Granada

Suárez Hernán, Carolina (2024).
La novela juvenil española contemporánea.
Ediciones de la Universidad de Castilla-La
Mancha (Colección Arcadia, 36). 273 pp.
ISBN: 978-84-9044-683-6.

En el escenario crítico de nuestro país no abundan los trabajos que abordan de manera específica el estudio de la literatura juvenil, lo cual subraya la oportunidad y relevancia del estudio de la investigadora Carolina Suárez Hernán sobre la novela juvenil española contemporánea, publicado en la colección Arcadia de Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Se suma así al catálogo de originales publicados en la prestigiosa colección, centrado en la investigación relativa a la literatura infantil y juvenil y a la lectura, como un referente necesario y oportuno, pues se trata de un campo que, si bien en las últimas décadas ha venido suscitando atención por parte de la crítica, tiene escaso recorrido como objeto de investigación en nuestro país, en su condición, como señala la autora, de literatura de transición o de frontera, ubicada entre la literatura infantil y el sistema literario general. Más cuando a esto se suma una gran producción editorial de carácter muy heterogéneo, que abarca formalizaciones muy diversas. El estudio de la autora supone un análisis amplio y sistemático que nos permite realizar un recorrido que visibiliza los perfiles y profundiza en un amplio espacio poco transitado por la crítica, el de la narrativa para adolescentes y jóvenes publicada en España en las últimas décadas, un ámbito con rasgos propios tanto en formas de expresión y contenidos como en modos de lectura. El enfoque utilizado aborda el objeto de estudio desde el análisis del contexto literario y social, así como desde la propia narración.

La coherencia en la organización del libro permite al lector acercarse progresivamente a la complejidad y amplitud del panorama estudiado. En primer término, tras una breve introducción que enfoca el objeto y describe el recorrido trazado, se abordan la noción y el estatus de la narrativa juvenil, desarrollando asimismo un análisis del lector destinatario y su perfil actual, aspecto este de enorme relevancia para la delimitación del tema de estudio y que viene a llenar un vacío en la crítica especializada (capítulo 2, «La narrativa juvenil y sus destinatarios»). La autora lleva a cabo una revisión exhaustiva de la reflexión crítica especializada en literatura juvenil, que nos permite adentrarnos en la materia de análisis a través de un recorrido por las bases que han ido asentando una primera reflexión crítica sobre el tema, con referentes destacados como Cervera, Cerrillo, García Padrino, Rodríguez Almodóvar o Teixidor, entre otros, que supusieron las primeras caracterizaciones de la literatura juvenil, como espacio propio, en nuestro país; continuadas después por Colomer, Díaz Plaja, Dueñas Lorente, Lluch o Tabernero Sala, entre otras miradas críticas, a las que se suman referentes internacionales (como Cart, Coats, Hilton y Nikolajeva, McCallum, Nodelman, Petrini, Trites...) que han ido perfilando y caracterizando el espacio particular de la Literatura juvenil.



La autora advierte de la necesidad de diferenciación entre lectores y lectoras que se encuentran en la primera adolescencia y aquellos que han superado la pubertad y se definen por otras formas de entender la realidad, delimitando así el espacio entre narrativa para adolescentes y para jóvenes, no sin dejar de evidenciar la complejidad de toda demarcación. Se indaga, a partir de aquí, en el perfil del receptor del siglo XXI y su cultura, para perfilar las particularidades susceptibles de influir en la novela juvenil.

El capítulo 3, titulado «Caracterización del ámbito literario de la narrativa juvenil», delimita el lugar que ocupa la narrativa juvenil en el polisistema cultural y literario, acercándonos a la industria cultural y literaria a través de las principales editoriales y los premios narrativos, las fuerzas implicadas en la conformación del canon literario juvenil y las nuevas formas y modos de lectura –y también de escritura– desarrollados por comunidades lectoras a través de foros y redes sociales, así como los fenómenos de transmedialidad.

El capítulo 4 («Panorama sucinto de la narrativa juvenil española») supone una aproximación que, si bien se propone como no exhaustiva, constituye un amplio compendio de los autores y autoras más representativos del panorama de la literatura juvenil de las últimas décadas del siglo XX y del siglo XXI. El trabajo atiende a la narrativa escrita en catalán, gallego, euskera y español.

Una vez analizado el contexto social y literario y siguiendo la propuesta de los tres niveles de análisis para la literatura infantil y juvenil de Gemma Lluch (contexto social y literario, abordado en el volumen en el capítulo 3; paratextos y narración), el capítulo 5 («Características generales de la novela juvenil») desarrolla la investigación de la autora con respecto a los paratextos editoriales y a la narración. Resulta así una descripción del ámbito literario de la novela juvenil española, de las particularidades de esta narrativa tanto de los paratextos, destacando la importancia que estos tienen en la literatura para el lector en formación (dado el doble destinatario y los múltiples circuitos de comunicación), como de características formales, rasgos temáticos y narratológicos (instancia narrativa, punto de vista, tiempo y espacio, metaficción e intertextualidad son los aspectos analizados). Todo ello con numerosos ejemplos, a partir del análisis de más de doscientas novelas.

En el capítulo 6 («Subgéneros y temáticas más representativos en la novela juvenil española»), se lleva a cabo, en primer término, una clasificación, basada en la Teoría de los Mundos Posibles, entre literatura mimética y no mimética. A continuación, se analizan los subgéneros más destacados en de cada tipología, con sus temáticas y rasgos más destacados. Dentro de la narración mimética se trata, en primer lugar, el realismo crítico y la novela de aventuras y misterio, con temáticas centradas en el mundo adolescente y su búsqueda de identidad; el amor y la sexualidad; los temas y preocupaciones propias de la sociedad contemporánea (como el racismo, el acoso escolar y distintos tipos de violencia, el capitalismo, las desigualdades sociales, el colonialismo cultural, el suicidio, la marginación y las drogas, entre otros) y la construcción de la identidad ética y política; la representación de otras culturas (viajes, interculturalidad, emigración...); y la presencia de la literatura, el arte y otras expresiones. Asimismo, se dedica un apartado a la novela histórica y otro a la novela policiaca. En cuanto a la narrativa no mimética, se destaca la novela fantástica y la ciencia ficción. En cada apartado del capítulo se desarrolla un apunte sobre los orígenes de los diferentes subgéneros y un sucinto repaso por la crítica más destacada, acompañada de numerosos ejemplos y explicaciones relativas al corpus estudiado. Se concluye que la narrativa juvenil actual presenta una amplia variedad de subgéneros, temáticas y estilos. Algunas de las obras analizadas responden a los parámetros clásicos de los subgéneros, pero la hibridación y la heterogeneidad se apuntan como las características más destacadas. Si bien el panorama editorial presenta obras de carácter comercial que se acercan al

bestseller o podrían incluirse en la «literatura instrumentalizada» descrita por Cervera, el estudio de Suárez Hernán se centra en obras de calidad de gran interés para el desarrollo de la competencia literaria y el hábito lector en los jóvenes.

El capítulo final, a modo de Epílogo, recapitula, tras el estudio del amplio corpus trabajado, las características más destacadas de la narrativa juvenil contemporánea publicada en España, estableciendo algunas diferencias con la novela infantil y la novela de adultos.

El volumen se cierra con las referencias del amplísimo corpus de novelas analizadas y una precisa y actualizada bibliografía que recopila fuentes de gran interés para el estudio de la narrativa juvenil contemporánea.

Destacamos la reflexión y profundidad crítica de este estudio sobre la narrativa para adolescentes y jóvenes publicada en España en las últimas décadas, con una sólida fundamentación teórica y crítica; así como el amplio catálogo de autores y títulos que ilustran los subgéneros, temáticas y herramientas literarias analizadas tanto en relación con el contexto sociocultural y literario, como desde el punto de vista narratológico. La obra se propone además, y lo logra sin duda, como una oportunidad de acercamiento a la narrativa juvenil para los mediadores, abriendo un amplio horizonte de posibilidades para la construcción de un canon de lecturas de conexión entre la literatura infantil y la literatura de adultos y, sobre todo, como una vía para potenciar en los adolescentes y jóvenes sus competencias lectoras y literarias, fortaleciendo, desde propuestas que aúnan la calidad de los objetos estéticos con el placer de la lectura, su hábito lector. La prolija y abarcadora investigación desarrollada ofrece una visión de conjunto sobre la multiformidad de la narrativa juvenil contemporánea publicada en España y convierte este estudio en una guía imprescindible y una referencia obligada para los estudiosos, con un enorme potencial para sugerir nuevos retos a la investigación.

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES 2026

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

SUBMISSION GUIDELINES 2026

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

Sumario

VICENTE QUIRARTE PARA NIÑAS Y NIÑOS: HACIA LA COMPETENCIA LITERARIA EN LAS AULAS DE PRIMARIA

Ignacio Ballester Pardo

EL DETECTIVE LUCAS BORSALINO: LA LITERATURA INFANTIL COMO INICIACIÓN AL UNIVERSO NARRATIVO DE JUAN MARSÉ

Ignacio Caamaño Guerrero

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL COMO HERRAMIENTA DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y RESILIENCIA EMOCIONAL FRENTE AL ODIO Y LA VIOLENCIA. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ESTUDIOS SOBRE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Sergio Colado García

UN VIAJE POR LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL BIELORRUSA: PANORAMA HISTÓRICO Y CULTURAL

Ángela Espinosa Ruiz

THE INVISIBLE HUNTER: *BAMBI* AS AN ALLEGORY OF REPRESSION AND MINORITY EXCLUSION

Svetlana Kalezic'-Radonjic'

ELEMENTOS ARQUETÍPICOS DEL CUENTO DE HADAS DE DISNEY: LA CONFIRMACIÓN DEL MODELO A TRAVÉS DE *ENCANTADA* (2007) Y *DESENCANTADA* (2022)

Ignacio Laguía Cassany

TRACING THE JOURNEY OF SPANISH PICTUREBOOKS UP TO THE LATE 20th CENTURY: ORIGINS, EVOLUTION, AND CONNECTIONS WITH OTHER VISUAL NARRATIVES

Marta Larragueta Arribas & Alexia Dotras Bravo

EL IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES EN LA DIFUSIÓN DEL PREMIO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (1978–2023)

Elena Mendoza Gallardo, José Soto Vázquez, Ramón Pérez Parejo & José Antonio Gutiérrez Gallego

CHILDREN'S LITERARY MUSEUMS AS EMERGING SPACES FOR READING PROMOTION: INSIGHTS FROM TWO CASE STUDIES

Gabriela Portillo Menéndez