

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil

EDITORES / EDITORS

Veljka Ruzicka Kenfel
Universidade de Vigo
kenfel@uvigo.es

Celia Vázquez García
Universidade de Vigo
celiavg@uvigo.es

Lourdes Lorenzo García
Universidade de Vigo
llorenzo@uvigo.es

Dirección para el envío de colaboraciones / Address to send contributions: Lourdes Lorenzo (secretaria / secretary); Facultade de Filoloxía e Traducción, Universidade de Vigo; As Lagoas-Marcosende, s/n; E-36200 Vigo (Galicia) SPAIN

Página web / Web page: http://www.uvigo.es/anilij

Secretaría administrativa / Administrative secretary: Mª Dolores González Martínez / Mª Teresa Veiga Díaz

COMITÉ DE REDACCIÓN / EDITORIAL COMMITTEE

Margarita Carretero, Univ. de Granada; Pedro Cerrillo, Univ. de Castilla-La Mancha; Teresa Colomer, Univ. Autónoma de Barcelona; Marisa Fernández López, Univ. de León; Cristina García de Toro, Univ. de Castellón; Esther Laso y León, Univ. de Alcalá de Henares; Manuel López Gasenl, Univ. del País Vasco; Lourdes Lorenzo García, Univ. de Vigo; Antonio Moreno Verdulla, Univ. de Cádiz; Mª José Olaziregi, Univ. del País Vasco; Isabel Pascua, Univ. de Las Palmas de Gran Canaria; Blanca-Ana Roig Rechou, Univ. de Santiago de Compostela; Veljka Ruzicka Kenfel, Univ. de Vigo; Victoria Sotomayor, Univ. Autónoma de Madrid; Mª del Carmen Valero Garcés, Univ. de Alcalá de Henares; Celia Vázquez García, Univ. de Vigo; Manuel Vieites, Univ. de Vigo.

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Carmen Diana Arden (Banco del Libro de Venezuela)
Sandra Beckett (Brook University, Ontario, Canada)
Anna Bernardinis (Univ. Padua, Italy)
Bernd Dolle-Weinkauff (Univ. Frankfurt, Germany)
Mª Dolores González-López Casero (Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, Salamanca, Spain)
Jerry Griswold (Univ. San Diego, California, USA)
Hans Heino Ewers (Univ. Frankfurt, Germany)
Maria Nikolajeva (Univ. San Diego, California, Spain)
Rita Oittinen (Univ. Tampere, Finland)
Felicidad Orquín Lerín (Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, Madrid, Spain)
Jean Perrot (Univ. Paris, France)
Kimberly Reynolds (Univ. de Surrey, U.K.)
John Rutherford (Univ. Oxford, U.K.)
Isabel Schon (Univ. San Marcos, California, USA)
Zohar Shavit (Univ. Tel Aviv, Israel)
Nicholas Tucker (Univ. Sussex, U.K.)

Normas para el envío de originales/ Guidelines for contributors: Véanse las normas en las últimas páginas de la revista. / See the guidelines for contributors (papers and reviews) in the last pages of the journal.

Subscripciones / Subscriptions: Véanse los precios y modalidades de suscripción en la "hoja de suscripción" situada al final de la revista. / See the subscription rates in the "order form for subscribers" placed in the last part of the journal.

La hoja de suscripción debe ser enviada, debidamente cubierta, a: / This order form must be submitted completely filled to: Sr. D. Ricardo Serrano, Marcial Pons-Dpto. de Revistas; San Sotero 6; E-28037 Madrid (Spain). E-mail: serrano@marcialpons.es

Intercambios / Exchanges: Lourdes Lorenzo (secretaria / secretary); Facultade de Filoloxía e Traducción, Universidade de Vigo; As Lagoas-Marcosende, s/n; E-36200 Vigo (Galicia) SPAIN. E-mail: llorenzo@uvigo.es

Precio de venta de números sueltos / Sale price of one issue: 10 euros (no incluye los gastos de envío postal) / 10 euros (doesn't include costs of postage and packing).

Edita / Publishing: Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil. Veljka Ruzicka Kenfel (Presidenta), Celia Vázquez García (Vice-Presidenta), Lourdes Lorenzo (Secretaria).

Diseño / Design: Senén Rodríguez

Maquetación / Layout: Senén Rodríguez

Impresión / Print: Copylugo

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

Issn: 1578-6072

Depósito legal: VG-978/2001

Copyright © 2001. Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil.



Bibliotecas ANILIJ



Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil
Volumen 1, 2003

PRESENTACIÓN ..... 5
ARTÍCULOS
The Little Engine That Could (La pequeña locomotora que sí pudo): análisis traductológico contrastivo de una obra de Literatura infantil
Elvira Cámara Aguilera ..... 9
El libro dentro del libro: aspectos de la metaficción en la Literatura infantil y juvenil
Jesús Díaz Armas ..... 25
When the Computer tells Stories: Children's Literature and Multimedia
Bernd Dolle-Weinkauff ..... 53
Manolito en el mundo mundial
Martin B. Fischer ..... 65
Ecos de la Edad Media en la Literatura Fantástica de Clive Staples Lewis
Marta García de la Puerta ..... 83
Nombres propios y pérdida de significado en la traducción al español de la serie literaria de Harry Potter
María Dolores González Martínez y María Teresa Veiga Díaz . 107
La caracterización de los personajes en las narraciones infantiles de los 90: desajustes y distorsiones en la construcción de los personajes
Francisco Javier Ruiz Huici..... 131
Narratology meets Translation Studies or The Voice of the Translator in Children's Literature
Emer O'Sullivan ..... 151

Copyright © ANILIJ 1, 2003, 3-4

"¡Qué libros más raros!" Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionales en el álbum

Cecilia Silva-Díaz Ortega ..... 167

*La Aprehensión de la Fecundidad Mágica en los Cuentos*

Alejandro Tejedor Vergé y Olga Becerra Pérez ..... 193

*On Teaching English Children's Literature: Canonical Authors Who Wrote for Children and the Adventure Novel*

Celia Vázquez García ..... 215

#### RESEÑAS / REVIEWS

Colomer, Teresa (ed.)

*La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. 237

Colomer, Teresa (dir.)

*Siete llaves para valorar las historias infantiles*..... 241

Colbert, David

*The Magical Worlds of Harry Potter: A Treasury of Myths, Legends and Fascinating Facts*..... 244

Smith, Sean

*J.K. Rowling: A Biography. The Genius Behind Harry Potter* 247

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES ..... 253

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS ..... 257

HOJA DE SUSCRIPCIÓN / ORDER OF SUBSCRIBERS ..... 261

## PRESENTACIÓN

Después del número piloto del Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), presentado durante la celebración del II Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), es para nosotras un honor poder ofrecer el número uno, verdadero punto de arranque de un proyecto en el que hemos depositado mucha ilusión y que la comunidad científica española relacionada con este campo consideraba necesario.

El presente número reproduce el esquema del número cero, incluyendo aquellos ajustes propuestos por los socios durante el congreso. Por consiguiente, presenta un compendio de artículos seleccionados por el Comité Científico partiendo de su calidad y teniendo en cuenta las diferentes áreas de interés investigador recogidas en la base de datos de ANILIJ, seguido de una sección de reseñas.

El campo traductológico se presenta como uno de los más fecundos en cuanto a investigación. Son cuatro los artículos que tratan el trasvase interlingüístico de la Literatura Infantil y Juvenil (no aparecen en bloque puesto que en la presentación del Anuario se sigue un orden alfabético de apellidos). El primero, de la autoría de Elvira Cámara, consiste en un análisis traductológico de la obra infantil *The Little Engine That Could* (Watty Piper) y de su traducción al español *La pequeña locomotora que sí pudo*. El estudio se circunscribe a los principios de coherencia y naturalidad del texto meta como invariantes necesarias para que éste tenga éxito en la cultura que lo recibe. Estos principios serán explorados partiendo del análisis del tratamiento dado en la traducción a onomatopeyas, aspectos culturales, relación dialógica texto/imagen y variedades lingüísticas meta atendiendo al eje diatópico (o geográfico). En el segundo artículo relacionado con la traducción Martin B. Fischer estudia el trasvase de referencias culturales, intertextuales y juegos de palabras de *Manolito Gafotas* (Elvira Lindo) en las traducciones francesa y alemana.

El artículo de Dolores González y María Teresa Veiga aborda la traducción del nombre propio en las versiones españolas de la archifamosa serie inglesa Harry Potter, dedicándole especial atención al trasvase de aquellos que transportan una carga semántica paralela a su función designativa. Por último, O'Sullivan conecta los campos de los Estudios de Traducción y la Narratología presentando un modelo teórico-analítico de traducción que parte del traductor implícito, una figura visible en el texto meta que interviene creativamente en la traducción para que ésta se acople a las normas que gobiernan el polisistema meta y sea aceptable en el mismo.

Representando a la parcela didáctica contamos con los estudios de Silva-Díaz y de Vázquez García. El primero ofrece una herramienta teórico-metodológica para describir los álbumes metaficcionales, con

pretensiones de aplicabilidad didáctica; su aplicación, registrando tanto posibilidades como limitaciones, se prueba en un corpus de ocho álbumes, de los cuales *A Bear-y Tale* (Anthony Browne) se utiliza como fuente de ejemplificación. El segundo estudio explora las aplicaciones didácticas de la Literatura Infantil y Juvenil en el ámbito universitario; circunscrito a la Literatura Infantil y Juvenil británica de finales del siglo XIX y principios del XX, propone una presentación histórica de obras y autores canónicos que corra pareja al estudio de las obras para adultos del mismo período.

Los estudios literarios *per se* son objeto de análisis de los artículos restantes. Dos de ellos, el de García de la Puerta y el de Ruiz Huici, se centran en obras, formas narrativas y períodos históricos concretos; el resto se acercan a la Literatura Infantil y Juvenil en general desde múltiples perspectivas.

El estudio de García de la Puerta investiga las fuentes que utiliza C.S. Lewis para obtener los elementos con los que construye sus mundos secundarios imaginados en la *Trilogía Cósmica* y en las *Crónicas de Narnia*. Ruiz Huici muestra la caracterización de los personajes en las narraciones infantiles españolas de los años 90, partiendo de un corpus de 150 narraciones infantiles y del estudio de los rasgos de más de 700 personajes. Díaz Armas trata una forma de intertextualidad específica: la aparición de otros libros (mencionados, leídos, etc.) dentro de las obras de Literatura Infantil y Juvenil, haciendo especial hincapié en la apelación directa de estas referencias no a un público adulto –como pudiera pensarse– sino a los niños, que de esta manera enriquecen su competencia literaria. Dolle-Weinkauff se interesa por las relaciones entre el ámbito multimedia y la Literatura Infantil y Juvenil; concretamente estudia la forma en que los motivos literarios tradicionales pasan a los juegos interactivos y apunta la necesidad de análisis detenidos sobre su uso y las consecuencias formativas de los mismos. Cierra la sección de artículos el estudio de Tejedor y Becerra; estos investigadores analizan, utilizando como corpus los *Cuentos de niños y del hogar* de los hermanos Grimm, los elementos que hacen que determinados personajes adquieran la condición de héroes para los receptores mientras que otros se revisten de antagonismo.

Desde nuestra posición de editoras sólo nos queda desear que los estudios que aquí se ofrecen sean del interés de la comunidad científica y que ellos nos animen a seguir investigando en un campo que aporta las bases formativas e inicia, para las generaciones futuras, el desarrollo de la creatividad y de la sensibilidad artística.

Las editoras

Veljka Ruzicka Kenfel    Celia Vázquez García    Lourdes Lorenzo García

## EDITORIAL

Once the volume 0 of the present journal, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, was launched with success during the celebration of the II International Seminar of the Spanish Association of Children's Literature Researchers (ANILIJ), it is a pleasure for us to edit volume 1, the real starting point of a project we have eagerly undertaken and which was considered as essential by the Spanish scientific community related to the field of Children's Literature Studies.

Volume 1 follows the structure of volume 0, though it includes those suggestions proposed by ANILIJ members during the celebration of the II Seminar. In this way, it consists of several papers and reviews, all of them selected by the Scientific Committee for their quality and taking into account the different research orientations listed in ANILIJ database.

Translation Studies turned to be one of the most fruitful, giving rise to four papers regarding the translation of Children's Literature (papers will appear in alphabetical order so they are not grouped according to research areas). The first one, written by Elvira Cámara, studies the translation into Spanish of *The Little Engine That Could* (Watty Piper), focusing especially on coherence and naturalness principles which must characterize the target text in order to make it successful in the target culture; it analyses the translation of onomatopoeas, cultural aspects, text/image dialogics and geographic varieties of the target language. Martin B. Fischer is the author of the second one, and he aims to study the translation of cultural & intertextual references and puns in the French and German versions of *Manolito Gafotas* (Elvira Lindo).

The article written by Dolores González and María Teresa Veiga focuses on the translation of proper names in the Spanish versions of the famous series Harry Potter, with a special mention to the rendering of those which have semantic connotations apart from the designative function. Lastly, O'Sullivan connects Translation Studies and Narratology when she shows a theoretical-analytical model of translation whose corner-stone is the figure of the implicit translator, visible in the target text and who creatively intervenes in the translation so as the translation follows the norms governing the target polysystem and is accepted in it accordingly.

As far as Didactics of Children's Literature is concerned, two are the representative studies. The first one, whose author is Silva-Díaz, proposes a theoretical-methodological tool for describing metafictional picture-books which can also be used in the classroom; its applicability (both practical uses and constraints) is assessed in a corpus of eight picture-books and the examples are taken from one of them, *A Bear-y Tale* (Anthony Browne). The

second paper deals with the didactics of Children's Literature at university, focusing on the teaching of 19<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> century British Children's Literature; Vázquez García, its author, maintains that it would be advisable to present a programme which follows the historical literary development choosing canonical works and authors from the field.

Literary Studies per se are the object of analysis of the remaining articles, two of them - García de la Puerta's and Ruiz Huici's - devoted to specific works, narrative forms and historical periods, and the rest viewing Children's Literature from a multiplicity of perspectives.

García de la Puerta's paper describes the sources used by C.S. Lewis to obtain the pieces to make his secondary imaginative worlds in Cosmic Trilogy and Narnia's Chronicles. Ruiz Huici examines characters' features in Spanish 1990s Children's Literature, studying around 700 characters from a corpus of 150 narrations. Díaz Armas deals with the issue of intertextuality, actually, the presence of other books (the mention and reading of them) within children's books; he argues that these kind of intertextuality directly appeals not to an adult audience - as someone could understand - but to children, who, in this way, have their literary competence enriched. Dolle-Weinkauff aims to show the existing relationship between multimedia and Children's Literature; specifically, he places his interest in the way in which traditional literary motifs are used in interactive games and points to the necessity of deep-grounded analyses accounting for their use and possible pedagogical effects, if any. Finally, Tejedor and Becerra's paper describe those elements which make some characters turn into heroes/heroines whereas others remain as antagonists; in order to achieve their aim, they study several tales by the Grimm Brothers, compiled in the book *Cuentos de niños y del hogar (Children and Homely Tales)*.

As editors, we hope that the contributions included in this second volume of the journal will be interesting for our readers and that papers and reviews will encourage us to go on with the research in a field which both provides the educational grounds for future generations and promotes the development among them of creativity and artistic sensibility.

The editors

Veljka Ruzicka Kenfel

Celia Vázquez García

Lourdes Lorenzo García

*The Little Engine That Could*  
(*La pequeña locomotora que sí pudo*):  
análisis traductológico contrastivo de una obra de Literatura infantil

Elvira Cámara Aguilera  
Universidad de Granada  
ecamara@ugr.es

**Resumen**

En este artículo se analiza la obra *The Little Engine that Could* de Watty Piper y su versión en español. Nos centraremos en el género al que pertenece y su estructura, para abordar luego el estudio de diferentes aspectos traductológicos. En este sentido se analizarán principios clave (coherencia, naturalidad), mostrando su relevancia en el desempeño de una buena labor traductora e ilustrándolo con ejemplos. Asimismo, realizaremos un estudio más pormenorizado de aspectos importantes en el ámbito de la traducción tales como empleo de onomatopeyas, aspectos culturales diferentes, elementos culturales de otra época, el empleo del español y sus variedades para terminar con la relación dialógica texto/imagen. A lo largo del artículo la audiencia meta y la relevancia de las ilustraciones están siempre presentes, enfocando nuestro análisis desde este punto de vista, parte importante en la labor del traductor, como bien señala Riitta Oittinen (2000).

**Palabras clave:** traducción, ilustración, coherencia, naturalidad

**Abstract**

In this article we will analyse the illustrated book *The Little Engine that Could* by Watty Piper and its translation into Spanish. For that purpose and as an introduction we are going to study its gender and structure. Secondly, we will consider different translation aspects, analysing key principles such as coherence and naturalness. In this sense, we will show how important these principles are to carry out a good translation work and will illustrate it with examples from the book getting into more detail studying concepts such as onomatopoeias, different cultural aspects, old-fashion cultural elements, the use of Spanish and its varieties, to end with the text/illustration dialogic relation. Through the article we take into account the translation target audience, approaching our analysis under that point of view as well as the importance of illustrations, to be considered by the translator as part of his/her work as Riitta Oittinen (2000) points out.

**Key words:** translation, illustration, coherence, naturalness

### 1. Introducción

*The Little Engine that Could* (*La pequeña locomotora que sí pudo*) de Watty Piper es una obra en medio mixto con un origen incierto, existiendo una primera versión titulada *Thinking One Can* de 1906. La historia, tal y como se conoce en nuestros días, fue publicada por primera vez en 1930 por Platt & Munk como “retold’ by Watty Piper and illustrated by Lois Lenski” (Plotnick 1999). Para este autor Watty Piper es un pseudónimo de la editorial Platt & Munk que se ha utilizado en muchas otras obras de literatura infantil. Dentro de ese origen incierto habría que contemplar la información recogida en las diferentes ediciones en la que, junto al título, autor e ilustradores, se manifiesta lo siguiente: “From the *Pony Engine* by Mabel C. Bragg”. A este respecto, Plotnick (ibid.) señala:

Platt & Munk stated that *The Little Engine that Could* was based on *The Pony Engine* by Mabel C. Bragg, a noted Boston educator in the field of health education. This story was published in 1916 in the short-lived magazine *Something to Do*. Ms. Bragg never claimed to have originated the story.

Posteriormente se reeditó en 1945 y en 1954 Platt & Munk publicaron una nueva edición en la que se había revisado y modificado ligeramente el lenguaje empleado en el texto aportando ilustraciones nuevas ahora de George y Doris Hauman. Vuelve a reeditarse en 1961, 1976 y 1992, siendo la última edición de 1999.

Esta obra trata de una pequeña locomotora que lleva un cargamento de juguetes y alimentos para niños que viven al otro lado de la montaña. Todo marcha bien hasta que ésta se para y no consigue reanudar la marcha. Es entonces cuando los juguetes que componen su carga piden ayuda a varias locomotoras que, presentando distintas excusas, no acceden a remolcar al tren. Finalmente, una maquina pequeña que solo se utiliza para cambiar trenes en el depósito, accederá y, aún dudando de su propia capacidad, conseguirá remolcarlo, logrando su objetivo.

En el presente trabajo vamos a analizar las características de la misma en su versión en lengua castellana teniendo en cuenta las peculiaridades del medio mixto así como su destinatario meta.

### 2. Género y estructura

Para proceder luego al análisis de la traducción, empezaremos estudiando el género al que pertenece y su estructura. Esta obra participa de las características y peculiaridades de la literatura infantil y juvenil (LIJ), presentando la figura del narrador oral transferido, modo narrativo por excelencia en los cuentos destinados a ser leídos. Esta forma narrativa se caracteriza por el empleo de la primera persona, el estilo directo, la utilización de preguntas retóricas y el tiempo presente.

Asimismo, cuenta con una estructura cerrada, sistema que ofrece confianza y seguridad al lector meta (Fernández 1996: 39).

Como ya hemos anticipado, el género narrativo es el cuento, circunstancia que se hace patente porque predomina la acción frente a la descripción, los protagonistas son juguetes en lugar de personajes reales, la historia contada tiene un carácter didáctico y se emplea un lenguaje sencillo y claro, propio de este género (Pascua 1998: 23).

Por otra parte, tendríamos que añadir que además participa de uno de los elementos más representativos del cuento fantástico: la triplicación. Según Propp (en Fernández 1996: 216), se trata de la aparición de tres funciones o secuencias de funciones por mera repetición, mostrando una progresión o mediante la inclusión de dos pruebas fallidas y una última lograda. En nuestro caso se produce la repetición: se pide a tres locomotoras diferentes que remolquen al tren sobre la montaña, negándose todas ellas, para culminar con éxito la petición a una última máquina. Aunque aquí estaríamos ante una secuencia cuádruple, podemos afirmar que nos encontramos ante el mismo fenómeno pues el efecto que se consigue es idéntico. Es decir, con este esquema reiterativo se consigue crear el suspense a través de la incertidumbre, a la vez que se ponen de relieve las características de los elementos que intervienen en el esquema y se subraya el que aparece en último lugar, completando asimismo el argumento de la obra.

### 3. La coherencia como primer principio metodológico

Hacer un análisis contrastivo de un texto origen con su versión traducida implica tener en cuenta la libertad que el traductor tiene de adoptar una postura extranjerizante o una naturalizada (Venuti 1995) a la hora de abordar un texto. Esta decisión, que en cualquier caso el traductor debe tomar antes de iniciar su labor, no es óbice para que realice un buen trabajo traductológico que, sin duda, va a depender de la adopción de estrategias que le permitan dar cobertura al texto como entidad única y totalizadora o, lo que es lo mismo, tomar decisiones que afecten al texto en su totalidad y no parcialmente o para un problema de traducción concreto en un determinado párrafo. La coherencia se convierte así en la aliada del profesional y el referente imprescindible en todo trabajo serio. En este sentido, Lorenzo y Pereira (2002: 116) se muestran bastante taxativas:

Sea cual sea el grado de manipulación elegido [extranjerización o naturalización], lo que es inexcusable en el traductor de LIJ es la coherencia; esto es, que esté traduciendo un texto perteneciente a lo que tradicionalmente se consideraba un “género menor” ... no le habilita para recurrir a estrategias de naturalización en determinados lugares del texto para luego, unas páginas más adelante, decantarse por procedimientos traslativos extranjerizantes. Lamentablemente, creemos poder afirmar que son muchos los traductores de LIJ que todavía caminan por estas arenas movedizas.

La coherencia se convierte así en un valuarte del respeto al autor del TO, por un lado, y al receptor de la LM, por otro, en tanto que se mantiene una uniformidad siguiendo el esquema marcado por el TO garantizando una interpretación en el TT lo más cercana posible a la buscada por el autor para el TO. Teniendo en cuenta lo que acabamos de exponer, a continuación vamos a examinar dicha coherencia con respecto a varios elementos del texto objeto de este estudio.

#### A) *Onomatopeyas*

Remitiéndonos al texto en cuestión, debemos decir que a lo largo de todo él aparecen varias onomatopeyas, la mayoría de ellas con una traducción adecuada:

INGLÉS	ESPAÑOL
Chug, chug, chug	chaca, chaca, chaca
Chug, chug	chaca, chaca
Chug, chugging	traque-traqueteando

Esta difícil y conseguida labor interrumpe su continuidad con la traducción aportada para la última de ellas: traque-traqueteando. Es, una vez más, la coherencia la que exige un esfuerzo aún mayor por parte del traductor que debe buscar la forma de reproducir esas onomatopeyas pero manteniendo la uniformidad. En este sentido, la traductora debería haber buscado una onomatopeya que le permitiera crear una forma verbalizada, algo que no ocurre con "chaca" pues de ella no se puede derivar "chacachear". En cambio, "traque-traqueteando", la forma elegida por ella para resolver este problema, puede funcionar como forma onomatopéyica y se puede articular como verbo, permitiendo así la coherencia intratextual: "Traque, traque, traque". "Traque, traque". "Traque-traqueteando".

El inglés tiene una mayor capacidad de creación de formas onomatopéyicas y esto es algo que se puede comprobar con relativa facilidad en la traducción de LIJ, implicando un esfuerzo añadido por parte de quien traduce hacia el español y así lo manifiesta Valero Garcés (1995: 113):

El inglés sigue siendo, sin duda alguna, una lengua más activa en cuanto a la creación de formas onomatopéyicas o representación de ruidos que el español, el cual carece de la facilidad que posee la lengua inglesa para la gramaticalización de las representaciones y su conversión en verbos o sustantivos sin la ayuda de desinencias o ningún otro tipo de modificación.

#### B) *Sintagmas nominales y adverbiales*

La falta de coherencia intratextual también se aprecia en la traducción dada a distintos sintagmas nominales y adverbiales, como se puede comprobar en el cuadro siguiente, donde para una misma expresión se dan varias traducciones o viceversa:

INGLÉS	ESPAÑOL
Little toy clown	payasito de juguete
Little toy clown	payasito
The good boys and girls	los niños y las niñas
The good little boys and girls	los niños y las niñas
The good little boys and girls	los niños y las niñas buenos
Good things	cosas divertidas
Good things	sabrosos alimentos
Good food	alimentos buenos
To the roundhouse	al depósito
In the yard	en el depósito

#### 4. La naturalidad como segundo principio metodológico

Deformación profesional aparte, cuando nos enfrentamos a un texto simplemente como usuarios que buscan en la lectura cierto deleite o entretenimiento solemos identificar con facilidad si estamos ante una traducción. Desafortunadamente la frase "esto suena a traducción" se ha vuelto demasiado cotidiana, con las inseparables connotaciones negativas que ella encierra y que ponen de manifiesto que no somos los únicos conscientes de que una labor tan bella y enriquecedora no siempre es percibida como tal. Pero ¿cuáles son los elementos clave por los que nos guiamos, consciente o inconscientemente, para hacer tal descubrimiento? As-Safi y Ash-Sharifi (1997) los describen como "características de la naturalidad" y les dan una doble clasificación: primarias y secundarias.

##### *Primarias*

-Formación correcta: que la sintaxis se corresponda con las reglas gramaticales de la LM.

ELVIRA CÁMARA AGUILERA

- Aceptabilidad: para asegurarla deben tenerse en cuenta las normas culturales y lingüísticas de la LM.
- Idiomática: la naturalidad exige o da preferencia al uso de la lengua idiomática.
- Autenticidad: debe buscarse el equilibrio entre la reproducción de un contenido exacto por un lado, y el carácter estético y literario por otro.
- Contemporaneidad: deben evitarse los usos arcaicos.

*Secundarias*

- Inteligibilidad
- Accesibilidad
- Legibilidad

El respeto de las características primarias ayuda en el logro de las secundarias. A continuación vamos a presentar algunos ejemplos extraídos de la obra objeto de análisis en los que no se cumplen algunas de ellas, atentándose así contra la naturalidad como segundo principio metodológico que debe guiar una traducción.

*4.1. Calcos*

Uno de los errores más fáciles de identificar para el lector meta, sin necesidad de ser especialista en lengua o traductología, es el empleo de calcos o frases y expresiones que siguen, con poco acierto, los esquemas marcados por el TO. Es más, se trata de uno de los pocos problemas de traducción que pueden ser identificados por los más inexpertos: los niños. Estos lectores, a pesar de su inexperiencia, sacan a la luz con facilidad los aspectos menos cuidados de un texto, sencillamente porque no se ajustan a lo establecido: a las formas en que ellos hablan y en las que se comunican con su entorno.

INGLÉS	ESPAÑOL
She tried and she tried	trató y trató
I must rest my weary wheels	tengo que descansar mis ruedas cansadas

En el primer caso, aunque la repetición de estructuras es habitual en el lenguaje infantil y el autor puede haber querido reproducir este tipo de lenguaje, en la traducción el hecho de que la estructura se repita debe producir el mismo efecto, algo que en este caso no ocurre por el verbo empleado: tratar. Según el *Diccionario de la lengua española* (1995), *tratar*, en el sentido en que aquí aparece, rige el uso de la preposición *de*: “con la preposición *de*, procurar el logro de algún fin”. Por tanto, a pesar de la familiaridad que la repetición de una misma estructura podría aportar al lector meta, el efecto no se consigue por una elección inadecuada del verbo, que viene dada por el empleo de un calco. Para lograr el efecto, hubiese bastado con traducir *tried* por *lo intentó*, quedando del siguiente modo: “lo intentó y lo intentó”.

En el segundo caso, aunque el verbo *to rest* y su traducción, dada la idiosincrasia de cada idioma, daría para casi un artículo, sólo nos vamos a detener en lo que a la traducción dada por Alma Flor Ada se refiere en lo que afecta a la naturalidad como segundo principio metodológico. Para ello, debemos decir que *to rest* rige la estructura verbo + objeto: “... you rest your body, muscles, legs, etc.” (Sinclair 1987), algo que no tiene correspondencia en español puesto que no podemos decir “tengo que descansar mi cuerpo, mis músculos o mis piernas” sino, entre otras soluciones posibles, “necesito descansar ya que me duele(n) el cuerpo, los músculos o las piernas”. Por tanto, en los casos anteriores se produce una sobrecarga sintáctica que tiene sus efectos negativos, como bien señala Nida (1964: 134): “A communication is easily overloaded syntactically by the use of incorrect grammar, which immediately throws the reader off balance”.

*4.2. Español peninsular frente a otras variedades*

Una de las aportaciones más relevantes de la teoría de la recepción a la traducción, a nuestro modo de ver, es el reconocimiento que se hace del lector meta como destinatario último del texto y verificador de la traducción como producto válido en tanto que recibido, entendido y asimilado por éste. Es Nida (1964) quien “incorpora de forma explícita al lector meta al esquema teórico-abstracto de la disciplina” (Rabadán 1991: 67). Así pues, creemos que todo análisis textual debe someterse a esta prueba de fuego que deja fuera a estudiosos, teóricos y expertos para depender de los, por otra parte, inexpertos (en el sentido de conocedores del enfoque teórico) pero más indicados evaluadores del TM: los lectores meta. Esta reflexión se ve amparada por las palabras de Rabadán y Oittinen:

...la traducción es un asunto intertextual: no se traduce de una lengua a otra; se traduce un texto concreto para unos lectores concretos. Son estos receptores finales quienes determinan, en buena medida, cómo va a ser el texto de llegada (Rabadán 1991: 284).

As I see it, no translation “produces sameness”; instead it creates texts for different purposes, different situations, different audiences. Translation is not a carryover of text A into text B, but an interpretation of, in and for different situations, which means that translators never translate texts (in words) alone (Oittinen 2000: 161).

En el caso de la obra seleccionada, debemos decir que la traducción ha sido realizada por Alma Flor Ada, escritora y traductora de cuentos para niños de origen cubano, que pasó en Cuba su niñez y ha vivido en otros países como Perú o España para luego establecerse en Estados Unidos, donde reside en la actualidad. Dado su origen cubano y la marcada relación familiar desde su infancia, creemos que, a pesar de haber residido en otros países, la variedad en la que se expresa en esta obra en concreto es la cubana. A continuación vamos a presentar la información en tres columnas: en la primera se presentará el texto en inglés, en la segunda la versión dada en el texto traducido y que se correspondería con la que hemos considerado la variedad cubana (que a su vez puede tener elementos en común con

otras variedades) y en la tercera la que correspondería en español peninsular, para un público infantil de España.

INGLÉS	ESPAÑOL CUBANO	ESPAÑOL PENINSULAR
the little train	el trencito	el trenecito
tracks	rieles	raíles
-----	carros de bomberos	camiones de bomberos
airplanes	aeroplanos de juguete	aviones de juguete
jack-knives	cuchillas	navajas
waiters	mozos	camareros
you	ustedes	vosotros

Si bien el diminutivo de tren, “trenecito”, en un momento dado, puede incluso utilizarse en algunas zonas de España y pasar desapercibido para el lector meta, no ocurre así con los sustantivos “rieles” y “mozos”; en estos casos hemos podido comprobar mediante la lectura en voz alta a niños de corta edad que la transmisión del mensaje se ve seriamente afectada. En el caso de estos dos sustantivos, el lector meta no llega a comprender su significado y, dada la franja de edad (para niños de entre 3 y 6 años), la comprensión global que se obtendría sin necesidad de entender todos los términos no llega a producirse porque la reacción inmediata del niño es interrumpir la lectura y preguntar por el significado. En el caso del empleo de “ustedes” para la segunda persona del plural, aunque una vez más no impide la comprensión del mensaje, sí actúa como elemento distorsionante que afecta a la naturalidad y, por ende, a la eficacia comunicativa.

Anteriormente hemos hablado de coherencia (o más bien de incoherencia) intratextual. Ahora queremos hacer mención a la falta de coherencia extratextual, que viene dada por el tipo de variedad lingüística empleada sin tener en cuenta el lector meta al que va destinado el texto. Aunque somos conscientes de que existen condicionantes económicos que llevan a comercializar una versión hecha en una variedad geográfica concreta para todos los contextos regionales de la LM, ésta no es la situación ideal de traducción; dicha situación ideal exigiría una traducción para cada variedad geográfica, lo que implicaría “una muestra de respeto hacia la pluralidad, circunstancia que inevitablemente abandera la traducción al hundir sus raíces en la diversidad lingüística y cultural” (Cámara 2002: 2). Por tanto, el empleo de una variedad diferente a la peninsular para un destinatario último español o viceversa es una muestra de esa falta de coherencia antes mencionada y que debería evitarse.

#### 4.3. Aspectos culturales diferentes

Uno de los aspectos diferenciadores entre la literatura escrita para adultos y la destinada a niños es el empleo y particular uso que se hace de la comida en ésta última. La comida en sí misma y todo lo que está relacionado con ella como costumbres o hábitos alimenticios constituyen un componente muy importante que debe ser tenido en cuenta por el traductor debido a todas las connotaciones que encierran para el niño al erigirse como símbolo de un mundo mágico y diferente: “...we know how important eating and the names of food are in all children’s literature. The eating child is an idyllic character and food is magic; it means happiness and safety” (Oittinen 2000: 55).

Si hasta ahora el traductor no había tenido necesidad de adoptar una postura abierta (extranjerización o domesticación) en la traducción de *La pequeña locomotora que sí pudo*, la aparición de este elemento le obliga a definirse y tomar partido. Alma Flor Ada opta por la domesticación, aunque de manera poco uniforme:

INGLÉS	ESPAÑOL
creamy milk for their breakfast	botellas de leche cremosa para su desayuno
fresh spinach for their dinners	espinaca fresca para su comida
peppermintdrops	caramelos de menta
lollypops for after-meal treats	caramelos de chupete para su merienda

“Dinner” del TO se convierte en “comida” en el TM, término polivalente que sirve tanto para expresar almuerzo como cena. Con ello la autora consigue evitar que en un momento dado al receptor meta le resulte extraño que este alimento se tome en un horario poco habitual para él (al ser más propio del almuerzo). En contraste con esa adaptación se encuentra el uso de los adjetivos posesivos delante de los sustantivos “desayuno”, “comida” y “merienda”, circunstancia que supone un calco de la estructura del TO. Por otra parte, el término “fresh spinach” ha sido traducido por “espinaca fresca” en español, dando como resultado una expresión poco natural, ya que su empleo en la lengua castellana suele requerir el plural. En cuanto a la traducción de “lollypops for after-meal treats” como “caramelos de chupete para su merienda” creemos que ha sido un intento de domesticación por parte de la traductora pero con un resultado poco afortunado: por una parte se pierde el sentido del TO de tratarse de un producto muy apreciado por el niño y que se consigue una vez que éste se ha comido la comida en cualquiera de las franjas horarias destinada a ello; es decir, se convierte en una especie de recompensa tras el deber cumplido. En la traducción ese premio deja de comportarse como tal para volverse el sustituto de la comida y además de una en concreto: la merienda. Desde el punto de vista traductológico estamos ante un error serio de traducción y desde

el punto de vista pedagógico, el texto traducido rompe abiertamente con el carácter didáctico de la obra en este sentido.

Mención aparte merece la traducción de "lollypops". Éste es un término que el propio diccionario bilingüe traduce como "caramelo de chupete", indicando entre paréntesis su acepción en español de América. En este sentido debemos decir que para un lector meta americano el término no debe plantear problemas de comprensión pero para un lector meta español dicho término (a pesar de que puede ser entendible) teniendo en cuenta el tipo de destinatario (niños pequeños, muchos de ellos en edad preescolar y, por tanto, sin haber desarrollado aún la capacidad lectoescritora), esta acepción no resulta familiar. Y es que en España este objeto se conoce comúnmente por su nombre comercial<sup>1</sup>, un caso claro de metonimia. Por tanto, estamos ante una referencia cultural clave que tendría que ser traducida de forma diferente para audiencias diferentes, entendiendo por ello que los niños latinoamericanos<sup>2</sup> representan una audiencia y los niños españoles otra diferente. Rabadán (1991: 80) es clara en este sentido al afirmar que:

Todo texto meta (TM) funciona de forma autónoma dentro del polisistema meta y su fin último es ser leído por una audiencia que pertenece a ese polisistema. Si el TM no responde a las expectativas de esta audiencia la cadena comunicativa se rompe: si no hay *aceptabilidad* por parte del usuario del polo meta no hay traducción válida.

##### 5. Relación dialógica texto/imagen

En una obra ilustrada las ilustraciones pueden desempeñar varias funciones:

- a) aportar información nueva
- b) realzar o subrayar información ya expresada mediante palabras
- c) completar la información escrita

Esta obra está destinada a un público infantil de corta edad, como ya hemos señalado con anterioridad, y lo ratifica el hecho de que en cada una de las páginas haya una ilustración diferente, ocupando en la mayoría de ellas las  $\frac{3}{4}$  partes de la página, reservándose  $\frac{1}{4}$  para texto escrito; a esto hay que añadir que la portada, la contraportada y el interior de las mismas están totalmente ilustrados y que la media

<sup>1</sup> *Chupa Chups* es el nombre comercial dado en España a este tipo de caramelo. Su lanzamiento al mercado llevó aparejado el empleo del mismo para denominar el objeto sin que exista en español peninsular una forma alternativa y que resulte más natural para nombrarlo.

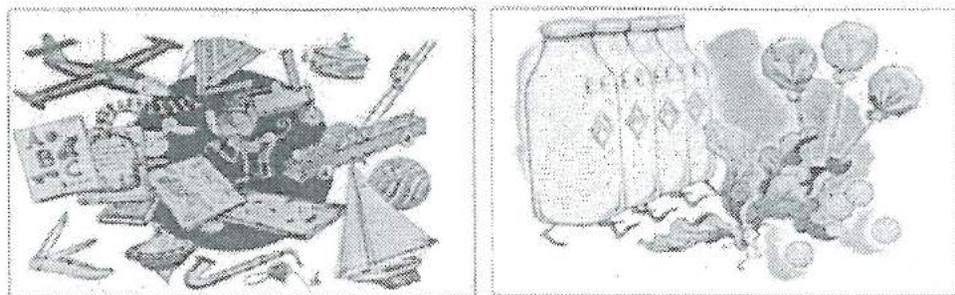
<sup>2</sup> Dentro de Latinoamérica, las diversidades culturales también dan lugar a una pluralidad lingüística que se deja sentir en muchos términos. Por tanto, somos conscientes de que hablar de "niño latinoamericano" es bastante arriesgado, pero nuestro propósito aquí está en diferenciar entre un hipotético destinatario de Latinoamérica y otro de España. Para conocer más sobre el tema ver Cámara Aguilera, E. (2002). "La traducción y la variación intralingüística". *La página del idioma español*. [Http://www.el-castellano.com](http://www.el-castellano.com).

de texto es de 3 líneas por página. Por tanto, el papel que juegan las ilustraciones en este caso es muy relevante y ha de considerarse desde todos los ámbitos, incluida la traducción. Que las ilustraciones también deben traducirse es algo que Oittinen siempre defiende (1993, 2000), circunstancia que compartimos plenamente con ella.

Una de las características de la literatura para niños es el empleo de un lenguaje sencillo, con predominio de la acción frente a la descripción (ver apartado 2). La necesidad de imprimir dinamismo a este tipo de literatura impone a su vez el sacrificio descriptivo de cualidades y de los lugares en los que se desarrolla la acción. Esta carencia se va a suplir con las imágenes que aporta el ilustrador; así lo manifiestan Fernández (1996: 38) y Oittinen, para quien "... the pictures extend, clarify, complement, or take the place of words" (1993: 194).

Las ilustraciones son el medio por excelencia de comunicación del mensaje para los más pequeños y es por ello por lo que su atención y percepción del contenido va a estar mediatizado por lo que ven. Para ellos la imagen llega antes y permanece después de que se hayan ido las palabras. La imagen es la forma más inmediata y directa de conocer el mundo, ese mundo que participa a medias del de sus mayores, pues es mágico y así se lo hacen ver las palabras y las imágenes en las que los protagonistas adquieren vida propia, lejos de la realidad. En nuestro cuento son alimentos y juguetes los protagonistas. Es un payaso de juguete el que toma la iniciativa y el que habla en representación de todos los demás. Las naranjas, las manzanas, las espinacas y las botellas de leche tienen rasgos físicos humanos: están alegres y se encuentran en movimiento<sup>3</sup>. La acción también toma forma en las ilustraciones. Los protagonistas también están activos, saltando, desplazándose o incluso corriendo. Todo ello se percibe en las imágenes, no mencionándose para nada en el texto escrito. Es más, creemos que las ilustraciones dicen más que el texto, sirviendo casi éste de apoyo a las mismas. Por tanto, la labor de traducción no puede dejar de lado esta parte de la obra. Creemos que es fundamental y estas ilustraciones sacadas de la misma lo demuestran:

<sup>3</sup> La importancia de este tipo de metáforas pictóricas, de tipo ontológico, fue ampliamente estudiada por Lorenzo (2000: 370-392), así como la necesidad de tenerlas en cuenta en la traducción (ibídem: 347-349).



En la primera imagen aparecen tres libros, dos peonzas, dos instrumentos musicales, un puzzle, una cometa, un avión, un barco, un billar, un camión de bomberos, una apisonadora, un balón, un pato, un mono, una brújula y una navaja; diecinueve objetos en total, todos ellos presentados como juguetes u objetos apreciados por los niños: “And there were cars full of toy engines, airplanes, tops, jack-knives, picture puzzles, books, and every kind of thing boys or girls could want” (5). Vemos que en la imagen aparecen muchos más objetos que en el texto; en la traducción, ante la dificultad que puede entrañar traducir “toy engines”, la traductora opta por suplantar ese sintagma por uno de los objetos que aparecen en la imagen, pluralizándolo: carros de bomberos. En este caso la traductora ha utilizado una estrategia de traducción en la que la imagen se ha convertido en su aliada, demostrando que en la traducción de obras ilustradas el traductor también debe tener en cuenta las imágenes. En la interacción texto/imagen la labor del traductor debe ser minuciosa; la intertextualidad hace su aparición en dos de los tres libros, también ilustrados, leyéndose en uno *Linen* y *A B C Book* y en el otro *Stories That Never Grow Old*. Edited by Watty Piper, quien es autor de la obra objeto del presente análisis. Este último título se corresponde con una obra recopilatoria de cuentos editada por Watty Piper en la que está incluida *The Little Engine That Could*. En este sentido, creemos que esa interacción texto/imagen que mencionábamos antes debe ser tenida en cuenta por el traductor (especialmente cuando el lector meta es un infante) dando una traducción y evitando, de este modo, la opacidad del texto.

### 5.1. Elementos culturales de otra época

Para Franco Aixelá (2000: 99), “la historicidad constituye [...] la razón fundamental de que la retraducción de obras literarias resulte una actividad tan frecuente”. Es esa razón la que nos lleva a defender aquí la necesidad de actualizar la obra no sólo desde el texto escrito sino también desde la imagen, algo necesario atendiendo a los principios de naturalidad expresados anteriormente. Para Rosa Rabadán (1991: 281), todo modelo de equivalencia se sitúa entre el ideal máximo de adecuación (representado por el TO) en un extremo y el ideal de aceptabilidad (la adaptación máxima a las expectativas del lector meta) por otro, destacando lo siguiente:

Cuál sea ese punto medio dependerá en cada caso de la interacción entre factores tales como las coordenadas espacio-temporales, el propósito del proyecto de traducción y, en última instancia, de la audiencia potencial del TM. Este proceso dialéctico se refleja en un frágil y delicado equilibrio entre la inevitable dependencia del TO y la necesidad de producir un TM aceptable para los receptores meta en un momento histórico dado.

La movilidad de la traducción es un hecho común, plenamente aceptado por los teóricos, contemplado como algo necesario e inherente a la condición misma del producto con el que se trabaja. Mounin también hace referencia a la movilidad de la traducción, señalando que “en realidad, las visiones del mundo y las lenguas no son inmóviles; y tampoco la traducción (contacto entre dos lenguas) es una situación lingüística inmóvil ni intemporal” (1971: 315).

En esta línea, queremos ilustrar cómo una obra se ve afectada por el paso del tiempo y, si bien el original no es actualizado por el autor, esta circunstancia no es óbice para que el traductor lleve a cabo una buena labor, actualizando la traducción. Es Oittinen (2000: 163), una vez más, quien viene a respaldar esta afirmación:

... an example of translating a picture book: if the original words and illustrations do not form an interactive whole, the translator who disregards this and makes no attempt to create a story in the target-language audience is disloyal not only to the readers of the translation but also to the author of the original, since the target-language readers will be less likely to make the story their own.

Dicha actualización afecta tanto a texto escrito como a imágenes y en esta obra “jack-knives” es un elemento cultural desfasado, propio de 1930, 1945 o 1954 pero inadmisibles en una obra de carácter didáctico en nuestros días, donde los juguetes bélicos existen pero no tienen cabida en los entornos educativos y formativos del niño. Por tanto, la traducción, lejos de permanecer ajena a la historicidad, debe manifestarse al respecto y actuar, como señala Franco Aixelá (2000: 99):

Por definición, una traducción es posterior a su original, de donde se deduce que existirá siempre un componente de distancia histórica entre ambos. Cuando dicha distancia se percibe como suficientemente grande por parte del traductor, crea problemas añadidos y de naturaleza especial. [...] Del mismo modo que existen asimetrías sincrónicas entre distintas culturas, el paso del tiempo produce [...] transformaciones en la significación de los términos y en sus connotaciones, además de evoluciones de carácter pragmático que convierten en ajenos y/o inaceptables recursos estilísticos y hasta géneros enteros que antes podían muy bien ocupar los puestos más prestigiosos de un sistema cultural.

## 6. Conclusión

A la hora de traducir una obra ilustrada son muchos y muy variados los factores que hay que tener en cuenta, destacando entre ellos el lector meta y sus características, la coherencia intratextual (lo que incluye coherencia entre texto e

imágenes) y la naturalidad. Si bien todos estos factores deben contemplarse en cualquier tipo de traducción, la necesidad es más acuciante cuando las obras están destinadas a un público infantil. Su inexperiencia y escaso conocimiento del mundo exigen del traductor una labor más exhaustiva que les permita salvar barreras originariamente infranqueables, facilitando el acto comunicativo iniciado por el autor en un idioma y una cultura diferentes.

### 7. Bibliografía

- AS-SAFI, A. B., ASH-SHARIFI, I. S. (1997). "Naturalness in Literary Translation". *Babel*. Vol. 43, Num. 1: 60-75.
- CÁMARA AGUILERA, E. (2002). "La traducción como acto intercultural. El español y la variación intralingüística". *La página del idioma español*. <http://www.el-castellano.com/ecamara.html>. Consultada el 28 de enero de 2003.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. (1996). *Traducción y literatura juvenil. Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.
- FRANCO AIXELÁ, J. (2000). *La traducción condicionada de los nombres propios (inglés-español). Análisis descriptivo*. Salamanca: Ediciones Almar.
- LORENZO, L. (2000). *A traducción da metáfora inglesa no galego: estudio baseado nun corpus de Literatura infantil e xuvenil contemporánea*. Vigo: Universidade de Vigo.
- LORENZO, L., PEREIRA, A. (2002). "Estrategias de traducción de literatura infantil y juvenil y un factor clave: la coherencia". En L. Lorenzo, A. Pereira, V. Ruzicka (eds.). *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cie Inversiones Editoriales Dossat 2000.
- MOUNIN, G. (1971). *Los problemas teóricos de la traducción*. Trad. Julio Lago Alonso. Madrid: Gredos.
- NEWMARK, P. (1988). *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall.
- NIDA, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.
- OITTINEN, R. (1993). *I Am Me-I Am the Other: On the Dialogics of Translating for Children*. Acta Universitatis Tampereensis. Tampere: University of Tampere.
- OITTINEN, R. (2000). *Translating for Children*. New York and London: Garland Pub.
- PALOPOSKI, O., OITTINEN, R. (1998). "The Domesticated Foreign". En Andrew Chesterman, Natividad Gallardo, Yves Gambier (eds.). *Translation in Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub., 373-390.
- PASCUA FEBLES, I. (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.
- PLOTNICK, R. E. (2003). *In Search of Watty Piper: A Brief History of the 'Little Engine' Story*. <http://tigger.uic.edu/~plotnick/littleng.htm>. Consultada el 28 de enero de 2003.
- RABADÁN, R. (1991). *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. León: Universidad de León.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1995). *Diccionario de la lengua española*. 21ª ed. Madrid: Espasa Calpe, (1992).
- SINCLAIR, J. (ed.). (1987). *Collins Cobuild English Language Dictionary*. London and Glasgow: Collins.
- VALERO GARCÉS, C. (1995). *Apuntes sobre traducción literaria o análisis contrastivo de textos literarios traducidos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

**El libro dentro del libro:  
aspectos de la metaficción en la Literatura infantil y juvenil**

Jesús Díaz Armas  
Universidad de La Laguna  
jsdiaz@ull.es

**Resumen:**

La lectura y los libros constituyen una temática común dentro de la Literatura infantil y juvenil (LIJ), en ocasiones como eje principal del argumento y la mayoría de las veces como motivo secundario. Este artículo estudia un tipo de relaciones transtextuales que dan lugar a lo que denominamos metaficción: la presencia de libros específicos que los personajes leen o literatura en general que prefieren. Autores e ilustradores utilizan estos recursos para eludir el mensaje explícito por medio del humor (¿qué clase de libros leen los distintos animales?, ¿y las brujas u otros personajes fantásticos?), de la sátira (reflejando diferencias psicológicas y de género), o de la metaficción (transgresión de los límites entre el libro y el mundo real; confusión entre el libro real y el virtual; inclusión de otros libros en el libro). Esta forma de intertextualidad, lejos de apelar en exclusiva a una audiencia adulta, puede ser a nuestro juicio entendida por los niños, que incrementan de este modo su competencia literaria y su experiencia receptora.

**Palabras clave:** libros como tema, humor, sátira, metaficción

---

**Abstract:**

Reading and books are common subjects in Children's and Young Adults' Literature, as the primary object of the plot, or, more frequently, as a secondary motif. This article studies a kind of transtextual relationships that develop into metafiction: the presence of fictive books that characters read, or generic books or kinds of literature that characters prefer. Authors and illustrators use these resources to elude the explicit message, while stressing the presence of a book or of a reading situation, by means of humour (what kind of books do different animals read? And which do witches or other fabulous characters read?), satire (reflecting gender and psychological differences), or metafiction (ruptures of the limit between the book and the real world; confusion between the real and the virtual book; inclusion of little books into the book). Far away from being directed to a

coexistent adult audience, these resources can be understood by children, increasing their literary competence and reception experience.

**Key words:** books as subjects, humour, satire, metafiction

### 1. Introducción

En paradójica contradicción con la situación real de la lectura en nuestro entorno, los personajes de la Literatura infantil (LIJ) parecen tener hábitos lectores arraigados, tal y como nos los presentan los textos y las ilustraciones. Mostrar libros, lectores y distintas situaciones de lectura en los textos dirigidos a los más pequeños es una manera de incitar a leer. Para llamar la atención sobre estos elementos que, la mayor parte de las veces, son motivos laterales, no sustanciales respecto a la narración que se está siguiendo, autores e ilustradores subrayan la presencia de un libro de distintas maneras, insistiendo en el aprecio de determinado personaje por su libro favorito, por ejemplo, o provocando situaciones cómicas o que susciten la reflexión. Por eso suele mostrarse a un lector-personaje leyendo libros apropiados a su especie, o relacionándose con los libros según sus gustos (y no sólo literarios, sino también alimenticios). Así vistos, los personajes de la LIJ son «nuevos mediadores», que unen sus esfuerzos a los de bibliotecarios, docentes y familias. Si éstas últimas ya fomentan indirectamente la lectura sólo por el hecho de tener libros en casa (y de usarlos), los personajes de la LIJ, que conviven en la misma vivienda, también son un modelo de conducta, al lado de algunos casos de bibliófobos protagonistas de historias que, paradójicamente, están siendo leídos.

Toda reflexión sobre el libro y la lectura inserta en una obra literaria es necesariamente metalingüística y entra en el terreno de la transtextualidad, pero no me ocuparé ahora de las relaciones transtextuales, tan evidentes, necesarias y frecuentes en la LIJ, sino sólo de aquellos casos de referencia al libro y a la lectura en que la transtextualidad deviene metafiction. La cita, la alusión, el homenaje, la reescritura de un hipotexto nos hacen llegar las opiniones, los recuerdos, la afectividad del autor: nos hacen compartir sus pasiones literarias, sus opciones estilísticas. Aquí, por el contrario, estudiaremos los libros que leen los personajes. Unos han sido “inventados” por el autor: se trata de libros inexistentes, de libros que se leen en el país de los cuentos, aquellos que podrían leer un gusano, un oso, un cerdo o una bruja, por ejemplo. Otros representan un grupo de libros o un tipo de lectura, sin corresponder a un libro o un autor concretos: con ellos se pretende indicar que un personaje lee, o insinuar qué tipo de lectura prefiere.

La clasificación de Genette (1962: 10-20) nos parece suficiente para explicar todas las extrañas variantes que podemos encontrar aquí, sin necesidad de acuñar nuevos términos: al no corresponder, excepto en algunos casos, a libros concretos

que puedan conocer los receptores –ya sean infantiles, ya sean adultos–, dichos libros *inexistentes* o *libros no marcados* remiten a un género literario o a un género de lectura. Son, en parte, pues, un tipo de relaciones *architextuales* (Díaz Armas, 2002b). Podríamos, quizá, tildar algunos casos de *metatextualidad*, ya que algunas de las obras que aquí vamos a citar son *discursos sobre la lectura*, aunque preferimos entender, con Genette, que este tipo de transtextualidad ha de reservarse a textos no literarios. Puesto que, casi siempre, los libros aparecen en las ilustraciones, podríamos incluso hablar de *paratextualidad*, pero ésta es una relación evidente en el álbum, si bien el recurso de incluir, en una ilustración, el mismo libro que está leyendo el lector real va mucho más allá de la habitual complementariedad entre texto e ilustración, como veremos.

La reflexión sobre la lectura es un tipo de transtextualidad, pero en todos los casos que expondremos forman parte de la ficción misma. El escritor ha imaginado un mundo inmanente, y todos sus elementos son parte de ese mundo paralelo: los libros que allí se leen también lo son. El libro forma parte de la ficción literaria y, como tal, es fundamentalmente un recurso lúdico pero, por contrapartida, este juego ofrece múltiples oportunidades al autor: para caracterizar personajes, para mostrar las distintas voces que componen el espacio ficticio, para reflexionar sobre las formas de lectura que se dan en el mundo real. En estrecha relación con el contexto artístico contemporáneo, donde las referencias metalingüísticas son constantes en los lenguajes artísticos (metateatro, metacine, metaliteratura, el cuadro dentro del cuadro), algunos textos de LIJ muestran su condición autorreflexiva, narcisista, complicando, en verdaderos laberintos de espejos, las relaciones entre la realidad y la ficción para borrar sus límites o, por el contrario, para hacerlos patentes.

Los efectos de distanciamiento buscan suscitar la extrañeza en el lector, incluso en el receptor infantil, pero sirven también para subrayar los libros ficticios que aparecen en las páginas del libro real. Se consigue así llamar la atención sobre el objeto del libro sin que el tema principal del libro que lo contiene sea explícitamente la lectura.

### 2. Situaciones de lectura

La frecuencia con que se trata en la LIJ actual ha de estar motivada por una preocupación por el descenso de los niveles de lectura. El lector previsto por estos textos, quizá, sea un niño que no lee y, por tanto, es tarea del mediador el ponerle el libro en su camino. Una apología de la lectura, leída por un niño con hábitos lectores, serviría, en todo caso, para reafirmarlo en sus gustos e intereses.

Estos nuevos libros han producido, eso sí, un nuevo tipo de protagonista, quizá más identificable con el niño contemporáneo. Se trata de un niño que no lee o que

odia la lectura porque no la considera tan estimulante como otras alternativas de ocio: la televisión, el vídeo-juego, la relación con los amigos... Lo paradójico del caso es que estos nuevos héroes no leen, pero son leídos. Eso ocurre especialmente en las obras que tratan directamente el problema de la lectura, aunque también sucede en otros textos. Sorprendente es que las obras más leídas por niños y jóvenes de los últimos tiempos, las de la serie de Harry Potter, tengan como protagonista a un niño no lector, incapaz de sentarse durante demasiado rato ante los libros. Sólo Hermione Granger lee, pero no deja de ser vista como una especie de "bicho raro", menos socializada, por supuesto, que Harry o Ron, y más integrada en el grupo cuanto más despreocupada por el estudio, rasgo que parece acentuarse a medida que avanza la serie.

Pero estos casos son aislados y aparecen especialmente en obras que tratan directamente el tema de la lectura, como los álbumes *Papirofobia*, de Susanna Tamaro, u *¡Odio leer!*, de Etienne Delessert y R. Marshall. El prototipo de protagonista de la LIJ es, más habitualmente, un ávido lector, como Willy, el personaje de A. Browne; otros los encontramos en *Olivia*, de Ian Falconer, o en *¿Dónde está el libro de Clara?*, de L. Campbell.

Las obras que tratan acerca de los beneficios de la lectura quizá aborden el tema demasiado directamente, despertando mucho más el entusiasmo del mediador que el del lector infantil. Lo que sí abunda en la LIJ, y puede tener algún efecto sobre su fomento, es la presentación de situaciones de lectura. La presencia constante de estas escenas refleja las preocupaciones del mediador. No habría más que comparar su frecuencia con la de escenas en las que la familia ve la televisión para darnos cuenta de que las ilustraciones no pretenden en absoluto ser un testimonio de la realidad, sino presentar otra, alternativa y, sin duda, más deseable (misión de la literatura frente a la historia, en la concepción aristotélica). También esto nos avisa de la ficcionalidad del recurso.

Vemos, por ejemplo, muchos casos de *lectura de regazo*, que vienen a presentarse precisamente como uno de los remedios aplicados a los injustificados miedos y angustias infantiles, sugiriéndose una relación entre lectura y contacto afectivo (*Siempre te querré*, de Debi Gliori; *Olivia*, de I. Falconer, etc.). En casa del osito o del ratoncito, no es él el único que lee, sino que se nos muestran diversas situaciones de lectura, como en *¿No duermes, osito?*, de Martin Waddell, por ejemplo.

También vemos a padres y madres leyendo a sus hijos (*El libro de Anisia*, de S. Calleja) o buscando en las enciclopedias información para niñas preguntonas (*¿Por qué?*, de Gabriela Keselman) y, sobre todo, vemos niños o animales con hábitos lectores muy arraigados, para los que leer es la última actividad del día, justo antes

de dormir (*¡Papá!*, de Phillipe Corentin); niñas que leen en cualquier lugar (*La polilla de los libros*, de Charo Ruano) o que se llevan a la cama muchos más libros de los que podrán leer (*Olivia*, de I. Falconer); niños que tienen atestados de libros los muebles de la habitación o sienten aprecio por algún libro, equiparado a otros juguetes favoritos, como le ocurre al protagonista de *Vaya rabieta*, de M. d'Allancé, que lo recoge del suelo tras un ataque de ira.

Observamos, finalmente, otras muchas situaciones de lectura que tampoco son el tema principal de la historia: lectura en la biblioteca (*Arena en los zapatos*, de Pep Molist; *El guardián del olvido*, de J. M. Gisbert y A. Ruano), lectura de comics (*La gran caja*, de T. Morrison; *¿De qué planeta eres, Ana Tarambana?*, de L. Child). Nos encontramos, además, con niños lectores que, en el contexto de una amistad naciente, descubren a otros que los libros pueden ser divertidos (*Willy y Hugo*, de A. Browne), y hasta con carteles publicitarios que animan a leer (*Oliver Button es un nena*, de T. de Paola) o recuerdan el aniversario de Andersen (*El hombrecillo de papel*, de F. Alonso). En cualquier lugar de la página, en resumen, aunque nada tenga que ver con la historia principal, puede aparecer un personaje leyendo, como el hada en la última página de *El Libro de las M'Alicias*, de Obiols.

### 3. Estrategias para el distanciamiento

La presentación de situaciones de lectura como motivo lateral (pero no casual, puesto que la frecuencia con que aparecen los libros dentro del libro infantil desmiente que sea un motivo involuntario) parece una evidente estrategia para hacer llegar al niño un mensaje sin que éste sea tan explícito como para producir su rechazo. Nos referimos a cuentos donde no es la lectura el tema principal, pero en los que hay algún personaje que lee. En muchas ocasiones, las situaciones de lectura y otras referencias que muestra la ilustración (y, en menor medida, el texto) quizá sólo sean percibidas por el niño en lecturas posteriores, a menos que el mediador le haga reparar en los detalles insignificantes que llenan la página. Con este propósito de emisión de un mensaje implícito colaboran los recursos que pretenden, precisamente, subrayar la presencia de ese motivo lateral, como los resortes de la comicidad, la sátira y la paradoja. Son recursos que buscan y provocan, por un lado, *redundancia* (subrayan un motivo escondido en la página o el texto para que el lector repare en él) y, por otro, crean *distanciamiento*, porque avisan de la condición fictiva del relato, a la manera, salvando distancias, del teatro brechtiano.

#### 3.1. El humor

El humor es uno de los mecanismos más utilizados en los álbumes para llamar la atención del pequeño lector. Sin dejar de hablar de la lectura y de los libros, autores e ilustradores imaginan otras posibilidades, que caen en el absurdo, como en *El secuestro de la bibliotecaria*, de M. Mahy, donde se da de alta a un bandido

como material bibliográfico y se le coloca en su lugar en la estantería. El policía, que ha entrado en la biblioteca en su persecución, no podrá arrestarlo porque no ha traído su carnet de lector.

La protagonista de *Camila come cuentos*, de L. Herbert y F. du Bus, es una devoradora de libros, una verdadera *gourmet* que come libros en su casa o en la biblioteca, servidos por el bibliotecario. Sin duda, este texto ha conseguido presentarnos, de una manera sutil y desenfadada, la historia de una niña que ama la lectura. Cuando el zorrillo de *Siempre te querré* se imagina como gusano, se encuentra leyendo un silabario con dibujos de hojas, semicomido por este lector especial, que disfruta en/con más de un sentido del libro. Los ratones tienen gran relación con los libros: los comen y los leen a un tiempo (Díaz Armas, 2002b), e incluso viven en ellos o surgen de ellos, como ocurre en los libros de Monique Felix: *Los colores*, *La casa*.

Autores e ilustradores juegan imaginando qué y cómo lee cada especie animal: un cocodrilo puede leer, tumbado en su hamaca, historias de la sabana (*¿Qué hace un cocodrilo por la noche?*, de K. Kiss y E. Urberuaga); el ratón protagonista de *La isla de Abel* conoce la *Botánica* de Mouse (Steig, 1976: 31); *Inés del revés* también hojea –al revés, claro– historias de ratones; *El doctor Guau*, de B. Cole, lee la novela *Los perros de la guerra*; el dragón típico de Padilla lee “historias comparadas de los duendes y estudios muy complejos sobre las costumbres secretas de las hadas”. Si *Willy el tímido* lee los comics de *Supergorila*, el gato de *Ningún beso para mamá*, de T. Ungerer, lee los de *Ratman*; el oso grande de *Tú y yo*, osito ordena en algún lugar un ejemplar de *Hamlet*, en cuya portada apreciamos el título y una ilustración que muestra a un oso vestido con traje de época, por lo que deducimos que ha de tratarse de una obra de teatro escrita por un oso llamado probablemente Shakespeare, que tratará, seguramente, acerca de las tribulaciones de un joven oso melancólico, príncipe en Dinamarca.

También los personajes ficticios tienen su propia literatura/lectura: las brujas reciben catálogos de objetos mágicos y leen el periódico *Mirror Mirror –Espejito* en la traducción española– (*The Jolly Postman*, de J. y A. Ahlberg) e, incluso, las mismas amarillas e insustanciales revistas del corazón que permiten una mirada sarcástica de J. K. Rowling sobre el mundo *muggle*. Las hadas pérfidas de B. Cole (*King Change–a–lot*) prefieren *Bad News*.

### 3.2. La sátira

No desaprovechan autores e ilustradores las posibilidades satíricas que ofrece la reflexión sobre los gustos de lectura. Habitualmente, la familia que ve la televisión es presentada con intenciones caricaturescas. Si comparásemos las prácticas de distracción del ocio con la especie a la que pertenecen los lectores

ficticios, tal y como son reflejadas en la LIJ actual, es posible que encontrásemos muchos cerdos televidentes frente a abundantes ositos lectores, a pesar de la corriente de desmitificación que afecta también a las seculares connotaciones que despiertan los diferentes animales en nuestra cultura<sup>1</sup>.

En *Cómo ser un cerdito perfecto*, de Nick Ward, vemos a un cerdo padre viendo la televisión, aunque también con algún libro, periódico o revista alrededor. El personaje se define negativamente a través de lo que lee: revistas temáticas como *Pocilga y jardín*, periódicos... Nada sabemos acerca del contenido del único libro existente, olvidado, igual que los calcetines sucios, junto al respaldo del sillón. Al cerdito –y digno descendiente– de los Trotter no se le presenta leyendo, sino absorto en su video-juego. También es claramente caricaturesca, en *El libro de los cerdos*, de Anthony Browne, la actitud de padre e hijos viendo la televisión, pues el excesivo confort de los miembros masculinos de la familia –y aun el de las mascotas– contrasta con la ausencia de la mujer, a la que el lector imagina trabajando para ellos.

Estos ejemplos porcinos son sólo una pequeña muestra de cómo la LIJ, con tono caricaturesco o no, intenta profundizar en la realidad de la lectura, mostrando rasgos caracteriológicos, usos sociales y diferencias de género. Olivia (Falconer), que quiere ser cantante de ópera, lee, antes de acostarse, un libro sobre su ídolo: una soprano, de nombre Callas, en versión, aparentemente, porcina. Los detestables hermanos mayores del *Príncipe Ceniciento*, de B. Cole, leen *Macho Magazine* y él mismo, descontento con su cuerpo, una revista de musculación. Por otro lado, vemos niñas lectoras frente a niños que no leen (*El túnel*, de A. Browne) y mujeres que leen novelas junto a hombres que leen el periódico (*El Príncipe Pedro y el osito de peluche*, de D. McKee), asociaciones más que lícitas teniendo en cuenta la evolución de la lectura, que diferencia últimamente entre la lectura utilitaria de las clases dirigentes, masculinas, y la lectura evasiva de los “cesantes”: jubilados, mujeres, niños (Gil Calvo, 2001: 19).

Reflejan perfectamente esta realidad algunas obras de Adela Turin, quien ha reflexionado acerca de la asociación periódico-lector masculino en la LIJ (Turin, 2001: 114). En los textos escritos para niños por Turin, los diferentes hábitos de lectura no son sino un signo más de las contrapuestas actitudes masculinas y femeninas frente al mundo. En *Una feliz catástrofe*, Ratón padre aparece leyendo el periódico, por la sección de Deportes. Dicha elección, no obstante, forma parte de una actitud prepotente y utilitarista: la “importancia” de su lectura no puede ser

<sup>1</sup> Un análisis de la figura del cerdo en nuestro folclore puede verse en Aurora Gil Bohórquez, “El cerdo en el mundo de los niños”, en J. García Padrino (ed.), *Y voy por un caminito...*, Madrid, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996, págs. 221-224.

interrumpida. En *Nuncajamás*, Melusina y Milena leen libros de Psicología, escriben una obra sobre la *Interpretación de los Sueños*, que traduce “un tal doctor Freud”, y confían sus secretos a otras mujeres para fundar un mundo mejor. *Cañones y manzanas* encierra mucho más que una simple diferenciación entre la lectura preferida por cada uno de los sexos, pues se refiere a los defectos de un mundo creado por el sexo masculino y a la escritura femenina como alternativa de cambio para el mundo:

Estuvo buscando durante muchos días, en la gran biblioteca del palacio, un libro que no fuera una historia de la guerra, un tratado de balística o un manual de estrategia. Pero no encontró ni uno. Y entonces decidió escribirlo ella misma.

El libro ilustrado que empieza a escribir Delfina es considerado por el rey como peligroso e inútil. Recogido y mimado por posteriores generaciones de mujeres, recoge la misma historia que se nos ha contado desde el principio. Cabría preguntarse si estos mensajes están o no dirigidos a los niños, o si no están buscando también un lector adulto, pero, al menos en los textos de Turin, las ideas que sustentan la narración son tan evidentes que no pueden pasar inadvertidas, si bien pueden no ser interpretadas en toda su complejidad.

#### 4. Metaficción

Si algunos rasgos humorísticos permiten el distanciamiento, también vienen a complicar las historias que se narran, especialmente en algunos textos. Suponer que cada especie animal, incluida la humana, escribe libros para sus cachorros, provoca cierta reflexión sobre la materia ficticia de que están hechos los cuentos, así como cierto perspectivismo.

En los libros que se editan para osos suelen ser osos sus protagonistas, pero resulta paradójico sacar las últimas consecuencias y pensar que el niño humano es el único cachorro capaz de leer libros –ficticios– escritos para cualquier especie animal. Puede ocurrir, no obstante, que los animales lean libros que convierten a los humanos en ejemplos morales. El ancestral motivo del *mundo al revés* permite la reflexión satírica sobre los defectos del mundo, tal y como lo hemos configurado los humanos (Díaz Armas, 2002c). Si Alicia es un monstruo fabuloso para el unicornio de *Alicia a través del espejo*, los humanos lo son también en el país de Narnia, como se deduce de algunos títulos de la biblioteca del sátiro Tumnus, donde, frente a descripciones de seres “reales”, como *Las ninfas y sus costumbres*, hay textos sobre seres “fantásticos”: *De hombres, frailes y guardabosques* o *¿Es el hombre un mito? (El león, la bruja y el armario, de C.S. Lewis)*.

El motivo del *mundo al revés* permite cierto grado de complicación narrativa, ya que invierte el punto de vista y avisa de la ficcionalidad del mensaje literario. Se llega aún más allá, no obstante, con algunas variantes metafictivas, que buscan

finalmente borrar los límites entre lo vivo y lo escrito o pintado y producen un distanciamiento del lector respecto a lo representado (McCallum, 1999: 142; Silva-Díaz, 2002; Borda Crespo, 2002).

Algunos textos de la LIJ personifican al libro, convirtiéndolo en el protagonista o personaje secundario: se trata de libros humanizados, que tienen los mismos padecimientos y deseos que otros personajes sistemáticamente utilizados por la LIJ, como los animales. Hay libros que se enamoran de la bibliotecaria (*Un amor de libro*, de R. Piumini); libros que se ponen en huelga de tapas cerradas exigiendo la lectura por los humanos (*Huelga en la Biblioteca*, M<sup>a</sup> Fernanda Buhigas), o que discuten entre ellos (*Un emperador en la librería*, de Nieves Rázquin); libros parlantes, que narran su vida en primera persona (*Un libro de 400 años*, de J. Martínez Mesanza) o cuentan sus historias al auditorio (*Margarita y Al Broli el memorioso*, de J. Malpartida).

Muchas obras basan su argumento en la existencia de dos mundos, el de la realidad y el de la ficción literaria, presentando en la diégesis dos esferas de acción con lógicas distintas. En el espacio fingido construido en *Camila come cuentos* existen, paralelamente al mundo de los humanos, otros personajes diminutos, “ficticios”, surgidos de los libros (una bruja, un dragón, ¿un cocinero?) que, junto a otros personajes “reales” (ratones), leen escondidos en las estanterías, detrás de los libros. En otras ocasiones, el uso de una estructura especular fuerza a realizar paralelismos entre la lectura real y la lectura ficticia, entre el libro real y el libro contenido en él. En *Max y la leyenda griega*, de Rosemary Wells, una coneja lee a su hijo Max, con intención ejemplarizante, la leyenda de Pandora. Los personajes del libro dentro del libro que protagonizan el mito griego son, también, los mismos Max y Rudy de la historia que sirve de marco. Si en *Historias de ratones* la historia marco consiste en un padre ratón contando cuentos a sus hijos, Lobel imagina, en *El libro de los guarrillos*, a un cerdo como autor e ilustrador del mismo libro en el que se halla incluido. En *El túnel*, de A. Browne, se sugiere que la entrada en otro mundo se ha hecho a través del propio libro que lee la niña, y por ello el bosque refleja el mundo del cuento popular en el que ella vive (Díaz Armas, 2002a).

En algún caso, uno y otro libro (el real y el ficticio) se complementan, proporcionando mayor perspectiva y ayudando al lector a recomponer una visión global. Así ocurre con el cartero simpático imaginado por Janet y Allan Ahlberg, que, entre otras cartas dirigidas a personajes de cuentos populares, entrega a la Cenicienta, junto con una carta del director general de la editorial, el libro basado en su historia que acaba de publicarse: en este caso, la historia marco contradice la versión tradicional del cuento (y la del libro que será publicado con el irónico título *Cenicienta. Una princesa de cuento de hadas*). El libro *Pat la bestia*, de Henrik Drescher, dirigido a primeros lectores, cuenta las *diabluras* que Julia y Pablo hacen

a su monstruosa mascota, pero incluye en su interior un libro más pequeño: *El libro de Julia y Pablo*, escrito por Pat la Bestia, que incluye otra versión de los hechos.

Otros ejemplos de libros dentro del libro son los de *Un amor de libro*, de Roberto Piumini, o *Columbeta, la isla libro*, de Carles Cano, donde no podía faltar la estructura de cajas chinas con que nos recibe el narrador:

una curiosa historia que parecía una de esas muñecas rusas ... que van una dentro de la otra y que parecen que no van a acabar nunca: un periodista contaba la historia de un científico que contaba la historia de unas letras que al final venían a contar otra historia. Con una estructura tan interesante, no he podido contenerme y he añadido algunos detalles sin importancia y otra muñeca a las que ya había: esta advertencia o prólogo. Espero que eso os acabe de liar (Cano, 1999: 7).

La estructura especular, de cajas chinas, ya hace problemáticos los límites de la ficción, especialmente cuando ofrece múltiples niveles hipodiegéticos, con el resultado de un *trompe l'oeil* (McHale, 1987: 112ss). No obstante, la complicación es mayor cuando el título del libro que lee el protagonista coincide con el que lee el lector real, extradiegético, haciendo que ambos se sitúen en el mismo nivel de la realidad, hipótesis cara a Borges. En *El libro invisible*, a las dos lecturas que se están produciendo (la "real" y la "ficticia"), se añade otra: el libro leído por el protagonista trata acerca de los esfuerzos, por parte de una princesa y su paje, por leer un libro aparentemente invisible. Con esta estructura de cajas chinas, se crea una doble situación de suspense y un paralelismo entre las dos lecturas ficticias que el autor se ocupa de subrayar (García-Clairac, 1999: 60, 97, 100).

También *El ave del amanecer*, de A. Gómez Cerdá, es un libro doblemente leído: lo leemos los lectores reales y lo lee la protagonista. En *Dónde crees que vas y quién te crees que eres*, Benjamín Prado ha complicado esta estructura: leemos la historia de un adolescente que lee un libro titulado *Dónde crees que vas y quién te crees que eres*, escrito por un Pseudo-Stevenson para relatar la extraña historia contenida en un libro que ha leído, *La puerta de las tres cerraduras*, escrito por Alberto Turpín para dar cuenta de su búsqueda de tres libros perdidos de Dickens, Scott y Andersen. El penúltimo lector de esta cadena (descontándonos a nosotros mismos), finalmente, culmina la acción que el primer escritor no consiguió llevar a cabo.

La naturaleza ficticia del relato puede quedar en entredicho si los personajes se sorprenden viendo que forman parte de una ficción, cuando creían ser reales. Si aplicamos los planteamientos de Borges ("Magias parciales del *Quijote*"), ello podría hacernos dudar acerca de nuestra existencia. Así, en ocasiones, el protagonista puede encontrarse a sí mismo en el libro, como le ocurre a Lucy al contemplar las ilustraciones del libro mágico que ha encontrado (*El viaje del*

*amanecer*, de C. S. Lewis, 1952: 145). Lo mismo le pasa a la protagonista de *El libro en el libro en el libro*, de J. Müller, representada un número infinito de veces en un libro que recibe como regalo. El procedimiento tiene mucho que ver con la técnica de *mise en abyme*, al menos tal y como pensaba Gide que existía en la Heráldica y la pintura de Memling o Matzys: la representación, dentro del escudo, del mismo escudo en menor formato, lo cual supone que la mirada ha de internarse en él, viendo o suponiendo la existencia de infinitos escudos en los que la mente puede perderse hasta el infinito (Dällenbach, 1977: 15ss). De una manera menos articulada, como un guiño al lector, y sólo en la ilustración de portada, *Un sueño mágico*, de Debi Gliori, nos presenta también esta misma progresión *ad infinitum*, adivinada tras la mano de uno de los personajes.

*¿No duermes, osito?* pertenece a un tipo muy frecuente de álbumes que vienen a desmentir a quienes creen en la simplicidad de la LIJ. El protagonista de la obra ficticia que lee el oso grande se llama *Ursus*. Ursus está, quizá, leyendo su propia historia, el relato de sus triunfos deportivos imaginamos, observando los trofeos que se encuentran sobre la repisa de la chimenea. No obstante, más tarde deja el libro abierto y podemos atisbar su interior: el libro está abierto por la misma página que estamos leyendo (en cuyo interior se encuentra también el mismo libro abierto por la misma página). Unos y otros, lectores reales y lectores ficticios, osos y humanos, leemos el mismo libro y, por tanto, estamos ya en el mismo plano de la realidad.

No es éste el único caso de libro que hace que los personajes y los lectores estemos en el mismo plano. Roberto Innocenti, al ilustrar la *Cenicienta* de Perrault, imaginó una historia marco que representaba a la propia Cenicienta leyendo su propia historia, exactamente por esa misma edición, justo por las páginas que muestran su ya lejana boda. *¿Qué pone aquí?*, de R. Kromhout, posee una estructura circular: los personajes terminan leyendo una historia que comienza exactamente de la misma manera que el álbum que tiene el lector en las manos. Un personaje de *El libro que tenía un agujero* podría estar leyendo, también, el mismo libro que nosotros, pues una ilustración del interior lo presenta ante un libro en blanco, con un agujero en la esquina superior.

Aún hay casos más complejos, que hacen que el personaje leído entre en contacto con su lector, también ficticio, una de las formas posibles de ruptura del marco (Goffman, 1986: 378ss; Waugh, 1984: 28ss), la metalepsis narrativa (Genette, 1989: 289ss; McHale, 1987: 119-21), y se ha usado en varias ocasiones en los libros infantiles (Borda Crespo, 2002: 112-4). El protagonista de *El oso que leía niños*, de Gonzalo Moure, un oso real exhibido en un zoológico, se acostumbra a leer en los ojos de los lectores que abren el libro, y llega a comunicarse con alguno de ellos, llegando a convencerlo de que es un personaje real y consiguiendo,

finalmente, su ayuda (lo que supone que éste ha entrado en el marco ficcional del relato). Pongamos otros ejemplos: en *El rastro de Pulgarcito*, cuento publicado con *¿Quién ha incendiado la biblioteca?*, de A. Lavatelli, se narra un secuestro de personajes de cuentos infantiles a manos de “un autor famoso de literatura para adultos”. En *La historia interminable* Bastián demuestra a los habitantes de Fantasía, gracias a la prodigiosa iluminación que consigue durante un instante, que no son reales, que no existen fuera del libro que ha quedado abierto en el desván de un colegio.

Van Allsburg, en *Mal día en Río Seco*, presenta también dos mundos paralelos: el mundo “imaginario” de los seres que viven en el interior de un libro de colorear ambientado en el *Western*, y el mundo “real” del niño que pinta en él y que ignora las consecuencias de los cambios que él mismo provoca, sólo visibles para el lector. En *El libro que tenía un agujero*, de D. y J. O. Hèron, ambos mundos comienzan a relacionarse de extrañas maneras desde el momento en que los personajes reparan en la existencia de un agujero que permite conectar ambos mundos. El gato del mundo “real” sólo podrá destruir a los ratones del libro dibujando pequeños gatos “ficticios” que entren en el mundo “libresco”, mientras que puede hacerse revivir al abuelo pintado en un cuadro si se recorta del fondo. Similares paradojas se encuentran en *El libro en el libro en el libro*, de J. Müller: la protagonista, internándose en el libro, encuentra al ilustrador, atrapado en el abismo que ha creado, y le ayuda a salir de él mediante un recurso que conocen mejor los personajes “reales”, como ocurre en otros lugares, en *El cuaderno de hojas blancas*, por ejemplo (Merino, 1996: 768). En esta hipótesis arriesgada, autor y lector de LIJ, uno “real” y otro parte de la ficción, se comportan de manera distinta al acercarse a la realidad, e incluso opinan sobre las convenciones del género, donde por inercia salen preferentemente conejos antes que gatos. Una sorprendente ruptura de los límites entre lo real y lo fictivo, que no adelanto aquí para no estropear la lectura de este hermoso texto, se produce en el libro *Las aventuras de Karl Pacumbo*, leído por Augusto, personaje principal del libro *El marcapáginas de Augusto*, leído a su vez por Claudia y Julia, personajes del libro de Roberto Piumini *Un amor de libro*.

En todos estos casos, la obra presenta ante los ojos del pequeño lector una obra “en construcción”, porque las interferencias de un mundo en otro provocan pequeños cataclismos, cambios imprevisibles. Son casos evidentes de ruptura del marco, pero mantienen la ilusión de la ficción: no dejan de ser ficciones que han desplazado su interés hacia la hipótesis del encuentro entre la realidad y la virtualidad, cruciales en estos albores de siglo. Hay algún caso, sin embargo, en que hay apelación directa a los lectores reales por parte de los personajes, como en *Nosotros vivimos aquí*, de V. Javier Domingo.

### 5. Recepción infantil: el intertexto lector

Algunos de estos últimos ejemplos nos llevan inevitablemente a preguntarnos sobre las capacidades del niño para entender la reflexión metalingüística o metaliteraria que se propone en estos libros, pero en muchos casos, al menos para captar los detalles semiescondidos, nos llevan algún tipo de ventaja: “Los niños son más visuales que los adultos –decía Anthony Browne en una entrevista reciente–, y sé que descubren detalles ocultos en mis libros mucho más rápido que los mayores” (Ricart, 2001: 48).

El receptor infantil puede aceptar como normal que los personajes hagan reflexiones sobre la ficción literaria, sin percibir que el personaje mismo forma parte de ella. Es lo que ocurrió a la niña Carmen Martín Gaité cuando leyó *Celia, novelista*. En la obra de Elena Fortún, Celia, personaje ficticio, decide escribir una historia en la que sea ella la protagonista. El mecanismo no busca el distanciamiento, sino una ilusión cercana a la de las estéticas naturalistas al fingir que el personaje es una niña real que quiere ser personaje de cuento, y, desde luego, al menos en este receptor infantil, ha funcionado:

Si alguna duda hubiera podido abrigar el lector infantil sobre la identidad real de Celia Gálvez, al llegar a este punto se le disipaba por completo. No era una niña de novela por la razón irrefutable de que confesaba estar jugando a ser una niña de novela. Mayor garantía de su existencia no se podía encontrar, como tampoco una estrategia más eficaz para que naciera en mí, la amiga a quien estaba haciendo tales confidencias, el afán de emularla. Yo también había decidido ponerme a escribir, pero me hacía falta el aliento y el ejemplo de una niña de mi edad, mucho más fuertes, y sobre todo más útiles, que el consejo de un profesor (Martín Gaité, 1992: 40).

Las reflexiones metalingüísticas más arriesgadas, por contrapartida, buscan el efecto contrario: hacer al niño consciente de la ficcionalidad de lo que lee (Silva-Díaz, 2002). Ello pretenden las referencias humorísticas a la lógica del mundo de los cuentos, o incluso las coincidencias entre hipertexto e hipotexto (es decir, la autorreferencia absoluta: la aparición del libro real en el espacio ficticio).

Las reflexiones metaliterarias son relaciones, principalmente, del texto consigo mismo o con el lenguaje literario que lo sustenta (Hutcheon, 1980: 7ss). Los recursos metafictivos tienen una larga tradición –Cervantes, Sterne...– y, en teoría, no tienen por qué crear especiales problemas al lector si éste tiene la madurez necesaria y si ya ha entrado en contacto con textos que ofrecieran estas incógnitas. Si no fuera así, habría que concluir que la LIJ, a juzgar por la frecuencia con que se recurre al procedimiento metafictivo, no está siendo comprendida por el receptor al que se dirige.

La metaficción es común en las novelas para jóvenes y en los álbumes (Moss, 1985; Borda Crespo, 2002; Silva-Díaz, 2002), y tiene precedentes en Nesbit o

Dickens (Moss, 1985; Colomer, 1999: 133-7), sin contar con los sorprendentes juegos de Carroll. *Alicia en el País de las Maravillas* comienza con la referencia a un libro sin ilustraciones que no tiene interés para Alicia. Más adelante, la niña será consciente de estar viviendo un cuento de hadas que debería ser escrito. En nuestro país tenemos abundantes ejemplos, incluso en fechas muy tempranas. Bartolozzi, por ejemplo, recurrió frecuentemente a la ruptura de las convenciones literarias, creando constantes efectos de distanciamiento (García Padrino, 1992: 363-5). En algún caso, sus personajes se leen unos a otros, como le ocurre a Chapete en *Chapete reta a Pinocho* (García Padrino, 1996: 206-7) y es habitual la apelación dirigida al lector con intención desmitificadora, así como el recurso a la ironía intertextual (Eco, 2002: 228ss). En *Pipo y Pipa contra el gigante Malhombrón*, por ejemplo, habla el ogro: “Un poco de paciencia, corderitos míos; ya sabéis que, según está acordado en los cuentos, antes de comernos a los niños tenemos que engordarlos” (Bartolozzi, 1986: 51).

El niño, además, ya está *de facto* acostumbrado a estas sutilidades metalingüísticas, que aparecen constantemente en filmes de animación y series televisivas destinadas al público infantil, sin duda más frecuentadas que los libros para la infancia y la juventud: recuérdense, si no, los complicados juegos metalingüísticos de algunas creaciones de Hanna Barbera o de la Warner Brothers, donde se presentan diálogos y pugnas entre el personaje y su dibujante, representado metonímicamente a través de su pincel.

No sólo en estos primeros productos artísticos que recibe el niño, sino incluso en otros que seguirá recibiendo posteriormente son habituales las referencias a la ficción. La sociedad seguirá proporcionando al niño y al joven textos que hablan sobre los textos, incluso en filmes destinados al gran público, como *Mátrix*, *El sexto sentido*, donde de nuevo se desdibujan los límites entre ficción y realidad (y muy especialmente en las parodias cinematográficas que recurren al pastiche y las constantes rupturas del marco: *Top secret!*, por ejemplo). La publicidad ofrece también abundantes ejemplos de reflexión metalingüística y probablemente sean éstas las vías que con mayor seguridad han producido lectores, ya no tan ingenuos, de los “*best seller* de calidad”, donde también son comunes las experimentaciones (Eco, 2002: 227).

Por otro lado, estas complicaciones están en consonancia con otros muchos textos artísticos contemporáneos. Hemos de tener en cuenta que la LLJ lo que hace, simplemente, es insertarse en su contexto cultural y ayudar a que también lo haga su receptor natural: la ruptura de los límites entre ficción y realidad son tema repetido hasta la saciedad en toda reflexión artística tras la vanguardia y tiene antecedentes de gran relevancia cultural en nuestra tradición desde los manierismos de cualquier signo. En el Manierismo y Barroco, especialmente, tales reflexiones

son constantes, por ejemplo, en la pintura (Gállego, 1991), y en el siglo XX son abundantes las paradojas metafictivas, tanto en la literatura (*El vuelo de Ícaro*, de Raymond Queneau; *Seis personajes en busca de autor*, de Pirandello; *Niebla*, de Unamuno; los experimentos de Cortázar o el mismo Borges, Fowles, etc.) como en otros medios artísticos: el cine (*La rosa púrpura del Cairo*, de Woody Allen; *Doce monos*, de Terry Gilliam); la pintura (Escher; Tàpies, por ejemplo, haciendo surgir humildemente la materia de que están hechas sus obras; o las de Magritte, borrando los límites entre el lienzo o el cristal y la realidad que representan/muestran).

El conocimiento de estas estructuras contribuye a la lenta configuración de lectores competentes o pasan inadvertidas para el lector, que puede disfrutar, no obstante, con la lectura de una obra que está ofreciendo un doble código (Eco, 2002: 229). El *intertexto lector*, componente fundamental de la competencia literaria (Mendoza Fillola, 2001: 96-7), se nutre de este tipo de relaciones metaliterarias, pues es también “un espacio para ... la apreciación de la intención estética de escribir literatura sobre la literatura” (Mendoza Fillola, 2001: 99). La LLJ, pues, al ofrecer estas reflexiones, cumple su función de adecuación al aprendizaje narrativo del lector, “en una escala sucesiva de adquisición y vulneración” (Colomer, 1998: 288).

Las relaciones transtextuales son, casi siempre, invitaciones a la lectura de otros textos, pero también transmiten un conocimiento cultural en sí mismo, que no siempre es actualizado con la lectura efectiva del hipotexto (Díaz Armas, 2002b). Por otro lado, las nuevas obras aspiran a sustituir totalmente a sus precedentes, especialmente en los casos de reescritura desde otros parámetros, no sexistas, no eurocéntricos, etc. (Díaz-Plaja, 2002). Sin embargo, si la falta de reconocimiento del hipotexto puede poner en peligro, no la comprensión, sino algunos aspectos de la interpretación, esto parece ocurrir en menor medida respecto a las relaciones architextuales o a la metaliterariedad cuando ésta no es excesivamente compleja.

Las reflexiones sobre la lectura que quieren suscitar en el receptor infantil los ejemplos que hemos analizado se han facilitado gracias a que las referencias han sido de carácter architextual. Los distintos animales y seres fabulosos sostienen libros en la mano que no remiten a ningún libro en concreto, sino a un género determinado o a la lectura en general: lo importante es, casi siempre, que esos personajes *leen*, que lo hacen *habitualmente*, que usan distintos tipos de lectura, y que *disfrutan con la lectura*. Así, se trata en muchos casos de libros *no marcados* (Díaz Armas, 2002b): Inés del Revés, por ejemplo, lee un libro de género indefinido, con una ilustración de un ratón en portada; el protagonista de *Vaya rabieta* recoge un libro con las cubiertas en rojo, sin título ni otra indicación. En *Papirofobia* o en *¡Odio leer!* la materialidad del libro es omnipresente, pero no es en absoluto importante su contenido, su título o el género al que pertenecen.

En otras ocasiones, estos libros remiten a los géneros posibles en la LIJ (*Me gustan los libros*, de A. Browne), a un género concreto —el cuento maravilloso, por ejemplo (*Mi libro de cuentos preferido*, de A. Jeram)— o a un tipo de lectura (periódicos informativos o deportivos, revistas temáticas, prensa amarilla, novelas, cómic). Cuando las referencias son más explícitas, el lector puede comprender perfectamente el texto si conoce un número suficiente de obras que pertenezcan a un architexto codificado o fuertemente estereotipado. Podrá, por ejemplo, no conocer comics como *El guerrero del antifaz* o *Roberto Alcázar y Pedrín*, pero los pondrá en relación con otros que conoce y captará la influencia de estas lecturas sobre la imaginación del protagonista de *¡Canalla, traidor, morirás!*, de J. A. del Cañizo.

En otros casos, se ha recurrido a fingir la existencia de un libro, procedimiento también antiguo, pero usado habitualmente para reforzar la ilusión narrativa, como ocurre con el *dialogismo artificial* producido con la mención de un manuscrito encontrado (Eco, 2002: 224). En los casos que aquí hemos expuesto, la mención de un hipotexto fingido ha servido, como en los casos de libros irreconocibles o no marcados, para reflexionar sobre la lectura y sobre la literatura. Están, pues, más cerca de lo metaliterario.

Sin duda, la transtextualidad, la aparición de reflexiones sobre la lectura y las rupturas entre los límites entre realidad y ficción acrecientan el intertexto lector. Pueden producir, además, otros efectos beneficiosos, como el desarrollo del pensamiento crítico (ayuda a ello la presentación de ciertas formas de lectura —o de no lectura—), el estímulo de la atención o la adquisición de destrezas para la interpretación del texto icónico. Pero, sobre todo, sean bienvenidas si su lectura ha sido grata al lector infantil.

## 6. Referencias bibliográficas

### Obras de LIJ:

- Ahlberg, J. y Ahlberg, A. 1986. *The Jolly Postman or Other People's Letters*. London: Heinemann [Versión española: *El cartero simpático o unas cartas especiales*. Traducción de A. Vicens y X. Roca. Barcelona: Destino, 2000].
- Alonso, Fernando. 1978. *El hombrecillo de papel*. Madrid: Susaeta, 1991<sup>7</sup>.
- Bartolozzi, S. 1928. *Pipi y Pica en el País de los Fantoques y Pipo y Pipa contra el Gigante Malhombrón*. Valladolid: Miñón, 1986.
- Browne, A. 1986. *El Libro de los Cerdos*. Traducción española de C. Esteva. México: Fondo de Cultura Económica, 1991 [*Piggybook*].
- . 1989. *El túnel*. Traducción española de C. Esteva. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- . 1991. *Willy y Hugo*. Traducción española de C. Esteva. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

- . 1991. *Willy el tímido*. Traducción española de C. Esteva. México: Fondo de Cultura Económica.
- . 1992. *Me gustan los libros*. Traducción española de C. Esteva. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buhigas, M. F. 1988. *Huelga en la Biblioteca. Viaje por los libros*. Ilustraciones de L. Sagredo. Madrid: Montena-Mondadori.
- Calleja, S. 1990. *El libro de Anisia*. Ilustraciones de Belén Lucas. Zaragoza: Edelvives.
- Campbell Ernst, L. 1998. *¿Dónde está el libro de Clara?* Traducción española de Ch. Reyes. Barcelona: Juventud, 2001<sup>2</sup> [*Stella Louella's Runaway Book*].
- Cano, C. 1999. *Columbeta, la isla libro*. Ilustraciones de M. Calatayud. Madrid: Anaya [*Capgirell, l'illa llibre*].
- Cañizo, J. A. del. 1994. *¡Canalla, traidor, morirás!* Madrid: SM, 1996<sup>3</sup>.
- Child, L. 2001. *¿De qué planeta eres, Ana Tarambana?* Barcelona: Serres.
- Cole, B. 1987. *Prince Cinders*. London: Puffin.
- . 1994. *El doctor Guau y unos consejos para tu salud*. Traducción española de Xavier Lloveras. Barcelona: Destino [*Dr. Dog*].
- . 1998. *King Change-a-lot*. London: Puffin.
- Corentin, Ph. 1995. *¡Papá!* Traducción española de A. Coll-Vinent. Barcelona: Corimbo, 1999.
- D'Allancé, M. 2000. *¡Vaya rabieta!* Traducción española de J. Vinent. Barcelona: Corimbo [*Grosse Colère*].
- Delessert, E. y Marshall, R. 1992. *¡Odio leer!* Traducción española de E. Tusquets. Barcelona: Lumen, 1996.
- Drescher, H. 1993. *Pat la Bestia. Un libro para hacer diabluras*. Barcelona: Beascoa.
- Ende, M. 1979. *La historia interminable*. Ilustraciones de R. Quadflieg. Traducción española de M. Sáenz. Madrid: Alfaguara, 1982.
- Falconer, I. 2000. *Olivia*. Traducción española de E. Rubio. Barcelona: Serres, 2001.
- Felix, M. 1991. *Los colores*. Barcelona: Lumen.
- . 1991. *La casa*. Barcelona: Lumen.
- García-Clairac, S. 1999. *El libro invisible*. Ilustraciones de E. Flores. Madrid: SM.
- Gisbert, J. M. 1990. *El guardián del olvido*. Ilustraciones de A. Ruano. Madrid: SM.
- Gliori, D. 1999. *Siempre te querré*. Traducción española de C. Cardeñoso. Barcelona: Timun Mas, 2000 [*No Matter What*].
- . 2000. *Un sueño mágico*. Barcelona: Timun Mas, 2001 [*Polar Bolero*].
- Gómez Cerdá, A. 1998. *El ave del amanecer*. Ilustraciones de C. Peris. Barcelona: Edebé.

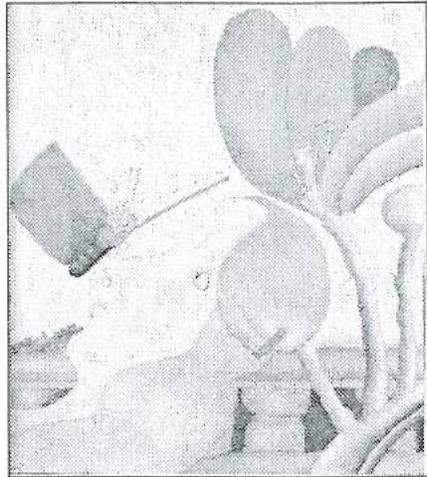
- Herbert, L. 1988. *Camila come cuentos*. Ilustraciones de F. du Bus. Traducción española de M Merlino. Madrid: Espasa-Calpe, 1990 [*Léonie dévore les livres*].
- Héron, D. y Héron, J. O. 2000. *El libro que tenía un agujero*. Traducción española de E. Tusquets Guillén. Barcelona: Lumen, 2002.
- Javier Domingo, V. 1988. *Nosotros vivimos aquí*. Ilustraciones J. Candalija. Madrid: Montena-Mondadori.
- Jeram, A. 1996. *Inés del revés*. Madrid: Kókinos [*Contrary Mary*].
- . 2002. *Mi libro de cuentos preferido*. Traducción española de A. Cósimo. Barcelona: Beascoa [*I love my little Storybook*].
- Keselman, G. 1996. *¿Por qué?* Ilustraciones de P. Brocal y M. Brocal. Barcelona: La Galera.
- Kiss, K. 1998. *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* Ilustraciones de E. Urberuaga. Traducción española de P. Morán. Madrid: Kókinos.
- Kromhout, R. y Haeringen, A. V. 1999. *¿Qué pone aquí?* Traducción española de N. Beliën. Madrid: SM, 2000.
- Lavatelli, A. 1986. *¿Quién ha incendiado la biblioteca?* Ilustraciones de L. Scarpe. Traducción española de J. Martínez Mesanza. Montena-Mondadori, 1987.
- Lewis, C. S. 1950. *El león, la bruja y el armario*. Ilustraciones de P. Baynes. Traducción española de S. Masó. Madrid: Alfaguara, 1999<sup>2</sup>.
- . 1952. *El viaje del amanecer*. Ilustraciones de P. Baynes. Traducción española de M. Martínez-Lage, 1990 [*The Voyage of the Dawn Treader*].
- Lobel, A. 1986. *El libro de los guarripios*. Traducción española de M. Azaola. Madrid: Alfaguara [*The Book of Pigericks: Pig Limericks*].
- . *Historias de ratones*. Pontevedra: Kalandraka, 2000.
- Mahy, M. 1978. *El secuestro de la bibliotecaria*. Ilustraciones de Q. Blake. Madrid: Alfaguara, 1994 [*The librarian and the robbers*].
- Malpartida, J. 1988. *Margarita y Al Broli el memorioso*. Ilustraciones de E. Moreiras. Madrid: Montena-Mondadori.
- Martínez Mesanza, J. 1988. *Un libro de 400 años*. Ilustraciones de F. González de Canales. Madrid: Montena-Mondadori.
- McKee, D. 1997. *El Príncipe Pedro y el osito de peluche*. Traducción española de N. Busquets. Barcelona: Lumen.
- Merino, J. 1996. *El cuaderno de hojas blancas*. Ilustraciones de J. R. Alonso. Madrid: Anaya.
- Molist, P. 2001. *Arena en los zapatos*. Ilustraciones de M. Espluga. Barcelona: Combel.
- Morrison, T. y Morrison, S. 1999. *La gran caja*. Ilustraciones de G. Potter. Barcelona: Ediciones B, 2000.
- Moure, G. 2000. *El oso que leía niños*. Ilustraciones de F. Martín Godoy. Madrid: SM.

- Müller, J. 2001. *El libro en el libro en el libro*. Traducción española de J. Pujol y Manyà. Barcelona: Serres, 2002.
- Obiols, M. 1990. *Libro de las M'Alicias*. Ilustraciones de M. Calatayud. Traducción española de A. Gatell. Madrid: SM, 1990.
- Paola, T. 1979. *Oliver Button es un nena*. Traducción española de F. Alonso. Madrid: Susaeta, 1996<sup>6</sup>.
- Perrault, C. 1983. *Cenicienta*. Ilustraciones de R. Innocenti. Traducción española de J. Eyheramonno. Madrid: Anaya, 1984.
- Piumini, R. 1986. *Un amor de libro*. Ilustraciones de G. Orecchia. Traducción española de P. Careaga. Zaragoza: Edelvives, 2002.
- Prado, B. 1996. *Dónde crees que vas y quién te crees que eres*. Madrid: Anaya.
- Rázuin, N. 1988. *Un emperador en la librería*. Madrid: Montena-Mondadori.
- Ruano, Ch. 1997. *La polilla de los libros*. Ilustraciones de R. M. Barrientos. Salamanca: Amarú, 1998.
- Steig, W. 1976. *La isla de Abel*. Traducción española de M. L. Balseiro. Madrid: Alfaguara, 1977.
- Tamaro, S. 2000. *Papirofobia. ¡No quiero leer!* Ilustraciones de N. Hilb. Traducción española de E. Gorga. Buenos Aires: Atlántida.
- Turin, A. y Bosnia, N. 1970. *Una feliz catástrofe*. Traducción española de H. Dumpty. Barcelona: Lumen, 1989.
- y Selig, S. 1978. *Cañones y manzanas*. Traducción española de H. Dumpty. Barcelona: Lumen, 1989 [*Melaracconti*].
- y Galli, L. 1978. *Nuncajamás*. Traducción española de H. Dumpty. Barcelona: Lumen.
- Ungerer, T. 1974. *Ningún beso para mamá*. Traducción española de H. Dumpty. Barcelona: Lumen, 1979.
- Van Allsburg, Ch. 1995. *Mal día en Río Seco*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000 [*Bad Day at Riverbend*].
- Waddell, M. 1988. *¿No duermes, osito?* Ilustraciones de B. Firth. Madrid: Kókinos, 1994.
- . 1996. *Tú y yo, osito*. Ilustraciones de B. Firth. Traducción española de E. Roehrich-Rubio. Madrid: Kókinos.
- Ward, N. 1999. *Cómo se puede ser un cerdito perfecto*. Traducción española de G. Gallart. Barcelona: Timun Mas [*A word in a Pig's Ear*].
- Wells, R. 1993. *Max y la leyenda griega*. Traducción española de I. Cano. Madrid: SM, 1995 [*Max and Ruby's First Greek Myth: Pandora's Box*].

## Otras referencias:

- Borda Crespo, I. 2002. "El lector modelo en la narrativa infantil metaficcional", en Agrelo Costas *et al.*, (coords.). *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 105-117.

- Colomer, T. 1998. *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- 1999. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Dällenbach, L. 1977. *El relato especular*. Traducción española de R. Buenaventura. Madrid: Visor, 1991.
- Díaz Armas, J. 2002a. “Las puertas de acceso a lo maravilloso”, *Lazarillo*, VII, 16-27.
- . 2002b. “De libros y lectura en la Literatura infantil y juvenil española”, en Agrelo Costas *et al.*, (coords.). *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 141-155.
- . 2002c. “El mundo al revés en la Literatura infantil”, *VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Santiago de Compostela, noviembre de 2002 [en prensa].
- Díaz-Plaja, A. 2002. “Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys”, en T. Colomer (ed.). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: ICE de la UAB, 161-70.
- Eco, U. 2002. *Sobre Literatura*. Traducción española de H. Lozano Miralles. Barcelona: RqueR.
- Gállego, J. 1991. *El cuadro dentro del cuadro*. Madrid: Cátedra.
- García Padrino, J. 1992. *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- . 1996. “El diálogo en la narrativa infantil”, en *Y voy por un caminito...* Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 199-220.
- Genette, G. 1962. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Traducción castellana de C. Fernández Prieto. Madrid: Taurus, 1989.
- . 1989. *Figuras III*. Traducción castellana de Carlos Manzano. Barcelona: Lumen.
- Gil Calvo, E. 2001. “El destino lector”, en AAVV: *La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Goffman, E. 1986. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University.
- Hutcheon, L. 1980. *Narcissistic narrative. The metafictional paradox*. New York: Methuen, 1984.
- McCallum, R. 1999. “Very Advanced Texts: Metafictions and Experimental Work”, en P. Hunt (ed.). *Understanding Children's Literature*. London: Routledge, 138-150.
- McHale, B. 1987. *Postmodernism Fiction*. London: Methuen
- Martín Gaité, C. 1992. “Pesquisa tardía sobre Elena Fortún”, en Elena Fortún. *Celia, lo que dice*. Madrid: Alianza, 2000, 7-44.
- Mendoza Fillola, A. 2001. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Moss, A. 1985. “Varieties of Children's Metafiction”, *Studies in the Literary Imagination*, XVIII: 2, 79-92.
- Moss, G. 1990. “Metafiction, Illustration and the Poetics of Children's Literature”, en P. Hunt (ed.). *Literature for Children: Contemporary Criticism*. Londres: Routledge, 44-66.
- Ricart, M. 2001. “Anthony Browne, el mago”, *CLIJ*, 141, 44-9.
- Silva-Díaz, C. 2002. “¡Qué libros más raros! Construcción y aplicación de un instrumento para describir la variación metaficcional en los álbumes”, en M<sup>a</sup> E. Agrelo Costas *et al.* (coords.). *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 237-248.
- Turin, A. 2001. “Un sillón, un delantal, un niño = una familia”, *BILE*, 42-3, 111-130.
- Waugh, P. 1984. *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London-New York: Routledge, 1996.



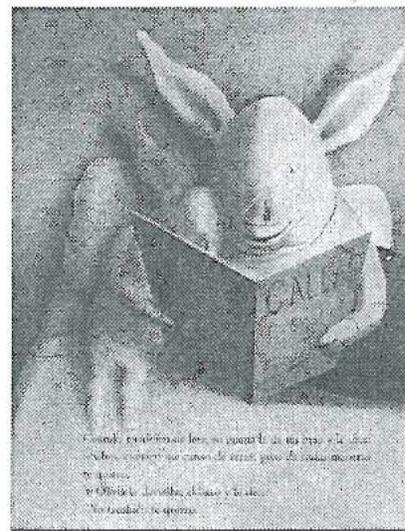
Ettienne Delessert, *¡Odio leer!*



D. Gliori, *Siempre te querré*



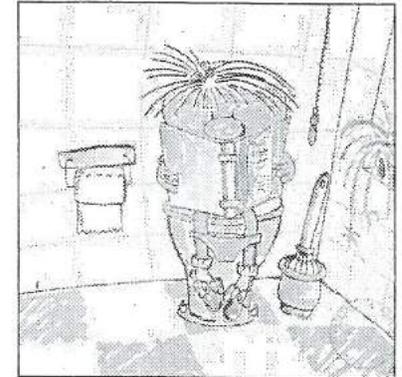
Ilustración de B. Firth para *¿No duermes, osito?*



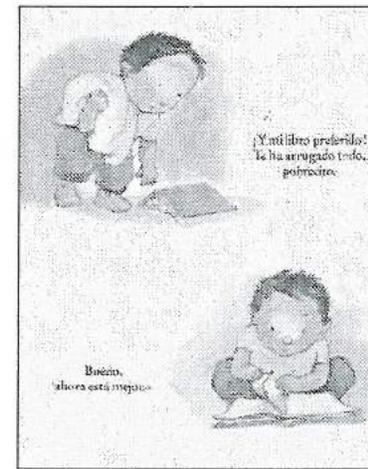
I. Falconer, *Olivia*



P. Corentin, *¡Papá!*



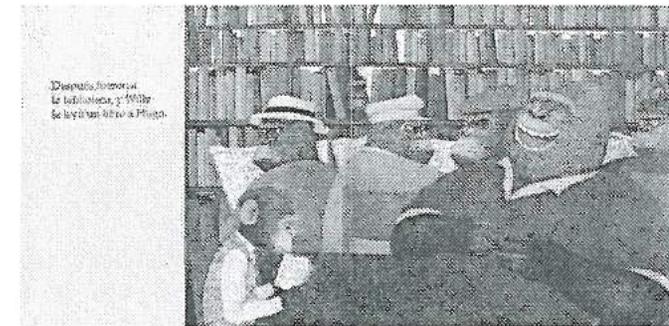
Charo Ruano, *La polilla de los libros*



M. d'Allancé, *¡Vaya rabieta!*



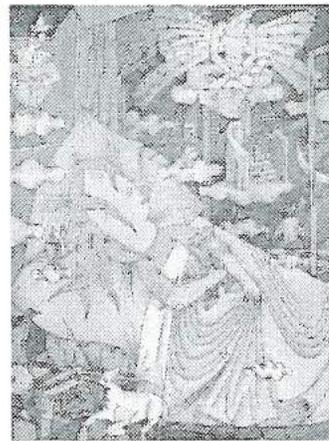
Morrison, *La gran caja* [detalle]



A. Browne, *Willy y Hugo*



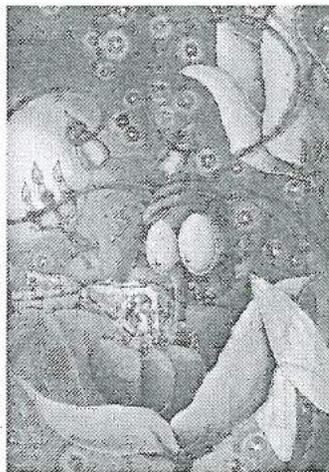
T. de Paola, *Oliver Button es un nena*



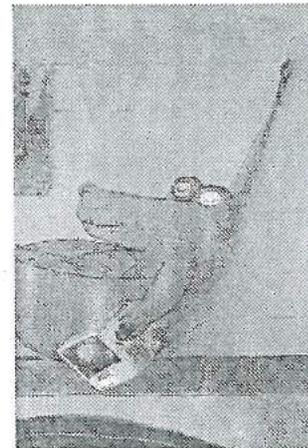
M. Calatayud, *El libro de las M<sup>o</sup> Alicas* [detalle]



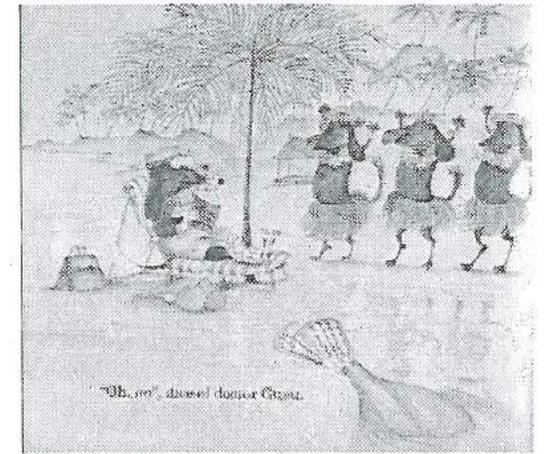
Ilustración de du Bus para *Camila come cuentos*



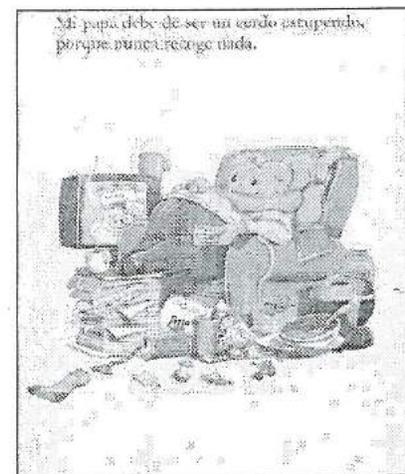
D. Gliori, *Siempre te querré* [detalle]



K. Kiss, *¿Qué hace un cocodrilo...?*

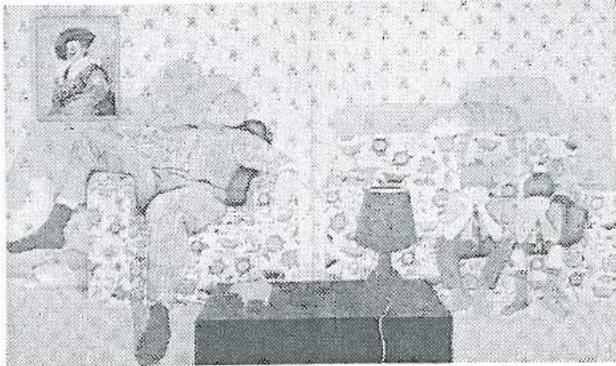


B. Cole, *Doctor Guau*



N. Ward, *Cómo ser un cerdito perfecto*





A. Browne, *El libro de los cerdos*

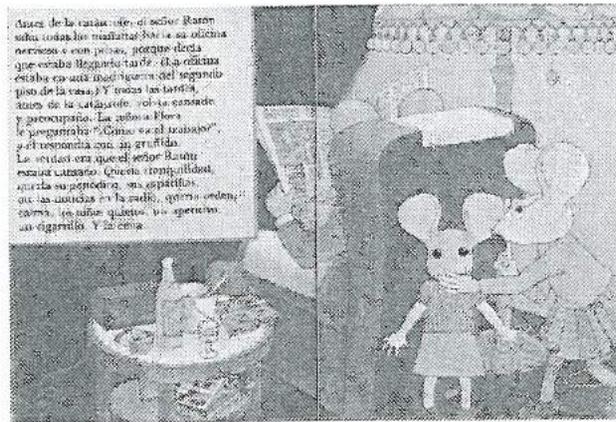
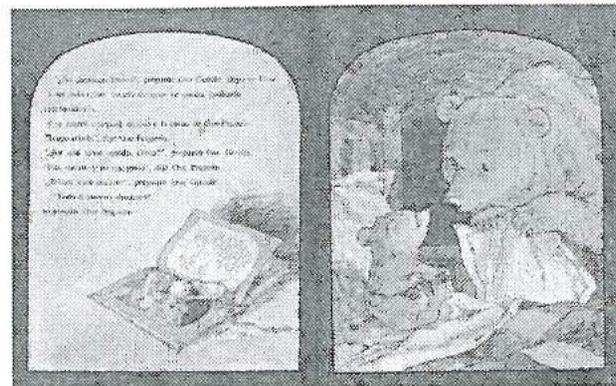
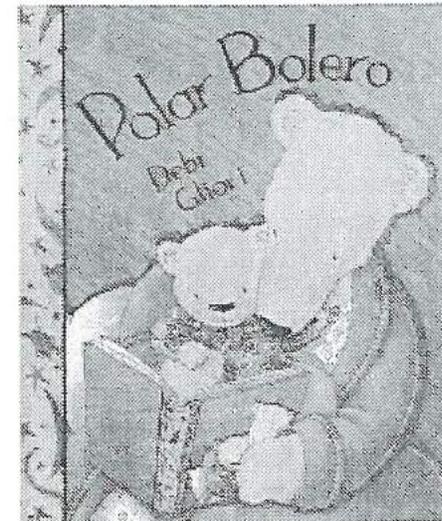


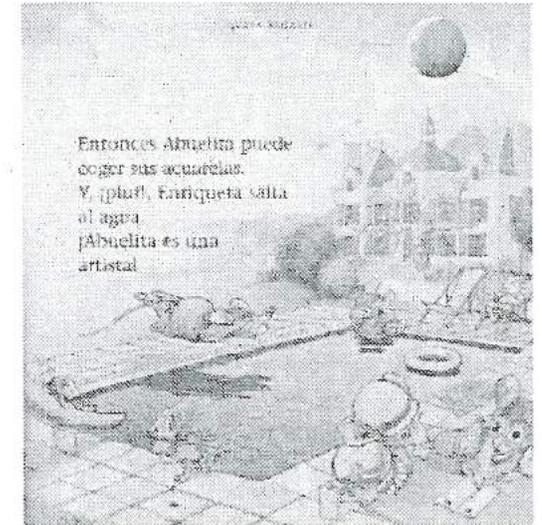
Ilustración de N. Bosnia para *Una feliz catástrofe*



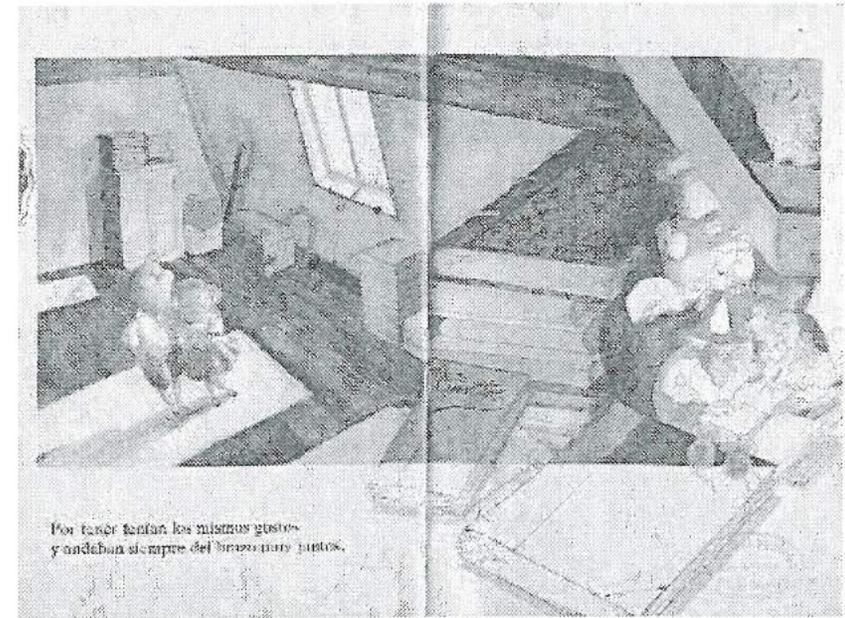
M. Waddell y B. Firth, *¿No duermes, osito?*



D. Gliori, *Polar Bolero* [Un sueño mágico]



D. y J.O. Héron, *El libro que tenía un agujero*



Por tener tanta los mismos gustos  
y andaban siempre del brazo muy juntos.

Ilustración de du Bus para *Camila come cuentos*

## When the Computer tells Stories: Children's Literature and Multimedia

Bernd Dolle-Weinkauff  
Universität Frankfurt am Main  
dolle-weinkauff@rz.uni-frankfurt.de

### Resumen

El presente artículo se centra en las adaptaciones multimedia de tópicos y motivos literarios de la Literatura infantil y juvenil (LIJ) (no se abordarán los discos compactos y los juegos de ordenador en general). Una investigación significativa de formas narrativas en medios audiovisuales debe comenzar analizando las semejanzas que éstas tienen con los medios de comunicación tradicionales; de hecho, las narraciones infantiles y juveniles constituyen una fuente importante para la creación de software dedicado al ocio infantil (como ya lo fue en su momento en el caso de otros productos para niños tanto del cine como de la televisión). El material utilizado procede de un modelo de software para PC que hace uso de temas de obras de LIJ para la creación de historias y juegos. Dentro del propósito de este estudio no entrarán aspectos teóricos de narratología, sino que el enfoque es eminentemente pedagógico.

**Palabras clave:** adaptaciones multimedia, motivos literarios, literatura infantil y juvenil, utilización pedagógica del software.

---

### Abstract

This paper focuses on the multimedia-adaptation of literary motives and topics in the area of children's literature (I do not deal with compact disks and computer games in general.) A meaningful research of narrative forms in new media has to begin with looking at the similarities it shares with narrative forms in the conventional "old" media. In fact narrative texts of the literature for children and young people are an important source for the children's entertainment software - as it already was the case for children's play, radio plays, movies and television. The main focus of these remarks will lie on a specific variation of PC-software, which uses topics from children's books as a material for stories and games.

Neither narrative theoretical aspects nor such of a more advanced object-oriented media or research are attempted. This approach is understandable from the viewpoint of pedagogical necessity, but in lieu of a secure analytical basis it is contraproductive.

**Key words:** multimedia-adaptation, literary motives, children's literature,

BERND DOLLE-WEINKAUFF

pedagogical use of software.

## 1. Introduction

A difference has to be considered between the form of multimedia-presentation here in mind and other products also distributed by CD-ROM, like for example the audio-CD with music, the radio plays on CD, the audio-book produced as CD, as well as newspapers, movies and television. The scope of this paper will be the multimedia-adaptation of literary motives and topics in the area of children's literature. The definition Multimedia-CD is derived from the fact that the computer can simulate and combine forms of presentation of the conventional media by means of digitisation. The multi-media-CD combines acoustic music and text, presentation with letters, photographs, graphics as well as animated and real film sequences. We are concerned with a most universal medium so far as it is able to reproduce all of the above-mentioned forms of presentation (cf. Heidtmann 1997).

Computer games, of which a minor number is specifically addressed to children, were in Germany for a couple of times mainly perceived in the light of media preferences of children and young people, their political education and protection. This mostly involved pedagogues, social workers and psychiatrists. A short look at the development of the new media proves that initially it always found enthusiastic supporters and immediately afterwards strong opponents. The supporters, on the one hand, tend to succumb to the fascination of the new media, whereas the opponents, on the other hand, have the propensity to search for easy solutions in as how to develop the most safest use if not entirely shunning the new media. Speculations upon the possible effects replace a thorough research of the new phenomena and its structures. The obvious fascination of the game stands in the centre of attention instead of the structures of fiction. Handbooks for the application or a list of criteria are made before ever having analysed the new media. Statements about the "Character and the Form of Computer games" employ only superficial categories of games for example "action games", "Strategy games" and "Jump'n run".

## 2. When the Computer tells stories ...

The controversial subject "New and old media for children" has meanwhile led to a most interesting discussion about the form and function of multimedia narration. One of the first and most inspirational ones in Germany are Christian Schartner's "Thoughts upon the aesthetics of computer games" (Schartner 1996). The limitation of the book as a print medium stands in the centre of attention as well as the possible decline of book reading, the innovative potential of the new

media as well as the possible controversial aspects. As far as I can see do the discussions exist more or less next to each other and have not led to a dialogue yet. There is a broad consensus about the fact, that the technical possibilities of the multimedia-CD as well as of the computer contain two components, which have led to a revolutionary form of narration in the new media:

- A component that is constantly emphasized is the possibility of active intervention, the interaction with help of certain input instruments (keyboard, mouse, joystick etc.). In contrast to the conventional texts as well as to movies and television, the multimedia-CD pretends to offer a series of intervention possibilities, among others alternative plots, that allow a story to develop into different directions: "The player is not confined to one single plot (...) He can decide to change the plot at certain stages. The sooner the illusion is created, that the direction of the plot only depends upon a situational decision the better it is." (Koch 1999, 114). The player at the PC is constantly creating new stories and not merely reproducing a so-called "linear" text. The recipient is put into the position of influencing the story and he is not forced only to follow the structures of a fixed pattern.
- The second component which is of eminent importance is the structure in the form of a hypertext. This means a text that no longer follows a plot with a succession of stages that have been determined. This principle which is followed in conventional texts and the movies is broken and substituted by a system of cross-references, so-called hyperlinks. After clicking on a hot point, these hyperlinks lead to other stages, where more clickable images can be selected and so on. Thus, the network of hyperlinks creates an index on a far higher technical range than can be found in a printed handbook or lexicon and it enables the fast and almost arbitrary movement within the text. The user can, in this manner, move back and forth between the most different text and game components. "Hypertext-literature" is regarded as the boundless literature of the future, and carried by an "entirely new class of authors" (Schön 1999, 10) in connection with the World Wide Web, that uses the Hypertext-System for the structure of a gigantic information service.

Computer games for children with scenarios generated by literary narrative sources are going to be examined for the way and manner in which they use different forms of narratives. In this context the central questions that arise are: What happens with the scenarios taken from the literary texts when they are transferred to and presented in the multimedia? Are new narrative forms created and what are their characteristics? What has this sort of reception to do with reading fictional books? Which importance have they for the game on the one hand and for the narrative communication on the other hand?

### 3. Typology

A first glance at a relevant selection of multi-media CDs reveals an important aspect for further research. A most obvious factor is that all the examples are characterized by a specific double structure: that one of the story and that of the game. Depending on the way and manner of the simulation used by the media and the presentation of diverse codes which can include the classic writing letters as well as videoclips, two levels can be generally recognized:

- the story, which in itself is divided into the component of the fictional narrative (the topic and material of the pattern) and the information presented in the narrative; we use the term 'informational narrative' when e.g. game rules or background information is presented.
- the actual game activity, that has a fixed set of rules on the one hand and the interaction of the player on the other hand.

The proportion of these two components to each other can differ, and lead to different types of games, under which nearly all of them can be categorized. An attempt to define certain basic forms of narrative structures employed and under the consideration of the preliminary thoughts presented above approximately four types can be listed in the following:

#### *Image 1: David and Goliath*

1. An example for the first type, that I will call the *interlinked narrative*, is the production "David and Goliath. An interactive bible story" (Berlin: Buchverlag Junge Welt 1997). It is a presentation divided into four episodes and based upon the first book of Samuel, 16 and 17 in the Old Testament about the rescue of animals from David's flock (1), the consecration of David by Samuel (2), playing the harp for King Saul (3) and finally the victory over Goliath (4). Each of these parts contains a complete plot, which can be solved by the player over a series of clickable images.

The multimedial transfer follows after the children literary adaption: the first step is the transformation of the biblical text into a literary scenario suitable for children; it can be compared to the writing of a children's bible. The second transformation consists then of a process that can be defined as the interlinking of the story. The separate episodes are equipped with "clickable images"; the player can visit and click these with the mouse and is rewarded with small video-gags, psalms and quotations from the Holy Bible and finally with the single hyperlink added to each scene that is connecting further; e.g. in the second episode the horn with the holy oil has to be found to get the end of the

scene: the call of David by Samuel.

The scenario from this example put together with different codes is immensely invariant. The aim of the user's activity consists mainly in comprehension of the essential units of the model text, so the element of play can only develop rudimentary, a system of rules is not necessary. The reason for that is the high authority of the biblical text source, that is allowed to get a more simple shape in the course of a modification targeting at children; but it would not be allowed to become a hazardous game with an arbitrary ending like David spending a night with a beautiful woman or making friends with Goliath.

Besides texts of religious importance like this can be principally accounted for all texts of high authority; others, like the classical folktales, have to remain in their aesthetic patterns. Therefore, this type of multimedia-narrative possesses a clear preference for the linear narrative, the technical possibilities of the multimedia-CD serve merely the purpose of reproducing a conventional text structure.

#### *Image 2: Screenshot from "The Odyssee"*

2. I will illustrate a second type, that I will term as a *parallelism of narrative and game*, using the example of "Asterix und Obelix (Stuttgart:Egmont Interactive 1997). The basis text is a comic album, the 26th volume of the "Asterix" series by Albert Uderzo, which first appeared in the year 1982 under the title "The Odyssey".

In this adventure story containing funny-caricature elements the well-known heroes Asterix and Obelix search for oil in the Middle East, only to find out in the end that their journey was absolutely unnecessary. The parallelism of the components (narrative)information, (narrative)fiction and the game action become very clear on the start page (Ill.2): The three starting links offer:

- 1.the abridged picture sequence of the comic album "The Odyssey"
- 2.a glossary with explanations of the "Asterix" series ("Asterix-Dictionary")
3. a small collection of conventional skill- and quiz games (target shooting, puzzle, "sinking ships", in this case antique Roman galleys, labyrinth etc.).

From the viewpoint of the author, the digitally reproduced comic story is principally not any less sacrosanct than the bible text about the deeds of David. So it is given here in an abridged form, suitable for the multimedia reproduction. This story can be selected in three languages (German, English

and French). It can be used with and without an acoustic voice telling the story. Moreover, the CD contains an "Asterix-Dictionary" and a game collection with information and game possibilities. The recipient can use all of the components independently from one another, there are only a few links between them: for example the lemma of the Lexicon can be accessed over the story and the games can be retrieved during certain stages of the story. Nevertheless the results of the game neither have an impact upon the story, nor can the narrative of the comics be changed. A characteristic of this second type of multimedia presentation using children's literature scenarios is that in general the game itself has a subordinate status. It only shares the motives and the figures with the story. Separate from this the linear narrative the comic story and the hypermedial text of the lexicon information are presented, whereas the dictionary is made more attractive by adding several game components.

*Image 3: Winnie the Witch*

3. The third type mainly contains a similar additive structure of the different components. The term chosen for this type is *marginalized story*, which indicates the shift in evaluation. Examples for this type are CDs based upon the Picture books of "Pettersson und Findus" by the Swedish author Sven Nordquist (Nordquist 1997 and 1999) and "Winnie the Witch", adapted from the picture book by Valerie Thomas and Korky Paul.

The literary source in all these examples does not possess absolute authority anymore. The reproduction of the original text is of secondary importance. These multimedia presentations are adopting the typical setting of the children's books and not the whole plot of the story. The CD-scenario therefore uses a lot of persons, typical accessoires, milieus and plot segments, e.g. from the picture book world of the bestselling Scandinavian author: the pastoral setting, the tomatcat Findus, Petterssons farm and workshop. These make up the frame and the elements of the games presented, in this case connecting entertainment with pedagogical intentions ("edutainment"). The timetables are taught, certain objects have to be classified according to certain criteria and constructions are tried out. The narrative has shrunk to a few stories which can be evoked by mouseclick. The game options that exist more or less separate from each other definitely dominate.

An especially interesting variation is contained in the computer game under the original title of the English book written by Korky Paul and Valerie Thomas (1995) "Winnie the Witch". The picture book teaches how to handle wishes by example of the omnipotent wishes of the witch Winnie, whose magic artistry on the CD are the background for a series of game ideas, offered on the starting

page: A backdrop of Winnie's black castle in which each room that can be entered contains a game. The dominant principle of surreal-comical transformation is only limited to the protagonist and her magic wand. With every link chosen on the starting page the positioning of the rooms in the magic castle is changed. The former entrance to the kitchen changes into the bathroom full of hidden ghosts or a musical-magical attic with gag compositions.

This all has very little to do with telling stories, although this excellently designed CD contains a realm of surprises. Next to the obligatory narrative version of the picture book for reading and being read there is a third animated picture version of the source text that not only presents a pure animation of the picture book but which is an original variation of movie narration: "Click on the projector and watch the small movie about Zilly and Zingaro." This was the only multi-media product known to me making use of narrative forms from different media in such a subtle as well as playful and entertaining manner.

*Image 4: Snow white and the Seven Hänsels*

4. A fourth type represented by "Snow white and the 7 Hänsels" is what I call a *game story*. This type of multimedia presentation integrates interactive elements into a story that offers several possibilities to create different story lines. The hypertextual structure is not pressed into a pseudo-hypertext that offers at least a completely linear plot. In our case it is the purpose of comical confusion, of parody, that allows to play with fairy tale figures and motifs. The player can select between a few possibilities to continue the stories of Snow white and the seven dwarfs, Hänsel and Gretel and Little Red riding Hood. Although there is a slight push into the direction of correct endings, the player is free to send Snow white to the witch, to deliver little red riding hood to a fate different from the wolf's stomach and grandma's hut or to let Hänsel and Gretel alone in the forest.

#### 4. Some Conclusions

Our examples show among others that computer games cannot be that easily compared with literary texts, or that narrative structures in a game and in literature have to be discussed in different contexts. Inherent to these different structures are certain non interchangeable functions that are justified only in the genuine context of their genre. The main question is whether narrative- or game communication is intended.

As a kind of patchwork medium the multimedia-CD serves as a platform for the appearance of diverse visual and verbal codes but also as platform for a game discourse and a narrative discourse. It is therefore no surprise that the majority of

the multi-media products for children, operating with scenarios from children's literature offer such mixed forms. The ignorance of the different functions in this medium leads inevitably to products that neither satisfy as a game nor are they interesting as reading material. Some of them could even be judged as "Storykillers" (Lange 2001). The more cunning products take in account these differences and offer combinations in which the characteristics of each of the components are preserved or they deliberately change the literary model. Text accuracy may be important for the audio-book and the radio play. In the field of interactive products it can be dispensed with.

The Multi-media -CD is therefore by no means any sort of "further development" of the book or of literature, in the least it may integrate literature in a certain way. The ability of multimedia products to enable interactivity has to be discussed in this context. It cannot be judged as being a merit as such or regarded as a synonym for creativity. The sometimes existing respect for interactivity in connection with the computer arises partly from a quite pessimistic view of television: "In contrast to the television," writes Rainer Wagenhäuser 1996 "which reduces people to the part of the passive spectator, the computer often offers creative and individual action. "(Wagenhäuser 1996, 19) I cannot agree with that sort of generalization, that does not regard the contents and form of presentation offered by a specific product and confuses interactivity as such with creative action.

The imaginative ability needed for a narrative literary text cannot be equated with the strategic abilities of a cunning player. In addition the presented multimedia products offer a highly different treatment in their use of interactivity. The radius of action is determined by the number and quality of the hyperlinks and in many cases the interactive potential is limited to redundant and stereotypical forms. It makes sense for example to judge the different sorts of hot points like the Australian researcher Emilia Djonov has tried to do. She classifies hyperlinks with regards to grammatical forms. So she makes a difference between elaborating (means: simple gags), enhancing and extending hyperlinks (means: leading to a new level). This could be a way to develop criteria for complex hypertextual structures (Djonov 2001, 4ff).

But at least every game action is in principle predetermined, because the use of the multimedia only offers as much interactivity as the programmer has enabled. So it is only the illusion of limitless action what separates the more complex from the more simple games.

## 5. Bibliographical references

### A. CD-ROM

- Asterix und Obelix: Die Suche nach dem schwarzen Gold. 1997. [Nach Albert Uderzo: Die Odyssee, dt. 1982 (=Asterix Bd. 26) ]. Stuttgart: Egmont Interactive.
- David und Goliath. Eine interaktive Bibelgeschichte. 1997. Berlin: Buchverlag Junge Welt.
- Pettersson und Findus. Eine CD-ROM von Sven Nordquist. 1997. Übers.: Angelika Kutsch. München: Terzio Verlag für interaktive Medien; Hamburg: Oetinger.
- Neues von Pettersson und Findus. Eine CD-ROM von Sven Nordquist. 1999. Übers.: Angelika Kutsch. Hamburg: Oetinger interaktiv.
- Schneewittchen und die sieben Hänsels [Snow white and the seven Hänsels]. Das Märchenspiel. Text Ralf Pingel. Grafik: Enrico Pietracchi. 1998. Berlin: Tivola. (3.Aufl.).
- Simsala Grimm: Rumpelstilzchen. Text: Ralf Pingel. Animationen: Andreas Rohde. 2000. Berlin: Europa Multimedia.
- Zilly, die Zauberin [Winnie, the witch]. Nach dem gleichnamigen Kinderbuch "Zilly, die Zauberin" von Korky Paul (Ill.) und Valerie Thomas (Text). 1998. Übers.: Barbara Haupt. Berlin: Tivola.

### B. Reference books

- Darley, Andrew. 2000. *Visual digital culture: Surface play and spectacle in new media genres*. London/New York: Routledge.
- Djonov, Emilia. 2001. *Hypertextuality and Multimodality as Factors Determining Interactivity in Edutainment Websites for Children*. [Vortragsmanuskript zum Symposium "Genres and Discourses in Education, Professional and Cultural Life", Oslo].
- Dolle-Weinkauff, Bernd. 2000. Erzählung und Interaktion. Zur Aufbereitung kinderliterarischer Szenarien als PC-Software. In: Karin Richter/ Sabine Riemann (Hrsg.). *Kinder – Literatur – „neue“ Medien*. Baltmannsweiler: Schneider, 186-197.
- Dolle-Weinkauff, Bernd. 2002a. „Spielgeschichten“ und „Geschichtenspiele“. Erzähl- und Spielgenres der Multimedia-CD für Kinder. In: Jörg Steitz-Kallenbach/ Jens Thiele (Hg.). *Medienumbrüche. Wie Kinder und Jugendliche*

BERND DOLLE-WEINKAUFF

mit neuen und alten Medien kommunizieren. Bremen: Aschenbeck und Isensee, 113-124.

Dolle-Weinkauff, Bernd. 2002b. Ein digitaler Themenpark – Disney-Trickfilmgeschichten als Cyberfiktion. In: Hans-Heino Ewers (Hg.). Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim/München: Juventa, 229-240.

Fehr, Wolfgang/ Fritz, Jürgen (Hg.). 1997. *Handbuch Medien: Computerspiele*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Heidtmann, Horst. 1997. Multimediales Erzählen für Kinder und Jugendliche. In: Michael Kämper van den Boogaart (Hg.). Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, 196-205.

James, Rebecca. 1999. Navigating CD-Roms. An Exploration of Children Reading Interactive Narratives. In: *Children’s Literature in Education*. Vol. 30 (1), 47-63.

Koch, Lennart. 1999. Zur Narrativik in Computerspielen. Der Einfluß des Mediums auf die ästhetische Wahrnehmung. In: *Deutschunterricht* 52 (2), 109-118.

Lange, Andreas. 2001/2002. Storykillers. Von der Zerstörung der Geschichten in Computerspielen. In: *Ästhetik&Kommunikation*, Vol. 32 (135), 79-84.

Schartner, Christian. 1996. Dornröschen ist tot. Anmerkungen zur Ästhetik der Computerspiele. In: Jürgen Maaß (Hg.). *Computerspiele - Markt und Pädagogik*. München/Wien, S., 146-154.

Schön, Gerti. 1999. Hypertext-Literatur: eine globale Kaffehausliteratur. In: *Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel*, 10-11.

Wagenhäuser, Rainer. 1996. Kind und Computer – Zur Faszination von PC-Spielen. In: Jürgen Maaß (Hg.). *Computerspiele - Markt und Pädagogik*. München/Wien, 18-25.

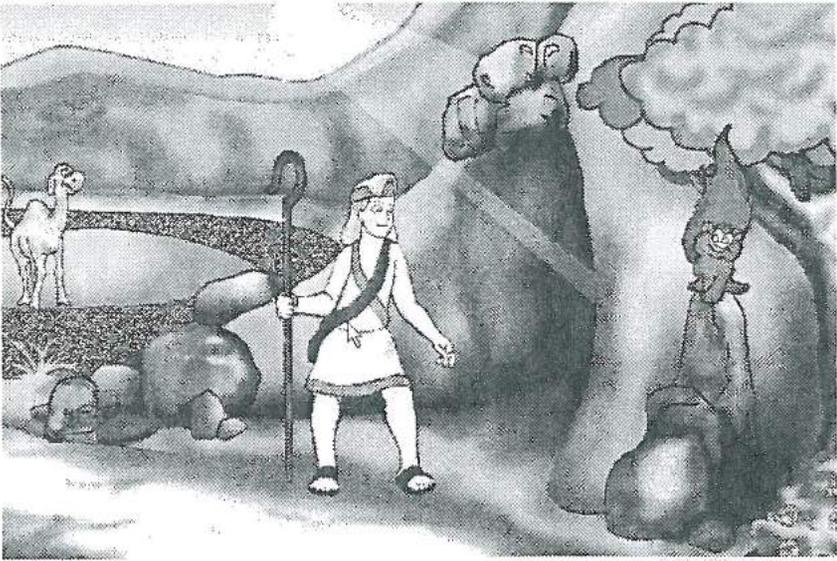


Image 1: David before the lion’s cave: The game goes on when he succeeds to free his lamb

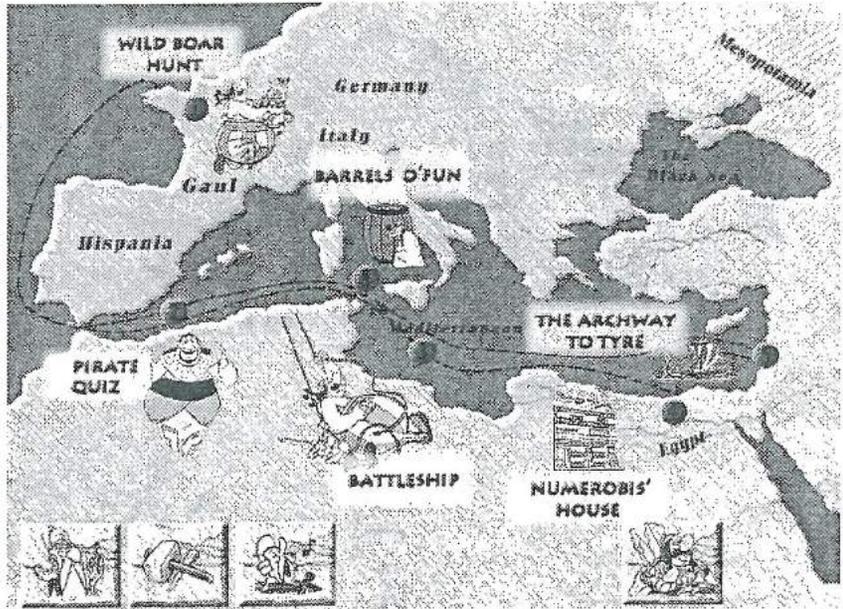


Image 2: Parallelism of comic narrative, game and information in “Asterix and Obelix: Searching for the black gold”

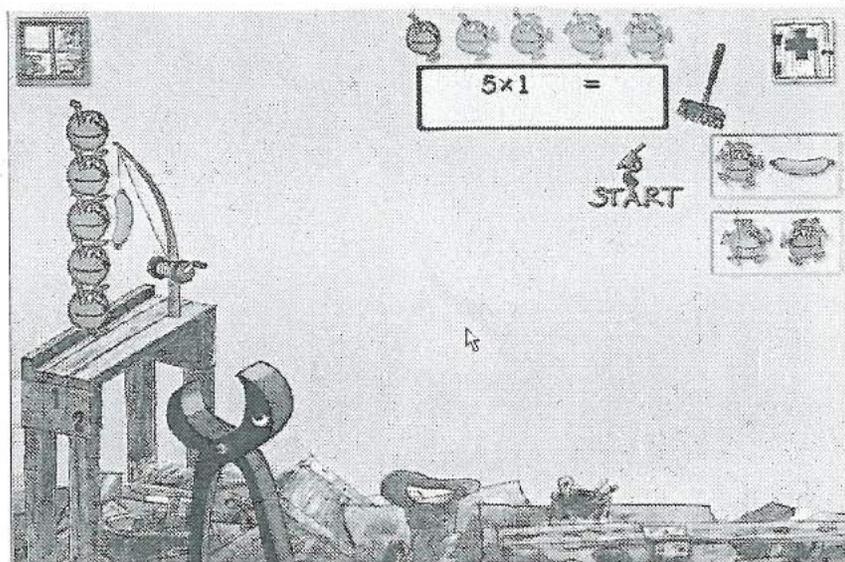


Image 3: Edutainment with „Pettersson and Findus“: The game marginalizes the story

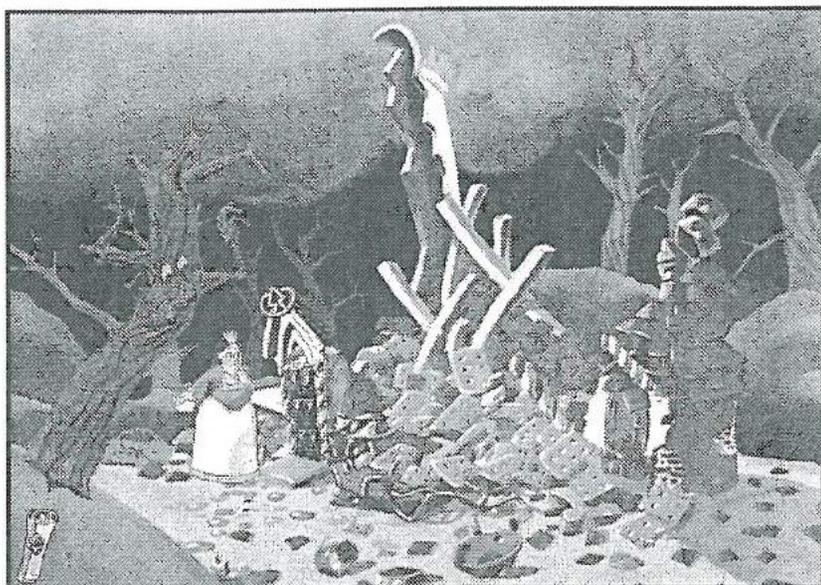


Image 4: A real game story: Snow White has followed the track to the hut of the witch instead of meeting the Seven dwarfs. If the player doesn't like this solution, he can choose an alternative

## Manolito en el mundo mundial

Martin B. Fischer  
 Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)  
 martin.fischer@trad.upf.es

### Resumen

El libro *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo describe la vida en un barrio popular de Madrid desde la perspectiva de una chico de unos diez años. Es un texto lleno de referencias culturales muy explícitas. La comparación entre el original (TO) y las traducciones francesa y alemana (TM) muestra que los traductores adaptaron algunas de estas referencias como, por ejemplo, la comida.

También hay otras características del texto que parecen requerir una adaptación como, por ejemplo, los juegos de palabras o las referencias intertextuales.

Este análisis quiere ser una pequeña aportación a la discusión sobre la necesidad (o no) de la adaptación en la traducción de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).

**Palabras clave:** traducción, adaptación, referencias culturales, juegos de palabras, doble direccionalidad

### Abstract

The history of *Manolito Gafotas* (*Manolito Four-Eyes*) by Elvira Lindo describes everyday life in a popular district of Madrid, seen through the eyes of a ten-year-old boy. The text is marked by a lot of very explicit cultural references. We suggest a comparison between the Spanish original and both, the German and French translation, to observe translator's attitude towards those references: to which point do we find adaptations of specific features (food, for example)? There are other characteristics of the text which seem to require an adaptation, such as puns or intertextual allusions. This comparative analysis wants to be a little contribution to the study of adaptation in Children's Literature and the question whether it is necessary or not to adapt.

**Key words:** translation, adaptation, cultural references, puns, double address

### 1. Manolito Gafotas: un héroe cotidiano

El personaje ideado por Elvira Lindo se ha hecho famoso más allá de Carabanchel Alto, de Madrid, de España. Pero, ¿qué les llega a los chicos franceses o alemanes de aquella atmósfera tan típica del parque del "Árbol de Ahorcado", del Bar "El Tropezón", del colegio "Diego Velázquez"? En este pequeño trabajo nos proponemos averiguar qué queda de "español" (o, incluso, de "madrileño") en las traducciones alemana y francesa del primer libro de la serie *Manolito Gafotas*.

Como es sabido, la autora había creado a su hijo virtual para la radio y le dio su propia voz antes de que se editaran los libros y que se rodaran películas<sup>1</sup>. En el sitio Internet *Manolito Gafotas* ella misma define así a su personaje: "Querría que los chavales que leen este libro se sintieran identificados con mi héroe, un héroe sin poderes sobrenaturales, un héroe que no es ni el más listo, ni el más fuerte, que no es un líder. Lo que sí tiene es conversación, sentido del humor y ganas de conocer su inmenso mundo, un barrio llamado Carabanchel".

Veamos ahora lo que se nos dice en el libro *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, donde se destaca que se trata "de una obra que cede la voz al protagonista infantil porque busca la complicidad del lector y que elabora la voz desde un discurso oral que ambos comparten" y que así "permite simular una visión infantil del mundo y contrastarla con la visión habitual, de manera que se produzca un efecto paródico" (Colomer 2002: 66s).

El humor de Elvira Lindo muchas veces es un humor negro, cerca del sarcasmo (pensemos en la escena del atracador sidoso que amenaza a Manolito y a su abuelo hasta que descubren que es oriundo del pueblo natal de éste último). No obstante, la autora también se sirve de recursos humorísticos fácilmente comprensibles para niños, como las situaciones divertidas (la escena dramática de los niños emplumados representando la "Paz Mundial") o los juegos de palabras.

Para la redacción de las historias de Manolito, Elvira Lindo se basa en la observación del mundo cotidiano: "El mundo conocido se nutre de referentes conocidos por todos los niños, vivan o no en barrios como Carabanchel. La televisión, la escuela, los padres trabajadores, los vecinos, la molestia de un hermano pequeño, las chucherías, los objetos de moda más banales, las películas, canciones, noticias o anuncios evocados, la complicidad de los abuelos, las visitas a museos, los exámenes, y los amigos escolares son terreno medido" (Colomer 2002: 68).

<sup>1</sup> Alfaguara 1994. La película de Miguel Albaladejo es de 1999.

Lo que nos interesa saber es si los lectores infantiles en Francia o Alemania también comparten las mismas vivencias con los españoles. Evidentemente también van al colegio, pero en Alemania solamente lo hacen por la mañana; tienen vecinos adultos, pero no se refieren a ellos con los nombres de pila sino con los apellidos; ven anuncios televisivos y películas, comen chucherías y siguen las modas del consumo, pero ¿son las mismas modas y los mismos anuncios que en España?

### 2. Los nombres propios

#### 2.1. Los personajes del libro

Tanto en francés como en alemán, el título del libro prescinde del "mote" tan característico: el libro se llama sencillamente *Manolito*. En el texto, sin embargo, se traduce el apodo del protagonista, igual que aquéllos de los demás personajes:

Manolito Gafotas	Manolito, le Binoclard	Manolito Brillenschlange
Orejones López	Grandes Oreilles	López Segelohr
Susana Bragas-sucias	Susana Culotte-Sale	Susana Schmutzbutz
el Imbécil	le Bêta	der Simpel
Jessica la Gorda (¡sin acento!)	Jessica la Grosse	die fette Jessica
el capitán Merluza	le capitaine Sardine	Captain Sternhagel

Como regla general, se traducen los caracónimos a las respectivas lenguas de llegada<sup>2</sup>. En francés, el adjetivo *grosse* en femenino puede ser interpretado como "embarazada". No sabemos si los traductores crearon a propósito esta alusión. El nombre de Yihad se transcribe tal cual en las traducciones. Nos podemos preguntar tanto en el caso del TO como en el de los TM si los lectores infantiles entenderán la alusión a la "guerra santa" que contiene el nombre de este chico peleón. Para poder leerse como transcripción del árabe sería necesaria una adaptación ortográfica: *jihad* y *Dschihad*, respectivamente.

Un muchacho de nombre Oscar representa un caso especial:

<sup>2</sup> Cf. Fernández Martín (1998) para observar los nombres propios en las traducciones de los libros de Roald Dahl al castellano. Para la película (que llegó al festival de cine de Berlín antes de que se publicaran los libros) algunos nombres se tradujeron de manera diferente: Orejones López > *Großohr*, Imbécil > *Blödmann*.

Oscar Mayer (Sólo se llama Oscar, lo de Mayer se lo hemos puesto nosotros por las salchichas) 78	Speedy González (il s'appelle seulement Gonzalez, on a rajouté Speedy à cause de la souris) 93	Oskar Mayer (Er heißt eigentlich nur Oskar, das mit dem Mayer haben wir noch drangehängt, damit's richtig deutsch klingt, wie <i>Frankfurter Würstchen</i> ) 106
--	--	--

La alusión explícita a una marca de salchichas de venta en España (véase más abajo por más detalles sobre la comida) no se puede reproducir de la misma manera en las LM. Los traductores al francés optan por crear una alusión bien original. La traductora alemana intenta justificar el "mote" con una explicación que suena muy forzada y que –en alemán– no tiene mucha gracia, incluso nos preguntamos si comprendió la alusión a una marca concreta en el TO. Adapta la ortografía del nombre.

Veamos otros nombres de persona que aparecen en el libro:

la señorita Esperanza 9	madame Espérance 12	Fräulein Esperanza
sita Espe 27	m'dame Espé 33	Fräulein Espe 36
sita Asunción 26	m'dame Asuncion 32	Fräulein Asunzion 37
Cata 23	Catalina 28	Cata 30
la Luisa 96	Louisa 115	die Luisa 132
Don Faustino 45	Don Faustino 55	Don Faustino 63
Don Nicolás 96	Monsieur Nicolas 115	Don Nicolás 132
Joaquina, <i>La Ceporra</i> 54	Jacqueline la Tarte 65	Joaquina alias <i>La Ceporra</i> 74

El autor de estas líneas todavía recuerda cómo, cuando estaba en el jardín de infancia, cambió una convención: ya no se tenía que llamar a la educadora *Tante Erika* (o sea, "tía" más el nombre de pila) sino *Frau Spitz* ("Señora" más el apellido). En la Alemania actual, sobre todo en las guarderías privadas "progres", se les llama a las educadoras directamente con el nombre de pila. En el colegio siempre es *Frau* más el apellido. Así que a los lectores alemanes de hoy les debe de resultar extraño el hecho de llamar a la profesora *Fräulein Esperanza*. Además, este diminutivo está casi en desuso por razones de lo "políticamente correcto". En Francia, los chicos suelen dirigirse a la profesora como *maîtresse* o *madame* más el apellido.

Ya hemos mencionado que tanto para franceses como alemanes es raro llamar a los vecinos por su nombre de pila en lugar del apellido. "La Luisa" tendría que ser algo así como *Madame/Frau Rodríguez*. Más color local añade el tratamiento tradicional de Don Faustino o Don Nicolás entre la gente mayor que se refleja en ambos TM (aunque con alguna incongruencia en el francés). A pesar de que en ambos encontramos adaptaciones ortográficas para facilitar la pronunciación, casi siempre se mantienen los nombres de pila españoles. No sabemos por qué la traductora alemana prescindió de la traducción del apodo de Joaquina, *La Ceporra* (el "alias" se suele poner para señalar delincuentes), ni por qué los franceses, que sí tradujeron el "mote", le pusieron de nombre algo tan francés como Jacqueline.

## 2.2. Personajes famosos

En el libro también se mencionan algunos personajes famosos reales:

el rey Balduino, Fabiola 40	le roi Baudouin, Fabiola 48	König Balduin, Fabiola 56
baronesa Thyssen 111	-----	Baronin Thyssen 152
Lady Di 125	lady Di 151	Lady Di 172

En el caso de la "Baronesa Thyssen" se trata del nombre de un colegio de Formación Profesional. Los traductores franceses omiten este nombre.

## 3. Los rasgos culturales

¿Qué es típicamente español? Ante todo, los nombre propios, como ya hemos visto, pero también las costumbres, la comida, los topónimos y mucho más. Tan acostumbrados estamos a lo nuestro que sólo nos damos cuenta de que algo es específico de nuestra cultura cuando viajamos al extranjero o cuando alguien que nos visita nos señala ciertos hechos como característicos de nuestra tierra y cultura. Veamos algunos ejemplos:

### 3.1. Lo "español"

El texto de Manolito Gafotas rebosa referencias culturales. Las alusiones a la vida cotidiana son precisamente el elemento fundamental para crear ironía de cara a los lectores adultos y facilitan la identificación de los lectores infantiles con los personajes. Puesto que la situación es bien conocida, sólo en algunos pocos casos se menciona algo explícitamente como "español":

los reyes de España, el himno español 39s	la famille royale espagnol, l'hymne espagnol 47s	die Könige von Spanien, die spanische Nationalhymne 53
---	--	--

La traducción no es difícil aunque, por supuesto, los lectores de los TM no asocian con estas palabras los mismos significados que los lectores del TO.

Congreso de los Diputados 95	l'Assemblée nationale 113	Abgeordneten-kammer 130
------------------------------	---------------------------	-------------------------

Mientras que los traductores franceses ponen el equivalente de la cultura meta, la alemana traduce con un término neutro (y no *Bundestag*, el equivalente funcional alemán).

librarse de la mili 38	s'échapper au service militaire 46	am Bund vorbeikommen 52
todo el pueblo español estará en contra de tí 38	toute l'Espagne sera contre toi 46	hast das ganze spanische Volk gegen dich 52

En el caso de la "mili", sin embargo, es la traductora alemana la que pone un equivalente de la cultura meta: *der Bund* ("la Federación", por metonimia con la República Federal) es el nombre coloquial que se la da al servicio militar en Alemania.

mis padres se quedaron echando la siesta 45	mes parents son restés à la maison pour faire la sieste 55	meine Eltern machten Siesta 62
llamar al 091 22	appeler la police 28	110 anrufen 28

La siesta pasa por ser algo tan típicamente español que los traductores emplean el correspondiente préstamo léxico. Ambas traducciones adaptan el hecho de llamar al 091, o sea, a la policía: en la francesa se prescinde del número, en la alemana se pone el número 110, vigente desde hace décadas en aquel país. Los nombres de dos clubes de fútbol (Real Madrid y Rayo Vallecano) se traducen como tales, sin ni siquiera adaptar la ortografía en el caso del francés<sup>3</sup>.

### 3.2. Los nombres de los lugares

En la traducción alemana leemos por "Carabanchel Alto" una vez *Carabanchel* (*Oberes Madrid*) y en otra ocasión *Carabanchel Alto*. *Oberes Madrid* ("Madrid Superior") parece hacer referencia a la zona alta de la ciudad que precisamente no es donde vive la familia de nuestro protagonista. En francés leemos *Haut Carabanchel*.

<sup>3</sup>La versión alemana de Manolito no cuenta con las ilustraciones de Emilio Urberuaga sino con otras de Oliver Wenniges. Curiosamente, en una ilustración se ve a Yihad con una camiseta del Real Madrid y en otra, el ilustrador aprovechó un recorte de diario en español para un dibujo suyo.

Pontejos en la Puerta del Sol 15	Pontejos à la Puerta del Sol 19	Pontejos an der Puerta del Sol 22
dar un garbeo por la Gran Vía 16	faire un tour sur la Gran Via 19	ein Bummel auf der Gran Via 22
Casa de Campo 23	au milieu d'une forêt 28	Casa de Campo 30
recuerdo de Mota del Cuervo 54	souvenir de Mota del Cuervo 64	Erinnerung an Mota del Cuervo 73
vamos al Museo del Prado 55	nous partons au musée du Prado 66	wir gehen ins Museum im Prado 76
Las Navas del Marqués que es el pueblo de su madre 71	le village de sa mère 84	aus Naves del Marquês, dem Heimatdorf ihrer Mutter 96
las cuevas de Altamira 101	les grottes de Lascaux 121	die Höhlen von Altamira

Como ya hemos podido comprobar anteriormente, los traductores franceses tienden a prescindir de indicaciones muy específicas del texto español que deben de considerar sin trascendencia; aquí lo hacen con Casa de Campo y con el pueblo de la madre de Susana. Proceden de la misma manera cuando del bar "El Tropezón" hacen *le bar du coin* ("el bar de la esquina"). Sustituye la alusión a las cuevas de Altamira por otra a las de Lascaux, más conocidas en Francia.

La traductora alemana sí menciona todos los topónimos aunque, a veces, cambiando la ortografía sin seguir criterios alemanes ni españoles (*Naves del Marquês*). Normalmente, en alemán se diría *wir gehen in den Prado* (por ser un museo universalmente conocido) o *wir gehen ins Pradomuseum* y no *wir gehen ins Museum im Prado* ("vamos al museo en el Prado"). Aquí tenemos dos nombres propios que hacen referencia a lugares ficticios:

el Parque del Árbol del Ahorcado 36	le parc de l'Arbre du Pendu 43	Galgenbaumpark 48
el Puesto Azul es el puesto del señor Mariano 123	le Kiosque Bleu — le kiosque de M. Mariano 148	"Blaues Eckchen", so heißt der Kiosk von Herrn Mariano 169

La traducción alemana del nombre del parque refleja las reglas de la formación espontánea de sustantivos compuestos en esta lengua y por eso resulta muy

idiomática<sup>4</sup>. *Blaues Eckchen* quiere decir "Rinconcito azul". Entre las referencias culturales también nos encontramos con detalles que a primera vista no llaman tanto la atención, como, por ejemplo, la traducción de "cafetería" por *Cafeteria*. En alemán, esta palabra suele utilizarse para la cafetería de alguna empresa o institución pública mientras que el equivalente cultural para una cafetería en la calle sería *Café* (o *Kaffeehaus* en Austria).

Para finalizar este apartado recogemos la adaptación del nombre de un supermercado:

Alcampo 50	Auchan 60	Kaufhof 70
------------	-----------	------------

En este caso, ambas traducciones sustituyen el nombre español por el de un centro comercial conocido en el país de la respectiva LM. Los traductores franceses sólo tuvieron que retraducir el nombre al francés. La traductora alemana podría haber elegido el nombre de una empresa con representación en el mercado español, como Lidl, Schlecker, etc.

### 3.3. El dinero

La versión francesa sustituye sistemáticamente pesetas por *francs*, mientras que la alemana reproduce fielmente todos los importes indicados en la antigua moneda española o bien los sustituye por expresiones como *etwas Geld* ("un poco de dinero"):

veinticinco pesetas en una moneda para mi cerdo 10	une pièce de deux francs por mon cochon 13	etwas Geld für mein Schwein 13
tenemos suficiente con seiscientas pesetas 22	avec 35 francs on aura assez 27	dass wir mit sechshundert Peseten auskommen 29
que le dé doscientas pesetas 52	de lui donner dix francs 63	er solle ihm zweihundert Peseten geben 72
las veinticinco pesetas para la hucha 100	cinc francs pour ma tirelire 119s	die fünfundzwanzig Peseten für das Sparschwein 136
trescientas pesetas 94	vingt francs 113	dreihundert Peseten 128
Tenía ciento cincuenta pesetas 122	J'avais vingt francs 147	Ich nannte hundertfünfzig Peseten mein Eigen 169

<sup>4</sup> Un caso parecido, desde el punto de vista estilístico, se observa también en la tendencia del lenguaje coloquial francés a acortar las palabras como, por ejemplo, con *l'ophtalmo* MF53 por "el oculista" ME44.

En la traducción francesa leemos a veces cinco y a veces dos francos para veinticinco pesetas y veinte francos tanto para 150 como para 300 pesetas.

### 3.4. La comida

Además de la comida cotidiana, en *Manolito* nos encontramos con una amplia gama de productos de chocolate, chucherías, etc., hasta el punto de que uno se pregunta si la autora cobraba comisiones por nombrar determinadas marcas:

colacao con chococrispis 65	Nesquik, Chocapic 77	Nesquick, Schokocripiess 87
poniéndonos pan con colacao y mantequilla 73	en mangeant des tartines au beurre et au Nesquik 86	schmierten uns Brote mit Nutella, tranken Nesquick 98
un bocadillo de nocilla para merendar 94	pour le goûter un sandwich au Nutella 112s	Nutellabrote als Snack 128
bollicao 111	----- 133	Überraschungseier 151
un batido, una palmera de chocolate y un donuts 44	un milk-shake, un pain au chocolat et un donut 53	ein Mixgetränk, ein Schokoschweineöhrchen und einen Donut 60

Las marcas españolas se adaptan a los nombres de las marcas correspondientes de las respectivas culturas meta. Los franceses también adaptan "palmera" por *pain au chocolat* y omiten "bollicao"; la traductora alemana pone *Überraschungseier* ("huevos KINDER"). Observemos ahora algunos platos y alimentos más tradicionales:

una tortilla de patatas, unos filetes empanados y un bollicao de postre 55	des oeufs durs, un steak pané, et un flan pour le dessert 66	eine Kartoffeltortilla, ein paar panierte Schnitzel und ein Schokocroissant zum Nachtsch 76
el coñac Fundador de mi padre, el anís de mi abuelo y una botella de sidra el Gaitero 75	le cognac de mon père, l'anisette de mon grand-père et une bouteille de cidre 89	der Kognak <i>Fundador</i> von Vater, der Anisschnaps von meinem Großvater und eine Flasche <i>Sidra el Gaitero</i> 101
un bocata de queso de cabrales 51	un sandwich au fromage de chèvre 61	ein belegtes Brötchen mit Ziegenkäse 70
un queso Manchego 129	un fromage 156	Stück Manchego 177

El primer ejemplo detalla la merienda que Manolito lleva en su excursión al Museo del Prado y el segundo el contenido del "mueble-bar" del comedor de la familia. Observamos otra vez cómo los traductores al francés adaptan e incluso

omiten atributos o nombres propios, como en el caso del queso Manchego. La traductora alemana, por otro lado, indica la marca del coñac, que los niños alemanes no conocen, y mantiene "Sidra el Gaitero", que tampoco entienden. Podría haber puesto *Apfelwein* o incluso la palabra francesa *Cidre*.

### 3.5. El colegio

El sistema de las notas escolares es diferente en los tres países que nos interesan aquí. Por eso, los traductores adaptan las referencias a las notas del sistema escolar del país de la respectiva LM. Lo mismo pasa con el nombre que recibe un niño que aspira a ser el predilecto del profesor o la profesora.

un niño 10 80	un enfant surdoué 95	ein Einser-Schüler 109
un 10 como una catedral 83	un méga 20 sur 20 99	eine Eins, die steht 113
niño pelota 59	fayot 70	Speichellecker 80

Ya hemos mencionado que en Alemania los chicos no tienen colegio a la tarde, de modo que este hecho constituye otra diferencia cultural que se aprecia en el texto (TO45/TM62).

## 4. El lenguaje

### 4.1. Palabras de Manolito

Elvira Lindo no sólo recurre a expresiones de moda entre la gente joven sino también le da a su protagonista un idiolecto muy característico. Aquí solamente vamos a ver algunos detalles ejemplares.

"La figura de un narrador infantil de un barrio popular hace verosímil las frecuentes distorsiones de las alusiones cultas, las abundantes hipérboles como recurso de intensificación, los recursos malsonantes y escatológicos o la apelación a la ciencia como explicación o criterio de autoridad de la realidad [...] Dado que se finge la oralidad de ese personaje, el habla se traduce en una forma que intenta ser muy próxima a lo coloquial a través de una gran cantidad de vulgarismos, paronimias, frases hechas, repetición de secuencias y expresiones reiterativas, barbarismos, etc." (Colomer 2002: 80)

En general, podemos afirmar que los traductores reflejan en sus respectivas versiones este lenguaje típico de Manolito, con todos sus vulgarismos y sus palabrotas. Primero nos referimos a las expresiones predilectas de Manolito. Su favorita, "el mundo mundial", aparece unas diez veces en el TO:

el mundo mundial	le monde mondial	die weite Welt
------------------	------------------	----------------

cuerpo corporal 34	corps corporel 42	----- 45
el planeta, planeta azul, planeta tierra, espacio sideral, globo terráqueo, globo terrícola	cette planète, la Planète Terre, la Planète Bleue...	dieser Planet, der blaue Planet, Planet Erde, dieses Erdenrund...

Como podemos apreciar, los traductores intentan recrear estas expresiones en sus respectivas versiones. Para las expresiones "como mola", "mola pegote", etc. encontramos *c'est cool*, *c'est trop cool*, *c'est méga cool* y *das ist stark/cool*, respectivamente. En el siguiente ejemplo, la traductora alemana entendió mal la expresión "molaba tres kilos", ya que traduce "pesaba unos tres quilos", que en el contexto (desayuno en una cafetería) no tiene ningún sentido.

molaba tres kilos 44	c'était mégacool 53	der wog an die drei Kilo 60
----------------------	---------------------	-----------------------------

### 4.2. Jugar con la lengua

El juego lingüístico es uno de los rasgos más característicos del lenguaje infantil y de los jóvenes. Los siguientes ejemplos nos lo ilustran bien:

monja jamón 91	bison zombie 109	Augen genau 125
-------------------	---------------------	--------------------

Se trata de un juego que consiste en formar palabras nuevas con la última sílaba de la palabra anterior: chapa, pato, toro, etc. Como es obvio, en el ejemplo el juego se atasca y podría dar vueltas circulares ad infinitum. Los traductores tuvieron que recurrir a otras palabras en sus textos. En Francia, este tipo de juego no es nada nuevo; se conoce una jerga de este tipo, el *verlan* (de *à l'envers*, "al revés"). Obsérvese que el juego del francés es puramente fonético:

no tengo N.P.I ("ni puñetera idea") 78	JPQD ("je pige que dalle") 92	ich habe keinen W.v.S. ("Wichs von Schimmer") 104s
--	-------------------------------	--

Los chicos crean sus propias expresiones, en este caso una abreviación que los adultos no entienden. La versión alemana suena algo forzada, ya que no recurre a ningún fraseologismo conocido sino que es de nueva creación:

Mi abuelo [...] es como Superman [...] le llamamos Superpróstata 94	Mon grand-père est [...] Superman [...] nous l'appelons Superprostate 113	Mein Großvater [...] ist wie Superman [...] wir nennen ihn Superprostate 130
Este tío no puede ser Superman con la barriga que tiene [...] Superbarriga 110	Avec le ventre qu'il a, ce type ne peut pas être Superman [...] Superbide 132	Dieser Typ kann niemals Superman sein, mit der Wampe, die der hat [...] Superbauch 150s

Siguiendo el modelo de "Superman", Manolito inventa unos apodos muy originales. Ambas versiones traducidas recrean estos neologismos.

Finalmente nos gustaría comentar otro ejemplo de la creatividad lingüística de Manolito (o de la autora):

su madre se puso como una hiedra (que se subía por las paredes) 63	sa mère est devenue complètement hystérique 75	da sei ihre Mutter wie eine Tarantel in die Luft gegangen 85
--	--	--

La frase de Manolito parece tener su origen en la mezcla de dos expresiones: "ponerse como / estar hecho una fiera" y "ponerse como / estar hecho una hidra", y precisamente de esta conjunción surge el humor. La versión francesa prescinde de cualquier imagen o metáfora, mientras que la alemana recurre a dos frases hechas: *wie von der Tarantel gestochen* ("como si le hubiera picado una tarántula") y *vor Wut in die Luft gehen* ("saltar por los aires de ira").

### 5. La intertextualidad

Hablando de intertextualidad no sólo nos referimos a textos escritos sino también a películas, reproducciones gráficas, etc.<sup>5</sup> La televisión juega un papel de gran importancia en la vida de la gran mayoría de los chicos de nuestros días. Y no solamente los programas llamados infantiles sino también cualquier otra transmisión. No nos puede sorprender que Manolito tenga el mundo televisivo como punto de referencia. En la última escena del libro incluso compara una película con su vida real. (Hay que admitir que la autora nos deja algo de esperanza:

<sup>5</sup>Menéndez Fillola y López Valero definen "intertextualidad" basándose en Genette: "[...] fenómeno de interconexión de textos y significaciones, definido como relación de copresencia entre dos o más textos o la presencia efectiva de un texto en otro [...]. El concepto es también extensible a producciones artísticas de signo distinto al literario" (Menéndez Fillola y López Valero 1997: 17. Cf. Genette, Gérard 1982. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.

la vida sale ganando<sup>6</sup>). La televisión se menciona directa e indirectamente (el festival de Eurovisión; *reality-chows* (sic) 111, "Reality Show" 133 *Reality-Show* 151), aunque mucho más frecuentes son las referencias a personajes ficticios del mundo del cine. Algunos reaparecen en las versiones traducidas sin cambios, como James Bond, Karate Kid, Frankenstein, Superman, Rambo, King Kong, etc. Otros se adaptan:

Fredy Crouger [sic] 124	Freddy Kruger 150,	Fredy Krueger 171
Piolín 38	Stan Laurel 45	irgend so ein Hoschenscheißer 50
Los Cazafantasmas 125	Chasseurs de fantômes 151	Ghostbusters 172
Hombre Araña 115	L'Homme Araignée 127	Spiderman 156
La Bella y la Bestia 115	La Belle et la Bête 138	Die Schöne und das Biest 156

Parece que ninguno de los traductores sabe quién es "Piolín" ("Tweety") porque Stan Laurel o "cualquier gilipollas" se alejan bastante del TO.

El siguiente ejemplo demuestra que la traductora alemana aprovecha una oportunidad para crear una alusión a un mensaje televisivo en Alemania (que probablemente sólo podrán reconocer lectores adultos):

es mejor prevenir que curar 77	il vaut mieux prévenir que guérir 91	Vorsorgen ist besser als Bohren 104
--------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------

"Prevenir es mejor que perforar" era un eslógan televisivo de una marca de dentrífico en la televisión alemana de los años 70.

Analícemos ahora un último ejemplo:

Cumpleaños feliz 130	Joyeux Anniversaire 156	Happy Birthday 178
Es un muchacho excelente 131	nous avons encore chanté Joyeux Anniversaire 158	He's a jolly good fellow 180

<sup>6</sup>Cf. Colomer: "*Manolito Gafotas* está plagado de citas intertextuales [...] las citas de Manolito se refieren muy a menudo al lenguaje televisivo. Es algo coherente con el personaje y con la intención cómica de la obra, ya que lleva al lector a darse cuenta de hasta qué punto esos referentes son compartidos socialmente y llegan a impregnar el lenguaje" (Colomer 2000: 158s).

Es característica para la LIJ alemana una mayor permisividad con respecto a anglicismos. Las dos canciones se mencionan en su versión original inglesa mientras en el TO aparecen en la versión española. La traducción francesa sustituye la segunda canción por una repetición de la primera (las cursivas aparecen en los textos).

### 6. La doble direccionalidad

Dice Fernández López (1996: 43): "Lo habitual en LIJ en el presente siglo es la doble direccionalidad niño-adulto". Sin querer entrar aquí en discusiones sobre el tema, nos parece importante subrayar este aspecto en el libro *Manolito*. Es evidente que los lectores niños se ríen de otros detalles que los adultos. Queriendo servir a dos amos siempre existe el peligro de no hacerlo bien ni para uno ni para el otro, aunque parece que la autora supo contentar a ambos<sup>7</sup>.

De los muchos ejemplos en el texto de Elvira Lindo escogimos los dos siguientes:

<i>Las Mininas</i> de Velázquez un cuadro en el que Velázquez retrató a todas sus gatas porque era un hombre al que le gustaban mucho los animales 57	<i>Les Minettes</i> de Velázquez c'est un tableau où Velázquez a fait le portrait de tous ses chats car cet homme aimait beaucoup les animaux 67	<i>Las Mininas</i> von Velázquez, ein Bild, auf dem dieser Velázquez alle seine Miezzen gemalt hat, weil er nämlich ein Mann war, der eine besondere Schwäche für Viecher hatte 77
--	---	--

Más de un lector no se dará cuenta del cambio de título del famoso cuadro de Velázquez: *Las Meninas* (damas de la Corte) a *Las Mininas* (gatitas). La versión francesa puede recurrir al mismo juego de palabras ya que *minette* en francés quiere decir gatita. Sabiendo que en el cuadro de Velázquez no hay gatos sino varias mujeres o muchachas se hace evidente que la autora juega no sólo con el nombre tergiversado sino también con el doble significado de "gata" (felino / chica de Madrid). Mientras en francés es posible crear una ambigüedad parecida, en alemán

<sup>7</sup>Puede ocurrir que la doble perspectiva narrativa privilegie al lector adulto y se deleite en los chistes privados. El lector infantil quedaría excluido de la diversión o podría molestarse al darse cuenta de tal descortesía" (Colomer 2002: 82). Cf. Barbara Wall (1991: 22): "The challenge is to find a way not merely to be acceptable to, but to address both children and adults simultaneously, to find, in fact, not a double but a dual audience" y "the approbation of critics has been given most readily to those fictions for children which most comfortably accommodate adult readers" (ibid., 178). Véase también la opinión de Teixidor (2001: 12): "La nostalgia de la infancia que tenemos los adultos, y que muchos libros dedicados a la infancia cultivan, los jóvenes no la tienen porque están instalados en ella y no se puede sentir nostalgia de lo que no se ha perdido". Ya comentamos en otro lugar la perspectiva adulta de Pérez Díez (Fischer 2003).

esto se hace más difícil. El título "Las Mininas" no le dice nada al lector infantil. La traductora, consciente la ambigüedad en el texto español, intenta recrearla con el término *Mieze* que puede significar "gatito" pero también "chica, amiga" (aunque este significado haya caído bastante en desuso).

"Un pecado original", el título del episodio en el que Manolito y sus compañeros visitan el Museo del Prado, constituye otro juego de palabras que seguramente no entenderán los lectores infantiles o juveniles, a no ser que asistieran asiduamente a las clases de catequismo:

Si fuera a Religión tendría que confesar al cura un pecado original que cometí el otro día. [...]	Si j'allais en cours de religion, je devrais confesser au curé un péché original que j'ai commis l'autre jour. [...]	Wenn ich die Religionsklasse besuchen würde, dann müsste ich dem Pfarrer jetzt eine Todsünde beichten, die ich vor ein paar Tagen begangen habe [...]
"¿Me quiere confesar un pecado bastante original?" 50	"Voulez -vous que je vous confesse un péché assez original?" 60	"Ich will Ihnen nämlich eine Todsünde beichten." 69

Mientras que se puede imitar en francés el juego con el doble sentido de la palabra "original" –se dice *le péché originel*– el alemán no lo permite (*Todsünde* quiere decir "pecado mortal").

### 7. Conclusiones

El análisis –no exhaustivo, por supuesto– de las dos traducciones demuestra que los traductores logran, en general, reflejar el humor y la ironía del texto de Elvira Lindo. Adaptan o recrean los juegos de palabras, el lenguaje de los chicos y los caracónimos.

Con respecto a las referencias culturales cabe preguntarse, sin embargo, si es aconsejable la sustitución de las pesetas por francos en la versión francesa, para citar el ejemplo más significativo. Evidentemente, los traductores no siguieron criterios claros en sus adaptaciones. Se observa la tendencia, eso sí, de un mayor grado de adaptación a la cultura meta en el texto francés.

Las traducciones de *Manolito* reflejan así, por un lado, la globalización de lo cotidiano, puesto que los lectores reconocerán fácilmente la mayoría de las alusiones al mundo del cine, de la televisión y del consumo, y, por otro, la incertidumbre de muchos traductores de cara al hecho cultural ajeno: ¿adaptar o no?

Sin querer interferir en las decisiones de los traductores quisiéramos hacer hincapié en algo que ya apuntaban Pereira y Lorenzo (2002: 115-132): la importancia del hecho de decidirse por un solo criterio en el momento de traducir y de mantener este mismo criterio durante toda la obra para no incurrir en incoherencias que los lectores, tarde o temprano, acaban por descubrir.

### 8. Referencias bibliográficas

Ediciones de *Manolito*:

- Lindo, Elvira. 1994. *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara.  
 Lindo, Elvira. 2000. *Manolito*. Traducción al alemán de Sabine Müller-Nordhoff. Hamburgo: Klopp.  
 Lindo, Elvira. 1997 / 2001. *Manolito Gafotas*. Traducción al francés de Virginia López-Ballesteros y Olivier Malthet. París: Gallimard Jeunesse.

Otras fuentes:

- Calvo, Blanca. 2001. "El héroe de Carabanchel Alto", en *CLIJ* 135, 54-56.  
 Colomer, Teresa (ed.). 2002. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.  
 Díaz Tuesta, María José. 1998. "Elvira Lindo — 'Desconfío mucho de los guardianes de la pureza de los niños'", en *El País*, 19 de dic. de 1998.  
 Fernández Martín, Carmen. 1998. "¿Señor Wormwood o señor Gusánez? La traducción de los nombres propios en Dahl", en *CLIJ* 101, 13-17.  
 Fischer, Martin B. 2002. "Konrad, Pinocchio y Edipo: la intertextualidad en la traducción de la literatura infantil", en Lorenzo, Lourdes / Pereira, Ana María / Ruzicka, Veljka (eds.). *Contribuciones al estudio de la traducción de Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cie Dossat, 43-67.  
 Fischer, Martin B. 2003 (pendiente de publicación). "Dime de qué te ríes y te diré quien eres", I. Congreso Internacional de Traducción y Literatura Infantil, Las Palmas de G.C. 2002.  
 Howard, Laura J. / García Morillo, Antonio / Moreno Verdulla, Antonio 2003. (pendiente de publicación), "Cerveza de jengibre, revistas de cotilleo y huevos sorpresa: problemas de referencias culturales en la literatura para niños", I. Congreso Internacional de Traducción y Literatura Infantil, Las Palmas de G.C. 2002.  
 Lindo, Elvira. 2002. *Manolito Gafotas*, <http://www.alfaguara.com/scripts/alfaguara/manolito/> (consultado septiembre del 2002).  
 Manini, Luca. 1996. "Meaningful Literary Names. Their Forms and Functions, and their Translations", en *The Translator* 2/96, 161-180.  
 Manolito Gafotas. 2000. *Manolito die Brillenschlange* (publicación del Festival de Cine de Berlín, <http://www.kinderfilmfest.net/2000/IngManolito.html> (consultado diciembre del 2002).

Menéndez Fillola / López Valero. 1997. "Nuevos cuentos viejos - Los efectos de la transtextualidad", en *CLIJ* 90, 7-18.

Pereira, Ana María / Lorenzo, Lourdes. 2002. "Estrategias de traducción de Literatura infantil y juvenil y un factor clave: la coherencia", en Lorenzo, Lourdes / Pereira, Ana María / Ruzicka, Veljka (eds.). *Contribuciones al estudio de la traducción de Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cie Dossat, 115-132.

Pérez Diez, María del Carmen. 2002 (pendiente de publicación) "Tú a Carabanchel (alto) y yo a Hogwarts: posible convivencia de realismo y fantasía en el siglo XXI", II. Congreso de ANILIJ, Alcalá de Henares 2002.

Rodríguez Castelo, Hernán. 2000. "Los niños y el humor", en *Cuatrogatos* 3 (julio/septiembre 2000), <http://cuatrogatos.org/3elpequenonicolas.html>

Teixidor, Emili. 2001. "La literatura juvenil, ¿un género para adolescentes?", *CLIJ* 133, 7-15.

Wall, Barbara. 1991. *The Narrator's Voice. The Dilemma of Children's Fiction*, Houndmills/ London: Macmillan.

## Ecós de la Edad Media en la Literatura Fantástica de Clive Staples Lewis

Marta García de la Puerta  
Universidade de Vigo  
mpuerta@uvigo.es

### Resumen

El presente artículo pretende contribuir a la comprensión y análisis de una parte esencial de la literatura fantástica de C.S. Lewis: la *Trilogía Cósmica* y las *Crónicas de Narnia*, obras que, además, tienen la particularidad de compartir características propias del pensamiento literario medieval. El rastreo de las fuentes, de procedencia muy diversa, de las que C.S. Lewis extrae los elementos que conforman los mundos secundarios imaginados, así como de los compromisos ideológicos implícitos o explícitos que hay en éstos es lo que constituye el objetivo de nuestro trabajo.

**Palabras clave:** C.S. Lewis, fantasía, Edad Media

---

### Abstract

It is our purpose to contribute to the understanding and analysis of an essential part of Clive Staples Lewis's fantasy literature: *The Cosmic Trilogy* and the *Chronicles of Narnia*, works which, besides, have the particularity of sharing characteristics typical of medieval literary thought. The tracing of medieval sources of very different origins, from which C.S. Lewis extracts the elements that shape his secondary worlds, as well as the implicit or explicit ideological commitments found in them is what constitutes the aim of this work.

**Key words:** C.S. Lewis, fantasy, medieval sources

---

Referirse a las influencias o a los antecedentes de la obra de un escritor suele ligarse con frecuencia a la puesta en cuestión de su originalidad o de su capacidad inventiva. En este sentido, el reconocimiento de fuentes procedentes de otras obras literarias en la obra de ficción de C.S. Lewis ha motivado que con frecuencia se pusiera en cuestión la originalidad de estas narraciones. Roger L. Green y Walter Hooper defienden ésta sin fisuras, pero no negando los ecos de otras literaturas reconocibles en Lewis, sino matizando su importancia en el proceso creativo:

MARTA GARCÍA DE LA PUERTA

The Literary inspirations are tenuous. Again and again one can find echoes from legend and literature, ancient and modern –and those of us who have “read the right books” will find more than those who have not. But such echoes are of little importance, save to suggest what books Lewis had read or to make us marvel at his wide reading and retentive memory. But however much his reading may have suggested to him, Lewis can never be accused of copying another author, save in trifling instances, which were usually subconscious anyway (Green & Hooper, 1994: 250).

En efecto, como apuntan Green y Hooper, la capacidad retentiva de Lewis era sorprendente. Y también lo era la cantidad de lecturas que acumuló en el transcurso de su vida y su vastísima cultura, en particular la relacionada con el mundo clásico y medieval. De modo que, para la elaboración de su obra fantástica, no sólo se valió de los recuerdos acumulados a lo largo de su vida, sino también de la enorme cantidad de material que le proporcionó la lectura de cuentos, sagas y mitos. Y en lo que se refiere a la originalidad de su obra, y de las obras literarias en general, el mismo Lewis se desmarca de un concepto de “pura creación” sin referencias previas: “We (...) never in the ultimate sense, *make*. We only build. We always have materials to build from” (Lewis, 1991: 73). A propósito de este tema, Chad Walsh también destaca la escasa preocupación de Lewis por ser original, y lo hace de tal modo que termina afirmando la suprema peculiaridad de su obra:

Lewis does not elevate “originality” into a cult. In his critical writings he argues that not originality but the expression of something of universal profit is the thing desired from an author. He practices what he preaches. He takes ideas and literary techniques from any convenient source with the freedom of a Chaucer or Shakespeare, but –like his more distinguished fellow-writers– he thoroughly assimilates and transmutes. The paradoxical result is that Lewis’s books give an impression of extreme originality. The mysterious chemistry of the mind has brought everything into harmony, and the strangely assorted ingredients add not confusion but richness and body (Walsh, 1949: 139).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, haremos a continuación un recorrido por las obras y las tradiciones literarias de las que la obra de Lewis es deudora en mayor o menor grado. Entre este “humus” o materia prima de la que se sirve el autor para construir sus mundos secundarios nos encontramos de un modo manifiesto con elementos presentes en la tradición literaria y pensamiento medieval en general, a partir de los cuales Lewis será capaz de crear una literatura fantástica original. Como explica el propio Lewis “(...) in reading great literature I become a thousand men and yet remain myself” (Lewis, 1995b: 141).

En su autobiografía *Surprised by Joy*, el propio Lewis hace hincapié en la importancia que para él tenía todo lo nórdico. Según el autor, tras un período de profundo pesimismo y sequía intelectual, el renacimiento imaginativo le llegó de la mano de obras como *Siegfried and The Twilight of the Gods*, concretamente en la

traducción de Margaret Armour, en una edición que incluía ilustraciones de Arthur Rackham, y del ciclo operístico de Wagner, *Ring of the Nibelung*, basado en *Nibelungenlied*<sup>1</sup>, composición germana del siglo XIII. En palabras de Hooper (1996: 222), “they were two of his most treasured books”.

Es en las *Crónicas de Narnia* donde se aprecian con mayor claridad aquellos elementos de la mitología nórdico-germánica que Lewis recoge para la creación de su literatura fantástica. Muchas de las criaturas que aparecen en los cuentos de Narnia remiten a las que fueron adoradas como dioses por los nórdicos. Así sucede con los gigantes de Harfang, que presentan las mismas características que sus paralelos en los mitos y leyendas tradicionales, encerrando en sí toda la maldad que generalmente se les atribuye en éstas. Por otro lado, en las rocosas montañas de las tierras del norte es donde los gigantes de las *Eddas*<sup>2</sup> y los gigantes de las *Crónicas de Narnia* tienen sus inhóspitos dominios.

Los gigantes de la mitología estaban hechos, parcial o totalmente, de piedra<sup>3</sup>, peculiaridad que también queda recogida en la obra de Lewis de un modo explícito a través del personaje Jill Pole en *The Silver Chair*:

I do believe (...) that all the stories about giants might have come from those funny rocks. If you were coming along here when it was half dark, you could easily think those piles of rocks were giants” (Lewis, 1994d: 79).

De la misma forma, Mount Pire, una de las cumbres más altas de Narnia, que está formada por dos cimas, antaño fue un gigante de dos cabezas transformado en piedra por King Olvin de Archenland. Por otro lado, así como los gigantes de las leyendas nórdicas comían grandes cantidades de carne humana, el canibalismo y la glotonería son también atributos característicos de los gigantes de Ettinsmoor, para quienes los hombres y los *marsh-wiggles*<sup>4</sup> se encuentran entre sus platos favoritos (Lewis, 1994d: 131-132).

Sin embargo, no todos los gigantes de la mitología nórdica eran temibles o estaban del lado del mal. A pesar de su temible aspecto y de su tremenda fuerza,

<sup>1</sup> Recopilación de canciones y rapsodias existentes que se agrupan en cinco ciclos de mitos diferentes, pero que se refieren todos, de alguna manera, al gran tesoro de los nibelungos.

<sup>2</sup> Junto con la *Edda Menor* de Snorri Sturluson, la *Edda Mayor* constituye la principal fuente de información sobre la mitología y las viejas tradiciones épicas del mundo germánico precristiano. La edición de la *Edda Mayor* utilizada en este trabajo es la de Luis Lerate (1986); de la obra de Snorri Sturluson hemos manejado la edición preparada por Enrique Bernárdez (1982).

<sup>3</sup> Ejemplos de la antigua y extendida asociación de los gigantes a la piedra quedan recogidos, por ejemplo, en algunos de los cuentos sobre el rey Olaf de Noruega, como es el caso del gigante Hrimgerd o Dwarf Alis.

<sup>4</sup> Los *marsh-wiggles* son criaturas fantásticas que surgen de la propia imaginación del autor.

podían mostrarse amistosos con los humanos. En palabras de García Font, gran estudioso de los mitos y leyendas nórdicos, “aparecen con la ingenuidad de lo primitivo, de lo elemental, de la fuerza simple” (García Font, 1995: 133). Font menciona a Thiassi, Thrym y Oegir como ejemplos de gigantes que muestran buen talante y ofrecen una imagen más benigna, pese a su imponente presencia. En los cuentos de Narnia también hay gigantes “benevolentes”, como Wimbleweather de Deadman’s Hill o Rumblebuffin, caracterizado por una valentía incuestionable, pero también por cierta torpeza a la hora de actuar.

Lewis también recurre a las leyendas y tradiciones a la hora de describir a los enanos, otra de las razas que pueblan el mundo de Narnia. En los cuentos de Narnia estas pequeñas criaturas son representadas como seres muy diestros en el trabajo de la piedra y el metal. A excepción de los enanos “zoquetes”, los “Duffers”, se les considera excelentes herreros, mineros y artesanos. En la mitología nórdica, una de las ocupaciones principales de los enanos era también la minería y la herrería. Según las *Eddas*, por ejemplo, de los talleres subterráneos de los enanos herreros y orfebres salieron grandes obras, orgullo de los mismísimos dioses: el martillo de Thor, el anillo y lanza de Odín, la nave de Freyr, el cinturón de Megingiard de Thor, el collar de Freya y el cuerno de Giallarhorn, entre otros. En Narnia, los trabajos de los enanos artesanos tenían una gran reputación. Fueron los enanos quienes hicieron las coronas del rey Frank y la reina Helen: “Light, delicate, beautifully shaped circles that you could really wear and look nicer by wearing. The King’s was set with rubies and the Queen’s with emeralds” (Lewis, 1994f: 187); y de una forja subterránea salieron las espadas, los cascos y las mallas que recibieron Caspian, Trumpkin y Nikabrik de manos de los siete enanos rojos de Shuddering Woods (Lewis, 1994b: 76).

Pero Lewis supo recoger de estas mitologías otros elementos que también evocan remotos tiempos pasados. Como en la mitología nórdica, en los cuentos de Narnia la partida o llegada de los reyes, especialmente por mar, es un acontecimiento espectacular. En muchos de los relatos los reyes y su séquito van ricamente ataviados con trajes de colores brillantes, los barcos ostentan espléndidos estandartes y el pueblo se reúne para despedir o dar la bienvenida a su soberano (Lewis, 1994d: 37). Además, los barcos de Narnia son obras de arte por derecho propio. El “Splendour Hyaline”, por ejemplo, que navegó por las aguas de las *Islas Solitarias*, tiene forma de cisne y el “*Dawn Treader*”, barco que da título al quinto libro de Narnia, tiene forma de dragón: la cabeza forma la proa, las alas son los costados del barco y la cola es la popa. El vigía se instala en una pequeña oquedad situada en el cuello del dragón y observa por su boca.

Otro de los motivos que aparece con frecuencia en los textos mitológicos de las *Eddas* es el fresno Yggdrasil, árbol cósmico también presente en las *Crónicas de*

*Narnia*. En la *Edda Mayor* el gran árbol Yggdrasil o árbol de las cenizas simboliza el cosmos inmutable. Como expresión del cosmos es, al mismo tiempo, el centro de la vida, el centro de todo. Así es cómo se describe en la Edda en prosa de Snorri Sturluson:

Este fresno es el mayor y mejor de todos los árboles: sus ramas se extienden por todos los mundos y llegan más allá del cielo. Sujetan el árbol tres raíces que se extienden dilatadamente: una llega donde los Ases, y otra donde los gigantes de hielo. (...) y la tercera está sobre el Niflheim, y bajo esa raíz está Hvergelmir; (...). La tercera raíz del fresno está en el cielo, y bajo esa raíz hay una fuente muy sagrada, que se llama fuente de Urd” (Sturluson, 1982: 103-4).

En la edición americana de *The Lion, the Witch and the Wardrobe* aparece mencionado “the World Ash Tree” (Lewis, 1970: 138), o Árbol de las Cenizas, nombre por el que también era conocido el Yggdrasil o árbol cósmico de la mitología nórdica.

En lo que se refiere a la *Trilogía Cósmica*, quizá sea en *Out of the Silent Planet* en la que se aprecia con más claridad esa sensación que los Inklings denominaban “Northernness”<sup>5</sup>, aunque en este caso no tanto por la descripción de escenarios y personajes como desde el punto de vista lingüístico. Las palabras en idioma malacandrio *hross*, *hamdramit* y *harandra*, por ejemplo, “are reminiscent of Old Norse” (Sammons, 1980: 160). Por su parte, Downing afirma que incluso esas pequeñas referencias de Ransom a Rackham y Chaliapin, un cantante de ópera ruso, “evoke “Northernness”, alluding to Norse saga as portrayed in the illustrations of Rackham or performed in Wagnerian operas” (Downing, 1992: 25). Finalmente, si atendemos a la explicación que proporciona David Crystal en *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* acerca de los orígenes escandinavos de la terminación *-by*<sup>6</sup> (Crystal, 1995: 25), tan frecuente en los nombres patronímicos de Inglaterra, no hay duda de que en “Nadderby” (Lewis, 1989a: 3), nombre del lugar en el que Ransom va a tener su primer encuentro con Weston y Devine, encontramos otra probable reminiscencia del nórdico antiguo en la obra de Lewis desde el punto de vista lingüístico.

El itinerario vital y creativo del autor pone en evidencia, por otra parte, su profundo interés y admiración por la literatura medieval inglesa, que se plasma en *The Allegory of Love: A Study in Medieval Tradition*, *The Discarded Image: An*

<sup>5</sup> Hacia 1933 (es difícil precisar la fecha exacta) se iniciaron en Oxford, a instancias de J.R.R. Tolkien, unas tertulias literarias con el propósito de estudiar las lenguas y las literaturas de los países nórdicos. Esta agrupación de amigos se denominó a sí misma “The Inklings” y compartía, entre otras cosas, el amor por lo que denominaban “Northernness”.

<sup>6</sup> “The Scandinavian word for ‘farm’ or ‘town’” (Crystal, 1995: 25).

*Introduction to Medieval and Renaissance Literature* y varios estudios críticos dedicados a un gran número de obras de la literatura medieval. No sorprende, pues, que un hombre profundo conocedor –y además entusiasta– de la literatura medieval inglesa se dejara llevar por ella de tal manera que pudiera entreverse la resonancia de estas creaciones en sus propias obras de ficción fantástica.

En *The Discarded Image*, el propio autor ofrece una visión concisa y comprensiva de una “imagen del mundo” que quedaría desacreditada en épocas posteriores, pero hacia la que reconocía sentirse fascinado:

I have made no serious effort to hide the fact that the old Model delights me as I believe it delighted our ancestors. Few constructions of the imagination seem to me to have combined splendour, sobriety, and coherence in the same degree (Lewis, 1995: 216).

En esta obra Lewis afirma que el modelo de representación de la Tierra más seriamente considerado durante el medievo era el de los antiguos griegos, de acuerdo con el cual ésta no era plana, sino una esfera sólida estacionada en el centro de una caja china de siete esferas transparentes, en cada una de las cuales se hallaba cada uno de los entonces considerados planetas: la Luna, Mercurio, Venus, el Sol, Marte, Júpiter y Saturno<sup>7</sup>:

The central (and spherical) Earth is surrounded by a series of hollow and transparent globes, one above the other, and each of course larger than the one below. These are the ‘spheres’, ‘heavens’, or (sometimes) ‘elements’. Fixed in each of the first seven spheres is one luminous body. Starting from Earth, the order is the Moon, Mercury, Venus, the Sun, Mars, Jupiter and Saturn; the ‘seven planets’. Beyond the sphere of Saturn is the *Stellatum*, to which belong all those stars that we still call ‘fixed’ because their positions relative to one another are, unlike those of the planets, invariable. Beyond the *Stellatum* there is a sphere called the First Movable or *Primum Mobile*. This, since it carries no luminous body, gives no evidence of itself to our senses; its existence was inferred to account for the motions of all others (Lewis, 1995: 96).

Los sonidos de estos siete planetas producían una música, la “música de las esferas”, a la que corresponde nuestra escala diatónica. A cada uno de los planetas estaba asociado un metal: plata, mercurio, cobre, oro, hierro, estaño y plomo, en ese orden. El alma que descendía desde el cielo para nacer en la Tierra adquiriría, al llegar abajo, las cualidades de dichos metales, por lo que nuestros cuerpos y almas estarían compuestos de todos los elementos del universo y cantarían, por así decirlo, la misma canción.

<sup>7</sup> En la Edad Media se mantenía también otro concepto muy diferente sobre la Tierra, que es el que se cita con más frecuencia como ejemplo de *error científico* medieval, según el cual la Tierra era plana como un plato, con la tierra firme ocupando su parte central, de manera que sus confines eran tenebrosas aguas, un mar lleno de todo tipo de monstruos peligrosos para el hombre.

De acuerdo con dicha visión, tanto la música como las artes iban a permitirnos sintonizar con dichas armonías. En la Edad Media, las siete ramas del conocimiento estaban asociadas a dichas esferas: gramática, lógica y retórica (conocidas como *trivium*), aritmética, música, geometría y astronomía (el *quadrivium*). Por su parte, las esferas cristalinas no eran –como el cristal– de materia inerte, sino que estaban compuestas de poderes espirituales vivos, presididos por seres angélicos. Más allá de todo lo anterior se hallaba ese luminoso reino celestial en donde Dios se sentaba en su trono. De manera que, al llegar la muerte, el alma regresaba a su creador, pasando de nuevo a través de las siete esferas, en cada una de las cuales se iba dejando la cualidad correspondiente para llegar al juicio totalmente desnuda. Era como una gran obra central en la que la mayoría de las obras particulares encajaban, a la que constantemente se referían y de la que obtenían gran parte de su fuerza.

Considerando la fascinación que la Edad Media despertaba en Lewis, no debe resultar extraño que en su obra fantástica aparezcan elementos del mundo medieval. Es cierto que Lewis no presenta en su *Trilogía Cósmica* un modelo ptolemaico del universo pero, como afirma George Musacchio, no se puede negar que “without trying to give us a Ptolemaic view of the universe, is able to utilize some of the mood and atmosphere of that older way of looking at it as God’s ordered creation” (Musacchio, 1994: 41-42).

En efecto, el universo de la *Trilogía Cósmica* comparte con la antigua cosmología algunos elementos relativos a la visión jerarquizada y ordenada del universo, a las esferas, a la concepción del cosmos como algo vivo y en constante actividad, a la metáfora del Gran Baile y a otros elementos característicos del sistema medieval.

En *The Discarded Image*, Lewis explica que el concepto de jerarquía era esencial para la arquitectura del universo ptolemaico, sobre cuyos principios se asentaba el modelo medieval y renacentista. En la *Trilogía Cósmica* esta concepción jerárquica del universo aparece en la disposición de todas las criaturas del sistema Arbol (el sistema solar). Resulta también muy significativo que Lewis utilice una variante de la metáfora de la “Gran Cadena” cuando hace referencia en *Perelandra* a “the lines of the personal beings” (Lewis, 1989b: 345). En *Out of the Silent Planet* los *sorns* le explican a Ransom cómo entienden ellos la jerarquía dentro de su particular visión de “la Escala de la Vida”: “There must be rule, yet how can creatures rule themselves? Beasts must be ruled by *hnau* and *hnau* by *eldila* and *eldila* by *Maleldil*” (Lewis, 1989a: 91). Por citar un último ejemplo, en *That Hideous Strength* Lewis sitúa a Perelandra, o lo que es lo mismo, a Venus, en el Tercer Cielo, es decir, en la tercera esfera según la cosmología medieval. Eso es lo que señala Dimble a los habitantes de St. Anne’s: “In the Third Heaven, in

MARTA GARCÍA DE LA PUERTA

Perelandra” (Lewis, 1989c: 738). Lewis recrea en su obra una secuencia perfectamente ordenada del universo, en la que Maledil oficia de Gran Creador. Para Musacchio, “the concept of hierarchy did make sense to him for humanity’s relationship to God, above us on the chain, and beasts, below us” (Musacchio, 1994: 54).

Otro de los elementos medievales que pueden advertirse en la obra de Lewis es la influencia de los planetas sobre la vida y los acontecimientos, materia que formaba parte de la astronomía en el medievo<sup>8</sup>. Lewis llama la atención sobre el distinto significado de la palabra en la era moderna respecto del uso que de ella hacían los poetas antiguos:

The word influence in its modern sense (...) is as grey an abstraction as the whole range of our language affords. We must take great care not to read this, the word’s withered senility, back into its use by older poets where it is still a fully conscious metaphor from astrology (Lewis, 1995: 110).

Si durante la Edad Media se consideraba que los planetas afectaban no sólo a los acontecimientos y la psicología de las personas sino también a los reinos vegetal y mineral, de igual modo en la *Trilogía Cósmica* de Lewis éstos aparecen a lo largo de toda la obra como elementos que influyen en los acontecimientos y las vidas de los personajes. El capítulo titulado “The Descent of the Gods” de *That Hideous Strength* es una buena muestra de ello:

Quick agitation seized them: a kind of boiling and bubbling in mind and heart which shook their bodies also. It went to a rythm of such fierce speed that they feared their sanity must be shaken into a thousand fragments. And then it seemed that this had actually happened. But it did not matter: for all the fragments –needle-pointed desires, brisk merriments, lynx-eyed thoughts– went rolling to and fro like glittering drops and reunited themselves (Lewis, 1989c: 687).

Esa noche a la que se hace referencia, en St. Anne’s todos habían estado extraordinariamente ingeniosos: “If not plays upon words, yet certainly plays upon thoughts, paradoxes, fancies, anecdotes, theories laughingly advanced yet (on consideration) well worth taking seriously, had flowed from them and over them with dazzling prodigality” (Lewis, 1989c: 686).

La influencia de Viritrilbia (Mercurio) se dejaba sentir entre ellos: “For the lord of Meaning himself, the herald, the messenger, the slayer of Angus, was with them” (Lewis, 1989c: 686). Por su parte, el propio Ransom, en su travesía espacial

<sup>8</sup> No obstante, Lewis aclara en *The Discarded Image* que este aspecto no sólo es característico de la Edad Media, sino que lo heredó de la antigüedad y lo legó a su vez al Renacimiento (Lewis, 1995: 103).

a Malacandra, fue testigo forzoso de cómo las luces avasalladoras de las constelaciones se proyectaban sobre la nave espacial al tiempo que le transmitían una nueva energía revitalizadora: “Stretched naked on his bed, a second Danae, he found it night by night more difficult to disbelieve in old astrology: almost he felt, wholly he imagined, ‘sweet influence’ pouring or even stabbing into his surrendered body” (Lewis, 1989a: 25).

Es como si las “influencias” de las constelaciones y los planetas se infiltrasen en Ransom hasta el punto de llegar a experimentar en cuerpo y alma una sensación de gran armonía y vitalidad: “(...) through depth after depth of tranquility far above the reach of night, he felt his body and mind daily rubbed and scoured and filled with new vitality (Lewis, 1989a: 26).

Incluso el escéptico personaje Weston, en una de sus escasas respuestas a las incesantes preguntas de Ransom en su viaje a Malacandra, aventura una posible base científica a ese cúmulo de sensaciones, al afirmar que allí recibían muchos rayos que nunca penetraban en la atmósfera terrestre (Lewis, 1989a: 26).

Los planetas y las constelaciones, por tanto, no están simplemente presentes, sino que se incorporan en la trama de las obras. Lo mismo sucedía –explica Lewis– en la literatura medieval: “in the buildings the cosmological material is something woven into what we may call the plot of a building” (Lewis, 1995: 201). Y en *Studies in Medieval and Renaissance Literature* insiste en este mismo aspecto al afirmar lo siguiente: “Planetary influence could not remove free will but it could alter the states of mind and imagination which free will has to deal with” (Lewis, 1979: 55).

Otra de las características que muestran un nexo de unión entre la antigua cosmología y la visión del universo que presenta Lewis en su *Trilogía Cósmica* es la concepción del cosmos como algo vivo y en constante actividad. En su ensayo “Imagination and Thought” incluido en *Studies in Medieval and Renaissance Literature*, Lewis afirma que para una mayor comprensión del concepto de plenitud y vitalidad desde el punto de vista de la antigua cosmología sólo hay que salir al campo una noche estrellada y caminar durante media hora intentando ver el cielo:

Medieval man looked up at a sky not only melodious, sunlit, and splendidly inhabited, but also incessantly active; he looked at agents to which he, and the whole earth, were patients. Besides the Intelligences and the angelic hierarchies there are the planets themselves” (Lewis, 1979: 54).

Durante la Edad Media, por tanto, prevalecía un concepto del cosmos como algo vivo, que ni era oscuro ni estaba vacío, algo muy distinto de una visión más moderna del universo: “Nothing is more deeply impressed on the cosmic

MARTA GARCÍA DE LA PUERTA

imaginings of a modern than the idea that the heavenly bodies move in a pitch-black and dead-cold vacuity. It was not so in the Medieval Model" (Lewis, 1995b: 111-112).

En la obra de Lewis, Ransom describe un cosmos más acorde con el medieval que con el que se deriva de la investigación moderna. Cuando éste inicia su obligada travesía por el espacio rumbo al planeta Malacandra, lejos de sentir la supuesta absoluta vacuidad que separa los mundos, se encuentra sumergido en un baño de pura y etérea luz: "He had thought it barren; he saw now that it was the womb of worlds, whose blazing and innumerable offspring looked down nightly even upon Earth with so many eyes -and here, with how many more! No: Space was the wrong name" (Lewis, 1989a: 27). Lewis pone, en este aspecto, su propia opinión en boca de Ransom, que afirma que "older thinkers had been wiser when they named it simply the heavens -the heavens which declared the glory- (...)" (Lewis, 1989a: 27).

Se ha visto cómo ese vasto espacio -aunque finito- no era ni oscuro ni frío para el hombre medieval, ni estaba en silencio: "You must conceive yourself looking up at a world lighted, warmed, and resonant with music" (Lewis, 1995b: 112). Y así como el hombre medieval imaginaba a cada uno de los planetas en su propia esfera creando armonía y música al moverse, también Lewis presenta en su obra un espacio iluminado, cálido y resonante de música. En su viaje a Malacandra, por ejemplo, Ransom escucha sonidos tintineantes a su alrededor: "the irregular tinkling noises (...) made by meteorites, small, drifting particles of the world-stuff that smote continually on their hollow drum of steel (...)" (Lewis, 1989a: 25).

El motivo de la Gran Danza o el Gran Baile de las esferas es una metáfora medieval de la que Lewis se ocupa en sus estudios críticos y que incorpora a la *Trilogía Cósmica*. A diferencia de las modernas teorías cosmológicas, la imagen del universo medieval es mucho más festiva, y así lo hizo notar Lewis en sus muchos comentarios sobre el tema, según explica Downing:

Though we have become since Newton's time to think of the universe as essentially a mechanism, the medieval picture was more festive. Lewis noted in one of his lectures on medieval cosmologists that their symbol for the primum mobile was a young girl dancing and playing a tambourine. He explains that the orderly movements of the heavenly spheres in the medieval picture are to be conceived not as those of a machine or even an army, but rather as a dance, a festival, a symphony, a ritual, a carnival, or all of these in one (Downing, 1992: 73).

Más concretamente, en la obra *Perelandra*, según Downing "The Great Dance (...) summarizes a great deal of theology in poetic form, as well as imaginatively recapturing some of the medieval sense of festival, symphony, ritual and carnival"

(Downing, 1992: 73). Porque, en efecto, todos y cada uno, los mundos caídos y los immaculados, los viejos y los niños, participan del espectáculo. En esta danza, de acuerdo con Downing, igual bestias que hombres y espíritus hallan su lugar. Así se lo explica, en efecto, una de las voces a Ransom al final de *Perelandra*:

In the plan of the Great Dance plans without number interlock, and each movement becomes in its season the breaking into flower of the whole design to which all else had been directed. Thus each is equally at the centre and none are there by being equals, but some by giving place and some by receiving it, the small things by their smallness and the great by their greatness, and all the patterns linked and looped together by the unions of a kneeling with a sceptred love (Lewis, 1989b: 343).

Ransom no tardaría en comprobarlo con sus propios ojos muy poco después, momento éste que constituye una de las más exquisitas descripciones de la *Trilogía Cósmica*<sup>9</sup>.

El conocimiento que Lewis tenía de la Edad Media se pone en evidencia también en otros aspectos presentes en su obra. La representación de la vida más allá de la muerte es otro motivo representado con relativa frecuencia en la literatura medieval<sup>10</sup>. En esa época el ámbito que alberga a los muertos es muy diferente del Hades sombrío de los griegos y los romanos, y es también muy distinto del cielo de la tradición cristiana. La representación medieval del Otro Mundo es la de un lugar idílico. De igual modo, la Nueva Narnia creada por Lewis en las *Crónicas de Narnia* resulta paradisiaca:

All of them passed in through the golden gates, into the delicious smell that blew toward them out of that garden and into the cool mixture of sunlight and shadow under the trees, walking on springy turf that was all dotted with white flowers (...). There were forests and

<sup>9</sup> Exactamente ésta:

It seem to be woven out of the intertwining undulation of many cords or bands of light, leaping over and under one another and mutually embraced in arabesques and flower-like subtleties. Each figure as he looked at it became the master-figure or focus of the whole spectacle, (...). He could see also ( but the word "seeing" is now plainly inadequate) wherever the ribbons or serpents of light intersected, minute corpuscles of momentary brightness; and he knew somehow that these particles were the secular generalities of which history tells (...). But he knew in the end that most of them were individual entities. If so, the time in which the Great Dance proceeds is very unlike time as we know it. Some of the thinner and more delicate cords were beings that we call short-lived: flowers and insects, a fruit or a storm of rain, and once (he thought) a wave of the sea. Others were such things as we also think lasting: crystal, rivers, mountains, or even stars. Far above these in girth and luminosity and flashing with colors from beyond our spectrum were the lines of the personal beings. (...). But not all the cords were individuals; some were universal truths or universal qualities (Lewis, 1989b: 344-345).

<sup>10</sup> Véase *El otro mundo en la literatura medieval* de H.R. Patch citado por C. García Gual (1996: 269).

green slopes and sweet orchards and flashing waterfalls, one above the other, going up forever (Lewis, 1994: 205, 209).

En el segundo volumen de la Trilogía, las descripciones que Ransom hace a su llegada a Perelandra, en las que domina por encima de todo la luz y el color, remitirían al paraíso edénico tal y como lo concebían los hombres del medievo:

The sky was pure, flat gold like the background of a medieval picture. It looked very distant (...). The ocean was gold too, (...). The nearer waves, though golden where their summits caught the light, were green on their slopes: first emerald, and lower down a lustrous bottle green, deeping to blue where they passed beneath the shadow of other waves. (...) The water gleamed, the sky burned with gold, but all was rich and dim, and his eyes fed upon it undazzled and unaching. (...) He turned and looked "inland" (...). There was a undergrowth of feathery vegetation, about the height of gooseberry bushes, coloured like sea anemones. Above this were the taller growths -strange trees with tube-like trunks of grey and purple spreading rich canopies above his head, in which orange, silver, and blue were the predominant colours. (...) Now he had come to a part of the wood where great globes of yellow fruit hung from the trees (...) (Lewis, 1989: 174-180).

Hemos podido comprobar que Lewis recoge en su obra gran cantidad de motivos característicos de la concepción medieval del universo. Pero conviene aclarar que, pese a las numerosas coincidencias, el cosmos creado por el autor en su trilogía no se ajusta exactamente al modelo de la antigua cosmología. Coincidimos en este extremo con Musacchio, según el cual Lewis crea para sus obras fantásticas una "Nueva Cosmología", aun cuando sus principios se asienten sobre las bases de una imagen del mundo típicamente medieval (Musacchio, 1994: 41).

En lo que a las *Crónicas de Narnia* se refiere, el ambiente que rodea el mundo de Narnia evoca igualmente ese mundo medieval tan admirado por Lewis. En este sentido, para Duriez: "the world of which Narnia is a part is drawn from the late medieval picture of reality that Lewis loved so deeply, as portrayed in his brilliantly study, *The Discarded Image: An Introduction to Medieval and Renaissance Literature*" (Duriez, 1990: 84).

Esta recreación de lo medieval se hace patente en uno de los cuentos del ciclo de Narnia, *The Silver Chair*, mediante la descripción de las ceremonias de Cair Paravel, famosas por su esplendor, así como de los ornamentos, armas y vestiduras, de las estrategias tácticas o bélicas y de los medios de desplazamiento. A esto habría que añadir el carácter extraordinariamente factual de algunas descripciones, otra característica típica de la literatura de la Edad Media. Lewis reflexiona sobre este aspecto en *The Discarded Image*, donde explica que el gusto del hombre medieval por los detalles y minuciosidad en las descripciones tenía por objeto garantizar que lo que el lector imagina es exactamente lo que el autor vió:

With this attitude goes the characteristically medieval type of imagination. It is not a transforming imagination like Wordsworth's or a penetrative imagination like Shakespeare's. It is a realising imagination. (...) The Middle Ages are unrivalled, till we reach quite modern times, in the sheer foreground fact, the 'close-up' (Lewis, 1995b, 206).

Así, en la citada *The Silver Chair*, la cena con la que son agasajados Eustace Scrubb y Jill Pole en su visita al castillo de Cair Paravel no sólo es un admirable ejemplo de la cortesía y estilo de sus habitantes como anfitriones sino que recrea de un modo transparente y detallado un ambiente típicamente medieval. El Salón Magno está decorado con estandartes que cuelgan de los techos y anuncian cada plato al estridente sonido de trompetas y timbales:

Supper in the great hall of the castle was the most splendid thing either of them had ever seen; for though Eustace had been in that world before, he had spent his whole visit at sea and knew nothing of the glory and courtesy of the Narnians at home in their own land. The banners hung from the roof, and each course came in with trumpeters and kettledrums (...). And when all the serious eating and drinking was over, a blind poet came forward and struck up the grand old tale of Prince Cor and Aravis and the horse Bree (...) (Lewis, 1994d: 47).

Una obra especialmente admirada por Lewis fue *Beowulf*, el primer poema épico anglosajón, una joya literaria que el autor tiene presente de un modo particularmente intenso. A ello contribuyó en gran medida una conferencia pronunciada por Tolkien en 1936 titulada "Beowulf: The Monsters and the Critics"<sup>11</sup>, que revolucionó los estudios sobre este poema y causó gran impacto sobre Lewis (Hooper, 1996: 732). En este estudio Tolkien pone en tela de juicio algunos de los análisis críticos que se habían hecho hasta ese momento de este famoso poema épico. Según Tolkien, la crítica existente sobre *Beowulf* era inadecuada e imperfecta porque los estudiosos se centraban en él más como documento histórico que como obra de arte literaria. Sostenía, además, que era interpretado erróneamente, al no considerarse su contenido mítico, que desde su punto de vista era esencial.

Tolkien no sólo consiguió revitalizar el interés por este poema épico, relegado hasta entonces a un segundo plano, sino también cambiar el curso del pensamiento crítico acerca de esta obra, hasta el extremo de que podría decirse que esta conferencia marcó un "antes" y un "después".

La influencia de *Beowulf* en la obra de Lewis se puede inferir a partir de la aparición de ciertas anécdotas argumentales y de detalles concretos en su obra fantástica. Conviene recordar que *Beowulf* contiene un importante elemento

<sup>11</sup> Publicada posteriormente como ensayo. Para este trabajo hemos utilizado una edición reciente, *The Monsters and the Critics* (Tolkien, 1983).

MARTA GARCÍA DE LA PUERTA

fantástico, cuyos orígenes están en la cuentística popular de la civilización germánica; la lucha contra monstruos semihumanos y dragones procede del popular germánico. Del mismo modo, en las *Crónicas de Narnia*, las razas del bien se ven obligadas a luchar contra criaturas sobrehumanas y seres muchas veces sobrenaturales para evitar la destrucción total. Grendel, el monstruo con el que lucha Beowulf, recuerda en cierto sentido a la lewisiana Bruja Blanca de *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. El poeta de *Beowulf* cuenta que Grendel es descendiente de Caín, un linaje

damned by God (...).  
 (...) bound in pain  
 And rage, deformed, exiled forever far  
 From mankind, living where monsters are<sup>12</sup>.

En la obra de Lewis, según cuenta el personaje Mr Beaver, el castor, la Bruja Blanca "was one of the Jinn. That's what she comes from on one side. And on the other she comes of the giants (...) there isn't a drop of real human blood in the Witch" (Lewis, 1994a: 81). Tanto el uno como el otro desean la destrucción de la felicidad y de todo aquello que pueda resultar bello a los ojos de los demás.

Otra analogía con respecto al poema medieval es la importancia que el autor del poema concede a la amistad, sentimiento que predomina también en las *Crónicas de Narnia*, como vimos anteriormente. Según el propio Lewis, cuando se refiere a las características de la épica medieval, "The figure of the betrothed is shadowy compared with that of a friend" (Lewis, 1958: 9), lo cual es aplicable también a sus *Crónicas de Narnia*, donde los personajes femeninos aparecen en el terreno afectivo en un segundo plano si se considera la fuerza de los sentimientos que se desarrollan con respecto al compañero, como es el caso de Aravis, compañera de viaje de Shasta en su huida hacia Narnia, en *The Horse and His Boy*.

Para el lector de *Beowulf* es difícil olvidar la escena en la que Hrothgar, rey de Dinamarca, estrecha entre sus brazos al joven Beowulf antes de partir en busca del terrible monstruo que había vuelto sediento de venganza y violencia:

"The longer you've been here, the more I've liked  
 Your spirit, Beowulf, dear son! Your deeds  
 Have forged our friendship; there will be no feuding  
 For Geats and Danes, and while I wield this kingdom  
 The ring-stem boats will cross the gannet's bath,  
 Bearing to you their fill of friends and treasure.  
 We'll take our stand -toward friend, toward foe- together.  
 Many times we'll meet again, dear prince".

<sup>12</sup> Cita tomada de la edición de Randolph Swearer et al. (1990: 76).

(...)  
 He kissed dear Beowulf, embraced his neck,  
 The tear-flow glistening on his grizzled beard-  
 He hoped but, wise and old, did not expect  
 That they would meet again<sup>13</sup>.

Margaret E. Goldsmith, en su estudio crítico titulado *Beowulf's Spiritual Vulnerability* considera a A. G. Brodeur como uno de los estudiosos de este poema épico que mejor han sabido reflejar este sentimiento de compañerismo y amistad tan característico de Beowulf, haciendo especial hincapié en la profunda amistad y respeto mutuo entre éste y su tío Hygelac:

The demonstration of this love through Beowulf's words and acts gives warmth and depth to the hero's personality, an additional dimension to his actions. It is his strongest and most enduring emotion, and exerts its influence as long as he lives. In Part I, Hygelac is the center of Beowulf's world; in Part II, the recollection of Hygelac remains, a living, moving force, in his heart (Goldsmith, 1975: 132-133).

Lewis parece, desde luego, mucho más interesado en este tipo de relaciones que en el amor entre hombre y mujer al que cantan, por ejemplo, los trovadores medievales. Menos influido, por tanto, por la *lírica*, se centra en la concepción del amor en la épica medieval y explica que "the deepest of worldly emotions in this period is the love of man for man, the mutual love of warriors who die together fighting against odds, and the affection between vassal and lord" (Lewis, 1958: 9).

La importancia de este sentimiento queda patente en todas y cada una de las narraciones que componen las *Crónicas de Narnia*, donde abundan las relaciones de verdadera amistad y lealtad entre algunos de sus personajes principales. Como ejemplos, baste recordar el sentimiento de amistad y lealtad que Reepicheep profesó en todo momento a Caspian en *The Voyage of the 'Dawn Treader'*, hasta el punto de arriesgar su vida por su rey o por todos los que él consideraba sus amigos, o la relación de compañerismo entre el unicornio Jewel y Tirian quien, en *The Last Battle*, no duda en dar su vida por salvar a Jewel de una muerte más que probable a manos de las fuerzas del mal. De ahí que Lewis afirme que la amistad surge del mero compañerismo y describa a los amigos uno al lado del otro, "their eyes look ahead" (Lewis, 1988: 66).

Otro de los aspectos que muestran un nexo de unión entre la épica medieval y la obra de Lewis es la ausencia de sentimientos de amor erótico o descripción de avatares amorosos entre los personajes de su obra, a favor, como antes apuntábamos, de la exaltación de la amistad. Lewis explica en *The Allegory of*

<sup>13</sup> Cita tomada de la edición de Randolph Swearer et al. (1990: 76).

MARTA GARCÍA DE LA PUERTA

*Love. A Study in Medieval tradition*, acerca de la ausencia de amor romántico en las épicas:

We must conceive a world emptied of that ideal of 'happiness'—a happiness grounded on successful romantic love— which still supplies the motive of our popular fiction. In ancient literature love seldom rises above the levels of mere sensuality or domestic comfort except to be treated as a tragic madness. (...) At the other end of the scale we may find the comfort and utility of a good wife acknowledge (Lewis, 1958: 4).

El “amor erótico” ocupa un lugar irrelevante en las *Crónicas de Narnia*. El propio Lewis lo admite: “Writing “juveniles” certainly modified my habits of composition. Thus [they] (...) excluded erotic love” (Lewis, 1993: 506). Así, se resuelven en unas pocas líneas el noviazgo y matrimonio entre la hija de Ramandu y Caspian en *The Voyage of the Dawn Treader* o el casamiento de Aravis y Cor en la última página de *The Horse and His Boy*:

Aravis also had many quarrels (and I'm afraid even fights) with Cor, but they always made it up again: so that years later, when they were grown up, they were so used to quarreling and making up again that they got married so as to go on doing it more conveniently (Lewis, 1994e: 224).

Finalmente, el autor del poema épico, al igual que Lewis, ofrece al lector la visión de un mundo asolado por las fuerzas del caos y del mal. Para sobrevivir en él hace falta tener la estatura de un héroe. Sólo el valor, el desprendimiento, la entrega de la vida por los demás si es necesario, puede rasgar, aunque sólo sea fugazmente, las tinieblas que rodean y acosan al hombre germánico. Luchar sin tregua contra el mal interior y exterior mientras se es fuerte y morir en la lucha cuando las fuerzas flaquean es todo lo que unos héroes como Beowulf, Reepicheep o Tirian esperan de la vida.

Otro de los puentes de conexión entre la literatura fantástica de Lewis y la tradición medieval inglesa es la obra *Sir Gawain and the Green Knight*. Encontramos referencias a este bello poema inglés del siglo XIV —que Tolkien tradujo al inglés contemporáneo— en el peregrinaje de Eustace Scrubb, Jill Pole y Puddleglum, en *The Silver Chair*, a las tierras inhóspitas del Norte, donde se van a encontrar con una dama vestida de verde. Por otro lado, las tentaciones a las que es expuesto Gawain por parte de la dama del castillo encuentran ahora su equivalente en las que sufren Digory en *The Magician's Nephew* o Edmund en *The Lion the Witch and the Wardrobe*. Este último cae en la tentación de probar los tocinos de cielo que le ofrece la bruja, con lo que su voluntad se irá debilitando gradualmente hasta hacerle incapaz de discernir el bien del mal.

Lewis, al igual que el autor anónimo de *Sir Gawain and the Green Knight*, siguiendo una extendida tradición medieval, juega con el problema de revelar o no el nombre propio al enemigo:

“(...) I'd know first, sir knight, thy name; I entreat thee  
To tell it me truly, that I may trust in thy word”.  
“In good faith”, quoth the good knight, “I Gawain am called (...)” (Anónimo, trad. de Tolkien, 1982: 30).

El adversario, por su parte, rehúsa dar su nombre y pide que todos los presentes se conformen con una descripción sobre sí mismo:

“The Knight of the Green Chapel I am known to many, (...)” (Anónimo, trad. de Tolkien, 1982: 33).

Lewis incorpora esta tradición en *The Silver Chair* cuando Scrubb, Jill y Puddleglum se encuentran a una extraña dama de verde y a un silencioso caballero ataviado con negras vestiduras en tierras del norte de Narnia:

“But we don't know you or your friend -a silent chap, isn't he?” (...).  
“Only tell them”, answered the Lady, “that She of the Green Kirtle salutes them by you, and has sent them two fair Southern children for the Autumn Feast” (Lewis, 1994d: 88-89).

Otro de los aspectos en los que se aprecia la similitud entre *Sir Gawain and the Green Knight* y la ficción fantástica de Lewis es el valor que cobra el número tres. El autor del poema medieval utiliza este número en repetidas ocasiones, demasiado obvias como para que Lewis no cayera en la magia de su significado: los tres días de la tentación por los que pasa el caballero; los besos que recibe de la dama, en gradación ascendente: uno el primer día, dos el segundo y tres el tercero; y, finalmente, los tres golpes que el enemigo intenta dar a Gawain.

Finalmente, John D. Haigh señala otro nexo de unión entre el poema medieval y las *Crónicas de Narnia*: “the clear bright colors of Cair Paravel recall the brilliant descriptive passages of *Sir Gawain and the Green Knight*” (Haigh, 1991: 191).

Tampoco podía estar ausente el ciclo épico del rey Arturo y el Santo Grial, aun cuando Lewis manifestara en más de una ocasión no poseer un conocimiento demasiado amplio de estas leyendas: “You need not be afraid of telling me ‘only what I know already’ about the Grial legend, for indeed I know very little” (Lewis, 1993: 456). No obstante, se declaró en más de una ocasión ferviente admirador de todo lo relacionado con la “materia de Bretaña” y de las generaciones de autores que, como Malory o Charles Williams, entre otros, contribuyeron “each in its own

MARTA GARCÍA DE LA PUERTA

spirit and its own style (...) to the story of Arthur" (Lewis, 1995b: 210). En consecuencia, no fueron pocos los estudios de Lewis dedicados a este tema<sup>14</sup>, y, por lo tanto, son muchos los elementos de las distintas leyendas del rey Arturo que aparecen en las *Crónicas de Narnia* y la *Trilogía Cósmica*. Como afirma Hooper:

There is probably not any single version of the story of King Arthur that conforms to all its ingredients in Lewis's novel. He took a very free hand and the result is his own valuable contribution to Arthurian literature (Hooper, 1996: 233).

Es destacable, en primer lugar, el personaje de Merlín. Tanto el mago de las leyendas artúricas como el Merlín que aparece en la obra de Lewis *That Hideous Strength* están dotados de poderes mágicos que utilizan para ayudar a sus amigos en la lucha contra el enemigo. Gracias a la ayuda de Merlín, Arturo siempre salía victorioso de todas las guerras, subió al trono y reinó sobre su pueblo. En el tercer volumen de la *Trilogía Cósmica* Merlín también constituye una figura clave puesto que ayudará a Ransom en su lucha contra el mal.

Por otro lado, encontramos un gran parecido entre Ransom y el Rey Pescador de las leyendas del ciclo artúrico. En *That Hideous Strength*, Ransom se hace llamar a sí mismo "Fisher King", como en las leyendas artúricas, y ambos tienen por delante la tarea de restaurar el orden en unas tierras assoladas por el mal. Además, los dos sufren de heridas que se resisten a sanar. Como afirma Hooper: "No doubt Lewis had in mind the 'Dolorous Blow' dealt by Sir Balyn with his sword to King Pelles in Book II of Malory's *Morte D'Arthur*" (Hooper, 1996: 233).

Las semejanzas entre Ransom y la leyenda artúrica van apareciendo gradualmente a lo largo de la obra de Lewis. Ransom también es el "Pendragon of Logres". Uther Pendragon es precisamente el nombre del padre del Rey Arturo (así lo recoge también Thomas Malory en *La Morte D'Arthur*). A Ransom se le añade el nombre de Pendragon, circunstancia que le convertiría en sucesor del rey Arturo en la Inglaterra actual. Por otro lado, "Logres" se identifica con el reino de Arturo. Tal y como explica Dimble en *That Hideous Strength*:

"It all began (...) when we discovered that the Arthurian story is mostly true history. There was a moment in the sixth century when something that is always trying to break through

<sup>14</sup> Dedicó páginas enteras a los romances artúricos de *Chrétien de Troyes* y *Sir Gawain and The Green Knight* en *The Allegory of Love*; publicó también dos ensayos sobre *Le Morte D'Arthur* de Sir Thomas Malory titulados "The Morte D'Arthur" recogido en *Studies in Medieval and Renaissance Literature*; incluyó un comentario a los poemas artúricos de Charles Williams en *Arthurian Torso*. Tampoco se puede dejar de mencionar el poema narrativo "Launcelot", escrito a principios de los años 30 y del que se conserva tan sólo el fragmento que cuenta las vicisitudes de Sir Launcelot y otros caballeros de la corte del rey Arturo en su búsqueda del Grial (Lewis, 1994h: 93).

into this country nearly succeeded. Logres was our name for it -it will do as well as another. And then (...) gradually we began to see all English history in a new way. We discovered the haunting". (...) "How something we may call Britain is always haunted by something we may call Logres. Haven't you notice that we are two countries? After every Arthur, a Mordred; behing every Milton. a Cromwell; a nation of poets, a nation of shopkeepers; the home of Sidney -and of Cecil Rhodes. Is it any wonder they call us hypocrites? But what they mistake for hypocrisy is really the struggle between Logres and Britain". (...) Ransom was summoned to the bedside of an old man then dying in Cumberland. (...) That man was Pendragon, the successor of Arthur and Uther and Cassibelaun. Then we learned the truth. There has been a secret Logres in the very heart of Britain all these years; an unbroken succession of Pendragons. That old man was the seventy-eighth from Arthur: our Director received from him the office and the blessings (Lewis, 1989c: 738-739).

También se pueden encontrar elementos propios de las leyendas del ciclo artúrico en las *Crónicas de Narnia*. En la trayectoria vital del personaje de Caspian, por ejemplo, se advierte una proximidad con la vida y la personalidad del rey Arturo. Los paralelismos entre ambos héroes se encuentran casi desde la cuna; ambos, siendo niños, son apartados de sus hogares por ser herederos de reinos que están siendo acosados por fuerzas que desean destruirlos. Hasta su subida al trono, sus tierras se encuentran en total desorden. Tanto Arturo como Caspian tienen que probar que son merecedores del trono, acompañándose para ello de un sabio consejero: Merlín y Cornelius respectivamente. Así pues, la figura de Cornelius tiene mucho en común con la del mago Merlín, tanto desde el punto de vista físico como si consideramos su capacidad para la magia. En palabras de Bruce McMenomy:

First, both were magic. Second, we find that while they were advisors during the period of ascension to the throne, there is very little mention of either with respect to the later lives of the Arthur-figure. Third, we find the origin of these two to be quite similar. Each is half human and half some other creature (McMenomy, 1970: 9).

Por otra parte, tanto el rey Arturo como Caspian tuvieron que defender sus tierras de los ataques de ejércitos invasores. Finalmente, la partida de Caspian hacia el País de Aslan y su posterior rejuvenecimiento tienen un claro precedente en el postrer viaje del rey Arturo hacia la isla atlántica de Avalon, donde cura sus heridas y vive eternamente.

Estos no son los únicos elementos comunes entre las *Crónicas de Narnia* y las leyendas del rey Arturo. La idea de una Inglaterra "in the very heart of Britain"<sup>15</sup>, por ejemplo, también aparece reflejada en *The Last Battle*: "But you are now looking at the England within England, the real England just as this is the real Narnia. And in that inner England no good thing is destroyed" (Lewis, 1994g:

<sup>15</sup> Lo que Gareth Knight llama "the inner, higher side of Britain" (Knight, 1990: 36).

208). Es más, en Narnia existe también una auténtica Narnia, “more real and more beautiful than the Narnia outside the stable door! I see a world within world, Narnia within Narnia” (Lewis, 1994g: 207).

El libro de Malory también relata la historia de esa búsqueda tan conocida de la leyenda artúrica: la búsqueda del Grial. Por su parte, en *The Voyage of the “Dawn Treader”* también se narra la historia de dos búsquedas: la que emprende Caspian en busca de los siete nobles de Telmar y la de Reepicheep por encontrar el *País de Aslan*. MacMenomy encuentra incluso claras similitudes entre Reepicheep y la figura de Galahad, uno de los nobles caballeros de la Tabla Redonda:

We may note that we find embodied in Reepicheep many Galahad type virtues. Within him was embodied almost the entire idea of chivalry. Also their deaths are somewhat parallel. While Galahad actually died, his death was close to being physically taken to Heaven. Reepicheep also went to Aslan’s country in a similar way, except, as far as we know, it was completely physical (McMenomy, 1970: 9).

Finalmente, la espada de Arturo, “Excalibur”, una suprema muestra del arte del forjador, recuerda a “Rhindon”, la espada que Peter Pevensie recibió de manos de *Father Christmas* para luchar contra las huestes del mal. Tanto una como otra constituyen un símbolo de poder; ambas fueron esgrimidas en numerosas batallas y peligrosas aventuras y gracias a ellas los héroes que las blandieron consiguieron el triunfo sobre el mal.

Lewis, como vemos, incorporó a su ficción fantástica muchos de los elementos del ciclo artúrico. En este sentido, compartimos la opinión del antes citado McMenomy cuando afirma que un estudio comparativo de los mismos pueden ayudar a profundizar en el itinerario creativo de este autor:

It is hoped that we may all benefit from the drawing of comparisons in this way, for by analysing literary themes we may learn more of Lewis, his ideas, and his writings. Furthermore, we may, by using Arthur as a mirror, see more deeply into the character of Lewis, and by looking into Caspian we may learn more about the ideas of a great mind with respect to Arthur and the entire cycle (McMenomy, 1970: 10).

Se ha podido comprobar que los mundos fantásticos de Lewis de los que nos ocupamos se ajustan en ciertos aspectos al universo tal y como lo concebía el hombre medieval. Lewis empleó el género fantástico no para describir el universo tal y como lo entendemos hoy en día, sino para recrear una excelsa obra de arte que Lewis denominó “the greatest work of art the Middle Ages produced” (Lewis, 1979: 62). El propio Lewis aclara, en todo caso, en lo que se refiere a su elevada valoración del arte y la ciencia medieval, que esto no significa una defensa de la prevalencia del modelo medieval sobre los otros:

I am only suggesting considerations that may induce us to regard all Models in the right way, respecting each and idolising none. We are all, very properly, familiar with the idea that in every age the human mind is deeply influenced by the accepted Model of the universe. (...) No Model is a catalogue of ultimate realities, and none is mere fantasy. Each is a serious attempt to get in all all the phenomena known at a given period, and each reflects the prevalent psychology of an age almost as much as it reflects the state of that age’s knowledge (Lewis, 1995b: 222).

Hemos comprobado, en definitiva, que tanto en las *Crónicas de Narnia* como en la *Trilogía Cósmica* se pueden rastrear muchas más referencias a otras obras de lo que a primera vista se podía sospechar. Su lectura nos conduce constantemente a otras tradiciones, otros títulos y autores. Pero esta relación con determinadas obras y tradiciones no es una relación de dependencia ni implica un desarrollo de la obra en el seno de las mismas. Actualmente es casi imposible que una obra de creación no recuerde a muchas otras. En este sentido, Julio César Santoyo y Jose Miguel Santamaría afirman que nos hallamos inmersos “en lo que ya es una tradición única, y las deudas mutuas son inconmensurables” (Santoyo y Santamaría, 1983: 93). Sin embargo, nada de esto implica un plagio.

Por otra parte, y muy al contrario de lo que señalan autores como Green y Hooper cuando afirman que Lewis utilizó estos materiales de forma inconsciente (Green y Hooper, 1994: 250), creemos que Lewis ha hecho uso de manera consciente de buena parte de los materiales más antiguos de las tradiciones germánica, anglosajona y escandinava para edificar con ellos una literatura fantástica distinta e integradora.

Por fuerza la lectura de estos dos conjuntos de obras de literatura fantástica de Lewis recuerda sin cesar a otros títulos, otros nombres, y a veces hacen pensar que lo que Lewis se trajo entre manos fue sólo una reelaboración de buena parte de los elementos de la fantasía y literatura medieval europea. Pero, como afirma Manlove: “All his life Lewis loved the ‘new’, not for the mere sake of novelty but for the sake of the freshness that came through it, often a freshness of re-discovery of the old” (Manlove, 1987: 215). No obstante, es probable que el propio Lewis hubiera mostrado escaso interés en defender su originalidad, y menos aún si la idea de ésta se aproximase a la de mera *novedad*. En cualquier caso, y tomando en cuenta la afirmación de Santoyo y Santamaría que recogíamos más arriba, la cantidad, riqueza y diversidad de influencias que se advierten en la obra fantástica de Lewis acaso, lejos de mostrar una falta de originalidad, sean una muestra palpable de ésta.

## Referencias bibliográficas

- ANÓNIMO. 1982. *Sir Gawain and the Green Knight. Pearl. Sir Orfeo*. Traducción de J.R.R. Tolkien. New York: Ballantine Books.
- BERNÁRDEZ, Enrique (ed). 1982. *Textos mitológicos de las Eddas*. Madrid: Editora Nacional.
- CRISTAL, David. 1995. *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge U.P.
- DOWNING, David C. 1992. *Planets in Peril. A Critical Study of C.S. Lewis's Ransom Trilogy*. USA: The University of Massachusetts Press.
- DURIEZ, Colin. (1990) 1994. *C.S. Lewis. The C.S. Lewis Handbook. A Comprehensive Guide to His Life, Thought and Writings*. Eastbourne: Monarch Publications.
- FORD, Paul F. (1980) 1994. *Companion to Narnia*. New York: HarperCollins.
- GARCÍA FONT, J. 1995. *Mitos y leyendas nórdicos*. Barcelona: MRA.
- GARCÍA GUAL, Carlos. 1996. *Mitos, viajes, héroes*. Madrid: Taurus.
- GOLDSMITH, Margaret E. 1975. "Beowulf's Spiritual Vulnerability", en Tuso, Joseph S. (ed.). *Beowulf*. New York: W.W. Norton & Company, 131-146.
- GREEN, Roger Lancelyn y HOOPER, Walter. (1974) 1994. *C.S. Lewis: A Biography*. London: Souvenir Press.
- HAIGH, John D. 1991. "C.S. Lewis and the Tradition of Visionary Romance", en Peter J. Schakel y Charles A. Huttar (eds.). *Word and Story*. Columbia, Missouri: University of Missouri Press.
- HOOPER, Walter. 1996. *C.S. Lewis. Companion and Guide*. New York: HarperCollins.
- KNIGHT, Gareth. 1990. *The Magical World of the Inklings. J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis, Charles Williams, Owen Barfield*. Great Britain: Element Books.
- LERATE, Luis (ed.). 1986. *Edda mayor*. Madrid: Alianza Editorial.
- LEWIS, Clive S. Lewis. 1958. *The Allegory of Love. A Study in Medieval Tradition*. Oxford: Clarendon Press.
- \_\_\_\_\_ (1938) 1989a. *Out of the Silent Planet*. London: Pan Books & The Bodley Head.
- \_\_\_\_\_ (1943) 1989b. *Perelandra*. London: Pan Books & The Bodley Head.
- \_\_\_\_\_ (1945) 1989c. *That Hideous Strength*. London: Pan Books & The Bodley Head.
- \_\_\_\_\_ (1950) 1994a. *The Lion, the Witch, and the Wardrobe. A Story for Children*. New York: HarperTrophy.
- \_\_\_\_\_ (1951) 1994b. *Prince Caspian. The Return to Narnia*. Ilustr. de Pauline Baynes. New York: HarperTrophy.
- \_\_\_\_\_ (1952) 1994c. *The Voyage of the 'Dawn Treader'*. New York: HarperTrophy.

- \_\_\_\_\_ (1953) 1994d. *The Silver Chair*. New York: HarperTrophy.
- \_\_\_\_\_ (1954) 1994e. *The Horse and His Boy*. New York: HarperTrophy.
- \_\_\_\_\_ (1955) 1994f. *The Magician's Nephew*. New York: HarperTrophy.
- \_\_\_\_\_ (1955) 1977. *Surprised by Joy. The Shape of My Early Life*. Great Britain: Fount Paperbacks.
- \_\_\_\_\_ (1956) 1994g. *The Last Battle. A Story for Children*. Ilustr. de Pauline Baynes. New York: HarperTrophy.
- \_\_\_\_\_ (1960) 1988. *The Four Loves*. San Diego: Harcourt Brace & Company.
- \_\_\_\_\_ (1961) 1995a. *An Experiment in Criticism*. Cambridge: Cambridge U. P.
- \_\_\_\_\_ (1964) 1991. *Letters to Malcolm. Chiefly on Prayer*. San Diego: Harcourt Brace & Company.
- \_\_\_\_\_ (1964) 1995b. *The Discarded Image. An Introduction to Medieval and Renaissance Literature*. Comp. Walter Hooper. Cambridge: Cambridge U. P.
- \_\_\_\_\_ (1966) 1993. *Letters of C.S. Lewis*. W.H. Lewis, ed. San Diego: Harcourt Brace & Company.
- \_\_\_\_\_ (1969) 1979. *Studies in Medieval and Renaissance Literature*. Comp. Walter Hooper. Cambridge: Cambridge U. P.
- \_\_\_\_\_ (1969) 1994h. *Narrative Poems*. Ed. Walter Hooper. Great Britain: Fount Paperbacks.
- MALORY, Sir Thomas. (1485) 1998. *Le Morte Darthur. The Winchester Manuscript*. Oxford: Oxford U. P.
- MANLOVE, Colin. 1987. *C.S. Lewis: His Literary Achievement*. London: Macmillan Press.
- MCMENOMY, Bruce. 1970. "Arthurian Themes in the Narnia Books", en Glen Goodknight (ed.). *Narnia Conference Proceedings*, 8-10.
- MUSACCHIO, George. 1994. *C.S. Lewis. Man & Writer. Essays and Reviews*. Belton, Texas: University of Mary Hardin - Baylor.
- PATCH SAMMONS, Martha C. A. 1979. *Guide Through Narnia*. Great Britain: Harold Shaw Publishers.
- SANTOYO, Julio-César y SANTAMARÍA, José Miguel. 1983. *Tolkien*. Barcelona: Barcanova.
- SWEARER, Randolph et al. 1990. *Beowulf: A Likeness*. New Haven: Yale U. P.
- TOLKIEN, John Ronald Reuel. 1983. *The Monsters and the Critics*. Christopher Tolkien, ed. London: George Allen & Unwin.
- WALSH, Chad. 1949. *C.S. Lewis: Apostle to the Skeptics*. New York: The Macmillan Company.

## Nombres propios y pérdida de significado en la traducción al español de la serie literaria de Harry Potter

María Dolores González Martínez  
María Teresa Veiga Díaz  
Universidad de Vigo  
nekane@uvigo.es / mveiga@uvigo.es

### Resumen

Actualmente prevalece en el campo de la traducción la tendencia a transferir los nombres propios con su forma original. En el ámbito de la traducción literaria esta norma ha de flexibilizarse de acuerdo con el grado de carga semántica de cada nombre para así transmitir al lector del texto meta (TM) toda la información contenida en el texto origen (TO). El objetivo de este estudio es realizar un análisis traductológico del tratamiento otorgado a los nombres propios en la traducción al español de los cuatro libros que hasta el momento integran la serie literaria *Harry Potter* de J.K. Rowling. En estas obras la ausencia de un criterio traductológico homogéneo en cuanto a la decisión de conservar o traducir secuencias de la misma naturaleza origina una ruptura de la coherencia, elemento clave en el proceso de traducción. En un estilo literario marcado por el humor, los dobles sentidos y los juegos lingüísticos, una decisión de este carácter afecta a la aceptabilidad del TM, puesto que provoca una merma de comprensibilidad y de eficacia del mensaje que impide al lector apreciar toda la riqueza expresiva de la narración.

**Palabras clave:** traducción de nombres propios, pérdida de significado referencial, coherencia, aceptabilidad

---

### Abstract

Nowadays, the main trend in the field of Translation Studies is to transfer the original form of proper names. As regards literary translation, this norm must be adapted to fit the meaning of each name, so that all the information contained in the source text can be properly transmitted to the reader of the target text. This study aims at analysing from a translation perspective the treatment given to proper names in the Spanish translation of the four novels that make up the *Harry Potter* series by J.K. Rowling. The lack of homogeneous translation criteria concerning the decision of maintaining or

translating sequences of the same nature leads to incoherence. Taking into account that the main features of Rowling's literary style are humour, double meanings and play on words, this decision affects the acceptability of the target text. Thus, comprehensibility and message efficiency are reduced preventing the reader from appreciating the narrative richness of these works.

**Key words:** translation of proper names, loss of referential meaning, coherence, acceptability

### 1. Introducción

La traducción de los nombres propios ha sido materia de gran controversia en los Estudios de Traducción. Hasta la década comprendida entre 1970 y 1980, la tendencia vigente era aquella de naturalizar todos los nombres de modo que no hubiese ningún elemento extranjero dentro de la literatura traducida. Sin embargo, a partir de ese momento se optó por la tendencia opuesta, más acorde con las posturas sociales globalizadoras que se estaban imponiendo y que todavía perduran. Efectivamente, en el presente siglo parece existir un acuerdo más o menos general en cuanto al tratamiento que los nombres propios deben recibir en los textos traducidos, sean éstos de la naturaleza que sean.

El presente estudio pretende ser una llamada de atención sobre este punto, puesto que en nuestra opinión la aplicación de un criterio general que no contemple salvedades no es válida, especialmente en el ámbito de la traducción literaria. En los textos literarios cobra especial importancia el uso de la lengua como transmisora de imágenes, de efectos y de matices sutiles, como transmisora de subjetividades y de entretenimiento. Por este motivo hemos querido dedicar la primera parte de nuestro estudio a realizar un análisis del estilo literario utilizado por J. K. Rowling, encaminado a ser capaces de determinar la función de cada uno de los elementos estudiados dentro del TO y a observar si ésta se reproducía de manera apropiada en el TM.

Para ello, hemos extraído todos los nombres propios de los cuatro libros que hasta el momento integran la serie, tanto en la lengua origen (LO) como en la lengua término (LM), en este caso el español, y hemos observado el tratamiento que se les ha dado en ambas lenguas. Hemos optado por realizar una primera división de los nombres propios de acuerdo con el tipo de realidad que designan (personas, fantasmas, seres fantásticos, animales de compañía, lugares, establecimientos y productos) y dentro de

esta gran división hemos establecido una subdivisión en cuanto a su grado de semantización, aspecto que consideramos fundamental para orientar su traducción en un sentido u otro. Posteriormente hemos contrastado los criterios adoptados por los traductores de la serie con aquéllos que hemos establecido en este estudio a partir de nuestro análisis en términos de coherencia y de transmisión de significado (Pereira y Lorenzo, 2002:115-132). Asimismo, hemos propuesto alternativas a las soluciones ofrecidas en la serie y hemos querido destacar el hecho de que el TM va dirigido a un público infantil, por lo que ha de ser al mismo tiempo comprensible y estimulante.

### 2. La narrativa de J.K. Rowling

La narrativa de J.K. Rowling combina muchos elementos del gusto del público infantil y juvenil, entre los que destacan el misterio, el humor, el terror, el ambiente escolar y la fantasía. Incluye rasgos heredados de la tradición literaria inglesa como un protagonista huérfano inmerso en un proceso de maduración que le obliga a superarse, la presencia de seres mitológicos y elementos sobrenaturales, así como de acertijos y misterios, la pugna entre el Bien y el Mal, y especialmente la existencia de dos mundos paralelos.

Su estilo literario se caracteriza por los juegos de palabras, los vocablos sonoros, los neologismos, los enigmas ingeniosos y los nombres con fuerte carga semántica, recursos que aportan una riqueza extraordinaria al relato, revelan la imaginación y deseo de innovación de la autora, y divierten al lector a través de los apelativos caracterizadores asignados a algunos de los personajes y de multitud de significados ocultos y conexiones por establecer. Este estilo demanda, pues, un mayor esfuerzo por parte de las personas encargadas de verter la obra a los diferentes idiomas, de modo que el lector del TM pueda disfrutar de cada detalle en la misma medida que el lector del TO.

J.K. Rowling ha creado una gran variedad de personajes entre los que hallamos tanto modelos de rectitud como ejemplos de extrema mezquindad, aunque la mayoría se sitúa en un estadio intermedio en el que muestran virtudes y defectos como todo ser humano, resultando así seres más reales y verosímiles. La caracterización de los personajes no se reduce estrictamente a una presentación maniquea, sino que la barrera entre el Bien y el Mal se ha difuminado para dar lugar a personajes ambiguos que poseen aspectos positivos y negativos.

Existen cuatro rasgos que, a nuestro juicio, caracterizan a los personajes de J.K. Rowling y que no son frecuentes en la literatura infantil y juvenil (LIJ). Nos referimos

MARÍA DOLORES GONZÁLEZ MARTÍNEZ / MARÍA TERESA VEIGA DÍAZ

a su gran profundidad psicológica (a diferencia de los personajes de los cuentos de hadas, que si son buenos se comportan siempre perfectamente y si son malvados muestran una actitud deplorable), su naturaleza imperfecta que provoca el acercamiento de los lectores porque se sienten identificados, la madurez de los personajes infantiles, y sus nombres propios que resultan individualizadores, poco comunes y que coinciden perfectamente con las cualidades principales de su carácter, orientando desde un primer momento a los lectores en su catalogación. En este aspecto se acercan más a los nombres mitológicos y se distinguen de los nombres de los cuentos de hadas. Los nombres de los hechiceros poseen, en general, mayor carga semántica que los de los *Muggles*, que son personajes inferiores en número y en relevancia en la narración.

El gran logro de Rowling es no describir los personajes demasiado pormenorizadamente, permitiendo a los lectores, ayudados por unos rasgos caracterizadores básicos, crear su propia estampa de los seres que dan vida a estas historias. Siguiendo el halo de misterio que rodea la trama, la lectura se convierte en una especie de juego en el que hay que descubrir la verdadera identidad de cada personaje. Existen algunos como Lord Voldemort o Draco Malfoy que con el paso del tiempo parecen volverse más siniestros y malintencionados. Otros como Harry Potter y sus dos mejores amigos sufren, sin embargo, una evolución positiva evidente a medida que crecen y maduran. No obstante, la mayoría de los personajes se mantienen estáticos con el devenir de los años, es decir, su actitud no nos sorprende en ningún momento porque se comportan de acuerdo con las características personales con las que han sido presentados anteriormente. Citemos, por ejemplo, a la bibliotecaria Irma Pince quien siempre se enfada si los alumnos no tienen el cuidado suficiente con los libros y es reacia a prestarlos, o a la encargada del hospital, la señora Poppy Pomfrey, quien no cesa de cuidar de los niños enfermos casi con excesivo esmero.

En el proceso caracterizador de los personajes interviene, además de la descripción proporcionada por el narrador, su nombre propio, sus actos y su discurso. La mayoría de los personajes se expresan en inglés estándar pero Rowling también crea otros dialectos para ciertos personajes: el gigante Rubeus Hagrid emplea una variante coloquial con tintes dialectales escoceses; los extranjeros hablan un inglés viciado por la influencia de su lengua madre; los elfos, que carecen de formación académica, cometen abundantes errores gramaticales; los adultos educados se expresan de acuerdo a su bagaje cultural; los niños emplean la jerga propia de su edad y los fantasmas se expresan de acuerdo a su condición arcaica.

Rowling desarrolla las aventuras de Harry Potter entre dos ámbitos, real y fantástico, que, en el fondo, comparten muchas similitudes (instituciones, tradiciones, valores...), facilitando, así, la comunicación con el lector. Sigue la fórmula clásica de viaje circular de muchas obras de la literatura fantástica infantil, como son *Peter Pan*, *El viaje del amanecer*, *El mago de Oz*, *Alicia en el país de las maravillas*, o *Una arruga en el tiempo*, que consiste en empezar la historia en el mundo real (universo que suele denominarse empleando el término acuñado por J.R.R. Tolkien "mundo primario"), para después trasladar al protagonista y al lector durante la mayor parte de la narración a un mundo fantástico (denominado "mundo secundario") en el que no rigen las leyes naturales, y el espacio y el tiempo adquieren otra dimensión.

El primero es considerado normal por el lector porque reproduce el mismo mundo en el que se desarrolla su vida, y en el lado opuesto se halla un mundo ajeno aunque verosímil. Al final de la historia, el protagonista suele regresar a la seguridad de su hogar convertido en mejor persona. La serie literaria de Harry Potter reproduce las fases enumeradas haciéndolas coincidir con la cronología del año escolar. Las aventuras de Harry comienzan en cada libro en el mundo no mágico de los *Muggles*, después nuestro protagonista viaja al universo de los brujos para estudiar y al final del curso correspondiente regresa al mundo real y crudo de la vida con sus tíos, encontrando todo igual, con la única diferencia de que el protagonista ha madurado considerablemente.

### 3. La traducción de Harry Potter al español

El éxito de Harry Potter no tardó mucho en hacerse sentir en nuestro país. Los cuatro libros que hasta el momento constituyen la producción literaria de Rowling se tradujeron al español en un período de tiempo breve, en consonancia con el transcurrido entre la publicación de cada una de las novelas en lengua inglesa. *Harry Potter y la piedra filosofal* es, en cierta medida, una excepción, ya que el intervalo de tiempo transcurrido entre la publicación del original y su traducción (un poco menos de dos años) fue mayor que en el caso de las restantes novelas de la serie, probablemente porque estaba por evaluar la repercusión de la obra. Una vez que las aventuras de Harry Potter se confirmaron como un fenómeno de éxito, las editoriales de todo el mundo se apresuraron a sacar a la luz cada título en el menor tiempo posible. Así, observamos que entre la publicación del primer número y la del segundo en España sólo transcurrieron siete meses, mientras que en inglés el primer libro se editó un año antes que el segundo.

MARÍA DOLORES GONZÁLEZ MARTÍNEZ / MARÍA TERESA VEIGA DÍAZ

Se podría pensar, observando el corto espacio de tiempo transcurrido entre la publicación de cada uno de los originales y sus respectivas traducciones, que la calidad de la traducción no alcanzaría unos niveles de aceptabilidad suficientes. Sin embargo, en términos generales, la traducción de Harry Potter es aceptable en el sentido de Gideon Toury (1980: 109): el TM es fluido, está construido según las normas literarias y lingüísticas del sistema meta, las estructuras están naturalizadas, la lectura del texto no requiere un esfuerzo adicional y algunos de los elementos culturales traducidos que requerían una adaptación se han adaptado a la perfección. Debemos alabar, por ejemplo, la traducción de la popular emisora de radio de los hechiceros, *WWN (Wizarding Wireless Network)*, por los *CM (los Cuarenta Magistrales)*, o el villancico *Oh Come, All Ye Faithful* por *Adeste Fideles*, versión en latín más conocida en España. Asimismo, resulta gratificante para el lector la coherencia existente en la traducción de los títulos de libros y manuales que, por un lado, reflejan a la perfección las convenciones textuales de la LM y, por el otro, rezuman simpatía e ingenio. Tal es el caso de *Magia disparatada para brujos disparatados*, *Las plantas acuáticas mágicas del Mediterráneo y sus propiedades*, *Evaluación de la educación mágica en Europa y Por arte de magia: cómo preparar un banquete en un minuto*.

Sin embargo, no podemos estar de acuerdo con algunas de las decisiones tomadas, porque alteran la coherencia del texto y suponen una pérdida de información para el lector. En cuanto a la incoherencia, citamos como ejemplo más representativo el hecho de que *The Chamber of Secrets*, título del segundo libro de Rowling y del capítulo dieciséis de esta misma obra, reciba dos soluciones diferentes en la versión española, a saber: *La cámara secreta*, en el caso del título de la obra, que consiguientemente sufre una alteración de significado, y *La cámara de los secretos* en el encabezado del capítulo. Si bien es cierto que la información que no se transmite en el TM es de carácter secundario y que su omisión no afecta a la comprensión global de la historia, también es cierto que reduce la capacidad expresiva y la fuerza narrativa del TO, rico en dobles sentidos y en valores referenciales, muchos de los cuales se pierden en el texto en español.

Se confirma en nuestro estudio la tendencia generalizada en las traducciones a la elevación estilística del habla de los personajes, eliminando consecuentemente la marca de pertenencia a grupos sociales diferentes y reduciendo su expresividad. En el caso que nos ocupa, todos los personajes de la obra traducida utilizan el mismo registro lingüístico, mientras que en el original se utilizan diferentes registros que sirven para caracterizar socialmente a los personajes. Veamos como ejemplo la frase pronunciada por Hagrid en *Harry Potter y la piedra filosofal*: “*Very secret. Hogwarts business.*

*Dumbledore's trusted me. More'n my job's worth ter tell yeh that*” (Rowling, 1997: 57), que se traslada en español como “*Es algo muy secreto. Un asunto de Hogwarts. Dumbledore me lo confió*” (Rowling, 1999: 68). Como se puede observar en este ejemplo, al eliminarse el idiolecto de Hagrid se reduce la aceptabilidad, puesto que la información de la que dispone el lector del TM es menor que aquella de la que dispone el lector del TO.

En todo caso, la decisión tomada a este respecto debería ser coherente y, por el contrario, no lo es, puesto que el habla de los personajes franceses y búlgaros presentes en *Harry Potter y el cáliz de fuego* sí aparece representada tanto en el TO como en el TM con unos rasgos propios que la diferencian del habla del resto de los personajes. Ignoramos el motivo por el que se han adoptado soluciones heterogéneas, cuando debería haber regido el mismo criterio para todos los tipos de habla:

And ze food is seemply superb. And we 'ave choirs of wood-nymphs, 'oo serenade us as we eat. We 'ave none of zis ugly armour in ze 'alls, and eef a poltergeist ever entaired into Beauxbatons, 'e would be expelled like zat. (Rowling, 2000: 364).

Y la comida es sencillamente 'sobegbia'. Y tenemos 'cogos' de ninfas de 'madega' que nos cantan 'seguenatas' 'mientgas' comemos. En los salones no hay ni una de estas feas 'agmadugas', y si 'entgaga' en Beauxbatons un poltergeist lo 'expulsagüamos' de inmediato (Rowling, 2002: 369).

Se observa el mismo comportamiento en otros aspectos del estilo del TO como el mantenimiento de palabras en inglés que, si bien carecen de significado, producen un efecto extranjerizante en el TM (*the golden snitch > la snitch dorada; sickles > sickles; knuts > knuts*) o el tratamiento dado a las rimas, que en ocasiones se pierden en el TM:

Third, as you see clearly, all are different size,  
Neither dwarf nor giant holds death in their insides;  
Fourth, the second left and the second on the right  
Are twins once you taste them, though different at first sight. (Rowling, 1997: 207)

Tercera, como claramente ves, todas tenemos tamaños diferentes: Ni el enano ni el gigante guardan la muerte en su interior;  
Cuarta, la segunda a la izquierda y la segunda a la derecha son gemelas una vez que las pruebas, aunque a primera vista sean diferentes. (Rowling, 2001: 234).

En este fragmento, al igual que en otros a lo largo de la serie, se ha prescindido de la disposición del texto en verso, convirtiéndolo en un texto prosaico y carente de rima.

Evidentemente, trasladar esta información al TM requiere un tiempo extra con respecto a omitirla, tiempo del que probablemente no han gozado los traductores.

Otro de los aspectos de la traducción en el que no hemos observado la adopción de soluciones coherentes dentro de cada novela y en cada una de ellas con respecto a la serie ha sido la traducción de los nombres propios. Debemos señalar que este ámbito, en el que se centra nuestra investigación, ha resultado realmente controvertido en los Estudios de Traducción y ha tenido diferentes soluciones según la época. Así, en los primeros tiempos y hasta los años setenta, la solución mayoritaria era la naturalización de los nombres, independientemente del tipo de lector al que iba dirigido el texto. Para Franco Aixelá (2000: 89) la naturalización consiste en “la sustitución del NP por otro cuyo referente se considere patrimonio específico de la cultura de recepción, de tal manera que el nuevo NP sólo pueda aludir a un ente perteneciente al universo cultural privativo de los lectores término”. Todos recordamos personajes como *Alicia*, *Guillermo*, *Pinocho* y *Pepito Grillo*, que en su forma original se llamaban *Alice*, *William*, *Pinocchio* y *Beppe Grillo*.

Sin embargo, a partir de la década de los setenta se consideró que ésta no era la solución más adecuada y que, aún tratándose de un público infantil, con restricciones de comprensión y de experiencia, los nombres propios habían de trasladarse al TM con la forma idéntica a la del TO, puesto que la globalización cada vez mayor y el acceso a los medios de comunicación habían ya conseguido una familiarización con los nombres extranjeros. Probablemente, este cambio, como nos hace ver Moya (2000: 180), se deba a un giro en el concepto mismo de traducción:

El auge de la tendencia actual de transferir los nombres de pila y de lugar –una convención regulativa, según Nord–, en detrimento de la naturalización o (a veces) *traducción*, se ha debido al cambio que han sufrido tanto el concepto mismo de traducción (también convencional) como la finalidad de ésta. [...] la traducción ha pasado de ser un instrumento para mostrar las semejanzas interculturales a ser un vehículo para sacar a relucir las singularidades de la cultura de origen, como la forma de pensar y de expresarse de sus gentes y, por supuesto, su peculiar manera de denominar a los suyos y a sus lugares.

Si bien es cierto que las técnicas de sustitución de nombres propios, entre las que se encuentra la naturalización, no deberían ser hoy en día las más utilizadas, puesto que no se corresponden con la realidad globalizadora que estamos viviendo, tampoco consideramos que se deba adoptar en todos los casos como solución única la *repetición* del nombre propio con la grafía idéntica del original. A nuestro juicio, se debe establecer para cada tipo de nombre propio o para cada uso de estos nombres unos criterios aplicables de modo coherente con soluciones que, aún moviéndose dentro de

la conservación del nombre, contemplen sus características y sus funciones dentro del texto, y se adecuen a las mismas. Así, de acuerdo con Franco Aixelá (2000: 84-88), podríamos optar por la repetición, la adaptación ortográfica, la adaptación terminológica, la traducción lingüística, la glosa extratextual y la glosa intertextual, que constituyen diferentes estadios de conservación de los nombres originales dentro del TM.

En los grupos de nombres propios que a continuación analizaremos, dos han sido fundamentalmente los criterios que han empleado los traductores: por una parte, y como solución mayoritaria, está la repetición, que consiste en reproducir la grafía del nombre propio original (*Harry Potter*, *Hermione Granger*, *Vernon Dursley*); y, en segundo lugar, la traducción lingüística (*the Bloody Baron* > *el Barón Sanguinario*). Ésta consiste en transferir parcial o totalmente el contenido semántico de los significantes “comunes” (apelativos y adjetivos fundamentalmente) que componen el nombre propio, siempre que el resultado se perciba como perteneciente a la cultura o universo del TO.

Queremos hacer énfasis en que la transmisión del contenido semántico del significantes en el caso de la literatura infantil es especialmente importante, puesto que el niño ha de leer el texto con total naturalidad; el texto no debe contener elementos extraños que se alejen de las convenciones textuales establecidas en LM. Recordemos también para finalizar lo que nos decía Pascua (en Lorenzo et al., 2002:101) acerca de la aceptabilidad de las traducciones de LIJ:

Si consideramos que un texto meta debe ser aceptable y aceptado por los pequeños lectores, el traductor debe realizar todos los cambios y adaptaciones que considere oportunos cuando supone que al niño le faltan una serie de conocimientos que por su poca experiencia no posee y también cuando la “no traducción” de ciertas referencias culturales implicara que el texto quedara incomprendible. No podemos defraudarlo ni ir en contra de sus expectativas, dejando en el nuevo texto referencias que él no entiende, lo cual no quiere decir que no amplíemos sus horizontes y sus conocimientos de esas otras realidades, esas otras costumbres y otros mundos, lo que responde a la tendencia internacionalista de la LIJ.

Compartimos esta visión de la traducción de LIJ y queremos enfocar nuestro estudio desde esta perspectiva, que aúna a la perfección la adaptación de la infancia al proceso de globalización que se está viviendo y el respeto hacia la figura del niño como lector que, precisamente por su conocimiento y experiencia limitados, ha de recibir toda la información contenida en el TO presentada de modo que no deba realizar un esfuerzo adicional.

#### 4. Análisis de la traducción de los nombres propios

##### 4.1. Nombres de personas

Los traductores de la serie que nos ocupa han adoptado una postura homogénea respecto de la traducción de los nombres propios referidos a persona, que siempre mantienen la forma idéntica a la de la versión original. Se puede afirmar que se sigue un criterio coherente y, sin embargo, desde nuestro punto de vista poco adecuado, puesto que no se tienen en cuenta los diferentes grados de carga semántica de esos nombres, de modo que se conservan intactos tanto *Seamus Finnigan* como *Phyllida Spore*, autora de *Mil y una hierbas mágicas y hongos*. A nuestro juicio, debería establecerse una distinción dentro del conjunto de antropónimos del TO que se reflejase en el resultado final de la traducción. Se podría, por tanto, extraer una norma que consistiese en mantener todos aquellos nombres de pila y apellidos que son comunes en un contexto eminentemente británico y que no añaden información sobre el personaje, y recurrir a la traducción lingüística en los casos en los que el nombre propio contribuye a la caracterización del personaje (cognombres o caracónimos).

Así, nombres como *Harry Potter*, *Dean Thomas*, *Stewart Ackerley* y *Natalie McDonald*, que tienen una función meramente designativa y carecen de un significado relevante para la lectura y comprensión de la obra, se trasladan acertadamente con idéntica forma a la traducción al español, siguiendo la tendencia actual mayoritaria. Por el contrario, siguiendo la norma propuesta y a diferencia de la decisión tomada por los traductores, todos aquellos nombres que enriquecen la lectura y facilitan la participación al adelantar datos sobre el carácter o actividad profesional del personaje han de transferirse para que su contenido semántico pueda ser percibido por el lector del TM.

Citaremos a continuación algunos ejemplos: *Professor Sprout* se traduce como *Profesora Sprout*, de manera que rompe la conexión que establecía el original entre el apellido de la profesora, 'Coles de Bruselas', y la asignatura que imparte, Herbología. Lo mismo ocurre en el caso del *Professor Binns* > *Profesor Binns*, apellido que se pronuncia como la palabra *bins* > *papeleras* y que podría aludir a la pésima calidad de las clases que imparte, reforzando así la descripción del narrador de sus aburridas lecciones de historia, en las que los alumnos son incapaces de prestar atención.

En el colegio de Hogwarts trabaja como enfermera *Madame Poppy Pomfrey* > *la señora Poppy Pomfrey*. En este caso es el nombre el que tiene un valor referencial y el que, al mantenerse con la forma inglesa, impide que el lector español perciba la

relación entre 'Amapola' (significado de *Poppy*), planta opiácea usada para aliviar el dolor, y la profesión de este personaje.

Rowling ha bautizado al ministro de magia, *Cornelius Fudge* > *Cornelius Fudge*, con un apellido con un gran poder de evocación para cualquier lector inglés, ya que no sólo le remite al tradicional dulce de azúcar, sino que también le transmite la idea de falta de concreción en el hablar y de dar rodeos en la resolución de problemas, características que popularmente se asocian con este cargo político.

Otro personaje de la serie con un apellido de fuerte carga semántica es la reportera *Rita Skeeter* > *Rita Skeeter*, del periódico mágico *El Profeta*. Parece existir una postura unánime en cuanto al significado que la autora ha querido atribuirle a este nombre, ya que en todas las fuentes consultadas hemos apreciado que asocian el término *skeeter* con el coloquialismo americano para mosquito: "Skeeter is a colloquialism for mosquito. Rita Skeeter is as irritating and as hard to avoid as a mosquito" (<http://www.wizardwords.net>). Esta posibilidad parece confirmarse si tenemos en cuenta que esta hechicera se transforma en otro tipo de insecto, un escarabajo, para poder escuchar las conversaciones ajenas pasando desapercibida y plasmarlas en sus artículos.

No obstante, nos gustaría abrir un nuevo frente en la interpretación de este nombre, puesto que consideramos que deriva de un término (*skit* > *sátira*) que, aunque con una ligera variación en su pronunciación, se ajusta perfectamente a una de las características más destacadas del personaje: su tendencia a redactar artículos en los que la realidad aparece distorsionada tras pasar por el filtro crítico y melodramático de su pluma. Consideramos que J.K. Rowling se sirve de este personaje para criticar a aquellos periodistas que tergiversan declaraciones en busca de una noticia sensacionalista y que pretenden convertir cualquier opinión inocente en algo más vendible y jugoso. Los propios personajes hacen referencia a su estilo:

Errores garrafales del Ministerio... los culpables en libertad... falta de seguridad... magos tenebrosos yendo por ahí libremente... desgracia nacional... "¿Quién ha escrito esto? Ah, claro... Rita Skeeter (Rowling, 2001: 135).  
Rita Skeeter nunca deja bien a nadie (Rowling, 2001: 140).

También podemos destacar, por último, el contenido semántico del nombre del autor del libro *Animales fantásticos y dónde encontrarlos*, *Newt Scamander* > *Newt Scamander*. En este caso se da una doble referencia, ya que el significado que transmiten tanto el nombre como el apellido del escritor guarda relación con el tema

que éste desarrolla en su obra. Por una parte, *Newt* significa 'tritón' y, por otra, la palabra *Scamander* es una deformación clara del término inglés *salamander*, que además de ser un anfibio común es también una criatura fantástica considerada por algunos, especialmente los cabalistas, como espíritu elemental del fuego.

#### 4.2. Nombres de fantasmas

Por lo que respecta a los nombres de fantasmas, hemos de decir que apreciamos una doble incoherencia en los criterios adoptados por los traductores. Por una parte, se incumple el criterio de traducción lingüística adoptado para todos los fantasmas al mantener intacto el nombre del poltergeist *Peeves*. Entre otros, *Nearly Headless Nick* se presenta a los lectores españoles como *Nick casi Decapitado*, *Bloody Baron* como *el Barón Sanguinario* y *Moaning Myrtle* como *Myrtle la Llorona*. Sin embargo, a *Peeves*, un malintencionado personaje que se pasea por Hogwarts haciendo travesuras a sus habitantes y cantándoles rimas para avergonzarlos o delatarlos, no se le aplica el mismo criterio, a pesar de que se trata de un nombre de similares características a los anteriores, pues también refleja su cualidad más singular. De hecho, el verbo *peeve* significa 'enojar, irritar' y precisamente ésta es la función del personaje dentro de la obra.

Por otra parte, se observa una segunda incoherencia en el caso de la traducción del nombre del fantasma de la casa de Gryffindor encargado de permitir el acceso al pabellón, al que J.K. Rowling denomina *Fat Lady* de manera uniforme a lo largo de la serie. Este personaje se introduce como *la Dama Gorda* en *Harry Potter y la piedra filosofal* pero es rebautizado como *la Señora Gorda* en los restantes libros. Probablemente este cambio responda al hecho de que la traducción de la primera novela fue realizada por Alicia Dellepiane Rawson, mientras que de las siguientes se encargaron Adolfo Muñoz García y Nieves Martín Azofra. Esta incoherencia podría haberse evitado mediante la intervención del iniciador de la traducción, si éste hubiese proporcionado unas pautas previas a los traductores que tomaron el relevo. Hemos intentado confirmar con *Salamandra*, la editorial responsable de la publicación de Harry Potter en español la existencia o no de esta intervención. Sin embargo, su negativa a colaborar con nuestra investigación ha impedido que podamos corroborar esta hipótesis.

#### 4.3. Seres fantásticos

El mundo mágico creado por J.K. Rowling está poblado por multitud de seres fantásticos, algunos pertenecientes a la tradición legendaria occidental (dragones, *leprechauns*, *banshees*, duendes, gnomos, elfos e hipogrifos) y otros muchos fruto de

la imaginación desbordante de la autora (dementores, *grindylows*, *hinkypunks*, bubotubérculos o gorros rojos). La mayoría de los seres inventados son cuidados por Hagrid y empleados en las clases de una asignatura que trata específicamente de enseñar a cuidar criaturas mágicas. Estos animales añaden una nota de humor a la narración porque tienen un comportamiento muy peculiar y de un modo u otro acaban resultando peligrosas para los alumnos, mientras que el personaje encargado de su cuidado los considera seres inofensivos y adorables.

##### 4.3.1. Seres legendarios tradicionales

El nombre genérico de cada uno de los grupos respeta, tanto en el TO como en el TM, la forma ya establecida en la tradición común. En el caso del dragón se citan varias razas dentro de la especie, cuyos nombres están compuestos por un gentilicio acompañado de un nombre o un adjetivo que hace referencia a características físicas. Así, el dragón verde se denomina *Common Welsh Green* > *Galés verde común*. Es sorprendente que se haya adoptado un criterio de traducción lingüística para todos los nombres excepto para el caso del *Ridgeback*, aún cuando se trata de un vocablo compuesto por dos palabras con un referente semántico claro al igual que las designaciones de sus congéneres, como se puede ver en la tabla que presentamos a continuación:

Tabla 1  
Tratamiento traductológico otorgado a los nombres de razas de dragón

Nombre TO	Componentes	Significado	Nombre TM
HUNGARIAN HORNTAIL	Horn + Tail	cuerno + cola	COLACUERNO HÚNGARO
SWEDISH SHORT-SNOOUT	Short + Snout	corto + hocico	HOCICORTO SUECO
CHINESE FIREBALL	Fire + Ball	fuego + bola	BOLA DE FUEGO CHINO
NORWEGIAN RIDGEBACK	Ridge + Back	cresta + espalda	RIDGEBACK NORUEGO

Estos seres tienen un papel destacado en la trama, y como tal, muchos de ellos reciben un nombre propio, que los diferencia de otros de su misma especie y que, en ocasiones, tienen una función dentro del texto, ya sea describir o parodiar. Como ejemplo de nombre descriptivo citaremos el del hipogrifo, ser mitológico, mitad caballo y mitad grifo, que en esta serie recibe el nombre de *Buckbeak* > *Buckbeak*. Si segmentamos este vocablo podemos apreciar que la primera parte hace referencia a una acción propia de equinos y la segunda al pico de un ave. Muestra de un término irónico es *Fluffy* > *Fluffy*, un perro de tres cabezas supuestamente aterrador encargado de vigilar la entrada a la cámara donde se guarda la piedra filosofal y cuyo nombre se refiere a algo suave y lanudo, que evoca una imagen tierna y poco amedrentadora.

La decisión tomada por los traductores de no trasladar estos nombres a la LM mediante un proceso de traducción lingüística nos parece inapropiada, pues supone una grave reducción del sentido al no reproducir el objetivo ni el efecto originales. Además, resulta incoherente si lo contrastamos con la solución naturalizadora adoptada para el dragón *Norbert* > *Norberto*.

#### 4.3.2. Nuevos seres fantásticos

La terminología por la que la autora opta para definir las criaturas a las que da vida no recibe un tratamiento homogéneo en la traducción al español, puesto que algunos nombres se adaptan a la grafía española (*dementors* > *dementores*), otros conservan la forma del original, (*grindylows* > *grindylows*, *summat* > *summat*, *kappas* > *kappas* y *hinkypunks* > *hinkypunks*), y finalmente un tercer grupo de términos recibe una solución en español. Entre éstos están los *Red Caps* > *gorros rojos*, *Flobberworms* > *gusarajos*, *Bubotubers* > *bubotubérculos*, *Blast-Ended Skrewts* > *escregutos de cola explosiva* y *Nifflers* > *escarbatos*. Parece que el criterio seguido en este grupo ha sido optar por la traducción en aquellos casos en los que el término inglés tiene un referente claro en el mundo real (*caps*, *worms*, *tuber*, *blast*) y crear un término en español a partir de la traducción de este referente.

#### 4.4. Animales de compañía

Entre los nombres propios que reciben los animales de compañía de los protagonistas hallamos un grupo en el que sus componentes son calificados mediante nombres de persona y otro cuyos integrantes son calificados con un apelativo que hace referencia a su cualidad más característica. A efectos de traducción hubiera sido conveniente haber tenido en cuenta esta distinción para así adoptar métodos diferentes que no privasen al lector de acceder al contenido referencial de los nombres. En el primer grupo destacan nombres como el de la lechuza de Harry Potter (*Hedwig*), el de la lechuza de la familia Weasley (*Errol*) o el del sapo de Neville Longbottom (*Trevor*).

Por lo que respecta al segundo grupo, integrado por la rata *Scabbers*, el gato *Crookshanks* y los perros *Ripper* y *Fang*, entre otros, todos los apelativos se mantienen en la traducción, mientras que lo más apropiado sería ofrecer un término español que permitiese al lector descubrir sus significados. Seguramente la lectura sería más enriquecedora y estimulante para los niños si la rata se llamase *Roñosa*, el gato *Patizambo* y los perros *Destripador* y *Colmillo*, o de cualquier otro modo que hiciese referencia a su repulsividad, deformación física y agresividad respectivamente.

Un caso que merece especial atención es el de la lechuza *Pigwidgeon* que Sirius Black le regala a Ron al final de *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*. La complejidad del tratamiento de este nombre propio reside en su doble forma. Por una parte, inicialmente se presenta al lector mediante el diminutivo *Pig*, término que en inglés significa "cerdo". Posteriormente, se da a conocer que el nombre completo de la lechuza es *Pigwidgeon*. Esta dualidad es el motivo de que el nombre se mantenga con esa forma en la traducción, ya que de traducirse la palabra *Pig*, cuando apareciese la forma *Pigwidgeon* habría que hallar un término que incluyese el vocablo anteriormente traducido. Para evitar esta dificultad o bien por omisión, se han conservado las dos formas en lengua inglesa, dando lugar a la grave incongruencia que se crea en el siguiente fragmento del TM: "Harry reparó en el nombre 'Pig', y luego observó a la diminuta lechuza que zumbaba dando vueltas alrededor de la lámpara del techo. No había visto nada que se pareciera menos a un cerdo" (Rowling, 2001: 39). El lector español sin conocimientos de inglés considerará absurda la reflexión de Harry, puesto que no percibe la relación existente entre el nombre *Pig* y la referencia al porcino. Consideramos que la solución a este problema pasaría por hallar un apelativo que en español tuviese una abreviatura de similares características, como por ejemplo *Cerdinio*.

#### 4.5. Nombres de lugar

En los Estudios de Traducción existe una postura unánime acerca de la conservación de los topónimos con su forma original en los textos traducidos, excepto en aquellos casos en los que la tradición impone una forma traducida ya consagrada, como el caso de Londres, Nueva York o Hamburgo. En el ámbito de la literatura se presentan casos en los que es necesario replantearse esta posición, puesto que en ocasiones los autores crean nombres para ubicaciones ficticias con un propósito concreto.

La narrativa de Rowling es uno de los casos que obliga al traductor a establecer una distinción entre los topónimos que aluden a lugares reales (*Surrey*, *Bristol*, *Londres*, *Blackpool*, *King's Cross*), aquellos que aún designando lugares imaginarios reproducen la forma de topónimos existentes en el mundo real y no aportan información adicional (*Hogsmeade* > *Hogsmeade*, *West Ham* > *West Ham*, *Cokeworth* > *Cokeworth*, *Little Whinging* > *Little Whinging*, *Little Hangleton* > *Pequeño Hangleton*) y, finalmente, aquellos cuyo propósito es transmitir una determinada imagen al lector (*Knockturn Alley* > *Callejón Knockturn*, *Ottery Saint Catchpole* > *Ottery Saint Catchpole*, *Stoatshead Hill* > *Colina de Stoatshead*).

Para el primer grupo de nombres de lugar se sigue la norma general en la traducción de topónimos. Dentro del segundo, resulta obvia la incoherencia que se origina en el momento en el que *Little Whinging* sigue los criterios de conservación prefijados para este subgrupo mientras que *Pequeño Hangleton* se adapta a la LM. En el tercer apartado consideramos que merecen un comentario detallado los topónimos *Ottery Saint Catchpole* y *colina de Stoatshead*, puesto que forman parte del escenario creado en torno a la familia *Weasley*, en el que todas las ubicaciones son adaptaciones de vocablos que en inglés hacen referencia a un mustélido. La forma inglesa del apellido de la familia nos remite a la comadreja (*weasel*), la colina cercana a su casa recibe el nombre de *Stoatshead*, que significa “cabeza de armiño” y el primer componente del nombre de la aldea donde está situada, *Ottery* es una clara alusión a *otter*, que en inglés se emplea para designar a la nutria. Para completar esta escenografía, los *Weasley* viven en una casa a la que llaman La Madriguera, único lugar de esta lista que se ha traducido al español. Evidentemente, aquellas personas que no tengan conocimientos de inglés no podrán apreciar las conexiones que la autora pretende establecer con este juego.

Finalmente, y a pesar de que no se trata de un topónimo, nos gustaría señalar la incoherencia que se produce en *Harry Potter y la cámara secreta* al traducir la denominación dada al comedor del *Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería*. Este espacio recibe en el TO una designación uniforme (*Great Hall*), mientras que en la versión española se recurre a dos formas diferentes: *Gran Salón* y *Gran Comedor*, forma ésta última que ya se había empleado en la primera novela.

#### 4.6. Nombres de establecimientos y productos

Por último, nos gustaría analizar en un mismo apartado los nombres de los establecimientos comerciales y las marcas de diferentes productos debido a la relación lógica existente entre ambos, puesto que los primeros aluden al punto de venta y los segundos a la mercancía que allí se comercializa. Casi la totalidad de los variados establecimientos mencionados en la serie de *Harry Potter* se ubican en emplazamientos mágicos situados principalmente en el callejón Diagon y en la aldea Hogsmeade. Al detenernos a estudiar estos nombres propios en la traducción hemos observado que los traductores españoles no se han atenido a una fórmula concreta, sino que han aplicado a estructuras idénticas soluciones diferentes dando lugar así a incoherencias.

Así se puede apreciar en la denominación de los establecimientos públicos, entre los cuales algunos figuran con su nombre comercial en español, obtenido bien sea mediante una traducción lingüística (*the Leaky Cauldron* > *el Caldero Chorreante*, *the*

*Three Broomsticks* > *Las Tres Escobas*, *Madam Malkin's, Robes for All Occasions* > *Madam Malkin, túnicas para todas las ocasiones*, *Quality Quidditch Supplies* > *Artículos de calidad para el juego de quidditch*) o mediante una ingeniosa adaptación (*Gladrags Wizardwear* > *Tiroslargos Moda*).

En otros casos, se conserva en español el segmento de la denominación del comercio que le da nombre y se traduce el tipo de tienda al que se refiere. Lamentablemente, dentro de este segundo grupo no se ha establecido ninguna distinción entre los nombres de los locales comerciales que no contienen ningún significado adicional y que, por lo tanto, han de permanecer intactos en el TM (*Ollivanders: Makers of Fine Wands since 382 BC* > *Ollivander<sup>1</sup>: fabricantes de excelentes varitas desde el 382 a.C.*, *Zonko's Joke Shop* > *la tienda de artículos de broma de Zonko*, *Floean Fortescue's Ice-Cream Parlour* > *la heladería Floean Fortescue*, *Gringotts* > *Gringotts*), y aquellos que sí están semantizados y para los cuales consiguientemente debería haberse ofrecido una traducción de modo que su carga semántica no quedase oculta al entendimiento del lector español. Este es el caso de *Hotel Railview* > *Hotel Railview*, un hotel situado al lado de la estación de tren y con vistas a la vía.

Somos conscientes de que en los textos traducidos se suelen mantener los nombres de los establecimientos públicos o de las marcas de productos porque, de ser alterados, ya no cumplirían su función de designar algo en concreto, diferente a todo lo demás de similares características, y de facilitar la diferenciación por parte del público. Sin embargo, si consideramos que el objetivo de una traducción literaria ha de ser el de presentarle al lector de la LM una narración que le permita obtener una experiencia lo más parecida posible a la del lector en la LO, tenemos que lamentar que aquellas personas sin conocimientos de inglés no dispongan de la oportunidad de descubrir el ingenio y la simpatía que en cuanto a nomenclatura ha derrochado la autora de la serie que nos ocupa.

Así, por ejemplo, la mayoría de los nombres de los locales públicos que J.K. Rowling incluye en sus novelas hacen referencia a algún aspecto relacionado con la

<sup>1</sup> Nótese que en la versión española ha desaparecido la letra “s”. Ignoramos cuál ha sido el motivo que ha movido a ello pero nos aventuramos a pensar que en la edición original se produjo un error tipográfico que omitió el apóstrofe y que los traductores han percibido que la intención era expresar posesión: “Ollivander’s”, como comúnmente se denominan los locales públicos en Inglaterra. Apoyamos esta hipótesis en el hecho de que en las restantes apariciones del mencionado vocablo en la impresión en lengua inglesa figura la forma “Ollivander”: “Every Ollivander wand has a core of a powerful magical substance”. (Rowling, 1997: 64).

actividad comercial que en ellos se desarrolla. Uno de los casos más representativos es la tienda de artículos de broma Gambol y Japes ubicada en el callejón Diagon, que Rowling ha denominado *Gambol and Japes Wizarding Joke Shop*. En la traducción española no sólo se omite la calificación de mágico presente en *Wizarding*, sino que al mantener dos vocablos ingleses se suprime la alusión que el verbo *gambol* hace a la acción de jugar o brincar, y la que el sustantivo *japes* realiza a las burlas y a las bromas, significados muy relacionados con los resultados que se consiguen con la utilización de artículos de broma.

Los casos que relatamos a continuación no son tan obvios, pero casi con seguridad Rowling bautizó la librería *Flourish and Blotts* > *Flourish y Blotts* y la tienda de golosinas *Honeydukes* > *Honeydukes* con el objetivo de transmitirles a sus lectores una determinada impresión, que no obtendrán los lectores españoles porque para ellos éstos son nombres vacíos de significado. Creemos que a un lector inglés los términos *flourish* > *rúbrica* y *blotter* > *secapfirmas* (del que posiblemente haya evolucionado *Blotts*), le evocan los autógrafos con los que se dedican los libros; de hecho en *Harry Potter y la cámara secreta* el profesor Gilderoy Lockhart agasaja a sus admiradores con la firma de sus obras en dicha librería. Hemos de tener en cuenta, además, que los hechiceros de Rowling emplean plumas para escribir, por lo que el uso de papel secante resulta familiar en este contexto. Asimismo, *Honeydukes* está compuesto por dos elementos *honey* > *miel* y *duke* > *duque* que los ciudadanos ingleses asocian, además de con otras diferentes acepciones, con el ámbito alimentario. *Honey* estaría, pues, aquí relacionado con el sabor dulce de los caramelos que se venden en la tienda de golosinas y *duke* con el nombre comercial de multitud de tabernas y restaurantes que en Inglaterra son conocidos como "Duke of ...".

También consideramos innecesaria la omisión en la traducción al español del nombre de la tienda donde se pueden adquirir lechuzas, *Eeylops*. El rótulo en inglés reza: "Eeylops Owl Emporium – Tawny, Screech, Barn, Brown and Snowy", mientras que en español leemos "El emporio de las lechuzas. Color pardo, castaño, gris y blanco". Llama aquí la atención el hecho de que en inglés aparezcan cinco colores cuando en la versión española nos encontramos tan sólo con cuatro. El problema con el que se enfrenta el traductor es que la combinación de estos adjetivos calificativos con el sustantivo *owl* > *lechuza* alude directamente en inglés a diferentes especies de aves rapaces nocturnas pertenecientes al orden estrigiformes que comprende los búhos, cárabos, autillos y mochuelos.

Así, si consultamos un diccionario bilingüe hallamos entradas para *tawny owl* > *cárabo*, *screech owl* > *lechuza*, *barn owl* > *lechuza*, pero si acudimos a un monolingüe disponemos de una definición para cada uno de ellos, que nos especifica el color de su plumaje o las zonas que habita, e incluso hallamos también una entrada para *snowy owl*. Los traductores de la serie han optado por referirse a todos estos tipos de lechuza a través del color de su plumaje, en lugar de hablar de "cárabos, búhos virginianos, lechuzas, búhos reales y búhos nivales". Otra posibilidad sería emplear una frase general que recogiese la idea que la autora quería transmitir: "El emporio de las lechuzas. Todo tipo de especies y colores".

Por lo que respecta a los nombres propios de los productos son pocos los que hemos localizado en esta serie literaria y el tratamiento que reciben en la traducción al español es heterogéneo, al igual que en otras ocasiones. En primer lugar, hemos de distinguir aquellos productos que en su designación contienen un nombre de lugar o de persona. Para este grupo, se ha recurrido a la traducción lingüística del nombre del producto completo manteniendo, eso sí, los antropónimos o topónimos presentes en tales productos, como se aprecia en *an Axminster* > *una Axminster* (referido a un tipo de alfombra voladora que lleva el nombre de una ciudad del condado de Devon conocida en tiempos por ser importante fabricante de alfombras), *Dr Filibuster's Fabulous Wet-Start, No-Heat Fireworks* > *Fabulosas bengalas del doctor Filibuster, que no necesitan fuego porque se prenden con la humedad*, *Bertie Botts' Every Flavour Beans* > *Grageas multisabores Bertie Bott* y *Mrs Skower's All-Purpose Magical Mess-Remover* > *Quitamanchas mágico multiusos de la señora Skower*.

La denominación que el quitamanchas recibe en el texto en español constituye un ejemplo más de pérdida de significado referencial. La autora ha empleado, para designar este producto, un nombre propio que hace alusión a la utilidad de su referente. La palabra *Skower* es un homófono del término inglés *scour*, que se refiere a la acción de *fregar*, uso que se le da a este quitamanchas apto para cualquier tipo de residuos. Sería conveniente, pues, intentar trasladar este juego lingüístico a la LM.

En segundo lugar, distinguiremos aquellas marcas de productos que no contienen nombres de persona o lugar en su denominación. Entre éstos destacan *Droobles Best Blowing Gum* > *el chicle droobles que hacía los mejores globos*, la cinta adhesiva mágica *Spellotape* > *celo* y las marcas de las escobas voladoras que emplean los alumnos de Hogwarts. Los nombres del chicle y de la cinta adhesiva han sufrido un proceso de modulación mediante el cual han pasado a ser nombres comunes. En el primer caso esta decisión carece, a nuestro parecer de justificación, puesto que no

MARÍA DOLORES GONZÁLEZ MARTÍNEZ / MARÍA TERESA VEIGA DÍAZ

hubiera sido difícil mantener un nombre como “droobles”, sin significado añadido, con un formato en cursiva y mayúscula que hiciese comprender al lector que se trata de la marca del producto. En el caso de *Spellotape* la decisión ha respondido posiblemente a razones más complejas. La marca constituye un juego de palabras entre *Sellotape*, nombre con el que se conoce el adhesivo en Gran Bretaña, y *spell*, palabra que significa *hechizo*. La solución reflejada en la traducción *celo* sí alude a la cinta adhesiva, pero carece de la connotación de mágico que en inglés aporta la palabra *spell*. Para añadir esta connotación al término seleccionado en español sería suficiente con haber agregado el adjetivo *mágico*.

Las escobas voladoras merecen una mención especial por ocupar gran parte de la narración. En las soluciones adoptadas para las diferentes marcas se aprecia la misma heterogeneidad que hemos señalado en los distintos grupos de designaciones, puesto que algunas aparecen traducidas en la versión española (*The Bluebottle* > *La Moscarda*, *Firebolt* > *Saeta de Fuego*), mientras que otras permanecen con su forma inglesa. A diferencia de lo que ocurre con la escoba *Nimbus 2000* > *Nimbus 2.000*, que recibe un nombre creado *ad hoc* y sin connotaciones aparentes, en el caso de *Comet* > *Comet* la decisión carece de justificación porque la marca no difiere en su naturaleza de las otras que sí han sido traducidas.

No obstante, el caso más claro y más grave de incoherencia dentro de este grupo de nombres lo constituye la traducción del modelo de escoba *Cleansweep*, denominada con la forma inglesa *Cleansweep* en *Harry Potter y la piedra filosofal* y con la forma española *Barredora* en las novelas restantes. Esta incoherencia parece responder a la ausencia de intervención del iniciador, que podría haber subsanado el error homogeneizando los criterios adoptados por la traductora del primer libro de la serie y los de los traductores que tomaron el relevo.

### 5. Conclusiones

La traducción de la serie *Harry Potter* al español cumple, en términos generales, con las condiciones postuladas por Toury (1980) para que un TM pueda ser considerado aceptable: el texto es fluido, respeta todas las convenciones textuales y lingüísticas de la LM, las estructuras están naturalizadas, no supone un esfuerzo de lectura mayor y algunos de los elementos culturales que requerían una adaptación se han adaptado a la perfección.

Sin embargo, tras haber realizado un análisis más detallado del tratamiento otorgado a los nombres propios, hemos observado en este ámbito una reducción de la

capacidad expresiva del TM con respecto al TO, una pérdida en la transmisión del significado de los nombres originales. Esta pérdida de significado cobra mayor importancia al producirse en el ámbito de la traducción de LIJ, en el que el destinatario de la traducción es un lector con una experiencia y conocimiento limitados al que no se debe privar de referencias contenidas en el texto.

A la vista de los segmentos analizados en este estudio, consideramos que no se han establecido unos criterios de traducción coherentes para cada tipo de nombre propio o para los distintos usos de estos nombres. Las soluciones adoptadas por los traductores encargados de popularizar la serie literaria de Rowling en lengua española no contemplan las características semántico-referenciales de los nombres propios creados por la autora ni su función dentro del texto y, por lo tanto, no son las más adecuadas.

La ausencia de unos criterios de traducción previos derivados del análisis metódico del TO, de su significado y de la pertinencia de la transmisión de este significado lleva a un alto grado de incoherencia a lo largo de toda la serie, siendo éste mayor en el grupo de los nombres de seres fantásticos porque se adoptan multitud de soluciones de traducción diferentes. Además, presenta uno de los pocos casos de naturalización de un nombre extranjero: *Norbert* > *Norberto*; otro ejemplo lo hayamos en el nombre propio de persona *Ali Bashir* > *Alí Bashir*.

Dos han sido los recursos aplicados principalmente por los traductores: por una parte, y como solución mayoritaria, han optado por la repetición, es decir, la reproducción de la grafía del nombre original. Por otra parte, en un porcentaje menor de casos, han optado por la traducción lingüística. A pesar de que éstos son, a nuestro juicio, los recursos más adecuados para la traducción de los nombres propios en el ámbito de la LIJ, el hecho de no haber tenido en cuenta en su aplicación el grado de semantización de los nombres ha repercutido de manera notable en el TM. En gran parte de los casos, la decisión de no trasladar los nombres mediante un proceso de traducción lingüística ha supuesto una grave reducción del sentido, al no reproducir el objetivo ni el efecto originales. Esta pérdida de significado se hace sentir de modo especial en los nombres de persona, de gran riqueza expresiva en el TO.

Es evidente que la toma de decisiones por parte del traductor y su puesta en práctica necesita un tiempo del que en numerosas ocasiones no se dispone. La necesidad de la editorial de sacar a la luz con cierta premura una obra de plena actualidad influye de manera determinante en el proceso de traducción ya que, entre

otras cosas, impide llevar a cabo la documentación necesaria para traducir no sólo aquellas secuencias que se reconocen a primera vista, sino también otras que pueden encerrar matices ocultos, matices que, en el caso de *Harry Potter*, permanecerán eternamente ocultos para un lector desconocedor de la lengua inglesa, al que se le priva de la oportunidad de disfrutar de todos y cada uno de los ingeniosos giros lingüísticos que caracterizan la serie literaria infantil de más éxito de las últimas décadas.

## 6. Referencias bibliográficas

### Fuentes primarias

- Rowling, J.K. 1997. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Londres: Bloomsbury.  
 \_\_\_\_\_ 1998. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Londres: Bloomsbury.  
 \_\_\_\_\_ 1999. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. Londres: Bloomsbury.  
 \_\_\_\_\_ 2000. *Harry Potter and the Goblet of Fire*. Londres: Bloomsbury.  
 \_\_\_\_\_ 1999. *Harry Potter y la piedra filosofal*. (29ª ed.). Barcelona: Salamandra.  
 \_\_\_\_\_ 1999. *Harry Potter y la cámara secreta*. (12ª ed.). Barcelona: Salamandra.  
 \_\_\_\_\_ 2000. *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*. (8ª ed.). Barcelona: Salamandra.  
 \_\_\_\_\_ 2001. *Harry Potter y el cáliz de fuego*. Barcelona: Salamandra.

### Fuentes secundarias

- Eyre, F. 1971. *British Children's Books in the Twentieth Century*. Londres: Longman.  
 Fernández López, M. 1996. *Traducción y literatura juvenil: narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.  
 Franco Aixelá, J. 2000. *La traducción condicionada de los nombres propios (inglés-español): análisis descriptivo*. Salamanca: Almar.  
 Fraser, L. 2001. *J.K. Rowling vista por J.K. Rowling*. Barcelona: RBA.  
 Hunt, P. (ed.). 1996. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres y Nueva York: Routledge.  
 Inglis, F. 1981. *The Promise of Happiness: Value and Meaning in Children's Fiction*. Cambridge: Cambridge University Press.  
 Moya, V. 2000. *La traducción de los nombres propios*. Madrid: Cátedra.  
 Pascua, I. 2002. "Traducción de la literatura para niños. Evolución y tendencias actuales", en Lorenzo García, L., Pereira Rodríguez, A.M. y Ruzicka Kenfel, V. (eds.). 2002. *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cie Dossat, 91-114.

- Pereira, A. y Lorenzo, L. 2002. "Estrategias de traducción de literatura infantil y juvenil y un factor clave: la coherencia", en Lorenzo García, L., Pereira Rodríguez, A.M. y Ruzicka Kenfel, V. (eds.). 2002. *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cie Dossat, 115-132.  
 Rowe Townsend, J. 1965. *Written for Children*. Londres: The Bodley Head.  
 Schafer, E.D. 2000. *Exploring Harry Potter*. Londres: Beacham.  
 Shapiro, M. 2000. *J.K. Rowling. The Wizard behind Harry Potter*. Londres: John Blake.  
 Toury, G. 1980. *In search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics.

### Revistas y periódicos

- Aleixandre, M. 2000. "La lengua del espejo: Harry Potter traducido", *CLIJ*, 133, 49-50.  
 Carling, J. 2001. "Harry Potter. El conquistador inglés", *El País Suplemento*, 18/II, 46-49.  
 Fonseca, C. 2000. "Os anos portugueses da "mãe" de Harry Potter", *VISÃO*, 394, 140-146.  
 López, O. 2000. "El embrujo de Harry Potter", *Qué leer*, 43, 60-61.  
 Milán, J.A. 2001. "La piedra filosofal. Las razones de Harry Potter", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 42-43, 53-63.  
 Vázquez Sánchez, A. 2000. "Harry Potter el Best-seller de la literatura infantil", *Primeras Noticias: Literatura Infantil y Juvenil*, 169, 120-21.

### Otras fuentes consultadas

- <http://cliphoto.com/potter/interview.htm>  
<http://www.bloomsbury.com/harrypotter>  
<http://www.cjvlang.com/Hpotter>  
<http://www.harrymania.com.ar/entrevista.htm>  
<http://www.scholastic.com/harrypotter/home.asp>  
<http://www.time.com/magazine/articles/0,3266,30857,00.html>  
<http://www.wizardwords.net>

## La caracterización de los personajes en las narraciones infantiles de los 90: desajustes y distorsiones en la construcción de los personajes

Francisco Javier Ruiz Huici  
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea  
tlpruhuk@sg.ehu.es

### Resumen

El presente artículo forma parte de las conclusiones generales que establezco en mi reciente tesis doctoral, titulada *Análisis de narraciones infantiles para niños de 6-12 años, escritas en castellano entre 1990-98*. Dentro de este marco general de conclusiones, las que aquí se exponen y desarrollan son las referidas al nivel de análisis de los personajes y versan sobre aspectos como el *perfil* de los personajes, el *nivel* y el *modo* de la caracterización, o algunos rasgos externos de la caracterización de los personajes protagonistas, antagonistas y secundarios que pueblan las narraciones infantiles de los años 90. Los comentarios y valoraciones de orden crítico que aquí se vierten en torno a ciertas anomalías, limitaciones o distorsiones en la configuración de los personajes se sustentan en el análisis previo de 150 narraciones infantiles y del cruce de rasgos de más de 700 personajes, razón por la que ofrezco al final del capítulo algunas gráficas que reflejan el análisis cuantitativo de dichos rasgos.

**Palabras clave:** análisis narración infantil, caracterización de personajes infantiles

---

### Abstract

The present paper is part of the general conclusions I reached in my recent PhD entitled *Analysis of children's narrations for 6 to 12-year-old kids, written from 1990 to 1998*. Based on these general conclusions, I will expound here the ones referred to the analysis level of the characters, and I will deal with aspects such as characters' *profile*, the *level* and *manner* of categorisation, or some of the external features of the main characters, antagonists, and secondary characters so frequent in children's tales of the 90s. The critical comments and assessment about certain anomalies, limitations, or distortions in the shaping of the characters stated here are based on a previous analysis of 150 children's narrations and the comparison of the features of more than 700

characters. I added some graphs at the end of the chapter in order to show a quantitative analysis of such features.

**Key words:** analysis of children's narration, categorisation of children's characters

### 1. Introducción

Quiero comenzar el presente artículo con una aclaración previa y necesaria. Los análisis y comentarios que desarrollo en él, tal como señalo en la descripción introductoria, han de leerse en el contexto de un trabajo de investigación más amplio en el que analizo 150 narraciones infantiles de los años 90. Entre los diferentes niveles de análisis que configuran este trabajo de investigación, aparece el correspondiente a los personajes de estas narraciones.

Hecha la aclaración, me parece oportuno señalar que los rasgos caracterológicos mínimos de los personajes infantiles de los 90 y las deficiencias o distorsiones en la configuración literaria de los mismos a los que me referiré en las páginas siguientes se extraen del análisis y descripción de más de 700 personajes entre protagonistas, antagonistas y secundarios.

### 2. Perfiles clásicos/no clásicos, perfiles mágicos/realistas de los personajes

Tomados en su globalidad, los personajes que pueblan las narraciones infantiles actuales se definen por ser personajes *simples* o *planos*, perfil que, como es sabido, se relaciona con los modelos de personaje del cuento clásico y tradicional. A partir de este rasgo general, la cualidad definitoria de los personajes que hemos analizado es la de la hibridación, es decir, la de la superposición de perfiles clásicos y no clásicos, y perfiles realistas y mágicos. Siendo éste el perfil general de los personajes, conviene hacer alguna matización.

La extensión del perfil simple o plano a todos los tipos de personaje (protagonistas, antagonistas y secundarios) es en sí mismo un rasgo difícil de entender –y de justificar– desde un punto de vista literario. Puede comprenderse esta falta de profundidad o complejidad en los personajes secundarios, pero tanto los protagonistas como los antagonistas parecen exigir, desde nuestro punto de vista, una caracterización más rica y profunda, acorde con lo que Forster llamó personaje *redondo*, un personaje dinámico y, como dice Bal (1985:89), capaz de sorprender al lector: “Los personajes

redondos son personajes “complejos” que sufren un cambio en el transcurso de la historia, y continúan siendo capaces de sorprender al lector. Los personajes llanos son estables, estereotipos y no contienen/exhiben nada sorprendente”.

Esta extensión indiscriminada del rasgo de la simplicidad provoca que tanto protagonistas como antagonistas queden difuminados, poco diferenciados de los personajes secundarios, y perfilados, más bien, como estereotipos. El protagonista no se correspondería así con la importancia narrativa que comúnmente se le asigna: “el protagonista, como lleva el peso de la acción y tiene más relieve que los otros en el desarrollo de la misma, es lógico que esté dotado de caracterización más rematada” (Cervera Borrás, 1997:232).

Esta *indiferenciación* entre los diferentes tipos de personaje tal vez pueda justificarse en aquellas narraciones para las franjas lectoras bajas, pero es, como decimos, una laguna importante en el resto de narraciones.

Por otra parte, si se acepta el principio de la importancia que los personajes, sobre todo los protagonistas, tienen como elemento de atracción y de identificación para el lector infantil, esta uniformidad de los personajes resulta todavía más difícil de comprender y parece claro que la decantación por los perfiles planos habría que situarla en el terreno de las carencias o defectos que pueden dañar la calidad de las narraciones infantiles actuales, aceptando que hay narraciones –tampoco demasiadas– en las que los protagonistas se escapan a esta premisa de la simplicidad y se construyen con mayor riqueza y profundidad. Sin embargo, en la mayor parte de las narraciones que hemos analizado, los protagonistas y antagonistas se aproximarían así al *arquetipo* más que al *kenotipo*, tal como lo define Nikolaïeva: “La principale différence entre ces deux systèmes typologiques réside dans les qualités statiques, conservatrices et protectrices propres à l'archetype par opposition aux attributs variables, créatifs et dynamiques du kénotype” (en Perrot, 1993: 38). Eso sí, tendríamos que hablar de un arquetipo nuevo, básicamente simple o plano y, al mismo tiempo, basado en la hibridación y superposición de rasgos.

Por otro lado, el perfil simple nos parece especialmente injustificado y dañino en el caso concreto de los antagonistas, tipo de personaje al que no se le concede la importancia que tiene y al que se le otorga un tratamiento pobre, en realidad, asimilable al del secundario. Volveremos, de todos modos, a hablar con más detenimiento de éste y de otros aspectos cuando hablemos específicamente sobre el antagonista.

En cuanto a la superposición de perfiles clásicos y no clásicos, realistas y mágicos, cabe apuntar algo parecido: sería difícil dilucidar si se trata de un rasgo más de adecuación lectora o de cierta indefinición en la caracterización de los personajes. Por lo general, los protagonistas son los que se perfilan de forma mixta (clásicos y no clásicos; mágicos y realistas), mientras que los antagonistas lo hacen a partir de perfiles clásicos y mágicos, y los secundarios se perfilan como personajes realistas. En sí mismo, el hecho de que en una narración aparezcan personajes con perfiles distintos no implicaría ninguna merma de la calidad de la misma y, en principio, permitiría huir del arquetipo. Ahora bien, en ocasiones esta pérdida de calidad puede producirse si esos personajes no mantienen entre sí la necesaria cohesión y armonía.

A menudo sucede, como ocurría con los planteamientos genéricos, que la mezcla injustificada de perfiles provoca ciertas distorsiones en la imagen del personaje, que se sumarían a una sensación global de artificialidad de unas narraciones que discurren por un camino un tanto indefinido, entre la realidad y la fantasía. Además, los personajes se configuran como nuevos *arquetipos*, que no *kenotipos*, a base de la superposición de perfiles dispares y de procedencia diversa que llegan a saturar la propia caracterización.

Lo que sí nos parece un aspecto potencialmente negativo es la concentración gratuita de estos perfiles en la caracterización de un mismo personaje, hecho que ocurre, en particular, en el caso de los protagonistas. Esta saturación caracterológica se produce, como señala Cervera (1997:238), "cuando el autor le atribuye al personaje tantos rasgos que no da cabida a la imaginación constructiva del lector". Nosotros más que de "cantidad", hablaríamos de "cualidad" y "dispersión" de rasgos.

Parece claro que esta superposición de perfiles contrarios en los protagonistas obedece a cierto intento de recoger simultáneamente la tradición de los personajes del cuento infantil y los de la novela, y a plasmar en el perfil caracterológico del protagonista la propia psicología infantil, de manera que la identificación *protagonista-niño lector* se asegure. Pues bien, el resultado literario y narrativo suele ser el de unos protagonistas poco creíbles y verosímiles, de cartón piedra, a menudo arquetipos *a lo moderno*, que no mejoran al personaje del cuento clásico ni al de la novela.

El previsible impacto de esta mezcla de perfiles, tal como ocurría, por ejemplo, en el caso de los géneros, puede desorientar la recepción lectora y, en consecuencia, perjudicar la perseguida identificación del lector infantil con el personaje, y, como acabamos de indicar, daña irremediabilmente la imagen del mismo protagonista. Con los protagonistas ocurre

que es complicado diferenciar unos de otros y el recuerdo, la huella que dejan en el lector, salvo contadas excepciones, es casi inexistente. Por el contrario, el impacto lector que provoca el protagonista es mucho mayor cuando se perfila con profundidad y con riqueza, pero sin superposición de rasgos tan heterogéneos: en una palabra, cuando el protagonista se hace creíble, verosímil y humano, y se individualiza más allá del mero arquetipo. Tampoco es infrecuente que en muchas obras la figura de un personaje secundario incluso deje más huella que el propio protagonista. Este hecho no tendría mayor importancia si se tratara de una meta literaria consciente, pero mucho nos tememos que ocurre más bien de modo involuntario porque la distancia entre protagonistas y secundarios es demasiado corta.

### 3. Personajes como actores: héroes domésticos y antihéroes; protagonistas y antagonistas

El rasgo descriptivo que con mayor frecuencia se utiliza en la construcción de los personajes es el de *carácter en acción*, rasgo que confiere a los personajes cierto aire de actores (hasta cierto punto cercanos a los *actores* de Bal y a los *actantes* de Greimas) y cuya utilización expresa con claridad los modelos de personaje propios del cuento clásico. Así, los personajes se definen, pensamos que acertadamente, por su modo de actuar, y estos personajes en acción se situarían, en opinión de críticos y especialistas, entre las preferencias del lector infantil: "Pero la caracterización debe aparecer en la actuación y comportamiento del personaje, sobre todo en la literatura infantil, de lo contrario se produciría desorientación en el niño receptor" (Cervera Borrás, 1997: 233).

Otro rasgo que llama la atención y que, hasta cierto punto, resultaría característico de las narraciones infantiles actuales, es el modo de la caracterización. La mayor parte de los personajes presentan, con matices, una caracterización en dos direcciones: la primera es la que caracteriza al personaje al nivel de lo que en nuestro análisis llamábamos *persona real-normal* y, la segunda, la que lo perfila como *personaje ironizado*. El primer perfil es más frecuente entre protagonistas y secundarios y el segundo alcanza su máxima expresión en los antagonistas. De acuerdo con esto, se pueden extraer algunas conclusiones interesantes. Así, volvemos a constatar en el modo de la caracterización otra coincidencia entre personajes protagonistas y secundarios que difumina, confundidos nuevamente, los perfiles de unos y otros, lo cual va en claro perjuicio del relieve que *a priori* todo protagonista debe tener en la narración.

Además, esta caracterización a la altura de la *persona real-normal* induce a pensar en cierta voluntad de realismo o en el seguimiento de modelos novelísticos y en la renuncia al protagonista visto desde otras perspectivas, como puede ser la del *líder* o la

del *héroe*. Podría decirse que el protagonista se corresponde, salvando las distancias, con el *héroe problemático* de la novela, no con el héroe épico de los cuentos y narraciones más tradicionales, con el personaje capaz de llevar a cabo acciones fuera de lo normal, capaz de comportarse como un auténtico héroe. En opinión de Del Prado Biedma (1999:81), "al héroe público lo ha sustituido... el individuo o miembro de una sociedad". Pues bien, algo similar puede haber ocurrido en las narraciones infantiles de los 90.

Esta especie de configuración del protagonista como *héroe doméstico* —o incluso *antihéroe*— inspirado en la novela puede obedecer también a la tendencia a la adecuación que hemos visto en otros niveles de nuestro análisis, y que buscaría cierta aproximación al lector infantil. Se persigue, más o menos conscientemente, que el niño *normal* se reconozca en protagonistas *normales*; como señala Gómez del Manzano (1985:51), "estos héroes, a su medida, debatiéndose entre el miedo y el valor, entre la indiferencia y la superación, entre la soledad y la solidaridad, distan mucho de los personajes mito y carecen de posibilidad de evolución hacia esa vertiente".

Sin embargo, ¿se puede dar por sentado que el lector infantil se identifica con esta clase de personajes?, ¿no sucederá, tal vez, que el niño se siente tanto o más atraído por los perfiles épicos, auténticamente heroicos y excepcionales?, ¿el lector infantil se identifica con un protagonista que se parece a él, o prefiere identificarse con un protagonista que refleja lo que él desearía ser, tal vez un héroe o un líder?

Ante esta disyuntiva, lo que parece claro es que la narración infantil de los 90, al hilo del declive generalizado que la figura del héroe ha experimentado en nuestra sociedad y en la creación novelística, se decanta por el héroe doméstico o el antihéroe de manera muy señalada, hecho que convierte a los protagonistas en protagonistas de novela y deja a las narraciones vacías de líderes y héroes. Por todo ello, nos parece que esta opción casi exclusiva por el héroe doméstico, puede también cuestionarse desde el punto de vista narrativo y literario y, a nuestro entender, habría que atender más generosamente a la necesidad de héroes que el lector infantil, en opinión de algún autor, parece reclamar: "Sin embargo, esta crisis por la que atraviesa nuestra concepción de héroe no debería inducirnos a error. Los héroes son necesarios para la infancia y para la juventud, y no se trata de una exigencia malsana" (Soriano, 1995: 383).

Los protagonistas heroicos del cuento infantil, como apuntan numerosas opiniones cualificadas, se justificaban por esta necesidad del niño de creer en héroes y, además, en héroes de verdad: "Pero para el niño lector de cuentos infantiles los héroes de los mismos,

todos ellos, tienen una existencia lejana pero real. Si el niño tiene la más absoluta seguridad de su falsedad, si no se le ofrece la menor posibilidad de que puedan existir o han existido, deja de interesarse por ellos" (Martínez Menchén, 1971:15). Curiosamente, esta necesidad de orden psicolector no parece tenerse en cuenta en unas narraciones que, por lo general, son extremadamente sensibles a este tipo de razones y exigencias.

En cuanto al modo de la caracterización de los antagonistas, apuntaremos tan sólo la tendencia a perfilar a estos personajes como *personajes ironizados (menos que normales)*. En este caso, la premisa psicolectora que aconseja ahuyentar el mal y a los "malos" de las narraciones para niños, parece mostrar una vigencia evidente. Esto hace que a los antagonistas no se les tome en serio, ni siquiera desde el punto de vista narrativo. Frente a los personajes malvados, antagonistas y oponentes realmente amenazadores de los cuentos clásicos y tradicionales, las narraciones infantiles actuales prefieren antagonistas cómicos, paródicos e ironizados —cuando no abiertamente ridiculizados—, antagonistas que, en ningún caso, *asusten* de verdad. Esta tendencia al antagonista paródico, ridiculizado en extremo, es una tendencia probada por recientes estudios. Colomer, refiriéndose a los antagonistas, señala que "o bien son contrincantes meramente funcionales, o bien se reconvierten —ya que el origen de su maldad resulta ser social y no individual—, o bien son desmitificados al ponerse al servicio del humor y de la superación de problemas psicológicos" (Colomer, 1998:242).

Es muy probable que estos antagonistas ironizados, tan pueriles y tan "de mentira" ayuden de modo efectivo a alejar el mal de las narraciones infantiles, pero con ello las narraciones pierden, más allá de la caracterización de los personajes, un elemento clave de la construcción narrativa. El papel narrativo y estructural del antagonista es, como señala Savater (1999:8), de primer orden: "Además a los malos hay que agradecerles por lo menos una cosa: si no fuera por su aparición, las narraciones resultarían aburridísimas. Una historia en la que todo el mundo es bueno es como una hamburguesa de cartón y sin patatas fritas".

Colomer, en el estudio de las narraciones infantiles y juveniles de los 80 al que acabamos de referirnos, expresa con suma claridad este descuido radical de la figura del antagonista, atribuyéndole causas diversas:

La desviación principal es la inexistencia de adversarios concretos, es decir, de personajes que encarnen los problemas o los obstáculos de los protagonistas en más de la mitad de las narraciones. Efectivamente, la psicologización, la especulación imaginativa y el juego literario que predominan actualmente, así como los valores de comprensión, tolerancia y comunicación preconizadas dificultan la creación de personajes malvados. (Colomer, 1998:241).

Queremos llamar la atención sobre este abandono de los antagonistas porque, a nuestro entender, esta renuncia afecta muy específicamente a la configuración de la intriga, a la creación de *suspense* y al mantenimiento de la tensión de la trama argumental, tal y como apunta, acertadamente, más de un autor: "Cuando no existe tensión entre el bien y el mal, el relato queda en mera aventura, el interés decae..." (Cervera Borrás, 1997:114).

Las narraciones infantiles actuales conceden, comparativamente, mucha más atención a la figura del protagonista que a la del antagonista y no hay nada reprochable en ello. No obstante, la polarización en la figura protagonista genera narraciones demasiado *focalizadas*, demasiado *interiorizadas* y demasiado estructuradas en torno al protagonista, de manera que la construcción argumental tiende a empobrecerse. ¿Es posible el mantenimiento verosímil y creíble de la tensión argumental, si se elimina de salida al antagonista, es decir, a uno de los polos que la sostiene?, ¿es posible la tensión entre protagonistas domésticos, poco o nada heroicos, y antagonistas ironizados y risibles? Por último, ¿son realmente del gusto del lector infantil estos nuevos tipos de antagonista tan pueriles y simpáticos? Son preguntas de difícil respuesta pero que merecen cierta reflexión.

#### 4. Una carencia importante en la caracterización: el modo de hablar

Otro aspecto interesante en la caracterización de los personajes es el casi nulo recurso al *idiolecto*, al *modo de hablar* como mecanismo descriptivo de los personajes. También decíamos en otra parte que los estilos de las narraciones infantiles actuales tendían a parecerse entre sí. Pues bien, los personajes de las narraciones que hemos analizado también "hablan igual". Casi ningún personaje, incluidos los protagonistas, se diferencian, se caracterizan o se personalizan a partir de su modo específico de hablar. Se trata de una carencia grave si, como afirman algunos críticos, el personaje "cobra forma concreta en el texto mediante las palabras que pronuncia y que lo describen" (Brioschi y Di Girolamo, 1988:227).

Garrido Domínguez va más lejos y considera el *modo de hablar* como un rasgo incluso más importante que el rasgo *carácter en acción*: "Ahora bien, lo característico de la novela no es la imagen del hombre que se mueve en su ámbito sino la imagen de su lengua" (Garrido Domínguez, 1996:76). Queda claro, pues, que el modo de hablar es un mecanismo caracterizador de primer orden.

Sin embargo, lo cierto es que las hablas particulares de los personajes de las narraciones infantiles actuales son más bien frías, asépticas e inexpresivas, e

informan a los diálogos –no olvidemos que el diálogo tiene una más que apreciable presencia en las actuales narraciones infantiles– de cierto automatismo y artificialidad. No deja de ser contradictorio que los personajes, perfilados en su mayoría a partir de modelos más bien novelísticos, prescindan de uno de los mecanismos descriptivos más utilizado por la novela, cual es la forma de hablar de los personajes. En opinión de muchos autores, el realismo, la credibilidad y la verosimilitud del personaje son aspectos que se resienten gravemente si no se permite que el personaje se exprese con su propio modo de hablar: "Con la ficción realista de los personajes sucede, por el contrario, que casi lo único realmente representable en la literatura son sus discursos característicos, sus más propias formas de hablar" (García Berrio, 1994: 449). Pensamos que con esta renuncia, consciente o no, al modo de hablar de los personajes, las narraciones infantiles actuales pierden otro factor literario que confiere verdadera calidad y personalidad estilística a las narraciones.

#### 5. El bajo perfil psicológico de los personajes: antagonistas sin psicología

En cuanto a la caracterización psicológica de los personajes hemos anotado el bajo perfil psicológico que estos presentan, y no podía ser de otra manera tratándose, como se trata, de personajes mayoritariamente simples o planos. Martínez Menchén (1971:107) habla de *vaciado de la personalidad* y lo explica desde la tendencia a la eliminación del individuo, no sólo en la narrativa contemporánea, sino también en las actuales sociedades de consumo: "Normalmente eso va a llevar consigo el paso del personaje al arquetipo o al estereotipo. Este vaciado de la personalidad corresponde a toda la tendencia antiindividualista que vemos que caracteriza a la sociedad de consumo".

De todos modos, tampoco es menos cierto –y conviene anotarlo– que son los protagonistas los que reciben mayor número de rasgos psicológicos que les dotan de una complejidad superior a la del resto, aunque también en estos casos puede hablarse de ese bajo perfil psicológico. Por otra parte, los rasgos psicológicos que afloran en las narraciones infantiles actuales están fundamentalmente relacionados con la esfera sentimental y afectiva. Este perfil sentimental, casi con toda seguridad, puede sustentarse en la intención de provocar la necesaria cercanía afectiva y emocional entre la figura del protagonista y el lector infantil, a la vez que confiere a los personajes una psicología particular: desde el punto de vista psicológico, son personajes simples y marcadamente sentimentales.

Entre los diferentes tipos de personaje, son los antagonistas los que, fruto de la renuncia y desatención generalizada a la que se ven sujetos, presentan la caracterización psicológica más pobre, hasta el punto de que puede hablarse de antagonistas sin psicología. Ya hemos comentado anteriormente las consecuencias narrativas de este abandono del antagonista, por lo que resultaría reiterativo volver a comentarlas. Tan sólo debemos reseñar que esta renuncia al personaje antagonista puede también constatarse con rotundidad en esta especie de *psicología ausente*.

### 6. Niños protagonistas/adultos antagonistas

Terminaremos nuestra valoración de los personajes hablando de ciertas tendencias que afectan al perfil de los personajes pero de un modo más bien externo, ya que se trata, fundamentalmente, de atributos opcionales que no afectan en sí mismos a su caracterización literaria.

El primer rasgo al que nos referiremos es al de la *edad* del protagonista. Se ha demostrado, una y otra vez, por diferentes investigaciones, el principio que establece que el protagonista de las narraciones debe ser un *niño*. Nuestro análisis al respecto confirma esta tendencia con rotundidad y pensamos que, más que de una tendencia, puede hablarse de otro auténtico rasgo que define a la narración infantil de todos los tiempos, y también a la actual.

La incorporación del niño como personaje al mundo de la literatura infantil se produce, como apunta Escarpit, en el siglo XIX. Señala este mismo autor (1986:121) que en el siglo XIX:

el niño comienza a aparecer con mayor frecuencia en la literatura infantil y juvenil. El niño real, bueno o malo, sumiso o rebelde, enseña a los otros niños las virtudes morales tradicionales y les ofrece también un espejo; simultáneamente le revela al adulto las múltiples facetas de la psicología infantil.

Desde entonces hasta nuestros días los niños han desempeñado el papel de protagonista. El protagonista niño es así una constante, prácticamente sin excepciones, a lo largo de las narraciones que hemos analizado. Siendo esto así, no alcanzamos a entender si el argumento subyacente es estrictamente literario o bien obedece a otras motivaciones como las que apuntaba Escarpit (espejo para los niños, portador de virtudes morales, expresión de la psicología infantil para los adultos, ...). A nuestro entender, la presencia del protagonista-niño en las narraciones infantiles actuales, además de conectar con esta tradición prácticamente fundacional de la narración infantil como género surgida en el siglo XIX, obedece fundamentalmente a las

consabidas recomendaciones psicolectoras que, como venimos comprobando en este estudio, tanto condicionan la creación narrativa infantil.

A partir de aquí nos parece oportuno plantear algunas cuestiones. ¿Por qué la actual narración infantil acepta como presupuesto incuestionable, como requisito indispensable, que el protagonista sea obligadamente un niño? Y si esto es así, ¿es cierto que esta decantación tan apabullante por el protagonista-niño puede justificarse desde estrictas razones literarias o narrativas?, ¿no es limitar demasiado la figura del protagonista, simplificar de salida el amplio repertorio potencial de los protagonistas de las historias?, ¿realmente, aporta al lector infantil un mayor disfrute estético y lector el hecho de que, una y otra vez, los protagonistas de las historias que lee sean niños? Creemos que la *razón psicolectora*, es decir, el principio de suscitar la identificación y la cercanía entre el protagonista y el lector infantil, es la que explica y justifica esta decantación exclusiva y excluyente de otras posibilidades. Sin embargo, la *razón literaria* no termina de comprenderse del todo.

Si, como parece, el protagonista ha de ser obligadamente un niño, los antagonistas, en principio, debieran ser adultos. Esto, que puede parecer un falso silogismo, algo surrealista y tremendamente simple, es lo que invitan a pensar los datos de nuestro análisis. Lo cierto es que los antagonistas son en su inmensa mayoría adultos (no necesariamente personas) y pensamos que tras este fenómeno puede encontrarse algún tipo de explicación. Si las narraciones infantiles actuales asumen que el protagonista ha de ser un niño, parece claro que lo que casi nunca va a ocurrir es que sea un niño el que desempeñe el papel de antagonista, lo cual implica, de modo indirecto, aunque inevitable, que los antagonistas en su mayoría sean adultos. Como puede verse, no se trata de una opción consciente o premeditada, sino más bien de un efecto inmediato del principio absoluto e incuestionable de que el protagonista, *el bueno* de la historia, siempre tenga que ser un niño. A las limitaciones creativas que este presupuesto establece en la configuración de los protagonistas habría que sumar ahora las limitaciones del repertorio potencial de antagonistas.

### 7. Los personajes femeninos

La distribución de personajes en función del *sexo* también plantea alguna cuestión de interés. Las protagonistas *niñas* son, en efecto, una exigua minoría. Por otro lado, los personajes femeninos son la mayoría de los personajes secundarios, es decir, personajes que fundamentalmente acompañan al protagonista-niño. Otro tanto ocurre con los antagonistas, papel que casi siempre desempeñan personajes del sexo masculino. ¿Estamos ante otro fenómeno premeditado o se trata de algo simplemente

casual? Sea cual sea la respuesta, este escaso relieve del sexo femenino en la función protagonista de las narraciones puede estar expresando cierto retroceso de las teorías que denunciaban el sexismo en la literatura infantil y que reclamaban una mayor presencia cualitativa y cuantitativa de las niñas, teorías cuya influencia era notoria en tiempos muy cercanos y cuya vigencia actual, en cambio, parece debilitarse.

Sobre este reparto del protagonismo entre los personajes en razón del sexo, Colomer no se aleja demasiado –acaso en algún leve matiz– de los resultados de nuestro análisis ni de nuestras valoraciones de los mismos, por lo que cabe pensar que las narraciones infantiles de los 90 no difieren, en este aspecto, de las de los 80. Dice esta investigadora (1998:243): "El protagonismo masculino tampoco presenta fisuras en ninguna etapa lectora, [...] Sin embargo, la presencia de mujeres se incrementa notablemente si se incorporan a la descripción las figuras secundarias o coprotagonistas".

Es decir los protagonistas son niños y las niñas, casi siempre, desempeñan papeles secundarios. Pero tal vez, todo esto puede verse con más claridad en la siguiente cita de la misma autora, donde además del sexo, se introduce el rasgo de la edad del protagonista y alguna valoración en torno a discriminaciones sexistas:

En líneas generales, puede afirmarse que los protagonistas de la narración infantil y juvenil actual son personajes humanos, masculinos y tienen la edad que se presupone al lector. No hay grandes cambios, pues, en relación con la tendencia a asumir una ficción protagonizada por personajes en correspondencia directa con las características emocionales y psicológicas de sus destinatarios, ni tampoco se ha variado mucho respecto de una tradición discriminadora que otorga el predominio al género masculino (Colomer, 1998: 238).

### 8. La clase social: rasgo irrelevante en la caracterización

Para terminar, conviene comentar algún aspecto sobre los personajes y el rasgo de la *clase social*. El primer dato que hay que mencionar, por encima de cualquier otra apreciación, es que el rasgo de la *clase social* es poco relevante como elemento caracterizador de los personajes. Los personajes literarios, no obstante, siempre se han configurado por la confluencia de diferentes rasgos entre los que no faltan, como señala Garrido Domínguez (1996:103), los rasgos atribuibles a una u otra clase social: "Pero el personaje responde, además, a las exigencias de otros códigos, principalmente los que encarnan los sistemas de valores de cada época histórico-cultural en los más diversos ámbitos: político, económico, social, religioso, ecológico, etc."

A partir de aquí, nuestro análisis ofrece alguna curiosidad. Por ejemplo, la clase social más representada entre los protagonistas es la *clase media*. Sin duda, las narraciones infantiles actuales tienden, sobre todo a través de la figura del protagonista, a mostrar esta identificación con los valores e ideología que esta clase social representa en las sociedades actuales; eso sí, se trataría, en el caso de los personajes de las narraciones infantiles –también de los protagonistas– de una expresión de valores y de una identificación ideológica más bien liviana.

Pero tal vez la curiosidad mayor la encontramos en la distribución de las clases sociales y el resto de personajes, es decir, de los personajes no protagonistas. Así, tampoco en este caso podemos afirmar de modo categórico si se trata de una distribución premeditada o no, pero lo cierto es que la *clase baja* es la más representada entre los personajes secundarios y la *alta* entre los antagonistas.

Somos conscientes de que éste –y otros aspectos que venimos comentando–, se escapan en parte a los límites de nuestra investigación y exigirían estudios pormenorizados y específicos que permitieran comprobar si estamos ante fenómenos inmotivados o no. De todos modos –y lo decimos con toda la provisionalidad y reserva necesaria–, sí nos parece lícito afirmar que la clase media es la clase social a la que se le otorga mayor relevancia literaria en el reparto de los diferentes tipos de personaje, asumiendo el protagonismo de las narraciones infantiles actuales.

Para concluir, pensamos que este recorrido a lo largo de los tipos de personaje y su modo de caracterización nos permite confirmar la presencia de ciertos desajustes e incongruencias de orden estético y literario. En nuestra opinión, estos desajustes estrictamente literarios en el tratamiento de los personajes constituyen, junto a la escasez de *historia* o a los defectos en la construcción argumental y a la escasa personalidad estilística de las obras, otro de los desaciertos más evidentes y que más perjudican a la calidad literaria de las narraciones infantiles de los años 90.

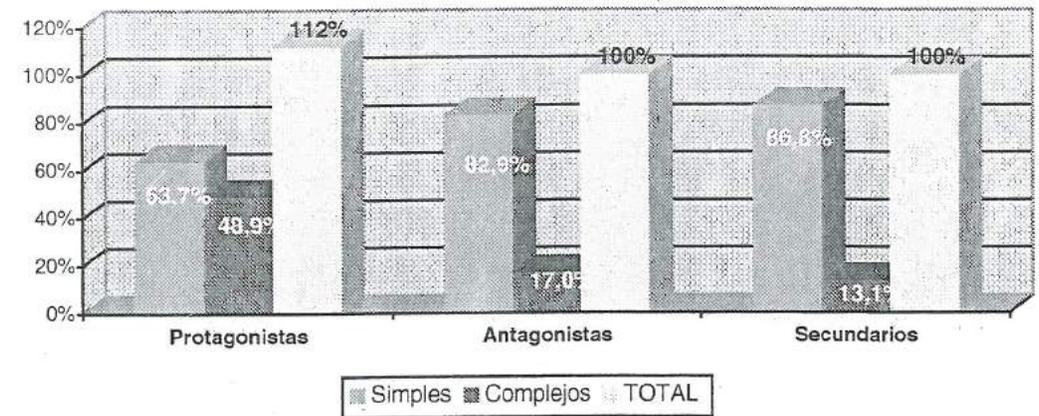
### 9. Referencias bibliográficas

- BAL, M. 1985. *Teoría de la narrativa*. Madrid: Cátedra.  
 BRIOSCHI, F. Y DI GIROLAMO, C. 1988. *Teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.  
 CERVERA BORRÁS, J. 1997. *La creación literaria para niños*. Bilbao: Mensajero.  
 COLOMER, T. 1998. *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.  
 DEL PRADO BIEDMA, J. 1999. *Análisis e interpretación de la novela*. Madrid: Síntesis.

FRANCISCO JAVIER RUIZ HUICI

ESCARPIT, D. 1987. *La literatura infantil y juvenil en Europa*. México: Fondo de Cultura Económica.  
 GARCÍA BERRIO, A. 1994. *Teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.  
 GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. 1996. *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.  
 GÓMEZ DEL MANZANO, M. 1985. *Cómo hacer a un niño lector*. Madrid: Narcea.  
 MARTÍNEZ MENCHÉN, A. 1971. *Narraciones infantiles y cambio social*. Madrid: Taurus.  
 PERROT, J. 1993. *Culture, texte et jeune lecteur*. Paris: Presse Universitaires de Nancy.  
 SAVATER, F. 1996. *Malos y malditos*. Madrid: Alfaguara.  
 SORIANO, M. 1995. *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. París: Colihue.

Gráfico II. Simple/Complejo



ANEXO - GRÁFICAS.

Gráfico I. Personas/Animales/Objetos

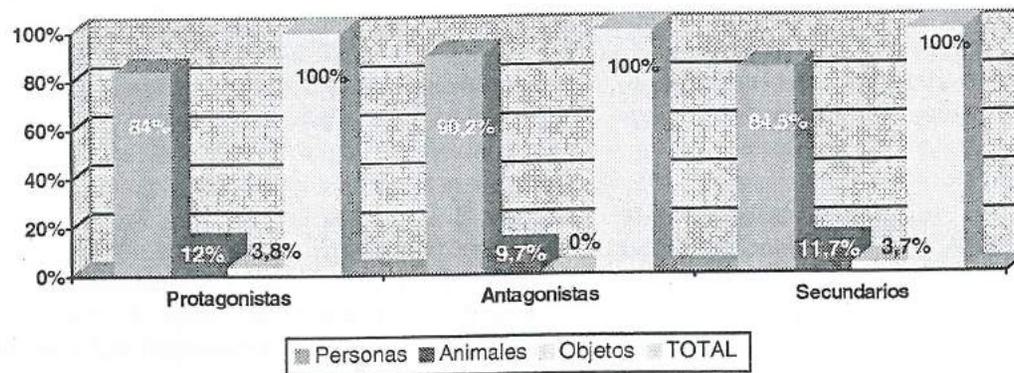


Gráfico III. Masculino/Femenino

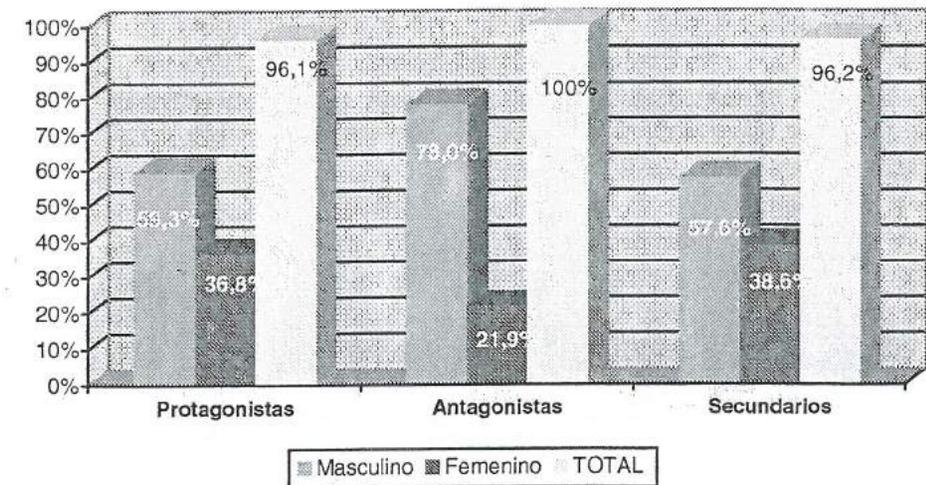


Gráfico IV. Niño/Adulto

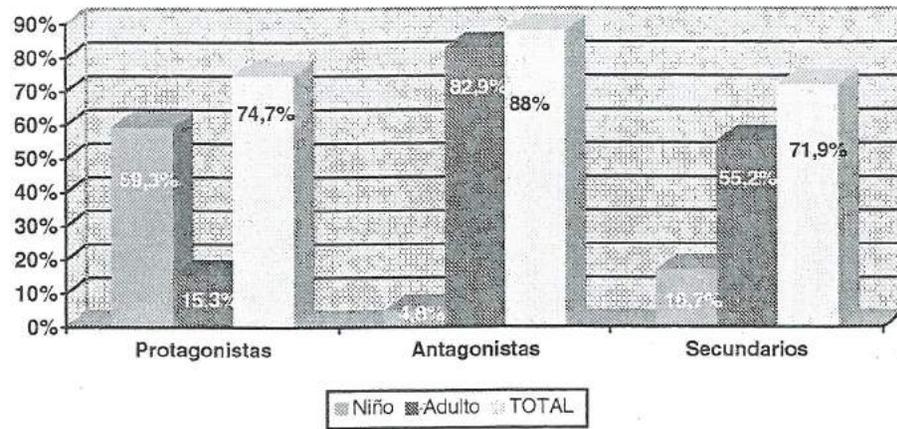


Gráfico VI. Perfil clásico/No clásico/Mixto

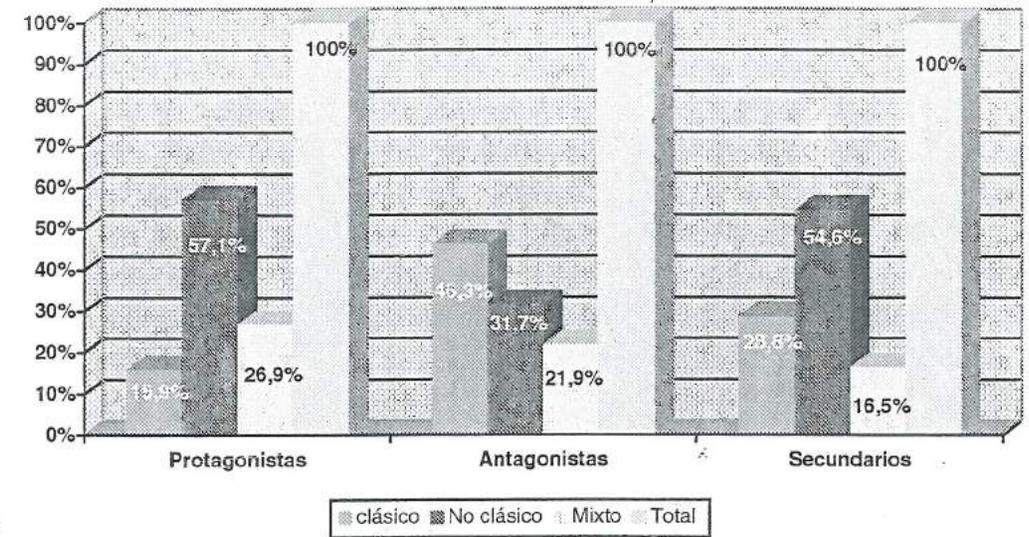


Gráfico V. Clase social

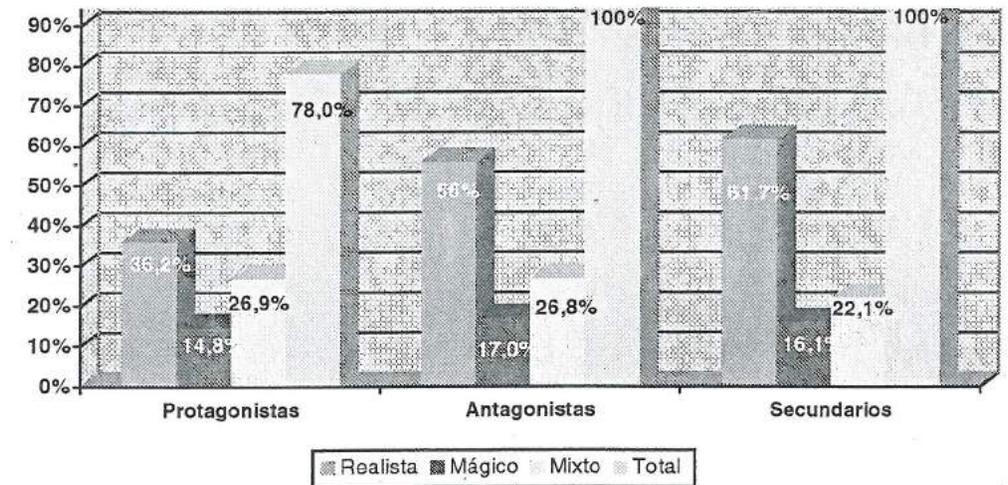
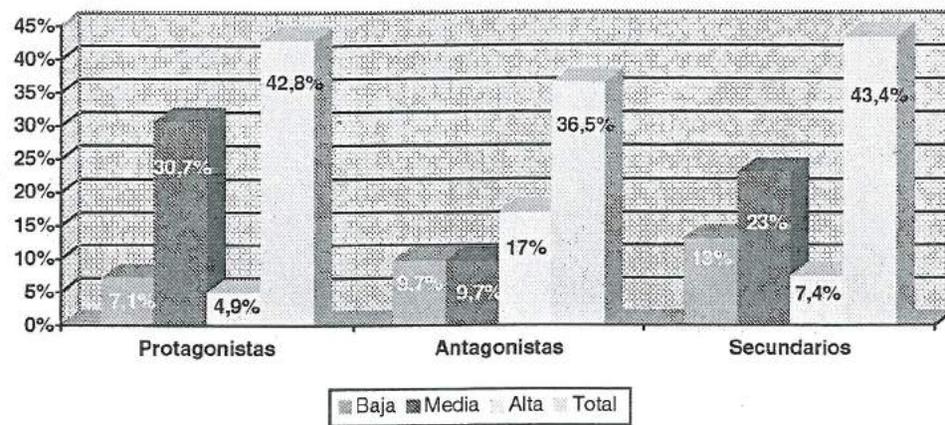


Gráfico VIII. Caracterización

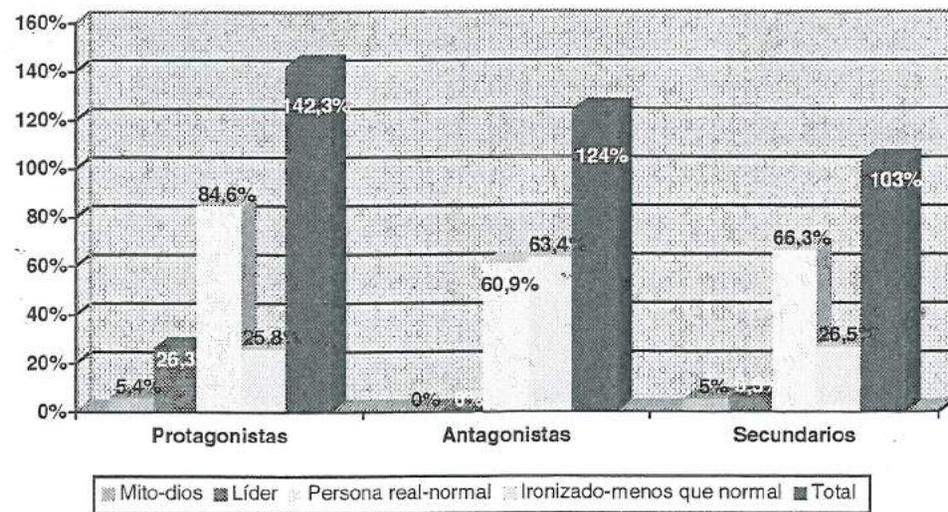


Gráfico X. Modo de caracterización

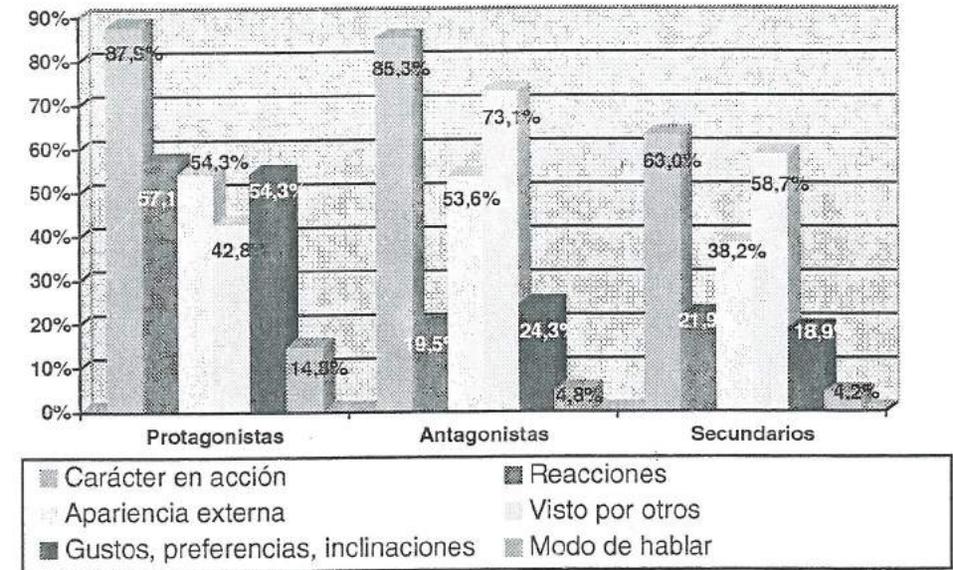
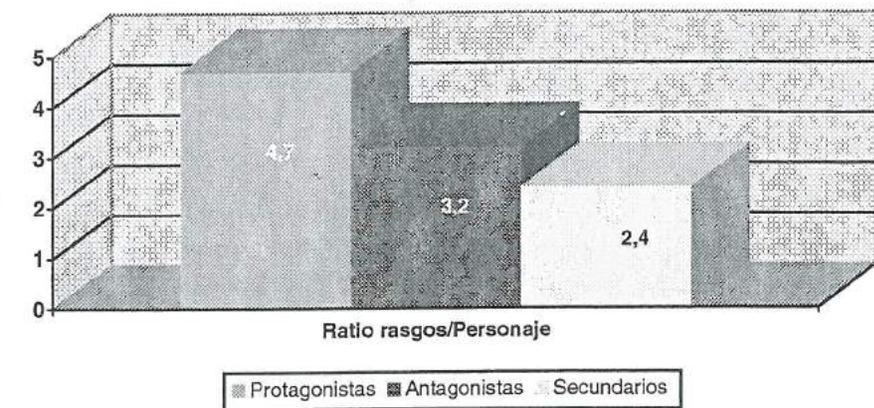


Gráfico IX. N° de rasgos de caracterización/personaje



## **Narratology meets Translation Studies or The Voice of the Translator in Children's Literature**

Emer O'Sullivan  
Institut für Jugendbuchforschung  
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt  
osullivan@em.uni-frankfurt.de

### **Resumen**

Cuando los críticos identifican manipulaciones en las traducciones normalmente las describen y las analizan en función de las diferentes normas que gobiernan el polisistema meta (lengua, cultura y literatura). Este artículo se centra en el agente de la traducción, el traductor, y en su presencia en el texto traducido. Pretende ofrecer una herramienta teórica y analítica, un modelo comunicativo de traducción, usando la categoría del traductor implícito, esto es, el creador de un texto nuevo para los lectores del texto meta. Este modelo conecta la Narratología con los Estudios de Traducción y ayuda a identificar tanto al agente del cambio como al nivel de comunicación en el que tienen lugar las modificaciones más significativas. Es un modelo que se puede aplicar a toda la narrativa traducida; no obstante, y como los propios ejemplos ilustran debido a la comunicación asimétrica que se produce en el caso de la Literatura infantil y juvenil (LIJ), el traductor implícito, al hacerse visible o audible como narrador de la traducción, es particularmente tangible en la LIJ traducida.

**Palabras clave:** narratología, traductor implícito, narrador de la traducción, lector implícito, invisibilidad

---

### **Abstract**

When critics identify 'manipulations' in translations, these are often described and analysed in terms of the differing norms governing the source and the target languages, cultures and literatures. This article focuses on the agent of the translation, the translator, and his/her presence in the translated text (TT). It presents a theoretical and analytical tool, a communicative model of translation, using the category of the implied translator, the creator of a new text for readers of the TT. This model links the theoretical fields of Narratology and Translation Studies and helps to identify the agent of 'change' and the level of communication on which the most significant modifications take place. It is a model applicable to all translated narrated literature but, as examples illustrate, due to the asymmetrical

communication in and around children's literature, the implied translator as s/he becomes visible or audible as the narrator of the translation, is particularly tangible in translated children's literature.

**Key words:** narratology, implied translator, narrator of the translation, implied reader, invisibility

### 1. Introduction

When scholars or critics identify 'changes', 'adaptations' or 'manipulations' in translations of children's literature, they often rightly describe and analyse them in terms of the differing social, educational or literary norms prevailing in the source and the target languages, cultures and literatures at that given time<sup>1</sup>. A rich source of such observations are the many translations of Astrid Lindgren's *Pippi Långstrump* (1945), which give a good indication of what was perceived by the target cultures, at the time of translation, to be unacceptable for child readers. In a scene in the novel Pippi, Tommy and Annika are playing in the attic when Pippi finds some pistols in a chest. She fires them in the air and then offers them to her friends who delightedly accept. In the German translation Pippi doesn't give the pistols to her friends, instead she instructs them –and the readers– by changing her mind, putting them back in the chest and declaring "Das ist nichts für Kinder!" (Lindgren, 1965: 205) ("that's not right for children"), a sentiment totally out of character. She herself had made fun of such moralising just a few moments previously when firing the pistols. A possible explanation for this change in the German translation could be that post-war Germany didn't want its children to be encouraged to use weapons<sup>2</sup>.

The point of focus of this article will not be changes and manipulations in translated children's literature and the reasons motivating them, whether social, educational or aesthetic. Instead I want to concentrate on the agency of such changes, the translator, in order to identify her or his presence in the TT.

The translator's visibility has been a much discussed issue in Translation Studies since Lawrence Venuti used the term 'invisibility' to describe both the illusionistic effect of the translator's discourse and the practice by publishers, reviewers, readers etc. in contemporary Anglo-American culture of judging

<sup>1</sup> Good examples of this approach can be found in Ben-Ari (1992), Wunderlich (1992) or Du-Nour (1995).

<sup>2</sup> The first edition of the German translation of 1949 actually translates the scene as it is in the source text (ST); it was altered in a subsequent edition. Cf. Surmatz 1998.

translations acceptable when they read fluently<sup>3</sup>. His 'call to action' to translators has been for visibility by the use of nonfluent, nonstandard and heterogenous language, by producing foreignized rather than domesticated texts. He rightly insists on talking about translators as real people in geopolitical situations and about the politics of translation and ethical criteria (cf. Venuti 1995). But the translator's discursive presence can, I submit, also be identified in texts which aren't nonfluent, nonstandard and 'foreignized'; it can be located on a theoretical level in a model of narrative communication as shown by Giuliana Schiavi in 1996, and on the level of analysis of the text based on such a model, where the translator's presence is evident in the strategies chosen, in the way s/he positions her/himself in relation to the translated narrative.

My guiding questions are: What kind of translator is making her/himself felt in the text? Where can s/he be located in the act of communication which is the narrative text? How does the implied reader of her/his translation (TT) differ from that of the 'original' (ST)? To do this, I will present a theoretical and analytical tool, a communicative model of translation which links the theoretical fields of Narratology and Translation Studies. Before doing so, however, I have to emphasise two points. Firstly, the model applies to *all* fictional literature in translation. Due to the asymmetrical nature of the communication in and around children's literature where adults act on behalf of children at every turn, the translator as s/he becomes visible or audible as a narrator is often more tangible in translated Children's Literature than in literature for adults (where Venuti likes to talk about visibility, my preferred metaphor is audibility, the voice that is heard in the text<sup>4</sup>). I will, secondly, be talking about narrative texts only. A model for drama or poetry would call for appropriate modifications.

### 2. Narrative communication: a model

The point of departure for the model to be presented in three steps is the basic narrative structure first proposed by Seymour Chapman in *Story and Discourse* (1978).

<sup>3</sup> Theo Hermans calls this illusion of transparency and coincidence "the ideology of translation" (1996: 27), it is the illusion of a single voice which blinds critics to the presence of the other voice, the translator's one.

<sup>4</sup> As do Hermans (1996) and Schiavi (1996). Barbara Wall (1991) speaks of "The Narrator's Voice" in children's literature.

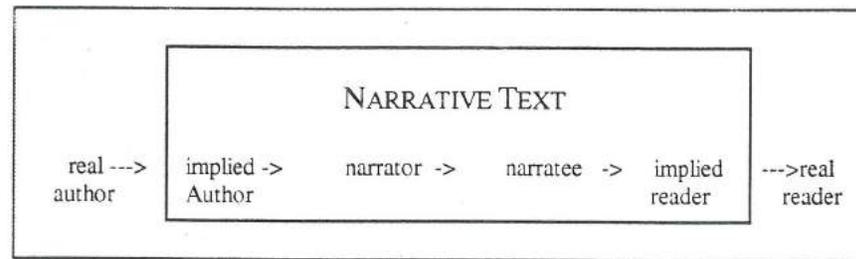


Fig. 1. Six part model of narrative communication based on Chatman 1978

In this well-known and commonly applied model six different parties form three pairs. The narrative text –indicated by the box in the middle– is the message transmitted from the *real author* to the *real reader*, from the one who physically wrote the text of the book to the one who holds it in her/his hands and reads it (or has it read to her/him). These parties are not to be found within the book itself, nor does the real author communicate directly with the real reader; the communication takes place between the constructed pairs within the narrative text. The first of these pairs is the *implied author* and the *implied reader*.

The real author, according to Chatman (1990: 75), "retires from the text as soon as the book is printed and sold", what remains in the text are "the principles of invention and intent" (ibd.). The source of the work's invention, the locus of its intent is the implied author, whom Chatman calls a silent instructor, the "agency within the narrative fiction itself which guides any reading of it" (ibd.). The implied author, an agency contained in every fiction, is the all-informing authorial presence, the idea of the author carried away by the real reader after reading the book. The implied reader is the implied author's counterpart, "the audience presupposed by the narrative itself" (Chatman, 1978: 149-50), the reader generated by the implied author and inscribed in the text.

The asymmetrical nature of the communication in children's literature is reflected in this model as follows: an adult implied author creates an implied reader based on her/his (culturally determined) presuppositions as to the interests, propensities and capabilities of readers at a certain stage of their development. The implied author is thus *the* agency in children's literature which has to bridge the distance between 'adult' and 'child'<sup>5</sup>.

The next, innermost, pair in the model is the *narrator* and the *narratee*. The narrator is the one who tells the story, hers/his is the voice audible when a story is

being told. The narratee, in the words of Barbara Wall (1991: 4), is "the more or less shadowy being within the story whom ... the narrator addresses". The narrator is not always sensed as a persona in the text; Chatman distinguishes between the 'overt' and 'covert' type. Overt are the narrators who feature as figures in the narrative, an example being Oswald Bastable in Edith Nesbit's *The Treasure Seekers*,

There are some things I must tell before I begin to tell about the treasure-seeking, because I have read books myself, and I know how beastly it is when a story begins. "Alas!" said Hildegard with a deep sigh, 'we must look our last on this ancestral home' ... (Nesbit, 1899: 3f)<sup>6</sup>.

or Christopher Robin's father, who tells the stories and features in the frame in Milne's *Winnie-the-Pooh* (1926). Equally overt are narrators who don't feature as characters but as an authorial presence in the text, such as the one who declares in Nesbit's *The Enchanted Castle*: "the sensible habit of having boys and girls in the same school is not yet as common as I hope it will be some day" (Nesbit, 1909: 7). The overt narrator has become less common in children's literature over the past few decades, but even without saying 'I', s/he can be no less revealing of character and attitude<sup>7</sup>.

The narratee, too, can be a character in the novel – Christopher Robin in the frame of Milne's *Winnie-the-Pooh* is an obvious example, or the social worker for whom Hal writes the account of his story in Aidan Chambers' *Dance on my Grave* (1982); more often s/he isn't actually portrayed but evoked. The overt first-person, authorial narrator occasionally addresses her/his narratees with questions or appeals like "You know the kind of house, don't you?" or "You may imagine their feelings" (both examples from Nesbit's *The Enchanted Castle*).

The narrator is created by the implied author and is not to be confused with that agency. Similarly, the narratee should not be identified with the implied reader. In some cases there will be some overlap. If we again take *Winnie-the-Pooh* as our example, Christopher Robin of the frame is the narratee, but the implied reader or rather implied readers include older children and adults reading the story to children. There are elements in the text which appeal to and can be understood

<sup>6</sup> Oswald is a particularly tantalising narrator because he plays with the conventions of the first-person narrative. Although speaking as 'I', he doesn't identify himself outright and lets the reader guess which of the six Bastable children is narrating: "It is one of us that tells this story – but I shall not tell you which" (Nesbit, 1899: 4).

<sup>7</sup> Cf. for example the opening of *Harry Potter and the Philosopher's Stone*: "Mr and Mrs Dursley, of number four, Privet Drive, were proud to say that they were perfectly normal, thank you very much." (Rowling, 1997: 7).

<sup>5</sup> I am deliberately simplifying the case here by omitting adult implied readers also to be found in some children's texts. See Barbara Wall's extensive study on the different addressees in children's literature (Wall, 1991).

only by them, indeed which are written specifically with an older audience in mind. In this case we can speak of a text with dual or even multiple address<sup>8</sup>.

### 3. Translation and narrative communication

The second of the three steps, moving from general narrative theory to the specifics of translation, looks at translation in terms of narrative communication. The model in Fig. 1 applies to an original (non-translated) text and its readers. Taking Erich Kästner's *Emil und die Detektive* (1929) as an example: the real author is Kästner, the real reader is someone who reads the original novel in German. Only those who read German can be real readers of that specific text. Where does this leave those who read Kästner's *Emil* in Polish, Swahili or Swedish? They aren't accounted for in Chatman's model, which can only represent an original text<sup>9</sup>. In the case of a TT, however, the message transmitted by the real author in the SL is read by the real reader in the TL. Kästner wrote *Emil* in German but a Pole reads it in Polish. To account for what has happened in translation the model has to be expanded.

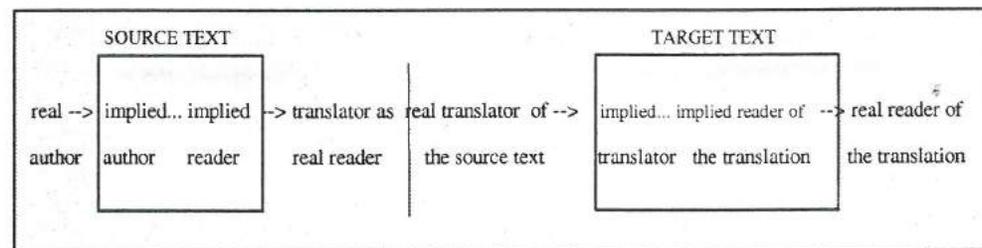


Fig. 2. Translation in narrative communication, incorporating the implied translator and the implied reader of the translation ['...' denotes narrator and narratee]

Translation is depicted in Fig. 2 as two sequential processes of communication. On the left side is the ST (the 'original') with the already familiar parties. Where the real reader was situated at the end of the process illustrated in Fig. 1, we now have the translator. The translator acts in the first instance as the real reader of the ST. As someone familiar with the SL as well as the conventions

<sup>8</sup> How some of these addressees can go missing in translation is shown in O'Sullivan (1993).

<sup>9</sup> The main narratological models available fail to distinguish between ST and TT. As Hermans rightly says, they "routinely ignore the translator's discursive presence" (1996: 26).

and norms of that culture, s/he is in a position to slip into the role of the implied reader of the ST. Above and beyond that s/he tries to identify 'the principles of invention and intent' of the text – the implied author and the implied reader. (This is particularly significant for the process of translating children's literature. As an adult, the translator does not belong to the primary addressees of most children's books. S/he has to negotiate the unequal communication in the ST between adult (implied) author and child (implied) reader in order to be able to slip into the latter's role.)

Parallel to the ST is the TT. As the creator of the translation, the translator acts, in the second half of the process shown on the right side of Fig. 2, as a counterpart to the real author of the ST; s/he is the one who creates the TT in such a way that it can be understood by readers in the target culture with language, conventions, codes and references differing from those in the source culture. However, the translator does not produce a completely new message, as Giuliana Schiavi who identified the translator's presence in narratological terms writes, s/he "intercepts the communication and transmits it - re-processed - to the new reader who will receive the message" (1996: 15). By interpreting the ST, by following certain norms, and by adopting specific strategies and methods, the translator, according to Schavi, "builds up a new [...] relationship between what we must call a 'translated text' and a new group of readers" (ibid.: 7); in doing so s/he also creates a different implied reader to the one in the ST; *the implied reader of the translation*<sup>10</sup>. This implied reader can be equated with the implied reader of the ST to different degrees but they are not identical. The implied reader of the TT will always be a different entity from the implied reader of the ST. This statement applies to all translated fictional texts.

If the implied reader of the TT differs from her/his counterpart in the ST then the question has to be asked: what is the agency which creates the difference? The implied reader of the ST, the reader inscribed in the text, is generated by the implied author. By the same token the implied reader of the TT is generated by a similar agency: *the implied translator*.

Based on these deliberations, the final, complex model of the translated narrative text<sup>11</sup> and all its agencies (Fig. 3) can be described as follows: The

<sup>10</sup> This term, and that of *the implied translator*, was introduced by Giuliana Schiavi (1996), who theoretically located these agencies in the TT. She did not, however, provide examples of the discursive presence of the implied translator in actual translations.

<sup>11</sup> This model is loosely based on the diagramme in Schiavi (1996: 14) but has been further developed, for example by placing the real translator in an extratextual position (cf. O'Sullivan 2000: 247).

communication between the *real author of the ST* and the *real reader of the TT* is enabled by the *real translator* who is positioned outside the text. Her/his first act is that of a receptive agent, who then, still in an extratextual position, transmits the ST via the intratextual agency of the *implied translator*. The *narrator, narratee* and *implied reader* of the TT, all generated by the implied translator, can be roughly equivalent to their counterparts in the ST; however they can also differ greatly, as the following examples will reveal.

In translated texts, therefore, a discursive presence is to be found, the presence of the (implied) translator. It can manifest itself in a voice which is not that of the narrator of the ST. We could say that two voices are present in the narrative discourse of the TT: the voice of the narrator of the ST and the voice of the translator.

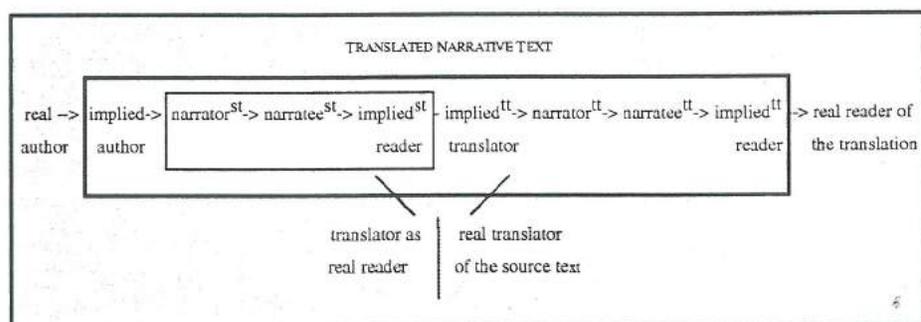


Fig. 3. Communicative model of the translated narrative text

#### 4. The voice of the translator

The translator's voice can be identified on at least two levels. One of them is that of the implied translator as author of paratextual information such as prefaces or metalinguistic explanations such as footnotes. Here 'the translator' can be heard most clearly. When, for example, s/he tells the readers of the German translation of Barbara Park's *My Mother Got Married (and other disasters)* (1989) that *Thanksgiving Day* is a harvest festival which takes place on the fourth Thursday in November (Park, 1991: 115), it is clearly not in translation of an explanation to be found in the ST (American readers hardly need to be told what Thanksgiving Day is). It is information composed for readers of the TT by the translator and proffered in her/his own voice.

In his "companion piece" to Schiavi's with concrete examples of the implied translator, Theo Hermans locates the translator's voice as an "index of the Translator's discursive presence" (Hermans, 1996: 27) in situations where s/he has "to come out of the shadows and directly intervene in a text which the reader had been led to believe spoke only with one voice" (ibid.). These are primarily moments of paratextual intervention where explanations are crucial, self-reflexive references to the medium of communication itself, moments where (the source) language itself is the theme and "when 'contextual over-determination' leaves no other option" (ibid.: 23). Hermans' Voice of the Translator is therefore primarily a metalinguistic one, in principle "wholly assimilated into the Narrator's voice". I would argue that the translator's voice is not only heard in such interventions; it can be also be identified on another discursive level, on the level of the narration itself as a voice "dislocated from the one it mimics" (ibid.: 43), one which is not assimilated into the voice of the narrator of the ST. This specific voice, hitherto largely unrecognised by Translation Studies or Narratology, is what I call the *voice of the narrator of the translation*<sup>12</sup>. Two examples will illustrate how this voice can manifest itself and the consequences it has for communication within the text.

The first is a passage from the classic Swiss children's novel first published in 1881/2, Johanna Spyri's *Heidi*. It occurs in the novel just after Heidi has completed the difficult task of teaching the young goatherd Peter to read, so that he can be a source of comfort to his blind grandmother by reading her beloved hymns aloud when they are snowed in during the winter and Heidi is unable to visit. The grandmother nonetheless prefers Heidi's rendering of the hymns, and the following reason is given:

<sup>12</sup> The term was first introduced in German as "die Stimme des Erzählers der Übersetzung" in O'Sullivan (2000: 246), where the theoretical context is presented in greater detail and several examples of different manifestations of the voice of the narrator of the translation are presented and analysed.

Das kam aber daher, weil der Peter sich beim Lesen ein wenig einrichtete, daß er's nicht zu unbequem hatte. Wenn ein Wort kam, das gar zu lang war oder sonst schlimm aussah, so ließ er es lieber ganz aus, denn er dachte, um drei oder vier Worte in einem Vers werde es der Großmutter wohl gleich sein, es kämen ja dann noch viele. So kam es, daß es fast keine Hauptwörter mehr hatte in den Liedern, die der Peter vorlas. (Spyri, 1978: 276)

The manner in which Peter shortcuts his reading and how he justifies it to himself is related by a third-person narrator briefly focalising Peter's point of view. This is reflected in the use of colloquial language ("er's"), the particles "gar" and "wohl gleich", the subjunctive case relating his thoughts as indirect speech ("werde", "kämen") and in the uncommented report of his naïve logic. The authorial description of the result is understated and mildly ironic but the narrator neither remarks upon nor judges Peter's actions or thoughts.

In an anonymous translation published in 1949<sup>13</sup>, the voice of the narrator of the TT tries, largely, to emulate that of the narrator of the ST, even though the colloquial tone is muted.

The reason (...) was that Peter used to tamper with the words a little, so as to make the reading slightly less trouble. When he came to a word that was too long, or in some other way seemed difficult, he simply left it out; for he thought that Grannie wouldn't notice the absence of two or three words in a verse – after all, there were so many of them. The result was that the hymns, as read aloud by Peter, had scarcely any nouns. (Spyri, 1949: 24)

The version of the same passage in M. Rosenbaum's popular and much issued translation is compressed, with the final authorial dictum omitted:

The reason was, of course, that Peter was rather lazy about reading for the grandmother, and if a word were too difficult or too long he just skipped over it thinking it would not matter very much to the grandmother seeing there were so many words! (Spyri, 1955: 210)

The narrator of this passage, unlike the one of the ST, passes judgment on Peter ("rather lazy"). With the phrase "of course" a bond of agreement is insinuated between narrator of the TT and implied reader and the final exclamation mark is a comment on Peter's thoughts, signalling to the reader that they should be regarded as hilarious. The narrator of this translation, therefore, appeals directly to the implied reader and makes what s/he has to say more explicit. The implied translator obviously has a reader in mind who may not grasp the subtle irony of Spyri's narrative, whose reading of the text has to be guided with authorial asides and exclamation marks, thus transforming the laconic explanation of the ST into an overstatement.

<sup>13</sup> There are, in total, 15 different, unabridged English translations of *Heidi* (cf. O'Sullivan (forthcoming)).

Less subtle is the amplification to be found in a German translation of Lewis Carroll's *Alice in Wonderland*, published in 1949<sup>14</sup> in the passage in which the 'Mock Turtle' is first introduced. In the ST it reads as follows:

"Then the Queen left off, quite out of breath, and said to Alice, 'Have you seen the Mock Turtle yet?'  
'No', said Alice, 'I don't even know what a Mock Turtle is.'  
'It's the thing Mock Turtle Soup is made from,' said the Queen.  
'I never saw one, or heard of one.'  
'Come on, then,' said the Queen, 'and he shall tell you his history.'"

Franz Sester, one of thirty-two translators to have produced unabridged German versions of *Alice in Wonderland*, apparently found this too short on explanation. What were his young readers supposed to think a Mock Turtle was? He therefore added a lengthy passage with no equivalent in the English original in which Alice is, culturally adapted, a well-behaved German girl who learns English at school. In the course of the explanation of what a Mock Turtle is, the reader is introduced to Alice's teacher and Alice's aunt and is given a recipe for Mock Turtle soup:

'Wie kann man mich zu einem Tier führen', so dachte Alice, 'das es doch gar nicht gibt?' Alice hatte schon im zweiten Jahre Englisch. Die Lehrerin hatte den Kindern bereits beigebracht, daß 'turtle' auf deutsch 'Schildkröte' bedeutet, während 'mock' auf deutsch 'nachgemacht' heißt. Mock-Turtle-Suppe war also nichts anderes als eine 'nachgemachte' Schildkrötensuppe, die gar nicht mit Schildkrötenfleisch zubereitet war. Die Folge des guten englischen Unterrichts, den die Lehrerin gab, war also, daß alle Mädchen der Quinta genau wußten, was eine Mock-Turtle war und aus Dankbarkeit der Lehrerin gleich den schönen Spitznamen 'Die Mockturtle' gaben.

Bei der Hochzeit ihrer Tante hatte Alice auch einmal in der Küche zugesehen, wie die Mock-Turtle-Suppe zubereitet wurde. Sie erinnerte sich noch genau, daß in die Suppe ein halber Kalbskopf, ein OchsenGaumen, Suppengrün und andere Zutaten kamen. Später bei Tisch hatten der kleinen Alice die Kalbskopf- und OchsenGaumen-würfelchen in der Suppe besonders gut geschmeckt, denn, wißt ihr, wenn es sich um Essen handelte, hatte Alice immer ein besonders großes Interesse und ein ausgezeichnetes Gedächtnis. So etwas behielt sie immer viel besser als englische oder französische Vokabeln. (Carroll, 1949: 69)

('How can I be brought to an animal which doesn't even exist?', thought Alice. This was Alice's second year learning English in school. The teacher had already told the children that 'turtle' was 'Schildkröte' in German and that 'mock' meant 'nachgemacht'. So Mock Turtle Soup was nothing other than an imitation turtle soup which wasn't made with turtle meat at all. Thanks to the excellent English instruction by their teacher, each girl in the sixth class knew exactly what a Mock Turtle was, and out of gratitude to their teacher they gave her the lovely nickname 'the Mockturtle'.)

<sup>14</sup> A brief account, in English, of *Alice in Wonderland* in German can be found in O'Sullivan (2000a); a bibliography of all German translations of Lewis Carroll's novel is in O'Sullivan (2000).

## EMER O'SULLIVAN

At her aunt's wedding Alice had also seen how Mock Turtle soup was made in the kitchen. She could remember exactly that half a calf's head, an ox's gum, some carrots, onion, celery, leeks and parsley and other ingredients were used to make the soup. Later, during the meal, little Alice especially savoured the small pieces of calf's head and ox's gum in the soup because, you know, when it came to eating, Alice was always very interested and remembered anything to do with that much better than English or French vocabulary. (my translation)

The voice of the narrator of this TT overrides that of the narrator of the ST, the tone is heavy-handed and pedantic. The work of the implied translator was informed here, as always, by the time and place in which the translation was carried out (the detailed descriptions of food and eating must have been particularly attractive to readers during the hungry post-war years in Germany) and especially by his notion of the implied reader based on assumptions as to the interests, propensities and capabilities of readers at that stage of their development. He obviously envisaged the implied reader of his translation as a child devoid of the fantasy necessary to imagine what a mock turtle might be, a child to whom everything had to be explained. His implied reader can't cope with a 'foreign' setting, any action has to be transported to familiar, German, territory. It could be claimed that this implied translator missed the point of the book and produced a nanny translation devoid of nonsense. Unlike the ST, it holds absolutely no attraction for adults, any incidental humorous effect is involuntarily. The implied translator of this *Alicens Abenteuer im Wunderland* and the implied author of Carroll's *Alice in Wonderland* come from entirely different planets in the universe of children's literature, and the implied translator is sure that his is a safer place for child readers than Carroll's one.

The discursive presence of the translator can be located in every translated narrative text on an abstract level as the implied translator of the translation. The translator's voice can make itself heard on a paratextual level as that of 'the translator' and inscribed in the narrative as what I have called 'the voice of the narrator of the translation'. This particular voice would seem to be more evident in children's literature than in other bodies of literature due to the specific, asymmetrical communication structure which characterises texts which are written and published by adults for children. In these texts, contemporary and culture-specific notions of childhood play some part in determining the construction of the implied reader: what do 'children' want to read, what are their cognitive and linguistic capabilities, how far can/should they be stretched, what is suitable for them – these are only some of the questions implicitly answered by the assumptions evident behind the 'child' in children's literature and behind the child in any specific children's book.

The same questions are asked again by the translator and by the publisher of the translation. The strategies chosen by translators for children are, as Riitta

Oittinen reminds us, primarily dictated by their child image<sup>15</sup>. Assumptions about 'the child' and the ensuing construction of readers of specific children's books and of their translations can lead to vast divergences between implied readers of ST and TT for children, as the few examples here have illustrated. Using a model of narrative communication it is possible to locate and name the place and agent of this divergence, to identify exactly where 'changes' and 'manipulations' happen and how these can be described in terms of narrative strategy, in terms of the construction of implied readers of the translation.

André Lefevere and Susan Bassnett describe translation as one of the most obvious, comprehensive, and easy to study 'laboratory situations' for the study of cultural interaction, because a comparison of ST and TT "will not only reveal the constraints under which translators have to work at a certain time and in a certain place, but also the strategies they develop to overcome, or at least work around those constraints. This kind of comparison can, therefore, give the researcher something like a synchronic snapshot of many features of a given culture at a given time." (1998: 6). One of these features is doubtlessly child image as one of the most influential factors determining the strategies developed by translators of children's literature. The model of narrative communication presented here offers a tool with which varieties of implied readers of ST and TT at certain times and in certain places can be identified by analysing the narrative strategies chosen by the translator as indicative of her/his idea of the reading child and the kind of literature appropriate for that child. These strategies manifest themselves in audible form in the voice of the translator in children's literature.

### 5. Bibliographical references

- Ben-Ari, N. 1992. "Didactic and Pedagogic Tendencies in the Norms Dictating the Translation of Children's Literature: The Case of Postwar German-Hebrew Translations", in *Poetics Today* 13, 1, 221-230.
- Carroll, L. 1865. *Alice's Adventures in Wonderland*. Ill. John Tenniel. London: Macmillan.
- \_\_\_\_\_. 1949. *Alicens Abenteuer im Wunderland*. Trans. Franz Sester. Ill. Charlotte Strech-Ballot. Düsseldorf.
- Chambers, A. 1982. *Dance on my Grave*. London: Bodley Head.
- Chatman, S. 1978. *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca, London: Cornell University Press.

<sup>15</sup> Oittinen describes the influence of the child image of the translator for children (and her/his time and society) thus: "she/he is directing her/his words, her/his translation, to some kind of child: naive or understanding, innocent or experienced; this influences her/his way of addressing the child, her/his choice of words, for instance." (1993: 68).

- \_\_\_\_\_. 1990. *Coming to Terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*. Ithaca, London: Cornell University Press.
- Du-Nour, M. 1995. "Retranslation of Children's Books as Evidence of Changes of Norms", in *Target* 7, 2, 327-346.
- Hermans, T. 1996. "The Translator's Voice in Translated Narrative", in *Target* 8, 1, 23-48.
- Kästner, E. 1929. *Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder*. Ill. Walter Trier. Berlin: Williams & Co.
- Lefevere, A. & Bassnett, S. 1998. "Where are we in Translation Studies?", in Bassnett, S. (ed.). *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*. Clevedon: Cromwell, 1-11.
- Lindgren, A. 1945. *Pippi Långstrump*. Ill. Ingrid Vang Nyman. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- \_\_\_\_\_. 1949. *Pippi Langstrumpf*. Trans. Cäcilie Heinig. Ill. Walter Scharnweber. Hamburg: Oetinger.
- Milne, A. A. 1926. *Winnie-the-Pooh*. London: Methuen.
- Nesbit, E. 1907. *The Enchanted Castle*. London: Fisher Unwin.
- \_\_\_\_\_. 1899. *The Story of the Treasure Seekers. Being the Adventures of the Bastable Children in search of a Fortune*. London: Fisher Unwin.
- Oittinen, R. 1993. *I Am Me - I Am Other: On the Dialogics of Translating for Children*. Tampere: University of Tampere.
- O'Sullivan, E. 1993. "The Fate of the Dual Addressee in the Translation of Children's Literature", in *New Comparison* 16, 109-119.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- \_\_\_\_\_. 2001. "Alice in different Wonderlands: Varying approaches in the German translations of an English children's classic", in Meek, M. (ed.). *Children's Literature and National Identity*. London: Trentham, 23-32 (=2000a).
- \_\_\_\_\_. (forthcoming). "The little Swiss girl from the mountains: Heidi in englischen Übersetzungen", in Rutschmann, V. (ed.). *Johanna Spyri und ihr Werk*. Zürich: Chronos.
- Park, B. 1989. *My Mother Got Married (and other disasters)*. New York: Knopf.
- \_\_\_\_\_. 1991. *Charly und drei Nervensägen*. Trans. Ulla Neckenauer. Würzburg: Arena.
- Rowling, J.K. 1997. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.
- Schiavi, G. 1996. "There is Always a Teller in a Tale", in *Target* 8, 1, 1-21.
- Spyri, J. 1978. *Heidi*. Vollständige und ungekürzte Ausgabe in einem Band. Ill. Paul Hey. (2nd ed.) Frankfurt: Insel.
- \_\_\_\_\_. 1949. *Heidi*. With Drawings by Janet & Anne Johnstone. London: The Heirloom Library.
- \_\_\_\_\_. 1955. *Heidi*. A new translation by M. Rosenbaum. Glasgow: Collins Clear-Type Press.

- Surmatz, A. 1998. „Kannibalen und Pistolen: die übersetzte Pippi Langstrumpf“, in *Der Rabe* 52, 136-140.
- Venuti, L. 1995. *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London, New York: Routledge.
- Wall, B. 1991. *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- Wunderlich, R. 1992. "The Tribulations of 'Pinocchio': How Social Change Can Wreck a Good Story", in *Poetics Today* 13, 1, 197-219.

## **"¡Qué libros más raros!" Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionesales en el álbum**

Cecilia Silva-Díaz Ortega  
Universidad Autónoma de Barcelona  
ceciliasd@teleline.es

### **Resumen**

El presente artículo resume los resultados de una investigación encaminada a crear y evaluar una herramienta para la descripción sistemática de los álbumes metaficcionesales, una parcela de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que, si bien puede que no sea relevante en términos cuantitativos, tiene consecuencias importantes para la enseñanza de la literatura en general. Este estudio hace un recorrido, en primer lugar, por las contribuciones de otros investigadores que trataron de detectar elementos postmodernos y metaficcionesales en la LIJ contemporánea y, en concreto, en los álbumes. A continuación describe las premisas sobre las que se asentará el análisis posterior y el instrumento metodológico, para pasar luego a explicar brevemente su aplicación a un corpus de ocho álbumes y los resultados obtenidos de dicha aplicación: el foco de la ejemplificación estará en *A Bear-y Tale*, de Anthony Browne. Finalmente expone las posibilidades y limitaciones del instrumento una vez aplicado a la práctica. Esta investigación cumple con los requisitos investigadores establecidos por la Universitat Autònoma de Barcelona para los programas de doctorado en Didáctica de Lengua y Literatura y fue llevada a cabo bajo la dirección de Teresa Colomer.

**Palabras clave:** álbumes, metaficción, postmodernismo, didáctica de la literatura

### **Abstract**

This article summarizes the results of a research addressed to create and evaluate a tool for the systematic description of metafictional picture-books, a segment of children's literature which, even if not relevant in quantitative terms, has special consequences for the teaching of Literature in general. The article first reviews the contribution of other researchers in detecting the presence of postmodern and metafictional elements in contemporary children's literature and, specifically, in picture-books. Thereafter, it describes the basis used to establish the analysis pattern followed along the research and how the model was assembled.

Copyright © ANILIJ 1, 2003, 167-192

Subsequently, it briefly explains how this tool was applied to a sample of eight metafictional picture-books, as well as the results of such analysis: the process is exemplified by focusing on Anthony Browne's *A Bear-y Tale*. Finally, the merits and shortcomings detected in the model through its application in practice are exposed. The work follows the research requirements established by the Universitat Autònoma de Barcelona PhD Programme on Teaching of Language and Literature, and was carried out under Teresa Colomer's supervision.

**Key words:** picture-books, metafiction, postmodernism, teaching of (Children's) Literature

### 1. Justificación y objetivos de la investigación

Los libros para niños constituyen una de las primeras experiencias literarias para muchos infantes. Por ello el estudio de la LIJ que se está produciendo en la actualidad reviste un interés educativo de primer orden, ya que cualquier propuesta de educación literaria en las etapas iniciales tendrá que tomar en cuenta las experiencias y el tipo de conocimiento sobre la literatura que los textos literarios ofrecen a los lectores que comienzan.

En *La formación del lector literario* Colomer planteaba la necesidad de reformular los parámetros descriptivos de las narraciones infantiles que ya no se ajustan a los modelos de la literatura oral. Dentro de las obras que rompen con este modelo figuran las que presentan variaciones de tipo metafictional.

Las variaciones metafictionales ocurren cuando se vulnera la forma canónica de la narración con el fin de mostrar que las historias son construcciones lingüísticas compuestas de acuerdo a convenciones narrativas. Waugh (1984:2) ofrece la siguiente definición de metafiction:

La metafiction es un término que se aplica a la escritura ficcional que de manera autoconsciente y sistemática llama la atención sobre su naturaleza de artefacto para plantear interrogantes acerca de la relación de la ficción y la realidad<sup>1</sup>.

Aunque la metafiction<sup>2</sup> se ha manifestado en obras a lo largo de la historia de la literatura (sirvan como ejemplo obras como *El Quijote* o *Tristram Shandy*), se

considera que es una manifestación característica de la llamada literatura postmoderna. La LIJ actual no se ha mantenido apartada de esta tendencia de la ficción que, aunque no es significativa en términos numéricos, reviste especial interés a la hora de configurar el modelo de lector que se construye a partir de las obras dedicadas a los niños. En su análisis de esta literatura, Colomer (1998:96) resalta las implicaciones de esta manifestación:

La discusión sobre la metafiction resulta especialmente rentable porque los estudios de literatura infantil han tenido que empezar a profundizar en el análisis de las técnicas implicadas en ese genérico "demasiado difícil para los niños", y de estos estudios puede surgir un mejor conocimiento del desarrollo y los límites de cada uno de los tipos de convenciones literarias por parte de los niños y las niñas.

Estas consideraciones acerca de la importancia de la metafiction y de la necesidad de nuevas aproximaciones a la descripción de nuevas formas literarias para la infancia constituyeron las principales motivaciones para la realización de una investigación que se propuso ofrecer un modelo de análisis de los álbumes metafictionales que permitiera describirlos de forma sistemática. Con este fin se plantearon los siguientes objetivos:

- Construir un instrumento de análisis para describir el tipo de variaciones presentes en los álbumes metafictionales.
- Probar este instrumento aplicándolo a una muestra de álbumes metafictionales.
- Extraer conclusiones acerca de la eficacia del instrumento, evaluando los siguientes aspectos: capacidad descriptiva y capacidad de sistematización.

### 2. Bases teóricas de la investigación

Un objetivo que no estuvo planteado como tal, pero que fue necesario cumplir antes de emprender la investigación, consistió en organizar los aportes de los distintos estudios que habían abordado el tema, tanto del postmodernismo y la metafiction en los libros para niños como del álbum. Lo que se ha dicho sobre estos temas se encontraba muy disperso, principalmente en artículos publicados en las revistas especializadas en LIJ y en análisis de obras concretas. Se advirtió que no existía un "estado de la cuestión" y que la bibliografía revisada incurría en repeticiones, por lo que hubo que agrupar y también descartar el material de referencia.

<sup>1</sup> Con el fin de facilitar la lectura se han traducido las citas en otros idiomas. Las traducciones son de la autora de este trabajo.

<sup>2</sup> Se utilizan como términos equivalentes "ficción narcisista" (Hutcheon, 1980), "ficción autoconsciente" (Waugh, 1984), o "ficción autorreferencial" (Jablon, 1997); mientras no faltan quienes proponen otros términos como "ficción teórica" (Currie, 1995, 1998) o "ficción crítica" (Lodge, 1995, 1998).

Gran parte de las referencias provienen del mundo anglosajón, en parte porque es el área lingüística donde por tradición se han estudiado los álbumes y la producción de libros para niños en relación con el lector, en parte por limitaciones lingüísticas; y en parte debido al parcelamiento en áreas lingüísticas que se advierte en la investigación en LIJ. En este sentido, cabe destacar que la situación de los estudios que se realizan en el estado español es comparativamente privilegiada porque hay acceso a través de Inglaterra a los estudios que se producen en Canadá, Australia y Estados Unidos y por la cercanía cultural con Francia, Italia y Portugal, aunque en estos dos últimos países los trabajos académicos sobre el álbum apenas comienzan a realizarse. No ocurre lo mismo con el acceso a los estudios provenientes de Alemania, Austria, Holanda, los países escandinavos y Japón, donde la existencia de infraestructuras para la investigación en el área hace presuponer que existen investigaciones a las que no se ha tenido alcance.

### 2.1. La literatura infantil en la época postmoderna

La literatura infantil de las dos últimas décadas, al menos la que se produce en la mayoría de las sociedades occidentales, ha experimentado cambios profundos; para algunos, incluso radicales (Dresang, 1999; Ewers, 2000). Éstos son fundamentalmente de tres tipos: en primer lugar, un *cambio literario*<sup>3</sup>, que se manifiesta en la producción de obras con nuevos contenidos, nuevas técnicas y nuevas formas discursivas; en segundo lugar, un *cambio en las funciones*, que se han visto limitadas por la divulgación de formas ficcionales novedosas en los medios audiovisuales, lo que ha tenido como resultado un descentramiento de la literatura en el área de la cultura; y, finalmente, un *cambio de status*, por el que este sistema literario, anteriormente periférico, ha sido legitimado y ha encontrado reconocimiento.

Muchos y muy amplios son los factores que podrían ayudar a explicar este cambio de condición; entre ellos destacan: los efectos de la democratización dentro de la estructura social; los avances tecnológicos que han acercado los textos a la interactividad; y los cambios en la concepción de la niñez, del lector y, por consiguiente, del niño lector.

<sup>3</sup> Son varios los estudios que caracterizan los cambios en la LIJ del presente con respecto a la tradicional. Resultan destacables, el trabajo de Colomer *La formació del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil* (1995, divulgado como *La formación del lector literario: Narrativa Infantil y Juvenil actual* 1998); el de Nikolajeva titulado *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic* (1996); y el de Dresang, *Radical Change: Books for Youth in a Digital Age* (1999). Aunque difieren en enfoque y en el grado de profundización, estos tres estudios coinciden en ratificar los cambios dramáticos experimentados y la ampliación de las fronteras sobre lo que se considera LIJ. La investigación de Colomer (1995, 1998) tiene la cualidad de basar la caracterización en el análisis de un corpus representativo.

Es así como en la época postmoderna las relaciones entre el sistema literario de la literatura adulta y el sistema literario de la LIJ se han redefinido, diluyéndose la oposición y mutua exclusividad que se había mantenido desde la configuración del campo de la LIJ (Shavit, 1995:27-38; Metcalf, 1997:49-55), permitiendo que las características, obras y funciones de un sistema se trasvasen al otro, con aparición de rasgos comunes a los dos sistemas tal como lo expone Nikolajeva (1998:222):

Mi tesis es que un segmento cada vez mayor de la literatura infantil contemporánea está transgrediendo sus propias fronteras y se está acercando a la literatura de adultos, exhibiendo los rasgos más destacados del postmodernismo tales como el eclecticismo del género, la desintegración de las estructuras narrativas tradicionales, la polifonía, la intersubjetividad y la metaficción.

Cabe aclarar, no obstante, que en los cambios en la LIJ no sólo se han incorporado los códigos de la literatura de adultos, sino que algunas temáticas y rasgos discursivos provienen de otros ámbitos, tales como el cine, las tiras cómicas o los juegos de ordenador.

Evidentemente la influencia de la cultura postmoderna –tendente a la indeterminación, fragmentación, hibridación, ironía y descanonización– se advierte en la LIJ que se produce dentro de esta cultura; de ahí que sean muchos los estudiosos que han aludido a la presencia de los rasgos característicos de la postmodernidad en la LIJ actual<sup>4</sup>.

Colomer (1999) ofrece una síntesis de los principales rasgos de la LIJ con sesgo postmoderno: ambigüedades entre la realidad y la fantasía; aumento del juego de alusiones intertextuales; elevado grado de fragmentación en el que destaca el papel de la imagen; juego con las formas escritas de la cultura; muchos tipos de texto; mezcla de géneros y personajes, dejando al descubierto las reglas de la comunicación literaria; proliferación de la parodia, la desmitificación y el humor; y uso de recursos gráficos, tal como la utilización de la página en blanco como espacio de la narrativa, o el uso del texto como imagen en la que el texto está insertado en la imagen o se utiliza la tipografía con un carácter icónico.

Aunque la mayoría de los críticos se muestran entusiastas ante la presencia de estos rasgos postmodernos en la LIJ, algunos (Towsend, 1979; Bowles, 1987) han aludido a que los textos con estos rasgos se encuentran muy alejados de sus

<sup>4</sup> A manera de ejemplo sirvan los siguientes: Moss, 1990; Stephens, 1992; 1993, Nikola –Lisa, 1994; Beckett, 1995; Colomer, 1995-1998 y 1999; Styles, 1996; Nikolajeva, 1996; McCallum, 1999; Stevenson, 1999; Borrero, 2000; Duran, 2000; Lewis, 2001; etc.

lectores. Por ejemplo, el crítico británico Steven Bowles duda de la posibilidad de que estas obras enganchen al público juvenil y se lamenta de que la edición británica para adolescentes esté “infestada” de “obras con pretensiones artísticas que se miran a sí mismas” (Bowles, 1987:17).

La forma en que lo postmoderno se manifiesta ha sido también objeto de debate, centrado principalmente en torno a tres aspectos: el grado de innovación y experimentación presente en la LIJ; las fuentes de las que se nutre el postmodernismo cuando se dirige a los niños y niñas; y las diferencias y similitudes que existen entre el postmodernismo en la literatura adulta y en la LIJ.

En la discusión acerca del grado de innovación se ha debatido el grado de generalización de la tendencia. Mientras algunos suponen que estos cambios son una señal de que hay un debilitamiento de la tendencia conservadora en la LIJ, otros advierten que los textos innovadores seguirán siendo la excepción, puesto que los condicionantes educativos y las necesidades del público lector, que necesita conocer las narraciones tradicionales y aprender acerca del funcionamiento de las convenciones, determinan el conservadurismo de la LIJ.

En el segundo debate la discusión se circunscribe en este punto a dilucidar si los cambios de índole postmoderno que se aprecian en la LIJ actual tienen como origen, tal como pretenden quienes adoptan posturas más literarias, un trasvase de la literatura adulta (lo que, como consecuencia, haría comparable el tipo de innovaciones en una literatura y otra) o si, por el contrario, como se defiende desde otras posiciones, (por ejemplo, Lewis, 2001), estos cambios deben atribuirse a la influencia de la cultura de masas, que ha adoptado el sello de los tiempos (lo que, por tanto, alertaría sobre las diferencias entre las maneras en que se manifiesta el postmodernismo en los dos sistemas literarios).

Finalmente, el último debate enfrenta a los que piensan que algunos de los rasgos que se advierten como postmodernos en la LIJ, provienen en realidad de la tradición propia de la LIJ alejada del canon literario adulto. Autores como Metcalf (1997), Perrot, (1999) y Lewis (2001) manifiestan que el carácter lúdico de la literatura actual que se asocia al postmodernismo y a su voluntad de implicar al lector en los textos, en LIJ, es un rasgo característico y tradicional.

## 2.2. El álbum: un territorio para la innovación

Dentro de la producción actual de LIJ es en el segmento de los álbumes donde la experimentación postmoderna resulta más visible y este hecho ha sido señalado por muchos estudiosos:

el álbum ha sido el primer tipo de libro infantil que ha incorporado un cierto tipo de ruptura de las técnicas literarias habituales, aquel que corresponde a lo que ha sido analizado por la crítica reciente en términos de ‘postmodernidad’ (Colomer, 1998:91).

Y también las siguientes afirmaciones: “es en el área del álbum donde podemos encontrar el mayor número de textos que podría decirse que están desafiando los límites de la literatura infantil” (Moss, 1990:66); “los álbumes son, discutiblemente, el terreno más fértil de experimentación en la literatura infantil del momento” (Styles, 1996:36); “el álbum es la única contribución que la literatura infantil ha hecho a la literatura, los demás géneros son puramente imitativos” (Hunt, 2001:288); “el álbum es un genuino innovador literario” (Stevenson, 1999:12); “El álbum constituye una de las manifestaciones artísticas de la comunicación diferida dirigida a los niños que mejor permite observar los cambios que definen nuestro tiempo” (Duran, 2001:311), etc.

La proclividad del álbum a la experimentación postmoderna puede explicarse si se analizan las características propias de este producto editorial de difícil definición en el que confluyen dos códigos, el textual y el gráfico<sup>5</sup>. Esta presencia de dos códigos interrelacionados incide en el tipo de narrativa que se desarrolla en el álbum. La narrativa, a través de texto e ilustraciones que interactúan, posee características propias que son afines a las de las narraciones postmodernas:

*Dialogismo:* la condición polisistémica del álbum genera un tipo de narración dialógica en el que dos códigos se limitan mutuamente. El álbum es dialógico por naturaleza y rehuye del autoritarismo de los textos monológicos (Seelinger Trites, 1994).

*Discontinuidad:* los dos códigos que confluyen en el álbum presentan una narrativa discontinua, pues, como hemos visto hay que oscilar de uno a otro para construir la significación. Entre el texto y la ilustración existe una brecha de mayor o menor tamaño que el lector debe rellenar. De la misma manera, en las secuencias de ilustraciones, cada ilustración está relacionada con una posición diferente del sujeto. En este sentido, los álbumes presentan la discontinuidad del yo y la problematizan (Moss, 1990). Los lectores intentan completar los segmentos discontinuos guiados por un presupuesto de continuidad narrativa.

<sup>5</sup> En la investigación se dedica una sección a presentar un panorama acerca del estado de los estudios sobre el álbum, la relación entre texto e ilustraciones y los diversos intentos de clasificación. Por considerarlo muy extenso se ha decidido no incluirlo en este artículo.

*Simultaneidad*: en una narración que utiliza sólo el texto no es posible que dos historias transcurran al mismo tiempo, aunque con las limitaciones de la linealidad del texto las obras modernas y postmodernas han intentado ofrecer la sensación de que varios hilos argumentales transcurren al mismo tiempo. En cambio, en una narración compuesta de texto e ilustración, la imagen permite la simultaneidad. Haciendo uso de este recurso, algunos álbumes construyen lo que se ha llamado "narraciones de muchas capas" (Seelinger Trites, 1994), en las que varios hilos narrativos transcurren de forma simultánea.

Estas características intrínsecas al álbum potencian su tendencia a la experimentación y a romper con las formas narrativas canónicas de la literatura y convierten, por tanto, al álbum en una forma narrativa proclive a la experimentación postmoderna. Hemos aludido a la oscilación del lector entre un código y otro que configura un lector activo al ensamblar la información que le viene dada por dos vías, de manera discontinua y simultánea. Este modelo de lector es afín al modelo que construye el postmodernismo.

Otro factor que explica esta tendencia a apartarse de las formas canónicas y a abrazar el juego experimental se encuentra en el origen del álbum ligado a formas no-canónicas de la literatura como los *chapbooks*, la caricatura decimónica y el cómic, y también influenciado por los juguetes impresos tales como los teatrinos y panoramas y las muñecas de papel recortables. Los inicios populares, alejados de lo que se consideraba "literatura culta", han determinado la libertad de la que goza el álbum (Lewis, 1996b).

Es así como la recontextualización de las formas del pasado, la asimilación de las formas populares y el rechazo a las formas canónicas que constituyen un elemento novedoso en el postmodernismo han estado incorporados en el álbum desde los inicios.

Un factor adicional que explica las innovaciones que introducen los álbumes es su destinatario, generalmente niños pequeños a quienes se les leen en voz alta. La inexperiencia de los lectores podría ser una licencia para los creadores de álbumes, facultándoles para crear nuevos tipos de textos que jueguen con la noción de qué puede ser considerado literatura (Moss, 1990; Lewis, 1996a).

### 2.3. La metaficción en la literatura infantil

Para los niños y niñas que se inician en el contacto con las narraciones resulta difícil separar la realidad de la ficción. Entender, por ejemplo, que las personas y los personajes pertenecen a niveles ontológicos diferentes es un proceso complejo que lleva tiempo y pasa por distintas etapas. Discernir que incluso la llamada

literatura realista construye una ilusión de realidad, creada a través de técnicas específicas, es una idea bastante sofisticada, que incluso a algunos adultos poco familiarizados con el funcionamiento de lo literario les resulta ajena. Las obras literarias, al enseñar acerca de la literatura y de su funcionamiento, ayudan a los lectores a asimilar paulatinamente esta idea. Pero las obras metaficciones se proponen desenmascarar esta ilusión desvistiendo a la ficción de su apariencia de realidad, mostrando cómo tal apariencia no es la realidad, ni tan siquiera un reflejo de ésta, sino un artefacto, un objeto creado bajo ciertas convenciones compartidas por los textos y por los lectores, las cuales crean la ilusión de realidad.

La presencia de rasgos comunes al postmodernismo en el álbum contemporáneo tiene su principal expresión en la metaficción<sup>6</sup>. A través de la utilización de recursos metaficciones los autores e ilustradores cuestionan las convenciones acerca de cómo se narran las historias y llaman la atención, dentro de las mismas obras, sobre su condición de artificio.

La función de la metaficción en las obras para niños y niñas no es, desde luego, involucrar a sus inexpertos lectores en las profundidades de un discurso crítico (Jones, 1999). Antes bien, la función central de la metaficción en la LIJ es lúdica y didáctica; su ánimo es involucrar al lector en el juego con las convenciones del texto mostrándole cómo funcionan las historias mediante el descubrimiento de los mecanismos que operan en ellas.

En realidad, la definición de la metaficción en el ámbito de la LIJ se halla ligada al contexto en el que se produce. McCallum (1999) ha señalado este hecho al aseverar que se "metaficcionaliza" con respecto a las convenciones de la LIJ (que tiende a ser monológica en vez de dialógica, a presentar un solo hilo argumental, a los finales cerrados en vez de abiertos, a estar focalizada en un personaje, a no presentar variaciones estilísticas, etc.). Las estrategias

<sup>6</sup> Frecuentemente se utilizan los conceptos de postmodernismo y metaficción como equivalentes. Sin embargo, resulta pertinente hacer una distinción entre ambos términos. Mientras el postmodernismo es un concepto perteneciente a la historia literaria, que denota un tipo de literatura asociado a un momento cronológico, la época contemporánea; la metaficción es una manifestación ahistórica que se ha registrado a lo largo de toda la historia literaria, aún cuando su presencia se ha intensificado en la literatura postmoderna, hasta el punto de que la presencia de recursos metaficciones se considera una característica que identifica al postmodernismo literario. Tampoco son intercambiables los conceptos de metaficción y ficción experimental porque a pesar de que los textos experimentales suelen ser metaficciones, existen formas de metaficción asimiladas a la literatura canónica, como las referencias a la comunicación literaria a través de un narrador-educador en las obras de intención didáctica del siglo XIX; y, a su vez, existen obras experimentales que no son metaficciones.

metaficcionales rompen o desenmascaran estos presupuestos, frustrando las expectativas convencionales acerca del significado y la aparente coherencia de las historias infantiles.

Los textos metaficcionales pueden introducir otras formas que minen las formas canónicas (dialogismo, varios hilos argumentales, focalización múltiple, saturación intertextual, etc.) o pueden descubrir la manera artificiosa y alejada de la realidad en que operan las convenciones. En este sentido, “vulnerar” y “descubrir” son los dos verbos que, utilizados solos o en combinación, mejor expresan lo que hace la metaficción con respecto a las convenciones de la LIJ. Se trata de vulnerar las convenciones mediante la introducción de otras formas ficcionales menos codificadas y más experimentales o de descubrir el mecanismo por el cual operan estas convenciones a través del distanciamiento o el señalamiento de estos mecanismos.

Los textos metaficcionales juegan con las diferentes maneras de ordenar el mundo de ficción y permiten que el lector aprenda implícitamente acerca de cómo le da sentido al mundo literario. Por ejemplo, en la metaficción se puede jugar con la figura del narrador-autor, uno de los pilares que sostiene la organización del mundo de la ficción dentro de la narrativa canónica. Una de las maneras de hacerlo es introducir el comentario del narrador sobre la obra. En las obras abiertamente metaficcionales este comentario no se refiere al contenido de la historia, como suele pasar con el narrador comentarista de la narrativa decimonónica, sino a su construcción. Cuando el autor se sitúa en el texto de esta forma se cuestiona simultáneamente la realidad de lo narrado, que aparece como una construcción, y la realidad y confiabilidad de la figura del narrador-autor. Dice Waugh (1984:134): “Mientras más aparece el autor menos existe”.

Este tipo de intervención en las obras que vulnera las convenciones y descubre el artificio de la ficción está dirigida a desestabilizar las expectativas del lector, descubriéndole no sólo la utilería del texto, sino también las herramientas con las que el lector se aproxima a éste. Se trata de un descubrimiento a veces un tanto incómodo, y a veces lúdico, de las expectativas con las que se aproxima a la lectura. El acto de leer ya no es seguro, confortable y sin problemas, pues se suele atacar la confianza del lector. Para expresarlo a través de una metáfora, la metaficción impulsa al lector a levantarse de su butaca de terciopelo rojo desde la que, absorto, contemplaba el drama; lo guía para que se mueva tras bambalinas y observe con distancia la tramoya y demás parapetos que rodean la escena.

Este proceso de distanciamiento con respecto a lo conocido, en este caso a cómo se narran las historias, se conoce como “desfamiliarización”. Gracias a la

desfamiliarización se hacen visibles las costuras de la ficción, es decir, las técnicas que crean la sensación de completitud y de “realidad”:

La metaficción, al dejar al descubierto los mecanismos literarios, llama la atención del lector hacia elementos formales que no distinguía debido a que se le habían hecho muy familiares (Hutcheon, 1980:24).

Habría que señalar en este punto, no obstante, que en la LIJ las dinámicas de desfamiliarización podrían verse sometidas a alteraciones imprevistas, pues los destinatarios menos expertos reciben al mismo tiempo aquello que es convencional –con lo que aún no están familiarizados– y su subversión. ¿Hasta qué punto se encuentran los niños y niñas tan familiarizados con la manera en que funcionan las narraciones como para “desfamiliarizarse” cuando estas se subvierten? Planteamientos similares aparecen también ante otras formas literarias que se apoyan en los conocimientos previos de los lectores, tales como las alusiones intertextuales y la parodia. En la LIJ, dada la inexperiencia de los lectores, la vulneración de las narrativas, la parodia y la alusión se pueden presentar de forma previa a las referencias que las originan, y éste es un hecho que, sin duda, condiciona por igual a la producción, a la crítica y a la consideración de los procesos de lectura por parte de los mediadores.

La desfamiliarización ocasiona que aquello que parecía cotidiano y natural se revele como nuevo o impuesto. Algunos críticos (Mackey, 1990; Moss, 1990; Metcalf, 1992; Seellinger Trites, 1993; McCallum, 1999) han apuntado a las consecuencias ideológicas de este proceso de desfamiliarización, pues, al colocar a sus lectores en una posición más activa, enseña a los niños y niñas a que sean menos inocentes y por tanto menos susceptibles a la manipulación ideológica de los textos totalizadores.

Sin embargo, cabe destacar que toda la literatura coloca al lector en una posición más o menos activa, en la que se espera su participación para la búsqueda de sentido. La diferencia es que la metaficción hace al lector consciente de este tipo de experiencia al colocarlo en un mundo ficcional que se reconoce como tal y que, al hacerlo, le devuelve la imagen de sus expectativas de verosimilitud y coherencia. La metaficción, al desenmascaran la ilusión referencial de la novela realista, pone de manifiesto que el referente de la literatura no está en el mundo real, ni tampoco en el lenguaje de la obra, sino en las expectativas y el contexto de los lectores.

Es lógico pensar que si la metaficción muestra las expectativas del lector, sus estrategias se dirijan a desmontar las reglas genéricas que guían a la ficción tradicional, al ser la expectación sobre el género, probablemente, la que resulta más poderosa, pues el lector utiliza la idea de género para orientarse y entender el contexto en el cual puede interpretar la obra. Es así como actualmente se entiende

la literatura como un sistema interpersonal en el que el autor y el lector comparten convenciones acerca de la textualidad, y este sistema se altera con la metaficción (Lewis, 1999:83).

En la LIJ, es frecuente encontrar rasgos metaficcionales en narraciones que mantienen la apariencia del cuento tradicional. Este hecho obedece a que el uso de formas muy codificadas favorece el reconocimiento de la variación metaficcional.

La metaficción, entendida como una forma que se posiciona en tensión con respecto al texto convencional al que vulnera, necesita de un asidero que le permita oponerse o de lo contrario su efecto metaficcional quedaría enteramente diluido. Este asidero es la historia canónica. En los textos metaficcionales las convenciones de los textos no están totalmente ausentes: son una presencia reconocible en el texto que dispara las expectativas de los lectores, basadas en el funcionamiento de las narraciones canónicas y de determinados géneros literarios. Las convenciones están presentes, o bien para ser vulneradas, o bien para servir de anclaje narrativo que permita la ruptura de otras convenciones. Los textos metaficcionales no pueden estar, por tanto, completamente alejados de la convención, pues en caso contrario no se podría percibir su efecto subversivo. En este sentido, Waugh (1984:12) afirma:

Los textos literarios tienden a funcionar al preservar el balance entre lo que no es familiar (la innovación) y lo familiar (o convencional) [...] Los textos metaficcionales, en cambio, ofrecen al mismo tiempo la innovación y la familiaridad a través del replanteamiento y la dinamitación de las convenciones familiares.

En toda literatura metaficcional, y de manera especial en la que se dirige a los niños y niñas, es necesario que existan aspectos familiares que allanen el camino del lector, de manera que valga la pena el esfuerzo de lectura de un texto innovador que resulta poco familiar. Se ha aludido anteriormente a cómo Waugh resalta la importancia de la sistematicidad de los textos metaficcionales; es decir, no pueden vulnerar todas las convenciones que utilizan a su antojo, sino deben seleccionar los aspectos que se vulneran de manera que se pueda distinguir entre el marco y su ruptura.

#### 2.4. Características y estrategias de la metaficción

En la literatura acerca de la metaficción tanto sobre la literatura para adultos como sobre la LIJ se advierte que no hay acuerdo en diferenciar, por una parte, lo que se reconoce como características de la metaficción y, por otra, las estrategias entendidas como técnicas literarias específicas de la metaficción que aparecen entremezcladas. Moss (1990) caracteriza los rasgos metaficcionales presentes en los libros infantiles postmodernos de la siguiente manera: discontinuidad narrativa; el cortocircuito que hace evidente la brecha existente entre el texto y el mundo; la

presencia de mundos multidiegéticos y polifónicos; el ataque a la coherencia individual; el juego con las palabras, que hace evidente la arbitrariedad del lenguaje; y el placer del texto, que supone un juego con las formas convencionales antes de asimilarlas.

Lewis (1999) reconoce tres aspectos de la metaficción en el álbum: el exceso, la indeterminación y la ruptura de la frontera narrativa. McCallum (1999) denomina estrategias o técnicas al tipo de efectos que caracterizan a la metaficción (advirtiendo que algunas de éstas no son en sí mismas metaficcionales, pero pueden serlo si se utilizan en combinación con otras): intertextualidad y parodia; intrusiones del narrador y del autor; utilización de géneros muy codificados; interrupciones narrativas y discontinuidad a través de la metalepsis y las heteropias; las técnicas de "mise en abyme" y autorreflexión y la construcción lingüística de textos conscientes de su existencia como lenguaje; las narrativas polifónicas y de muchas capas, y la metaficción historiográfica postmoderna.

Borrero (2000) también identifica las estrategias de las que se vale la metaficción en la literatura postmoderna dirigida a los niños y niñas: circularidad narrativa; historia dentro de la historia; anticipación de la narración mediante el uso de la ilustración; uso simultáneo de varios focalizadores; empleo de varios planos y perspectivas gráficas; múltiples hilos narrativos que adquieren significación al entrelazarse; intertextualidad; juego lingüístico que descubre la artificialidad del texto; y uso de narrativas abiertas. Moss (1990) reconoce estrategias metaficcionales que atañen exclusivamente a la imagen: sinsentido visual al presentar ilustraciones imposibles al estilo de M.C. Escher; camuflaje de los elementos ilustrados; alusiones que equivaldrían a la intertextualidad; juegos con el punto de vista e ilustraciones incompletas, que proponen un juego de completar. Mientras que otra estrategia señalada por Colomer (1999), la materialidad de la página, tiene lugar en la gráfica del libro.

#### 2.5. Didáctica y metaficción

El proceso de lectura de textos metaficcionales es paradójico en el sentido que coloca al lector en una posición distanciada y al mismo tiempo demanda su implicación en la producción del sentido de la narración. Esto se debe a que, al suprimirse las convenciones que cierran las brechas entre el mundo de la ficción y la realidad del lector, el lector es invitado a trabajar en la producción del texto de manera más consciente. Al adentrarse en un mundo de ficción que se reconoce como tal, el lector se coloca en una posición distanciada muy diferente a la identificación, pero al mismo tiempo la ruptura de las convenciones exige una mayor participación interpretativa. Al desvelar el funcionamiento de lo literario y la ficción y al reclutar a sus lectores en un ejercicio interpretativo de búsqueda de sentido, las obras metaficcionales son potencialmente didácticas. Meek (1988) fue

una de las primeras en señalar que los textos literarios enseñan a los niños acerca de la literatura porque a través de estos los lectores experimentan con las reglas de la ficción y comprueban también que estas reglas pueden quebrantarse, como ocurre en las narraciones metaficcionesales.

Según Mackey (1990) existen dos evidencias que permiten suponer que la lectura de metaficción puede constituir un aprendizaje literario importante. La primera: que los lectores expertos demuestran mayor capacidad para leer distanciadamente; en este sentido la propuesta evidente de lectura distanciada de la metaficción supondría un entrenamiento para el lector en esta forma de aproximarse a los textos. La segunda: que, a diferencia de la metaficción de los adultos, la cual puede en ocasiones proponer un tipo de lectura sufrida, la metaficción en los libros para niños y niñas se plantea como un juego. La teoría vigotskiana ha explicado cómo el juego se relaciona con la adquisición de competencias lingüísticas y cognitivas.

McCallum (1999:149) sostiene que en la metaficción dirigida a los niños y niñas:

al llamar la atención acerca de las maneras en que se estructuran los textos y cómo estos logran significación [...] puede enseñar a sus lectores acerca de códigos y convenciones específicas y acerca de estrategias interpretativas para leer y buscar sentido en otras narraciones menos distanciadas.

Reconociendo estas potencialidades, Mackey advierte acerca de los peligros de "matar a la gallina de los huevos de oro" (Mackey, 1990:186) al sobrecargar la lectura de metaficción con un aparataje de enseñanzas, de manera que el placer y el juego queden erradicados. A pesar de estos riesgos, la autora recomienda a los mediadores que le presten particular atención a los textos metaficcionesales, pues estos son un aliado poderoso para enseñar acerca del funcionamiento de la literatura.

### 3. Las pautas de análisis y la creación del instrumento

Las pautas de análisis partieron de un modelo de comunicación narrativa y se construyeron sobre dos bases: la oposición entre historia canónica y la variación metaficcionesal, y la conjugación de los verbos "vulnerar" la convención y "descubrir" el artificio. Para describir la manera en que operan los álbumes metaficcionesales, es preciso contraponer las características de las narraciones canónicas (o convencionales) a las variantes que implican la experimentación y la vulneración de las convenciones narrativas que caracterizan a las narraciones metaficcionesales.

Como punto de partida para considerar las narraciones utilizamos un modelo de comunicación narrativa que procede de una adaptación de los modelos de Marchese & Forradellas (1986) y de Pozuelo (1992). En una narración "*Alguien cuenta a alguien una historia*". En el nivel extratextual un autor-ilustrador real crea una obra en un determinado soporte para un lector real utilizando un código. En el nivel intratextual hay un autor implícito comunicándose a través de un código con un lector implícito a través de una narración y también un narrador que cuenta la obra a un narratario (explícito o no). Esta narración se divide a su vez en dos niveles: el nivel de la historia y el nivel del discurso. A partir de este modelo se definieron diez elementos de la comunicación narrativa en los cuales centraríamos el análisis. Tres pertenecen al nivel de la historia: la lógica causal, los personajes y el marco espacio-temporal. Tres pertenecen al nivel del discurso: la estructura de las historias complejas, la focalización-voz y la temporalidad. Dos se relacionan con la comunicación literaria: la pareja narrador-narratario y la pareja autor implícito-lector implícito. Dos se relacionan con aspectos extratextuales: el soporte (que puede ser muy importante en la narrativa del álbum) y los paratextos. Finalmente, uno se refiere al código y a las diversas formas de transcodificación que se presentan en las narraciones literarias. Estos elementos fueron considerados tanto en el texto como en las ilustraciones.

Una vez definidos los elementos que componen la comunicación narrativa se procedió a definir las historias canónicas en función del "supuesto de simplicidad", expuesto por Colomer a partir de Shavit (Colomer, 1998:142-144), de manera que se entendió como narración canónica aquella en la que, con mayor o menor grado de complejidad, se construye un mundo ficcional incuestionado (pues pretende ofrecer la ilusión de realidad), de acuerdo a modelos literarios existentes muy codificados en los que no se violentan las fronteras entre la historia y el discurso, ni tampoco las barreras entre el texto y de la comunicación fuera de éste, respetándose de esta manera las líneas que dividen los diferentes niveles del modelo de narración que se ha utilizado. La narración canónica privilegia el enunciado (historia) por encima de la enunciación (discurso).

Y en contraposición se definió la variación metaficcionesal como aquel aspecto que distancia a la narración de los presupuestos de las narraciones canónicas con la intención de cuestionar el mundo ficcional que éstas presentan y revelar su condición de artefacto construido de acuerdo a convenciones. Por causa de las variaciones metaficcionesales se descodifican aspectos que generalmente se encuentran muy codificados en las narraciones para niños. La variación metaficcionesal implica la subversión de las partes que componen una historia o la confusión de alguno de los niveles (historia-discurso y textual-extratextual) del modelo de comunicación narrativa que se ha utilizado.

A continuación se procedió a identificar qué tipo de variación metaficcional correspondía a cada uno de los elementos de la comunicación narrativa. Por ejemplo, si en las historias canónicas el personaje se suele presentar como un conjunto de trazos y como una marca de género, de modo que no se cuestiona su estatus de construcción; en la variación metaficcional al personaje se le presenta como artificio, a veces consciente de ser un personaje a la manera pirandelliana.

La información resultante de oponer la variante metaficcional a las historias canónicas a través de los elementos de la comunicación narrativa posibilitó una caracterización de cómo opera la variación metaficcional en el álbum. Esta caracterización fue el resultado de pensar en las posibilidades, aplicando una "lógica en negativo". Para ello fueron de utilidad los verbos "vulnerar" o "descubrir": si las historias canónicas se rigen por determinadas convenciones, entonces, las historias metaficcionales o bien vulnerarían algunas de estas convenciones o bien las sacarían a la luz para hacer evidente que se trata de una construcción codificada.

Para evitar que esta caracterización surgiese sólo de una lógica separada de las obras y que, por ende, no registrara las variadísimas posibilidades de combinación que ofrece la literatura, se han recogido descripciones de cómo operan las obras metaficcionales que aparecen registradas en los estudios sobre el tema. Primeramente se procedió a listar los aspectos descriptivos de la variación metaficcional presentes en las fuentes consultadas. En un segundo paso se establecieron equivalencias (entre descripciones análogas pero que eran utilizadas con otras nomenclaturas) y se clasificaron de acuerdo a los distintos elementos de la comunicación en las narraciones.

Si la descripción respondía a la pregunta *¿qué hace la metaficción?*, se agrupaba bajo la categoría "Principios-efectos", que reúne a los principios desestabilizadores a partir de los cuales se construye la obra metaficcional para desafiar las expectativas del lector acerca del funcionamiento de las narraciones. Se definieron cuatro principios-efectos: Cortocircuito, Indeterminación Explosión y Juego. Si la descripción respondía más bien a la pregunta *¿cómo se produce la variación metaficcional?*, era agrupada en la categoría de "Estrategias", que reúne a las técnicas utilizadas solas o en combinación para producir la variación metaficcional.

La última parte consistió en ensamblar el instrumento refundiendo, jerarquizando y clasificando la información. Las categorías de análisis fueron: el tipo de variación metaficcional; el tipo de estrategias vinculadas a esa variación; el principio-efecto por el cual se organiza y mediante el cual se busca movilizar al lector implícito; la localización de la variación, es decir si correspondía el texto a la

ilustración o a ambas; y, por último, su incidencia, donde se registra si la variación afecta la estructura de la narración o si es un rasgo parcial. Es importante señalar que el ensamblaje del instrumento fue triangulado en diversos momentos de su constitución. Al final de este trabajo se anexa, a manera de ejemplo, una parte del instrumento de análisis, construido en forma de tabla.

#### 4. Diseño de la investigación

Para validar el instrumento se procedió a comprobar su efectividad al describir diversos tipos de variación metaficcional, aplicándolo a ocho álbumes seleccionados con un criterio deliberadamente laxo que diera cuenta de diferentes tipos de variaciones. El número establecido pareció una cantidad suficiente como para permitir registrar distintos tipos de variaciones, pero a su vez, lo suficientemente manejable como para evitar repeticiones que obstaculizarían la concentración en el instrumento de análisis. Esta modalidad de selección respondía al objetivo de la investigación, que era el de comprobar la eficacia del instrumento construido para describir el funcionamiento de los álbumes metaficcionales, por lo que conviene dejar claro que en ningún caso se pretendía extraer conclusiones sobre las características o tendencias comunes a este tipo de literatura a partir de una muestra surgida de criterios tan amplios y apriorísticos.

Los álbumes fueron publicados en un período de aproximadamente veinticinco años (1978-2000), aunque la mayoría se concentran en la década de los 90. Las ocho obras analizadas son: *Los osos de Ni-se-sabe* de Varvasovsky, *El cartero simpático* de Janet y Allan Ahlberg, *Un cuento de Oso* de Browne, *¡La verdadera historia de los tres cerditos!* Por. S. Lobo de Scieszka y Smith, *Blanc i negre* de Macaulay, *Carabola* de Corbinos y Tàssies, *Voces en el parque* de Browne y *La carta de la señora González* de Lairla y Lartitegui.

El análisis se compuso de tres niveles:

- *Análisis descriptivo*: en el cual, página por página, se destacaban aspectos formales especialmente acerca de la relación texto-ilustración de cada uno de los álbumes. En una primera etapa este análisis atendía a la propuesta de Lewis (1996) de acercarse al álbum sin esquemas preconcebidos, lo que en sus palabras constituye una "fenomenología del álbum".
- *Análisis crítico*: se expusieron las apreciaciones e interpretaciones surgidas de la lectura de los álbumes.
- *Análisis instrumental*: la última parte consistió en aplicar la ficha de análisis creada para describir sistemáticamente los tipos de variación metaficcional presentes en los álbumes de la muestra.

Una vez realizado el análisis se procedió a evaluar la eficacia del instrumento. Primeramente se realizó una evaluación cualitativa del proceso de aplicación del

instrumento en cada álbum en la que se consideró la información que proporciona el instrumento y los problemas que presentó la aplicación. Esta evaluación permitió determinar la capacidad de sistematización del instrumento para organizar la información en categorías definidas.

La segunda evaluación consistió en evaluar la capacidad descriptiva del instrumento mediante el contraste de los comentarios surgidos del análisis crítico con los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento creado. Se consideró tanto la capacidad de descripción del instrumento como sus problemas y limitaciones para describir las variaciones. Finalmente se recogieron las propuestas surgidas de la evaluación para la mejora del instrumento.

### 5. A modo de ejemplo

Para ejemplificar el proceso de análisis utilizaremos un álbum aparentemente muy sencillo, *Un cuento de Oso* de Anthony Browne. Este álbum de 20 páginas, dirigido a los lectores más jóvenes contiene una narración con muy poco texto (en su mayoría son diálogos del protagonista). Osito camina por el bosque con su lápiz mágico. De pronto surge una dificultad (oponente) que impide que el Oso continúe su camino, pero esta dificultad se resuelve gracias a una herramienta mágica del protagonista (el lápiz mágico del Oso). En total son cuatro encuentros y todos se resuelven de la misma manera.

El análisis descriptivo permitió observar aspectos como el tratamiento de las dobles páginas, el uso de la metonimia en la ilustración y la alternancia entre páginas con o sin fondo. El análisis crítico permitió identificar los elementos de esta narración. *Un cuento de oso* es una historia simple encadenada de acuerdo a una lógica causal. Los personajes que actúan como oponentes se corresponden con sus papeles en los cuentos de origen: el lobo, la bruja, el gigante. Otros personajes son parte del escenario y aparecen representados: Caperucita, el Príncipe rana y el Gato con botas. En varias ocasiones la alusión a los cuentos se realiza por metonimia en la ilustración, es decir, mediante la incorporación de un objeto que claramente los evoca, como la manzana con un mordisco remite a "Blancanieves". La metonimia implica la construcción de un lector implícito que conoce muy bien las historias a las que se aluden.

En el nivel del discurso, un narrador heterodiegético de primer nivel comienza la narración. El narrador le cede la voz al protagonista mediante el uso del diálogo. Los demás personajes se mantienen en silencio. Sin embargo, lo "extraño" es que el personaje se convierte en sujeto de la enunciación de la ilustración debido a su capacidad de crear, con su lápiz mágico, elementos que forman parte de la narración. Hay un salto de nivel en el que un personaje, sujeto del enunciado, comparte con el autor implícito la capacidad de crear y manipular el mundo

narrado. Este salto de nivel sólo se representa gráficamente, mientras que el texto no señala nada al respecto.

Resumiendo, se trata de una historia metaficcional destinada a lectores muy pequeños en la que se explotan las relaciones intertextuales y en la que se produce una ruptura de la frontera narrativa cuando el personaje se sitúa fuera de la narración como sujeto de la enunciación. Estos dos rasgos presentan a los que se inician en la lectura de las narraciones la idea de que la literatura es un artefacto creado con el material de otras narraciones.

El análisis a partir del instrumento permitió profundizar sistemáticamente en la descripción de la variación. Es así cómo se detectó una variación metaficcional en el personaje, que se encadena con la estrategia de presentar a Osito en varios niveles de la comunicación y que produce el efecto de cortocircuito. Esta variación se localiza en la ilustración y tiene una incidencia estructural.

Una segunda variación fue localizada en el marco espacio-temporal (cronotopo) en la que la estrategia consistiría en mezclar varios espacios convencionales correspondientes a diferentes cuentos de hadas. El principio-efecto asociado a esta estrategia es la dinamitación del espacio y se localiza en la ilustración incidiendo sobre la estructura de la obra.

Una tercera variación fue detectada en la pareja de la comunicación narrativa de autor implícito y lector implícito. El personaje en cuanto a creador y dibujante de la historia comparte las funciones con el autor implícito, por lo que se plantea una relación conflictiva entre los niveles de la comunicación que produce el efecto cortocircuito, el cual afecta a la estructura de toda la narración. Por otra parte, las alusiones intertextuales le asignan al lector implícito funciones de jugador al plantearle el reconocimiento de los cuentos de hadas a los que se alude principalmente a través de las metonimias. Esta estrategia se corresponde con el principio-efecto del juego y se realiza mediante la ilustración, afectando a la estructura de la obra.

Finalmente se encontraron variaciones en el código, concretamente la saturación intertextual y la transcodificación que llama la atención sobre los aspectos del código. Las estrategias para producir estas variaciones fueron la utilización de préstamos de los cuentos de hadas, en el primer caso; y en el segundo, la utilización de la parodia, concretamente la parodia de personaje. En el caso de la saturación intertextual la estrategia consiste en ofrecer múltiples alusiones a los cuentos de hadas. Esta estrategia está relacionada con el principio-efecto de explosión, se realiza a través de la ilustración y tiene incidencia estructural. A su vez, la parodia del personaje se asocia al principio-efecto del

juego y se concreta en la ilustración, aunque en este caso no corresponde a un rasgo estructural, pues sólo se localiza en las secuencias correspondientes al ogro y a la bruja.

En el caso de este álbum el instrumento mostró capacidad para sistematizar el tipo de variación metaficcional en relación a los elementos de la comunicación literaria y reveló que la vulneración se produce en elementos muy concretos de la estructura narrativa: personaje, marco espacio-temporal, autor implícito y código. El contraste entre la información que proporcionaba el análisis crítico y la aplicación del instrumento mostró el tipo de "pérdidas" que se produjeron entre un tipo de análisis y otro, pero confirmó la capacidad descriptiva del instrumento.

Es de notar que en las aplicaciones a los siete álbumes restantes, sobre todo en aquellos que no vulneraban sistemáticamente elementos de la estructura narrativa sino que la dinamitaban hasta el punto de descomponerla, se presentaron mayores problemas para la descripción y sistematización. Este hecho puede dar indicios del tipo de ayudas y anclajes que ofrecen algunos textos metafccionales en relación con otros que no las ofrecen.

## 6. Conclusiones

El instrumento propuesto en este trabajo para describir las narraciones metafccionales en el álbum ofrece las siguientes posibilidades:

- Permite localizar las variaciones metafccionales en relación con los elementos que componen la estructura narrativa de los álbumes.
- Permite contraponer las variaciones metafccionales a las formas canónicas que éstas vulneran.
- Enlaza la variación metaficcional a las estrategias mediante las cuales ésta se realiza y a los efectos que ésta produce.
- Sistematiza la descripción de la variación metaficcional.

Los límites del instrumento de análisis son los siguientes:

- No jerarquiza las variaciones metafccionales ni revela cuáles de ellas tienen más incidencia en la vulneración de las convenciones de la estructura narrativa.
- No considera la metaficción temática, ni aspectos semánticos que podrían coadyuvar al efecto metaficcional.
- Tal como está planteado, no contempla la extracción de resultados numéricos.
- No refleja los aspectos referentes al proceso de lectura del lector implícito, sino que se circunscribe a la estructura narrativa.

Concluyendo, la investigación ha implicado la revisión del estado actual de los estudios acerca de la metaficción en la LIJ y de los estudios acerca del álbum, contrastando y sistematizando un nutrido corpus teórico, hasta ahora disperso. Dicha revisión hizo evidente que, si bien se trata de temas cuyo abordaje por la teoría literaria es aún relativamente reciente (quedando por tanto mucho trecho por recorrer), son también materias en las que se ha realizado un progreso evidente y respecto de las cuales existen prometedoras expectativas. Así ocurre en lo relativo a la metaficción, donde los recientes trabajos de Lewis, McCallum y Colomer, entre otros, han dado seguimiento a los pioneros de etapas anteriores, centrándose ahora la cuestión en alcanzar una mejor comprensión y delimitación de las características, tipología y estrategias de la metaficción en la LIJ; en cuanto al álbum, sucede lo propio con la obra reciente de Lewis, Nicolajeva & Scott y Durán, entre otros: el estado de la cuestión se centra en la actualidad en lograr un mejor entendimiento y conceptualización de las relaciones entre los dos códigos narrativos cuya interacción da carta de naturaleza al álbum, así como en profundizar en el conocimiento del modo en que se produce su recepción por parte de los destinatarios.

Para alcanzar una mejor comprensión de la manera en que se manifiesta la metaficción en los álbumes es necesario describir de qué manera opera la metaficción en este tipo de obras destinadas a los niños. Con esta intención se procedió a construir un instrumento que sistematizara la descripción. El instrumento se construyó considerando los aportes de los estudios teóricos sobre metaficción y sobre el álbum.

El modelo resultante recoge aspectos como la tensión que existe entre la variación metaficcional y la convención que ésta vulnera (Waugh y Hutcheon); los principios y efectos que producen la variación metaficcional y su percepción por parte del lector (Moss y Lewis); y las características y estrategias de la metaficción y el postmodernismo en la LIJ (Colomer, McCallum, Moss, Lewis, etc.). La construcción del modelo también se valió de los aportes de la narratología para configurar un modelo de comunicación narrativa que incluyera los elementos que conforman la estructura de las narraciones. El instrumento resultante se evaluó a través de su aplicación a ocho álbumes que conformaron la muestra.

La comprobación de la eficacia del instrumento para describir de forma sistemática las variaciones metafccionales en el álbum conduce a exponer los diversos usos que puede tener un instrumento similar en el que se hayan afinado las dificultades que presentó el propuesto en este trabajo. Para los estudios sobre la producción literaria dirigida a los niños y niñas, el instrumento resulta de utilidad

en lo que respecta a generar información sobre las características de la metaficción en términos de su evolución, segmentos editoriales o áreas de producción.

Las posibilidades de aplicación del instrumento en áreas que revisten una importancia determinante para la didáctica de la literatura son aún más destacables. Dada la potencialidad de la metaficción de enseñar acerca del funcionamiento de las narraciones, la descripción de la metaficción resultaría una contribución para la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lo literario. La descripción de los elementos de la estructura narrativa que son vulnerados por las variaciones metaficcionales ofrece datos acerca de la localización y el tipo de estrategias y conocimientos acerca del funcionamiento de lo literario que pueden encontrarse en este tipo de álbumes.

Esta información serviría para prefigurar si en la lectura de una obra puede producirse el "balance metaficcional", es decir, el equilibrio entre lo que las narraciones ofrecen de nuevo a sus lectores y aquello que es reconocible, hecho que favorece que el lector construya un aprendizaje acerca de la ficción a partir de lo que le descubre la variación metaficcional. A partir de la descripción, las posibilidades de inclusión de determinados álbumes en la elaboración de itinerarios didácticos serían mayores. Y la afirmación de que los álbumes metaficcionales "son muy raros", menos frecuente.

### 7. Referencias bibliográficas

- Ahlberg, A. & Ahlberg, J. 1991. *El cartero simpático o unas cartas especiales*. Barcelona: Destino. (*The Jolly Postman*. Londres: Heinemann, 1986).
- Beckett, S. 1995. "Introduction", en Beckett, S. (ed.). *Transcending boundaries*. Nueva York: Garland, xi-xx.
- Borrero, L. 2000. "Narrativas de fin de siglo para niños y jóvenes", *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil*, 12, 6-15.
- Bowles, S. 1987. "New Horizons?", *Books for Keeps*, 42, 17.
- Browne, A. 1994. *Un cuento de Oso*. México: Fondo de Cultura Económica. (*A Bear-y Tale*. Londres: Hamish Hamilton, 1989).
- \_\_\_\_\_. 1999. *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica. (*Voices in the Park*. Londres: Transworld, 1998).
- Colomer, T. 1995. *La formación del lector literario a través de la literatura infantil i juvenil* (Tesis doctoral). Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- \_\_\_\_\_. 1998. *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Corbinos, R. & Tàssies, J. 1997. *Carabola*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Currie, M. 1995. *Metafiction*. Nueva York: Longman.

- \_\_\_\_\_. 1998. *Postmodern Narrative Theory*. Londres: MacMillan.
- Dresang, E.T. 1999. *Radical Change: Books for Youth in a Digital Age*. Nueva York: H. W. Wilson.
- Duran Armengol, T. 2001. *Els suports narratius dins la literatura infantil* (Tesis doctoral). Departament de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Ewers, H. H. 2000. "Changing Functions of Children's Literature: New Book Genres and Literary Functions", *Bookbird*, 38-1, 6-11.
- Hunt, P. 2001. *Children's Literature. Blackwell, Guides to Literature*. Oxford: Blackwell.
- Hutcheon, L. 1980. *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. Nueva York: Methuen.
- Jablon, M. 1997. *Black Metafiction: Self-consciousness in African American Literature*. Iowa: University of Iowa Press.
- Jones, D. 1999. "Only Make Believe? Lies, Fictions, and Metafictions in Geraldine McCaughrean's *A Pack of Lies* and Philip Pullman's *Clockwork*", *The Lion and The Unicorn* 23, 86-96.
- Lairla, S. & Lartitegui, A. 2000. *La carta de la señora González*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, D. 1996. "Going Along with Mr. Gumpy: Polysystemy & Play in the Modern Picture Book", *Signal*, 80, 105-119.
- \_\_\_\_\_. 1999. "La constructividad del texto: El libro álbum y la metaficción", en *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, 77-88.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Reading Contemporary Picture Books: Picturing Text*. Londres y Nueva York: Routledge-Farmer.
- Lodge, D. 1998. *El arte de la ficción*. Barcelona: Península.
- \_\_\_\_\_. 1995. "Metafiction", en Currie, M. (ed.). *Metafiction*. Nueva York: Longman, 161-172.
- Macaulay, D. 1990. *Blanc i negre*. Barcelona: Aura Comunicació. (*Black and White*. Boston: Houghton Mifflin, 1990).
- Mackey, M. 1990. "Metafiction for Beginners: Allan Ahlberg's *Ten in a Bed*", *Children's Literature in Education*, 21.3, 179-187.
- Marchese, A. & Forradellas, J. 1998. *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. (6ª ed.). Barcelona: Ariel.
- McCallum, R. 1999. "Very Advanced Texts: Metafictions and Experimental Works", en Hunt, P. (ed.). *Understanding Children's Literature*. Londres: Routledge, 138-150.
- Meek, M. 1988. *How Texts Teach What Readers Learn*. Woodchester Stroud: The Thimble Press.

Metcalf, E. M. 1997. "The Changing Status of Children and Children's Literature", en Beckett, S. (ed.). *Reflections on Change: Children's Literature since 1945* Westport: Greenwood Press, 49-55.

Moss, G. 1990. "Metafiction, Illustration and the Poetics of Children's Literature", en Hunt, P. (ed.). *Literature for Children: Contemporary Criticism*. Londres: Routledge, 44-66.

Nikolajeva, M & Scott, C. 2000. *How Picturebooks Work*. Nueva York: Garland Pub.

Nikolajeva, M. 1996. *Children's Literature Comes of Age*. Nueva York: Garland Pub.

Nikola-Lisa, W. 1994. "Play, Panache, Pastiche: Postmodern Impulses in Contemporary Picture Books", *Children's Literature Association Quarterly*, 19, 35-40.

Perrot, J. 1999. *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*. París: Éditions du Cercle de la Librairie.

Pozuelo Yvancos, J. 1992. *Teoría del lenguaje literario*. (3ª ed.). Madrid: Cátedra.

Scieszka, J. & Smith, L. 1991. *¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por S. Lobo*. Nueva York: Penguin. (*The True Story of the Three Little Pigs*. By. A. Wolf. Nueva York: Penguin, 1990).

Seelinger Trites, R. 1994. "Manifold Narratives: Metafiction and Ideology in Picture Books", *Children's Literature in Education*, 25.4, 225-242.

Shavit, Z. 1995. "The Historical Model of the Development of Children's Literature", en *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Westport: Greenwood, 27-38.

Stephens J. 1993: "Metafiction and Interpretation: William Mayne's *Salt River Times*", *Children's Literature Drift*, 21,101-117.

\_\_\_\_\_ 1992. *Language and Ideology in Children's Fiction*. Londres: Longman.

Stevenson, D. 1999. "'For All Our Children's Fate': Children's Literature and Contemporary Culture" (Tesis doctoral). Chicago: Department of English Language and Literature. The University of Chicago.

Styles, M. 1999. "Inside the Tunnel: a Radical Kind of Reading Picture-Books, Pupils and Postmodernism", en Styles, M. & Watson, V. (eds.). *Talking Pictures: Pictorial Texts and Young Readers* (4ª ed.). Londres: Hodder Stoughton.

Towsend, J. R. 1979. *A Sounding of Storytellers*. Harmondsworth: Kestrel.

Varvasovsky, L. 1981. *Los osos de Ni-se-sabe*. Madrid: Altea (*Das Schneebärenbuch*. Frankfurt: Insel, 1978).

Waugh, P. 1990. *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. (4ª ed.). Londres: Routledge.

Apéndice con ejemplos de las tablas utilizadas para el análisis:

Se han seleccionado, a manera de ejemplos, las tablas correspondientes a tres de los diez elementos de la comunicación literaria analizados. Dos corresponden al nivel intratextual: el personaje y la temporalidad. El personaje se ubica en el nivel de la historia y la temporalidad en el nivel del discurso. El tercer elemento, el soporte, corresponde al nivel extratextual:

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO-ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL o STRUCTURAL
<b>II. Personaje</b>					
A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa	A'. El personaje se muestra como artificio	A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje  A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación  A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual  A'.4. El personaje proviene de otro contexto	A'.1. Cortocircuito -Indeterminación  A'.2. Cortocircuito  A'.3. Explosión  A'.4. Explosión		

La Aprehensión de la Fecundidad Mágica en los Cuentos

Alejandro Tejedor Vergé  
Olga Becerra Pérez

Servicio Municipal de Archivos y Bibliotecas (Alcalá de Henares)  
altever2002@yahoo.es

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO-ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL o ESTRUCTURAL
<b>VI. Temporalidad</b>					
A. Estructura temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación	A'. Se vulnera la estructura temporal convencional	A'.1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado A'.2. Introducción del tiempo de la lectura A'.3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación	A'.1. Explosión A'.2. Cortocircuito A'.3. Indeterminación		

Resumen:

De forma esquemática se analizan y describen las etapas que llevan al protagonista de los cuentos maravillosos a adquirir su condición o cualidad de héroe o heroína de los mismos, hecho que tiene lugar con la *Aprehensión de la Fecundidad Mágica*, "sentido maravilloso" que permite captar la realidad total al participar simultáneamente del mundo familiar mostrado en tales narraciones populares, reflejo muy particular de nuestra dimensión física, y el mundo del Todo-Posible, con su peculiar manera de hacer las cosas.

Los personajes de los *Cuentos de niños y del hogar*, de los hermanos Grimm, se muestran ante el lector tal cual son, desde la verdad de la Fecundidad Mágica, para explicarnos el significado y consecuencias de SENTIR-SE HÉROE, para explicarnos por qué son unos y no otros los que afrontan con decisión el laborioso y sacrificado camino del CON-SENTIMIENTO, del A-SENTIMIENTO, del PRE-SENTIMIENTO, superando el quietismo del RE-SENTIMIENTO, propio de aquellos -los antihéroes- que no han sido capaces de superar el SENTIR-SE diferentes.

En ciertas ocasiones los cuentos maravillosos pueden ser para nosotros una benéfica medicina. Este trabajo de investigación trata de mostrarnos la dosis adecuada de Fecundidad Mágica para hacernos SENTIR auténticos héroes y heroínas de nuestra vida cotidiana.

**Palabras clave:** cuentos maravillosos, Grimm, héroe/heroína, sentimientos

Abstract

In this article we aim to describe and analyse the different stages leading the main characters of fairy tales to acquire their condition of hero/heroine. This process is undertaken by means of what we call "the perception of Magic Fecundity", a magical sense which allows to get the complete reality because it comprises both the well-known world of narrations - which mirrors our physical dimension - and the world of the Would-Be-Possible, with its peculiar way of doing things.

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO-ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL o ESTRUCTURAL
<b>VIII. El soporte</b>					
A. No se utiliza como un elemento narrativo	A'. Se utiliza como un elemento narrativo	A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente	A'.1. Cortocircuito A'.2. Cortocircuito		

Characters from the Grimm Brothers' *Cuentos de niños y del hogar* (*Children and Homely Tales*) show themselves to the readers, from the Magic Fecundity, to explain the meaning and consequences of feeling heroes/heroines, to account for the fact that only some of them undertake a three-step development (consent, assent, presentiment), going beyond the quietism of resentment which characterizes those - the antiheroes/antiheroines - who have not been able to go beyond the point of feeling different.

In some occasions fairy tales can be a healing medicine, something which we'll try to prove in the present paper. We'll try to establish the advisable doses of Magic Fecundity we need in order to make ourselves feel real heroes/heroines in our daily lives.

**Key words:** fairy tales, the Grimm Brothers, hero/heroine, feelings

Qué difícil resulta internarse en el mundo del cuento maravilloso, acompañar al héroe y a la heroína en sus peripecias y volver al mundo real sin tener la extraña sensación de que algo nos ha cambiado por dentro. Puede ser ésta una afirmación hartamente arriesgada para comenzar un trabajo de investigación, pero a la vez traza a grandes rasgos la perspectiva con la que queremos abordar este singular viaje por los senderos que nos acercan a la Fecundidad.

¡Oh!, se desilusionarán los lectores más ortodoxos: un planteamiento que no da la impresión de ser demasiado científico y que parece no sustentarse. Y sin embargo, hemos ido observando determinados fenómenos y, tras unas cuantas preguntas, hemos llegado a algunas conclusiones. ¿No es ésta una base sólida para la investigación? ¿No es una de las metodologías de estudio más utilizadas?

Si analizamos un poco más a fondo el título del presente artículo comprobaremos que en él, además de concretarse sus objetivos básicos, quedan delimitados inequívocamente sus tres parámetros fundamentales:

1. **Aprehensión:** Acción y efecto de aprehender. Llegar a conocer; concebir las especies de las cosas sin hacer juicio de ellas o sin afirmar ni negar [R.A.E.]. "Coger" algo con los órganos aptos para ello; "percibir" con los sentidos o con la inteligencia [María Moliner].

2. **Fecundidad Mágica:** Si bien "fecundidad" es la virtud y facultad de producir, según la R.A.E., cuando ésta se hace mágica nos adentramos en ese mundo de fantasía que Michael Ende nos describe en *La historia interminable*. Con todo, otros autores se han referido a la Fecundidad en sus obras; tal es el caso de Clarissa Pinkola Estés y Jean-Pascal Debailleul. La

primera (1998:38) nos presenta el mundo de la Fecundidad en sus *Mujeres que corren con los lobos*, cuando, refiriéndose a la Loba, nos dice que:

se encuentra situada entre los mundos de la racionalidad y del mito. Es el eje en torno al cual giran los dos mundos. La tierra que se interpone entre ambos es ese inexplicable lugar que todas reconocemos en cuanto llegamos a él, pero sus matices se nos escapan y cambian de forma cuando tratamos de inmovilizarlos, a no ser que usemos la poesía, la música, la danza o un cuento.

En otra ocasión se refiere a la Fecundidad como "la inmensa capacidad de ver los trucos del depredador y de atemperar las maldiciones" (Estés, 1998:451).

Pero será a través de Jean-Pascal Debailleul y su obra *Vivir la magia de los cuentos* (1999), escrita en colaboración con Edouard Brasey, como mejor podremos concretar la naturaleza de este nuestro segundo parámetro, desglosando sus componentes en los nueve apartados siguientes:

- a) Definición de Fecundidad Mágica: Coincidimos con ellos en referirnos a ésta como un "sentido maravilloso".
- b) Enclave de la Fecundidad Mágica: "Se encuentra guardado en un mundo paralelo, en una dimensión de la realidad que nos está velada, el mundo del Todo-Posible. Se trata, igualmente, de un mundo de paso: aunque uno llegue a vincularse con él, [el héroe/la heroína] no puede quedarse allí, en el infinito de nuestras cualidades (la fidelidad, la hermandad, etc.)".
- c) Mediadores de la Fecundidad Mágica: "Los mensajeros disfrazados de insignificancia" que le formulan la pregunta pertinente y directa, "los instrumentos mágicos a modo de inspiraciones" para dar con la respuesta creativa que aquéllos esperan, "el poder milagroso del Hada".
- d) Características de la Fecundidad Mágica: "En realidad, nadie puede contener ese poder, el poder de conseguirlo todo. Únicamente él posee la capacidad de contenerse a sí mismo. A los ojos de la Fecundidad todo es válido, todo es igual, en unidad, en equilibrio dentro del gran todo. Este mundo es extraño, secreto, y se presenta bajo una apariencia irrisoria y poco brillante, incomprensible y un poco inquietante, donde nada está separado."

- e) El despertar de la Fecundidad Mágica: En el héroe y en la heroína “existe una marca de oro, una marca de infinitud. A través de esa preferencia por el oro, la Fecundidad puede trabajar por su liberación” y poder comunicarse con ellos. “La Fecundidad toma conciencia de sí misma “viendo” el enemigo y deteniéndolo, “viendo” nuestra parte íntima y deteniéndola también”.
- f) El acceso a la Fecundidad Mágica: “Para aproximarnos al Todo-Posible, será suficiente con aprender, partiendo del corazón, a hacer el vacío alrededor de nuestras ideas falsas, trabajando [el héroe/la heroína] la adhesión al objeto de cambio, la confrontación con los obstáculos y la inspiración”. Por otra parte, hay que tener en cuenta “los peligros a los que nos exponemos al ir en busca de los frutos de la Fecundidad antes de estar preparados para ello, pagando con pruebas sutiles y de una gran precisión”. Esta es “la ley del mundo de la Fecundidad: tal como uno [el héroe/la heroína] ha entrado, igual va a salir, pero amplificado”.
- g) La interacción con la Fecundidad Mágica: “Hace falta partir siempre de una carencia o de una llamada vital que surja en nosotros. Nos vamos a colocar bajo una perspectiva universal, tratándola de aprehender los designios ocultos de la Fecundidad, para así [el héroe/la heroína] colaborar deliberadamente con ella, para vivir esta *aventura de la sincronidad*, manteniendo unidos a los contrarios para favorecer el nacimiento de las inspiraciones procedentes de la Fecundidad, necesarias para nuestra evolución. La Fecundidad atraerá transformaciones maravillosas, permitirá “cambiar de forma”, es decir, interpretar la realidad de forma diferente”. La tarea del héroe y de la heroína “será tratar de permanecer dentro de ambos mundos a la vez, con el fin de penetrar dentro del espacio total de la realidad, visible e invisible”.
- h) La Fecundidad Mágica opera de acuerdo a un plan propio: “No hace nada directamente: se contenta con inspirar y suscitar por todos lados la acción o las cualidades dormidas [del héroe y de la heroína], que se tornarán capaces de producir respuestas. El mundo de la Fecundidad crea según sus propios criterios, permite que todo se cumpla”. Por medio del héroe y de la heroína “la Fecundidad realiza sus propios designios, conforme a un plan de conjunto, pero en el que no son más que protagonistas limitados”, puesto que ella “obra siempre de forma global, no responderá jamás a los deseos que nos son extraños”.

- i) ¿Qué podemos esperar de la Fecundidad Mágica?: El objetivo de “vivir la magia de los cuentos” no es dar la victoria al héroe o a la heroína, sino vivir una alianza con la Fecundidad, elevándolos a su mismo nivel a fin de que, a través de ellos y de su vida, “pueda alcanzar su expresión plena”.

3. *Cuentos*: ¿Qué clase de cuentos nos han servido de base y referencia para elaborar nuestro estudio sobre *la Aprehensión de la Fecundidad Mágica*? Ante todo hemos querido circunscribirnos a los que tienen su origen en la tradición oral y, dentro de este gran apartado, a los que Antonio Rodríguez Almodóvar (1988:13), siguiendo a Afanásiev, denomina cuentos *maravillosos* (de *encantamiento* o “de hadas”), aquellos cuentos maravillosos en los que, en palabras de Ángela Olalla (1989:204):

lo sobrenatural no entraña reacción de los personajes (ni inquieta ni produce asombro), donde este elemento se acepta sin pretender explicarlo, aquellos cuya característica fundamental no es una actitud hacia acontecimientos.

El corpus analizado está compuesto por los *Cuentos de niños y del hogar* recopilados por los hermanos Grimm, en la versión publicada en nuestro país por Anaya (1988). Una vez establecidos los límites del presente artículo, así como los elementos que configuran sus parámetros fundamentales, cabe formularnos la siguiente pregunta: ¿Hay alguien que pueda situarnos en el camino de esa “aprehensión de la Fecundidad”? Si tenemos en cuenta las opiniones y criterios de Estés (1998), todo parece indicar que debemos seguir los pasos del héroe y de la heroína. Pero, evidentemente, no podemos desdeñar otros estudios realizados, porque pueden sugerirnos ciertas pautas o maneras de abordar la cuestión.

Al revisar el material existente, nos encontramos con multitud de estudios realizados desde las más variadas y complejas perspectivas: histórica, literaria, moralista, lingüística, psicológica, comparativa, antropológica... ¿Qué profundo misterio se encierra en los cuentos para producir esta tremenda marejada de documentación? Algunos autores (Bettelheim (1988) entre ellos) afirman que sólo la verdadera obra de arte provoca un amplio abanico de posibilidades. Otros, como Ángela Olalla (1989:60), se muestran francamente preocupados ante el hecho evidente de que:

no sabemos si el cuento verdaderamente expresa su propia lógica interna, la del que lo cuenta, la del que lo reelabora o la del que lo investiga. El problema es que ésta última, en nombre de la “ciencia”, suele convertirse en la verdadera palabra del cuento.

Procedamos a revisar algunos de estos enfoques. En primer lugar, vamos a detenernos en el estudio formal de Propp (1992), que en su momento constituyó

una verdadera revolución al señalar un total de 31 funciones, sostenidas por 7 personajes principales: el héroe, el falso héroe, el agresor, el donante de objeto mágico, la víctima, el padre de la víctima y los auxiliares del héroe. De entre estos personajes, ¿cuál es el que puede mostrarnos los pasos que conducen a la *Aprehensión de la Fecundidad*? Como hemos apuntado anteriormente, vamos a convertirnos en compañeros de viaje del héroe y de la heroína. ¿Por qué? Porque ellos han realizado el camino antes que nosotros.

Al resto, en principio, parece que podemos descartarlos. A unos porque son personajes que no alcanzan la Fecundidad, bien porque son definitivamente incapaces de siquiera intentar aproximarse al mundo del Todo-Posible, aceptar sus reglas de juego y propiciar un auténtico intercambio creativo con la Fecundidad – tal sería el caso del falso héroe o del agresor–, bien porque su marca de oro queda empañada por una pátina de preferencias *victimistas* que obstaculizan ahora el despertar de aquella Fecundidad. A otros porque son personajes que ya la poseen de forma natural. Se trata de seres pertenecientes a esa otra esfera mágica: esos “mediadores” a los que nos referíamos antes y que acuden en ayuda del héroe y de la heroína cuando son requeridos para ello.

Propp (1992:59-60) nos define al héroe de la siguiente forma:

Ahora nos encontramos ya en la disposición de dar una definición del protagonista más precisa que la que hemos dado antes. El héroe del cuento maravilloso es o bien el personaje que sufre directamente la acción del agresor en el momento en que se trenza la intriga (o que experimenta una carencia), o bien el personaje que acepta reparar la desgracia ante la necesidad de otro personaje. En el transcurso de la acción el héroe es el personaje provisto de un objeto mágico (o de un auxiliar mágico) y que lo utiliza (o lo usa como servidor suyo).

Hemos aplicado esta definición para encontrar al héroe en distintos cuentos (*La Cenicienta* (t. I, pp. 152-161), *La Bella durmiente* (t. I, pp. 277-279)...), y, en efecto, la definición se ajusta al relato y parece señalarlo directamente. Pero, ¿qué ocurre si lo intentamos con el cuento de *Blancanieves* (t. II, pp. 13-24)? Algo no encaja a la vista de los siguientes resultados:

1.- El héroe del cuento maravilloso, según la definición de Propp que hemos dado previamente, es el personaje que sufre directamente la acción del agresor en el momento en que se trenza la intriga. En *Blancanieves* la acción precisamente se inicia cuando la madrastra se siente amenazada o agredida por la belleza adolescente de *Blancanieves*.

2.- El héroe proppiano también podría ser el que experimenta una carencia. La belleza de la madrastra ha quedado relegada a un segundo plano. Podemos decir que la madrastra experimenta una carencia fruto del paso

del tiempo. *Blancanieves* es más hermosa porque es más joven, y, cuando la madrastra contempla su propia belleza y la compara con la de su hijastra, esa carencia pesa más y origina nuevos males.

3.- Otro tipo de héroe en su clasificación sería el personaje que acepta reparar la desgracia ante la necesidad de otro personaje. En este caso, sería fácil pensar que el héroe está encamado por el cazador que perdona la vida a *Blancanieves*; o, en todo caso, por los siete enanos que dan cobijo, comida y trabajo a la muchacha y que, sobre todo, la protegen en todo momento de la maldad de la madrastra con sus buenos consejos.

4.- Reflexionemos, por último, sobre la parte final de la definición anterior: “En el transcurso de la acción el héroe es el personaje provisto de un objeto mágico (o de un auxiliar mágico) y que lo utiliza (o lo usa como servidor suyo)”. No nos hace falta explicar que, en el caso que nos ocupa, es precisamente la madrastra la poseedora de un espejo con cualidades mágicas. Un espejo que siempre dice la verdad y que utiliza como “auxiliar” y “servidor”.

No obstante, todo el mundo acepta que la heroína en esta historia es *Blancanieves*. ¿Será porque la heroicidad y la perversidad son dos cualidades antagónicas, que se rechazarán mutuamente, que nunca se darán a la par conviviendo en un mismo personaje? ¿Será también porque únicamente el héroe y la heroína son capaces de producir respuestas y la madrastra parece víctima de su negativa a someterse a los designios de la Fecundidad?

¿Será que Propp (1992:60) no estuvo demasiado acertado cuando expuso la premisa de que: “en el estudio del cuento, lo importante es saber *qué* hacen los personajes; *quién* hace algo y *cómo* lo hace son preguntas que sólo se plantean accesoriamente”? Lo que no podemos negar es que *Blancanieves*, sin proponérselo, pone de manifiesto que el preguntarse por el *quién* y el *cómo* no es tan accesorio como parece. A los resultados precedentes nos remitimos.

En nuestra búsqueda hemos podido encontrar otro tipo de interpretaciones acerca de lo que es el héroe. Gloria García Rivera (2001:44) afirma que:

podemos apreciar al héroe en una triple dimensión:

- A) rasgos físicos (prosopografía)
- B) rasgos morales o conductuales (etopeya)
- C) entorno en el que se enmarca su forma de ser o su conducta (escenario)

Tampoco con esta *concepción espacial* queda definida la imagen del héroe *per se*, puesto que cada uno de estos tres puntos podría ser aplicable a cualquier otro

personaje. Entonces, ¿dónde podríamos encontrar el lazo común que aunara a los diversos héroes de los diferentes cuentos maravillosos?, ¿dónde está la esencia del héroe? Evidentemente en el punto B, porque tanto los rasgos físicos como el escenario en el que se desenvuelve son distintos, al menos en un plano estrictamente material o físico. A esta misma conclusión parece llegar Savater (1983:112) con la siguiente afirmación: "En el héroe se ejemplifica que, realmente, la virtud es fuerza y excelencia, es decir, el héroe prueba que la virtud es la acción triunfalmente más eficaz".

Sigamos con el cuento de Blancanieves ya que éste no termina de ajustar en estas nuevas perspectivas del héroe, ya que sigue existiendo alguna que otra duda: ¿Son héroes los siete diminutos habitantes del bosque? No hay que olvidar que se manifiestan como protectores y es precisamente en este punto donde radica su virtud. En todo caso, la madrastra sí ha quedado completamente descartada. ¿Y Blancanieves? ¿Dónde está su virtud? Tampoco olvidemos que aquélla la engañará sin demasiado esfuerzo en tres ocasiones. Son las apretadas cintas nuevas del corpiño o un peine envenenado los que hacen perder el conocimiento a la joven. En definitiva, es la propia vanidad de la joven la que la hace sucumbir ante las artimañas de la mala madrastra.

¿Se podría considerar como virtud la belleza en sí misma? Creemos que no, puesto que la belleza pertenece al plano físico y como tal, a la hora de su valoración, nos hallaríamos en el campo subjetivo de la apreciación, mientras que la belleza de la virtud se encuentra en otro nivel y se trata, la mayoría de las ocasiones, de una apreciación objetiva.

Blancanieves desatiende los buenos consejos de los enanos. ¿Quiere esto decir que carece de virtud? En líneas generales, podríamos decir que se muestra laboriosa. El cuento nos explica que, a pesar de ser toda una princesa, es ella quien se ocupa de mantener la casa, cocinar, hacer las camas, lavar, coser y tejer y tenerlo todo en orden y limpio. Así pues nos encontramos ante toda una princesa que trabaja para siete enanos y en la que nunca se ven síntomas de cansancio, holgazanería o tristeza por su descenso en la escala social. Hay que suponer que siendo princesa se le daban hechas todas esas tareas que después debe realizar para sus protectores y, sin embargo, no se queja ni una sola vez ante su nueva situación. Su trabajo es realizado a cambio de protección y, tanto los enanos como ella, parecen contentos con el trato. Y sin embargo, como investigadores, nos sigue dando la impresión de que falta algo. Desde un punto de vista externo a la propia narración, habría que señalar que tendemos a identificarnos con Blancanieves, a pesar de que el personaje de la madrastra se nos presenta muchísimo más rico en matices.

Por otra parte, si al héroe del cuento se le supone el peso de la acción, a simple vista, Blancanieves parece no poner mucho de su parte. Es más, todo se soluciona como fruto de un aparente devenir. En opinión de Miriam y José Argüelles (1989: 66), "lo que mantiene este movimiento y actividad heroicos no es la idea de alcanzar una meta en particular, sino el conocimiento penetrante que surge de la comunicación y el contacto permanente con la sabiduría". Pero Blancanieves sale airosa del conflicto y el final es feliz y satisfactorio para ella. No así para la madrastra.

Hasta ahora nos hemos centrado en Blancanieves. Va llegando el momento de descubrir si hay algo en común entre ella y los protagonistas de otros cuentos, de esos que desde siempre son nuestros héroes. La cuestión planteada sería la siguiente: ¿Tienen algo en común Cenicienta, la Bella durmiente del bosque, el Sastrecillo valiente, el fiel Juan... y Blancanieves? Si optamos por seguir indagando, podremos descubrir que los héroes y heroínas de los cuentos maravillosos tienen algunas cualidades en común, cualidades que les permiten el acceso a la Fecundidad Mágica, la interacción con la Fecundidad Mágica:

1. Viven en el presente de cada momento, sin estar pendientes de lo que, supuestamente, han perdido o dejaron atrás, ni con la esperanza atezada por lo que el futuro les depara. Como dice Bettelheim (1988:104), "aunque los cuentos de hadas, invariablemente señalan el camino hacia un futuro mejor, se concentran en el proceso de cambio más que en la descripción de los detalles exactos de la felicidad que se va a ganar".
2. Son personajes que se adaptan a las circunstancias que les toca vivir. Los héroes y las heroínas tienen y actúan con calma. Tanto si descienden en la escala social como si se ven obligados a la realización de alguna prueba específica, demuestran siempre ser buenos trabajadores. No importa que se les llegue a *animalizar* —como en el caso de Cenicienta— o que aparentemente su situación se parezca a lo que entendemos por esclavitud, como es el caso de aquella princesa vanidosa de *El rey Pico de Tordo* (t. II, pp. 7-12) que se burló de todos sus pretendientes. En *El pobre aprendiz de molinero y la gatita* (t. II, pp. 235-238) aquél debe servir a una gata para conseguir un caballo.
3. Si nos dan a conocer la mala situación en que se encuentran, lo hacen sin amargura, sin rencor ni deseos de venganza. No se ceban con el agresor, ni se presentan como la víctima de una opresión. No caen en la desesperación.

4. Confían en sus propias fuerzas y las ponen en marcha (caso del Sastrecillo valiente); cuando lo hacen son las fuerzas mágicas quienes les ayudan. Una vez más los mediadores de la Fecundidad entran en acción.
5. No son egoístas y saben ponerse en la piel de otros. Una de las virtudes más destacadas es la generosidad; entienden que la clave está en compartir porque la Fecundidad dispone de mecanismos de préstamo transitorios, de los cuales sólo pueden hacer uso el tiempo estrictamente necesario.

Entonces, ¿cómo interpretar lo que sucede en el cuento *El Rey sapo* (t. I, pp. 41-44)? La princesa se niega a compartir con el sapo la comida y cama prometidas a cambio de recuperar su bola de oro del pozo en que había caído. El rey, cuando conoce la historia, se muestra inflexible obligando a su hija a cumplir la promesa que ella hizo al animal. Aprovechando el momento en que la princesa y el sapo están solos, ésta lo estampa contra la pared. En ese preciso instante el hechizo queda roto.

Dejando al margen cualquier tentación interpretativa de tipo simbólico, debemos limitarnos a recordar que la Fecundidad Mágica opera de acuerdo a un plan propio, realizando sus designios —en este caso— a través de una princesa que, a simple vista, parece responder con egoísmo. Pero nuestra heroína *sabe* que su protagonismo es limitado. ¿Cómo?: mediante ese “sentido maravilloso” que aparece insertado en su corazón. Otros sólo son capaces de ver sapos lascivos...

6. Respetan las normas, leyes y compromisos. Tanto es así que la venganza nunca proviene directamente del héroe: él es tan sólo un medio para que la justicia se cumpla. Dice a este respecto Cashdan (2000:48-50): “en el cuento de hadas, la justicia es rápida y segura. [...]. Los héroes y las heroínas pueden matar a brujas, ogros y hechiceras, incluso a madrastras, pero nunca a sus propios padres”.
7. Aunque los demás los consideren diferentes, aunque los tengan por bobos, los héroes y las heroínas no pretenden competir. Su lucha es individual. Siguen su propio camino. ¿Cómo se manifiesta esa *marginación*?:

a) Se ha hablado del “héroe poco prometedor”. Ejemplos de tal apreciación los tenemos, entre otros, en *El pájaro de oro* (t. II, pp. 38-44), *La reina de las abejas* (t. II, pp. 81-82), *Las tres plumas* (t. II, pp. 83-85), *El ganso de oro* (t. II, pp. 86-89) y *El duendecillo de la tierra* (t. II, pp. 182-185). En todos estos casos, el

protagonista, el héroe, es considerado un necio, un bobo, y a pesar de ello es el que triunfa al final.

b) En lo que se refiere a heroínas, son consideradas diferentes y hasta *demoníacas*, condenadas a guardar silencio. También aquí nos encontramos con “heroínas poco prometedoras”, y como en el apartado anterior, este porvenir anodino tiene su causa condicionante, tanto en circunstancias propias (*Hermanito y hermanita* (t. I, pp. 94-101), *La muchacha sin manos* (t. I, pp. 194-199), *El enebro* (t. I, pp. 258-269), *Toda-clase-de-pieles* (t. II, pp. 90-94) y demás cenicientas) como en circunstancias impuestas, en donde la heroína está encantada, secuestrada o condenada a muerte (*El cuervo* (t. II, pp. 191-195); *Hänsel y Gretel* (t. I, pp. 114-123), *Blancanieves* (t. II, pp. 13-24), etc.).

El silencio es un elemento importante que puede estar presente en los cuentos de diferentes maneras:

1. En forma de sueño: *La Bella durmiente* (t. I, pp. 277-279) y *Blancanieves* (t. II, pp. 13-24).
2. El silencio impuesto como una prueba que se debe superar: *Los doce hermanos* (t. I, pp. 83-87), *Los siete cuervos* (t. I, pp. 170-171), *Los seis cisnes* (t. I, pp. 272-276) y *El fiel Juan* (t. I, pp. 68-75).
3. Silencio sin más: “*La niña de los gansos*” (t. II, pp. 165-174).

Estaríamos totalmente equivocados si pensáramos que se trata de un silencio cobarde, cómplice, preñado de desconfianzas e hipocresías. Por el contrario, se trata más bien del mismo silencio, recogido, reservado y misterioso que precisa la semilla para germinar, del silencio que precede al nacimiento segundo, un silencio amplificador, de transformaciones maravillosas.

Cabe señalar que tan sólo el héroe, la heroína, así como los lectores, son los que conocen el verdadero sentido de ese silencio... El silencio se manifiesta como un auténtico lazo de complicidad entre lo que sucede internamente en el relato/en el texto y lo que sabe y siente quien lo está escuchando/leyendo; complicidad que, en un determinado instante, nos permite compartir aquellas palabras de Savater (1983: 127): “No es la libertad lo que es grande, es la *liberación* la que fue hermosa”. O la *Aprehensión de la Fecundidad Mágica*, si se prefiere.

Desde un punto de vista externo a la propia narración, uno tiende a identificarse con las acciones del protagonista. ¿Cómo se produce exactamente esa identificación? Si analizamos algunos elementos, nos daremos cuenta que no puede explicarse aduciendo que se trata de un proceso de simple reflexión. Analicemos someramente cómo es *reflejado* el héroe en los cuentos maravillosos.

- Los rasgos físicos quedan señalados de forma muy general. ¿De qué color son sus ojos? ¿Qué forma tienen su cara, nariz, boca u orejas? ¿Cómo están dispuestos sus cabellos? Es evidente que todos esos detalles son omitidos. El héroe y la heroína, por lo tanto, pueden tener tantos rostros como personas conozcan su historia.
- La edad nunca queda clara del todo, reducida a una cifra puramente simbólica.
- Su nombre no se suele mencionar; o es muy general o en la mayoría de ocasiones se trata de un simple apodo cualitativo.
- El estatus social, hábitos, educación, costumbres, y ámbito familiar de los protagonistas del cuento son ya *patrimonio de la Historia de la Antigüedad*.

De esta forma, ¿cómo es posible que alguien pueda *identificarse* con el héroe y la heroína de un cuento, si “identificarse con otro” significa, según la R.A.E., “llegar a tener las mismas creencias, propósitos, deseos, etc. que él”. Lo que hacemos, en realidad, es participar afectiva y emotivamente en esa realidad ajena; lo que estamos haciendo es tener *empatía*, compartir un espacio que pertenece al sentimiento. Así, nuestros propios sentimientos conectan con los de ellos y nos vemos abocados a participar de sus peripecias y anhelos. Llegados a este punto, la pregunta se hace obligada: ¿Cómo expresan sus sentimientos los héroes y heroínas de los cuentos maravillosos?:

1. El héroe y la heroína de los cuentos maravillosos nos muestran su personalidad a través de la ACCIÓN.
2. El héroe y la heroína sienten que precisan completarse, pero no sienten deseo, si por tal entendemos algo irracional y pasional que obsesiona o produce desasosiego. Ambos parecen no angustiarse, aunque saben de la experiencia purificadora del llanto de soledad, que comporta la respuesta de las fuerzas mágicas de la Fecundidad. Rapunzel no fue la única...

Pero, ¿qué sucedería si retomamos el transcurso de la acción y lo combinamos con ese *sentir* de los personajes?; ¿nos puede ayudar a revivir el *sentimiento* de esa liberación? Sucedería que seríamos capaces de trazar el camino hacia la *Aprehensión de la Fecundidad Mágica*, tal como aparece en el esquema que ilustra este trabajo de investigación (Gráf. 1).

Para SENTIR-SE HÉROE no se precisa de la ayuda de nadie, en el sentido de que no se requiere un adiestramiento previo, ni es consecuencia de una educación muy particular o de un entorno propicio y exclusivo. Afirma Rousseau (1994:7): “Los héroes que conducen el juego tienen por virtud común una inadaptación congénita a las circunstancias de la vida corriente, las cuales son definidas por sujeciones naturales y sociales”.

Es “una preferencia innata por el oro” lo que sienten el héroe y la heroína. Su rebeldía tiene una causa. Cuando los protagonistas de la historia experimentan este sentimiento, en este preciso instante se abre ante ellos un camino vertical, angosto y espinoso: un camino cuya temporalidad viene marcada por una sucesión en tiempo presente de signo positivo, en el que todo marcha en clave de avance; un tiempo de acontecimientos, no de espacios.

La función del pasado no es otra que la de recomponer una situación que se había roto —un hechizo, por ejemplo— o el reencuentro con alguien que quedó atrás. El futuro es inmediato; comienza en el momento que se establece un precepto o una serie de indicaciones que se han de seguir y llevar a término para la consecución de un fin. La Fecundidad es lo desconocido de instante en instante, de ahora en ahora.

Por eso el *tiempo* no produce inquietud o asombro en el/la protagonista, porque no ambicionan ni acumulan. Se adaptan a sus nuevas circunstancias sin plantearse otras formas de vida. Eso sólo incumbe a la Fecundidad. Por lo mismo, jamás se podrá decir que ambos se encuentran por casualidad frente a la puerta que deberán cruzar para iniciar el camino definitorio. Eso sólo es decisión de la Fecundidad.

Recordemos de nuevo que el héroe es tenido por bobo, por simple; un hombre o una mujer “poco prometedores”. Mas los protagonistas de la historia no necesitan convencerse o creer hasta la obstinación que están llamados a ser el héroe o la heroína de la misma. Son los demás los que están tan llenos de sí mismos, de intereses; en su interior no tiene cabida otra cosa que el RE-SENTIMIENTO, la comparación, la competición, el SENTIR-SE DIFERENTE. Eso les lleva a vivir inmersos en una temporalidad de signo negativo. Y si no, ¿cómo podría definirse el quietismo en el que están inmersos?

Únicamente en el héroe y la heroína tiene cabida el despertar. Porque se colocan en una actitud de permanente desafío consigo mismo. Los obstáculos son un reto y una escuela para ellos, un punto de apoyo sobre el que concentrar la fuerza necesaria para avanzar en y hacia *la Aprehensión de la Fecundidad Mágica*, en y hacia la plena disposición de ese “sentido maravilloso”.

Este avance, esta evolución consciente, supone, como ya vimos, un esfuerzo continuado por sintonizar con la respuesta conveniente, precisa y adecuada a cada situación; un esfuerzo continuado de creación, en el que *lo anterior* y *lo inmediato* carecen de sentido cuando de lo que se trata es de saber reaccionar frente a los designios de la Fecundidad sin interferir lo más mínimo en su ejecución. Armonía y equilibrio, ser y estar. Estés (1998:341) se expresa en los términos siguientes:

Para crear se tiene que saber reaccionar. La creatividad es la capacidad de reaccionar a todo lo que nos rodea, de elegir entre cientos de posibilidades de pensamiento, sentimiento, acción y reacción que surgen en nuestro interior, y reunirlos todo en una singular respuesta, expresión o mensaje que posea impulso, pasión y significado.

Esta senda vertical probatoria, creadora de héroes y heroínas, trazada por la Fecundidad más allá del punto en que cualquier efecto es susceptible de demostración, se concreta y estructura en tres etapas, una tras otra, en cuyo transcurrir el sentimiento actúa de fuerza armónica y equilibradora del conocimiento y la voluntad.

En los cuentos maravillosos, tras SENTIR-SE HÉROE, el y ella deben otorgar y obtener de la Fecundidad Mágica el CON-SENTIMIENTO, el A-SENTIMIENTO y el PRE-SENTIMIENTO como pasos previos a la Aprehensión, a estar en capacidad de ser, poder y lograr expresarse el héroe y la heroína en ese instante concreto en que, en palabras de René-Lucien Rousseau (1994:192), “la conciencia ya no está limitada a la mera razón”.

¿Qué diferencia una etapa de la anterior? Podríamos decir que la capacidad del héroe y la heroína en ciernes de formular la respuesta de manera autónoma, “de permanecer dentro de ambos mundos a la vez”, de interpretar la realidad en su totalidad.

**CON-SENTIMIENTO:** El prefijo *con*, según María Moliner (1984:704), expresa participación y cooperación. En el interior áureo de él y ella ha aflorado el sentimiento de héroe/heroína. Pero como quiera que no hubo autocomplacencia con el momento, sino participación de su naturaleza, él y ella optaron –conocimiento y voluntad– por cooperar con la Fecundidad renunciando a la muerte por quietismo, a la fragilidad de los re-mordimientos cotidianos, que dejan su impronta a modo de hitos del viaje horizontal. Él y ella dan su CON-

SENTIMIENTO expresando su adhesión a la Fecundidad que les ha de llevar a otra muerte trascendental: hacer el vacío alrededor de sus obstáculos. Precisamente dice Estés (1998:456): “En todo este morir hay una inutilidad que, cuando buscamos nuestro camino, se transforma en utilidad. La sabiduría que adquirimos se manifiesta a medida que proseguimos nuestro avance. En todo lo que vive, la pérdida lleva consigo una ganancia”.

**A-SENTIMIENTO:** El prefijo *a*, según María Moliner (1984:2), significa poner lo que se expresa, hacer o hacerse semejante, dar la forma. El avance continua para él y ella, el héroe y la heroína en ciernes. Ambos *ponen* todo su sentimiento en ello –conocimiento y voluntad– mediante sus respuestas inspiradas, logrando la superación paulatina de cada prueba. Esa es su conquista. Con ello dan forma a sus *cualidades heroicas*; así la Fecundidad “trabaja por su liberación”, se hacen semejantes a ella, manifiestan su A-SENTIMIENTO –son ellos quienes toman tal decisión– al sacrificio que esta tarea purificadora, fraguadora del nuevo héroe, de la nueva heroína, entraña inexorablemente. No obstante, Estés (1998:505) opina que en los cuentos maravillosos este sacrificio no debe entenderse como:

un «sufrimiento conveniente» cuyo término está controlado por el «sacrificado». Este sufrimiento no es un gran esfuerzo y ni siquiera una molestia considerable. Es en cierto modo algo así como «entrar en un infierno no creado por nosotros mismos» y regresar de él totalmente purificados, totalmente centrados y entregados. Ni más ni menos.

**PRE-SENTIMIENTO:** El prefijo *pre*, según María Moliner (1984:820) expresa anterioridad en el tiempo o en el espacio, todo lo contrario que *re*, que supone fundamentalmente retroceso o vuelta atrás, inversión (1984:940). [RE-SENTIMIENTO = quietismo, involución]. Algunos dirán que esta aprehensión sentimental no puede ser explicada más que por la intervención de una causa sobrenatural. En los cuentos maravillosos todo es más sencillo: la causa está en la Fecundidad Mágica. Como asevera Rousseau (1994:214):

Los cuentos nos transportan al infinito del tiempo y del espacio, justificando así las metamorfosis en las que son pródigos. La ciencia también cree en las metamorfosis, pero haciendo colaborar en ellas los milenios. Es la esencia de lo maravilloso lo que las transpone a la instantaneidad. La receta habitual de las hadas es, pues, la metamorfosis.

La Fecundidad atrae transformaciones maravillosas que permitirán “cambiar la forma” al héroe y a la heroína. Cambiarán su forma, su *tiempo de ver* las cosas, y lo harán *en amplitud y profundidad* –conocimiento y voluntad–; verán su verdad, no la que los demás proyectamos en ellas. El héroe y la heroína ya no serán víctimas de las circunstancias. El PRE-SENTIMIENTO objetivo les guiará. Han merecido y conquistado la Aprehensión. La Fecundidad Mágica les permitirá crear nuevos acontecimientos que, más tarde, nosotros trataremos de aprovechar para dar sentido (¿maravilloso?) a nuestras vidas.

Blancanieves percibe con sus sentidos de heroína: *sabe* con toda certeza que es el objeto de la furia de la madrastra. Cuando el cazador le perdona la vida... se da cuenta que no hay vuelta atrás. No debe poner en un serio compromiso a su salvador. Percibe en este perdón una señal de la Fecundidad Mágica, la oportunidad irreplicable de trascender el sentimiento quietista de la competencia por lo efímero, lo subjetivo. Debe huir, escapar del enfrentamiento con su madrastra.

Blancanieves ha de seguir la inspiración de la Fecundidad; por ello formula su CON-SENTIMIENTO y no duda en cooperar en todo momento con los enanos del bosque, los mediadores de aquélla. Actúa de acuerdo con ella siendo partícipe de sus vidas, desde el momento que acepta su protección, alojamiento y comida que le ofrecen a cambio de trabajo. En los cuentos maravillosos la cooperación se manifiesta de formas muy diferentes. Blancanieves *pone sentido* a lo que hace a partir de un completo A-SENTI-MIENTO a la nueva vida que tiene por delante. El cambio de estatus podría parecer injusto o denigrante, pero ella *no se siente diferente*. ¿Acaso deja traslucir un sentimiento –falso– de nostalgia? ¿La muchacha se queja continuamente recordando aquello que poseía o disfrutaba antes de verse obligada a cambiar por entero su forma de vida? No, en absoluto. Es lógico, teniendo en cuenta que se encuentra en el camino de la Aprehensión.

En este caso, más que nunca, el PRE-SENTIMIENTO de Blancanieves tiene que ver con la llegada de un final feliz en tres etapas. Sólo con la Muerte se veñce a la muerte. No deja de sorprendernos el hecho de que nuestra heroína sucumbiera por tres veces a las maquinaciones de la madrastra (una creación de la temporalidad negativa). Tras ese proceso de lucha con la Muerte, Blancanieves sale vencedora de la muerte-quietismo. La madrastra sucumbe, es aniquilada.

A lo largo de todo este proceso de sucesivas *resurrecciones*, los mediadores del bosque están presentes como hacedores y testigos del final de la carencia, del inicio de la vida nueva en el encuentro con el príncipe, que quiere convertirla en su esposa, enamorado de ella porque ha sido capaz de *avanzar* de forma natural y sencilla, acorde con los designios de la Fecundidad Mágica. La madrastra, aun teniendo en su poder un objeto mágico –el espejo–, es un personaje condenado de antemano a la autodestrucción, porque no sabe *ver* en él a su propio enemigo, no evoluciona hacia la Aprehensión.

Uno de los cuentos maravillosos más completos, desde el punto de vista literario, posiblemente sea el de *Cenicienta*, cuento rechazado muy a menudo por colectivos feministas sin más razón que la de encontrar a una muchacha maltratada en la cocina, para quien la muerte de la madre supone una carencia afectiva. Es tratada por la madrastra de una manera diferente a como lo hace con las otras hijas.

Es despreciada, humillada; es esclavizada y animalizada: dos palomitas, las tortolitas y los pajarillos del cielo la ayudan en sus penosos quehaceres.

Entonces, ¿qué es lo que le hace SENTIR-SE HEROÍNA? Cenicienta, cual Ave Fénix, renace de sus cenizas, a partir del germen áureo de la Fecundidad Mágica que anida en su corazón. Cenicienta expresa su CON-SENTIMIENTO participando y cooperando en la vida familiar tal y como está concebida por la autoridad que representa la madrastra, relegada al olvido por un padre que no parece darse cuenta de nada de lo que está sucediendo. A todo ensalzamiento le precede una humillación. Y Cenicienta otorga su A-SENTIMIENTO. Este es el camino en el que el orden y la jerarquía no pueden ser menospreciados sin más. *Pone sentido* a todo aquello que hace. Acepta los hechos sin descuidar ninguna de sus obligaciones, en las que están colaborando los mediadores de la Fecundidad.

Junto a la tumba de su madre, Cenicienta se comunica con ese mundo del Todo-Posible. Sobre ella ha crecido un avellano –conjurando las influencias perniciosas del quietismo– regado con sus lágrimas. Una vez más, la experiencia purificadora del llanto de soledad ha supuesto la respuesta inmediata de las fuerzas mágicas de la Fecundidad, respuesta que Cenicienta recibe del pajarillo blanco del avellano.

Cenicienta *sabe* que debe acudir al baile. Y el pajarillo blanco –“el poder milagroso del Hada”– hará que su PRE-SENTIMIENTO cristalice: ha llegado el momento de la *rebelión*. De nuevo el orden y la jerarquía no pueden ser transgredidos. El ciclo de la Aprehensión está a punto de cerrarse. El baile representa la autoridad real. Cenicienta se reconoce como moza casadera perteneciente al reino. Llevada por su respeto a la autoridad, recaba la autorización de su madrastra. Ante su negativa, decide *rebelarse*. ¿Por qué? Porque tiene pleno derecho a asistir al baile promovido por la máxima autoridad: la real. Si la madrastra no la deja ir es porque esa mujer está desoyendo los deseos de la autoridad, y eso –estamos en un cuento maravilloso– no lo puede consentir.

La acción del rey en el cuento de hadas se nos presenta como moderadora, como arbitral. Es el rey quien impone las pruebas de la Fecundidad Mágica, el que concede su reino al que más lo merece, el que ejerce de juez, el que sabe cómo aplicar la justicia. Para ello necesita tres noches. Para ello necesita un palomar, un peral y untar una escalera con pez.

¿Cómo se comporta el príncipe? Su actuación es la que cabría esperar en todo rey consagrado a la Fecundidad Mágica. *Sabe* que puede reconocer a la amada por medio de un zapatito de oro. Por ello querrá probárselo a todas las jóvenes casaderas del reino. ¿No es eso la imposición de una prueba? Una prueba en la que

tan sólo Cenicienta puede demostrar que es la dueña del mismo. Y, ¿cómo lo hace? Vestida con harapos y rebozada en las cenizas del hogar. No importa. El príncipe la acepta así, porque ella ha hecho realidad la *Aprehensión de la Fecundidad Mágica*. Él *sabe* que ambos se merecen. Las hermanastras, con la justicia vengadora en los picos de las palomas, serán unas pobrecitas ciegas el resto de sus días.

El ejemplo más diáfano de la “visión liberadora”, percepción innata que distingue al auténtico héroe, lo tenemos sin duda alguna en *El Sastrecillo Valiente* (t. I, pp. 141-151). En este cuento maravilloso podemos contemplar –a poco que nos lo propongamos– cómo la Fecundidad Mágica trabaja por su liberación. Es una lección y una enseñanza continuas del *despertar*. ¿Quién es capaz de negar que a través de este muchacho la Fecundidad Mágica toma conciencia de sí misma “viendo” el enemigo y deteniéndolo? Sólo cabe el *asentimiento*, como veremos más adelante.

Un presente en plenitud es la única expectativa vital de nuestro Sastrecillo. Primero quiso terminar de coser el peto antes de comerse un gran pedazo de pan untado con mermelada. El optimismo, la autoconfianza, el aplomo y la seguridad no sólo configuran el lema bordado con grandes letras en su cinturón. Sencillamente, él es así. “Siete de un golpe” es algo más que cuatro palabras reunidas en una frase concluyente; es la señal inequívoca de que el Sastrecillo comenzó a SENTIR-SE HEROE, de que llegó el instante preciso para poner en acción su propia sagacidad, astucia y osadía. Sin RE-SENTIMIENTO.

Ya sabemos que el sentimiento actúa de fuerza armónica y equilibradora del conocimiento y la voluntad. Únicamente el héroe inspirado por la Fecundidad Mágica –tal es el caso del Sastrecillo– decide ponerse en marcha llevando en su zurrón tan sólo un queso rancio y un pájaro “que se había quedado preso en los rastros”. Conocimiento y voluntad para domeñar a los gigantes. Y desde que dejara atrás su taller y el quietismo de su ciudad, este fue su *santo y seña*: “Cabalgan tres sastres por el portón hacia fuera”.

El camino así emprendido le condujo a la cumbre más alta del monte, en donde halló la oportunidad de expresar su sincero CON-SENTIMIENTO: el pacto manifiesto de participación y cooperación con el gigante, pacto en el que se evidencia tanto el dominio innato de los elementos –que reposaban inmanifiestos en el zurrón–, como el conocimiento de los míticos arcanos, representados en este caso por la encina y el cerezo.

Gracias a las inspiraciones que le hace llegar la Fecundidad, el muchacho logra superar los repetidos obstáculos, con lo que es autorizado –comparte la misma autoridad– a penetrar en el recinto donde moran los gigantes: sus cualidades

mágicas superan a las de sus oponentes. Únicamente él es capaz de *avanzar* hacia la Aprehensión. De esta forma llega a un castillo donde renueva y revaloriza ese CON-SENTIMIENTO, su disposición a entrar al servicio del rey, quien de inmediato repara en las dotes del Sastrecillo: ha descubierto en él “una marca de oro, una marca de infinitud” que le faculta para sentarse en su trono real, cuando la Fecundidad Mágica lo determine.

Comienza allí la nueva etapa del A-SENTIMIENTO; quiere conquistar a la princesa y la mitad del reino que el monarca le ofrece. Porque son pruebas con las que la Fecundidad puede tomar conciencia de sí misma “viendo” el enemigo y deteniéndolo. El trabajo por su liberación pasa por tres pruebas que, obviamente, el Sastrecillo supera con éxito: termina con dos gigantes protegido por el follaje de un árbol; armado de un hacha, reduce y apresa al unicornio, que había clavado su cuerno portentoso en el tronco de otro árbol; encierra con habilidad a un inmenso jabalí en una capilla (los dogmas y convicciones ancestrales actúan en contra del *despertar*). El quietismo ya no asolará su reino: ha puesto *sentimiento de héroe*, se ha hecho semejante, ha dado forma a la Fecundidad Mágica.

Los continuos logros en cada una de las empresas que se le van presentando, la vitalidad de este personaje, la continua seguridad en sí mismo que en él se explicita, hace que nos preguntemos: ¿el arraigado *sentimiento de héroe* del Sastrecillo tendría algo que ver con la tan traída y llevada teoría de la autoestima, argumento estrella en los modernos tratados de psicología? Se diría que en la sociedad en la que nos desenvolvemos, muchos son los que, a costa de los demás, se presentan como afamados *sastrecillos* –acaban con más de siete de un golpe–, menospreciando a los *bobalicones*, a los que dejan de lado como si se tratara de una casta inferior.

Como ya quedó expuesto en este trabajo de investigación, en los cuentos se repite la presencia del supuesto héroe tonto, aquel del que no se espera nada pero que es precisamente el que todo lo consigue. Así sucede, por recordar un ejemplo, en *La reina de las abejas*, donde Bobalicón, el más pequeño de los tres hermanos, mediante su CON-SENTIMIENTO, es capaz de acudir en su búsqueda, hallarlos y poner a salvo de su maldad un hormiguero, unos patos y una colmena. Otra vez los elementos de la Naturaleza en acción.

Bobalicón *pone sentido* a todo aquello que hace con su A-SENTIMIENTO: tiene más sentido dejar obrar a esa Naturaleza que fomentar su destrucción. Porque actúa la fuerza armónica y equilibradora del conocimiento y la voluntad, Bobalicón tiene el PRE-SENTIMIENTO de que aquélla, a través de esos animales agradecidos –de los mediadores de la Fecundidad– le irá devolviendo cada uno de los favores que le hizo recompensándole con la Aprehensión.

En *Las tres plumas* el rey impone otras tantas pruebas a sus hijos para determinar quién heredará su trono, quién tendrá acceso a la Fecundidad Mágica. Bobalicón –también aquí el hijo pequeño– se dejará guiar en su camino sin competir, sin malas intenciones. Mientras, los dos hermanos mayores, movidos por el RE-SENTI-MIENTO, estarán más pendientes de lo que está haciendo el otro que de sus propias tareas. Sus hermanos –*seudosastrecillos*– se comportarán como seres rencorosos y envidiosos. Son personajes que no pueden evitar SENTIR-SE DIFERENTES y que, por tanto, están condenados al quietismo.

En otras ocasiones, disimuladamente, aquellos *sastrecillos* quieren hacerse –sin albergar, naturalmente, los méritos necesarios– con las cualidades del *bobalicón*. Pretenden tener la exclusiva de la Aprehensión. En *El ganso de oro* podemos divertirnos con las consecuencias de intentar conseguir “los frutos de la Fecundidad antes de estar preparados para ello”. El esperpéntico cortejo se repite entre nosotros con inusitada frecuencia. ¿Quién se beneficiará de su risa entonces?

Tras este paréntesis dedicado a los placeres de la psicología moderna, acudamos a nuestro reencuentro con el verdadero Sastrecillo, a tiempo de ver cómo la Aprehensión le llega tras el PRE-SENTIMIENTO. Avanzando en el *tiempo* y en el *espacio* –desde el mundo del Todo-Posible–, percibe que su joven esposa sigue evaluando su existencia desde una perspectiva característica de la temporalidad negativa,  *juzga* los hechos erróneamente al SENTIR-SE DIFERENTE. El Sastrecillo decide *actuar*, y así logra que su princesa *comparta* sus mismos sentimientos, *avance* también. Una vez alcanzada la *Aprehensión de la Fecundidad Mágica*, nuestro Sastrecillo *participa* del poder, *coopera* con el poder de conseguirlo todo para su reino, que “no es de este mundo”. Como la Fecundidad...

Pero para concluir, no olvidemos que únicamente la Fecundidad tiene la capacidad de contenerse a sí misma. Resultaría una tremenda paradoja que los héroes y las heroínas de la Fecundidad omnipotente pudieran crear cosas más fuertes que ellos mismos, con lo cual la Fecundidad Mágica dejaría de ser omnipotente.

### Referencias bibliográficas

- Argüelles, M. y J. 1989. *Lo femenino*. Barcelona: Kairós.  
 Bettelheim, B. 1988. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Traducción de Silvia Furió. Barcelona: Crítica.  
 Brasey, E. & Debailleul, J-P. 1999. *Vivir la magia de los cuentos*. Traducción de Mariano Vázquez. Madrid: Edaf.

- Cashdan, S. 2000. *La bruja debe morir*. Traducción de Martín Sacristán. Madrid: Debate.  
*Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española, 1984.  
 Estés, C. P. 1998. *Mujeres que corren con los lobos*. Traducción de María Antonia Menini. Barcelona: Ediciones B.  
 García Rivera, G. 2001. *Personajes y escenarios de los cuentos infantiles: las señales del héroe*, en *Primeras Noticias de Literatura*, núm. 180, septiembre/octubre. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía, Fin Ediciones, 39-47.  
 Grimm, J. y W. 1988. *Cuentos de niños y del hogar*. Traducción de M<sup>a</sup> Antonia Seijo Castroviejo. Madrid: Anaya.  
 Moliner, M. 1984. *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.  
 Olalla Real, A. 1989. *La magia de la razón*. Granada: Excma. Diputación Provincial de Granada, Universidad de Granada.  
 Propp, V. 1992. *Morfología del cuento*. Traducción de Lourdes Ortiz. Madrid: Fundamentos.  
 Rodríguez Almodóvar, A. 1988. *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.  
 Rousseau, R-L. 1994. *La otra cara de los cuentos*. Traducción de Juan Dragomán. Gerona: Tikal.  
 Savater, F. 1983. *La tarea del héroe. Elementos para una ética trágica*. Madrid: Taurus.

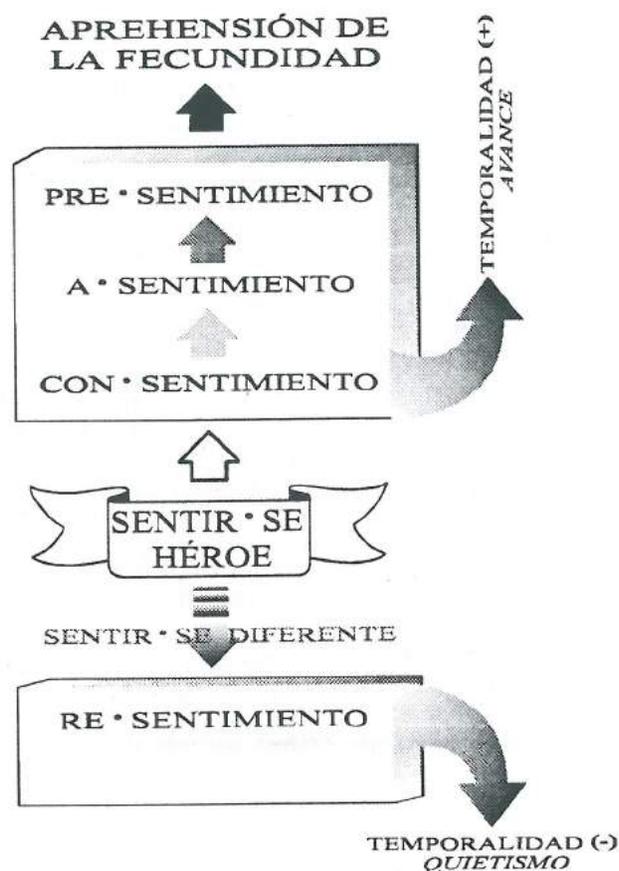


Gráfico 1: Diferentes fases en la consecución de la Aprehensión de la Fecundidad Mágica.

## On Teaching English Children's Literature: Canonical Authors Who Wrote for Children and the Adventure Novel

Celia Vázquez García  
 Universidade de Vigo  
 cvgarcia@uvigo.es

### Resumen

En este artículo se expondrán las líneas básicas de un curso de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) inglesa diseñado el pasado año para los alumnos de Filología Inglesa de la Universidad de Vigo. Aunque de una forma más resumida, pretende repasar la historia de la literatura inglesa que los alumnos ya conocen, pero desde un punto de vista diferente, examinando la evolución en paralelo de la literatura infantil y de la literatura inglesa en general. El objetivo final del curso es que los alumnos sean conscientes del alcance y la historia de la LIJ inglesa.

El enfoque es informativo pero también crítico, dado que es necesario seleccionar el material a partir de un conjunto muy amplio. Aunque el punto de partida es, necesariamente, literario, al mismo tiempo se aportarán contextos socio-históricos, imprescindibles para comprender la creación literaria. Cierto es que las primeras obras de LIJ inglesa tienen un interés histórico incrementado por su capacidad de supervivencia, pero en este curso se dará preferencia a la LIJ de finales del siglo XIX y principios del XX.

Todos aquellos implicados en el diseño y en la docencia de cursos sobre LIJ se enfrentan a diversos problemas desde el mismo punto de partida: ¿qué libros presentar y qué enfoque crítico y metodológico seguir? La definición de los autores canónicos será de importancia capital porque el concepto de canonicidad lleva consigo la autoridad para excluir a unos e incluir a otros. En la presentación se seguirá un orden cronológico y el canon británico, lo que implicará necesariamente una visión determinada de la realidad que respalda una estructura de poder dada.

**Palabras clave:** literatura infantil, autores del canon, historia de la literatura

### Abstract

This article deals with a subject similar to that of a special-topics course of English Children's Literature that I have taught last year to the students of English Philology at the University of Vigo. Although far more reduced, it aims to survey the History of English Literature which the students have already studied from a different angle: This is done by examining the parallel evolution of Children's

CELIA VÁZQUEZ GARCÍA

Literature and general English Literature. The course aims to make students aware of both the scope and history of English Children's Literature.

My objective is primarily informative, but it is necessarily also critical, since I must choose for discussion a relatively small amount of material from a very wide field. While I have tried to see Children's Literature in its historical and social contexts, my standards are essentially literary. Where the works of the past are concerned, I have long had faith in the shifting process of time. The capacity to survive, I have always thought, is a good test of a book; and while the earliest children's books are mainly of historical interest, I really want to concentrate my attention on the late nineteenth century and beginnings of the twentieth century.

Those involved with constructing and teaching courses on Children's Literature face also a number of problems; above all, which books to teach and, which critical and theoretical approaches to adopt in the teaching? Defining the canonical authors of Children's Literature is of great importance because the concept of canonicity implies the kind of authority empowered to exclude as well as include certain authors and works. The arrangement will be broadly chronological and will follow the "British canon", term that implies a certain vision of reality that validates a given power arrangement.

**Key words:** Children's Literature, canonical authors, history of literature

Children's Literature has always interested me because what we read when we were children and teenagers is deeply implicated in the kinds of values and ideas we learn to hold about society. Woodsworth's outrageous inversion statement "The Child is Father of the Man" which appears in his poem "My Heart Leaps Up" helps me to explain why I find English Children's Literature a remarkable area of study: it is one of the roots of our western culture and it is enjoyed by children as well as by adults. Its characters (Alice, Peter Pan, Mowgli, Long John Silver, King Arthur, Mary Poppins, Winnie the Pooh, William, the Famous Five and lately, Harry Potter) are part of most people's psyche, and they link us not simply to childhood, but to basic myths and archetypes.

I know that no literature is neutral, but Children's Literature is more concerned with shaping its readers' attitudes than most. Like adult literature, works written especially for children are informed and shaped by the authors' respective value systems, their notions of how the world is or ought to be. These values constitute the author's ideologies. They usually reflect and express the values of the culture at large. For many people Children's Literature is the earliest and often the most important literary influence; it shapes the psychic and psychological hidden child figure in the adult.

Canons provide cultural frameworks for selecting and excluding works of Children's Literature and, as such, they are historically and socially constructed and many "speak for the values and interests of relatively well-to-do educated whites, males, Christians, northern Europeans" (Griffith and Frey 1992:23). The argument that "classics" such as *The Wind in the Willows*, or *Peter Pan* "revolve so imperiously around questions of male self-sufficiency" may help to account for their status, since the place and pressure of male domination is itself a canonical topic. For some critics, reading the novels in this ideological way is not an argument for ceasing to teach these works, we only have to take care of teaching the canon more critically.

Therefore, if we are interested in understanding how British society works we must look at what it has read and also if we want to know why do we think about English people the way we do, we must also look at what we read when we were young or children.

Writers before the nineteenth century, for the most part, were not concerned with writing specifically for children, except for creating primers and other didactic materials. These works in England, by major authors for children, sought to guide the child into the adult world. In Anglo-Saxon times children's books were developed as texts for the Anglo-Saxon church schools. These textbooks were written in Latin. But in the tenth century Alfred the Great encouraged the use of Anglo-Saxon rather than Latin as the language of texts and teaching. During all these centuries, the only stories available for entertainment were oral—the folk ballads, tales and legends that were enjoyed by adults and children alike. In feudal England education became more widespread, but still only instructional books were available to children: Latin grammars and courtesy books, often written in verse.

Let us see the fourteenth century, for example, where the Black Death first occurred in England (1348), under the reign of Edward III and where the Peasants' Revolt took place, during the reign of Richard II. These were the times of Langland, Gower and Chaucer. This latter author wrote his *Treatise on the Astrolabe* (1391) for his son Lewis. It was a technical document written in everyday speech rather than in Latin so that the boy would understand it. It has not survived as a children's book.

Later on, in the fifteenth century, a time of dynastic turmoil, with the advent of printing more books became available for literate adults. And for children too, because it is assumed that children who could read chose from their parents' books those that appealed to them just as they had appropriated many oral, adult folktales.

CELIA VÁZQUEZ GARCÍA

Caxton, England's first printer, translated *Aesop's Fables* from the French and published them in 1484. We know that literate children were included in an adult readership because Caxton, in *The Book of Courtesy* advises "lytel John" to read Chaucer, Gower and Hoccleve. So, the most popular books written for children in the fifteenth century were the moral beast fables and the courtesy books. But this was again instruction, not entertainment.

Along with these instructional works there flourished a popular literature which was not meant for children although they recognised it as their own. It included fables, folk legends, there were the romances of King Arthur, Guy of Warwick, Bevis of Hampton, the ballads of Robin Hood and many others; and the humble folk-tales, passed down by word of mouth from generation to generation.

Walking along history, we arrive now to the reign of Henry VIII, full of executions (Thomas More, Ann Boleyn, etc) and when the Monasteries, where literacy was promoted, were dissolved. During these times Roger Ascham, tutor to Elizabeth I when she was in her teens, wrote *The Scholemaster*, a treatise on the methods and objectives of education. He argued that children should be allured to learning rather than forced. Ascham attacked Malory's *Morte d'Arthur* because he considered it to be unsuitable reading-matter for the moral and intellectual development of the child.

But perhaps the most influential underground literature consisted of the chapbooks. They were in circulation from the sixteenth to nineteenth centuries. They were small paper booklets, usually printed on a single sheet which was then folded to produce 8, 12, 16 or 24 pages. They cost one penny or less and were the only written literature available to the poor masses. They soon became popular with children too. Chapbooks were decorated with crude but lively woodcuts, and contained stories of heroes and heroines, executions, natural disasters, travels, and much abridged versions of novels, fairy tales, nursery rhymes and medieval romances. They have an important place in the history of Children's Literature for keeping the traditional tale alive at a time when Puritan writers denounced their influence. Their function as a vehicle of popular entertainment was eventually taken over by the "penny dreadfuls".

There is an increase in sales of popular chapbooks during the decades of 1640-1660, in a period when the Civil War begins and theatres are closed by order of Parliament, until the Restoration of Charles II. Thus, from the mid-sixteenth century onwards the Puritans, increasing in numbers and strength, attacked the chapbooks as being ungodly and corrupting.

The books produced for children by the Puritans in the seventeenth century offered them no entertainment, since the very idea of reading for pleasure was a prostitution of the God-given ability to read. In opposition to chapbooks moral tales were developed. Until then, books for children had put an emphasis on civilised behaviour but as the Puritan influence grew the stress fell more heavily on religion and morals.

John Bunyan, the Puritan writer, denounced chapbooks and he sought to capture children's attention in his *Divine Emblems* or *Book for Boys and Girls* (1686). This work, unlike his adult work *Pilgrims' Progress*, which was not intended as a book for children, though it came to be regarded as one, has not survived as fare for children. It was excessively pious and moralistic. It was not as popular from the very beginning as was his allegorical tale about Christian's attempts to reach the Celestial city and all of the adventures he has along the way because there is plenty of action to maintain a child's interest (Christian's fight with Apollion; his encounter with Giant Pope, Pagan and Despair, etc). The *Book for Boys and Girls* now exists as a curiosity piece for scholars.

John Locke, with his *Some Thoughts Concerning Education* (1693), is commonly credited with influencing children's educational and religious publishing towards entertainment although to us such influence seems rather subtle. Isaac Watts, the non-conformist minister, was certainly a little more persuasive –although a Puritan himself– in his *Divine Songs Attempted in Easy Language for the Use of Children* (1715). Watts's attitudes reflect a softening of the old harsh Puritanism. If we compare Watt's verses on the bee with those of Bunyan, less than 30 years before, we can see the change in attitudes. To Bunyan the bee's most notable attribute was its sting:

The Bee goes out, and Honey home doth bring  
And some who seek that Honey find a Sting.  
Now wouldst thou have the Honey and be free  
From stinging, in the first place kill the Bee.

This Bee an Emblem truly is of Sin,  
Whose Sweet unto a many Death hath been...

The lesson drawn by Dr Watts is quite different:

How doth the little busy bee  
improve each shining hour  
and gather honey all the day

## CELIA VÁZQUEZ GARCÍA

From ev'ry opening flower.

How skilfully she builds her cell,  
How neat she spreads the wax,  
And labours hard to store it well  
With the sweet food she makes.

In works of labour or of skill  
I would be busy too,  
For Satan finds some mischief still  
For idle hands to do.

The difference in outlook between Bunyan and Watts is profound. Watts's moral songs were popular for more than a century. It is shown by the fact that among his *Divine Songs*, the one dedicated to the bee, among others, surfaced in parody in *Alice's Adventures in Wonderland* and it is still in use. In the 1740 edition, seven "Moral Songs" were added, including "Tis the voice of the sluggard; I heard him complain..." And this became, of course, Carroll's "tis the voice of the lobster..."

In France at this time, the late seventeenth century, fairy tales became extremely popular among the French nobility and their followers. Before these tales were translated into English, individual stories were soon printed in chapbooks and became very popular in England. The appearance of the translation of the Arabian Nights reinforced a growing interest in fantasy.

English Children's Literature underwent a significant change in the early eighteenth century. In 1719 Daniel Defoe wrote *Robinson Crusoe* for adults. Four months after its publication an unauthorised abridged edition was printed for children. *Gulliver's Travels* by Swift was published in 1726 and again children adopted an adult book. Both *Robinson Crusoe* and *Gulliver's Travels* were quickly put into chapbooks for children.

The 1740s are commonly regarded as the decade in which both the English novel and the English children's book got under way. For example, the first edition of Samuel Richardson's *Pamela* bore on its title-pages the words "Published in order to cultivate the Principles of Virtue and Religion in the Minds of the Youth of Both sexes." That was in 1741, and although this novel can hardly be considered first reading for small children it seems almost certain that they read it and that, in Darton's words, "The novel-reading habit reached the nursery almost before grown-ups had acquired it." *Grandison* (1753-5) was certainly widely read by young people –and not only in England, for when Beaumarchais was a young man his

sister could think of no more acceptable tribute when writing to her father than to describe her brother as a veritable young Grandison. It seems clear that the beginnings of the English novel and the English children's book are connected not only with new ways of thought but also with the rise and growing refinement of the middle classes in the eighteenth century.

John Newbery has been credited as being the first publisher to print books for children's entertainment. He was a businessman who discovered and exploited a new market: middle class children or rather their parents. John Newbery published in 1744 *A Little Pretty pocket-book*. His books were also instructional but the advertisement for this book is significant for the inclusion of the word amusement.

In 1765 Newbery published *Little Goody Two Shoes*. This was the first novel written for children. The authorship of this book is unknown, for there were no "children's authors"; publishers employed hacks who wrote books to order. However some of these hacks were excellent writers, and among the men Newbery employed were Oliver Goldsmith, Dr. Samuel Johnson, Christopher Smart and Tobias Smollet. *Little Goody Two Shoes* has been ascribed to Goldsmith, but this has never been proved. John Newbery read Locke and was influenced by his ideas. But the decisive influence was not Locke's. It came from across the Channel with Rousseau's best seller *Émile* (1762).

Between 1780 and 1820 the moral tale dominated Children's Literature. These stories ranged from the heavily didactic to the gently moralistic and the writing of these children's books in England was beginning to rank as an occupation for gentlewomen. These women were educators at heart. Their own philosophies were derived from those of J.J. Rousseau, only diverging in some degrees: the ones who remained closest to his philosophies omitted any reference to religion. The others, although following his basic tenets, continued to link morality with religion in their works for children. Maria Edgeworth is the representative of the former "non religious" school of thought. The writers of religious stories, particularly Sarah Trimmer, Mary Sherwood and Hannah More, were fighting their battles at the same time. For them, religion was the most important aspect of the educational process.

In the 1780s and 1790s many people believed poetry was inappropriate for children. Some suggested that poetry's meter, rhyme, and form were too difficult or unnatural for children to read. It was not until the Taylors' first book of gently moralistic instruction that poetry gained parental approval and many English children were permitted to read poems. Ann and Jane Taylor also combined moralistic instruction with enjoyment. Their verses were first published in *Original Poems for Infant Minds*. "Twinkle, Twinkle, Little Star" is Jane's most famous

CELIA VÁZQUEZ GARCÍA

poem. The Taylor sisters' book was an innovation in Children's Literature. The Romantic age in literature is often contrasted with the Classical or Augustan age which preceded it.

There are contrasts in the ways in which children are regarded and represented in Classical and Romantic literature. For the Augustan writer the child is only important because he or she will develop into an adult. The child's savage instincts must be trained, making it civilised and sophisticated. For the Romantic writer the child is holy and pure. The child is a source of natural and spontaneous feeling. When Woodworth wrote that "the child is father of the man" (in "My Heart Leaps Up") he stressed that the adult learns from the experience of childhood.

Between Watts and the Taylor sisters, ninety years later, the only poet for children was William Blake. Blake is now recognised as a great poet, but until this century his poetry for children, *Songs of Innocence* (1789) was ignored. His poetry abounds in images of children in a world in which people are exploited (a good example is Blake's poem "The Chimney Sweeper").

Charles and Mary Lamb also sought freedom from didacticism in all their work for children, writing with an interest in a child's perception. Collaborating with his sister Mary (1764-1847), Charles wrote six of the enduring *Tales from Shakespeare* (1807). Their aim was to reveal to children the grandeur of the classics that had heretofore not been rewritten for them.

Literature for children flowered with an extraordinary diversity during the nineteenth century. This is especially true of the last half of the century, often called the Golden Age of Children's Literature. Fantasy came into its own with McDonald, Carroll, Kingsley, Ruskin, Wilde and Kipling. Poetry bloomed under the poems of R.L. Stevenson, Christina Rossetti, Tennyson and the nonsense of Lear. Kingsley also introduced children to myths. The school story became also popular. Other authors whose work was directed at adults were to find their way to children in later editions; what is now known as Science Fiction was just beginning. H.G. Wells would be famous with popular novels such as: *The Time Machine* or *The War of the Worlds*; and Arthur Conan Doyle is considered the father of the detective novel with his popular amateur detective Sherlock Holmes.

*Alice's Adventures in Wonderland*, by Lewis Carroll, appears in the Puritan England of Queen Victoria. During this age it was axiomatic that children's stories should have moral. This book was different and perhaps for this reason it was successful among the public. Carroll and Edward Lear insert a very specific type of

literature, a type that breaks common sense or logic: *nonsense literature*. As it is said by A. Sanders (1994:445):

The emergence of an intelligent and whimsical children's literature was perhaps the most remarkable result of the revolution in sensibility which came to see children as distinct from adults rather than as adults-in-waiting. Essentially the work of both Carroll and Edward Lear transformed adult assumptions by considering them through the eyes of children.

It is very interesting the parody that Lewis Carroll makes of the moral tales of those times. The most clear example is given by the Duchess, who says all the time "the moral of this is (...)" The parody appears even in Children's Literature most popular verses of the past, as we already mentioned when writing of the Puritan writers. In the tenth chapter another parodied poem of this author appears: "The Sluggard":

Tis the voice of the sluggard; I hear him complain,  
"You have wak'd me too soon, I must slumber again."  
As the door on its hinges, so he on his bed,  
Turns his sides and his shoulders and his heavy head.

A little more sleep, and a little more slumber",  
Thus he wastes half his days, and his hours without a number,  
And when he gets up, he sits folding his hands,  
Or walks about sauntering, or trifling he stands.  
(Isaac Watts)

Tis the voice of the lobster: I heard him declare,  
"You have baked me too brown, I must sugar my hair."  
As a duck with its eyelids, so he with his nose  
Trims his belt and his buttons, and turns out his toes.

When the sands are all dry, he is gay as a lark,  
And will talk in contemptuous tones of the Shark;  
But, when the tide rises and sharks are around,  
His voice has a timid and tremulous sound.  
(Lewis Carroll)

Next, I will transcribe a fragment of the poem "The Old Man's Comforts" by Robert Southey, a Romantic author, to see how Carroll parodies this poem as well:

"You are old father William," the young man cried,  
The few locks which are left you are grey;  
You are hale, father William, a hearty old man;  
Now tell me the reason, I pray."

"In the days of my youth" Father William replied,  
 "I remember'd that youth would fly fast,  
 And abus'd not my health and my vigour at first,  
 That I never might need them at last".

"You are old, father William," The young man cried,  
 "And pleasures with youth pass away.  
 And yet you lament not the days that are gone;  
 Now tell me reason, I pray."

"In the days of my youth" father William replied,  
 "I remember'd that youth could not last;  
 I thought of the nature, whatever I did,  
 That I never might grieve for the past."

"You are old, father William," the young man cried,  
 "And life must be hast'ning away;  
 You are cheerful and love to converse upon death;  
 Now tell me the reason, I pray."

"I am cheerful, young man," father William replied,  
 "Let the cause thy attention engage:  
 In the days of my youth I remember'd my God!  
 And He hath not forgotten my age."  
 (Robert Southey)

"You are old father William," the young man said,  
 "And your hair has become very white;  
 And yet you incessantly stand on your head-  
 Do you think, at your age, it is right?"

"In my youth," Father William replied to his son,  
 "I feared it might injure the brain;  
 But now that I'm perfectly sure I have none,  
 Why, I do it again and again."

"You are old," said the youth, "as I mentioned before,  
 And have grown most uncommonly fat;  
 Yet you turned a back -somersault in at the door-  
 Pray, what is the reason of that?  
 "In my youth" said the sage, as he shook his grey locks,  
 "I kept all my limbs very supple  
 By the use of this ointment -one shilling the box-  
 Allow me to sell you a couple?"

You are old," said the youth, "and your jaws are too weak  
 For anything tougher than suet;  
 Yet you finished the goose, with the bones and the beak-  
 Pray how did you manage to do it?"

"In my youth" said his father, "I took to the law,  
 And argued each case with my wife;  
 And the muscular strength, which it gave to my jaw,  
 Has lasted the rest of my life."

"You are old" said the youth, "one would hardly suppose  
 That your eye was as steady as ever;  
 Yet you balanced an eel on the end of your nose-  
 What made you so awfully clever?"

"I have answered three questions, and that is enough,"  
 Said his father; "don't give yourself airs!  
 Do you think I can listen all day to such stuff?  
 Be off, or I'll kick you down stairs!"

(Lewis Carroll)

Now I want to show Jane Taylor's popular poem "The Star", and the Hatter's  
 song that parodies this poem:

Twinkle, twinkle, little star,  
 How I wonder what you are!  
 Up above the world so high,  
 Like a diamond in the sky.  
 (Jane Taylor)

Twinkle, twinkle, little bat!  
 How I wonder what you're at!  
 Up above the world you fly,  
 Like tea-tray in the sky.  
 (Lewis Carroll)

There are some more authors parodied such as David Bates' poem "Speak  
 Gently", transformed in "Speak Roughly" or Mary Howit's "The Spider and the

CELIA VÁZQUEZ GARCÍA

Fly", converted in "The whiting and the snail" or James M. Sayles' "Beautiful Star" transformed in "Beautiful soup"<sup>1</sup>.

It is difficult to make a summary for this article of the different genres and canonical authors who wrote for children during this age. But there are some general aspects in the development of this literature that I would like to highlight like the unique quality of Victorian fictional fairy-tales. Why, for example, are the fairy tales of two eminent Victorians such as Dickens or Ruskin different from the French or German Fairy-tales? What makes them distinctly Victorian? This quality is its earnestness. In the *Christmas Books* of Charles Dickens and in John Ruskin's fairy classic *The King of the Golden River*, for instance, one can find clear illustrations of the importance of being earnest. Both works serve as paradigms of Victorian earnestness. In these fairy tales of the nineteenth century England, earnestness is not merely a matter of self-perfection, but is also the most desirable goal for an entire nation and an age.

I would also like to underline the importance of the adventure story in Victorian Children's Literature, in the making of the national ideology –imperialism, a cluster of ideas which included patriotism, militarism, racialism, Christianity, hero-worship and manliness.

The triple-decker novel and the best-selling adventure novel, both definitive Victorian genres, were infused with imperial ideas of race, pride and national prowess. From the middle of the nineteenth century to the middle of the twentieth century imperialism was the dominant national ideology in England, transcending class and party divisions. The impact was greater than that of any previous dominant ideology because its pre-eminence coincided with the rise of the mass market and the mass media.

The aim of Juvenile Literature instead of Children's Literature was clearly stated at the beginning of the century. It was both to entertain and to instruct, to inculcate approved value systems, to spread useful knowledge and to provide acceptable role models. These objectives derived from the work of the Evangelicals and they appropriated existing literary forms such as romance to expand their message. The popularity with boys of certain adventure stories intended for adults and the ones that appeared in the penny dreadfuls led the Evangelicals to seize on the model as ideal for juvenile instruction.

<sup>1</sup> All these poems have been extracted from Martin Gardner in his notes to Lewis Carroll (*The Annotated Alice*. Harmondsworth: Penguin Books, 1977).

Children had always been interested in Romantic adventures hence the popularity of the chapbooks. Walter Scott's historical romances demonstrated that exciting adventures set in the historical past could be very thrilling for boys. Crucially, such stories appeared when Britain was emerging from the Napoleonic Wars, a great naval and military power. The exploits of Nelson and Wellington in the wars against Napoleon had raised patriotism to great heights, so that the rise, character and popularity of adventure stories for children can be seen both as an expression and a result of popular interest in the rise of the British Empire, which grew rapidly in the nineteenth century, especially after the wars with France.

During the nineteenth century Britain expanded her possessions so much that the area over which Queen Victoria reigned in 1897 was four times greater than at her accession in 1837. It is not surprising that Victorian children shared their parents' interests in the British Empire. Many from the middle class expected to have direct contact with its colonies when they left school, either through trade, through service in the army or navy, or by working as public servants. Thus the interest in exotic places, in exciting exploits on land and sea, all within the hegemony of British imperialism, helped to create a climate in which boys and girls wished to read adventure stories about them, in which the heroes were young people like themselves. By the 1840s the adventure story for adults was well established through the works of Defoe and Scott in England, whether as tales of the sea and shipwreck or thrilling accounts of the past and children had appropriated them.

From the perspective of twenty-first century liberal ideology, there is much to criticise to certain canonical authors however: Kipling's Mowgly stories, from his *Jungle Books*, is an example. Kipling himself, of course, is associated in many people's minds with a racist, sexist, imperialist value system, but it was not his fault, these were the moral values of his times. He was the first Briton to win the Nobel Prize for literature. He was a devout supporter of the British Empire and its mission of bringing moral and political enlightenment to the "dusky races" of the "Third World". Kipling believed in traditional hierarchies and in the maintenance of law and order, through force of arms when necessary. He tended to think of humanity as a vast herd, unwashed and potentially unruly, to be controlled for the good of society by oligarchies of superior beings. In his life and in his fiction, he took a pronouncedly masculine point of view, conservative and militaristic, as many authors of these times.

The Mowgly saga is a rich example of the high heroic style in its late Victorian/early-modern form. But it is also an implicit critique, the story of heroism developing out of the frustrated need for something better. It actually traces the

CELIA VÁZQUEZ GARCÍA

pathology of Mowgly's emergence into a hero. As an infant, Mowgly wanders into a family of wolves, looking for food and care and love. Naively, he supposes he has found what he sought and lives unselfconsciously among "his people" for several years. But as he comes to an age of awareness, he learns that he is wrong; the wolves resent him. Later, attempting to fit into human society, he is rejected again. As a direct result of his emotional trauma, Mowgly becomes preoccupied with honour and revenge. He kills Shere Khan, the tiger; he marshals the animals in a stampede that levels the human village that has offended him; he destroys a huge pack of wild dogs that presumes to invade his jungle. Mowgly rises to be master of the jungle.

In *The Wind in the Willows*, another example of canonical Children's Literature, the chummy, homosocial, escapist, nostalgic, nature-worshipping society of Mole, Rat, Badger, and the rest is of course life with internal contradictions. Why is Toad by far the most memorable, exciting "human" character in the book? Because he loves power? Flaunts his riches? Puffs his vanity and egotism? Uses women? Argues? Immerses himself in the material world? One could counterargue that there is much instinctive appreciation in *The Wind in the Willows* of nature's imperious call. The love of nature is a positive stirring from within the creatures and not just an escape of industrial blight, but at the same time is the representation of male power. So, if we continue studying all these canonical works of the nineteenth century we will see that there are similar characteristics among them and that most of these works belong to the adventure stories.

Within a few years so many writers began to produce such tales that, although it cannot be said that they invented the genre, they established it firmly with such titles as *The Settlers in Canada* (1844), *The Coral Island* (1858), *Treasure Island* (1881) and *King Solomon's Mines* (1885). Not all of these stories deal with British Imperialism directly, of course, but a strong sense of innate British superiority over all other races is a clear reflection of British expansion overseas in the nineteenth century, and public consciousness of it.

Captain Frederick Marryat is responsible for the establishment of the adventure story as such a dominant form. Popular Marryat books were *Mr Midshipman Easy*, *Masterman Ready*, etc; and Ballantyne soon followed Marryat's example with stories such as *The Coral Island* and *The Young Fur-Trader*, among others. Christianity and Anglo-Saxonism went hand in hand in the thinking of such men, as it did in the works of writers like Charles Kingsley and Thomas Hughes.

Another follower was G.A. Henty, who became perhaps the most prolific writer of adventure stories in the last decades of the nineteenth century. He is

considered the most imperialist of the writers. His books reflected and reinforced imperial sentiments.

The development of the adventure story outside Britain had been deeply influenced by English-Language writers as early as Defoe, and the works of Marryat, Mayne Reid and Henty were widely reprinted in America, as well as contributing to the evolution of European traditions of adventure stories. Karl May, the popular German author of adventure stories, for example, had read both Marryat and The American Fenimore Cooper.

Given the dominance and popularity of the adventure story by the last decades of the nineteenth century, it is not surprising to find serious writers such as Robert Louis Stevenson using the form for such tales as *Treasure Island*. Stevenson's *Treasure Island* appeared in 1883 and, although serialised for boys, this adventure story won adult approval. But what were the characteristics of the adventure story? What were its formal elements and how writers used them? The first and most important feature of the form is its blending of the probable with the extraordinary. The adventure story offers the reader the excitement of danger and the unexpected. But if the incidents of the story are too ordinary, they fail to excite, while if they are too extraordinary, they fail to be credible. The effect of the marvellous depends on an element of the real, and that combination, practised by Scott, was not forgotten by his successors. This sense of probability is usually achieved by establishing the hero as a very normal and identifiable kind of person, generally a youth or young boy from a respectable, but never wealthy, home.

The young hero's main characteristic is usually his sheer normality; he is neither particularly clever nor stupid, but has plenty of spirit and common sense. There is some change in the presentation of the hero from his treatment in the first half of the century, when under the influence of Evangelicalism, he is apt to be rather pious, even in the novel of Marryat, but, though the hero is still keen to do what is right, he is portrayed in more secular terms by the time of Henty and Stevenson.

The introductory stage of the story usually involves the youthful hero in a preliminary but minor crisis, which enables him to reveal his ability in some way. Frank Harrogate in Henty's *By Sheer Pluck* rescues two companions from drowning in England, before his great adventure starts overseas. Usually as the result of some domestic crisis, sometimes the loss of parents or the family fortune, the young hero leaves home, and begins a long journey, perhaps to seek other relations or to earn a living elsewhere. In Marryat's *The Settlers in Canada* the Campbell family emigrate after losing their estate in Cumberland, a pattern repeated in a lot of

novels of this time. It is quite common for the protagonist to be an orphan or to lose his father early in the story, as Dick Varley does in Ballantyne's *The Dog Crusoe* or Kim does in Kipling's story. So the hero begins his journey –to restore the family fortune, to join the army, to look for a missing relative, to search for a missing treasure– and in the process he encounters all kinds of dangers and difficulties, storms and shipwrecks, dangerous animals and fierce antagonists.

The settings are usually exotic, and even those stories set in Britain focus on its unfamiliar aspects such as the isolation of the New Forest or the Western Highlands of Scotland. Normally, however, the hero's quest takes him overseas, sometimes to European wars, but more often to the desert and jungles of Africa, the snowy wastes of Canada, or even more obscure regions of South America or the Far East. These unfamiliar and often dangerous locations, as well as giving a sense of novelty and freshness to the story, often act almost symbolically to reinforce the sense of obstacles against which the hero must struggle.

His journeys are not unaccompanied, however, and the hero often acquires a faithful companion, sometimes in the shape of a surrogate father such as the old servant Jacob Armitage in Marryat's *The Children of the New Forest* (1847) or, more often, the companion is a friendly native, A Man Friday figure, who can speak the language and knows the local customs. Makarooroo has this function in Ballantyne's *The Gorilla Hunters* (1861), and Umbopo has a similar role in *King Solomon's Mines*. The young hero also often possesses some special asset almost as important as his human companion which will help him on his travels. Henty's young heroes have a remarkable gift for disguises and for picking up foreign languages easily, and Jim Hawkins's map, Dick Varley's dog in *The Dog Crusoe* (1861) and Captain Good's false teeth in *King Solomon's Mines* are similar examples of these really useful acquisitions.

As the hero undertakes his journey, all kinds of unexpected complications develop. Storms and shipwrecks threaten the quest, while wild animals and skirmishes with natives assail travels by land. In *King Solomon's Mines*, for example, the hero has to overcome an enraged elephant, and cross the blistering desert and icy mountain range before encountering his major opponent the bloodthirsty tyrant Twala. The narrative thus rises by a series of minor crises to the great climax, which is often a ferocious battle against powerful adversaries, such as pirates, cannibals, or a foreign army.

Normally, of course, the hero survives, but usually he does more than that, for the ending of most adventure stories shows him rewarded with substantial wealth and honours. It is not simply that the hero returns home and is warmly greeted by

his family and friends, but that, having proved himself on his Quest, and discovered his real worth, this self-discovery has to be symbolised by the lavish trappings of material success.

Although the overt religious didacticism of early children's books is rarely found in these adventure stories, their authors did try to guide their young readers towards upholding such secular virtues as loyalty, pluck and resourcefulness usually stressing the ideological assumption that the British possession of such qualities is unequalled, and that the British Empire was an unrivalled instrument for universal harmony and justice. Some writers indeed articulated the values of late nineteenth-century British imperialism quite emphatically, as G.H. Henty did, often prefacing his tales with a letter addressed to his readers in which he drew attention to the heroic feats of the story which followed, and which helped to create the British Empire. Other writers are less explicit, although it is not difficult to read such stories as Rider Haggard's *King Solomon's Mines* as a parable of British colonialism.

In their use of formulaic elements and stereotyped characters, it is clear that adventure stories owe a good deal to the structure of traditional folk- and fairy- tales in which similar patterns tend to repeat themselves: a young hero leaves home to accomplish some great feat of courage before returning home in triumph. Such stories, with their mixture of realism and the marvellous, their narration of the hero's journey as a quest and the frequently happy endings have elements in common with the myths and legends found in ancient Greek and Hindu cultures.

Such myths remain powerful because they express the unconscious desires and fears which underlie conscious patterns of behaviour, and Bruno Bettelheim suggests that folk- and fairy- tales have remained particularly popular with children because through them children learn to master their disappointments and fears, and to gain feelings of self-good and self-worth.

Many fairy tales depict a hero who is not a superman but an ordinary person like the reader, who goes out in a world in which evil is omnipresent. They carry the psychologically reassuring meaning that heroes and heroines can learn to survive in such a world, and even wring triumph out of it.

Despite the realism of their surface structures, it is clear that many nineteenth-century adventure stories are based upon the formula of folk-tales. Inevitably they were transformed by Victorian interests and ideologies, as *The Coral Island*, for example, reflected contemporary attitudes towards race, but they were popular with

their readers in part because they continued to satisfy some of the same human and psychological needs as the traditional tales.

The use of a narrative structure which depends upon the recurrence of formulaic elements has certain advantages which a less conventional or less consistently structured story lacks. The reader of such stories is tested and reassured psychologically by the recognition of familiar patterns of danger and security, but he also obtains aesthetic satisfaction as he or she learns to appreciate the way writers vary the expected pattern or use it to embody values or a personal vision which may be unexpected.

The presence of the familiar structure of the folk tale is very clear in *Treasure Island*, for example. A preliminary section introduces the young hero Jim Hawkins, and then, after the death of his father, establishes the purpose of the Quest, and describes the preparations for the journey. The hero and his companions make their way to the appointed place, in this case literally a faraway treasure island, where, after a series of skirmishes, they achieve victory over their foes, and finally make a successful homecoming. Stevenson's story pattern is thus the familiar one of hero, Quest, struggle and homecoming, containing the same elements as are found in many traditional tales, and offering the reader the same kinds of psychological reassurance as are found there.

But the importance of Stevenson relies on the mixture of familiar elements with imagination, sophistication and seriousness. While part of the pleasure the reader experiences when reading the book for the first time is a recognition of the familiar, which brings a reassurance especially important to the young reader, at the same time Stevenson's manipulation of these elements makes them seem unfamiliar and thus disturbing. In this way by a combination of the familiar and the unfamiliar he creates some of the tensions appropriate to a reading of an adventure story.

In traditional tales, the hero usually acquires some special gift, and here Jim's discovery of the treasure-map is the equivalent of such a gift. And though the journey Jim makes from Bristol to the island, the victory over the enemy, and the journey home also stay close to the familiar pattern, Stevenson introduces various complications, such as the way the ship's crew splits between the loyal men and the pirates, and then he complicates the crisis further through the unexpected intervention of Benn Gunn, and the removal of the treasure from its original site.

The story is also full of wonderfully imaginative touches—the Black Spot used as a deadly warning, Jim's visit to the apple barrel, the haunting voice heard among

the trees, all rendered the more credible because the narrator is the truthful, rather impulsive, and yet absolutely normal young Jim Hawkins.

But what gives *Treasure Island* its great originality is the way Stevenson varies the expected pattern of faithful companions and stereotyped villains. For the faithful companions—especially Squire Trelawney and Captain Smollet—are only too fallible, the Squire erratic and indiscreet, and Captain Smollet a professional sailor who is too unbending. The pirates, on the other hand, are not stereotyped villains, for they combine vulnerability with their aggressive qualities. Indeed, perhaps they are at their most dangerous exactly when they appear most vulnerable—Billy Bones with his nightmarish terrors, the blind beggar Pew, and Israel Hands above all, horribly wounded and half drunk, and yet absolutely murderous when apparently so impotent.

The most striking variation of all that Stevenson plays upon the traditional pattern of adventure, however, is in the character of Long John Silver and Jim Hawkins's relationship with him. Silver is ostensibly the villain, but, though Jim is terrified when he first hears of the seafaring man with one leg, he immediately takes to him when they meet in Bristol, and they become—it is the greatest irony in the book—like father and son.

But when he hides in the apple barrel Jim learns of the dark side of Silver's nature, and from then on he is generally confused. Silver is the leader of the mutineers, kills George Merry quite ruthlessly, and switches back to the loyal party again when the treasure disappears. But he also consistently looks after Jim, and is the only character in the whole book who shows any genuine warmth to him. Is he a villain? Stevenson asks. Silver can be brutal but he is also attractive and kind-hearted. Which is the real Silver?

Stevenson, brought up by strict Presbyterian parents in mid-Victorian Edinburgh, was fully aware of its mixture of respectability and hypocrisy, its combination of prudery and wildness, but, although he rebelled against the tensions of home and of his home town, at the same time he never ceased to love his parents or the Scotland where he found it physically impossible to live. Not surprisingly given this background of contradictions, Stevenson became preoccupied with the problems of the ambiguity and duality of man's nature, seeing it constantly shifting and changing, and all the more difficult, therefore, to come to terms with. And he explores this paradox primarily through the fluctuating relationship between Jim Hawkins and Long John Silver. Stevenson is constantly asking, and he uses the traditional form of the adventure story, with all its opportunities for loyalty and treachery, for disguises and changes of side, to ask his questions.

This use of what had become the traditional structure of the adventure story sometimes gives a book a peculiar ideological interest when the structure breaks down or seems to be in conflict with the author's overt objectives. When this happens, a story may be revealing by a coded version of experiences more about the age in which it was written than the author intended.

So powerful was the tradition of the adventure story established by Marryat and his successors, that it continued even after Henty's death in 1902. But many of the writers of adventure novels in the first decades of the twentieth century reflect the great scientific and technological changes which were taking place like the first flight of the Wright Brothers and Bleriot's journey across the English Channel in 1909. All these changes accelerated the development of a new type of adventure with flying heroes. The flying story replaced the sea story but it retained the formal elements of the traditional tale. And then the decline on the realist adventure story began.

To summarise, Children's Literature is, certainly, a separable subject in literary study. To teach the canon more critically, to admit and to explore the surprising darkness in Children's Literature due to ideological ideas of old times, to find much to celebrate beneath our skepticisms can only help our students develop their own capacities to enjoy and evaluate classical authors and their works for children.

### Bibliographical references

- Arnold, Guy. 1980. *Held Fast for England: G. A. Henty, Imperialist Boys' Writer*. London: Hamish Hamilton.
- Avery Gillian. 1975. *Childhood's Pattern: A Study of the Heroes and Heroines of Children's Fiction 1770-1950*. London: Hodder and Stoughton.
- Avery, Gillian & Angela Bull. 1965. *Nineteenth Century Children: Heroes and Heroines in English Children's Stories 1780-1900*. London: Hodder and Stoughton.
- Blount, Margaret. 1974. *Animal Land: The Creatures of Children's Fiction*. London: Hutchinson.
- Bratton, J. S. 1981. *The Impact of Victorian Children's Fiction*. London: Croom Helm.
- Cadogan, Mary & Patricia Craig. 1976. *You are a Brick, Angela*. London: Victor Gollanz.
- Carpenter, Humphrey. 1985. *Secret Gardens: A Study of the Golden Age of Children's Literature*. London: George Allen and Unwin.

- Carpenter, Humphrey & Mary Prichard. 1984. *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford U.P.
- Chambers, Nancy (ed.). 1980. *The Signal Approach to Children's Books: A Collection*. London: Viking.
- Cox, Jack. 1982. *Take a Cold Tub, Sir!: The Story of the Boys' Own Paper*. London: Lutterworth Press.
- Cutt, Margaret Nancy. 1979. *Ministering Angels: A Study of Nineteenth Century Evangelical Writing for Children*. London: Five Owls Press.
- Darton, F.J. Harvey. 1982. *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*. 3<sup>rd</sup> ed. rev. Cambridge: Cambridge U.P.
- Dixon, Bob. 1977a. *Catching Them Young 1: Sex, Race and Class in Children's Fiction*. London: Pluto Press.
- Dixon, Bob. 1977b. *Catching Them Young 2: Political Ideas in Children's Fiction*. London: Pluto Press.
- Egoff, Sheila et al. (eds). 1985. *Only Connect: Readings on Children's Literature*. 2<sup>nd</sup> rev. Oxford: Oxford U.P.
- Ellis, Peter Berresford & Piers Williams. 1981. *By Jove, Biggles!: The Life of Captain W.E. Johns*. London: W.H. Allen.
- Forrester, Wendy. 1982. *A Celebration of the Girl's Own Paper 1880-1901*. London: Lutterworth Press.
- Frey, Charles, & John Griffith. 1987. *The Literary Heritage of Childhood: An Appraisal of Children's Classics in the Western Tradition*. New York: Greenwood.
- Gardner, Martin. 1977. "Introduction and notes", en Carroll, Lewis. *The Annotated Alice*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Green, Roger Lancelyn. 1969. *Tellers of Tales: Children's Books and Their Authors from 1800 to 1968*. London: Kaye and Ward.
- Griffith, John W. & Charles H. Frey (eds.). 1992. *Classics of Children's Literature*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Macmillan.
- Griffith J. & Charles H. Frey. 1992. "On teaching the canon of children's literature", en Sadler, G.E. (ed.). *Teaching Children's Literature: Issues, Pedagogy, Resources*. New York: Modern Language Association of America.
- Haviland, Virginia. 1974. *Children's Literature: Views and Reviews*. Oxford: Bodley Head.
- Howarth, Patrick. 1973. *Play Up and Play the Game: The Heroes of Popular Fiction*. London: Eyre Methuen.
- Hunt, Peter. 1995. *Children's Literature. An Illustrated History*. Oxford: Oxford U.P.
- Hürliman, Bettina. 1967. *Three Centuries of Children's Books in Europe*. Traducción de Brian Alderson. Oxford: Oxford U.P.
- Inglis, Fred. 1982. *The Promise of Happiness: Value and Meaning in Children's Fiction*. Cambridge: Cambridge U.P.

CELIA VÁZQUEZ GARCÍA

- Leeson, Robert. 1985. *Reading and Righting: The Past, Present and Future of Fiction for the Young*. London: Collins.
- Lochhead, Marion. 1977. *The Renaissance of Wonder in Children's Literature*. London: Canongate.
- Meek, Margaret et al. 1978. *The Cool Web: The Pattern of Children's Reading*. 2<sup>a</sup> ed. Oxford: Bodley Head.
- Muir, Percy. 1979. *English Children's Books*. London: B.T. Batsford.
- Quayle, Eric. 1967. *Ballantyne the Brave: A Victorian Writer and His Family*. London: Rupert Hart-Davis.
- Quigly, Isabel. 1982. *The heirs of Tom Brown. The English School Story*. London: Chatto and Windus.
- Sanders, A. 1994. *The Short Oxford History of English Literature*. Oxford: Clarendon Press.
- Salway, Lance. 1976. *A Peculiar Gift: Nineteenth Century Writings on Books for Children*. London: Kestrel.
- Salway, Lance. 1986. *Reading About Children's Books: An Introductory Guide to Books about Children's Literature*. London: National Book League.
- Townsend, John Rowe. 1979. *A Sounding of Storytellers: New and Revised Essays on Contemporary Writers for Children*. London: Viking Kestrel.
- Townsend, John Rowe. 1990. *Written for Children: An Outline of English Language Children's Literature*. 5<sup>a</sup> ed. rev. Oxford: The Bodley Head Children's Book.
- Tucker, Nicholas. 1976. *Suitable for Children? Controversies in Children's Literature*. Roehampton: Sussex U.P.
- Tucker, Nicholas. 1981. *The Child and The Book: A Psychological and Literary Exploration*. Cambridge: Cambridge U.P.

## RESEÑAS / REVIEWS

Colomer, Teresa (ed.)

*La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*

Institut de Ciències de l'Educació  
 Universitat Autònoma de Barcelona  
 Barcelona. 2002

En 1999, acogiéndose al soporte institucional del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, un grupo de investigadores de Literatura infantil y juvenil (LIJ) de las universidades del área catalana constituyeron una red de relación para el intercambio y potenciación de los estudios en este campo. Una de las actividades de esta red de relación fue un ciclo de conferencias divulgativas que obtuvo ayuda y soporte institucionales del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. El ICE de la UAB creyó que era oportuno publicar esas conferencias con algunas aportaciones complementarias. El resultado es este interesante libro, un libro denso y ambicioso que aborda un tema amplísimo desde distintos puntos de vista y desde múltiples intereses y abordajes. No es un libro exhaustivo, como se comenta en la introducción, ya que se habla poco de poesía y menos de teatro, por ejemplo, pero es una aportación más a la larga lista ya de trabajos sobre LIJ que, desde las tierras de habla catalana se ofrecen con una frecuencia y un rigor notables y que, con el tiempo, han ido conformando un corpus de gran interés no sólo para especialistas sino también para todas aquellas personas que desde distintos ámbitos se acercan a la LIJ con el objeto de mejorar y ampliar sus conocimientos y contrastar sus experiencias.

El libro recoge los trabajos de dieciocho especialistas de LIJ y sobre todo de la LIJ catalana. Algunos de ellos son especialistas muy prestigiosos y han participado en los más importantes congresos de LIJ. La edición del libro y la coordinación de todos los trabajos es obra de Teresa Colomer, especialista casi imprescindible, que ocupa, sin lugar a dudas, un puesto destacado en la historia de la LIJ no sólo en el ámbito catalán. Su nombre va unido desde hace tiempo a la actividad de estudiar y profundizar desde cualquier ámbito todo lo que hace referencia al libro infantil y juvenil. Y no sólo estudiar sino también estimular y coordinar grupos y trabajos varios y darlos a conocer ya en forma de revista o de libro. Teresa Colomer, pues, aparte de ser la autora de una de las dieciocho conferencias del libro es la responsable de la edición y coordinación de los textos y es quien abre fuego con una breve introducción sobre el siglo XX y la LIJ catalana que sirve para darle al libro un toque de unidad y de justificación y para que el lector se ubique a través de esa mirada atrás para contemplar de dónde venimos y dónde nos encontramos en todo lo que se refiere a la LIJ catalana.

Copyright © ANILIJ 1, 2003, 237-252

El primer bloque del libro de Colomer aborda la evolución histórica de la LIJ catalana en dos principales apartados: la aparición de un nuevo objeto cultural (los libros para niños y adolescentes) y la evolución actual de la LIJ. En el primer apartado Gabriel Janer Manila estudia la literatura infantil en el universo de la antropología de la educación; Teresa Duran nos ofrece una síntesis muy estructurada de lo que ha sido la historia de esta literatura a lo largo del siglo XX y Margarida Prats nos presenta un género entre el folclore y la obra de autor: la poesía para niños. En el segundo apartado de este primer bloque, Caterina Valriu aborda los conceptos de narrativa oral y literatura infantil y estudia el juego de complicidades entre los dos ámbitos y Gemma Lluch nos da una perspectiva de futuro estudiando las propuestas narrativas al final de siglo, al mismo tiempo que revisa los rasgos que han caracterizado la literatura para niños y jóvenes. Las conclusiones a las que llega Lluch son enormemente interesantes: *por parte del editor es necesario diversificar la oferta, crear colecciones en las que el criterio de selección de los libros sea la calidad, rescatar libros publicados durante las décadas anteriores y que ahora están agotados. Por parte de los docentes interesarse en la selección de libros de calidad y no sólo en libros de lectura fácil. Por parte de los medios de comunicación, dedicar una sección crítica en los suplementos de cultura que informe sobre novedades y sobre el valor de los libros.*

El segundo bloque gira alrededor de las características y los fenómenos propios del siglo XX que han influido en la producción de libros para niños y adolescentes. El bloque está formado por un conjunto de artículos que abordan el tema en cinco apartados. En el primer apartado el profesor Ramon Bassa debate la estrecha relación entre la LIJ y los valores pedagógicos a partir de la renovación escolar en el área catalana desde la posguerra hasta mediados de los años ochenta. Por su parte, Montserrat Correig y Angels Ollé hacen un repaso a los libros para primeros lectores desde principios de siglo hasta nuestros días y describen los cambios que se han producido en la sociedad.

El segundo apartado nos introduce de lleno en la sociedad de la información y del consumo y, en este sentido, Mónica Baró estudia el fenómeno de las bibliotecas para niños como el lugar privilegiado para buscar información escrita y Anna Gasol, el fenómeno de la edición, una actividad que se ha multiplicado y ofrece toda clase de productos para todos los gustos, funciones y, por qué no, bolsillos, así como los problemas que se derivan de todo ello como el exceso de títulos que provoca la descatalogación de los libros que ya han dejado de ser novedad y las dificultades de una crítica capaz de orientar a unos consumidores abrumados por el exceso de novedades.

Un nuevo apartado recoge cuatro trabajos sobre la llamada sociedad de las interrelaciones; unas interrelaciones que condicionan notablemente las características de la LIJ. Así, Antonio Mendoza aborda un tema tan interesante como el de que todo lector es el resultado de las lecturas previas, por el juego de referentes compartidos entre textos y Anna Diaz Plaja reflexiona sobre la creación de hipertextos basados en reelaboraciones de historias ya conocidas por los lectores. María González, por su parte, habla de la traducción y de los problemas asociados a la posibilidad de trasladar una obra infantil desde una lengua y una cultura hacia otra y Rosa M. Postigo aborda la récreación de obras literarias, es decir, de las versiones y adaptaciones.

El cuarto apartado está destinado a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías, dos fenómenos que han influido –y siguen influyendo– en la LIJ. Enric Larreula, un buen especialista en el tema, habla de las revistas infantiles en lengua catalana desde el año 1903 en que apareció la primera, *En Patufet*, pasando por las clásicas *Cavall Fort* y *Tretzevents*, que están celebrando ya su cuadragésimo aniversario y que han constituido y constituyen un fenómeno cultural de enorme interés para varias generaciones de jóvenes. Por su parte, Núria Vila presenta el mundo de las nuevas tecnologías que han empezado a producir ficción en nuevos soportes y que requieren una participación nueva de los lectores. La autora del artículo repasa los materiales y productos de reciente creación y aborda su importancia y trascendencia pero también sus interrogantes, entre los cuales uno de los de más calado: ¿Cuál es el futuro del libro? O si se prefiere: ¿Cómo será el libro del futuro? *La evolución que seguirá este proceso –dice Núria Vila– lo podemos intuir pero no lo podemos saber.* El mundo de Internet tiene muchas posibilidades, sobre todo de comunicación y de información, pero su relación con la literatura y el libro es aún incierta.

Por último, el quinto apartado hace referencia a los estudios sobre la LIJ y a las fuentes de información sobre LIJ catalana. Dos trabajos firmados, el primero, por la misma coordinadora y editora del libro, Teresa Colomer, y por Teresa Mañà, el segundo, que ofrece una completa información sobre los recursos bibliográficos existentes. El trabajo de Teresa Colomer es importante porque muestra hasta qué punto la LIJ catalana se ha convertido ya en objeto de reflexión y de estudio por parte de pedagogos, críticos y personalidades diversas del mundo de la cultura y hasta qué punto estos estudios y reflexiones han sabido dar sus frutos en forma de artículos, de revistas educativas y de libros como el que estamos comentando ahora, que no sólo han delimitado el corpus de obras y autores que configuran la literatura para niños y jóvenes, sino que han estudiado la propia evolución histórica a pesar de los serios obstáculos que han supuesto tanto la guerra civil como la larga y penosa dictadura franquista. Pero en los últimos años, con los nuevos y renovados aires de la democracia y con la llegada de los modelos europeos se ha

producido el movimiento de búsqueda y valoración de la propia identidad que con la ayuda incuestionable de la escuela han estimulado la creación literaria de multitud de escritores y han permitido que la LIJ pasara a convertirse en objeto de estudio académico. Las obras de ensayo en este campo se han multiplicado: propuestas didácticas, la creación de bibliotecas escolares, la presencia de la crítica en algunos medios de comunicación y la aparición en el terreno universitario de los primeros trabajos en forma de tesinas de licenciatura. Podemos decir que, en estos momentos –y así lo afirma Colomer– la LIJ catalana constituye un fenómeno cultural bien asentado, con algunas lagunas y con algunas carencias pero con una clara decisión de llegar a ser un fenómeno normalizado como lo es la LIJ de los principales países europeos.

Algunos de estos trabajos y conferencias son textos más bien valorativos, otros más o menos descriptivos y algunos más reivindicativos, como el de Janer Manila, excelente artículo sobre la literatura oral como herramienta para estimular la imaginación. Según este prestigioso profesor ... *la educación del lector empieza en el momento justo en que favorecemos el gusto por la lengua literaria oral porque posibilitamos que el niño que aún no lee pueda coger cualquier día un libro entre sus manos y busque aquellas emociones y aquel mismo placer que le enseñamos a percibir*. En este sentido, la palabra, según Janer Manila, expresión verbal del pensamiento, es el descubrimiento más importante de la vida de un niño. Y en unos momentos en que parece que asistimos a su devaluación a favor de un renacimiento exagerado de las imágenes bueno será que sigamos teniendo textos que nos animen y nos estimulen a recuperar la trascendencia de las palabras y, por tanto, de la imaginación y de los sentimientos.

También Montserrat Correig y Àngels Ollé plantean una serie de interrogantes que deberían debatir hoy los docentes. Las autoras se cuestionan la importancia de los libros de lectura en la tarea de introducir a los niños en el mundo literario, hablan del poder masificador de la lectura y se preguntan si la lectura *que a principios de siglo era un sueño para las clases populares y un elemento de utopía liberalizadora* no la iremos convirtiendo entre todos en *una tarea pesada con objetivos funcionales concretos*.

Si hay, como he dicho, textos más valorativos o más descriptivos y más o menos reivindicativos, el de Teresa Duran, *La evolución histórica de la LIJ catalana a lo largo del siglo*, lo es todo a la vez, ya que no sólo está escrito con gran rigor y pleno conocimiento del tema sino que además destila una sabia ironía y una maestría notable, cualidades a las que ya nos tiene acostumbrados esta perspicaz y sugerente especialista.

El interés de este libro lo conforman, claro, los contenidos de cada una de las conferencias, contenidos que muestran tanto el interés de sus autores por el tema que exponen como el conocimiento que posee cada uno de ellos. Las diferentes visiones –diferentes y complementarias muchas veces– que se nos ofrecen y el conjunto de opiniones sobre cada uno de los aspectos que conforman el tema de estudio –la LIJ– que durante las últimas décadas ha vivido una situación de máxima efervescencia y que empieza ya a provocar valoraciones y comentarios como los que se pueden leer aquí, hacen que el libro de Colomer sea de gran utilidad e interés para todos los que tenemos algo que ver con el libro infantil.

Josep Maria Aloy

Crítico y estudioso del libro infantil  
aloytap@terra.es



Colomer, Teresa (dir.)

*Siete llaves para valorar las historias infantiles*

Colección Papeles, 2

Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Madrid, 2002

El mercado editorial –y muy especialmente el de la LIJ– ha crecido y sigue creciendo de forma desmesurada en estas últimas décadas. Un mercado tan amplio y en continuo crecimiento hace imprescindible una rigurosa labor de selección por parte de los mediadores –padres, maestros, bibliotecarios...–, responsables de orientar a los niños y niñas a escoger las obras literarias que sean de calidad, ricas en estilo y contenido y que respondan a sus gustos personales. Sin embargo, esta labor de selección presenta muchas dificultades, ya que a la enorme oferta bibliográfica hay que añadir la escasa difusión de la crítica literaria en los principales medios de comunicación.

La aparición del libro *Siete llaves para valorar las historias infantiles* tiene, pues, una oportunidad indiscutible, ya que su objetivo es, precisamente, servir de

ayuda a los mediadores a valorar los libros infantiles desde una perspectiva literaria.

El proyecto de elaborar este libro es fruto de un seminario de intercambio e investigación sobre la valoración de las obras infantiles en el marco de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, auspiciada por la Dirección General del Libro y por la Dirección General de Comunicación y Cooperación Cultural. El seminario estuvo integrado por personal de la propia fundación y otros especialistas del tema de distintos ámbitos profesionales (editores, críticos, autores y profesores), con un total de 14 participantes. La dirección estuvo a cargo de Teresa Colomer (Universidad Autónoma de Barcelona). Para dar homogeneidad al texto la redacción final estuvo a cargo también de la misma autora (con la colaboración de Cecilia Silva-Díaz).

La obra consta de siete capítulos –*Siete llaves*– que tratan de las diversas formas de aproximarnos a la LIJ, siete elementos esenciales que conforman las historias para niños y niñas. Según nos dicen los mismos autores en el prólogo del libro, el contenido de los siete capítulos pretende sistematizar y dar respuesta a estas dos preguntas clave: *¿Qué les ofrecen los libros a los niños?, ¿qué relación se establece entre obras y lectores infantiles?* Se habla, pues, de cómo funcionan los distintos elementos narrativos, pero la explicación se organiza en función de la experiencia que ofrece a los niños y niñas.

El primer capítulo, *Ver y leer: historias a través de dos códigos*, trata de los libros dirigidos a primeros lectores, libros que contienen un pequeño texto y un conjunto de ilustraciones, generalmente de gran tamaño. Se les conoce con el nombre de *álbum*. En ellos el texto y la imagen deben colaborar juntos para que el lector incipiente, con escasos recursos literarios, pueda construir el significado de la historia. El segundo capítulo, *Seguir historias con formas distintas*, habla de la forma de las narraciones y de cómo los niños van progresando en la comprensión de historias cada vez más largas y complejas. El capítulo está organizado en tres apartados: *el inicio, la organización de la narración y el final*. El tercer capítulo, *Escuchar voces diferentes*, trata de las voces narrativas, de qué forma los libros hablan a los niños a través del conjunto de voces de los narradores y de cómo las diferentes opciones se escogen en función del efecto que se quiera causar en los lectores.

El cuarto capítulo, *Apreciar el "espesor" de las palabras y de las imágenes*, hace referencia al lenguaje estético del libro, tanto literario como visual. La primera parte del capítulo está referida al texto literario y la segunda, más restringida, a las imágenes. El quinto capítulo, *Ser otro sin dejar de ser uno mismo*, se centra en los personajes de las historias infantiles: qué recursos literarios se

utilizan para conformar su identidad y qué papel juegan en la historia y en los aprendizajes sociales de los niños y niñas. El sexto capítulo, *Ampliar las experiencias del mundo propio*, explica cómo a través de las historias de los libros, los niños y niñas tienen posibilidad de ampliar las fronteras de su entorno familiar y conocido, pueden trasladarse a otras formas de vivir, a otras realidades totalmente desconocidas. También cómo a través de las historias, los adultos pueden traspasar a los lectores su manera de entender el mundo, su legado cultural. El séptimo capítulo, *Entrar en el ágora de la tradición literaria*, hace referencia a la intertextualidad, mecanismo discursivo que explica la relación que un texto mantiene desde su interior con otros textos, y cómo a través de los libros, los niños y las niñas pueden entender el mundo y establecer su propio diálogo con la tradición. A modo de epílogo se ha añadido un octavo capítulo, *Y todo a la vez*, en el que se analiza globalmente una de las obras de referencia.

Un aspecto muy positivo que hay que destacar en el libro es la ejemplarización de las explicaciones, con una muestra de 18 obras de Literatura infantil. Son todas ellas obras de calidad y representativas de los temas que se han ido tratando en cada uno de los capítulos. Van dirigidas a los niños desde su inicio como lectores autónomos hasta la preadolescencia, siendo diez de ellas narraciones y las ocho restantes, álbumes. Las obras escogidas son muy variadas: clásicos modernos (Lindgren, Dahl...), traducciones de autores muy consolidados (Lobel, Gripe...) y de autores de las cuatro lenguas del estado: española (Farias, Lindo...), catalana (Calders), gallega (Docampo) y vasca (Atxaga). Los autores del libro consideran necesario –o, como mínimo, altamente recomendable– conocer las obras para poder comprender realmente de qué se habla en los diferentes capítulos del libro. Teniendo en cuenta que a algunos lectores puede resultarles muy dificultoso disponer de ellas, al final del libro se ha incorporado un resumen argumental de cada una y la reproducción de una serie de ilustraciones representativas de los álbumes analizados.

Cada capítulo se completa con dos apartados. El primero consiste en una lista de *problemas*. Pretenden ser como "toques de atención", "alertas" que los mediadores tendrían que tener en cuenta a la hora de analizar las obras. El segundo está constituido por una pequeña lista bibliográfica que complementa cada uno de los temas. El libro finaliza con otra breve lista bibliográfica, en este caso de obras de carácter general y seleccionadas con rigor, que permiten situar al lector en la perspectiva actual de los estudios literarios.

En toda la obra se ha rehuido la utilización de un vocabulario técnico de teoría literaria con el fin de ser asequible a un público no especializado. Ello no quiere decir por eso que en ningún momento su nivel de contenido sea bajo. Estamos ante un valiosísimo libro muy bien documentado y que destaca por su claridad de

exposición. Creemos que su lectura es imprescindible para todos aquellos que gusten de la lectura de libros infantiles y de forma muy especial para los mediadores. La escasez de este tipo de obras la hace todavía más apreciada.

Montserrat Correig Blanchar  
 Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
 Universidad Autónoma de Barcelona  
 Montserrat.correig@uab.es



**Colbert, David**  
*The Magical Worlds of Harry Potter: A Treasury of Myths, Legends and Fascinating Facts*  
 Lumina Press  
 Wrightsville Beach, NC, 2001  
 223 pp.

De la lectura de *The Magical Worlds of Harry Potter* se desprende que Joanne Kathleen Rowling posee un rico bagaje cultural que le ha permitido conjugar temas y personajes procedentes de mitos, leyendas y folclore de distintas épocas y culturas para crear un universo de ficción reconocible y a la vez único. Si por algo se caracteriza su estilo narrativo es por ser un compendio de referencias directas o indirectas a otras obras literarias, por combinar aspectos procedentes de la Biblia, la mitología clásica o los cuentos de hadas, por sus juegos de palabras, por los enigmas que el lector ha de desentrañar y por los nombres con fuerte carga semántica. Parte del placer de la lectura de las novelas de Harry Potter reside en captar las señales que la narración ofrece, establecer conexiones y descubrir los elementos de los que se nutre J.K. Rowling. No obstante, para aquellos incapaces de detectar tales referencias o para los que las han localizado pero desconocen toda la historia que ocultan, David Colbert ha creado este manual de ayuda.

Su estudio no pretende ofrecer un análisis profundo de las motivaciones o pretensiones de Rowling con el empleo de esta técnica, ni llevar a cabo una exposición detallada de cada deuda literaria de la autora. Su propósito es llamar la

atención acerca del trasfondo mitológico sobre el que se crea la serie literaria de Harry Potter y contribuir a un mayor conocimiento de sus referencias fantásticas, históricas o mágicas con el fin de que los lectores puedan apreciar la gran riqueza alusiva de estas obras. El trabajo de Colbert nos revela secretos de la narrativa de Rowling, nos instruye en la historia de la alquimia y en las prácticas de los hechiceros, nos cita obras literarias con las que Harry Potter comparte temática, pero, sobre todo, nos introduce en la mitología clásica, no en vano el autor es licenciado en antropología y mitología.

A lo largo de sus historias la creadora de Harry Potter lleva a cabo innumerables referencias culturales mediante el empleo de nombres, situaciones, personajes, imágenes y temas procedentes de otros ámbitos, pero no las explica para no romper el ritmo narrativo y permitir, además, que sea el lector el que tenga la oportunidad de hacer su lectura personal estableciendo conexiones y desvelando significados y misterios ocultos.

El libro de David Colbert es un aporte teórico en un tono sencillo y entretenido que sirve de guía para interpretar mejor dichas alusiones, pero la cantidad ingente de tales referencias supera la reducida capacidad de su estudio, por lo que opta por mencionar la mayor cantidad posible aún a expensas de no poder ahondar en cada una de ellas. La elección de temas parece un tanto aleatoria, pues desconocemos cuáles han sido los criterios del autor para explayarse en unas contribuciones y dejar en el olvido otras a priori igual de significativas. También resulta fortuita la agrupación de los contenidos ya que, por ejemplo, seres como el hipocampo y la salamandra se recogen en el capítulo dedicado a los animales fantásticos mientras que otros como el centauro o el fénix reciben atención por separado. Estamos, pues, ante una visión muy ecléctica y personal acerca de cuáles son las principales fuentes de las que bebe Rowling.

*The Magical Worlds of Harry Potter* está organizado en múltiples secciones encabezadas por una palabra que se presenta por orden alfabético y que resume el contenido del apartado en cuestión, y por una pregunta a la que se da respuesta de modo breve en las siguientes páginas. Dichas preguntas atraen la curiosidad del lector por su formato y diversidad: "Why are Harry and Cedric like knights of the Round Table?", "are basilisks just big snakes?", "where do those names come from?", o "did alchemists really search for a magic stone?". Quizás la más literaria es la que indaga sobre qué hace de Harry Potter un héroe universal. Colbert cita aquí las teorías del famoso crítico Joseph Campbell para demostrar que Harry se ajusta a los parámetros clásicos del héroe mitológico.

La estructura, que se complementa con un índice, resulta muy práctica para explorar el libro con rapidez y sin tener que realizar una lectura lineal; permite, como si de un diccionario se tratase, consultar directamente aquello que se desea conocer. El formato enciclopédico se corrobora cuando apreciamos que al final de cada capítulo se proporcionan notas que remiten a otros vocablos relacionados, así como imágenes y retratos que ilustran el tema en cuestión. Colbert incluye como colofón a su estudio un listado de referencias bibliográficas y fuentes electrónicas para facilitarle al lector la profundización en las materias tratadas y más información general sobre la serie.

La popularidad de la serie de Harry Potter ha crecido paralelamente a la publicación de cada nueva novela, alcanzando el clímax con el estreno de la película basada en *Harry Potter y la piedra filosofal* a mediados de noviembre de 2001. Alrededor de la figura del joven aprendiz de hechicero se ha creado un rentable mercado de todo tipo de productos de consumo y también de opiniones. Aprovechando el éxito y la curiosidad despertada por la obra de Rowling se han publicado varios estudios: unos pretenden servir de guía para los lectores o para los profesores que deseen explotar estas novelas en el aula y otros buscan acercarse a la figura de la autora o llevar a cabo un análisis completo de sus obras. Igual de amplia es la calidad: los hay bien documentados y los hay que tan sólo buscan captar la atención de los millones de admiradores o demostrar su adhesión a este fenómeno literario y mediático, es decir, hallamos trabajos críticos bien documentados y otros cuyo único propósito es el enriquecimiento.

Consideramos el estudio de Colbert una herramienta útil para iniciar una lectura más profunda de la narrativa de Rowling. Se ha editado algún otro libro que también se dedica a investigar las bases mitológicas, legendarias y folclóricas sobre las que se apoya la trama de Harry Potter. Merecen mención *The Sorcerer's Companion: A Guide to the Magical World of Harry Potter* de Allan Zola Kronzek y Elizabeth Kronzek, y *Exploring Harry Potter* de Elizabeth D. Schafer. Este último, no obstante, únicamente le dedica un apartado a este aspecto, ya que su objetivo es ofrecer una visión de conjunto de la serie y estudiar al mismo tiempo el fenómeno de la "Pottermanía", la vida de la autora, las obras de LIJ que han influido en la concepción del personaje y las aventuras, etc. A nuestro juicio, es uno de los estudios más completos publicados hasta el momento sobre la obra de J.K. Rowling.

*The Sorcerer's Companion: A Guide to the Magical World of Harry Potter* comparte con el estudio de David Colbert la organización alfabética y ciertos temas, pero Allan Zola Kronzek y Elizabeth Kronzek llevan a cabo una investigación más exhaustiva que les permite manejar abundante documentación y

describir un amplio espectro de conceptos. El formato es distinto, la presentación más lujosa y la bibliografía más extensa. La principal diferencia es que, aunque parten de las novelas de Harry Potter, pues de ahí toman los temas que van a tratar, profundizan tanto en las raíces mitológicas e históricas sin comparar ni establecer vínculos de unión con las obras literarias de Rowling, que nos lleva a pensar cuál es el sentido de asociar el estudio a Harry Potter, sino el deseo de beneficiarse de la popularidad de este personaje de ficción y asegurarse lectores. *The Sorcerer's Companion* podría venderse como un libro de mitología para adultos sin necesidad de ligarlo al héroe de ficción más aclamado de la LIJ contemporánea.

*The Magical Worlds of Harry Potter* es, sin duda, un libro dirigido a los admiradores de las aventuras de Harry Potter, aunque su contenido puede incluso captar el interés de aquellos que no lo son. Estamos, en definitiva, ante un trabajo enriquecedor que permite descubrir gran parte de las referencias mitológicas y legendarias que Rowling introduce en su narrativa, y que invita a jóvenes y maduros a ampliar sus campos de conocimiento. Es positivo que los niños, muchos de los cuales se han aficionado a la lectura gracias a Rowling, deseen ahora conocer más sobre materias como historia, mitología, lengua latina o historia, bien sea por descubrir los orígenes de su serie favorita o bien porque han descubierto nuevos horizontes.

María Dolores González Martínez  
Universidade de Vigo  
nekane@uvigo.es



**Smith, Sean**  
***J.K. Rowling: A Biography. The Genius Behind Harry Potter***  
Michael O'Mara Books Ltd.  
Londres, 2001  
224 pp.

Sean Smith, que hasta el año 2000 no se había interesado por el fenómeno Harry Potter, confiesa que fue un artículo de J.K. Rowling en la prensa sobre su

vida como cabeza de familia monoparental lo que despertó su interés por la figura de esta autora infantil de éxito y lo movió a leer su obra y, sobre todo, a indagar sobre su persona. El resultado de sus múltiples y variadas pesquisas es este libro, que se ocupa principalmente de destacar los acontecimientos, ideologías, experiencias, lugares y personas que han marcado al ser humano Joanne Rowling formando su carácter y han influido en su actividad creativa.

Smith investiga qué referencias a su vida privada incluye la autora en la trama de Harry Potter. Así, descubrimos que con los apellidos de algunas de sus amigas bautiza a grandes hechiceros víctimas de Lord Voldemort y con los nombres de sus abuelos al conductor y cobrador del Bus Noctámbulo, y que transfiere sus cualidades académicas a Hermione Granger y el dolor que sintió ante la pérdida de su madre a Harry. También observamos que la combinación del carácter de algunos de sus profesores de primaria y de instituto marca la personalidad de Severus Snape, que la fecha de su primer matrimonio se convierte en el día elegido para que le ocurra un acontecimiento negativo a la alumna Lavender Brown, y que su terrible depresión le proporciona la necesaria inspiración para crear la figura de los siniestros *Dementores*.

Sin embargo, en ocasiones el autor se permite elucubrar sobre posibles influencias de la vida de Rowling en la obra, lo cual provoca algunas irregularidades desafortunadas. Su ánimo de encontrar paralelismos le lleva a realizar interpretaciones desacertadas o apreciaciones carentes de fundamento como el hecho de que el primer libro publicado por Rowling se titule *Harry Potter y la piedra filosofal* y el poeta lisboeta António Gedeão haya escrito un poema titulado "Pedra Filosofal".

Además, Smith nos relata cómo era la vida de Rowling antes de ser una celebridad y cómo ha dado un vuelco en un período corto de tiempo. Asegura que, en esencia, continúa siendo la misma persona tenaz, humilde y celosa de su intimidad. Mantiene los pies en la tierra y no se vanagloria de su éxito porque no olvida los difíciles años de sus comienzos. J.K. Rowling ha decidido emplear su fama de manera útil para contribuir a mejorar la sociedad y por ello colabora con organizaciones benéficas en la lucha contra el cáncer, la esclerosis múltiple o la discriminación de las familias monoparentales.

Smith considera que se conoce muy poco sobre la verdadera Joanne, aparte de los repetidos clichés (joven divorciada que mientras su bebé duerme a su lado escribe en un café porque atraviesa penurias económicas) y ciertos datos erróneos como que nació en Chipping Sodbury (población elegante y de nombre pintoresco) cuando en realidad vino al mundo en Yate (ciudad joven en expansión a dieciséis

kilómetros de Bristol). Su objetivo con esta biografía es hacer justicia a la figura de esta autora de LIJ y aportar un retrato lo más fidedigno posible de su existencia.

El problema es que en ese afán por realizar una exposición detallada Smith peca en ofrecer información muy personal que resulta superflua para conocer a la autora y cuya repercusión en la obra se nos escapa. Resulta irrelevante revelar que al poco tiempo de morir su madre su padre contrajo matrimonio con su secretaria, quien abandonó marido e hijos, o ciertos detalles escabrosos de su relación tumultuosa con el periodista portugués Jorge Arantes. De igual modo podríamos prescindir del relato de las salidas nocturnas de Joanne durante su etapa universitaria o de sus notas en el Curso de Aptitud Pedagógica.

No obstante, la biografía elaborada por Smith aporta información actualizada e inédita y otros datos que, aunque conocidos, quizás no habrían sido relacionados por los lectores con aspectos de la ficción. Así, el hecho de que Rowling estudiase cultura clásica en la universidad probablemente haya influido en que se haya decantado por hacer uso de la mitología clásica y la lengua latina en sus obras, o el hecho de que su amigo Sean Harris la llevase de diversión en su Ford Anglia azul turquesa, alejándola del ambiente monótono y opresivo de su hogar, haya inspirado que ese mismo coche actúe como símbolo de rescate en varias ocasiones a lo largo de *Harry Potter y la cámara secreta*. En general el tono de Smith es adulador, pero en ocasiones también recoge perspectivas menos favorables como las acusaciones de plagio y de saturación del mercado impidiendo que otros libros destaquen, o los rumores de maltrato por parte del marido y su adicción a las drogas.

De especial enhorabuena están los seguidores de Rowling porque con esta biografía descubrirán todo lo que todavía les faltaba por descubrir acerca de su autora preferida, ya que realiza un largo recorrido que tiene su inicio cuando sus padres se conocieron, avanza relatando la infancia, adolescencia, carrera universitaria, primeras experiencias laborales, vida amorosa y los esfuerzos para llegar a triunfar como escritora, y finaliza con un retrato del peso de la fama.

*J.K. Rowling: A Biography* no es la única biografía sobre esta autora de fantasía. De hecho, se han publicado varias e incluso con un título muy similar. Esta escritora millonaria, a diferencia de la mayoría de sus antecesores en el ámbito de la LIJ y a pesar de que no ha sido su intención opacar la trayectoria de su personaje, ha conseguido acaparar tanta atención como su obra. La gran campaña de mercadotecnia entorno al héroe Harry Potter y su creadora ha provocado que, aun tratándose de una escritora novel, los datos básicos de su biografía sean conocidos tanto por sus lectores como por aquellos que no compran sus libros.

Las novelas de Harry Potter se han convertido en un fenómeno literario que triunfa en el mundo entero y sus millones de admiradores acogen favorablemente cualquier tema relacionado y ansían obtener más información al respecto. Para darles a conocer a la autora han surgido un nutrido grupo de libros; la dificultad reside en ser capaz de discernir cuáles se apoyan en fuentes fiables y cuáles se basan únicamente en rumores y banalidades. Muchas de las biografías existentes sobre la famosa creadora de Harry son sensacionalistas y mitifican su existencia como si fuese un acontecimiento insólito y un logro sin precedentes el conseguir sobrevivir por uno mismo con reducidos ingresos.

La mayoría intentan hacer su vida tan interesante como las propias aventuras de su personaje, y por ello la presentan como la heroína de un cuento de hadas, que siendo una madre divorciada sin recursos y con perspectivas de futuro poco halagüeñas consiguió a base de tesón hacer realidad su sueño de convertirse en escritora profesional. Afirman que la historia de Rowling, al igual que la del protagonista de sus novelas, está bañada por la magia y se asienta sobre la valentía, la determinación y la lucha por hallar la verdadera identidad personal y recuperar la autoestima. Ambos no decaen ante las adversidades y con espíritu optimista y fieles a sus principios se esfuerzan por superarse hasta que al final se ven recompensados.

Sean Smith es uno de los autores que cree que la vida de Rowling parece una obra de ficción y, aunque la considera una escritora de gran talento, asegura sentirse más atraído por ella que por su héroe literario porque considera que su superación personal es más apasionante que la lucha contra las fuerzas del Mal que lleva a cabo el personaje. Parece Smith ignorar que la vida de Harry Potter es también un camino en el que vence sus miedos y limitaciones, supera adversidades y alcanza el triunfo y la felicidad; en definitiva, un proceso de aprendizaje, superación y aceptación.

Discrepamos con este autor en su percepción de Rowling porque creemos que las primeras décadas de su vida son corrientes; lo único inusual es la acogida de su obra. Su infancia fue normal, exceptuando si cabe el hecho de que pusiese por escrito su primera historia titulada "Rabbit" cuando tenía seis años y que posteriormente escribiese un relato de miedo y aventuras titulado *The Seven Cursed Diamonds*, como premonición de la temática que ahora la ha convertido en autora de éxito. Su paso por la universidad, sus empleos e incluso su breve matrimonio y sus esfuerzos por sobrevivir como madre divorciada son comunes a muchas mujeres.

La mayoría de los libros que, en teoría, examinan la vida de Rowling tratan al mismo tiempo otros aspectos, tal es el caso de *Triumph of the Imagination: The*

*Story of Writer J.K. Rowling* (2001) de Lisa A. Chippendale, *J.K. Rowling: People in the News* (2002) de Laura Saba, o *J.K. Rowling* (2002) de Charles J. Shields. Los ocho capítulos del libro de Chippendale mezclan biografía, análisis literario y cinematográfico, e información sobre la acusación de plagio de Nancy K. Stouffer. Laura Saba también examina la vida personal y profesional de Rowling al mismo tiempo que estudia la trama, la ambientación y los personajes de la serie y de la película. El estudio de Shields, que también a juzgar por el título parece una biografía, contiene más información sobre los libros y su tremendo éxito que sobre la autora. El ser de reciente publicación le 'permite recoger los últimos acontecimientos y así, por ejemplo, incluye una fotografía de Rowling con su nuevo marido.

*J. K. Rowling: The Wizard Behind Harry Potter* (2000) de Marc Shapiro sí es en su totalidad un recorrido biográfico desde la infancia de Rowling hasta el estrellato. Hace uso de artículos de prensa, fragmentos de páginas web, extractos de entrevistas concedidas por Rowling a diferentes fuentes y declaraciones de gente como Arthur Levine, editor americano de la serie literaria, o Chris Columbus, director de las dos películas basadas en *Harry Potter y la piedra filosofal* y *Harry Potter y la cámara secreta*. Responde preguntas del tipo cómo y cuándo se le ocurrió crear al protagonista o con qué personaje se identifica más la autora. Además, está ilustrado con ocho páginas de fotografías de distintos actos de las campañas de promoción de los libros.

La única biografía autorizada de Rowling es *An Interview with J.K. Rowling* (2000) de Lindsey Fraser. Es un libro breve pero intenso cuya primera parte constituye una entrevista a Rowling con preguntas agrupadas en secciones temáticas sobre su familia, su infancia, su educación y su exitosa carrera de escritora. En la segunda parte Fraser realiza un análisis superficial de los tres primeros libros, haciendo hincapié en personajes y argumentos. Sin duda, es la biografía más auténtica porque fue elaborada conjuntamente con la propia Rowling.

Sin embargo, la más completa publicada hasta el momento es la de Sean Smith. El autor entrevistó a multitud de personas relacionadas de algún modo con Rowling: viejos amigos, vecinos, profesores, compañeros de trabajo, editores, etc. Llevó a cabo una gran labor de investigación localizando su partida de nacimiento y su acta matrimonial, averiguando ciertos secretos y consiguiendo fotografías diversas con amigos de la universidad, con su primer marido y su bebé, con la toga de investidura como doctora *honoris causa* por la universidad de Exeter, o con la medalla de Oficial de la Orden del Imperio Británico. La biografía tiene sus pequeños defectos pero ello no empaña el hecho de que esté bien documentada y

resulte una lectura entretenida, y de que el autor demuestre ser un buen conocedor del entorno de Rowling.

*María Dolores González Martínez*  
Universidade de Vigo  
nekane@uvigo.es

## NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES

1. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* admite trabajos inéditos (artículos y reseñas) que versen sobre temas relacionados con la Literatura Infantil y Juvenil en todos sus ámbitos.
2. Se aceptan trabajos escritos en español o inglés.
3. Tipos de reseñas: Se admitirán tres tipos de reseñas: A) Reseñas informativas, de 500 palabras de extensión (1 página). B) Reseñas críticas de hasta 2.000 palabras de extensión (hasta 4 páginas). C) Reseñas críticas de hasta 4.000 palabras (hasta 8 páginas). Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado. Por lo demás, se aplicarán las mismas normas que a continuación se detallan para los artículos (excepto la ausencia de palabras clave en el caso de las reseñas).
4. El texto será entregado en formato electrónico. La versión estará formateada para PC (preferiblemente en Word).
5. Se adjuntarán dos ejemplares impresos del texto.
6. El disquete y las dos copias impresas del manuscrito han de ser remitidas a: Lourdes Lorenzo (secretaria); Facultad de Filología y Traducción; Universidad de Vigo; As Lagoas-Marcosende s/n; E-36200-Vigo (SPAIN).
7. El número máximo de páginas será de 15, en dimensión A4, impresas por una sola cara sin numerar; con interlineado sencillo, tipo y cuerpo de letra: Times New Roman de 11 puntos. Márgenes: 4 cm a la izquierda y derecha, 5,3 arriba y abajo. Justificación completa. Las notas irán situadas a pie de página: han de ser numeradas con números árabes de 1 en adelante, y la numeración avanzará correlativamente desde el principio al final del texto. Para los números ha de utilizarse 11 puntos y para el texto de las notas 9 puntos (y en todos los casos Times New Roman). Las citas a pie de página no se utilizarán para introducir nuevas referencias bibliográficas completas que, en todos los casos, estarán incluidas en la bibliografía final del trabajo.
8. Junto con el original, deberá enviarse un resumen de 12-15 líneas (entre 150 y 200 palabras) y un listado de palabras clave (un mínimo de 3 y un máximo de 6). El listado de palabras clave deberá ir acompañado de su traducción al inglés. Este resumen y el listado de las palabras clave

Copyright © ANILIJ 1, 2003, 253-255

deberán estar incorporados en la primera página del texto (inmediatamente antes del comienzo del mismo), en Times New Roman de 11 puntos.

9. La primera página del documento deberá contener, por este orden, y siempre en líneas diferentes: A) título; B) nombre y apellidos del autor o autores; C) la institución a la que pertenecen; D) dirección electrónica y/o fax del autor; E) palabras clave (en el idioma del artículo y en inglés); F) resumen de 12-15 líneas (en inglés). Los datos indicados en A, B, C y D deberán estar centrados. El listado de palabras clave y el resumen tendrán justificación completa. El texto se iniciará en la segunda página del documento. Como encabezado de esta página se incluirá exclusivamente el título del artículo, el listado de palabras clave y el resumen.
10. También se incluirá en la primera página del documento, e inmediatamente después de los apellidos del autor, una llamada mediante asterisco (\*) que remitirá a una nota a pie de página en la que se indicarán: dirección postal de contacto del autor (o de los distintos autores), institución (y dirección institucional), teléfono del lugar de trabajo, fax (incluyendo los prefijos nacionales y regionales correspondientes) y el correo electrónico.
11. Los apartados y epígrafes deberán ir siempre ordenados en números árabes (1., 3.1., 5.1.2., etc.).
12. Tablas, cuadros y gráficos: tanto en la versión electrónica como en la impresa, cada tabla, cuadro o gráfico debe estar debidamente inserto en el lugar definitivo que le corresponde. Todos los cuadros, gráficos y tablas deben realizarse con las herramientas adecuadas que proporcione el procesador de textos utilizado para el formato del artículo. No se admitirán tablas, gráficos o cuadros en páginas apaisadas.
13. Referencias bibliográficas dentro del texto. Se debe seguir este formato:  
 (Held, 1981: 122-23)  
 (Held, 1981: 122-23; Lindgren, 1969: 98-100)  
 (Delgado, 1993: Delgado & Menéndez, 1993)  
 (Nord, 1991a, 1994)
14. Modelo de cita bibliográfica literal: se utilizará sangría francesa de 1,25 cm. Cuerpo y tipo de letra: Times New Roman de 9 puntos. El texto debe tener una justificación completa.
15. Un apartado titulado "Referencias bibliográficas" deberá ser incluido al final del manuscrito. Se seguirá este modelo:  
 Bratton, J.S. 1989. "British Imperialism and the Reproduction of Femininity in Girls Fiction, 1900-1930", en Richards, J. (ed.). *Imperialism and Juvenile Literature*. Manchester University Press, 195-215.

Carpenter, H. & Prichard, M. 1984. *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

Darton, F & Harvey, J. 1982. *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*. (3ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Lefevere, A. 1997. *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Traducción española de C. África Vidal y R. Álvarez. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Nesbit, E. 1895. "The Girton Girl", *Atalanta*, 8, 755-59.

16. Otras consideraciones de estilo quedarán a cargo de los editores.
17. Los originales recibidos que cumplan estas normas serán evaluados (manteniendo siempre el anonimato del autor del trabajo) por especialistas del Comité Científico del *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*. En virtud del informe de los especialistas, el Comité de Redacción decidirá sobre su publicación. No se devolverá ninguno de los originales recibidos.

## GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

1. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* accepts unpublished works (papers or reviews) that deal with related topics to children's books in a wide and interdisciplinary sense.
2. Papers and reviews will be accepted either in English or in Spanish.
3. Kinds of reviews. Three kinds of reviews will be accepted: A) Informative reviews, about 500 words of extent (1 page). B) Critical reviews until 2.000 words of extent (until 4 pages). C) Critical reviews until 4.000 words (until 8 pages).  
Each review will be headed by the complete bibliographical data of the reviewed study. Otherwise, the same norms that we detail for papers will apply to reviews (except for the absence of abstracts and key words in the case of reviews).
4. The text must be presented in an electronic format. The electronic version can be in PC format, preferably Word.
5. Two copies of a printed version must also be attached.
6. The disk and the two copies of the manuscript must be submitted to: Lourdes Lorenzo (secretary); Facultad de Filología y Traducción; Universidad de Vigo; As Lagoas-Marcosende s/n; E-36200-Vigo (SPAIN).
7. The number of pages, Din A4 size, must not exceed 15. They must be printed on only one side, and not be numbered; single line spacing, kind of letter: Times New Roman, size 11. Margins: 4 cm to the left and right, 5,3 top and bottom. Complete justification. Commentaries must appear in footnotes: they must be numbered with arabic numbers from 1 onwards, and the numbering must be continuous from the beginning to the end of the text. Size 11 must be used for the numbers, and size 9 for the text of the notes (always Times New Roman). Footnotes will not be used to enter new complete bibliographical references, that, in all cases, will be included in the final bibliography of the study.
8. Adjoined to the original manuscript, it must be sent an abstract of 12-15 lines (between 150 and 200 words), and a list of key words (a minimum of three and a maximum of six words). The list of key words must be also translated to English. The abstract and the list of key words will be present

in the first page of the text (immediately before its beginning) in Times New Roman, size 11.

9. The first page of the manuscript must always contain, in this order and in different lines: A) the title; B) the author's first name followed by the surname; C) the author's institutional affiliation; D) the author's electronic mail and/or fax; E) key words (written in the language of the text and also in English); F) an abstract of 12-15 lines (in English). The information stated in A, B, C y D must be centered. The list of key words and the abstract (E and F) will have complete justification. The text must start at the second page of the manuscript. As the heading of this page, you must exclusively include the title of the study, the list of key words and the abstract.
10. An asterisk (\*) will be immediately placed after the author's surname(s) in the first page. This asterisk must refer to a footnote that has to tell about: the author's (or authors') contact address, affiliation (and institutional address), home and/or office numbers, fax (including the corresponding national and regional phone codes) and e-mail.
11. The textual sections and epigraphs must always be ordered in arabic numbers (1., 3.1., 5.1.2., etc.).
12. Tables, charts and graphics: both in the electronic and written version, each table, chart or graphic must be correctly inserted in their definite place. All these tables, charts and graphics will be treated with the appropriate tools of the processor used for the text format. Landscape graphics, charts and tables won't be admitted.
13. Bibliographical references inside the text. The following format will be observed:
  - (Held, 1981: 122-23)
  - (Held, 1981: 122-23; Lindgren, 1969: 98-100)
  - (Delgado, 1993: Delgado & Menéndez, 1993)
  - (Nord, 1991a, 1994)
14. Model for the inclusion of quotations: used 1,25 cm French indentation. Kind of letter: Times New Roman, size 9. The text must have complete justification.
15. A list entitled "Bibliographical References" must be included at the end of the manuscript. Follow the examples below:
 

Bratton, J.S. 1989. "British Imperialism and the Reproduction of Femininity in Girls' Fiction, 1900-1930", en Richards, J. (ed.). *Imperialism and Juvenile Literature*: Manchester University Press, 195-215.

Carpenter, H. & Prichard, M. 1984. *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

Darton, F & Harvey, J. 1982. *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*. (3<sup>a</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Lefevere, A. 1997. *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Traducción española de C. África Vidal y R. Álvarez. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Nesbit, E. 1895. "The Girton Girl", *Atalanta*, 8, 755-59.

16. Another style considerations will be arranged by editors.
17. The received manuscripts that observe these norms will be evaluated (preserving always the author's anonymity) by specialists from the Scientific Committee of *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*. In the light of the assessor's reports, the Editorial Committee will decide in favour of its publishing.

**HOJA DE SUSCRIPCIÓN / ORDER FORM FOR SUBSCRIBERS**

Enviar este formulario a: / *Return this form to:* Sr. D. Ricardo Serrano

Marcial Pons – Departamento de Revistas. San Sotero 6 / E-28037 Madrid (Spain)  
E-mail: serrano@marcialpons.es-Fax: 34 91 32722367-Tel/Phone: 34 91 3043303

Nombre y apellidos / *First name and surname:*

Institución / *Affiliation:*

Dirección postal / *Postal address:*

Población / *City:*

Código postal / *Postcode:* .....País / *Country:*.....

Teléfono / *Phone:*.....Fax:.....

Dirección electrónica / *E-mail:*.....

Desea suscribirse a AILLJ, a partir del número (inclusive) / *The applicant wants to subscribe to AILLJ from the issue (inclusive):*.....

Precios de suscripción (los pagos se efectuarán en Euros o en \$ USA) / *Subscription rates (all stated rates in Euros or in USA \$):*

Suscripción / *Subscription:*

	Europa / <i>Europe</i>	Otros / <i>Others</i>
Instituciones / <i>Institutions</i>	20 €	19 \$
Individuos / <i>Individuals</i>	10 €	8 \$

Estos precios no incluyen los gastos de envío postal / *This price stated does not include costs of packing and postage.*

El IVA está incluido / *The prices stated include VAT.*

Si se desean recibir los envíos por avión, consúltese los gastos con la distribuidora Marcial Pons (dirección en el encabezamiento de la página), pues varían dependiendo de la parte del mundo de que se trate / *If you want to receive goods by plane, please check rates with the dealer Marcial Pons (see address at these page top) because it changes depending on the different parts of the world.*

Forma de pago (señale la que le corresponda) / *Form of payment (check the one that applies):*

Contra reembolso / *Cash on delivery.*

Cheque (dirigir el cheque a Marcial Pons) / *Check (direct to Marcial Pons).*

Tarjeta de crédito (señale la que le corresponda) / *Credit card (check the one that applies):*

VISA       MASTERCARD       AMERICAN EXPRESS

Nombre (tal y como aparece en la tarjeta) / *Name (as it appears on the card):*

.....  
Número de la tarjeta / *Credit card number:*.....

Banco / *Bank:*.....

Fecha de caducidad / *Expiration date:* \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Cantidad total que autoriza / *Total amount for which you are authorizing payment:*

.....  
Fecha / *Date:*..... Firma / *Signature:*

Domiciliación bancaria: Válida solo para España / *Payment through personal account (for automatic payment): only for Spain.*

Los suscriptores que paguen con una cuenta domiciliada en España pueden, si lo desean, domiciliar el pago de su suscripción, remitiendo el formulario siguiente:

Señores:

Les agradecería que, a partir de esta fecha y hasta nueva orden, carguen en mi cuenta el pago de la suscripción que hago a mi nombre de la revista *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, publicada por la Asociación Nacional de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ).

Nombre y apellidos del titular / *First name and surname:*

.....  
Banco o caja / *Bank:*

.....  
Número de cuenta (todos los dígitos) / *Account number (all check digits):*

.....  
Dirección de la agencia / *Bank address:*

.....  
Población / *City:*..... País / *Country:*.....

Código postal / *Postcode:*.....

Fecha / *Date:* ..... Firma / *Signature:*