

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil  
EDITORES / EDITORS

Veljka Ruzicka Kenfel  
Universidade de Vigo  
kenfcl@uvigo.es

Celia Vázquez García  
Universidade de Vigo  
ccliavg@uvigo.es

Lourdes Lorenzo García  
Universidade de Vigo  
llorenzo@uvigo.es

Dirección para el envío de colaboraciones / *Address to send contributions*: Celia Vázquez García; Facultade de Filoloxía e Tradución, Universidade de Vigo; As Lagoas-Marcosende, s/n; E-36200 Vigo (Galicia) SPAIN  
Teléfono / *Phone*: 34 986 812338 / 812254; Fax: 34 986 812380; e-mail: celiavg@uvigo.es

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

Secretaría administrativa / *Administrative secretary*: M<sup>a</sup> Dolores González Martínez / Ana Fernández Mosquera

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 Gaseni, Univ. del País Vasco; Lourdes Lorenzo García, Univ. de Vigo; Antonio Moreno Verdulla, Univ. de Cádiz; M<sup>a</sup> José Olazregi, 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; M<sup>a</sup> 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)  
Bernad Dolle-Weinkauff (Univ. Frankfurt, Germany)  
M<sup>a</sup> Dolores González-López Casero (Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, Salamanca, Spain)  
Jerry Griswold (Univ. San Diego, California, USA)  
Laura Guerrero Guadarrama (Univ. Iberoamericana, México)  
Hans Heino Ewers (Univ. Frankfurt, Germany)  
Roberto Mayoral Asensio (Univ. Granada, Granada, Spain)  
Maria Nikolajeva (Univ. San Diego, California, USA)  
Rita Oittinen (Univ. Tampere, Finland)  
Felicidad Orquín Lerín (Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, Madrid, Spain)  
Jean Perrot (Univ. Paris, France)  
Nina Pluta (Univ. Katowice, Polonia)  
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.*

Suscripciones / *Suscriptions*: 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*: Celia Vázquez; Facultade de Filoloxía e Tradución, Universidade de Vigo; As Lagoas-Marcosende, s/n; E-36200 Vigo (Galicia) SPAIN. E-mail: celiavg@uvigo.es.

Intercambios / *Exchanges*: Celia Vázquez; Facultade de Filoloxía e Tradución, Universidade de Vigo; As Lagoas-Marcosende, s/n; E-36200 Vigo (Galicia) SPAIN. E-mail: celiavg@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 García (Secretaria).

Diseño / *Design*: Gustavo Cabo

Maquetación / *Layout*: Gustavo Cabo

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

**ANILIJ**  
asociación nacional de  
investigación de literatura infantil y juvenil

ANUARIO DE INVESTIGACION EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Volumen 2, 2004

PRESENTACIÓN.....	3
EDITORIAL.....	5
ARTÍCULOS	
<b>LOS PERSONAJES EN EL CUENTO POPULAR</b> Jaume Albero Poveda.....	7
<b>'EOTHEOD' ANGLO-SAXONS OF THE PLAINS: ROHAN AS THE OLD ENGLISH CULTURE IN J.R.R. TOLKIEN'S THE LORD OF THE RINGS</b> Jorge Luis Bueno Alonso.....	21
<b>NURSERY RHYMES VERSUS FAIRY TALES: LA VICTORIA DE LA LÍRICA INFANTIL DE TRADICIÓN ORAL EN EL MUNDO ANGLOSAJÓN</b> Lucía-Pilar Cancelas y Ouviaña.....	37
<b>ÉL, AVENTURERO. ELLA, HOGAREÑA: EL SIGLO XIX Y LA FICCIÓN DISOCIADA EN FUNCIÓN DEL SEXO</b> Ana Fernández Mosquera y María Dolores González Martínez.....	47
<b>LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN TRADUCCIÓN DE LIJ</b> Cristina García de Toro.....	61
<b>LOVE ON MARS: AN ANALYSIS OF SEXISM IN A 1950S EC COMICS STORY</b> Alicia Gil Martínez.....	73
<b>EL BESTIARIO O LA CRIPTOZOOGRAFÍA EN HARRY POTTER Y OTROS TEXTOS DE LA FANTASÍA INGLESA</b> Laura Guerrero Guadarrama.....	91
<b>RETOS Y CLAVES PARA LA TRADUCCIÓN, ADAPTACIÓN Y ESCENIFICACIÓN DE CUENTOS TRADICIONALES PARA NIÑOS. UNA EXPERIENCIA MULTICULTURAL</b> Catalina Ilescu Gheorghiu y Carmen Valero Garcés.....	97
<b>LA HUELLA MEDIEVAL DEL CAMINO DE SANTIAGO EN LA NARRATIVA JUVENIL ESPAÑOLA</b> Nieves Martín Rogero.....	113

<b>LA TRADUCCIÓN DEL ARGOT EN SOUTH PARK</b> Anjana Martínez Tejerán.....	127
<b>LECTURA SOCIOLITERARIA DEL NACIMIENTO DE LA LITERATURA INFANTIL GALLEGA: UN VIAJE EN TRES TIEMPOS</b> Xulio Pardo de Neyra.....	151
<b>WHY TRANSLATE MULTICULTURAL LITERATURE?</b> Isabel Pascua Febles.....	177
<b>ISLAS Y PARAÍDOS PERDIDOS EN LA LITERATURA INFANTIL FRANCESA: LA SOLEDAD BUSCADA</b> M <sup>a</sup> Carmen Ramón Díaz.....	187
<b>EL CONFLICTO GENERACIONAL EN KATHERINE MANSFIELD: EL CASO DE "SUN AND MOON"</b> Gerardo Rodríguez Salas.....	199
<b>VALORES, LITERATURA Y LIBROS DE TEXTO (UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LOS VALORES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA)</b> Juan Senís Fernández.....	215
<b>LA IMAGEN DE JAPÓN EN LOS LIBROS PARA NIÑOS PUBLICADOS EN ESPAÑA</b> Kazumi Uno.....	231
<b>RESEÑAS/ REVIEWS</b>	
Daniel González, Luis <i>Donde nacen los sueños</i> .....	251
Fernández Suárez, Sonia María <i>Literatura infantil en Jordania: Rawda Al-Hudhud</i> .....	253
Bosmajian, Hamida <i>Sparing the child. Grief and the unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust</i> Kertzer, Adrienne <i>My mother's voice</i> .....	256
<b>NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES</b> .....	261
<b>GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS</b> .....	265
<b>HOJA DE SUSCRIPCIÓN/ ORDER FORM FOR SUBSCRIBERS</b> .....	269

## PRESENTACIÓN

Es para nosotras un honor poder ofrecer el volumen número 2 del Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ) y comprobar que el proyecto en el que depositamos tanta ilusión sigue adelante gracias a las aportaciones de la comunidad científica española relacionada con este campo de investigación.

El presente número ofrece 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 de nuevo en este volumen como uno de los más fecundos en cuanto a investigación. Son cinco 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 Anjana Martínez Tejerina, se basa en la comparación de las versiones original y doblada de la película *South Park*: más grande, más largo y sin cortes (1999) en el que se exploran diversos conceptos relacionados con el argot y la forma en que se doblan. En el segundo artículo Cristina García de Toro describe una experiencia de traducción de un texto de LIJ realizado con estudiantes de la licenciatura de Traducción e Interpretación, confiriéndoles el protagonismo en el proceso de detección y resolución de los problemas de traducción. El resto de los artículos de este campo de investigación realizados por Isabel Pascua Febles, Catalina Iliescu junto con Carmen Valero y el de Kazumi Umo, comparten experiencias con otros investigadores a la hora de trabajar con la literatura infantil y juvenil multicultural traducida. Intentan abrir canales comunicativos para el diálogo entre culturas y conseguir la tolerancia cultural a través de la traducción de la literatura multicultural.

Los estudios literarios son objeto de análisis de los ensayos restantes. El presentado por Dolores González y Ana Fernández Mosquera y el artículo de M<sup>a</sup> del Carmen Ramón Díaz se centran en el estudio de formas narrativas y períodos históricos concretos dentro de la literatura inglesa y francesa respectivamente. Nieves Martín Rogero nos habla de la narrativa histórica juvenil española y su relación con el Camino de Santiago, uno de los itinerarios de peregrinación más famosos dentro del mundo occidental. El resto se acercan a la literatura infantil y juvenil en general desde múltiples perspectivas. El estudio de Gerardo Rodríguez parte del uso intertextual del cuento de hadas inherente a la obra de Catherine Mansfield. Lucía Pilar Cancelas muestra el predominio de la lírica infantil de tradición oral sobre la narrativa folclórica en la cultura anglosajona y ofrece razones históricas, sociales y económicas como explicación de este predominio. Laura Guerrero explora la pervivencia de los diferentes tipos de seres imaginarios, fantásticos y míticos en algunos textos clave de la tradición literaria inglesa. El ensayo trata de la vigencia y continuidad de estos seres remotos recuperados en obras tales como la de J. R. R. Tolkien o C. S. Lewis y

reavivados por fenómenos tan actuales como Harry Potter de J. K. Rowling y la trilogía El hechizo de C. M. McNish. Xulio Pardo de Neyra aborda la gestación y nacimiento de la LIJ gallega desde una perspectiva novedosa, desde un enfoque literario aunque al mismo tiempo aporta contextos socio-históricos imprescindibles para comprender la creación literaria. El objetivo principal del artículo de Jorge Luis Bueno es intentar arrojar algo de luz en la sistematización de los paralelismos culturales entre Rohan y la cultura anglosajona para seguir contribuyendo al estudio que del legado literario de Tolkien especialmente de El Señor de los Anillos continúan realizando los especialistas en los estudios literarios del inglés antiguo.

Los trabajos de Jaime Albero y de Juan Senís se encuadran dentro de los estudios de didáctica ofreciendo sendos artículos en los que se trata la importancia de los personajes más representativos de los cuentos de tradición oral y su función en los argumentos y las fuentes psicológicas que han llevado a su aparición, así como la importancia que tienen los libros de texto que los niños usan en la escuela y los valores que se pueden encontrar en ellos.

Representando a la parcela de la ilustración contamos con un único trabajo. Alicia Gil analiza el cómic. En este caso es una adaptación a cómic de una historia publicada previamente en el libro *The Martian Chronicles* del autor de ciencia ficción Ray Bradbury. El objetivo de este trabajo es analizar el sexismo que se manifestaba en los años cincuenta en este tipo de material gráfico al que tenían acceso los adolescentes de la época.

Desde nuestra posición de editoras nos congratula que el Anuario siga el camino emprendido y deseamos que los estudios que aquí se ofrecen sean de interés para la comunidad científica y que sigamos investigando en un campo que aporta las bases formativas e impulsa, para las generaciones futuras, el desarrollo de la creatividad y de la sensibilidad artística.

Las editoras

Celia Vázquez García    Veljka Ruzicka Kenfel    Lourdes Lorenzo García

## EDITORIAL

It is a pleasure for us to edit volume 2 of AILIJ (Anuario de Investigación Literatura Infantil y Juvenil) and to realize that the project we have eagerly undertaken goes on its way thanks to the contributions of the scientific community related to the field of Children's Literature Studies.

Volume 2 offers several papers selected by the Scientific Committee for their quality, taking into account the different research orientations listed in ANILIJ database, followed by a section of book reviews.

Translation Studies turned to be one of the most fruitful again, giving rise to five 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 Anjana Martínez Tejerina is based on the comparison of the original and dubbed version of the film *South Park: longer, bigger and uncut* (1999). This article explores several concepts related to slang and the way they are dubbed. Cristina García de Toro is the author of the second one, and she describes a student faculty project in which participants translated a book of children's literature, giving these students a prominent role in the process of discovering and solving translation problems.

The rest of the articles in this field presented by Isabel Pascua, Catalina Iliescu together with Carmen Valero and Kazumi Umo share experiences with other researchers on the field of translated children's multicultural literature. With the translation of these texts they help to fill some cultural gaps and create a new polisystem. They intend to develop new social attitudes towards cultural tolerance and the concept of multiculturalism for the sake of mutual cohabitation and an approach of languages and cultures.

Literary Studies are the object of analysis of the remaining articles. Two of them Dolores González and Ana Fernández Mosquera's and M<sup>a</sup> del Carmen Ramón Díaz's are devoted to narrative forms and specific historical periods of British and French Children's Literature. Nieves Martín Rogero tells us about the young adult Spanish historical novel and its relationship to Saint James's Way, one of the most famous pilgrimage itineraries in the Western World.

The rest of the papers approach children's literature from a variety of perspectives. Departing from the intertextual use of the fairy tale inherent in Katherine Mansfield's narrative, Gerardo Rodríguez's paper explores one of this author's stories claiming the importance of intertextual allusions to "Hansel and Gretel". Lucía Pilar Cancelas shows the prevalence of English lyrical poetry of oral tradition over folk narrative in the English-speaking culture and offers historical, economic and social reasons that have led to this prevalence. Laura Guerrero explores the survival of the different types of imaginary, fantastic and mythical beings

in some of the key texts of the English literary tradition. The article deals with the validity and persistency of these remote beings, recovered in literary works such as J. R. R. Tolkien's, C. S. Lewis's, J. K. Rowling's and the trilogy *The Sorcery* by C. M. McNish. Xulio Pardo de Neyra tries to approach the beginning and early stages in the development of Galician literature for children from a new perspective and a point of view which is literary but at the same time some historical and social contexts are given in order to understand the literary works. The main aim of Jorge Luis Bueno's article is trying to shed some light in the systematization of such cultural parallels to keep on contributing to the analysis of Tolkien's literary legacy especially *The Lord of the Rings* that is currently being made by scholars from Old English literary studies.

The essays of Jaume Alberó and Juan Senís are included in what we call the didactics of Children's Literature. The first analyses the most representative characters in the folktales, dealing with the function of these characters in the plots but also with the psychological sources that fixed them in these folktales all through the centuries. Senís explores the world of school manuals used by children at school because he thinks that they play a leading role as a source to learn different values.

As far as illustration is concerned we have only one paper this time. Alicia Gil analyses a comics story. She studies a comics adaptation of a short story published in the book *The Martian Chronicles* by science fiction writer Ray Bradbury. The objective of this study is to analyse the 1950's sexism in this kind of graphic material available to adolescents of the period.

As editors, we are happy to see that a new issue of *AILIJ* has born and we hope that the contributions included in this volume of the journal will be of great interest for our readers and that papers and reviews will encourage us to go further 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

Celia Vázquez García    Veljka Ruzicka Kenfel    Lourdes Lorenzo García

## LOS PERSONAJES EN EL CUENTO POPULAR

Jaume Alberó Poveda  
 Universidad de Alicante  
[jaume@jaumealbero.e.telefonica.net](mailto:jaume@jaumealbero.e.telefonica.net)

### Resumen

En este artículo analizamos los personajes más representativos de los cuentos de tradición oral: los héroes, los dragones y fieras, las brujas y demonios, los antagonistas y auxiliares. Tratamos su función en los argumentos y también las fuentes psicológicas que han llevado a su aparición y permanencia milenaria en los relatos orales. En este trabajo ponemos al descubierto los temas que contienen los cuentos de hadas y que han cautivado la imaginación de sus oyentes y lectores. Los más relevantes de estos temas son el anhelo de vida eterna, la maduración personal, la sexualidad, los conflictos afectivos en el seno de la familia (rivalidad fraternal, reticencias paternas a la independencia de las hijas, etc.) o el deseo de reconocimiento social. En nuestro análisis el contenido y la forma son indisociables, de modo que un mismo tema es abordado desde una perspectiva formal, pero también desde el punto de vista de la significación, teniendo en cuenta las condiciones sociales e históricas en las que se han difundido los cuentos folklóricos.

**Palabras clave:** cuentos populares, personajes, psicología, argumento

### Abstract

In this article we will analyse the most representative characters in the folktales: the heroes, the dragons and wild beasts, the witches and demons, the villains and assistants. We will deal with the function of these characters in the plots, but also with the psychological sources that produced and fixed them in the folktales all through the centuries. In this essay we will expose to view the themes in the fairytales that have captivated the imagination of their listeners and readers. The most relevant ones are the yearning for eternal life, the maturing of the individual, the sexuality, the affective conflicts in the bosom of the family (sibling rivalry, paternal reserves to the independence of the daughters, etc.) or the thirst for social recognition. In our analysis form and content are inseparable, so that the themes are discussed from a formal perspective, but also from the point of view of meaning, taking into account the social and historical conditions in which the folktales have been diffused.

**Key words:** folktales, characters, psychology, plot

### 1. Los héroes de los cuentos populares

En los diferentes repertorios de cuentos folklóricos encontramos muchos héroes, cada uno de los cuales encarna un atributo valorado en nuestro sistema cultural. El sastrecillo valiente, por ejemplo, es un ilusionista que sabe vender su imagen de fiereza; Juan el Oso es un rústico que abandona la fuerza física como medio para resolver los problemas y se socializa; los héroes del cuento-tipo AT<sup>1</sup> 313 A “La joven como ayudante del héroe en su huida” abandonan el modelo tradicional de masculinidad y reconocen al final de las historias los valores tradicionalmente femeninos, etc.

Las victorias de los héroes de los cuentos populares lo son a título personal y no implican una regeneración moral de la sociedad. Estos héroes pueden tener algún ingrediente de sobrenaturalidad como, por ejemplo, un nacimiento maravilloso con la intervención de auxiliares mágicos. O bien, dado el gusto de los cuentos de hadas por las situaciones extremas, los héroes son figuras marginales: el más pequeño de la familia, el considerado más tonto de los hermanos, el más gandul, etc. En general, el cuento popular se pone del lado de quien parte de una situación desventajosa. El contraste entre el estado de inferioridad al comienzo del relato y el éxito social conseguido al final crea una gran tensión emocional.

Una característica común a muchos personajes de cuento popular, según ha indicado Max Lüthi, es el hecho de que poseen una personalidad poco prometedora o viven en un entorno que limita sus posibilidades de autorrealización (Lüthi, 1987: 31-34). Pensemos, por ejemplo, en el protagonista principal del cuento-tipo AT 330 A “El herrero y el demonio”, quien en muchas versiones es un hombre de vida desviada a quien el Demonio convence para que le venda el alma. En muchas variantes de “El sastrecillo valiente” (AT 1640), por citar otra muestra, el protagonista es un gandul recalcitrante. Todo un grupo de motivos folklóricos, el comprendido entre L100 y L199, se refiere a los distintos héroes de origen o personalidad poco prometedores. Probablemente, el caso más ejemplar de personaje poco prometedor es la bestia de quien se enamora Bella en el cuento popular epónimo. Pero al final de las historias, los personajes poco prometedores revelan unas cualidades que los hacen triunfar en la vida. En el mundo del cuento popular, como podemos apreciar, las apariencias engañan, y aquello que parece despreciable o de poco valor resulta, en última instancia, contener la clave del éxito.

<sup>1</sup> Como en esta primera ocasión, en diversos momentos de nuestra exposición mencionaremos el catálogo internacional del cuento popular Aarne-Thomson (AT). En 1910 Antti Aarne publicó un primer ensayo del catálogo. En 1928 Stith Thompson completó este trabajo, que lleva por título *The Types of the Folktale*. En 1961 este libro se reeditó de manera considerablemente aumentada por la Academia Scientiarum Fennica (Helsinki) y es esta última edición la que nosotros citamos. Igualmente, citaremos, introducidos por la abreviatura *mot.*, motivos folklóricos extraídos del índice que elaboró el folklorista americano Stith Thompson y que fue publicado por la misma academia en 1955 en una edición revisada.

Igualmente, los personajes auxiliares comparten con los héroes rasgos de personalidad poco prometedores. A menudo se presentan ante el protagonista bajo la apariencia de mendigos, como lo hace el mismo Jesucristo (*mot.* V211.2.1.2). Bajo este disfraz de mendigos, algunos personajes someten al héroe a un test de carácter.

Este recurso estilístico, según el cual aquello que tiene apariencia insignificante se revela como extraordinario, no se aplica solamente a las personas, sino también a los objetos. En algunas variantes de AT 301 “Las tres princesas robadas” el protagonista ha de escoger entre diferentes espadas y, en lugar de escoger la más larga y brillante, coge la más insignificante y herrumbrosa. En algunos cuentos encontramos el motivo D2006.1.4, que narra cómo una joven consigue comprar tres noches al lado de la cama de su amado, casado con una bruja falsaria, gracias a tres objetos talismánicos que comúnmente son una almendra, una avellana y una nuez. De estos tres frutos tan ordinarios salieron mágicamente objetos de gran valor que permitieron a la heroína conquistar el corazón del rey amado. Los regalos de los auxiliares mágicos tienen casi siempre una apariencia ordinaria, nunca muestran a simple vista el poder que contienen. Este mismo tratamiento estilístico lo reciben los animales auxiliares. De este modo, en muchas variantes de AT 313, de entre un gran número de aves de distinta especie, únicamente un cuervo negro sabe guiar al héroe al Infierno. En definitiva, al cuento folklórico le gustan las situaciones extremas: el personaje más humilde será el más agraciado, el objeto más insignificante devendrá en el que más poderes mágicos tiene y el animal más ordinario resultará ser el mejor auxiliar.

El de los cuentos populares es, pues, un mundo al revés. Por eso, detrás de la más bella de las rosas encontramos al gigante de “La bella y la bestia”; bajo la más florida mata de romero se esconde el gigante más temible; detrás de la graciosa figura de una joven bien dotada para el baile se esconde una bruja; o, tal como ocurre en las leyendas de la lavandera de noche, un inocente recién nacido puede convertirse en el alter ego de una bruja maléfica. Desde un punto de vista estético, la magia benéfica se ampara en las personas y objetos poco valorados para actuar como contrapeso de la magia maléfica, la cual se refugia en todo aquello que resulta vistoso y atrayente. Una de las características definitorias de los héroes de los cuentos de hadas es, precisamente, el hecho de que reconocen el valor intrínseco de los seres y objetos más insignificantes. Al fin y al cabo, los héroes son en sus orígenes personas desairadas por los demás y, puesto que se sienten insignificantes, desarrollan una sensibilidad solidaria.

En los cuentos populares encontramos diversos ejemplos de hombres que han llevado una existencia irregular desde una perspectiva moral y que, llegados a los años de madurez, o después de la muerte, tratan de reconciliarse con los valores y las figuras cristianas. Éste es el caso, por ejemplo, de los cuentos de pacto con el Diablo, o aquellos donde el protagonista engaña a la Muerte. Se trata de personajes que quieren hacer reversible el tiempo y negar la muerte. En algunos casos se casarán con mujeres más jóvenes que ellos y tendrán hijos que son una extensión suya que los proyecta hacia el futuro. Este hecho nos habla de su anhelo de vida eterna.

La debilidad moral de muchos héroes de los cuentos populares los aproxima al hombre medio. Por este motivo son tan del gusto popular los personajes picarescos. Por otro lado, hay que considerar que en los cuentos populares las normas son creadas para ser violadas. Son estas transgresiones los motores discursivos del relato.

Otros personajes de cuento popular, en cambio, tienen una personalidad fuerte, autoritaria. Son hombres o mujeres que en las actuaciones públicas se muestran duros, pero que revelan una naturaleza mucho más frágil en la intimidad. Tienen, por llamarlo de algún modo, un talón de Aquiles. En el caso de los hombres, encontramos muchos personajes que están obsesionados por las riquezas y esta monomanía los lleva a la perdición. En el caso de las mujeres, es la vanidad personal aquello que las hace fracasar en sus proyectos ambiciosos. En todos los casos, la rigidez de carácter los hace extremadamente vulnerables. Podemos establecer una regla casi fija en los cuentos de hadas: todos los personajes malvados tienen, en el mismo pecado, la penitencia.

Una característica que refuerza esta idea de que los malos en la falta tienen el castigo es el hecho de que existe una relación entre el contenido del acto culpable y la naturaleza de la pena impuesta. Así, el villano del cuento-tipo AT 1000 "Trato de no enfadarse" se arruina en su intento de explotar al héroe. En general, todos los antagonistas de los cuentos del grupo AT 1000-1029 "Contrato de trabajo (trato de no enfadarse)" son víctimas de su propia estrategia de engañar al héroe. En AT 503 "Los regalos de los enanos" el jorobado que quería que los enanos acentuasen la joroba de su amigo habrá de ver cómo los enanos le quitan la joroba a éste y hacen más pronunciada la suya. Los ejemplos podrían ser múltiples. La idea es siempre que los malvados mueren bajo los efectos de su propio veneno. Se trata de un castigo aleccionador: por su forma podemos reconocer en qué ha consistido la falta.

Las historias populares se centran en la figura del héroe y sitúan en un segundo plano la muerte de los padres u otros miembros de la unidad familiar de los protagonistas principales. La consecución de la felicidad por parte de éstos al final de los relatos borra cualquier pérdida personal. Ésta es una forma que tienen los relatos de negar la muerte. La petrificación del héroe en AT 303 "Los gemelos o hermanos de sangre", el sueño centenario de Blancanieves, la transfiguración de la heroína en mariposa por las malas artes de una bruja en variantes de "Las tres naranjas del amor", o el encantamiento en animal del príncipe de "La bella y la bestia" son metáforas de una muerte que siempre resulta vencida.

En la mayoría de cuentos donde los héroes tienen hermanos, éstos aparecen para evidenciar la existencia de una rivalidad fraternal. La rivalidad constituye en los cuentos populares un mecanismo de afirmación de la personalidad de los hermanos, del mismo modo que la rivalidad entre poblaciones vecinas contribuye a la construcción identitaria de sus habitantes. En estos casos de antagonismo en los relatos, el héroe es el más pequeño de la casa. Ésta es una característica propia del género del cuento de hadas, en el cual el más pequeño de los hermanos es, a menudo, el más afortunado. Esta suerte actúa a modo de compensación por su menor madurez para enfrentarse a la vida. Desde un punto de vista narrativo, se trata de un recurso

eficaz porque el más pequeño puede captar con más facilidad la simpatía del lector u oyente. Una de las formas más extremas de esta fórmula la encontramos en AT 877 "La vieja que fue desollada viva", donde una de las protagonistas pone a su hermana en una situación que pudo costarle la vida. El extremo opuesto de la rivalidad fraternal lo encontramos en la solidaridad entre los dos hermanos de AT 303 "Los gemelos o hermanos de sangre" que, además de ser gemelos, permanecen ligados por un vínculo mágico.

Los héroes de los cuentos de hadas son personajes que no tienen ninguna habilidad especial que los cualifique para las pruebas que han de superar. Pero, a pesar de ser figuras esencialmente deficitarias, pueden realizar todo lo que se proponen porque son unos luchadores. La ayuda mágica y los premios que reciben los héroes y heroínas son una retribución por su buen carácter, pero también una compensación por las injusticias de las cuales han sido víctimas. Para ejemplificar esta idea, recordemos a las heroínas maltratadas por sus madrastras o también al héroe del cuento-tipo "Las tres princesas robadas", quien fue abandonado por sus hermanos en el castillo del ogro. La restitución de un orden de cosas justo es la clave del final feliz de los cuentos de hadas. Es lo que se ha llamado «justicia poética». La recepción de ayuda mágica y la concesión de premios a los héroes contribuyen al hecho de que sean éstos quienes organicen el espacio moral del relato. Este final satisfactorio en donde el héroe y la heroína vivirán felices por siempre jamás es un sueño de la humanidad, que siempre ha buscado la permanencia en el amor, la consecución de la armonía definitiva, sin los vaivenes propios de las relaciones interpersonales.

En los cuentos populares encontramos de modo reiterado el mitema del maestro o despertador. Nos referimos a los personajes que tienen la misión de provocar al iniciante (el héroe) la conciencia de que habrá de abandonar la forma de vida que ha llevado e iniciar el camino de la aventura. Algunos personajes que encarnan este mitema son el hada madrina en la historia de Cenicienta, el hada que concede los objetos mágicos a la heroína en AT 425 G "La novia falsa toma el lugar de la heroína", la vieja de "Las tres naranjas del amor", la cual informa al héroe de la existencia de estas naranjas mágicas, etc. Después de la visita del maestro o despertador la próxima etapa en la trayectoria del héroe incluye el mitema del viaje.

Éste del viaje es un motivo central en los argumentos de los cuentos de hadas. Estos relatos dividen el mundo en dos grandes espacios. Uno es el real, el de la experiencia cotidiana; aquí tienen lugar los hechos creíbles. Por otra parte, tenemos el espacio donde acontecen los incidentes maravillosos. Éstos son lugares donde actúa la magia y aparecen los seres fantásticos. Esta división de la geografía física en los relatos tiene un correlato en el ámbito mental y emocional. El primer espacio, el real, se corresponde con la conciencia, mientras que la zona de lo maravilloso es asimilable al inconsciente. Nuestros héroes realizan un viaje metafórico desde el primero al segundo para realizar una búsqueda.

Los viajes de los protagonistas son itinerarios hacia la maduración personal. Los realizan las muchachas cuando llegan a la primera adolescencia y al entrar en la

segunda adolescencia, los chicos. A menudo, los protagonistas principales llegan a casalicios, castillos o palacios alejados de los núcleos urbanos, donde encuentran un espacio para la intimidad, que se sitúa en otra dimensión. Estos lugares actúan a modo de lugares de iniciación en la vida adulta.

Con mucha frecuencia, el trayecto de los héroes y heroínas va desde el territorio conocido, que es el propio cuerpo, hasta el mundo del otro sexo, vivido como un peligro, al cual se llega atravesando tierras inhóspitas. Esta fórmula en la cual los jóvenes encuentran su pareja en tierras lejanas es la más habitual en los cuentos populares. En estos casos el matrimonio no siempre es exógamo. A veces, el héroe reingresa en su territorio con la muchacha conquistada.

En algunas ocasiones, los héroes han de realizar un viaje al mundo inferior y regresar, siguiendo el modelo de Orfeo, Virgilio y el mismo Jesucristo, que bajó a los infiernos y después resucitó. El héroe que visita el mundo inferior y regresa realiza un viaje metafórico al país de los muertos. El héroe es, pues, aquél que no tiene miedo de nada, que no pertenecería a la clase de los vivos. En estos infiernos subterráneos los demonios o gigantes tienen cautivas personas humanas. El viaje al mundo subterráneo puede ser leído, desde una perspectiva psicológica, como una bajada al mundo de los instintos, del cual es difícil salir. Pero, según hemos anticipado, el submundo puede ser también el mundo de los muertos. En estos dominios puede haber un río que nos recuerda aquél que atravesaba el mítico Caronte con la barca (mot. A672.1 "Barquero en el río del mundo inferior (Caronte)"). En estos infiernos los héroes dejan enterrada su personalidad inmadura.

Paralelamente a los personajes auxiliares, que dan consejos y objetos mágicos a nuestros héroes, existe una galería de personajes malvados que les facilitan fortuna material. Así, el Demonio otorga fortuna a los personajes que realizan un pacto con él; los ogros, los dragones y los enanos a menudo esconden tesoros en sus respectivas residencias; el héroe de AT 700 "Pulgarcito" ayuda a unos ladrones a robar una casa y después los engaña para quedarse con el dinero; etc. Estos tesoros y capitales simbolizan la adquisición de una sabiduría que ayudará a madurar a nuestros protagonistas y garantizará su éxito en la vida. El hecho curioso es que este conocimiento a veces proviene de personajes malvados: en la vida no se aprende solamente de las experiencias moralmente aceptables, sino que un poco del conocimiento prohibido también ayuda al crecimiento interior.

Los personajes que auxilian a nuestros protagonistas aparecen en el lugar adecuado y en el momento oportuno para ayudarlos a llevar a cabo la heroicidad. Los auxiliares que los héroes encuentran por el camino les proporcionan información y, a veces, también objetos mágicos. Cuando la donación o la ayuda la realiza un animal revela la circunstancia de que los héroes están más cerca de la naturaleza que sus adversarios. Esta ayuda de los auxiliares la reciben los héroes después de que hayan realizado un aprendizaje de la humildad. Los auxiliares son a menudo seres solitarios que viven en lugares inhóspitos. Son casi siempre personas viejas con gran experiencia en la vida y que viven aislados de la vanidad mundana. El cuento popular es ideológicamente conservador y reconoce la autoridad de las personas mayores. Así,

los auxiliares ancianos representan la imagen viviente de la sabiduría espiritual y orientan a los jóvenes, los cuales reflexionan a partir del encuentro con estas figuras. Se trata de una introspección que realizan los héroes en su inconsciente antes de proyectarse hacia el mundo exterior.

Los héroes principescos son a menudo personajes inmaduros y con una gran dependencia de figuras maternas o paternas. Esta dependencia se transferirá a su futura esposa, quien mostrará más seguridad personal y espíritu de iniciativa que el marido. Aunque algunos cuentos populares lleven el título del héroe masculino, cuando éste es un príncipe, es en realidad la heroína el principal motor discursivo, al menos en la segunda parte de la historia. El joven enfermizo de familia acomodada a quien la vida no ha preparado para los avatares más importantes es muy del gusto del cuento de hadas.

Estos personajes principescos viven, en algunas ocasiones, obsesionados por la actividad de la caza, que es una metáfora de la búsqueda de pareja vivida como conflictiva, como un combate entre el cazador y su presa. Algunos personajes, particularmente aquellos que realizan un pacto con el Demonio, cambian esta actividad amorosa por la pasión por el juego. El príncipe protagonista de "Las tres naranjas del amor" es, en cambio, un adolescente más pasivo y se abandona a la inactividad en un primer momento del relato. Pero pronto veremos que se trata de un recogimiento en su mundo interior propio de la época de la pubertad para propulsarse después hacia el exterior.

Además del hecho de que nuestros héroes sean adolescentes, también lo es el tipo de relaciones personales que se establecen en los cuentos: intensas, pero breves. La búsqueda de los héroes los lleva a conocer muchos personajes auxiliares a los que dejan atrás para proseguir su camino. Incluso encontramos una galería de jóvenes principescos que olvidan a sus amadas y será necesario un reconocimiento de la identidad femenina al final de la historia.

En los argumentos de los relatos protagonizados por hombres destacan las gestas intrépidas del héroe, la ejecución de tareas sobrehumanas y la victoria sobre adversarios fabulosos. La virtud más destacable en estos héroes aventureros es el dominio sobre sí mismos. En los argumentos más femeninos la tensión argumental nace a partir de los conflictos entre mujeres. Se trata de crisis en las relaciones personales. Aquí no hay emoción aventurera al pasar de un espacio a otro, sino que en los argumentos femeninos la acción se centra en la injusticia que vive la heroína. La rivalidad con las personas del mismo sexo es un motor discursivo de primer orden en los relatos protagonizados por mujeres. Allí donde hay una protagonista femenina encontraremos uno o diversos antagonistas del mismo sexo. Las rivales son, normalmente, madrastras, hermanastras o brujas que encarnan los aspectos negativos de la maternidad.

## 2. Especificidades de los personajes femeninos en los cuentos populares

Las heroínas aparecen en soledad y muy desmarcadas de los relatos. A menudo son hijas únicas. Otras veces tienen hermanastras. La función de éstas es, como hemos anticipado, establecer un conflicto con la heroína. Su nacimiento puede venir acompañado de la muerte de uno o de ambos padres. El resto de personajes están en función de ellas. Son sus auxiliares o sus antagonistas. Muchas veces, las protagonistas son también personajes desarraigados. Según avanza la aventura, van definiéndose como seres deficitarios que dependen de los demás.

En la sociedad de base agraria que describen los cuentos de hadas, el hombre es quien realiza el trabajo fuera del hogar, mientras que la mujer es quien se encarga de las tareas domésticas. A parte de su función en la estructura económica reflejada en los cuentos populares, las mujeres tienen en éstas una función importante como socializadoras del hombre. En los relatos destacan las aptitudes comunicativas de las mujeres y su capacidad para resolver los conflictos sin recurrir al uso de la fuerza física. Así, encontramos una amplia gama de personajes masculinos de carácter duro a quien sus esposas o hijas ablandan el corazón en algún momento del relato. Un claro ejemplo del poder socializador de la mujer lo encontramos en el cuento popular de las tres princesas robadas (AT 301). El héroe de este relato y sus hermanos aparecen representados al comienzo de las diferentes variantes como muchachos que tienen una fuerza física excepcional y un carácter travieso. Pero estos héroes no consiguen ninguno de sus propósitos mediante el uso de la fuerza muscular. Los hermanos del protagonista principal reciben una paliza del negro del castillo en el primer encuentro que tienen con esta figura. Por lo que se refiere al héroe en particular, será solamente gracias a las indicaciones de las princesas encantadas cómo conseguirá vencer a las fieras prediluvianas que le salieron al paso en el mundo inferior paradisiaco y, finalmente, conseguirá casarse con la princesa más bella gracias a un ardid de la muchacha para engañar a su padre, quien se oponía a su matrimonio con el héroe. Al final de muchas de las variantes los hermanos abandonan la vida aventurera y se integran en la vida palatina. Aquí encontramos un paralelismo con la materia de Bretaña de los siglos XV y XVI, donde algunos héroes que habían llevado una existencia salvaje podían hacer vida de caballeros una vez hubiesen modificado los aspectos más insociales de su personalidad.

Otro cuento-tipo que ejemplifica el poder domesticador de la mujer sobre el hombre es el AT 884 A "La joven disfrazada de hombre es cortejada por la reina". En las diferentes variantes de este cuento encontramos una serpiente u otro monstruo gigantesco dotado del don de la palabra, el cual es asimilable a la figura de un sátiro. De hecho, en algunas variantes del relato es un sátiro quien revela la infidelidad de la mujer noble hacia su marido y descubre la verdadera identidad sexual de la protagonista. Así ocurre en la variante de Giovanni Francesco Straparola que da cuerpo a la fábula I de la cuarta noche del libro *Le Piacevoli Notti* (1550).

## 3. Los personajes malvados

Los antagonistas tienen en los relatos la función de provocar al héroe para que actúe: son el estímulo y la justificación de sus actos. Los antagonistas generan el antagonismo que da tensión argumental al relato. En muchas historias desconocemos el motivo por el cual odian tan intensamente a los héroes y heroínas. Puesto que los personajes felices no tienen historia, los malvados representan un reactivo, un motor argumental. Recordemos en este sentido que la figura de Adán cobra interés a partir del momento que desobedeció a Dios. Sin personajes malvados no habría dificultades que vencer ni proeza heroica. Cuando los villanos desaparecen de escena el relato llega a su fin. Así pues, los personajes malvados son más atractivos que los héroes, ya que éstos últimos tienen un comportamiento más fácil de predecir y una personalidad más unidimensional. Los malvados son más proteicos: en un momento dado pueden ser viejecitas y posteriormente convertirse en brujas peligrosas; en un punto pueden ser inocentes recién nacidos, para después transmutarse en criaturas diabólicas. Los medios que emplean para realizar el Mal son también más imaginativos que los medios más directos que emplean los héroes para superarlo.

Los personajes malvados se caracterizan por su egoísmo, por el deseo desmesurado de promocionar sus intereses a costa de los derechos legítimos de los demás. La falta de generosidad que los caracteriza es también una falta de inteligencia. En general, son fácilmente engañables. Son burlados los demonios, las bestias prediluvianas y el resto de antagonistas para quienes la falta de control sobre sus apetitos conduce al fracaso. Hasta una figura celestial como san Pedro será burlada en algunas variantes de AT 330 A; y es que ser pícaro en un mundo donde la lucha por la subsistencia es diaria resulta más una virtud que un defecto. En cambio, un deseo desmesurado de riquezas es castigado. De este modo, los cuentos populares establecen el grado en que la ambición personal es aceptable. La afición de los villanos de los cuentos de hadas por el dinero hace que resulten perjudicados. Así pues, estas historias confirman el dicho popular que afirma que el dinero no proporciona la felicidad.

La figura de algunos reyes de los cuentos populares es cuestionada en el momento en que incumplen el contrato social. Se trata de monarcas más preocupados por incrementar sus riquezas que por procurar el bienestar del pueblo. Entonces, los héroes se sienten legitimados para romper su compromiso con el orden social. En la mayoría de las ocasiones, los héroes subvertirán este orden y se instalarán ellos mismos en el poder para gobernar con justicia e instaurar una nueva ética.

Los héroes marcan los límites de aquello que se considera normal. Todos aquellos seres que son antropomórficos y que son más grandes, más feos o más fuertes que los héroes son monstruos y entran en oposición con ellos. Los seres que no se ajustan a los patrones de normalidad establecidos por el héroe pertenecen al mundo fantástico. A menudo los gigantes, y siempre las brujas, poseen poderes mágicos. Este conocimiento sobrenatural que supera el saber racional del héroe define



a estas figuras como monstruosas. Pero a pesar del conocimiento o fortaleza superior del adversario el héroe siempre consigue la victoria.

Los diablos de los cuentos de hadas presentan una asimetría física, que es característica de los personajes que poseen un conocimiento prohibido. Esta asimetría la reencontramos en otros personajes malvados. Pero con toda su maldad, los demonios son seres ingenuos que se dejan engañar reiteradamente.

Respecto a los demonios legendarios, los de los cuentos populares reciben un tratamiento trivializador, burlesco. Los gigantes, demonios y brujas de los cuentos de hadas se insertan dentro de una tradición desmitificadora de estas figuras del Mal característica de las reelaboraciones modernas de los cuentos populares y de la narrativa infantil. Sin llegar a ser personajes amables como lo son en estas historias de la modernidad, estas figuras pierden su poder potencial como generadoras de miedo.

Como factor de banalización de los gigantes encontramos su glotonería. El comer y el beber son dos de las manifestaciones más importantes del cuerpo grotesco. También el hiperbolismo y la exageración en el tamaño del gigante y su fealdad son signos característicos de su forma grotesca. La manía incontrolable de comer personas que tienen los dragones y gigantes los convierte en seres sin psicología que actúan motivados por impulsos atávicos.

Estas figuras malvadas, gigantes y demonios, son antítesis del héroe, quien tiene gran iniciativa personal y picardía. En los cuentos de pacto con el Demonio el héroe quita a esta figura malvada algunos de sus atributos, siguiendo la ley de la escisión, según la cual, los aspectos conflictivos de un personaje son distribuidos en diferentes figuras del relato. Por otra parte, los diablos son creados a imagen y semejanza de sus interlocutores, ya que, dado que su propósito es tentar, han de hablar el mismo lenguaje que la persona tentada.

En algunos cuentos de hadas el Demonio toma la forma de otras figuras amenazantes como por ejemplo gigantes, dragones o serpientes. Como en el caso del Diablo, a veces tienen cuernos, emiten un vaho pestilente y una especie de humo blanquecino. Su risa produce temor. La manera histérica de reírse es también un rasgo distintivo de los personajes malvados. En muchas ocasiones, estas figuras diabólicas son de piel negra, especialmente si se trata de gigantes. A menudo, estos gigantes van vestidos al modo de los moros, la peor especie de infieles, según creencia popular. A pesar de todas estas vinculaciones con la figura del Maligno, los gigantes manifiestan una psicología plenamente humana. En un nivel simbólico representan la parte instintiva de nuestra personalidad.

Los personajes malvados de los cuentos populares tienen una función compensatoria, ya que, como hemos anticipado, el lector se escinde en una doble identificación. Por una parte, con el héroe, con quien se siente solidario, pero también en cierta medida con el monstruo o el enemigo, ya que, de este modo, puede liberar proyectivamente toda la agresividad acumulada por las frustraciones, las restricciones y las reglamentaciones de la vida social. En esta situación paradójica deseamos que el héroe escape a la bruja o al dragón, pero también que éstos amenacen a su víctima para que haya tensión emocional. El lector realiza por medio del monstruo todo

aquello que no se atreve a hacer en la vida real. De aquí se deriva que los antagonistas excesivamente débiles o poco crueles frustren la operación catárquica y provoquen el debilitamiento de la historia. Este fenómeno se ha podido constatar al examinar el fracaso de la película *El hijo de Kong* (1933), una segunda parte del famoso *King Kong*. El hijo de Kong fue el monstruo más altruista que nunca se ha presentado en la pantalla de cine, pero esta circunstancia se volvió en contra suya porque la función primaria de un personaje malvado es la de expresar la agresividad reprimida del lector o espectador. De modo semejante, muchas espectadoras se identifican hasta cierto punto con la «mujer mala», que está más erotizada y es carnalmente más seductora y fascinante que la dulce y honesta heroína (Gubern & Prat, 1979: 44-45). La destrucción del monstruo representa, de este modo, la victoria sobre nuestros instintos más primarios.

Las bestias y figuras malvadas de los cuentos populares pueden agruparse en tres géneros en función de la relación entre su apariencia y su carácter maléfico o benéfico. Por una parte, tenemos las que son inequívocamente malvadas. Pensemos, por ejemplo, en los gigantes, los dragones o las brujas. Por otra, encontramos aquellas que se presentan como enemigas únicamente por someter a los héroes a un test de carácter. Éste es el caso de los auxiliares disfrazados para probar la bondad de los héroes. En último lugar, tenemos los personajes de apariencia civilizada y benefactora que ocultan una identidad perversa. A esta especie pertenecen exclusivamente los demonios y las brujas.

Las bestias, normalmente, reciben un tratamiento narrativo que las presenta como especialmente peligrosas, contrariamente a los demonios convencionales, que son tratados con familiaridad y una cierta simpatía por parte de muchos narradores. Estas bestias podrían ser entendidas como demonizaciones de antiguos dioses paganos, según el principio por el que los dioses de la religión vencida se convierten en demonios de la triunfante. De aquí deriva, precisamente, su asociación con el fuego, ya que las llamas que expulsa por la boca revelan su vinculación con el Demonio. A diferencia de los gigantes, que viven en un hábitat social, las fieras prediluvianas se sitúan más allá de los límites de la cultura. Son figuras muy marginales, como las brujas, que también se encuentran más allá del espacio civilizado. La muerte a manos del héroe o heroína de estas bestias que exigen sacrificios humanos o animales o tienen encantadas a muchas personas crea una deuda de la colectividad respecto a sus salvadores. Se trata de la conocida como tensión del déficit.

Los dragones representan el peligro de una época determinada. En las historias babilónicas, por ejemplo, el dragón amenaza al pueblo. Es quien guarda los pozos y ríos, que pueden provocar inundaciones e infertilidad. En la formulación cristiana el dragón es el demonio, el enemigo de la fe, según la leyenda de san Jorge. En las leyendas históricas es el enemigo del estado. En las novelas de caballería es el rival del caballero y tiene cautiva a la doncella. En las representaciones más modernas, según aparece en la prensa y la publicidad, existe el dragón de la inflación, el del paro, el de la guerra, el de la contaminación o cualquier otro problema temido

por la gente. En definitiva, la figura del dragón ha mantenido a lo largo de los siglos una función constante: la de encarnar los miedos y las ansiedades de la gente. Con esta finalidad, en cada época se ha metamorfoseado para expresar los miedos específicos de su tiempo (Röhrich, 1988: 3). Así pues, los dragones, como los gigantes y las brujas, forman parte de la gramática del llamado lenguaje cultural del miedo.

Existe una gradación en las fieras prediluvianas en cuanto a la forma original en la cual exigen un sacrificio periódico por parte de los humanos. Algunos dragones piden sacrificios humanos. Otros, los sustituyen por un ofrecimiento de animales. El modelo aparece ya muy desgastado en algunos relatos donde los animales gigantes producen muchos destrozos y víctimas, pero no exigen un tributo regular en forma de persona o animal. Esta gradación refleja el debilitamiento de la figura del dragón en la tradición oral.

Podemos establecer dos distinciones claras entre los ogros y los gigantes, por una parte, y las fieras por otra. Los primeros son seres que viven en un hábitat social. En cambio, las fieras se distinguen por habitar en terrenos salvajes, lejos de la acción civilizadora del hombre. Por otra parte, las fieras son seres más pasivos que esperan su ración de carne humana o animal sin provocar incidentes. Los ogros y gigantes tienen, en cambio, más iniciativa agresora.

La figura de la bruja, que aparece repetidamente en las historias populares, es una proyección del miedo masculino a la sexualidad femenina. Algunas brujas encarnan una sexualidad femenina incontrolada. En los cuentos populares las brujas son tratadas de modo burlesco. En las leyendas, en cambio, inspiran cierto miedo. Las leyendas de brujas pueden ser leídas como una alegoría de las relaciones de género. De hecho, esta magia brujil femenina revela desesperanza y frustración en una sociedad patriarcal que somete a las mujeres. La bruja recurre a medios mágicos porque no satisface sus anhelos con los ordinarios. Su constitución flaca y huesuda, junto con la lujuria demostrada en el baile nocturno del *sabat*, la configuran como una antimatadre. En los cuentos populares la prosopografía de la bruja no varía, pero puesto que las facultades de los héroes y la magia benéfica de sus auxiliares superan los maleficios brujiles, el poder maléfico de la bruja aparece muy atenuado.

Las brujas realizan un uso frecuente de polvos y bebedizos mágicos. Este uso deriva de la asociación de las brujas con el arte culinario. Son una figura contrapuesta, una simple parodia de las madres de los Vientos y viejecitas que acogen y alimentan a los héroes y heroínas que se encuentran perdidos en algún momento de la historia narrada.

En los cuentos de hadas los hombres atacan a sus enemigos de manera abierta. No lo hacen así las mujeres, quienes, encarnadas en brujas, a menudo utilizan el veneno. Esta es un arma femenina que representa el aspecto negativo de las mujeres, según lo concibe el imaginario popular. Es un medio de ataque que utilizan los que son físicamente más débiles. La aguja de la que se sirven algunas brujas (por ejemplo, en variantes de "Las tres naranjas del amor") también es un instrumento

típicamente femenino. Cuando sus poderes mágicos han sido superados, las brujas abandonan de modo repentino y misterioso el campo de batalla.

A la figura brujil los cuentos populares oponen esta *donna angelicata* que es el hada, la cual encarna los aspectos positivos de la feminidad. Se trata de figuras protectoras, maternas. En algunos cuentos las auxiliares femeninas son casi invariablemente mujeres ancianas que viven sin marido. Su afectividad se concentra en ayudar a los héroes y heroínas. Así, encontramos las madres de los Vientos, la del Diablo, las ánimas del purgatorio, las viejecitas del bosque, etc.

La figura de la madrastra puede ser fruto de la escisión de la imagen materna en dos entidades: una positiva, que es la madre natural, y una negativa, que es representada por la madrastra. Pero también hay razones históricas detrás de esta figura. En tiempos preindustriales había un elevado número de huérfanos y de segundas nupcias, particularmente de hombres. De este modo, las madrastras proliferaron más que los padrastros. La animosidad contra la madrastra podría ocultar la debilidad de su posición dentro del nuevo núcleo familiar.

Los padres tienen, a menudo, una actitud pasiva cuando las hijas de su primer matrimonio son discriminadas por la madrastra. Esta pasividad podemos definirla en términos de incompetencia paterna. Con frecuencia también, los padres se oponen a la independencia de sus hijas, de modo que éstas no pueden desarrollar sus posibilidades como persona. Cuando se produce la separación de padres e hijos, ésta resulta muy traumática para los primeros, ya que no aceptan que las hijas realicen un matrimonio exógamo.

Las mujeres malvadas de los cuentos tienen una doble personalidad: una cara social amable y otra páfida, que permanece escondida. Esta doble identidad es característica de las madrastras, las hermanastras y las brujas. Pero también la podemos encontrar en la figura de la reina en la historia de la mujer vestida de hombre y en las criadas del cuento-tipo "El desencantamiento del esposo. Las tareas de la bruja", quienes denuncian a la heroína ante el marido y la reina, respectivamente. La idea de que las mujeres poseen una doble identidad y, en definitiva, no son de fiar, tiene una tradición ancestral. Recordemos que, ya en la historia bíblica, Adán y Eva fueron expulsados del paraíso cuando, encontrándose bajo la protección de Dios, la mujer tuvo tratos con el Demonio.

\* \* \*

En este recorrido por los personajes más característicos de los cuentos populares hemos podido apreciar cómo estas narraciones son una forma de entretenimiento que incorpora creencias y costumbres antiguas que se transmiten de generación en generación, de manera vertical. Las historias pobres que no han arraigado en la mentalidad colectiva no han sobrevivido al paso de los años. En cambio, las historias que mejor transmiten la manera de sentir de las personas atraviesan todo tipo de fronteras y se difunden en diversas variantes. Hemos de creer que si un relato ha llegado hasta nosotros desde tiempos muy antiguos es porque,

como hemos dicho, trata de los problemas fundamentales del alma humana y lo hace de una manera que ha cautivado a su auditorio.

### Referencias bibliográficas

- Aarne, Antti & Thompson, Stith 1987. *The Types of the Folktale. A Classification and a Bibliography*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Gubern, Román & Prat Carós, Joan 1979. *Las raíces del miedo. Antropología del cine de terror*. Barcelona: Tusquets.
- Lüthi, Max 1987. *The Fairytale as Art Form and Portrait of Man*. Traducción inglesa de Jon Erickson. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Röhrich, Lutz 1988. "The Quest of Meaning in Folk Narrative Research", en Mcglathery, James M. (ed.). *The Brothers Grimm and Folktale*: University of Illinois Press, 1-15.
- Thompson, Stith 1997. *Motif-Index of Folk-Literature*. (6 vols.). Indianapolis: Indiana University Press.

### 'EOTHEOD' ANGLO-SAXONS OF THE PLAINS: ROHAN AS THE OLD ENGLISH CULTURE IN J. R. R. TOLKIEN'S *THE LORD OF THE RINGS*<sup>1</sup>

Jorge Luis Bueno Alonso  
University of Vigo  
[jlbueno@uvigo.es](mailto:jlbueno@uvigo.es)

### Resumen

Cuando Rohan, uno de los reinos que conforman la geografía de la tierra media en *El Señor de los Anillos* de J. R. R. Tolkien, se analiza en detalle desde la perspectiva del investigador en literatura inglesa medieval, los resultados de dicho análisis son muy interesantes y relevantes, pues podemos trazar un paralelismo casi absoluto entre el mundo anglosajón y los rasgos culturales que lo describen. Las características que conforman dicho reino como civilización constituyen un reflejo del mundo anglosajón prácticamente a todos los niveles. No solo se perciben referencias lingüísticas sino también réplicas culturales que provienen de la concepción del mundo anglosajón: literatura del inglés antiguo –tanto temas como obras–, historia, arquitectura, arte, etc. Podríamos decir que Tolkien realizó la construcción de Rohan tomando el mundo de los anglosajones como modelo principal. Creo que éste es un caso único en *El Señor de los Anillos*, dado que esta detallada reconstrucción cultural no se encuentra de un modo tan explícito en ninguna de las otras influencias medievales detectadas habitualmente en la obra de Tolkien. El objetivo principal de este artículo es intentar arrojar algo de luz en la sistematización de los paralelismos culturales entre Rohan y la cultura anglosajona para seguir contribuyendo al estudio que del legado literario de Tolkien –especialmente de *El Señor de los Anillos*– continúan realizando los especialistas en los estudios literarios del inglés antiguo.

**Palabras clave:** inglés antiguo, Tolkien, *El Señor de los Anillos*, Rohan

### Abstract

When analyzed in detail from a medieval-driven literary point of view, the case of Rohan –one of the kingdoms that shape the geography of Middle-earth in John Ronald Reuel Tolkien's *The Lord of the Rings*– is particularly interesting and relevant because we could draw an almost complete parallel between the Anglo-

<sup>1</sup> This is a revised version of a paper presented in the sessions of the XVI Conference of the *Spanish Society for Medieval English Language and Literature* (SELIM), held at the University of Sevilla in October, 2004. My thanks go to all those who offered me their comments and suggestions.

Saxon world and the cultural features that outline it. The characteristics that build Rohan as a civilization constitute a reflection of the Anglo-Saxon world at all levels. We perceive not only linguistic references but also cultural replicas coming from the Anglo-Saxon *Weltanschauung*: Old English literature –works and topics–, history, architecture, art, etc. We could state that Tolkien built Rohan taking the Anglo-Saxon world as the main model. I think this could be a unique case in *The Lord of the Rings*, as this detailed cultural reconstruction cannot be so explicitly seen in the rest of the medieval influences detected in his work. The main aim of this article is trying to shed some light in the systematization of such cultural parallels to keep on contributing to the analysis of Tolkien's literary legacy –especially *The Lord of the Rings*– that is currently being made by scholars from Old English literary studies.

**Key words:** Old English, Tolkien, *The Lord of the Rings*, Rohan

### 1. Introductory remarks

If we want to analyze the work of John Ronald Reuel Tolkien from a literary point of view, many perspectives and approaches could be adopted. No matter which one we choose, I think we could never forget to deal with the clear influence that his wide professional knowledge of Old and Middle English Literature exerted on the design and creation of his literary fiction. Leaving this issue aside would be a terrible critical mistake. Sometimes what Tolkien recreates has a wider and more ambitious purpose that goes far beyond the specific linguistic reference to a particular lexical item or the general mention of some ancient epic *locus amoenus*. Such is the case of Rohan, one of the kingdoms that shape the geography of Middle-earth in *The Lord of the Rings*.

In his previous work of fiction, *The Hobbit*, a very clear connection with Anglo-Saxon literature could be established (Bueno 1996) and it affected the whole work in a more general way. *The Hobbit* was full of Old English literary features in which you could clearly see the indivisibility between Tolkien the scholar and Tolkien the writer of stories deeply connected with both the language and the literature he worshipped so much. Concepts such as aristocracy, courage, revenge, *wyrd*, loyalty to one's leader, *comitatus*, weapons, banquets, treasures, riddles, kennings, fixed formulae, etc. were elements taken from Anglo-Saxon literature that built a great part –if not entirely– of the thematic structure of *The Hobbit's Weltanschauung*. Besides, references to gnomic and elegiac poetry, to Germanic burial sites, or to exile, contributed to characterize *The Hobbit* as a novel closely connected with the Old English world.

If *The Hobbit* holds a great deal of influence from the Anglo-Saxons and *The Silmarillion* constitutes his homage to Scandinavian creation myths (Bueno 1996: 133), it is far beyond doubt that his masterpiece, *The Lord of the Rings*, contains his personal tribute to medieval literature, both as an academic and as a skilful and gifted

storyteller. In this novel there are plenty of references to medieval literature in general. Among such a medieval myriad of influences and allusions –all equally interesting to the medieval scholar– it is my aim in this article to analyze the most Anglo-Saxon of them all –Rohan–, the one that in my opinion embraces the most important image of *Old Englishness* the novel possesses. Perhaps Rohan follows the path depicted in *The Hobbit*, as far as Anglo-Saxon influence is concerned, but undoubtedly it is an image better constructed and inserted within the overall framework of the novel's narration.

### 2. Rohan: The Anglo-Saxons in *The Lord of the Rings*

As I have just said, the case of Rohan is particularly interesting and relevant because we could draw an almost complete parallel between the Anglo-Saxon world and the cultural features that outline it. The characteristics that build Rohan as a civilization constitute a reflection of the Anglo-Saxon world at almost all levels. We perceive not only linguistic references but also cultural replicas coming from the Anglo-Saxon conception of the world. Trying to offer an sketch of these references and replicas will be my aim in the following pages. To make this task easier I am going to order the references, and my commentaries on them, according to their most related Old English sub-field: Literature: Works and Topics, Language, History and Culture, Architecture and Art.

#### 2.1. OE Literature: Works and Topics

The first and most evident traces of the Anglo-Saxons you could run across when reading about Rohan's people and culture are clearly linked with the works and topics of Old English literature. In III/6<sup>2</sup> we find two of the most straightforward references when Aragorn quotes a sample of Rohan's oral poetry, and further in the chapter when Theoden, King of Rohan, awakes from his magical lethargy reciting the Rohanian call to arms, which will be repeated in V/5. The first case offers immediate recognition to any Old English scholar:

Where now the horse and the rider? Where is the horn that was blowing?  
Where is the helm and the hauberk, and the bright hair flowing? (...)  
Where is the hand on the harpstring, and the red fire glowing?  
Where is the spring and the harvest and the tall corn growing?  
They have passed like rain on a mountain, like a wind in the meadow;

<sup>2</sup> When quoting extracts or chapters from *The Lord of the Rings* I'll be using the standard notation used almost by every Tolkien scholar in which the Roman numeral indicates the book and the second numeral points out the chapter. So, III/6 means "Book 3, Chapter 6". Due to the wide number of editions and reprints available, this notation allows the reader to identify any reference mentioned in a critical work, regardless of the edition used.

The days have gone down in the West behind the hills into shadow.

This piece of Rohan verse is a rewriting of one of the best known Anglo-Saxon elegies, *The Wanderer*, more precisely, an adaptation of lines 92-95a (Hamer 1970: 180, 181):

Hwær cwom mearg? Hwær cwom mago? Hwær cwom maþþumgyfa?  
Hwær cwom symbla gesetu? Hwær sindon seledreamas?  
Eala beorht bune! Eala byrnwiga!  
Eala þeodnes þrym! Hu seo þrag gewat,  
genap under nihthelm, swa heo no wære.

*Where is the horse now, where the hero gone?  
Where is the bounteous lord, where are the benches  
For feasting? Where are the joys of the hall? (...)  
Alas for the bright cup, the armoured warrior,  
The glory of the prince. That time is over,  
Passed into night as it had never been.*

In these lines we have an adaptation not only of the shape of the verse but also of the elegiac features contained on them: the loss of the Germanic microcosm, the elegiac tone, the memories of the pleasures of life in the *comitatus*, the social values of life in the mead-hall, the banquets, the symbols of past glories, the transience of life, etc. In both texts the expression of anguish, of personal introspection when facing life is almost identical. With one single text at the beginning of this chapter, when the description of the culture of Rohan begins to be made, Tolkien offers a powerful initial connection with the Anglo-Saxon way of life, with its *Weltanschauung*. The second case appears twice in III/6 and V/5:

III/6	V/5
Arise now, arise, Riders of Theoden!	Arise, arise, Riders of Theoden!
Dire deeds awake, dark is it eastward.	Feel deeds awake: fire and slaughter!
Let horse be bridled, horn be sounded!	Spear shall be shaken, shield be splintered,
Forth Eorlingas!	A sword-day, a red day, ere the sun rises!

These Rohanian calls to battle, recited by Theoden in two specific moments of the story, are built (Shippey 2001: 97) following another Old English text, connected with the epic discourse and with *Beowulf*: the Finn and Hengest episode, commonly known as *Finnsburg Fragment*. Curiously enough, this text was carefully studied, translated and edited by Tolkien himself and Alan Bliss (1998). In lines 10 to

12 –and I am quoting Tolkien's translation and edition (1998: 147)– we have the following:

Ac onwacnigeað nu, wigend mine! *Awaken now, my warriors! Grasp*  
Habbað eowre hlencan, hicgeaþ *your coats of mail, think of deeds*  
on ellen, *of valour, bear yourselves proudly,*  
Pindað on orde, wesað onmode! *be resolute!"*

Again, the reference is quite precise, as 'the epic tone of the fragment completely matches –in this and in subsequent moments of Tolkien's narration– the content of Theoden's call.

These two are the most direct references one could find in the description of Rohan's people and culture. Besides, undertones of *Beowulf* and Anglo-Saxon epic poetry customarily appear in several moments of the story, not as clear-cut traceable quotations but as part of the narrative thread of Tolkien's novel in general and of the description of Rohan in particular. Thus, for instance, as Tom Shippey (2001: 94) pointed out, when Gandalf, Aragorn, Gimli and Legolas arrive at Theoden's Golden Hall "the etiquette of arrival and reception corresponds to that of *Beowulf* point for point". In this way, the arrival before the guards, the conversational interchange with them, the dropping of weapons, the entrance before the king, and so on, follow a pattern similar to that appearing in *Beowulf* (lines 230-350). This example I have just mentioned also indicates that Tolkien does not merely reproduce some episodes taken from *Beowulf* or from some other Anglo-Saxon epic poem, but rather, he uses such scenes to describe his characters at a deep level. And such descriptions connect Rohan with other topics of Anglo-Saxon culture that also belonged to Rohan's *Weltanschauung*: Concepts such as honour, boasting, wish for fame –'lof geornost'–, loyalty, feasting, the individual facing himself and the group, wisdom and strength, outline the behavior of all the characters connected to the world of Rohan. Because of this and other cases it is evident that Tolkien closely followed the Anglo-Saxon epic culture as the model to shape Rohan with.

Sometimes, epic poetry was not the only Old English poetic discourse he used. As we have seen in the first reference, and it is easily perceived in several moments of Tolkien's novel (Shippey 2001: 97), the poetry of Rohan holds an openly elegiac tone and is written in almost strict Old English metre. Let us quote as an example these lines taken from the song of the ride to Gondor (V/3) and the song of the Mounds of Mundburgh (V/6):

V/3	V/6
Forth rode Theoden. Five nights and days	We heard of the horns in the hills ringing,
east and onward rode the Eorlingas (...)	The swords shining in the South-kingdom.
Doom drove them on. Darkness	Steeds went striding to the

toke them,  
horse and horseman; hoofbeats afar  
sank into silence; so the songs tell  
us.

Stoningland  
As wind in the morning. War was  
kindled.  
There Theoden fell, Thengling  
mighty,  
To his golden hall and green  
pastures.

The first feature you notice in extracts of this sort is that their external appearance resembles the shape of Anglo-Saxon poetry, with its alliterative structures and the usual metrical patterns of versification that build the lines. Taking four lines as an example we perceive how they comply with the Old English classic patterns of poetical composition:

/	X	/	X	/	`	x/	/	/	X`	/	X	/	X
A	horse	and	horseman;	hoofbeats	afar	E	Db	There	Theoden	fell,	Thengling	mighty,	A
a		a		a	x		a	a		a	x		

/	X	/	X	X	X	/	/	X	X	X	/	X	/	X	/	/	X
A	sank	into	silence;	so	the	songs	tell	us.	B	To	his	golden	hall	and	green	pastures.	C
C	a		a		a	x			a	x	a	x					

Leaving formal aspects aside, you could also perceive the Old English epic and elegiac poetic discourses in the way the narrative structure and the Rohan topics are developed, in the conception of the world traced on them. We are told at the beginning of the description of the Rohirrim that their culture had an specific oral quality, that they used songs and poems to remember past deeds. Thus, being a culture without written records, as Tom Shippey (2001: 97) points out properly, they also shared with the Anglo-Saxons "a major function of poetry, at once to express and to resist the sadness of oblivion".

Even if we take the story as a whole, Patrick Curry (1998: 27, 128, 129) notes that the three worlds upon which the narration of *The Lord of the Rings* spin around are "the social ('The shire'), the natural ('Middle Earth') and the spiritual ('The Sea') world". He also points out that the Space/Time parameter—a fact also noted by Derek Brewer (1979: 261, 262)—and the personal/psychological dimension are two concepts that guide the thematic structure of the novel. It is curious enough that the Old English elegiac poetic discourse could be described by means of three general parameters (Bueno 2001: 128, 129 & forthcoming): Psychology—reflecting the expression of the personal/psychological sphere—, space/time and their passing and ecology. I have the personal impression that the fact that these are also the parameters that guide the Tolkienian *Weltanschauung* is not simply accidental. I think it is not a matter of mere coincidence that these parameters not only guide the conception of the

world of both *The Lord of the Rings* and a vivid poetic Anglo-Saxon genre but also constitute, according to Patrick Curry (1998), the reason of the vitality and modernity of Tolkien's text.

## 2.2. OE Language

Linguistic references in Tolkien's work have been frequently traced and studied by the academic community, dealing with both the usage Tolkien made of real languages to create names, places, etc, and the 'languages he invented. As far as real languages are concerned, I would like to highlight that—besides the connection between Old English and the names belonging to other peoples from Middle-earth—, Rohan constitutes the only culture in Middle-earth having a 100% of its words and names directly derived from Old English, exception made of the words 'Rohan' and 'Rohirrim'. These are translations made by the Gondorians from the Old English derived language of the mark into the grey-elven tongue. So, Rohan—'Horse Country'—and Rohirrim—'master of horses'—are translations of 'Eotheod', which is OE 'horse-folk', the name the people of Rohan gave to themselves (Noel 1980). Leaving these two names aside, as I have already mentioned, all of the words and names of the Rohirrim used in *The Lord of the Rings* are Old English.<sup>3</sup>

Some scholars have gone further saying that the references derived specifically from Mercian Old English. This statement would help to explain the term 'Mark', a name used to describe the area in which the Rohirrim—who sometimes are called "Riders of the Mark"—lived, i.e. Rohan itself. Tom Shippey (2001: 91-92) makes a very good and coherent explanation of this point:

The West Saxons, in whose dialect most Old English texts survive, called their neighbours the *Myrc*. If their name for their neighbours' kingdom had survived it would certainly have been the \**Mearc*. Tolkien, however, a native of Mercia as he often proclaimed, would have had no trouble in translating this back into Mercian, removing the West Saxon diphthongization and coming up with the *Marc*. (...) All names given to the Riders and their horses and their weapons are pure Anglo-Saxon, and (a point less noted) pure Mercian, not West Saxon.

As a final example it is interesting to notice that the connection of Rohan's language with Old English is one of the many details magnificently adapted in the excellent film version of *The Lord of the Rings* directed by Peter Jackson. In *The Two Towers* (2002) we see a scene (figure 1) showing Theodred's funeral in which Eowyn sings a funerary *planctus* composed of several lines in Old English:

<sup>3</sup> The complete list of words and names in Rohan mentioned in *The Lord of the Rings* have been listed and explained by Ruth S. Noel (1980: 22-30) in "The Language of the Rohirrim", a chapter contained in his extraordinary analysis of the languages of Middle-earth.



Fig 1. Eowyn singing in OE (Jackson 2002)

### 2.3. OE History and Culture

In the cultural characterization of Rohan and its people, the only element that does not coincide with the Anglo-Saxon world is the fact that they are riders –‘horse-folk’–, that horses are a cultural-defining element. We actually have small traces pointing out that the Anglo-Saxon did not get on very well with horses. In the first three verses of *The Battle of Maldon* (Hamer 1970: 50-51) the narrator describes how the Anglo-Saxon *hlaforð* “Het þa hyssa hwæne hors forlætan, / feor afysan, and forð gangan, / hicgan to handum and to hige godum”, that is to say, “He ordered then that each young warrior/Should leave his horse and drive it far away, / Advance, and think on arms and noble valour”. And in the entry for the year 1055, *The Anglo-Saxon Chronicle* (Garmonsway 1992: 186, Plummer 1980: 186) reveals how in battle “ær þær wære ænig spere gescoten, ær fleah ðæt Englisce folc, forðan þe hig wæran on horsan”, that is, “before a spear was thrown, the English fled, because they had been made to fight on horseback”. As Tom Shippey (2001: 92) noted very appropriately “the reluctance of the Anglo-Saxon military to have anything to do with horses approaches the doomed, or the comical”.

Be that as it may, we could explain the presence of horses in the culture of Rohan as an artistic licence Tolkien uses in his cultural recreation of the Anglo-

Saxons. We could see the people of Rohan as a sort of Vikings of the prairie, of Anglo-Saxons of the plains, with horses instead of ships. And, as a simple but interesting anecdote, we could not forget that two of the historical-mythical names from the beginnings of Anglo-Saxon History, Hengest and Horsa, meant in OE “stallion, horse”. Maybe the Anglo-Saxon’s discomfort with horses could have been less serious than it seems.

Exception made of the presence of horses, the rest of Rohan’s inner history clearly echoes the culture of Anglo-Saxon England: the *comitatus*, the social and class structure, the king and his court, the loyalty to one’s lord, the duty to one’s kin, the presence of the ancestors, the importance of ancestral history,<sup>4</sup> and so long and so forth. Rohan might have very well taken part of the Anglo-Saxon heptarchy as one of its kingdoms.

### 2.4. Architecture and Art

In the fields of Art, Architecture, even Archaeology, we could also draw parallels between the buildings of Rohan and those of Anglo-Saxon England. The first of such parallel is, evidently, Theoden’s Golden Hall. Meduseld is the mirror image of an Anglo-Saxon hall, more specifically of Heorot, King Hrothgar’s hall in *Beowulf*. In the poem we even find the very word ‘Meduseld’ in line 3065, being this term the standard common word in OE to refer to mead-halls where feasting took place. Tolkien’s description –visually backed up again (figures 2 & 3) by Peter Jackson’s adaptation (2002)– runs as follows (III/6):

(...) a green hill rises upon the east. A dike and mighty wall and thorny fence encircle it. Within there rise the roofs of houses; and in the midst, set upon a green terrace, there stands aloft a great hall of Men. And it seems to my eyes that it is thatched with gold. The light of it shines far over the land. Golden, too, are the posts of its doors.

<sup>4</sup> On discussing the making of myths related to migration in Anglo-Saxon literature –both as a literary topic and as a cultural construct– Nicholas Howe’s monograph (2001) is very clarifying. He devotes a whole chapter on *Beowulf* and the myth of the Ancestral Homeland, which is very interesting as regards the building of the oral story and the evolution from facts into legends.

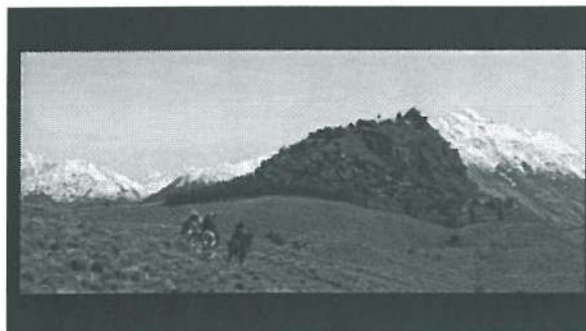


Fig 2. Edoras (Jackson 2002)



Fig 3. Meduseld, the Golden Hall (Jackson 2002)

If we compare this beautifully written passage with the description of Hrothgar's "medo-ærn micel", as Heorot is described in *Beowulf* (lines 306-311), we perceive an identical tone in both descriptions (Mitchell & Robinson 1998: 58, Heaney & Donoghue 2002: 10) :

	,guman ongetton,	<i>They marched in</i>
sigon ætsomne	op þæt hy sæl	<i>step</i>
timbred		<i>hurrying until the timbered hall</i>
geatolic on goldfah	ongyton	<i>rose before them, radiant with</i>
mihton;		<i>gold.</i>
þæt wæs foremærost	flodbuendum	<i>Nobody on earth knew of another</i>
receda under roderum	on þæm se	<i>Building like it. Majesty lodged</i>
rica bad;		<i>there,</i>
lixte se leoma	ofer landa fela.	<i>Its light shone over many lands.</i>

Both descriptions of the external appearance of the hall are quite similar, specially the golden decoration –“geatolic ond goldfah”/“it is thatched with gold”– and the light they both bestow as a symbol for power and majesty in a sentence that seems to be an exact replica of *Beowulf*: “lixte se leoma ofer landa fela”/ “The light of it shines far over the land”. Leslie Webster (1998: 186-187) pointed out in his work on archaeology and *Beowulf* that:

there is no archaeological evidence for the embellishment of Anglo-Saxon or any other Germanic halls with gold; but if the description is not simply pure hyperbole, it would not seem unreasonable to read in the description of the golden, shining-plated exterior a poetic image of the thatch or of gleaming shingles, both attested in the archaeological record.

In this sense Tolkien would be depicting not only the real image of the Anglo-Saxon hall but also the poetic description that appears in texts such as *Beowulf*.

Tolkien states through Gandalf's voice, when he says “it seems to my eyes that it is thatched with gold”, the same reasonable hypothesis Webster declares in his article.

Apart from the hall, other elements that shaped the Anglo-Saxon's built environment are present in Rohan. As depicted in III/6, the “great barrows where the sires of Theoden sleep (...) seven mounds upon the left and nine upon the right” have a great resemblance with the Anglo-Saxon 'beorg' or 'hlæw', i.e., the burial mounds that appear quoted, for instance, at the end of *Beowulf* (lines 3155- 3165). In this case we have plenty of archaeological evidence and the similarities between the Anglo-Saxon mounds and those of Rohan are pretty evident as these two images (figures 4 & 5) –compared again with Peter Jackson's adaptation (figure 6)– demonstrate:



Fig 4. Sutton Hoo mounds in 1983 (Carver 1998: III)

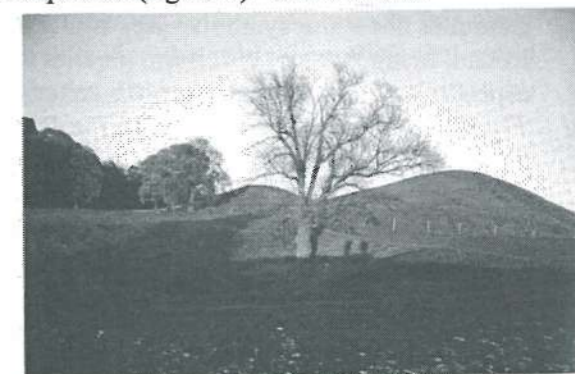


Fig 5. 6th cent. Swedish burial mound (Carver 1998: 56)

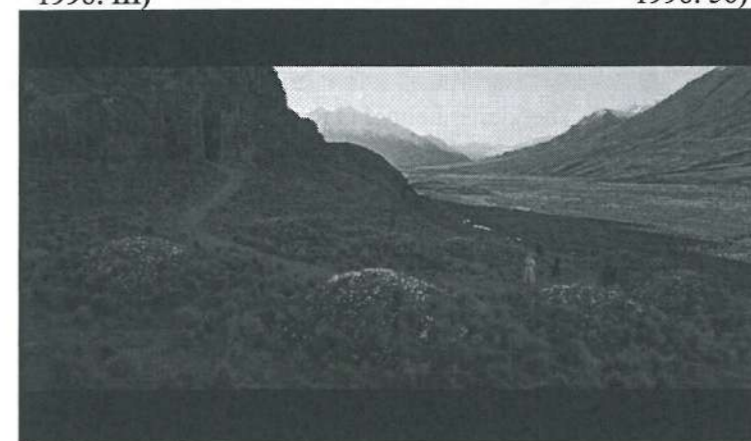


Fig 6. Rohan's mounds outside Edoras (Jackson 2002)

Although not so thoroughly described –and perhaps as a logical deduction from the rest of the cultural construction I have mentioned so far–, helmets, shields,



and swords as symbols<sup>5</sup> for the Anglo-Saxon *Weltanschauung* are also replicated in Rohan's weapons and war gear. We could perceive their presence in Rohan as they have appeared in several archaeological findings<sup>6</sup> and as they are described in *Beowulf*: helmets with face masks –'heregriman' (l. 396)–, cheek-guards –'grimhelm' (l. 334)–, neck protections, bronze or silver elements –'goldfahne' (l. 2811)– (Webster 1998: 188), etc. etc. As far as the symbolic/totemic cultural use of helmets is concerned, we have to remember that the name Eowyn took when she rode to Gondor disguised in Rohan's man armour was 'Dernhelm', which means in OE 'secret helmet'; also, the name Theoden's doorward held was 'Hama', meaning 'coat of mail' in Old English. I think these two cases are not a coincidence. These and other examples show the symbolic use, at a conceptual level, of weapons and war gear in Rohan, being this a new cultural parallel we could draw with the Anglo-Saxons. This aspect, again, has been correctly adapted in Peter Jackson's version of *The Lord of the Rings*, as it could be seen in the following figures comparing two real Anglo-Saxon helmets with that of Theoden:



Fig 7. A-S York helmet



Fig 8. Theoden's helmet (Jackson 2002)



Fig 9. Sutton-Hoo helmet

### 3. Final remarks

Considering the references and the examples presented in this article, we could state that Tolkien built Rohan taking the Anglo-Saxon world as the main model. This close and direct relationship with the Anglo-Saxon world is only found in Rohan. I think this could be a unique case in *The Lord of the Rings*, as this detailed cultural reconstruction cannot be so explicitly seen in the rest of the medieval influences detected in his work. It is true that the issue of cultural parallels between

<sup>5</sup> For an exhaustive research on real and symbolical aspects of the sword in Anglo-Saxon culture, the work of Hilda Ellis Davidson (1998) is still a fundamental and strongly recommended reading.

<sup>6</sup> As regards the explanation of literature and history using the findings of archaeology, the book by Kendall & Wells (1992) on Sutton Hoo is a very useful reading. The chapter on Sutton Hoo, *Beowulf* and Anglo-Saxon history is strongly recommended.

Rohan and the Anglo-Saxons has been dealt with by literary critics in some interesting works (i.e. Shippey 2001, Day 2003), but it is also true that some of these works tend to solve the question just by indicating only minor references without examining any of them in detail. Such references only touch the subject in passing as they are commonly inserted in works of great scope that intend to cover in depth all the medieval influences *The Lord of the Rings* presents. We still have the need of examining all these brief references individually. Instead of presenting the academic community with long general works on *The Lord of the Rings*, literary analysts would have to reduce the scope of their works to divide the task and write in-depth monographs devoted to single issues: Anglo-Saxon references, Germanic topics, romance structure, myth and legends, and so long and so forth. My aim in this paper has been trying to offer the first steps to systematize the cultural parallels that could be drawn between *The Lord of the Rings* and the Anglo-Saxons, offering as an example the cultural construction of Rohan.

One last point to conclude. When describing how the *Beowulf* poet handled his sources to create his tale, Tolkien (1997: 33) stated that:

*Beowulf* is not a 'primitive' poem: it is a late one, using materials (then still plentiful) preserved from a day already changing and passing, a time that has now for ever vanished, swallowed in oblivion: using them for a new purpose, with a wider sweep of imagination.

Frequently accused by literary critics of writing a simple novel, of offering mere entertainment with no quality at all, I think that in these lines on *Beowulf* Tolkien wrote, decades before his novel was published, one of the best defenses of *The Lord of the Rings*. In this quotation, we could easily remove *Beowulf* and write *The Lord of the Rings* instead, and the explanation speaks by itself. We could now state that Tolkien's magnificent tale is neither simple nor primitive, that Tolkien as an author used materials preserved from a day already changing and passing to accomplish the task of looking for a new Mythology for England, to write a story that served at the same time to entertain and to bring the medieval legends, stories and myths he loved so much back to life. Re-writing Patrick Curry's words (1998: 133), Tolkien's myth<sup>7</sup> –*The Lord of the Rings*, Middle-earth itself– is not just mere entertainment, but rather the crystallization of experience, –of the updated Medieval experience we could say–, and far from being escapist literature, fantasy is an intensification of reality.

Although this sketch I offered in this paper had the aim to keep on contributing to the analysis of Tolkien's literary legacy that is currently being made by scholars from Old English literary studies, I could say that in the analysis of Tolkien's work from a medieval-driven point of view, the Road *still* goes ever on and on.

<sup>7</sup> Although we have an overwhelming bibliography on the issue of Myth and the Mythical and how Tolkien dealt with such concepts, the reading of Fliieger & Hostetter 2000, Clark & Timmons 2000 and Jones 2002 is strongly recommended.

## References

- Brewer, Derek S. 1979: "The Lord of the Rings as Romance" in Salu, Mary & Farrell, Robert T. eds. *J. R. R. Tolkien, Scholar and Storyteller*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 249-264.
- Bueno, Jorge L. 1996: "Creación Filológica y Creación Literaria: Rasgos de Literatura en Inglés Antiguo en J. R. R. Tolkien's *The Hobbit*" in Caramés, J. L. et al. eds. *La Interdisciplinariedad en el Discurso Artístico, ¿Realidad o Utopia?: Volumen I*, Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 115-136.
- Bueno, Jorge L. 2001: *El discurso poético elegíaco del Inglés Antiguo*. Vigo: University of Vigo Press.
- Bueno, Jorge L. forthcoming: "Is there an 'Elegiac Discourse' in Old English Poetry?: A proposal for a conceptual model based on a threefold hermeneutical approach" in Rodríguez, Alicia & Alonso, Francisco. eds. *Voices on the Past: Studies in Old and Middle English Literature*. Weston, FL: Netbiblo Inc.
- Carver, Martin. 1998: *Sutton Hoo: Burial Ground of Kings?* London: The British Museum Press.
- Clark, George & Timmons, Daniel. eds. 2000: *J. R. R. Tolkien and His Literary Resonances: Views of Middle-earth*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Curry, Patrick. 1998: *Defending Middle-earth: Tolkien, Myth and Modernity*. London: Harper Collins.
- Davidson, Hilda Ellis. 1998: *The Sword in Anglo-Saxon England*. Woodbridge: The Boydell Press.
- Day, David. 2003: *The World of Tolkien: Mythological Sources of The Lord of The Rings*. London: Mitchell Beazley.
- Flieger, Verlyn & Hostetter, Carl F. eds. 2000: *Tolkien's Legendarium: Essays on The History of Middle-earth*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Garmonsway, G. N. 1992: *The Anglo-Saxon Chronicle*. London: Everyman.
- Hamer, Robert. ed & trans. 1970: *A Choice of Anglo-Saxon Verse*. London: Faber & Faber.
- Heaney, S. trans & Donoghue, D. ed. 2002: *Beowulf: A Verse Translation*. London & New York: W.W. Norton.
- Howe, Nicholas. 2001: *Migration and Mythmaking in Anglo-Saxon England*. Notre Dame, In: University of Notre Dame Press.
- Jackson, Peter. dir. 2002: *The Lord of the Rings: The Two Towers*. New Line Inc.
- Jones, Leslie Ellen. 2002: *Myth and Middle-earth. Exploring the legends behind J. R. R. Tolkien's The Hobbit and The Lord of The Rings*. Cold Spring Harbour, NY: Cold Spring Press.
- Kendall, Calvin B. & Wells, Peter S. 1992: *Voyage to the Other World: The Legacy of Sutton Hoo*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Mitchell, Bruce & Robinson, Fred C. eds. 1998: *Beowulf: An Edition*. Oxford: Blackwell.
- Noel, Ruth S. 1980: *The Languages of Tolkien's Middle-earth*. Boston: The Houghton Mifflin Company.
- Plummer, C. 1980: *Two of the Saxon Chronicles Parallel*. Oxford: Oxford University Press.
- Shippey, Tom. 2001: *J. R. R. Tolkien: Author of the century*. London: Harper Collins.
- Tolkien, J. R. R. 1997: *The Monsters and The Critics and Other Essays*. London: Harper Collins.
- Tolkien, J. R. R. & Bliss, Alan. 1998: *Finn and Hengest: The Fragment and The Episode*. London: Harper Collins.
- Webster, Leslie. 1998: "Archaeology and *Beowulf*" in Mitchell, Bruce & Robinson, Fred C. eds. 1998: *Beowulf: An Edition*. Oxford: Blackwell, 183-194.

NURSERY RHYMES VERSUS FAIRY TALES: LA VICTORIA DE LA LÍRICA INFANTIL DE TRADICIÓN ORAL EN EL MUNDO ANGLOSAJÓN

Lucía Pilar Cancelas y Ouviaña  
Universidad de Cádiz  
[lucia.cancelas@uca.es](mailto:lucia.cancelas@uca.es)

**Resumen**

En este artículo queremos mostrar la prevalencia de la lírica infantil de tradición oral sobre la narrativa folclórica en la cultura anglosajona. Creemos que existen motivos históricos, económicos y sociales que han ocasionado que en el mundo de habla inglesa se hayan cultivado más las retahílas que los cuentos maravillosos.

**Palabras clave:** tradición oral, retahílas, cuentos de hadas

**Abstract**

In this article we want to show the prevalence of English Lyrical Poetry of Oral Tradition over Folk Narrative in the English-Speaking culture. We think that there are historical, economic and social reasons that have led to the fostering of nursery rhymes rather than fairy tales in the English world.

**Key words:** oral tradition, nursery rhymes, fairy tales

---

Cuando pensamos en la literatura de tradición oral en lengua inglesa, solemos asociarla automáticamente con las *nursery rhymes* (retahílas o aleluyas). Dicha suposición no es gratuita, ya que nos vemos desbordados por la profusión de materiales, repertorios y estudios sobre la lírica infantil de tradición oral<sup>1</sup> anglosajona: origen, evolución, colecciones, etc. Este hecho objetivo nos lleva a cuestionarnos:

---

<sup>1</sup> Nosotros nos hemos decantado por “*lírica infantil de tradición oral*” aunque coexisten distintos términos para referirse a esta materia de estudio: Atero Burgos utiliza “*poesía tradicional infantil lúdica*”, Cerrillo opta por “*lírica popular de tradición infantil*”, González Gil emplea “*lírica tradicional infantil*”. También nos hemos encontrado con “*poesía lírica popular infantil*”, “*tradición poética popular infantil*” o el más general “*memoria colectiva infantil*”.

¿dónde están las hadas, *goblins*, gigantes y otros seres sobrenaturales de procedencia británica? ¿No existían en Gran Bretaña<sup>2</sup> cuentos autóctonos?

La narrativa en prosa anglosajona de tradición oral se ha visto ensombrecida y, de algún modo, ignorada por la rima, sonoridad y encanto de *Little Jack Horner*, *Mary Quite Contrary* o *Incey Wincey Spider*. Nos planteamos si este menoscabo se debe a la falta de interés del público en general, a motivos históricos, a la inexistencia de materiales, o a la ausencia de folcloristas que se dedicasen a la ardua tarea de recopilar cuentos e historias de pueblo en pueblo.

Tomaremos el año 1744 como punto de partida de la literatura infantil, cuando John Newbery publica libros para niños e inaugura la primera librería infantil en Londres: "*The Bible and the Sun*". Esta fecha arbitraria, comúnmente aceptada por historiadores, investigadores y especialistas, es el principio, por tanto, de toda manifestación literaria escrita para niños. Destacamos la afirmación de Ionescu y San Miguel en relación a este hecho (1986:149):

Newbery hizo la partida de nacimiento de la literatura infantil, le dio existencia oficial a los ojos de toda la sociedad. A partir de él un libro para niños no era un hecho fortuito y aislado.

Como consecuencia, consideraremos prehistoria, tal y como lo denomina Townsend (1990:67), a todo el período anterior. Esta prehistoria de la literatura infantil está fuertemente marcada por la literatura oral, en verso o prosa, y por obras de carácter didáctico y moralizante. Darton (1982:85), aludiendo a John Newbery, expone cómo éste inclina la balanza a favor de las *nursery rhymes* en detrimento de los cuentos de hadas:

He may perhaps be said to have encouraged the Nursery Rhyme, though not as a rescuer nor an original explorer; but he did practically nothing for the Fairy-Tale.

El mismo Newbery expresa su postura respecto a los cuentos de hadas (en Townsend, 1990:30):

People stuff children's heads with stories of Ghosts, Fairies, Witches, and such Nonsense when they are young, and so they continue Fools all their Days.

El posicionamiento de Newbery fue fundamental para dar el espaldarazo a las *nursery rhymes*, porque este librero-impresor-editor y autor de obras infantiles jugó un papel decisivo en la consolidación de géneros y en las futuras orientaciones que tomaría la literatura infantil en lengua inglesa en siglos posteriores. No obstante,

<sup>2</sup> Nos referimos a la Isla de Gran Bretaña, formada por Inglaterra, Escocia y Gales, excluyendo a la Isla de Irlanda, compuesta por Eire y Ulster, que goza de una rica narrativa de tradición oral. Haremos siempre alusión a un término geográfico y no político, ya que el Reino Unido actual surge en 1922, cuando Irlanda se escinde en dos, dando lugar a la República de Irlanda, país independiente, y al Norte de Irlanda, que pasa a formar parte del Reino Unido junto con Gran Bretaña.

deberíamos analizar si esta actitud se debe a una motivación personal o a un fenómeno que va más allá de los gustos personales e intereses del propio Newbery.

El desinterés y, en cierto modo, el desprecio británico por la narrativa en prosa de tradición oral se debe a múltiples razones y, en concreto, a motivos sociales e históricos que pasamos a analizar a continuación.

Desde el punto de vista sociocultural a mediados del siglo XVIII, los habitantes de las Islas Británicas con cierta formación intelectual percibían el folclore como: "*The imbecilities of the peasantry*" (Darton, 1982:85). Los romances, baladas, cuentos y leyendas eran considerados patrimonio del mundo rural y, por consiguiente, sinónimo de incultura y primitivismo. Por ello, el saber popular no alcanzaba el rango, el mérito o el crédito suficiente para perpetuarse gracias a la imprenta y se le confinaba a existir en el mundo de la palabra y a ser transmitido oralmente de generación en generación y, en último caso, sólo tenía cabida en letra impresa en los rústicos *chapbooks*. Pero estos libretos por su carácter de literatura efímera no favorecían la conservación de los cuentos maravillosos. Además, los campesinos ingleses, por carácter, nunca gozaron de una vida social similar a la de otros países del Viejo Continente donde se fomentaban las relaciones humanas, la conversación y las reuniones en las que los cuentos populares encontraban un caldo de cultivo ideal.

En segundo lugar, hay razones históricas de peso que condicionaron decisivamente el papel futuro de la prosa de tradición oral en lengua inglesa. La ideología y pensamiento imperante en distintos períodos de la historia británica afectaron a la buena salud del folclore. Así, durante el Renacimiento, los literatos de la era Tudor y, posteriormente, los de la época Estuardo estimaban que los relatos orales eran producciones absurdas propias de los campesinos; de igual modo, con el advenimiento del Puritanismo, los cuentos y leyendas adquirieron el carácter de historias disparatadas, inmorales y corruptas. Los puritanos veían a la literatura popular como un peligro para los niños porque fomentaban las supersticiones y las creencias en hadas y otros seres fantásticos. Asimismo, estimaban que el material folclórico era una reliquia pagana, reflejo del pensamiento pre-cristiano. Desde su perspectiva, los cuentos, las hadas y en especial los cuentos de hadas, eran no-cristianos en cuanto al contenido y anticristianos en su intención. Durante la Ilustración las producciones de tradición oral se concebían como opuestas a la razón. Los principios pedagógicos de la Ilustración dejaban poco lugar a la imaginación.

Una vez analizada la evolución histórica de Gran Bretaña, es fácil comprender el estatus de los cuentos populares y la dificultad que han atravesado estas narraciones para pervivir en el tiempo y sobrevivir a tantos detractores ideológicos. Otros países europeos no padecieron la estricta educación y tradición puritana que tanto impregnó y condicionó la identidad cultural del pueblo anglosajón.

No debemos engañarnos pensando que en los distintos contextos socio-culturales, la filosofía que los sustentaba era un dogma de obligado cumplimiento para todos los ciudadanos. Los eruditos, el estamento culto e ilustrado, eran conocedores y partícipes de las corrientes de pensamiento, pero el vulgo vivía

totalmente ajeno a cualquier ideología y conservaban las tradiciones y manifestaciones propias de la cultura popular.

Algunas autoridades en la materia apuntan al sistema de clases imperante en Gran Bretaña como el causante de que el folclore no aflorase por la desconexión e incomunicación entre la clase gobernante y culta, y la clase trabajadora del país, que era elocuente entre sus iguales pero hermética y acomplexada con estamentos superiores. Este desencuentro tiene dos grandes repercusiones en el proceso de fijación de la tradición oral: por un lado, que lo que el pueblo contaba, cantaba o recitaba no llegara a immortalizarse puesto que eran muestras inaccesibles para estratos sociales superiores; por otro, que este desfase social incrementara aún más las diferencias alcanzando posiciones irreconciliables. Los letrados elitistas, henchidos de desdén e indiferencia, se aseguraron de que lo que manaba del vulgo allí permaneciese.

Las *nursery rhymes* soportaron mucho mejor las vicisitudes históricas porque nacieron para ser cantadas o recitadas a los niños y la relación materno-filial dignificaba el sentido y la finalidad de esta poesía lírica de tradición oral gozando, como ya vimos en párrafos anteriores, del beneplácito de personajes como Newbery, adquiriendo de este modo un lugar destacado en el mundo literario infantil anglosajón. Norton (1993:406), aunque centrada en el público americano, hecho que refuerza aún más nuestra tesis, refleja el estatus de las retahílas en este país: "Nursery rhymes are among the best-known literature in America and are the first form of poetry that most children experience".

Asimismo, gran parte de las situaciones, personajes y hechos narrados en las *nursery rhymes* se aproximan más a la realidad, ajustándose mejor al carácter pragmático y práctico de los británicos. Así lo justifica Lucy Rollin (1992:4-5):

The characters in the rhymes are generally much more ordinary, as are their resolutely English names: Jack, Sue, Mrs. Bond, Elsie, Simon. They carry on their activities in the barnyard, kitchen, tavern, or village street. (...) The rhymes depict all ages, from infancy to callow youth to middle age to dotage.

Por el contrario, los cuentos de hadas de la tradición europea se inspiran en seres extraordinarios o personajes con nombres exóticos como *Cinderella*, *Rapunzel* o *Bluebeard*, que se desenvuelven en castillos exóticos, bosques misteriosos, lagos y ríos extraños, frente a los entornos familiares, domésticos y cercanos donde toman vida los protagonistas de las *nursery rhymes*.

No obstante, es digno de mención que el limitado corpus de cuentos con denominación de origen británica tienen unas características especiales que los acercan a las retahílas anglosajonas. Prueba de ello es la elección de los nombres que siguen la misma línea de las *nursery rhymes* y reflejan a personajes como Dick Whittington, Tom-Tit-Tot, Lazy Jack, Molly Whuppie, Henny-Penny<sup>3</sup>. Los rasgos

<sup>3</sup> Títulos tomados de las colecciones del célebre folclorista Joseph Jacobs (1854-1916), publicadas en 1890 y 1894.

peculiares de los cuentos originarios de las Islas Británicas han sido resumidos por Norton (1993:280):

Peasants rather than royalty are usually the heroes and heroines in folktales of the British Isles. Consequently, readers or listeners can learn much about the problems, beliefs, values and humor of common people in early British history. Themes in British Folktales suggest that intelligence wins over physical strength, that hard work and diligence are rewarded, and love and loyalty are basic values for everyone.

A su vez, muchos de los cuentos populares británicos están enriquecidos con simples rimas repetitivas, que constituyen uno de sus grandes atractivos. ¿Quién no recuerda la amenaza del lobo a los *Tres Cerditos*, "I'll huff and I'll puff and I'll blow your house in", con la consiguiente respuesta de los marranos: "Not by the hair on my chinny chin chin".

También escuchamos el eco de las voces de los *Tres Ositos* al descubrir que un intruso ha perturbado la paz de su hogar:

Who has been sitting in my chair?  
Who has been eating my porridge?  
Who has been sleeping in my bed?

Y nos aterroramos al revivir las palabras en cualquiera de las "Jack Tales" donde el ogro villano o el gigante aterrorizan a todo el reino con su vozarrón:

Fee, fi, fo, fum!<sup>4</sup>  
I smell the blood of an Englishman!  
Be he alive or be he dead  
I'll gring his bones to grind me bread!

Esta última rima es un ejemplo de retroalimentación entre la prosa y la lírica de tradición oral, puesto que ha pasado a engrosar los repertorios de *nursery rhymes*.

Pese a todo lo expuesto las retahílas infantiles anglosajonas, cargadas de cierta insensatez y con un claro protagonismo de animales personificados eran mucho más creíbles y menos perjudiciales para las mentes infantiles que los seres sobrenaturales y fantásticos de los cuentos de hadas.

Si otros países europeos, entre ellos Irlanda, destacaron por sus colecciones de cuentos populares, mientras que sus respectivas líricas de tradición oral han pasado desapercibidas fuera de sus fronteras, el mundo de habla inglesa sobresale por sus aleluyas y rimas infantiles, que se convirtieron en uno de los mayores exponentes de la literatura infantil anglosajona; pero la dificultad que conlleva la traducción de las

<sup>4</sup> Nos encontramos con variantes de esta retahíla que figura en colecciones de *nursery rhymes*. Como ejemplo citaremos el repertorio de los Baring-Gould, donde figura con el n° 122. Shakespeare recogió parte de esta *nursery rhyme* en *King Lear*, (acto III, escena iv, versos 179-180): "Fie, foh, and fumme, I smell the blood of a British [sic] man". Nosotros hemos reproducido la variante recogida por Joseph Jacobs (op. cit., pág. 7).

*nursery rhymes*, su singularidad y el juego fónico y lingüístico en el que se sustentan un gran número de ellas hicieron que no se extrapolasen a otras culturas que, por otro lado, cuentan con su propio folclore, puesto que las *nursery rhymes* tiene sus equivalentes en la tradición europea: las retahílas españolas, las *filastroche* italianas y las *comptines* o *formulettes* francesas.

El movimiento pendular entre dos polos opuestos razón-imaginación/instrucción-divertimiento que caracterizó a la literatura infantil y juvenil de habla inglesa es el causante de que a principios del siglo XIX se produjese una reacción contra el racionalismo de los cuentos morales y de que los niños buscasen un antídoto en los cuentos de hadas.

Algunos pensadores ilustrados apreciaban el valor de los cuentos para potenciar el amor a la lectura en los niños; según Bottigheimer (1996:158):

many authors recognised that imaginative tales induced a love of reading in children, and that, furthermore "much good advice and information can be conveyed in a Fable and Fairy Tales".

Sería muy osado por nuestra parte considerar este hecho como el germen de corrientes posteriores, pero estimamos que se pueden entender como un indicio de las primeras posturas disidentes que contribuirían a iniciar una transición hacia las tendencias románticas que volvían su mirada al pueblo, su folclore y sus costumbres.

La evolución más interesante de principios del siglo XIX fue la rehabilitación gradual de los cuentos populares. Su incursión en el ámbito editorial se asocia claramente con los postulados de un romanticismo incipiente que tiene en gran estima a la imaginación y la fantasía en contraposición con la era de la Razón.

Superados los avatares históricos y socioculturales, cuando todos los países europeos inician un proceso de conquista y rehabilitación de la tradición oral, Gran Bretaña se encuentra nuevamente con tres obstáculos que no potencian el crecimiento de la narrativa en prosa de tradición oral: el progreso, los gustos de los niños de la época y el hecho de que los folcloristas muestren predilección por la conservación y estudio de las *nursery rhymes*.

El avance que experimentó Gran Bretaña gracias a la Revolución Industrial trajo consigo un desarrollo inusitado de las infraestructuras respecto a otros territorios. En el siglo XIX se potencian en toda la isla las comunicaciones y medios de transporte, en especial el tren y el telégrafo. Este progreso favorece la desintegración de la vida rural y, con ella, de todo su patrimonio cultural; de esta forma, la "Gran Bretaña profunda" se iba haciendo cada vez más urbana.

La última palabra en la perpetuación de cualquier manifestación literaria infantil, oral o escrita, la tienen los niños británicos, cuyos gustos y preferencias se decantan por lo externo, Perrault y los hermanos Grimm, dando de lado al exiguo repertorio autóctono. Joseph Jacobs en las "Notas Introductorias" al clásico *English Fairy Tales* (1890) así lo manifiesta:

But in the middle of last century the genius of Charles Perrault captivated English and Scotch Children with as much force as or, probably, with even more force than he had entranced

French ones (...) The superior elegance and clearness of French tales replaced the rude vigour of the English ones. What Perrault began, the Grimms completed.

Las retahílas inglesas siguen su expansión en el mundo de habla inglesa y en la época victoriana, cuando el imperio alcanza su mayor apogeo, van penetrando en todas las colonias británicas. Asimismo, dan el salto a América del Norte, donde nuevos pobladores exportan sus costumbres, gustos, formas de vida y su folclore y las *nursery rhymes* son rápidamente adoptadas, recibiendo desde entonces el nombre alternativo de "Mother Goose". Alrededor de 1785 Isaiah Thomas de Massachussets publica *Mother Goose's Melody*; sobre 1825 Munroe y Francis de Boston imprimen *Mother Goose's Quarto* y en 1833 su propia versión de *Mother Goose's Melodies*. Esta última colección comenzó a distribuirse por toda la geografía americana y es, probablemente, la responsable de su popularización en el nuevo continente.

Otra peculiaridad de la literatura anglosajona es que mientras que otras literaturas europeas, sobre todo la española, francesa y alemana ven en el cuento maravilloso la tipología narrativa que más se presta a la reescritura, reelaboración o alusión, para el mundo de habla inglesa los hipotextos de la lírica infantil de tradición oral, en especial, las *nursery rhymes*, tienen mayor poder generador, presencia y repercusión que los cuentos de hadas.

Existe una corriente de escritores neopopularizantes<sup>5</sup> que incorporan retahílas, romances y juegos infantiles en sus obras. Si en España, desde el Siglo de Oro a la generación de 1927, muchos autores se han servido de las alusiones tradicionales, grandes genios de la literatura universal anglosajona tampoco se han resistido al atractivo del folclore. Encontramos huellas de la lírica infantil de tradición oral a la que pertenecen desde Shakespeare a James Joyce pasando por D.H. Lawrence o Mark Twain. Agatha Christie también se englobaría en este grupo de literatos neopopularizantes, con la particularidad y originalidad de que ella ha insertado o utilizado las *rhymes* en un género como el policíaco, que en principio tan alejado se encuentra del inocente mundo infantil.

Autores de la literatura infantil en lengua inglesa no han sido indiferentes a esta tendencia: desde Lewis Carroll, que empleó magistralmente este recurso narrativo elevándolo a la categoría de arte, cuando desarrolló *nursery rhymes* para crear varios capítulos de sus "Alicias" (*Humpty-Dumpty*, *The Lion and the Unicorn*, *The Queen of Hearts*, *Tweddledum* y *Tweedledee*), hasta L. Frank Baum, que en 1897 publica *Mother Goose in Prose*, donde escribe historias basadas en las *nursery rhymes*, o los popularísimos Roald Dahl o Enid Blyton.

Otra muestra del triunfo de las *nursery rhymes* sobre los cuentos es su pervivencia dentro y fuera de la "nursery". Frente al declive que se está produciendo tanto en España como en otros países comprobamos que las retahílas anglosajonas siguen teniendo plena vigencia en los países de habla inglesa: en la lengua, cultura,

<sup>5</sup> Término utilizado por Atero Burgos (1996:71).

medios de comunicación, decoración, cine, publicidad... y en las sacas de Santa Claus cada Navidad.

Los volúmenes de *nursery rhymes* se reeditan cada año en ediciones ricamente ilustradas o en versiones asequibles que abarrotan las estanterías de cualquier librería, supermercado, quiosco en cualquier punto del territorio británico, americano, australiano, etc. Si navegamos por la red corremos el riesgo de "naufregar" entre tantas páginas web centradas en esta temática desde las ópticas más variadas. La americana Gloria D. Delamar, una de las autoridades en la materia, ha promovido la celebración del "Mother Goose Day", que en EE.UU. se festeja el 1 de mayo.

Prueba de esta presencia destacada en la cultura anglófona es la incorporación de alguna *nursery rhyme* y sus personajes a la lengua inglesa. Todo el mundo en el Reino Unido y otros países de habla inglesa comprende una alusión a la marcha de "The Grand Old Duke of York" o al armario o alacena de "Mother Hubbard".

Hay algunas expresiones o *idioms* alusivas a retahílas. Por ejemplo, si perteneces a una familia grande o a un colectivo que reside en un espacio reducido podrás oír "You are the Old Woman Who lived in a Shoe", personaje de una aleluya que tenía tantos hijos que no sabía qué hacer con ellos (en Cancelas, 1997).

La siguiente cita de Paul Hazard (1964:140) es vital para entender la esencia y papel de las *nursery rhymes* en la cultura :

Forman parte de la tradición, como el árbol de Navidad. Entre la gente esparcida por el Imperio, cuando vuelven a encontrarse en Melbourne o en Calcuta, son una señal que les permite reconocerse. Los que no han aprendido las *nursery rhymes* no lograrían comprenderse del todo.

Estas líneas son muy ilustrativas porque nos muestran el carácter unificador de las retahílas y la cultura popular para todos los miembros de los países de habla inglesa y certifican que, por encima de cualquier otra manifestación folclórica, han calado en el colectivo imaginario conformando parte del sustrato que subyace en el subconsciente de los miembros del mundo de habla inglesa.

### Referencias bibliográficas

- ATERO BURGOS, V. (ed.) (1996): *El Romancero y la Copla: Formas de oralidad entre dos mundos*. (España-Argentina). Sevilla: Universidad de Sevilla, Cádiz e Internacional de la Rábida.
- BARING- GOULD, W.S. & BARING GOULD, C. (1962): *The Annotated Mother Goose*. New York: Bramhall House.
- BOTTIGHEIMER, R.B. (1996): "Fairy-Tales and Folk-Tales", en Hunt, P. (ed.): *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, London: Routledge, 152-165.

- CANCELAS Y OUVIÑA, L.P. (1997): "Personajes de cuento que habitan en el mundo de la palabra: Wendy, Robin Hood y compañía", *Peonza*, 42-43, 29-34.
- DARTON, F. J. H. (1982): *Children's Books in England. Five Centuries of Social Life*. Cambridge: C.U.P. (3ª ed.).
- HAZARD, P. (1988): *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Juventud (5ª ed.).
- HUNT, P. (ed.) (1992): *Literature for Children. Contemporary Criticism*. London/ New York: Routledge.
- \_\_\_\_\_ (1994): *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: O.U.P.
- \_\_\_\_\_ (1995): *Children's Literature. An Illustrated History*. Oxford: O.U.P.
- \_\_\_\_\_ (ed.) (1996): *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London/New York: Routledge.
- IONESCU, A.C. y SAN MIGUEL, J.M. (1987): *Literatura Infantil*. Madrid: UNED.
- JACOBS, J. (1890/1972): *English Fairy Tales*. London: Penguin Books.
- NORTON, D.E. (1993): *Through the Eyes of a Child. An Introduction to Children's Literature*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall (4ª ed.).
- ROLLIN, L. (1992): *Cradle and All. A Cultural and Psychoanalytic Reading of Nursery Rhymes*. Jackson: University Press of Mississippi.
- TOWNSED, J.R. (1990): *Written for Children*. London: The Bodley Head (5ª ed.).

ÉL, AVENTURERO. ELLA, HOGAREÑA: EL SIGLO XIX Y LA FICCIÓN DISOCIADA EN  
FUNCIÓN DEL SEXO

ÉL, AVENTURERO. ELLA, HOGAREÑA: EL SIGLO XIX Y LA FICCIÓN  
DISOCIADA EN FUNCIÓN DEL SEXO

Ana Fernández Mosquera  
María Dolores González Martínez  
Universidade de Vigo  
[phili@vodafone.es](mailto:phili@vodafone.es)  
[nekane@uvigo.es](mailto:nekane@uvigo.es)

### Resumen

A finales del siglo XIX, cuando se asentaron muchas de las características de la literatura infantil actual, aparecieron una serie de géneros literarios destinados específicamente a niños o a niñas. Este estudio pretende analizar las causas de tal segregación, mostrar los diferentes géneros surgidos y resaltar los modelos y principios morales que cada uno pretende transmitir.

**Palabras clave:** ficción infantil del siglo XIX, roles de género, ideología, imperialismo, vida doméstica, convenciones victorianas

### Abstract

At the end of the nineteenth century, when many current children's fiction characteristics were established, a number of literary genres appeared and were addressed specifically to boys and girls. The aim of our study is to analyze the reasons behind that separation, to enumerate the new different genres and to highlight the roles and moral values that each of them attempted to present.

**Key words:** nineteenth-century children's fiction, gender roles, ideology, empire, domesticity, Victorian conventions

---

## 1. Introducción

El siglo XIX es una época trascendental en la literatura infantil y juvenil anglosajona porque se produce el descubrimiento del niño como receptor de literatura y comienza a surgir una verdadera industria en torno a este hecho, que revolucionará la ficción infantil y juvenil y dará lugar a muchos de los clásicos conocidos por lectores de todo el mundo que han pervivido hasta nuestros días en pleno siglo XXI.

El siglo XIX supone una reacción contraria al siglo anterior y se caracteriza por el nacimiento de una literatura infantil cuyos signos de identidad son la



imaginación, la fantasía y la preocupación estética. Se empiezan a tener en cuenta las necesidades del lector meta y el hecho de que el niño disfrute con la lectura reemplaza en gran medida a la función ética. Se aprecia un nuevo modo de dirigirse al joven lector, que deja de ser considerado un ser inferior para ser tratado como un igual. Surge el concepto de infancia, no simplemente como tramo de edad, sino estudiando sus necesidades propias.

A mediados de siglo la preocupación calvinista por el pecado original, que hacía del niño un ser malo que debía ser santificado para que se salvase, fue reemplazada por una nueva concepción de ser puro ya sugerida por Jean Jacques Rousseau en el siglo XVIII. Esta nueva visión le dio más poder al niño, lo capacitó para denunciar la hipocresía de los adultos y guiarlos por el buen camino. Las novelas plasmaron un comportamiento de la infancia más libre porque, por una parte, la sociedad había cambiado y, por otra, también se relajó la obligación de los escritores de retratar la sociedad como debiera ser y se les permitió presentarla como realmente era (Hunt: 2001, xiv).

El siglo XIX marca un periodo de transición en la historia de la literatura infantil británica. Los autores que publican durante la primera mitad del siglo mantienen su fidelidad a la tradición didáctica y moralizadora, lo cual es reflejo de la situación socio-cultural del país, donde no hay conciencia del niño como lector y por lo tanto no existen escritores especializados en literatura para la infancia. Se publican obras que van dirigidas tanto a niños como a niñas. A mediados de siglo, como rechazo y denuncia a las rigurosas convenciones sociales de la época victoriana, surgen escritores que se rebelan, bien produciendo obras de crítica social, o bien entregándose a la fantasía, al humor o a la burla, de modo que se impone la preocupación estética y recreativa. Entre los primeros destaca Charles Dickens, quien escribió muchas obras que, aunque no nacieron como lectura infantil, fueron leídas con la misma avidez por adultos y niños. Plantea al lector las grandes cuestiones sociales de una época caracterizada por las restricciones y los abusos. Con todo, la problemática social como ficción para niños no es representativa como género en la literatura inglesa hasta las últimas décadas del siglo XX.

Entre los escritores fantásticos victorianos sobresale sin duda por su imaginación Lewis Carroll, quien establece definitivamente la fantasía literaria caracterizada por la belleza del lenguaje y de la rima con su obra *Alice in Wonderland* (1865). Dos décadas antes Edward Lear había creado el "nonsense" o literatura del absurdo y lo había convertido en un arte con su libro *A Book of Nonsense* (1846), compuesto por breves, cómicos y disparatados poemas infantiles de gran calidad lingüística. Las obras clásicas del "nonsense" británico están desprovistas de principios morales y se entregan a la imaginación, por lo que han influido profundamente en la evolución de la literatura infantil actual. La fantasía adquiere, en cierto modo, una función de denuncia y permite expresar el desacuerdo con el sistema, invertir los dogmas y liberarse de las frustraciones.

Con el triunfo de la fantasía en la literatura las niñas, aunque seguían teniendo buenos modales y decoro, dejarán de ser tan sumisas y de estar confinadas al ámbito

doméstico y pasarán a ser dinámicas, enérgicas, aventureras, e independientes, rompiendo con el modelo ideal femenino existente hasta el momento. Podemos considerar a Alice el punto de partida que animará a muchos autores a atreverse a presentar heroínas rebeldes. El retrato de protagonistas emprendedoras fue un avance revolucionario en la sociedad victoriana represiva. Edith Lazaros Honig afirma en su obra *Woman Power in Victorian Children's Fantasy* que en una obra fantástica se pueden romper las convenciones sociales sin provocar escándalo:

An independent heroine could be readily dismissed as part of the delightful reversal of reality, all the while insidiously presenting a subversive feminist message that was there for the reader to note or disregard (Lazaros Honig: 1988, 71).

Este gran auge de la literatura infantil se debió también, además de al gran desarrollo de la fantasía, a factores muy diversos como el resurgimiento evangélico, la escolarización, los cambios tecnológicos en la producción de libros, la propia construcción cultural de la infancia o el cambio progresivo de la posición de la mujer en la sociedad.

La ley parlamentaria de 1870 hizo obligatoria la enseñanza básica y en 1880 se crearon un millón de nuevas plazas, por lo que los niveles de alfabetización aumentaron considerablemente. El público infantil se fue convirtiendo en un sector muy importante dentro del mercado editorial de modo que nacieron nuevos departamentos juveniles en las editoriales como Macmillan y Routledge, siendo los editores juveniles los primeros en emplear los nuevos métodos de producción. Los avances tecnológicos en el campo de la impresión mejoraron notablemente la calidad de los libros respecto a su tamaño, ornamentación y color. Las editoriales Chambers Cassell, Blackie y Nelson dominaron el mercado junto con editoriales cristianas como la *Religious Tract Society*, que tradicionalmente había publicado para niños, y en el tono de sus publicaciones se reflejan los valores de la nueva sociedad:

The values which even the RTS and the SPCK sought to pass on to children through their stories changed, whether in response to these specific challenges or to those of a changing society; and the didactic tradition of writing for kids eventually merged with other traditions of juvenile fiction (Bratton, 1984: 191).

En el siglo XIX, al igual que en la actualidad, existía una distinción entre literatura popular y una ficción de calidad considerada superior. Sin embargo, entonces la literatura popular, caracterizada por el didacticismo y el sensacionalismo, iba dirigida a las niñas de clases pudientes y a la infancia de clase obrera, mientras que la otra literatura se reservaba para el sexo masculino de las clases altas y transmitía una elevada ética moral. Ciertos sectores estaban en contra de que la clase baja fuese alfabetizada por temor a que tuviese acceso a lecturas que podrían incitar a sus miembros a la revolución o a que descuidasen sus labores. Con el tiempo, la lectura dejó de percibirse como un acto peligroso y se relajó el control sobre las

producciones, pero en el caso de la clase obrera se aprovechó el nuevo fervor por la lectura para ejercer control social:

The outburst of enthusiasm for education, therefore, was inspired by no simple desire to spread the art of reading. It was an attempt, variously motivated but united in its assumptions, to direct and control the education of the people and to channel their literacy as soon as, or even before, they attained it (Bratton, 1981: 19).

Desde mediados de siglo asistimos a una tendencia a la separación en la ficción dirigida a un público femenino o masculino, aunque será en el último tercio de siglo cuando se acentúe. Esta división origina dos corrientes, una que se ocupa de personajes masculinos y sus actitudes convencionales, y otra corriente que se centra en las protagonistas femeninas y que nos muestra las preocupaciones e intereses que los estereotipos han marcado tradicionalmente como femeninos. Esta segregación respecto a los géneros fue motivada por dos factores destacables, la existencia de unas condiciones sociales particulares y las propias decisiones editoriales que pretendían aumentar el número de libros publicados.

La mayor parte de la literatura infantil dejó de dirigirse a ambos sexos para afianzar conductas que empezaban a tambalearse debido a las nuevas reformas sociales y legales exigidas por las mujeres de la época en busca de una mayor independencia, y debido también a las dificultades que comenzaban a tener los hombres en su tarea de gobernar tanto el país como el vasto imperio británico. La idea era inculcarles a los niños una idea de masculinidad consistente en habilidad para competir en el ámbito público y a las niñas una de feminidad ligada a ocuparse de la esfera privada que se reducía al hogar. El mejor modo de inculcarles a los niños y niñas cómo habían de comportarse y cómo habían de entender el mundo era a través de la lectura. "The result was that images of masculinity and femininity in children's books began to be more exaggerated, and books began to be written and marketed with gender very much in mind." (Reynolds, 1994: 30).

En ese intento de formar las conciencias de los adolescentes de acuerdo a la nueva ideología se hizo necesario variar las lecturas recomendadas. Así, los muchachos fueron instados a leer preferiblemente no ficción, publicaciones informativas o, a lo sumo, novelas de aventuras y escolares con alto contenido patriótico, porque se trataba de inculcarles un pensamiento lógico y enseñarles a controlar sus emociones para así poder controlar el imperio. A su vez, las publicaciones dirigidas a las niñas se esforzaron por transmitirles la necesidad de ser femeninas y convencerlas de que debían comportarse de acuerdo a un modelo de resignación y autocontrol. A partir de la década de 1890 resultó ser recomendable para las jovencitas leer novelas en su tiempo libre, gran cambio con respecto a los tradicionales prejuicios de que las chicas leyesen por miedo a que desarrollasen su cerebro en vez de su cuerpo, o a que descubriesen temas poco femeninos, o a que descuidasen sus quehaceres domésticos. Kimberley Reynolds explica el nuevo visto bueno a la lectura femenina por la aparición de la novela doméstica que, además de

ser del gusto de las lectoras que hasta entonces tomaban prestados los textos de sus hermanos, resulta del agrado de los adultos porque les inculca valores de decencia, sumisión, disciplina y pasividad. Como las chicas demandaban una literatura más entretenida se decidió proporcionársela antes de que siguiesen corrompiéndose con los textos de los chicos (Reynolds, 1994: 95).

Conviene aclarar que este estudio pretende ofrecer una aproximación a los diversos géneros de ficción que comenzaron a surgir teniendo en cuenta el sexo del lector infantil y juvenil del siglo XIX. Los lectores objeto de este estudio pertenecen a la clase media o media-alta victoriana, porque eran las que tenían mayor acceso a la cultura y por ello muchos personajes pertenecían a ese mismo estrato social. Las obras seleccionadas son todas ellas obras de ficción, porque la no ficción en forma de libros de viajes, literatura de consolación o prensa, aunque también llegaba a manos de la infancia, lo hacía en menor medida.

## 2. Lecturas destinadas a las niñas

El interés por escribir para las jovencitas coincidió en el tiempo con un interés creciente en el tema de la educación de las chicas porque el sistema escolar público para chicos estaba consolidándose pero para las féminas no existían unos objetivos muy definidos, debido precisamente a la ausencia de un rol específico destinado a la mujer. Los libros para chicas surgieron precisamente cuando se consideró necesario que las chicas leyesen una cierta clase de material que les proporcionase una idea exacta de lo que era la feminidad y que fomentara su pureza. No se puede negar, y existen testimonios de que de hecho sucedía, que las chicas en numerosas ocasiones leían lo mismo que sus hermanos porque su canon literario resultaba muy aburrido, mientras que el de los chicos rezumaba acción y violencia. Esta nueva clase de libros que surgieron no supusieron nunca una ruptura o una verdadera sustitución con lo que las chicas de esta época leían, sino que se produjo un interés creciente por la ficción en general; las novelas domésticas convivían con las novelas sensacionalistas e historias de segunda categoría.

Se consideraba que las jovencitas victorianas tenían que leer para mitigar el aburrimiento; el leer era considerado como una actividad peligrosa y estéticamente resultaba encantador ver a una chica con un libro entre las manos, de hecho existen numerosos retratos de niñas leyendo en esta época. También es importante mencionar que la lectura proporcionaba a las niñas un aprendizaje sobre la lengua que resultaría fundamental en sus posteriores contactos sociales. No obstante, la sociedad victoriana consideraba a las niñas como unas criaturas altamente impresionables y por tanto cuidaban de manera especial lo que debían leer estas jovencitas.

Las obras que van surgiendo no eran demasiado entretenidas desde el punto de vista de nuestra época pero sí resultaron algo novedoso en el siglo XIX, aunque es verdad que muy probablemente las chicas siguieron disfrutando más con las novelas de aventuras que se escribían para sus hermanos y con sus escritores favoritos que, según menciona el crítico Edward Salmon en su obra *Juvenile Literature as it is*

(1888), eran Dickens, Walter Scott, Kingsley, William Shakespeare, Eliot y Lord Lytton.

Deborah Gorham en su artículo "The ideology of femininity and reading for girls, 1850-1914" distingue tres fases con respecto a la literatura para chicas en la segunda mitad del XIX (Hunt: 1987, 41). El período que abarca desde 1850 a 1880 lo denomina Gorham "*literature for the daughter at home*". La mujer es vista como el ángel del hogar, es decir, la encargada de realizar las tareas del hogar, cuidar a los hombres tras el duro enfrentamiento diario con el mundo y vigilar y elevar la moral de los niños y de los hombres. Las niñas debían ejercer una influencia positiva sobre sus hermanos y se suponía que en general las mujeres refinaban a los hombres. Por esta razón el escenario más habitual de la literatura para chicas será el hogar y de ahí la novela doméstica. La ficción para chicas toma entonces el realismo doméstico como su modelo perfecto, se nos muestran ambientes domésticos, familiares o vecinales, localizados y normalmente contemporáneos. Es en esta esfera privada de la casa y de la familia donde la heroína crece hasta convertirse en ideal de mujer caracterizada por el sacrificio, el servicio y la responsabilidad doméstica. De este modo, la literatura para chicas reforzaba la realidad.

Consideramos que la escritora victoriana Charlotte Yonge fue una de las primeras en darse cuenta de la necesidad de la existencia de una ficción para las chicas porque consideraba que existía una edad en la que las éstas se volvían demasiado mayores para disfrutar de las "nursery tales" y probablemente pensaba Yonge que las chicas, ya no tan niñas, estarían deseando identificarse con heroínas que mostrasen características similares a las suyas y que sufriesen con sus problemas relacionados con la educación o con sus hermanos. Para las chicas las historias de familia trataban de presentar su papel como hijas y hermanas de los llamados a sostener el Imperio Británico de un modo atractivo y en cierto modo glamoroso que les ayudase a aceptar el papel secundario que desempeñaban en la sociedad de aquella época. Muchas escritoras de talento se dedicaron a escribir para las jóvenes: Annie Keary (1825-79), Elizabeth Sewell (1815-1906), Charlotte Yonge (1823-1901), Juliana Horatia Ewing (1841-85) o Mrs Molesworth (1839-1921). Entre estas escritoras fue Charlotte Yonge la más prolífica e importante de su generación; la autora contribuyó de manera decisiva a crear el género y darle impulso y además proporcionó el referente para la obra que se convertiría con el paso del tiempo en un clásico de este género y de la literatura infantil y juvenil en general, *Little Women* (1868) de Louise May Alcott.

Yonge retrató a la perfección a esta niña de la era victoriana temprana, una niña que pertenecía a una clase social alta, era de buena familia y cultivaba su inteligencia. Sus protagonistas aprenden alemán, francés, italiano, griego o latín, botánica o arquitectura religiosa. Estas niñas tampoco acudían al colegio y su deber primero era hacia su familia y a las cuestiones domésticas. Su tiempo se repartía entre el estudio, las visitas y los quehaceres cotidianos, si faltaba la madre en la familia de estas niñas; sus ocupaciones se multiplicaban atendiendo a sus hermanos, leyendo el periódico para ellos, jugando a las cartas, tocando algo de música, educando a los

chicos si no podían acudir al colegio y, lo que era más importante, velando por sus hermanos en cuanto a su moralidad y comportamiento. La idea victoriana de que la mujer era moralmente superior al hombre se ve reflejada también en la literatura para chicas porque en ellas recaía la responsabilidad moral de la familia, con lo cual su papel adquiría una dimensión muy importante, o al menos eso era lo que Charlotte Yonge quería transmitir a sus lectoras.

La segunda fase propuesta comprende los años 1880 a 1890 aproximadamente. Se denomina "*literature for the widening sphere*". En esta época se empezó a cuestionar el ideal de feminidad basándose en que era muy restrictivo y difícil de cumplir para la clase media-baja e imposible de cumplir para las muchachas obreras, que sí tenían que moverse en el ámbito público para trabajar (aunque su ocupación más frecuente era la de empleadas del hogar). Se inician campañas en favor de la educación para que las mujeres pobres puedan formarse para después ganarse el sustento. Estos cambios en las percepciones y experiencias del sexo femenino se reflejaron en la literatura destinada a las jovencitas.

Es en esta época cuando surge un tipo nuevo de publicación que es la revista de chicas. El primer periódico diseñado especialmente para chicas fue *Every Girl's Magazine* (1878-88), pero pronto fue superado en tirada por *The Girls' Own Paper* (1880-1965), publicado por la *Religious Tract Society* y que pronto se convirtió en el semanal más representativo. El tono es conservador y está destinado a instruir a las chicas de todas las clases sociales para sus responsabilidades de adultas, aunque a la vez es entretenido y apropiado para el nuevo modelo de chica de finales del período victoriano. *The Girls' Own Paper* se preocupaba por las relaciones afectivas de las chicas y el ambiente doméstico que las rodeaba; consecuentemente ofrecía gran variedad de artículos con la intención de entretener e informar: artículos sobre cosmética o bordado, consejos sobre moda y hogar, así como sobre nuevas oportunidades en la educación y empleo de las mujeres, y ficción. La revista tenía diferentes secciones, unas más moderadas y otras más progresistas: "The magazine did open up the possibility of new opportunities, but it also suggested that its readers should conform to the principles of Victorian femininity, in a modified but still recognizable form." (Hunt, 1987: 51).

La gran cantidad de títulos de estas publicaciones nos da una idea de lo importantes que eran en la vida diaria de estas jovencitas victorianas; así tenemos *Atalanta*, *Empire Annual for Girls*, *Every Girl's Magazine*, *Girl's Best Friend*, *Girl's Favourite*, *Girl's Gossip*, *Girl's Home*, *Girl's own Paper*, *Girl's Weekly*, *Monthly Packet*, *Our Girl's*, *Our Magazine*, *Our Sisters*, *School Girls* y *Young Ladies' Journal* entre otras muchas.

La etapa que comprende desde la última década del siglo hasta la I Guerra Mundial es denominada por Gorham como "*the school girl*". Tras años de debatirse y mejorar la educación y de cambio en la conciencia del país, el colegio llegó a ser parte importante de la vida de muchas chicas. Entonces surgió un nuevo tipo de chica, la colegiala, y con ella una literatura que reflejaba esta nueva imagen. Es muy lógico que la novela escolar femenina emergiese con posterioridad a la masculina porque las

escuelas secundarias modernas para señoritas también se fundaron más tarde que las masculinas. Una vez creados más centros de enseñanza secundaria y convertida la educación en un hecho más cotidiano, fue necesario que pasase algún tiempo hasta que se formase un sentimiento de comunidad que se pudiese plasmar en la ficción y creciese entre las jóvenes un anhelo por conocer más sobre esos exclusivos colegios. Fue entonces cuando se pudo desarrollar la novela escolar femenina plenamente como reflejo de las experiencias que esas nuevas alumnas estaban viviendo. El género escolar comenzó a despuntar de la pluma de L.T. Meade, pero será en las primeras décadas del siglo XX cuando se desarrolle y se convierta en fenómeno literario de éxito. Meade representa la transición entre la narrativa de mediados del siglo XIX y la novela escolar del XX.

La ficción escolar tenía en común con géneros anteriores que seguía representando las vivencias de la clase media y alta, pero en general supuso una profunda ruptura con el pasado en el sentido de que las protagonistas son niñas de menor edad, se desenvuelven en comunidades de mujeres autosuficientes donde no hay cabida para la figura masculina y actúan con decisión e independencia y sin la supervisión o influencia de sus padres, lo cual les permite vivir emocionantes aventuras que eran impensables para la mayoría de las lectoras. Las novelas escolares femeninas relatan las vivencias o la maduración de la protagonista a través de las vicisitudes cotidianas que le depara la vida escolar y la interacción con las demás estudiantes. Se insiste en la importancia de cualidades loables como la amabilidad, la constancia o la sinceridad, de modo que las lectoras puedan ser movidas a imitar ese comportamiento. El sentido del honor es la cualidad más valorada y éste será el rasgo que caracterice al código ético infantil desde finales del siglo XIX hasta la II Guerra Mundial.

A medida que nos acercamos al final del siglo XIX surge la necesidad de ofrecer a estas lectoras más entretenimiento y paulatinamente se fueron introduciendo modelos femeninos en las historias de aventuras que comenzaron a centrarse más en la vida familiar y a abandonar los escenarios exóticos y lejanos. Los cambios sociales del mundo adulto que trae consigo el nuevo siglo se traducirán, sobre todo en la época eduardiana, en la aparición en la literatura juvenil de una sucesión de niñas rebeldes, revoltosas, inteligentes y un poco “salvajes” que las niñas inglesas habían empezado a conocer a través de la literatura infantil norteamericana. Estas “nuevas niñas” sustituirán a las encantadoras y decorosas niñas de escritoras como Molesworth, Mrs Ewing o Frances Hodgson-Burnett.

En la primera década del siglo XX, la categoría de “libros para chicas” estaba plenamente consolidada dentro de las listas de los editores británicos y no será hasta ese siglo cuando los libros para chicas incluyan verdaderas novelas escolares, historias de acción con tintes heroicos en la guerra de los Boer o en la India y aventuras vacacionales, de modo que podamos ver a nuestras protagonistas femeninas solas ante el peligro, protagonistas de los llamados “career books”, haciendo el papel de artistas, enfermeras o detectives. Esta cultura naciente para chicas describirá cada vez más la nueva vida de las chicas en los colegios, los deportes, la independencia y

la preparación para una profesión, de modo que los objetivos de una joven ya no se limitarán únicamente a las ideas y los modelos proporcionados por su propia familia y su entorno, que hasta el momento las había mantenido retenidas en el hogar hasta su casamiento.

Otras críticas literarias, como Kimberly Reynolds, afirman que los libros para chicas como tales y dirigidos a ellas específicamente no aparecen hasta 1880 coincidiendo con el auge de las editoriales y en general con un crecimiento de la literatura. Gilian Avery, por el contrario, defiende que la existencia de una ficción para chicas ocurre antes de 1880 y que autoras como Mary Howitt, Margaret Gatty, Catherine Sinclair y Charlotte Yonge ya escribían teniendo en cuenta a un público lector femenino en un período victoriano más temprano anterior a 1860.

La crítica y estudiosa Julia Briggs también nos muestra numerosos ejemplos de cómo las novelas escritas por mujeres se centran en personajes femeninos y presentan patrones de conducta típicamente femeninos. Según esta crítica, en estas obras de ficción para chicas se prioriza la experiencia femenina y se exploran las posibilidades de expresión femenina y de desarrollo en un mundo predominantemente masculino. Sloan Chesser escribió un manual en 1913 titulado “From girlhood to Womanhood” en el que se dirige a las niñas en unos términos que resumen el nuevo espíritu de la época que se anunciaba a finales del siglo XIX y se consolidaría en el siglo XX: “Let it be your ambition to be an all-around girl, good at games and good at lessons, able to cook a dinner or make a speech if at any moment you should be called to do so” (Chesser: 1913, 25).

### 3. Lecturas destinadas a los niños

El panorama literario juvenil masculino del siglo XIX está dominado por dos corrientes: la novela de aventuras, empleada para instruir los principios del imperialismo y la superioridad innata del ciudadano británico, y la novela escolar, caracterizada por determinar las normas válidas para forjar caballeros ingleses. Los dos géneros comparten un mismo ideal de masculinidad y un común compromiso imperialista.

Las novelas escolares masculinas proporcionan directrices sociales y culturales que todo joven que desee llegar a ser un adulto destacado y cortés ha de cumplir. A la vez que les inculcan la ideología dominante a las clases subordinadas, transmiten a las clases elevadas modelos de comportamiento y de conciencia, de modo que establecen uniformidad en el vestir, en el hablar y en la visión del mundo, consiguiendo así una élite que comparte la misma perspectiva ante la vida y que habla un lenguaje exclusivo. A base de repetir los mismos ritos, códigos o elementos con ligeras variaciones las novelas escolares perpetúan la imagen particular que el poder quiere ofrecer de la vida y de las costumbres en los internados privados.

El género escolar cobró auge con la publicación en 1857 de *Tom Brown's Schooldays* de Thomas Hughes. Cambia la imagen hasta entonces existente de los alumnos de internados privados como chicos indisciplinados, agresivos y toscos,

gracias a que a mediados de la época victoriana reina una nueva concepción social y de la masculinidad, y consigue que se empiecen a ver estas instituciones como preferibles a la enseñanza en el hogar. Thomas Hughes sienta el modelo de héroe de novela escolar caracterizado por la robustez física, el patriotismo y el sentido moral.

Frederick William Farrar (1831-1903) es famoso por su novela *Eric, or, Little by Little* (1858), emblema del estilo emotivo e introspectivo de los evangélicos que se caracteriza por la excesiva concentración en la moral y el fuerte sentimiento religioso. Los protagonistas lloran, declaran su amor por sus amigos y huyen de los malos hábitos para preservar la pureza de su alma. Predica, pues, lo contrario a la idea de caballeridad que empieza a instaurarse a finales del siglo XIX y que se fundamenta en refrenar los sentimientos y ejercer la deportividad. Las lágrimas pasan a ser características de la condición femenina y los hombres se definen por su valentía en la guerra y habilidad para gobernar el imperio, en vez de por su moralidad y sus dilemas de conciencia.

Han de transcurrir aproximadamente treinta años para que se publique otra novela escolar en la que se aprecie algún avance o innovación; se trata de *The Fifth Form at St Dominic's* (1887) de Talbot Baines Reed. A diferencia de las anteriores, el didactismo es más discreto, el tono más alegre y desenfadado y presta más atención a los deportes y a la amistad que a la vertiente académica, porque está convencido de que eso es lo que más les interesa a los jóvenes lectores.

Rudyard Kipling cierra el siglo con su obra *Stalky and Co.* (1899), que tiene un papel trascendental en la evolución del género escolar. Kipling disiente de ciertos aspectos de la mentalidad de su época al revelar con tono irónico y crítico inmoralidades de los colegios, aunque está a favor de forjar el carácter de los alumnos según los ideales del imperio para que de mayores sepan actuar en el ejército y en la dirección de las colonias.

A mediados del siglo XIX se comenzó a considerar que los niños tenían menos paciencia y que eran menos proclives a la lectura, por lo que se intentaba cautivarlos con libros de acción en los que el sentimiento religioso era menos patente. Surgió entonces un nuevo y emocionante tipo de narrativa realista que relataba aventuras y viajes, y rebosaba acción, violencia y entretenimiento. "The heroes put their trust in God, and fought the elements and the savages like good stout Britons, but it is their adventures that matter, not their characters." (Avery, 1975: 167).

La teoría de la novela dominante a mediados de siglo XIX abogaba por un realismo idealizado porque creían que las historias narradas sólo les ayudarían a los niños en su desarrollo emotivo y moral si se desarrollaban en un marco que ellos pudiesen identificar con su vida cotidiana. "In the boys' adventure stories there is a similar conjunction of "fact" or "truth" – scientifically correct geographical, biological or historical information – with story-telling which is shaped by quite different forces, and presents a fantasy world of action." (Bratton, 1984: 26).

Las novelas de aventuras, tan populares desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la II Guerra Mundial, descienden directamente del libro más representativo, más imitado y que más éxito tuvo del género: *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe.

Estas narraciones combinan el relato de aventuras en el mar con las vivencias del héroe en una isla desierta, abandonado a sus propios recursos y aislado de la civilización. En el siglo XIX se introdujo otro motivo dentro de este género: el de un joven inglés que pasa una temporada viviendo en la selva y regresa a su país empapado en los conocimientos tribales. Robert Louis Stevenson también le añadió el elemento de la piratería a las novelas de aventuras con su obra *Treasure Island* (1883).

Las historias de aventuras de finales de la época victoriana se distinguen de las del siglo XX en que las primeras son positivas, alardean de la supremacía británica y transmiten una atmósfera de estabilidad, mientras que las segundas revelan el clima de desasosiego social y político que se vivía en Gran Bretaña en esa época ante el temor a una invasión. Avanzado el siglo XX, los relatos de aventuras dejaron de ser lecturas esencialmente masculinas y, reflejando los grandes cambios tecnológicos, científicos y sociopolíticos, reivindicaron lectores de ambos sexos y se desarrollaron en dos vertientes que dieron lugar a la novela de detectives y a la de espionaje.

La novela de aventuras encarna la cultura imperialista y los valores tradicionales como el honor, la disciplina y la valentía, de modo que inculca en los lectores el fervor patriótico y defiende la hegemonía de los británicos. Se alejan de las historias morales en cuanto carecen de una llamada a seguir una creencia religiosa o una teoría de conducta o educación. Mezclan lo corriente con lo extraordinario para ofrecer al lector emoción, acción, peligro y sorpresa, y al mismo tiempo se detienen en las descripciones del magnífico entorno natural en el que se desarrolla la historia. El héroe es un representante de la clase media cuyas sólidas virtudes y sus habilidades físicas le permiten salir triunfante de situaciones extremas. Otra característica común a las novelas de aventuras es el hecho de que el héroe abandone el hogar movido por algún tipo de crisis personal y comience un largo viaje hacia tierras exóticas donde cumplirá con su deber ante Dios y su patria defendiendo el imperio. El objetivo de estas obras es que los niños extraigan enseñanzas prácticas sobre la vida en el mar y en las colonias, así como cualidades intelectuales y personales como la confianza en sí mismos, la voluntad de servicio a la nación, el orgullo de ser británicos, la fe en Dios o el convencimiento de su derecho a gobernar a sus inferiores, que les serán muy útiles en su vida de adultos.

El responsable de que la novela de aventuras se estableciese como género dominante en el siglo XIX fue el capitán Frederick Marryat, pero sus obras, por ejemplo, *Mr Midshipman Easy* (1836) o *Masterman Ready* (1841-2), son hoy en día menos conocidas que las de algunos de sus coetáneos.

Los relatos de aventuras náuticas de W.H.G. Kingston se caracterizan por su énfasis colonial, sus enseñanzas morales y su tono religioso. Bratton afirma que "Kingston's books are a point of transition within the tradition, rather than a new beginning." (Bratton, 1984: 132). Las aventuras de sus héroes gentiles en tierras exóticas están plagadas de naufragios, batallas y huidas.

De la generación de Kingston es Robert Ballantyne (*Coral Island*, 1857), que todavía mantiene el tono moralista de autores anteriores, y el capitán Mayne Reid

(*The Desert Home or the English Family Robinson*, 1851), quien se especializó en las aventuras de los pioneros en las Américas y obtuvo reconocido estatus a mediados de siglo. Ambos escriben para niños y en sus obras el elemento fantástico ya juega un papel importante. Mayne Reid ofrece a los niños lecciones prácticas y en ocasiones morales, pero fundadas en la razón más que en la religión. Relata la lucha entre las brutas costumbres de los tradicionales marineros y los nuevos hombres del siglo XIX, que se caracterizan por una conducta refinada. Muchos de sus episodios se convertirían en arquetipos de los libros de chicos, como son la derrota del abusón en defensa del débil o el rescate de una joven bella y de origen noble que acabará casándose con el héroe.

Las obras de Robert M. Ballantyne llevan al extremo los ideales del reverendo Thomas Arnold sobre el concepto de masculinidad. Ahora el caballero inglés posee tal grado de madurez moral e intelectual y responsabilidad, que su mera presencia supone la transformación positiva de cuantos le rodean. Se crea el estereotipo del inglés como ser superior y salvador de la humanidad.

George Alfred Henty, uno de los autores más prolíficos de aventuras durante las últimas décadas del siglo, también defendía la supremacía inglesa e inculcaba el imperialismo y el patriotismo en sus libros. El cristianismo también tenía cabida en su obra y por ello les transmitía a los lectores la idea de que el verdadero heroísmo era la verdad y la generosidad. Henty representa la militarización del género y sobre todo el interés por los aspectos económicos del imperio.

Otro sector destacado de la oferta de lectura para chicos en el último tercio del siglo XIX fue la revista masculina. Su número aumentó tanto que de existir sólo *Boy's Own Magazine* en 1855 pasaron a editarse alrededor de veintitrés en 1900. La mayoría de las revistas incitaban a los jóvenes a trabajar para la propagación del imperio británico reproduciendo relatos de las hazañas de jóvenes valientes que defendían y extendían las posesiones británicas. *Chums* (1892-1934) incluía principalmente historias militares y patrióticas y competía con la revista semanal de más éxito *The Boy's Own Paper* (1879-1967). Esta revista fue lanzada por la *Religious Tract Society* con la intención de entretener y de alejar a los niños de los "penny dreadfuls", semanales de alto contenido sensacionalista y violento que se vendieron desde la década de 1830 hasta finales de siglo. *The Boy's Own Paper* hacía hincapié en el carácter activo, fuerte e independiente del sexo masculino; consecuentemente, las lecturas ofrecidas versaban especialmente sobre invenciones científicas o mecánicas y técnicas de supervivencia. Con todo, la variedad de relatos permitía que fuese leída por chicos de diferentes clases sociales. Sin embargo, en 1914 sus lectores se redujeron a alumnos de internados y muchachos de clase media, por lo que su publicación pasó a ser mensual.

#### 4. Conclusiones

A medida que nos acercamos al final del siglo XIX se aprecia una relajación en la inclusión de enseñanzas morales y religiosas; la literatura infantil conserva

cierto didactismo y sentimentalismo pero a la vez comienza a abrazar tendencias más modernas y diferentes a las propuestas por esta sociedad victoriana que toca a su fin. Se produce una transformación gradual que supondrá la pérdida de influencia de los adultos en la ficción infantil y la aparición de personajes infantiles más independientes y autónomos que solventan sus dificultades sin la interferencia de los mayores.

Como hemos constatado, hacia la última mitad del siglo se instauró la lectura diferenciada de acuerdo con el género del lector para instruir a los miembros más jóvenes de la sociedad sobre las principales ideologías, costumbres y reparto de roles que dominaban la Inglaterra del momento. La literatura popular sirvió, pues, como forma de control social al transmitir eficazmente a cada sector las enseñanzas que habían sido seleccionadas para ellos. La lectura de ficción para niños estaba restringida a temas que les hiciesen apoyar la estructura social existente, la legislación y que perpetuasen el poder masculino. Los textos para niños debían animarlos a explorar, vencer retos y dominar; el valor, el patriotismo y la lealtad primaban sobre la sabiduría. Los privilegios de la aventura en lugares exóticos, la acción, el dinero y la libertad de movimiento eran patrimonio exclusivo de los varones que disfrutaban de mayor variedad y entretenimiento en sus lecturas. El lenguaje de los libros para niños de finales de la época victoriana es directo y transmite información, no relaciones afectivas o problemas emocionales.

La ficción específica para chicas se ocupó durante décadas de inculcarles unos modelos de comportamiento circunscritos al ámbito doméstico y familiar, y valores de abnegación, sacrificio y responsabilidad. Sin embargo, a medida que se aproxima el final del siglo este tipo de literatura se ve beneficiado por la aparición de una cultura propia que afecta a todos los aspectos de la vida de las jovencitas. Esta nueva literatura, a pesar de las numerosas restricciones que todavía transmitía, muestra una cierta apertura hacia nuevos modos de comportamiento, maneras de ser y actitudes que no estaban permitidas a sus propias madres décadas atrás. Esta nueva cultura para jovencitas es muy evidente en libros, revistas, memorias y manuales de consejos que ofrecerían a las lectoras una nueva mirada que dejó de estar limitada a los modelos que les rodeaban y que les ofrecían sus propias familias. Las lectoras de finales de siglo aplaudirán a las nuevas heroínas que se oponen al modelo establecido. Estos aires de independencia que se ofrecen en la ficción femenina conforman ciertamente un ideal que se convierte en el sueño de las niñas de las primeras décadas del siglo XX.

#### Referencias bibliográficas

- Avery, Gillian y Bull, Angela. 1965. *Nineteenth Century Children: Heroes and Heroines in English Children's Stories 1780-1900*. London: Hodder & Stoughton.
- Avery, Gillian. 1975. *Childhood's Pattern: A Study of the Heroes and Heroines of Children's Fiction 1770-1950*. London: Hodder & Stoughton.

- Bratton, J.S. (1981) 1984. *The Impact of Victorian Children's Fiction*. London/Sydney: Croom Helm.
- Briggs, Julia. 1987. *A Woman of Passion: The Life of E. Nesbit*. London: Penguin Books.
- Bristow, Joseph. 1991. *Empire Boys. Adventures in a Man's World*. London: HarperCollins.
- Cadogan, Mary y Craig, Patricia. 1976. *You're a Brick Angela! A New look at Girl's Fiction from 1839 to 1975*. London: Victor Gollancz.
- Chesser, Elizabeth Sloan. 1913. *From Girlhood to Womanhood*. London: Cassell & Company.
- Dyhouse, Carol. 1981. *Girls Growing Up in Late Victorian and Edwardian England*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Green, Roger Lancelyn. (1946) 1969. *Tellers of Tales. British Authors of Children's Books from 1800 to 1968*. London: Kaye and Ward.
- Harvey Darton, F.J. (1932) 1982. *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayter, Alethea. 1996. *Charlotte Yonge*. Plymouth: Northcote House Publishers Ltd.
- Hunt, Felicity (ed.). 1987. *Lessons for Life: The Schooling of Girls and Women 1850 - 1950*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hunt, Peter. 1994. *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazaros Honig, Edith. 1988. *Woman Power in Victorian Children's Fantasy*. Connecticut: Greenwood Press.
- Reynolds, Kimberley. 1994. *Children's Literature in the 1890s and the 1990s*. Plymouth: Northcote House.
- Reynolds, Kimberly. 1990. *Girls Only? Gender and Popular Children's Fiction in Britain, 1880-1910*. Philadelphia: Temple University Press.
- Richards, Jeffrey. (ed.). 1989. *Imperialism and Juvenile Literature*. Manchester: Manchester University Press.
- Ruzicka, Veljka, Vázquez, Celia y García de la Puerta, Marta. 1997. *La literatura infantil y juvenil angloamericana de nuestro siglo*. Barcelona: PPU.
- Ruzicka Kenfel, Veljka, et al. 1995. *Evolución de la literatura infantil y juvenil británica y alemana hasta el siglo XX*. Vigo: Cardeñoso.
- Shattock, Joanne. (ed.). 2001. *Women and Literature in Britain, 1800-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.

## LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN TRADUCCIÓN DE LIJ

Cristina García de Toro  
 Universitat Jaume I  
[garcia@trad.uji.es](mailto:garcia@trad.uji.es)

**Resumen**

El artículo describe una experiencia de traducción de un texto de LIJ realizado en común con estudiantes de la licenciatura de Traducción e Interpretación. Revisamos en él las diferentes fases por las que pasamos para la consecución del proyecto y nos centramos especialmente en una de ellas: el análisis de problemas. Para el análisis de problemas partimos de las propuestas de la investigación-acción, presentes hoy en día en la reflexión traductológica y cuya característica esencial es la de conferir al practicante/estudiante el protagonismo en el proceso de detección y resolución de los problemas de traducción.

**Palabras clave:** traducción de literatura juvenil, traducción entre lenguas en contacto, didáctica de la traducción, investigación-acción

**Abstract**

This article describes a student-faculty project in which participants translated a book of children's literature. The objective was to achieve a professional translation to be submitted to a publishing company at the end of the academic course. The article summarizes the different phases of the translation brief and focuses on problem analysis. For the analysis of source-text problems the proposals of action-research in translation teaching will be put into practice, giving the students a prominent role in the process of discovering and solving translation problems.

**Key words:** children's translation, translation between contact languages, translation problems, translation teaching, action-research

## 1. Introducción

En traducción ha existido tradicionalmente una distancia entre la práctica profesional y la teoría. De ello se han quejado tanto los profesionales, para quienes la investigación y la universidad estaban lejos de atender a sus demandas (como recoge Kelly, 2000: 2), pero también los teóricos, entre quienes se empiezan a oír voces reivindicando la necesidad de acercar posturas entre ambas (Kelly, 2000; Hatim 2001; Monzó, 2002 y 2003; Mayoral, 2003; etc.). Algo similar ocurre también entre la investigación y la enseñanza; tradicionalmente, el papel de la universidad en la formación de los futuros profesionales ha adolecido del carácter práctico necesario para dar respuesta a las necesidades del mercado profesional. El binomio enseñanza-aprendizaje estaba claramente decantado hacia el primer término, con lo que el papel del estudiante quedaba relegado al de mero receptor pasivo de múltiples conocimientos disciplinares (necesarios, pero no suficientes). Afortunadamente, desde la Declaración de Bolonia (1999) se está apreciando ya un giro sustancial; las universidades europeas nos encontramos inmersas en un proyecto de armonización de nuestros títulos que tiene, entre sus premisas básicas, el fomento de la empleabilidad de los estudiantes, junto con la configuración de una nueva filosofía del aprendizaje, que pasa necesariamente por la reivindicación del papel activo del estudiante y la implementación de nuevas metodologías docentes, más acordes con la realidad profesional y basadas en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas en función de unos objetivos predeterminados (García de Toro y García Izquierdo, 2004).

Lo que se está reivindicando es la necesidad de una comunicación fluida entre ambas partes. En el ámbito de la traducción, en concreto, de una relación fluida entre investigadores y practicantes, sean éstos traductores profesionales o estudiantes de traducción, se obtendrán sin duda beneficios para los dos, como sostiene Mayoral (2003: 103): "Translation Studies should offer translation practitioners the tools to translate better and more productively; practitioners should furnish theoreticians with the empirical insights required to prove their proposals valid". La reconciliación entre la práctica profesional y la reflexión teórica y, por ende, entre la enseñanza encaminada a la adquisición de esta práctica y la teoría que la sustenta, se torna pues imperativa. Y una de las propuestas metodológicas actuales, en el seno de los estudios de traducción, que permite esta reconciliación, procede de la investigación-acción. La premisa básica de la investigación-acción consiste en conferir el protagonismo al practicante/estudiante, de manera que su papel deja de ser el de mero receptor de información teórica y pasa a ocupar un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la traducción, su centralidad es esencial tanto en el momento de toma de decisiones como, especialmente, en la reflexión sobre qué constituye un problema de traducción y qué mecanismos de resolución puede aplicar. En los siguientes apartados describiré una experiencia de traducción realizada con estudiantes en la que hemos puesto en práctica los postulados de la investigación-acción en una de sus fases esenciales: la del análisis de los problemas de traducción.

## 2. Una experiencia de traducción

Durante el curso académico 03-04 he desarrollado un proyecto de traducción con estudiantes del último curso de la titulación, en el marco de la asignatura de *traducción especializada catalán-español*, que se imparte actualmente en la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I de Castelló y cuyo contenido es traducción literaria. El proyecto ha consistido en la traducción al castellano de un libro dirigido al público juvenil, *El joc.com*, de la autora valenciana Gemma Lluch, un texto cuya temática gira, por un lado, entorno a las relaciones personales de los jóvenes de hoy, a partir de Internet y los chats, y por otro, entorno a la influencia que ejercen sobre ellos películas como *Matrix*.

El *objetivo* de la actividad consistía en la traducción completa del libro, a partir de un encargo de traducción real, y su posterior publicación.<sup>1</sup> Al proporcionar a los estudiantes un instrumento de trabajo real que les permite familiarizarse con las diversas fases que integran el proceso de traducción se consigue aunar docencia y experiencia profesional. Las características de las lenguas de trabajo, el catalán en el texto de partida y el castellano en la traducción, por su proximidad y contacto, convierten, por otro lado, esta práctica en un ejercicio de reflexión tanto del grado de conocimiento de la lengua origen, como de las posibilidades expresivas en la lengua de llegada. Evitar posibles interferencias y calcos y conseguir la mayor precisión posible en la lengua meta se convierten así en pilares básicos de la traducción.

En cuanto a la *metodología*, seguimos el enfoque por tareas.<sup>2</sup> El proyecto está diseñado como un trabajo en equipo, un trabajo de conjunto en el que cada fase del proceso está encadenada con la siguiente y en el que la participación de los estudiantes es la clave del éxito o el fracaso de la propuesta. El número de estudiantes que ha participado en la actividad ha sido de cuarenta.

Establecer una *temporalización* exhaustiva es complejo porque el proceso incluye diversas fases previas y posteriores al trabajo en el aula (previas serían, por ejemplo, la búsqueda y lectura del texto original, y posteriores la unificación de soluciones, la corrección de pruebas, el análisis de resultados o la corrección de galeradas), como veremos a continuación. En términos de sesiones de clase, podemos decir que se han utilizado siete sesiones de noventa minutos cada una para el desarrollo de las tareas en el aula.

<sup>1</sup> Metcalf (2003) describe una experiencia de traducción similar llevada a cabo en una universidad americana con los estudiantes de lengua alemana.

<sup>2</sup> Véanse los trabajos de Nunan (1989), Hutchinson (1991), Estaire y Zanón (1994), Willis (1996) o Hurtado (1999). Hurtado (1999: 48-50) define la tarea como una unidad de actividades en el aula, representativa de procesos de comunicación que se dirige intencionalmente al aprendizaje y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo. Las tareas se agrupan en una unidad didáctica o "conjunto de tareas encaminadas a la consecución de los objetivos elegidos". Véase García de Toro (2003: 119 y ss) para el desarrollo completo de la actividad.



Por lo que respecta a los *materiales*, es necesario que cada estudiante disponga del libro elegido; como, además, se trata de una actividad en el aula, será necesario disponer de los medios adecuados, como es un aula de ordenadores y las fuentes de documentación básicas de ayuda para el traductor: diccionarios, enciclopedias, acceso a Internet, etc. Un laboratorio de traducción con los ordenadores conectados en red, por ejemplo, sería idóneo, ya que permite ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para la práctica de la traducción, a la vez que facilita el acceso del profesor al trabajo que realiza cada estudiante durante el proceso de traducción. Esto permite, por otro lado, la interacción profesor-alumno, especialmente en la fase de realización individual de la traducción.

### 3. Fases del proyecto

La primera tarea consistió en la búsqueda del texto original. En nuestro caso, partíamos de un encargo real de traducción realizado por parte de la editorial Bromera para su publicación en castellano en la editorial Algar.

La siguiente tarea consistió en la lectura crítica del texto original. El objetivo en este caso es el de comprender en profundidad el texto original. Los estudiantes leen el texto sin conocer todavía el fragmento que les corresponderá traducir. En una sesión de clase estipulada, los estudiantes realizan una sinopsis del contenido y la presentan a sus compañeros. Se abre un debate y cada uno aporta su punto de vista, añade información, perfila a los personajes, etc. Si aceptamos, de acuerdo con Delisle (1993), que son tres los tipos de dificultades que condicionan el método de trabajo del traductor –la comprensión, la documentación y la transferencia– a esta etapa de comprensión le asignaremos un lugar preferente.

Para completar la etapa de comprensión profunda del texto, disponemos además de la siguiente tarea, el análisis del texto original. En la tarea de análisis el objetivo no es otro que el de conocer en profundidad los elementos constituyentes de la construcción textual. Para el análisis del texto, los estudiantes pueden utilizar cualquiera de las propuestas con las que se hayan familiarizado a lo largo de los diferentes cursos de la licenciatura, entre ellos los elaborados a partir de la propuesta de Hatim y Mason (1990) y de la lingüística sistémica (vid. García Izquierdo, 2000; Marco, 2002; o García de Toro, 1998 y 2003).

En el texto que hemos utilizado para la actividad, *El joc.com*, dos de los ejes básicos del análisis han sido las convenciones discursivas y formales (a partir del lenguaje de los chats fundamentalmente) y las características del público receptor.

Después del análisis y puesta en común de los datos obtenidos, nos adentramos en la siguiente tarea, la de documentación. El objetivo es conocer esencialmente las peculiaridades discursivas y lingüísticas del lenguaje de los chats y saber recabar el material que nos permitirá resolver los problemas derivados de esta configuración lingüística. Por otro lado, las referencias intertextuales a las películas de la serie *Matrix* reproducidas en el comportamiento del personaje principal

requieren también de los estudiantes información actualizada. El acceso a Internet va a facilitar la búsqueda en un sentido y otro.

Pasamos así a la siguiente tarea: la redacción de la traducción. El profesor secciona el libro y asigna a cada estudiante una cantidad de páginas equitativa. La traducción se realiza en horario de clase y con las herramientas del laboratorio.

Paralelamente a la realización de la traducción, los estudiantes desarrollan otra tarea: la detección de los problemas de traducción. Aquí es donde entran en juego los postulados de la investigación-acción (vid. infra, apartado 4). Se trata en este caso de una tarea transversal que se realiza durante todo el proceso de elaboración de la traducción y sirve para reflexionar sobre el tipo de elementos que han constituido un problema y desarrollar así el sentido crítico. Para una mejor catalogación y visualización se sirven de fichas, a partir de un modelo como el siguiente:

Problema	Contexto y página	Tipo de problema	Documentación utilizada	Solución propuesta	Observaciones

Figura 1. Ficha de problemas de traducción

Los estudiantes anotan en la primera casilla el elemento o los elementos que consideran un problema de traducción, sea una unidad pequeña, una palabra, un elemento suprasegmental, un párrafo completo, etc. Reproducen en la siguiente casilla (contexto y página) el fragmento más representativo en el que se inserta el problema, lo tipifican (tipo de problema), anotan la documentación utilizada y proponen una solución; incluyen en la última casilla, si fuera necesario, las observaciones que consideren. Deberán rellenar una ficha por cada problema que hayan detectado, a modo de diario de traducción. Se dedica una sesión a poner en común las cuestiones que han ido surgiendo y se intenta buscar una solución de consenso para estos problemas.

Una vez concluida la elaboración de la traducción y la reflexión sobre los problemas detectados, nos adentramos en la tarea de corrección de la traducción. El objetivo ahora consiste en intentar que sean capaces de revisar y editar un texto de manera profesional. La tarea se compone de dos fases; en la primera intervienen los estudiantes y, en la segunda, la profesora. En la primera, cada estudiante entrega al compañero y recibe a su vez de éste el fragmento traducido, lo revisa individualmente, le indica los errores detectados y le sugiere soluciones alternativas. Para la corrección utilizan los signos convencionales de edición de textos (aparecen tipificados de manera exhaustiva, por ejemplo, en Mestres, 1995). Una vez finalizada la revisión, introducen aquellos cambios sugeridos por su compañero con los que

estén de acuerdo y entregan esta última versión a la profesora. Los estudiantes, en esta fase, actúan como correctores de la editorial y sus aportaciones son de suma utilidad para el compañero.

En la segunda fase interviene ya el docente: corrige las traducciones, unifica el texto e introduce los cambios. Consulta para ello las fichas de problemas que han rellenado los estudiantes. Una vez concluida la revisión, entrega los textos a los alumnos con las propuestas de cambio para los casos en que sea necesario, así como la valoración del trabajo (para la evaluación del trabajo, vid. García de Toro, 2003).

Esta última versión es la que se envía finalmente a la editorial. Puede suceder –y esto sería la situación ideal– que el autor del TO pudiera revisar las pruebas o responder a las preguntas que hayan surgido en el desarrollo del proyecto. En el caso del libro que estamos analizando, *El joc.com*, partimos de esta situación ideal, ya que la autora se prestó amablemente a leer la traducción y a participar en el proceso de corrección. Los cambios que nos propuso contribuyeron a perfilar cuestiones de estilo, a solucionar problemas de interpretación, de sintaxis, de elecciones léxicas, de intencionalidad, etc., de manera que pudimos tomar una decisión más segura sobre qué estrategias seguir ante problemas como los referentes culturales, por ejemplo (extranjerización o adaptación), o las marcas de dialecto geográfico de los personajes (compensarlas con cambios en el nivel de formalidad), etc., como veremos en el siguiente apartado. Hemos de decir que su intervención fue el colofón perfecto para la actividad, ya que sus aportaciones fueron valiosísimas para completar el proceso de trasvase.

#### 4. Análisis de problemas. La investigación-acción

Para el análisis de problemas, seguimos las propuestas del enfoque metodológico de la investigación-acción. Este enfoque está directamente enraizado en la enseñanza de lenguas (McDonough y McDonough, 1997) y empieza a cobrar ya adeptos en traducción. Hatim, por ejemplo, es un claro exponente de ello en su trabajo de 2001.

La premisa básica de la investigación-acción es la de conceder protagonismo al estudiante (o al practicante de la traducción, sea profesional o no, y siempre que tenga inquietudes de seguir aprendiendo). Adopta así un papel activo en el proceso de traducción y de aprendizaje. El estudiante/practicante de la traducción está directamente implicado en la determinación de lo que constituye un problema de traducción, con lo que deja de poseer únicamente conocimiento instrumental del producto con el que trabaja, la traducción, para pasar a disponer también de conocimiento analítico. Hatim (2001: 189) presenta el planteamiento a partir del siguiente esquema:

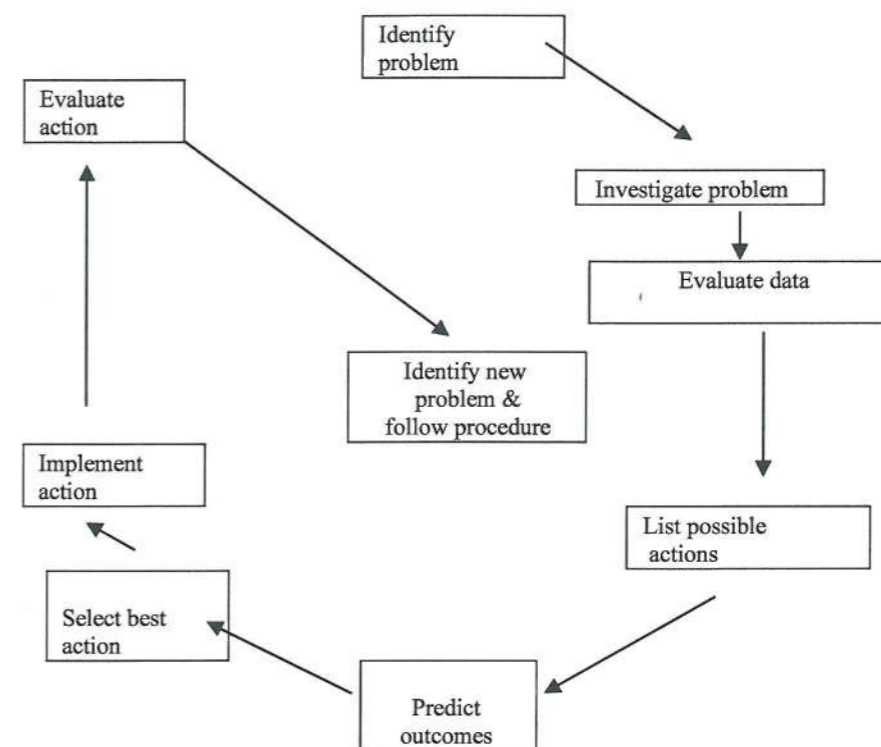


Figura 2. Fases de la investigación-acción

Las fases del proceso, representadas de manera circular, las podemos resumir de la siguiente manera:

- *Identificar el problema.* Se trata de determinar qué constituye un problema y si es problema para todo el grupo o sólo para uno de los investigadores/practicantes. Ello nos conduce al interesante debate sobre la objetividad/subjetividad de los problemas de traducción (Nord, 1997: 64).
- *Investigar el problema.* Se trata ahora de determinar la incidencia del problema, su efecto, etc.
- *Evaluar, organizar y consolidar los datos.* Esta fase implica descartar información irrelevante y concentrar esfuerzos en los aspectos esenciales de la muestra elegida.
- *Enumerar posibles causas del problema y buscar las líneas de actuación para resolverlos.* ¿Es un problema relacionado con la lengua materna, intrínseco a la lengua de llegada, provocado por la poca destreza del traductor? ¿Cómo podemos asegurarnos de ello? ¿Cómo buscaremos una solución?

- *Predecir resultados.* Es la manera de responder a la pregunta principal que nos planteábamos más arriba: cómo podemos estar seguros de que *x* es la causa del problema. En traducción es difícil estar completamente seguros de la causa de cada uno de los problemas pero diferentes escenarios nos ayudan a determinar y a predecir qué ocurrirá si tomamos tal decisión.
- *Seleccionar la acción y llevarla a cabo.* Consiste en poner en práctica el plan, determinar una estrategia concreta de actuación, etc.
- *Evaluar la acción.* Se trata de establecer, finalmente, si el problema fue identificado correctamente y determinar si es necesario profundizar más en la investigación.

Esta propuesta permite cerrar un círculo que, de otro modo, en ocasiones es un camino de una única dirección que recorre el analista desde la práctica a la teoría, en el mejor de los casos, o desde la teoría a la práctica. Bajo la perspectiva de la investigación-acción, la práctica nos conduce a la teoría y no se detiene en este punto, sino que retorna nuevamente a la práctica, con la validación de las elecciones de traducción.

Reflexionar sobre la toma de decisiones y hacerlo durante el propio proceso de elaboración de la traducción permite activar los conocimientos teóricos adquiridos, de manera que lo que en algún caso podría ser un proceso puramente intuitivo de toma de decisiones pasa a ser un proceso deductivo y los resultados extrapolables a otras situaciones de traducción. Sin duda, el poso teórico que el estudiante/practicante de la traducción posee se activará durante el desarrollo de la actividad.

En la experiencia de traducción que nosotros hemos presentado esta tarea se convierte en una tarea transversal que se realiza a lo largo de todo el proceso de trasvase y que se vehicula a través de las fichas que presentábamos más arriba. En ellas, cada estudiante recogía los problemas que le iban surgiendo, con lo que podía determinar la estrategia de traducción más adecuada.

De manera muy sintética, me gustaría reseñar algunos de los problemas de traducción que surgieron. Entre ellos destacaría: 1. En primer lugar, los derivados de las características discursivas y formales del lenguaje de los chats y los mensajes SMS: elecciones como *ábreme un portal* o *ábreme un privado*, del original *Obri'm un portal*, o el uso de los signos y abreviaturas propios del género como *da =*. 2. En segundo lugar, los relacionados con las referencias intertextuales que conforman el universo de los personajes (*Matrix* fundamentalmente y la presencia de personajes como el *Elegido*, *l'Enviat* en el TO, etc.). 3. Por otro lado, los derivados de la aparición de referentes culturales en el TO (la presencia de elementos vinculados con el carácter activista de los personajes en defensa de la unidad lingüística del catalán, por ejemplo: los personajes pertenecen a una asociación catalanista, participan en una manifestación a favor de la lengua, etc.), que plantean la dificultad de traducir

elementos como la *manifestació del 25 d'abril*, el *casal*, etc.<sup>3</sup> 4. O finalmente, los problemas derivados de las marcas de dialecto geográfico de los personajes. El personaje de Joana, por ejemplo, se adscribe lingüísticamente a la variedad *apitxada* del valenciano, lo que le confiere una personalidad lingüística propia y diferenciada.

En cuanto a las soluciones, hemos de decir que la estrategia seguida por los estudiantes ha sido la de proponer la traducción más acorde con las características de los diferentes factores que entraban en juego en cada caso: nivel de formalidad, adscripción dialectal, implicación pragmática, incidencia de la referencia intertextual, de la referencia cultural, etc., después de seguir un estricto proceso de documentación y tras consensuar sus propuestas con las de sus compañeros. La participación de la autora ha sido, por otro lado, decisiva. Gracias a su colaboración nos decidimos, por ejemplo, por la forma *ábreme un privado*, de uso frecuente hoy entre los usuarios de los chats, frente a otras posibilidades como *ábreme un portal*, o por mantener el referente de la *manifestación del 25 d'abril*. Para este último problema, como en general ocurre con los referentes culturales, las soluciones pasaban o bien por la extranjerización, con notas o no a pie de página, o bien la adaptación. En nuestro caso, optamos por la extranjerización, pero introduciendo una nota explicativa a pie de página.<sup>4</sup>

Respecto a las referencias intertextuales a películas como *Matrix*, optamos por buscar las formas que aparecían en las traducciones ya exhibidas en español de las películas objeto de referencia. Decidimos, por ejemplo, seleccionar la forma el *Elegido*, en lugar de el *Enviado*, aunque en el TO apareciera *l'Enviat*. La presencia de esta forma en las películas españolas fue la razón de la elección.

En cuanto a los problemas derivados de las marcas de dialecto geográfico de los personajes, las posibilidades de buscar dialectos del castellano equiparables son muy discutidas en el ámbito traductológico (cf. Hatim y Mason, 1990; Julià, 1998; Hurtado, 2001 o Marco, 2002). Por esta razón, una solución podía pasar por sustituir las marcas de dialecto por las marcas de registro y jugar con diferentes niveles de formalidad, y ésta fue efectivamente la solución adoptada. El personaje de Joana, por ejemplo, en la traducción al castellano ya no se adscribe a una variedad concreta de la lengua sino que utiliza en ocasiones formas subestándar o marcadas por un tenor más

<sup>3</sup> Para un estudio sobre la traducción de referentes culturales en LIJ, véase Leppihalme (1997), Fischer (2000), Hagfors (2003) o las referencias al tema en Klingberg (1978), Pascua (1998), Shavit (2003), Oittinen (2003) o Dollerup (2003). Shavit (2003: 31), por ejemplo, es contundente en sus afirmaciones sobre la relevancia de los referentes culturales: "No other field equals children's literature in the immense scope of the cultural parameters involved. No other field is the result of such diverse cultural constraints to quite the same extent; consequently, no other field enables us to inquire into the mechanism of culture, cultural manipulations and cultural procedures the way children's literature does".

<sup>4</sup> Con el siguiente texto: El 25 de abril de 1707 supuso el fin de las libertades históricas del País Valenciano. Las tropas del archiduque Carlos de Austria fueron derrotadas por las de Felipe V en la Batalla de Almansa y esto supuso la derogación de los fueros y la persecución de la lengua catalana. Desde la década de los setenta se rememora en Valencia dicha derrota con una manifestación popular y actuaciones musicales.

informal: *rayao, demasiao, tranqui, un look más pasao que pasao*, etc. Se intenta compensar así (en otros lugares del texto y no necesariamente donde aparecía la forma marcada geográficamente) la pérdida de marcas geográficas del discurso de Joana como *no ne té, me la bufa, ausades, jo m'estranyí*, etc.

La detección de los problemas, la búsqueda de la documentación, el consenso en la selección de la estrategia de traducción y las elecciones finales son algunos de los diferentes estadios que conforman el círculo que veíamos más arriba en la propuesta de la investigación-acción. El estudiante ahora adopta el papel protagonista, no sólo en la determinación de las soluciones y la elaboración de la traducción, sino también en la reflexión sobre las soluciones adoptadas. El estudiante, en fin, se involucra en el proceso de aprendizaje, de construcción individual de contenidos, habilidades y destrezas según sus propias expectativas y objetivos. Por otro lado, al reflexionar sobre los problemas de traducción relacionados con la literatura juvenil detectados en el desarrollo de la actividad y al imitar la situación de un traductor profesional, los participantes comprenden mejor el funcionamiento de las lenguas y las complejidades asociadas a la traducción, a la vez que activan los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las diferentes asignaturas de la licenciatura.

## 5. Conclusión

La metodología de trabajo seguida convierte a cada estudiante en pieza clave en el conjunto. Del compromiso que cada uno adquiera en el cumplimiento de las tareas va a depender en gran medida el correcto desarrollo de la actividad.

En cuanto a la organización en tareas, queremos señalar que nos ha permitido partir de una metodología activa e imbricar las diferentes etapas del proceso, sin que la distancia en el tiempo desde la primera tarea, la selección del original, hasta la última, la entrega a la editorial, haya supuesto desconexión entre ellas. Las diversas tareas se complementan entre sí y se encadenan de manera estrecha: por ejemplo, la detección de problemas y su resolución constituye un objetivo transversal que se persigue a lo largo de todo el proceso, ya que cada una de las tareas irá permitiendo desgranar los elementos que reclaman una atención especial y diseñar así las estrategias de traducción. En este punto hemos visto que el traductor adopta también un papel activo en la determinación de qué constituye un problema de traducción y qué estrategia de traducción seguir, y así poderlas activar posteriormente en otras situaciones de traducción. La investigación-acción para la detección y resolución de problemas juega aquí un papel determinante: confiere al estudiante el papel protagonista y permite que se involucre plenamente en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, queremos resaltar que cada proyecto que se plantee siguiendo este enfoque variará en función de factores tan diversos como la motivación del grupo, la disponibilidad de materiales, o las propias características textuales pero, en esencia, pensamos que las premisas de la investigación-acción y su puesta en marcha a través de un enfoque por tareas pueden ser extrapolables a otros textos con diferentes géneros y funciones. Ciertamente, la tipificación de problemas concretos

del texto será diferente en función de las características textuales y contextuales del TO y de la traducción, pero la metodología de análisis e incluso las categorías de análisis pueden ser las mismas, como también lo serán los resultados: la adquisición o la mejora de la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus decisiones.

## Referencias bibliográficas

- Delisle, J. 1993. *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation a la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Dollerup, C. 2003. "Translating for Reading Aloud", *Meta*, XLVIII, 1-2, 81-104.
- Estaire, S. & Zanón, J. 1994. *Planning Classwork. A Task based Approach*. Oxford: Heinemann.
- Fernández Vázquez, J.S., Labra, A.I. & Laso, E. (eds.). 2003 *Realismo social y mundos imaginarios: una convivencia para el siglo XXI*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Fischer, M. 2000. "Diferencias culturales reflejadas en la traducción de la Literatura Infantil y Juvenil", en Ruzicka, V., Vázquez, C. & Lorenzo, L. (eds.), 149-160.
- García de Toro, C. 1998. *Traducció català-espanyol II. Quadern de treball*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- García de Toro, C. 2003. "Una propuesta didáctica para traducir literatura juvenil en el aula", en Fernández, J. S., Labra, A. I. & E. Laso (eds.), 119-133.
- García de Toro, C. & García Izquierdo I. (eds.). 2004. *Experiencias de traducción. Reflexiones desde la práctica traductora*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- García Izquierdo, I. 2000. *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Hatim, B. 2001. *Teaching and Researching Translation*. London: Longman.
- Hatim, B. & Mason, I. 1990. *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- Hagfors, I. 2003. "The Translation of Culture-Bound Elements into Finnish in the Post-War Period", *Meta*, XLVIII, 1-2, 112-127.
- Hurtado, A. (dir.). 1999. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado, A. 2001. *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hutchinson, T. 1991. *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Julià, J. 1998. "Varietats i recursos lingüístics a la traducció literària catalana", en Orero, P. (ed.). *Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 371-384.
- Klingberg, G. 1978. "The Different Aspects of Research into the Translation of Children's Books and its Practical Application", en Klingberg G., Ørving M. & Stuart, A. (eds.). *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell International, 84-89.
- Kelly, D. 2000. *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares.

- Leppihalme, R. 1997. *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lluch, G. 2001. *El joc.com*. Alzira: Bromera.
- Lluch, G. 2004. *El juego.com*. Alzira: Algar editorial.
- McDonough J. & McDonough, S. 1997. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- Marco, J. 2002. *El fil d'Ariadna. Anàlisi estilística i traducció literària*. Vic: Eumo.
- Mayoral, R. 2003. "Theoretical detachment from reality: Academic versus professional views on translation", en Pérez González, L. (ed.). *Speaking in Tongues: Languages across Contexts and Users*. Valencia: Universitat de València.
- Monzó, E. 2002. *La professió del traductor jurídic i jurat. Descripció sociològica de la professió i anàlisi discursiva del transgènere*, [tesi doctoral]. Castelló de la Plana, Departament de Traducció i Comunicació, Universitat Jaume I.
- Monzó, E. 2003. "Un marc per a la visibilització del traductor: reflexions des de la traducció jurídica i jurada", *Traducció & Comunicació*, 4, 55-84.
- Mestres, J. M. et al. 1995. *Manual d'estil: la redacció i l'edició de textos*. Barcelona: Eumo.
- Metcalfe, E. 2003. "Exploring Cultural Difference Through Translating Children's Literature", *Meta*, XLVIII, 1-2, 322-327.
- Ruzicka, V., Vázquez, C. & Lorenzo, L. (eds.). 2000. *Literatura infantil y juvenil. Tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Shavit, Z. 2003. "Cheshire puss,... would you tell me, please, which way I ought to go from there? Research of Children Literature –The State of Art. How Did We Get There – How should we proceed", en Fernández Vázquez, J.S., Labra, A.I. & Laso, E., 30-41.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Longman.

## LOVE ON MARS: AN ANALYSIS OF SEXISM IN A 1950S EC COMICS STORY

Alicia Gil  
 Universidad de Vigo  
[patchwork@telefonica.net](mailto:patchwork@telefonica.net)

**Resumen**

En este trabajo se analiza el cómic "The Silent Towns", aparecido a fines de 1953 en la línea de ciencia ficción *Weird Fantasy* que publicaba en Estados Unidos la famosa compañía editorial de cómics de los años cincuenta EC (Entertaining Comics). "The Silent Towns" es una adaptación a cómic de la historia publicada previamente en el libro *The Martian Chronicles* del conocido autor norteamericano de ciencia ficción Ray Bradbury. El objetivo de este trabajo es analizar el sexismo que se manifestaba en los años cincuenta en este tipo de material gráfico al que tenían amplio acceso los adolescentes de la época. Pero como exposición preliminar antes de analizar el cómic propiamente dicho, se detalla el contexto histórico y el desarrollo de EC, y se estudia la historia de Bradbury que dio origen a la adaptación para comprobar si el sexismo se origina allí y cómo lo refleja el cómic. Por último, también antes del análisis del cómic, se incluyen los parámetros teóricos que se utilizan para examinar cómics en general.

**Palabras claves:** cómics, sexismo, ciencia ficción, macartismo

**Abstract**

This paper analyzes "The Silent Towns", comics story appearing towards the end of 1953 in the science-fiction line *Weird Fantasy*, which the famous comics publishing company EC (Entertaining Comics) used to publish in the 1950s in the United. "The Silent Towns" is a comics adaptation of the short story previously published in the book *The Martian Chronicles* by well-known American science-fiction writer Ray Bradbury. The objective of this study is analyzing the 1950s sexism in this kind of graphic material widely available to adolescents of the period. But as a preliminary statement before analyzing the comics story proper, the historical context and development of EC are detailed, and Bradbury's short story source of the comics adaptation is studied in order to determine if the sexism is originated there and how the comics story reflects it. Finally, the theoretical framework used to examine comics in general is included.

**Key words:** comics, sexism, science fiction, McCarthyism

## 1. Introduction

During the 1950s Entertaining Comics (EC) was an American leading company in the comics field in terms of popularity, profit and comics art. While they lasted, its horror and science-fiction lines were the most successful of the period with adolescents. From the latter, we have selected "The Silent Towns," a comics story adaptation from famous American science-fiction writer Ray Bradbury's *The Martian Chronicles*, for an analysis of material widely available to adolescents, which reflects the pervading sexism of 1950s American society. But before analyzing the comics story proper, we deem necessary first to discuss some aspects of the historical background and development of EC, and then, to examine Bradbury's original short story in order to determine if the sexism in the comics story adaptation is a faithful reflection of the original story.

## 2. EC and its Time

### 2.1. The Origin of Comic Books

In the 1930s the success of newspaper adventure comics spawned a new and highly lucrative vehicle for the comic strip: the cheap, staple-bound comic book (Gubern, 1979: 48; Kunzle, 2000). Its content origin, however, followed the same pattern as comic strips, since at first comic book content was the humorous reprints of comic strips already published in newspapers, which were given away as premiums to buyers of certain products (Gubern, 1979: 49; Kunzle, 2000). Therefore, in 1929, Dell Publishing Company launched a tabloid collection of color comics called *The Funnies*, and in 1933, *Funnies on Parade* appeared in the present format of the comic book (Gaines, 2002: 256; Gubern, 1979: 48-49).

American entrepreneur, comics pioneer, and EC founder Max Charles Gaines was present in almost all the stages of the comic book launching, so much so that he deserved an article in the influential American business journal *Forbes* in 1943 (Coma, 1979: 115; Von Bernewitz & Grant, 2002: 32). With the monthly magazine *Famous Funnies* published in 1934, Gaines employed the same formula of reprinting newspaper comic strips, but this time with the intention of putting them on sale to the general public, instead of using them as advertising give-away premiums (Gaines, 2002: 256; Gubern, 1979: 49; Von Bernewitz & Grant, 2002: 32). The success achieved soon made appear the first original art work in the comic book *New Fun* in 1935 (Gaines, 2002: 256; Gubern, 1979: 49).

But the real popularity of the format came in the second half of the thirties with continuous-action adventure comics, such as *Detective Comics* (1937), *Action Comics* (1938), and *All Star Comics* (1940) (Gubern, 1979: 49). When in 1937 several of Gaines' friends formed a corporation to publish *Detective Comics* (later DC Comics), they established the basic characteristics of comic books as follows: "We've got a real editorial policy. All new material—fast-moving adventure stories, 6 to 13

pages long—no serials, but the same strong characters continuing from issue to issue" (qtd. in Von Bernewitz & Grant, 2002: 32, emphasis in the original).

*Superman*, created by American writer Jerry Siegel and artist Joe Shuster, was first unsuccessfully intended to be sold to syndicates, until Gaines brought it to the attention of *Action Comics* in 1938 (Gaines, 2002: 256). It was an immediate success that consolidated the comic book format, and the formula of the superhero, who transcends all physical and social laws to punish the wicked, was launched to be widely imitated (Frattini & Palmer, 1999: 182; Kunzle, 2000). With the backing of *Detective Comics*, Gaines began publishing *All-American Comics*, and he developed his second superhero—*Wonder Woman* (Von Bernewitz & Grant, 2002: 32). Convinced of the potential of comic books as educational tools, Gaines also decided to adapt the Bible in comic format to be published as *Picture Stories from the Bible* (von Bernewitz & Grant, 2002: 10, 32).

When he noticed that comics began to be considered a "problem" by parents, Gaines daringly created an editorial Advisory Board composed of prominent educators (Von Bernewitz & Grant, 2002: 32). In order to support his view of comic books as beneficial for children, Gaines looked for the opinion of specialists, and in his 1942 article "Narrative Illustration," he quoted them as they had written in the *American Journal of Orthopsychiatry*:

Normal, well-adjusted children with active minds, given insufficient outlets or in whom natural drives for adventure are curbed, will demand satisfaction in the form of some excitement. Their desire for blood and thunder is a desire to solve the problems of the threats of blood and thunder against themselves or those they love, as well as the problem of their own impulses to retaliate and punish in like form. The comics may be said to offer the same type of mental catharsis to its readers that Aristotle claimed was an attribute of the drama. This effect of the comic book in normal children is comparable to the therapeutic effect in the emotionally disturbed child. Well-balanced children are not upset by even the more horrible scenes in the comics as long as the reason for the threat of torture is clear and the issues are well stated. (qtd. in Von Bernewitz & Grant, 2002: 257).

Thus, Gaines developed a comic-book business with the conviction that he was giving society a much needed cultural product that far from being pernicious for children was highly beneficial, not only to entertain them, but also to help them develop their reading ability and stimulate their intellectual demand for knowledge in a way that could be very appealing.

### 2.2. EC Comics

When Max Gaines was bought out of his share of the *All-American Comics-Detective Comics* partnership in 1945, he founded EC (abbreviation of Educational Comics, reflecting his firm belief in the educational value of comic books), taking with him the rights to his *Picture Stories from the Bible* series (Von Bernewitz & Grant, 2002: 10). Therefore, Max Gaines' intervention in the development of comic

books resulted providential for the establishment of EC comics as a high-minded publishing company, specializing in history, science, and Bible comics, with titles such as *Picture Stories from American History* and *Picture Stories from Science*. In the history of EC, this is called the Pre-Trend period, which lasted until 1950 when the first horror, thriller, and science-fiction comics were published, starting a trend that was going to be extensively imitated in the American comic-book market, reaching at the time, for instance, 700 horror titles on newsstands (Von Bernewitz & Grant, 2002: 178).

After Max Gaines' untimely death in a boating accident in 1947, his son Bill Gaines inherited the company (Coma, 1984: 19; Tumey, 2000). At first reluctant to step into his father's shoes because he was studying to be a science teacher, Bill Gaines, finally, accepted his fate (Coma, 1984: 19). However, by this time his father's company was barely alive, because there had been an avalanche of more popular superhero comics (Tumey, 2000). Trying to change the didactic line of the company, Bill Gaines experimented with new contents following the lead of other comic book companies; thus, he unsuccessfully published several different genres, including romance, western, and funny animal comics (Tumey, 2000). Gaines eventually structured his classical definite line of comics which gave rise to a new period of the company, the so-called New Trend (Coma, 1984: 19, 21).

### 2.3. *EC's New Trend Comics*

As we have seen, when the comic book industry started for the juvenile market, it was decided that the new publications (at first dependent on already published newspaper comics) should have a fixed, Superman-style protagonist (Coma, 1984: 18). But almost at the same time and parallel to this conventional universe of permanent superheroes, a different tendency developed without a standing protagonist and specializing in different genres, just like pulp-fiction, which in many senses seemed the written equivalent of this graphic literature (Coma, 1984: 18). Following this path, the substitution of the genre for the continuing character led to the much later replacement of the mythical hero-cult with the author-cult, analogous to the Hollywood development of replacing the actor-cult by the director-cult (Coma, 1984: 18). EC was a pioneer in this tendency, which is shown by the high regard in which it held its artists. Unlike other comic book companies that kept artists anonymous, EC not only allowed artists to sign their work, but also promoted them with their biographies published in the comic books (Coma, 1984: 18-19).

The first thematic line that was consolidated by EC was the horror genre (Coma, 1984: 19). In 1950 the first issue of *The Vault of Terror* was published, and in the same year two more titles appeared, *The Crypt of Terror* (later *Tales from the Crypt*) and *The Haunt of Fear* (Coma, 1984: 19). Also in 1950, the second thematic line devoted to thrillers appeared with *Crime SuspensStories* (Coma, 1984: 20). And the third line was science fiction with *Weird Fantasy* and *Weird Science* also published in 1950 (Coma, 1984: 20). To these three lines of horror, thrillers, and

science fiction, a satirical comic book *Panic* was added in 1954, and all of them were conceived by American artist, writer, and editor Al Feldstein (Coma, 1984: 21). Famous *Mad* (first published in 1952), which, turned into a black-and-white magazine, was going to survive the demise of the other lines until the present, was created, directed, written, and mostly drawn by American artist, writer, and editor Harvey Kurtzman, who also was in charge of the war line with *Two-Fisted Tales* (first published in 1950) and *Frontline Combat* (first published in 1951) (Coma, 1984: 21).

Therefore, EC comics can be classified in different ways, as follows: according to the genre, horror, thrillers, science fiction, war, and satirical humor; according to the expressive style, realistic (the first four genres of the previous categories), and satirical (the last genre of the previous categories); and according to the editors-script writers, there were two departments: Feldstein was in charge of the first three genres and *Panic* of the last one, while Kurtzman was in charge of the fourth genre and *Mad* of the last one (Coma, 1984: 22). As Kurtzman and Feldstein were not only editors and script writers, but also artists, they had the advantage of visualizing detailed scripts with panel montage and text position, and also selecting the best artist for the job (Coma, 1984: 22).

At that time, EC's list of artists read like a "who's who" of comics in the mid-twentieth century: John Craig, Graham Ingels, and Al Williamson, the three working mostly for Feldstein; John Severin, and Bill Elder, both working mostly for Kurtzman; and finally, Jack Davis and Wallace Wood, who worked indistinctly for both (Coma, 1984: 22; Von Bernewitz & Grant, 2002: 10). Bill Gaines, in turn, actively participated in the topics and plots developed by Feldstein (Coma, 1984: 22). All this contributed to an image of EC comics, between 1950 and 1955, as an innovative collective work, and thus, the company had completed the transformation from Educational Comics to Entertaining Comics, the words Bill Gaines wanted to stand for EC (Coma, 1984: 22, 23).

### 2.4. *EC's Artwork and Scripts*

Creation methods for the scripts varied between Feldstein and Kurtzman, but both coincided in designing the staging by means of a previous panel montage (Coma, 1984: 25). Feldstein, who preferred to print the texts before the drawings with a semi-mechanical system called Leroy Lettering, attributed more importance to voice-over captions than Kurtzman, who did not use text to such an extent (Coma, 1984: 25). With this relative emphasis on the word, Feldstein was laying the bases for the future graphic novel, and also for the literary input that was going to characterize the next comics path that would allow to simultaneously appreciate the contributions of iconography to the literary text (Coma 1984: 25).

Unlike Kurtzman, Feldstein let artists in his charge freedom to develop all their visual ideas for the story (angle shots, framing, perspective, bodily and facial expressions, lighting, and setting) (Coma, 1984: 25). Kurtzman, on the other hand,

took more visual responsibilities, designing panel contents as guides for the artists (Coma, 1984: 25; Weist, 2002: 112). As Feldstein put it in an interview,

Harvey and I had different philosophy on artwork. Karvey's creative urge was to control the creative product overall. My urge was, okay, I made this cake, let's give it to a good icer and let him turn into something really neat looking and delicious. And that's what I wanted to do with the artists. (qtd. in Von Bernewitz & Grant, 2002: 85).

Kurtzman's meticulous nature for realism made the artists in his charge thoroughly research the topics they had to deal with, especially to give historical accuracy to war stories (Coma, 1984: 26; Von Bernewitz & Grant, 2002: 83). But Feldstein and Kurtzman's literary tasks could not totally cover their departments needs (Coma, 1984: 26). Bill Gaines kept providing Feldstein with multiple springboard ideas for stories; occasionally, script writers were hired; and also materials from other classical and contemporary writers were borrowed and adapted (Coma, 1984: 26; Von Bernewitz & Grant, 2002: 77-78). One of the last ones was famous American science-fiction writer Ray Bradbury, as in the case of the comics story we are going to analyze.

But apart from the high artistic quality of many of the episodes, from the point of view of content, there was a break with the prevailing social attitudes of the period in the United States; this is why American adolescents used EC comics as a rebellious icon, which was identified with their own generational crisis (Coma, 1984: 23). Public impact was high because EC not only openly attacked the old American Way of Life, but also waged an authentic ideological war against the reactionary wave that dominated the United States in the 1950s, which originated in the well-known historical circumstances of the Cold War, the Red Scare, and the fear of nuclear war (Coma, 1984: 23).

But the real strength and corrosion of EC Comics lay on emphasizing creative aspects and avoiding the "message" trap (Coma, 1984: 40). EC's episodes usually excel because of their own graphic-narrative progression, and only at the end of the story when suddenly and with a bold twist (the famous EC's snap ending) all the reader's predictions were shattered, the testimonial, critical, or satirical purpose could be perceived (Coma, 1984: 40). Without glorifying or romanticizing war, for instance, Kurtzman fearlessly treated the Korean war and the futility of the accumulated deaths of American soldiers in that Asian country, with stories that harshly criticized jingoism, and the manipulated notion of heroism (Coma, 1984: 40, 45; Tumey, 2000). Parallel to this, the rest of the lines specially denounced hypocrisy, intransigence, and intolerance (Coma, 1984: 45). And even in 1954, at the hype of the anti-comics campaign, anti-McCarthyism stories were published by EC with a caricature of Wisconsin Senator Joseph McCarthy, as Joe McCartaway, presenting false evidence at a hearing (Coma, 1984: 46).

## 2.5. *McCarthyism and EC*

We should not forget that the 1950s is the time of that amazing period in American history of the "witch hunt," when the United States became "obsessed with the idea of communist infiltration, espionage and betrayal" (Hodgson, 1998: 257). The obsession originally started in the House Committee on Un-American Activities (HUAC) in 1947, but became fanaticized to extreme levels since 1950 by notorious Wisconsin Senator Joseph McCarthy (Coma, 1984: 17). Films, newspapers, and magazines caught the spirit, warning of "a red under every bed" (*Our Times*, 1995: 377). The persecutions are well known and documented, both popularly and academically, especially in connection with Hollywood and the film industry, but have been relegated almost to oblivion in connection with the comic-book industry, without realizing that they also determined the evolution of comics with the fall of EC (Coma, 1984: 17; *Our Times*, 1995: 349).

It is important to remember that, unfortunately, McCarthyism was not the result of a few zealots in the American government; on the contrary, it was indeed supported extensively by public opinion that had succumbed to a kind of collective paranoia, as we have already stated, by the conditions involving this early period of the Cold War (Coma, 1984: 48). In cases such as EC, then, it was not McCarthy himself who started the vindictive crusade, but it was initiated concurrently with his own actions, by collaborators who shared his reactionary ideas against individual liberties and freedom of expression (Coma, 1984: 48). McCarthyism's classical "tools were innuendo, hysteria, and ad hominem attacks" (*Our Times*, 1995: 405). And in order to eradicate EC's activities, it put them to use with the help of the opportunistic book *The Seduction of the Innocent* by American psychiatrist Fredric Wertham, which linked horror comics to juvenile delinquency, a connection that was never scientifically proven, but nevertheless, profoundly affected American public opinion (Coma, 1984: 49-50; Gubern, 1979: 78; Von Bernewitz & Grant, 2002: 10).

Actually, the heart of the matter was that comic books had never had the conservative control of newspapers and syndicates, a circumstance that allowed for more boldness in topics and situations, also stimulated by the absence of advertising and the need to compete in the market to pay for costs (Gubern, 1979: 78-79). As a consequence, in 1955 a Newspaper Comics Council was instituted with the objective of separating newspaper production from comic books (Gubern, 1979: 79). Meanwhile, in the midst of a very polemical climate, the Comics Magazine Association of America, founded in 1953, created a moral code in 1954, which was basically some obligatory self-censorship rules for the members, just as the Hays Code in 1930 had been for the Hollywood industry (Gubern, 1979: 79). Examples of the rules of this comics code are "No comic shall use the word horror or terror in its title" and "Policemen, judges, government officials and respected institutions shall never be presented in such a way as to create disrespect for established authority" (qtd. in Von Bernewitz & Grant, 2002: 95).



EC's defeat seemed to be imminent in 1954 when the censor agency Comics Code Authority was established to impose the code (Coma, 1984: 51). But to make matters worse, a series of initiatives were taken in order to consolidate the effective elimination of EC: hearings held in 1954 by the Senate Subcommittee to Investigate Juvenile Delinquency, which utterly damaged EC's reputation; distribution boycotts and non-exhibition of EC's material on newsstands; and encouragement of the press to sensationalize protests against EC (Coma, 1984: 16-17). Obviously, the comic-book industry took advantage of all this, in order to take over EC's business and eliminate this dangerous competitor (Coma, 1984: 50). As Feldstein summed it up in an interview, "The publishers group that wanted us out of business had succeeded" (qtd. in Von Bernewitz & Grant, 2002: 88).

### 2.6. *EC's New Direction Comics*

With so much against his company and after the harassment at the Senate Subcommittee hearings, Gaines dropped most of his comics titles, and in 1955 decided to start a new publishing stage called New Direction, but to no avail (Coma, 1984: 51-53; Von Bernewitz & Grant, 2002: 10, 179). Out of the notoriety surrounding the company, the new comic books also ran into retailer and distributor resistance and were a money-losing venture (Von Bernewitz & Grant, 2002: 10). In desperation to save what remained of the company, Feldstein tried a magazine-sized experiment called "Picto-Fiction," with illustration and text on opposite pages, but this too was unsuccessful (Von Bernewitz & Grant, 2002: 10-11). As already noted, the only EC publication that survived to the present was *Mad*, which re-formatted into a black-and-white magazine, did not have to follow the code (Tumey, 2000).

### 2.7. *Epilogue of EC*

"Gone but not forgotten, EC's flame has been kept burning over the years by its most ardent fans through a series of high-quality reprints and high profile spin-offs (like HBO's *Tales from the Crypt*)" (Von Bernewitz & Grant, 2002: 11). Three decades after the extinction of EC comics, for instance, Russ Cochran published *The Complete EC Library*, a series of hardcover volumes that include reprints of the whole EC's New Trend and New Direction output, and selections of its Pre-Trend output (Coma, 1984: 54; Tumey, 2000; Von Bernewitz & Grant, 2002: 212). Cochran was a diehard EC fan who started collecting EC comics while in his teens and with some of his friends created a Chapter of the EC Fan-Addict Club (Von Bernewitz & Grant, 2002: 277). After getting his PhD and a teaching position at the physics department of Drake University in Des Moines, United States, he decided to contact Bill Gaines in order to tell him that the influence of the EC comic books had not been detrimental for them (Von Bernewitz & Grant, 2002: 277). As he put it in an interview, "My letter said something to the effect that the members of our chapter, of EC Fan-Addict Club number three, one of us is a teacher, one is a minister, one is a

doctor, one is a lawyer, and not an axe murderer in the bunch" (qtd. in Von Bernewitz & Grant, 2002: 277).

### 3. Analysis of Bradbury's "December 2005 – The Silent Towns"

The boy-meets-girl pattern of many romantic stories is sarcastically distorted in Bradbury's short story "December 2005 – The Silent Towns," which is "probably the most stereotypically sexist [story] in the book" *The Martian Chronicles* (Brians, 1995), and which makes use of "marginally, unkind, fat-lady humor" (Hladik, 1997). The problem of loneliness is unsuccessfully tried to be solved by the only two people left on Mars, when everybody unexpectedly returns to Earth due to the nuclear war that is waged on their native planet (Bradbury, 1963: 222).

The narration has the restricted point of view of the male character, who hears a telephone ringing in a Martian town house and after several attempts at answering it in different houses (Bradbury, 1963: 224), he finally finds out that there is a girl left on Mars, who is trying to find another living person on the planet (Bradbury, 1963: 226). But even before discovering this, out of sheer sexism, he advances the theory that the one telephoning is a girl: "It must be a woman. Why? Only a woman would call and call. A man wouldn't. A man's independent. Did I phone anyone? No! Never thought of it. It must be a woman. It has to be, by God!" (Bradbury, 1963: 225-226). Ironically, what these comments show is the woman's resourcefulness, and his own incapacity to act, even though he evinces true desperation to find somebody at the beginning of the story.

Another sample of sexism is given when he reasons out where she may be telephoning from: "If ever there was a place where a woman would putter around, patting mud packs on her face and sitting under a drier, it would be a velvet-soft, diamond-gem beauty parlor!" (Bradbury, 1963: 227). And his sexist speculation turns out to be correct! Thus, they finally learn where each of them is, but at that point the communication is cut off, and they both travel to the other's place, a decision that obviously makes them miss each other (Bradbury, 1963: 228-230). From these actions, we can infer that she is as decisive as he is; however, his sexist reasoning is that "she was so afraid when the phone died that she rushed to Marlin Village to find me!" (Bradbury, 1963: 230). It is evident that the man's sexist manifestations show what 1950s society expected of a woman.

When they finally meet, the female character portrayal is utterly unsympathetic, and even ill-intentioned and caustic, not only from the point of view of her physical appearance, but also from the point of view of her displayed behavior. The first physical description is heartless in its corrosive humor:

Genevieve Selsor stood in the open door of the salon as he ran across the street. A box of chocolates lay open in her arms. Her fingers, cuddling it, were plump and pallid. Her face, as she stepped into the light, was round and thick, and her eyes were like two immense eggs stuck into a white mess of bread dough. Her legs were as big around as the stumps of trees, and she moved with an ungainly shuffle. Her hair was an indiscriminate shade of brown that had been

made and remade, it appeared, as a nest for birds. She had no lips at all and compensated this by stenciling on a large red, greasy mouth that now popped open in delight, now shut in sudden alarm. She had plucked her brows to thin antenna lines. (Bradbury, 1963: 230-231).

The contrast of this description with conventional beauty is even more intense when we compare it with what the man had imagined her appearance was: "Long dark hair shaking in the wind; beautiful, it was. And her lips like red peppermints. And her cheeks like fresh-cut wet roses. And her body like a clear vaporous mist" (Bradbury, 1963: 229).

But to make matters worse for this unfortunate female character, she is also portrayed as selfish, and self-centered: "She broke a window and put on the brightest dress she could find. Dumping a perfume bottle on her hair, she resembled a drowned ship dog" (Bradbury, 1963: 231-232). Furthermore, everything is emphasized to make her disagreeable: "I never liked my folks, they were fools. They left for Earth two months ago. I were supposed to follow on the last rocket, but I stayed on" (Bradbury, 1963: 232). With the explanation of her reason to stay on and not following her family and friends, she makes herself even more dislikable: "Because everyone picked on me. So I stayed where I could throw perfume on myself all day and drink ten thousand malts and eat candy" (Bradbury, 1963: 232).

The final separation of the two characters with the man escaping to live alone can be metaphorically associated to the traditional male-realm of science fiction. It is a well-known fact that most of the people surrounding science fiction during the 1950s were predominantly men (Parrinder, 1980: 34). Even Bradbury himself acknowledged science fiction as a male genre, when in an interview he was asked why most science fiction was relative sexless, and he answered: "There are certain kinds of people who write science fiction. I think a lot of us married late. A lot of us are mama's boys" (qtd. in Kelley, 2001). Thus, the male character may well fit the bill as a representative member of a literature readership that wants to remain male-alone.

For a concluding analysis of Bradbury's original short story, we can here introduce the notion of Janiformity, i.e. the idea that a surface narrative or overt plot can conceal an intentional or unintentional hidden narrative or covert plot (Stotesbury, 1991: 132; Watts, 1984: 15). If we consider what American science-fiction scholar Keith Booker (2001) said as regards science fiction in the 1950s, we will have a useful insight about the ideas science fiction reflected during that period that can be applied to discover the covert plot. Booker states that, in general, the science fiction of the 1950s primarily reflects the threat of nuclear holocaust in a particularly direct and obvious way, but there were other fears which affected American life in the decade, and which found their way into science fiction (2001: 4). Two of those were the fear of communism (increased by the Soviets' eventual development of nuclear power) and the concomitant terrorization of the American public by the witch-hunting forces of anticommunist repression (Booker, 2001: 5). But both these fears were related to a more basic 1950s American fear of the Other

(Booker, 2001: 9; Gattégno, 1985: 98). In this intense political climate, then, the themes of nuclear destruction and alien invasion tended to dominate science fiction (Booker, 2001: 4).

Moreover, the issues that Booker calls "alienation and routinization," typically appearing in the limelight of social criticism during the 1950s, are also essentially involved in the complex American attitude towards the Other (2001: 16, 19). Booker summarized the definitions of these two terms as "the fear of being different from everyone else and the fear of being the same as everyone else" (2001: 19). Therefore, the form of alienation that Americans suffered in the 1950s can be described as a fear of "being identified as different, as being, in fact, the Other" (Booker, 2001: 19). In contrast, routinization in the 1950s implied being pressured to conform and to lose one's individual identity (Booker, 2001: 19). Given the complicated connection of these two apparently opposed fears, it comes as no surprise the complexity and ambivalence of American attitude toward the Other (Booker, 2001: 19). Indeed, as Booker puts it, "even within the context of Cold War Manicheanism, it became extremely difficult to determine with any certainty just who was Us and who was Them" (2001: 19). The co-existence of all these various fears might account for the otherwise apparently inexplicable level of Cold War hysteria during this period, and for the predisposition of the American people to be manipulated by opportunistic demagogues such as Senator Joseph McCarthy (Booker, 2001: 4).

Taking all this theoretical explanation of the 1950s science fiction into account and the idea of Janiformity mentioned above, we can draw some conclusions. The surface texture of the story may give rise to a straightforward message from the male character's viewpoint that could be summarized by saying that it is better to be on one's own than with people one does not like. However, there is another kind of reading that may emerge once we get rid of the all too evident emphasis on the negative aspects of the female character. Everything in the story makes the female character be placed in the position of the Other, and the relationship between male Self and this non-male Other is a highly problematic one. As the title of the short story suggests, there is no possibility of dialogue between male and female, especially when the female character does not coincide with the physical and behavioral ideals of 1950s society, or our own, for that matter. In fact, she does not reflect the fear of being different; in spite of his escape and her protests on this decision, as we have shown with our comments above, she is a strong character that from the very beginning of the story has displayed resourcefulness, determination and bravery to live by herself in a world where she can do what she wants. And this, maybe even more than her looks, is what seems to be condemned in this sexist story.

#### 4. Analysis of "The Silent Towns" Comics Story

##### 4.1. Analytical Framework for Comics

For the analysis of the comics story adaptation of "The Silent Towns," it is necessary to introduce certain semiotic tools developed by Spanish mass-media scholar Román Gubern (1979) and Italian semiotician Umberto Eco (1999), which we are going to follow in our analysis. Gubern proposes to divide comics into meaningful units, with the panel as the basic one (1979: 109-110). Taking Gubern's concepts into account, three kinds of possible analysis can be distinguished: first, at the level of the panel or frame (meaningful unit), and then, above and below that level (meaningful macrounits and meaningful microunits) (1979: 110). Thus, the macrounits are the global elements, which include, for instance, not only aspects of the structure of the publication (comics page, comic strip, story in the comic book or graphic novel), but also the drawing style of the comics artist, and the color scheme (Gubern, 1979: 110). The meaningful microunits, in turn, are all the elements that define, constitute, and are integrated in the panel: framing (including composition, setting and scenery, costumes, and character typology), qualification (camera angle and lighting), and certain specific comics conventions, such as word balloons (which can contain dialogues, inarticulate sounds, thoughts, and visual metaphors), onomatopoeias or sound effects, and kinetic figures (Gubern, 1979: 110-111).

But the previous elements are only the repertoire of comics vocabulary that can be combined in the paradigmatic axis. The juxtaposition of meaningful units brings about montage, i.e. the syntagmatic discourse or sequential structure (Gubern, 1979: 111, 161). Montage macrounits can be classified according to graphic or formal criteria (comics page), and according to narrative criteria (comics sequence) (Gubern, 1979: 111). In the latter category, the narrative techniques can be linear narrative and parallel narrative (Gubern, 1979: 111). The scene is the montage meaningful unit, and scene montage can be analyzed from the point of view of raccords or unions (through cuts, consecutive spaces, fusions, captions, or voice-over), spatial structures (amplification, concentration, and analytical montage), temporal structures (slow-down, flash-back, and flash-forward), and psychological structures (dreams, subjective perceptions, and psychological flash-back and flash-forward) (Gubern, 1979: 111).

Eco also proposes certain key elements to be considered when analyzing comics that can be integrated with Gubern's description of the language of comics we have just given. Those elements may be categorized into three main levels — illustration, concepts, and sounds— which may be related to the traditional linguistic categories of semantics and syntax generally used by semiotic analysis (Eco, 1999: 151). Thus, within the semantics of comics, we can include the repertoire of iconography, the visual metaphor (bright idea, seeing stars, sleeping like a log, etc.), the graphic sign used as an extension of onomatopoeic resources or sound effects, and the balloon, which might be considered a metalanguage element, a kind of

preliminary signal that imposes a reference to a certain code for the decodification of the signs inside its shape (Eco, 1999: 155-156; Fresnault-Dereulle, 1982: 184). It is evident that Eco's semantics can be related to Gubern's repertoire of meaningful microunits. But Eco's syntax takes into account not only the level of the relationship between panels (Gubern's montage units and macrounits), but also the level of the relationship between the elements within the panel (Gubern's meaningful microunits) (1999: 157-158).

Therefore, panel syntax can account for the relationships between word and image (Eco, 1999: 157). These relationships can be additive combination, words expressing what pictures cannot explain in all its implications; redundancy, words expressing what in fact is already explicit in the image; ironical independence, words detaching themselves from the image and telling the opposite story only related to the pictures in an ironical way; plain independence or parallel combination, that is to say, words and pictures that seem to follow different courses without intersecting; and finally, inter-dependent combination, where words and pictures go hand in hand to convey an idea that neither could convey alone (Barbieri, 1993: 198-199; Eco, 1999: 157; Fresnault-Dereulle, 1982: 198; McCloud, 1995: 153-155; Zabel, 2003). Montage syntax of comics is different from that of film, because it does not tend to resolve a series of still frames in a continuous flow, as in film; instead, there is a kind of virtual continuity through real discontinuity (Eco, 1999: 157-158). Comics fragment the continuum in terms of a few essential elements, and then, readers merge these elements in their imagination, and see them as a continuum (Eco, 1999: 158). To semantics and syntax Eco adds narration, and within this category, he includes the formal elements of narration (framing, montage, etc.), the nature of plot, and character typology (1999: 159). The final aspect of Eco's analysis is the ideological statement of the story, which is related to the universe of values (1999: 160), and this is obviously a relevant aspect for this study of sexism.

##### 4.2. Analysis of the Comics Story

Having discussed the theoretical framework of semiotic analysis, we can now count on useful tools to apply to the examination of "The Silent Towns" comics story. The splash page introduces the story situation in three panels. The first panel presents the protagonist with a complete picture of his appearance from a low angle, which implicitly gives him a powerful, though lonely, look, due to the deserted surroundings (Bradbury & Crandall, 1953: 1/1). The second panel, in turn, is very interesting, because it foreshadows the development of the story. Here we have a close-up of the face of the protagonist looking at the perfect female dummies in a shop window (Bradbury & Crandall, 1953: 1/2). In the context of this story, the dummies become symbols of the kind of beautiful women he was looking for, although syntactically in counterpoint, an ironical caption states that he always wanted to "marry a quiet and intelligent woman", not a word about her looks. The last panel on the page introduces

the element that is going to forward the story: the telephone ringing (Bradbury & Crandall, 1953: 1/3).

On the second and third pages, we have all the telephonic communication problems that the protagonist encounters when he tries to answer the telephone, creating the necessary suspense for the later introduction of the female character. The macrounits of color scheme in "The Silent Towns" are characterized by strong and strident colors, with striking contrasts between block colors (e.g. Bradbury & Crandall, 1953: 2/7-8). These harmonize with the exaggerated gesticulation and the intense jerky movements of the male protagonist, which are obviously adequate for this parody of romantic love. Being a medium specifically addressing a juvenile readership and given the repressive atmosphere of the 1950s, the comics story includes a few instances of self-censorship in expressions that are less strong than the original ones in Bradbury's story: "Blast it!" (Bradbury & Crandall, 1953: 3/13) instead of "Damn you!" (Bradbury, 1963: 226), and "drop dead!" (Bradbury & Crandall, 1953: 4/19, emphasis in the original) instead of "go to hell" (Bradbury, 1963: 227).

On the fourth page, telephonic communication is at last engaged with the only woman on Mars, but it is suddenly cut off just in the last panel of the page (Bradbury & Crandall, 1953: 4/26). The following odd page is important because the protagonist travels towards his first meeting with the woman on the telephone, and when he stops to rest in the middle of the journey, he dreams about her. The panel depicting the dream is just in the middle of the page on the right margin (Bradbury & Crandall, 1953: 5/31). It is interesting to note that EC artist Reed Crandall did not use the dream balloon convention (Gasca & Gubern, 1994: 452-457). He directly included the image of the woman even with a "real" speech balloon talking to the protagonist. The only graphic elements that tell the reader that it is a dream are the sleeping expression with closed eyes on the close-up face of the protagonist in the foreground, the "floating" attitude of the woman, and the uniform blue color in which she was portrayed (Bradbury & Crandall, 1953: 5/31).

In contrast with the dream and with the dummies of the first page, the following page introduces the real woman of the story. The two panels that depict the meeting are as telling as Bradbury's description in the original story, which is almost reproduced in whole in the captions (Bradbury & Crandall, 1953: 6/37-38). First, the complete female figure in a long shot from the point of view of the protagonist, who is seen in the bottom-left-hand corner of the panel, as if frozen in the middle of a movement (Bradbury & Crandall, 1953: 6/37). This is a remarkable sensation, since all images in panels are fixed. But, as we have already mentioned, while reading comics, it is the reader who fills in the details needed to understand the images and sees them as a continuum (Eco, 1999: 158), and the continuum here was abruptly interrupted. The second panel of the first meeting focuses on the two characters with a close-up of the stupefying expression on the male protagonist's face, and also the grotesque portrayal of the woman's face (Bradbury & Crandall, 1953: 6/38). Again, Crandall's depiction seems to be highly suitable for this sarcastic story.

The following page develops the two characters' parallel aims. The woman even in a less appealing view explains why she stayed on Mars (Bradbury & Crandall, 1953: 7/43). And the man less and less convinced of his role continues with his exaggerated expressions until the last panel of the page, when he is directly confronted with the woman's plans for marriage, which have concretely taken shape in the form of a wedding dress (Bradbury & Crandall, 1953: 7/48). The last page shows his escape and her impotent anger. In the final panel, there is an image of the man with a book in his hands and a cigar in his mouth, lying next to a telephone that he never answers (Bradbury & Crandall, 1953: 8/55). As we have seen, the comics story faithfully achieves the reproduction of Bradbury's original farce in all its tasteless, gaudy details, retaining even its sexism towards the non-male Other.

## 5. Conclusion

As we have stated in the introduction, we have analyzed the comics story "The Silent Town" and have found that it reflects the pervading sexism of 1950s American society. To reach this conclusion, we have examined the source story written by Bradbury, which was the object of the comics adaptation by EC, with the help of Booker's key concepts of alienation and routinization, related to the relevant idea of fear of the Other that was one of the most typical anxieties of 1950s American life. Finally, we have analyzed the comics story using the semiotic framework developed by Gubern and Eco. Therefore, we can conclude that in "The Silent Towns," the sexist parody and satire implicit in the original story were conveyed with the exaggerated gesticulation and the strident colors, relegating the non-male Other to the grotesque fat-lady image.

## Bibliographical References

- Barbieri, Daniele. 1993. *Los lenguajes del cómic*. Trans. Juan Carlos Gentile Vitale. Instrumentos Paidós 10. Barcelona: Paidós.
- Booker, Keith M. 2001. *Monsters, Mushroom Clouds, and the Cold War: American Science Fiction and the Roots of Postmodernism, 1946-1964*. Contributions to the Study of Science Fiction and Fantasy. 95. Westport, CT: Greenwood Press.
- Bradbury, Ray. 1963. *The Martian Chronicles*. Ed. Norman P. Ross and Max Gissen. Time Reading Program Special Edition. New York: Time.
- Bradbury, Ray (w), [Al Feldstein (s-w)], and Reed Crandall (a). 1953, Nov.-Dec. "The Silent Towns." *Weird Fantasy* #22, [EC Comics]. Rpt. in *Weird Fantasy* v1 #22 (Jan. 1998), Gemstone Publishing: 1-8.
- Brians, Paul. 1995, June 6. "Study Guide for Ray Bradbury's *The Martian Chronicles* (1950)." (last rev. 27 Mar. 2003). *Washington State University*. 27 Ago. 2003. [www.wsu.edu:8080/~brians/science\\_fiction/martian\\_chronicles.html#rocket](http://www.wsu.edu:8080/~brians/science_fiction/martian_chronicles.html#rocket).

- Coma, Javier. 1979. *Del gato Félix al gato Fritz: Historia de los comics*. Col. Punto y Línea. Barcelona: Gustavo Gili.
- \_\_\_\_\_. 1984. *El ocaso de los héroes en los comics de autor*. Barcelona: Península.
- Eco, Umberto. 1999. *Apocalípticos e integrados*. Trans. Andrés Boglar. 12<sup>th</sup> ed. Palabra en el Tiempo. 39. Barcelona: Lumen.
- Frattini, Eric, and Óscar Palmer. 1999. *Guía básica del comic*. Madrid: Nuer.
- Fresnault-Deruelle, Pierre. 1982. "Lo verbal en las historietas." *Análisis de las imágenes*. Christian Metz et al. Trans. Marie Thérèse Cevasco. Serie Comunicaciones. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- Gaines, Max Charles. 2002. "Narrative Illustration: The Story of the Comics." 1942. 1-14. Rpt. in *Tales of Terror! The EC Companion*. By Fred von Bernewitz & Grant Geissman. Seattle: Fantagraphics; West Plains, MO: Gemstone. 243-258.
- Gasca, Luis, and Román Gubern. 1994. *El discurso del cómic*. 3<sup>rd</sup> ed. Signo e Imagen 10. Madrid: Cátedra.
- Gattégno, Jean. 1985. *La ciencia ficción*. Trans. Diana Luz Sánchez. Colección Popular. 292. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gubern, Román. 1979. *El lenguaje de los comics*. 4<sup>th</sup> ed. Barcelona: Península.
- Hladik, Tamara. 1997, Feb. 24. "Classic Sci Fi." Rev. of *The Martina Chronicles*." *Science Fiction Weekly*. Vol. 3. No. 4. Issue 40. Internet. Online. 21 Dec. 2003. Available [www.scifi.com/sfw/issue40/classic.html](http://www.scifi.com/sfw/issue40/classic.html).
- Hodgson, Godfrey. 1998. *People's 20<sup>th</sup> Century: From the Dawn of the Century to the Eve of the Millennium*. New York: Times Books-Random House.
- Kelley, Ken. 2001. "Playboy Interview: Ray Bradbury." *Playboy*. 1996. Rpt. in "About Ray Bradbury: Articles & Press." *Ray Bradbury*. HarperCollins. Internet. Online. 21 Dec. 2003. Available [www.raybradbury.com/articles\\_playboy.html](http://www.raybradbury.com/articles_playboy.html).
- Kunzle, David M. 2000. "The Comic Strip." *Encyclopaedia Britannica CD*. Deluxe ed. CD ROM.
- McCloud, Scott. 1995. *Cómo se hace un cómic: El arte invisible*. Trans. Enrique Abulí. Barcelona: B.
- Our Times: The Illustrated History of the 20<sup>th</sup> Century*. 1995. Ed. Lorraine Glennon. Atlanta: Turner.
- Parrinder, Patrick. 1980. *Science Fiction: Its Criticism and Teaching*. New Accents. London: Methuen.
- Stotesbury, John A. 1991. "The Intransigent Internal Colony: Narrative Strategies in Modern South African Popular Fiction." *Literature and Imperialism*. Robert Giddins, ed. London: Macmillan. 128-149.
- Tumey, Paul. 2000. "E.C. Publications." *All about Comix*. Online. Internet. 17 Nov. 2003. Available [www.allaboutcomix.com/publisher-ec.html](http://www.allaboutcomix.com/publisher-ec.html).
- Von Bernewitz, Fred, and Grant Geissman. 2002. *Tales of Terror! The EC Companion*. Seattle: Fantagraphics; West Plains, MO: Gemstone.

- Watts, Cedric. 1984. "Janiform Novels." *The Deceptive Text: An Introduction to Covert Plots*. Sussex: Harvester; Totowa, NJ: Barnes & Noble. 13-29.
- Weist, Jerry. 2002. *Bradbury, An Illustrated Life: A Journey to Far Metaphor*. New York: William Morrow-HarperCollins.
- Zabel, Joe. 2003. "Comics Analysis." *Amazing Montage*. Online. Internet. 17 Nov. 2003. Available <http://amazingmontage.tripod.com>.

EL BESTIARIO O LA CRIPTOZOOGRAFÍA EN *HARRY POTTER* Y OTROS TEXTOS DE LA FANTASÍA INGLESA

Laura Guerrero Guadarrama  
Universidad Iberoamericana  
[laura.guerrero@uia.mx](mailto:laura.guerrero@uia.mx)

**Resumen**

El presente trabajo explora la pervivencia de los diferentes tipos de seres imaginarios, fantásticos y míticos en algunos de los textos clave de la tradición literaria inglesa hasta nuestros días. Así mismo, considera la oscilación de los límites entre fantasía y realidad, sueño y vigilia que posibilita su permanencia. Abordamos la vigencia y continuidad de estos seres remotos, recuperados en obras tales como las de J. R. R. Tolkien o C. S. Lewis y reavivados por fenómenos tan actuales como *Harry Potter* de J. K. Rowling y la trilogía *El hechizo* de C. McNish. Las criaturas maravillosas son producto de un trabajo configurativo, proceso aún vigente, en el que participan cientos de voces anónimas de distintas tradiciones, lenguas y culturas; perviven debido a la transmisión, recuperación y reescritura de los relatos orales, míticos y maravillosos en que figuran. De esta forma, se establece una relación palimpséstica en la cual participan dos textos, no necesariamente escritos, cuya *copresencia* es, además de recuperación, recreación, así como una invitación abierta a abreviar y apropiarse de los mitos y seres fantásticos que pueblan el imaginario y la tradición.

**Palabras clave:** fantasía inglesa, criptozooGRAFÍA, bestiario, palimpsesto

**Abstract**

This essay explores the survival of the different types of imaginary, fantastic and mythical beings in some of the key texts of the English literary tradition up to these days. In the same way, it considers the shift between the limits of fantasy and reality, dream and wakefulness which enables its permanence. We deal with the validity and persistency of these remote beings, recovered in literary works such as J.R.R. Tolkien's and the trilogy *The Sorcery* by C.M. McNish. The marvellous beings are the product of a shaping work, a still prevailing procedure in which hundreds of anonymous voices of different traditions, languages and cultures participate; they survive thanks to the transfer, recovery and rewriting of the mythical and wonderful oral folk tales where they appear. In this way, a palimpsestic relationship is established in which two texts, not necessarily written, participate and whose *copresence* is,

further to its recuperation, and recreation, an open invitation to take what we need from these myths and fantastic beings that inhabit the imaginary and the tradition.

**Key words:** English fantasy, crytozoology, bestiary, palimpsest

En el principio creó Dios los cielos y la tierra. La tierra era caos y confusión y oscuridad por encima del abismo, y un viento de Dios aleteaba por encima de las aguas. (Génesis 1:1)

Y Yahveh Dios formó del suelo todos los animales del campo y todas las aves del cielo y los llevó ante el hombre para ver cómo los llamaba, y para que cada ser viviente tuviese el nombre que el hombre le diera. (Génesis 2:19; énfasis personal)

Repetidas veces los seres humanos hemos soñado con la creación y, tratando de emular a Dios, hemos nombrado y descrito los animales que pueblan nuestro mundo imaginario. En esta construcción de los bestiarios es interesante observar cómo se repiten los mismos arquetipos ligeramente modificados. Massimo Izzi, autor del *Diccionario ilustrado de los monstruos*, señala que casi podemos decir que no existe en el mundo ningún pueblo ni ninguna sociedad, primitiva o evolucionada, que no haya recurrido abundantemente a los seres fantásticos, míticos, imaginarios o monstruos (Izzi, 1996: 5). Se trata de entes que guardamos en los mitos, los cuentos populares, las leyendas, las novelas; bestias que conforman el trasfondo o, quizá, el mundo paralelo de nuestra "realidad".

Este trabajo pretende estudiar algunos de estos seres ocultos que son distintos al ser humano, habitan en las regiones míticas o legendarias de nuestra Tierra y nos llevan a hablar de los sueños o de las pesadillas: rincones ocultos que, no obstante, marcan en gran medida nuestra actividad diaria. Hablaré de cómo se nombran en algunos textos claves de la tradición literaria inglesa hasta aterrizar en el fenómeno actual que es Harry Potter y la trilogía *El hechizo*.

Creados a partir de un bagaje cultural común, los seres fantásticos nunca surgen de la nada; son el producto de un trabajo configurativo que puede durar siglos enteros; en su definición se mezclan cientos de voces anónimas, voces de distintas razas y lenguas; son como el palimpsesto (lo oculto pero, a la vez, lo visible de los relatos míticos o maravillosos). Al hablar de palimpsesto me refiero a un texto que implica intertextualidad, esto es, la presencia de un texto dentro de otro texto. Genette la define como la "relación de copresencia entre dos o más textos" (Genette, 1989: 10); son textos que no necesariamente deben ser escritos, que también o, sobre todo,

en el caso de los monstruos, son orales, porque todos abrevamos desde la infancia en el río de los mitos transmitidos de generación en generación, historias que con cada recepción cobran nueva vida, con cada re-escritura se iluminan sus diferentes colores y se enriquece su figura con nuevos detalles nacidos del poder creador del autor.

Hadas, duendes, dragones, chaneques... Cuando un narrador de historias los convoca, responden presurosos, pero quien convoca no domina; para esa persona no hay certezas, porque nunca se sabe con ellos. Juegan con la llamada del poeta para establecer su propio dominio. Si es verdad que "no hay nada nuevo bajo el sol", también es cierto que cada texto literario, cada recreación y apropiación se impone en el mundo como un ente vital, con vida propia e independiente: entrañablemente ligado a sus antecedentes mas con una vocación de existencia plena, ajena a la sumisión del modelo.

Cuando leemos a J. R. R. Tolkien, leemos la historia de la Tierra Media y las Tierras imperecederas; para algunas personas es como si se tratara de otro planeta, aunque, en realidad, el relato señala que habla del lugar donde moran los seres humanos. *El Señor de los anillos* se puede interpretar como la despedida de los seres antiguos: ents, hobbits, elfos; y, entre ellos, están las bestias: dragones, águilas enormes deificadas, monstruos alados, Ella-la araña..., en un tiempo imaginario que alude, además, a "épocas olvidadas y remotas":

Allí tenía su morada, desde tiempos inmemoriales, una criatura maligna de cuerpo de araña, la misma que en días de antaño había habitado en el País de los Elfos, en el Oeste que está ahora sumergido bajo el Mar, la misma que Beren combatiera en Doriath en las Montañas del Terror, y que en ese entonces, en un remoto plenilunio, había venido a Lúthien sobre la hierba verde y entre las cicutas. De qué modo había llegado hasta allá Ella-la araña, huyendo de la ruina, no lo cuenta ninguna historia, pues son pocos los relatos de los años oscuros que han llegado hasta nosotros. Pero allí seguía [...] bebiendo la sangre de los Elfos y de los hombres, entumecida y obesa, rumiando siempre algún festín [...]. (Tolkien, 1990: 782; énfasis personal)

McNish autor de *El Hechizo* también juega con rudeza; sus brujas inmensas, dueñas de serpientes-alma, son una extraña mezcla entre lo humano y lo bestial y entroncan en la relación establecida por las sirenas, los minotauros y demás seres mitológicos. Se trata de mujeres violentas de otro planeta que utilizan a los niños para sus propósitos guerreros y violentos, en un tiempo futuro sin fecha exacta:

La bruja recuperó su apariencia normal: piel color rojo sangre, ojos tatuados y cuatro hileras de dientes, dos internas y dos externas, dentro de la retorcida boca de serpiente. Morpet miró cómo las hileras de dientes se golpeaban entre sí luchando por conseguir la mejor posición para comer. Unas cuantas arañas con caparazón, de ojos color púrpura, se movían en tropel entre las quijadas limpiando los restos del último alimento. (McNish, 2003: 2)

Con un nombre viejo, "bruja", se concibe una criatura nueva, una combinación jugosa de símbolos: araña, serpiente, tiburón (construcción que se dibuja sobre la tradición).

Ella-la araña y las brujas de McNish son como los otros seres que palpitan en nuestro mundo, agazapados, dirían, quizá, los miembros de la Sociedad

Cryptozoológica de Londres, organismo que muy bien pudiera haber inventado Jorge Luis Borges. Esta sociedad estudia, según se lee en la *Gran enciclopedia de los seres mágicos*, a los animales extraños y las criaturas legendarias que habitan en la tierra; nacida en 1848, se dedica a vincular la ciencia con el folklore o lo fantástico, con el propósito de estudiar a los animales que niegan o ignoran los zoólogos tradicionales, animales que, sin embargo, abundan en la representación artística y se sumergen en nuestro imaginario (The Cryptozoological Society of London, 2000: 6).

Los libros de la serie *Harry Potter* también nos muestran la vigencia y actualidad de las “criaturas mágicas”. J. K. Rowling se apropia de ese mundo paralelo y evoca en el lector-ensoñador los ecos de las viejas historias míticas conocidas (ya sean cuentos populares, leyendas o relatos). Hay una memoria colectiva que logra activar al conjuro de ciertas frases. Las fronteras se rompen, lo extraordinario contagia. Rodolfo Gil señala que “Escuchar una narración, dejarse seducir por el poder mágico de las palabras, ha sido durante siglos uno de los mayores entretenimientos de todo tipo de sociedades [...]” (Gil, 1982: 8).

Es como si cruzáramos el umbral del ropero mágico para llegar a Narnia, creación de C. S. Lewis, con ciertos niños solitarios que se convirtieron en reyes; con la extraordinaria presencia del gran León Aslan, símbolo cristológico que hermana el poder con bondad:

Niño —dijo la Voz—, te estoy relatando tu historia no la de ella. A nadie le cuento otra historia que no sea la propia.

—¿Quién eres tú?

—Yo mismo —dijo la Voz, en tono profundo y bajo que hizo estremecer la tierra; y repitió—: Yo mismo —fuerte y claro y con alegría; y luego por tercera vez—: Yo mismo —susurró tan suavemente que apenas podía escucharlo, y aún así el susurro parecía salir de todas partes a tu alrededor como si las hojas susurraran con él. [...]

Se volvió a mirar y vio, paseándose a su lado, más alto que el caballo, a un León [...]. Jamás había visto algo tan terrible o tan hermoso. (Lewis, 1996: 131-132)

Es como “El sueño de Chuang-Tzu”:

Chuang-Tzu soñó que era una mariposa y no sabía al despertar si era un hombre que había soñado ser una mariposa o una mariposa que ahora soñaba ser un hombre. (Giles, 1992: 14)

Calderonianamente podríamos decir que “la vida es sueño” o ensoñación. ¿Qué parte de nuestra vivencia habremos de privilegiar?

Hay un mundo  
a la vuelta de la esquina de tu mente,  
donde la realidad es un intruso  
y los sueños se hacen realidad...  
Puedes escaparte hasta él a voluntad,  
No necesitas contraseña secreta,  
varita mágica, ni lámpara de Aladino;  
sólo hace falta imaginación  
y curiosidad por las cosas que nunca existieron. (Page & Ingpen)

Si hay un denominador común y universal entre *Harry Potter*, *El Señor de los anillos*, *Las Crónicas de Narnia* y la trilogía *El hechizo* de Cliff McNish es la textura palimpséstica de sus relatos; en sus obras se cristalizan años de tradición narrativa (no sólo hablo de las fórmulas de la aventura,<sup>1</sup> sino de las criaturas mágicas, de esa cryptozoografía que apela a nuestra memoria mítica, arquetípica). Así, Rowling escribe:

—¡El Grim, querido, el Grim! —exclamo la profesora Trelawney, que parecía extrañada de que Harry no hubiera comprendido—. ¡El perro gigante y espectral que ronda por los cementerios! Mi querido chico, se trata de un augurio, el peor de los augurios... el augurio de la muerte. El estómago le dio un vuelco a Harry. Aquel perro de la cubierta del libro *Augurios de muerte*, en Flourish y Blotts, el perro entre las sombras de la calle Magnolia [...]. (Rowling, 2001: 93; énfasis personal)

También podemos leer en la *Gran enciclopedia de los seres mágicos*:

Los black dogs se encuentran entre las criaturas extrañas más antiguas y difundidas de toda Europa. Se les conoce por muchos nombres distintos [...] los black dogs parecen cumplir dos funciones: proteger a quienes viajan solos y anunciar una muerte en la familia, a menudo, la de quien los ve. (The Cryptozoological Society of London, 2000: 74-75)

Y también en el *Diccionario ilustrado de los monstruos*:

Black dogs: (Gran Bretaña) Las historias de misteriosos monstruosos perros negros están muy extendidas por toda Gran Bretaña. Por lo general se les describe del tamaño de un ternero, con ojos que despiden llamas y el pelo hirsuto [...]. (Izzi, 1996: 80)

El perro negro y espectral aguarda en la memoria de los pueblos, criatura mágica, ser de la zoografía oculta de la humanidad que se traslada al mundo literario utilizando las palabras de los creadores.

### Referencias bibliográficas

- The Cryptozoological Society of London. 2000. *Gran enciclopedia de los seres mágicos*. Integral: Barcelona.
- Day, D. 1989. *Bestiario de Tolkien*. Barcelona: Ceac.
- Genette, G. 1989. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gil, R. 1982. *Los cuentos de hadas: Historia mágica del hombre*. Barcelona: Salvat.
- Giles, H. A. 1992. “El sueño de Chuang-Tzu”, en Valadés, E. (comp.). *El libro de la imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica, 14.
- González, J. & Híelen, D. 2002. *Cryptozoología*. Madrid: Edaf.
- Izzi, M. 1996. *Diccionario ilustrado de los monstruos*. Barcelona: Alejandría.

<sup>1</sup> Cfr. Propp.



- Lewis, C. S. 1996. *Las crónicas de Narnia. Libro V. El caballo y su niño*. Chile: Andrés Bello.
- McNish, Cliff. 2003. *El Hechizo*. México: Ediciones Destino.
- Page, M. & Ingpen, R. 1996. *Enciclopedia de las cosas que nunca existieron*. Madrid: Anaya.
- Propp, V. 1981. *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Rowling, J. K. 2001. *El prisionero de Azkaban*. Barcelona: Salamandra.
- Tolkien, J. R. R. 1990. *El señor de los anillos III*. México: Minotauro.

RETOS Y CLAVES PARA LA TRADUCCIÓN, ADAPTACIÓN Y ESCENIFICACIÓN DE CUENTOS TRADICIONALES PARA NIÑOS. UNA EXPERIENCIA MULTICULTURAL<sup>1</sup>

Catalina Iliescu Gheorghiu  
Universidad de Alicante  
[iliescu@ua.es](mailto:iliescu@ua.es)  
Carmen Valero Garcés  
Universidad de Alcalá  
[mcarmen.valero@uah.es](mailto:mcarmen.valero@uah.es)

### Resumen

Este artículo relata una experiencia multicultural conjunta llevada a cabo por las universidades de Alcalá y Alicante. Se trata de la realización del proyecto "Teatricuentos – Teatro Infantil Integrador", desarrollado en 2003-2004. Nuestro punto de partida fue la convicción de que la integración y la convivencia igualitaria y no discriminatoria pasan por la comprensión de la realidad del "otro", resultante, a su vez, de un proceso de comunicación intercultural que trate no de "asimilar" al ser diferente, sino de intercambiar con él vivencias y experiencias, enriqueciéndose mutuamente. Con el fin de llevarlo a la práctica, realizamos la dramatización de cuentos de distintas culturas y lo pusimos en escena representado por actores procedentes de estas culturas en escuelas y centros culturales. Creemos haber abierto un canal comunicativo para el diálogo entre culturas y el (re)conocimiento de uno mismo y del "otro".

**Palabras clave:** interculturalidad, teatro infantil, traducción, adaptación LIJ

### Abstract

Our schools are getting an ever stronger multicultural colour. It is necessary thus organize activities that should be able to contribute to mutual knowledge with the aim of helping cohabitation and children's harmonious development. This is the frame in which an intercultural experience has been carried out in the universities of Alicante and Alcalá during the academic year 2003-2004.

---

<sup>1</sup> Authors would like to thank Dr. Joan Borja from the University of Alicante and the Romanian team who made this experience possible: Bogdan Cioaba (director), Cristina Ciucu (scenography), Luminita Cazan, Florin Dumitru, Ionut Adascalitei and Aura Lamba (actors).  
Las autoras desean dar las gracias al Dr. Joan Borja de la Universidad de Alicante y al equipo rumano que han hecho posible esta experiencia: Bogdan Cioaba (director), Cristina Ciucu (escenografía), Luminita Cazan, Florin Dumitru, Ionut Adascalitei y Aura Lamba (actores).

Our intention in this paper is to describe the process of selection of three traditional tales from those areas showing the most prominent presence in our country presently (Latin America, Maghreb and Romania) and to analyse the difficulties (linguistic, cultural, of place and time and related to the type of addressee) that were encountered when translating the original text into the languages of the performance (Spanish, Catalan and Romanian). We also intend to tackle the question of adaptation within the process of producing a dramatized version of these children tales to be played by Romanian actors who had no knowledge of Spanish or Catalan whatsoever before they started the rehearsals. The challenges that such an experience sets from its very beginning and the effort made by the director and actors for its staging are multiple and very complex but the ulterior success indicates that the project was a rewarding experience which is worth trying again for the sake of mutual cohabitation and approach of languages and cultures.

**Key words:** interculturality, children's theatre, translation, adaptation of children's literature

## 1. Introducción

Por fin, la sociedad española parece haber empezado a tomar conciencia de que dentro de las fronteras de su país ya no viven sólo españoles, sino que hombres y mujeres de Latinoamérica, África, Asia o Centro y Este de Europa pueblan hoy en día el paisaje de una España que se ha vuelto con o sin su voluntad, multicultural.

El miedo inicial de que pueda cundir (además del ejemplo) el desempleo parece haber disminuido a la vista de que los inmigrantes, en su mayoría, sólo realizan aquellos trabajos no deseados por la población receptora, la misma suerte que corrían los españoles en Suiza o Alemania no muchas décadas atrás. Pero hoy las sociedades receptoras parecen entender que la migración no es un fenómeno nuevo y que la persona que decide abandonar su hogar, su tierra y a su gente debe verdaderamente haber agotado todas las demás opciones vitales cuando emprende un viaje, en muchos casos sin retorno próximo/posible. La primera razón para las migraciones es, con distancia, la económica, seguida de las de orden político, religioso o de realización personal, familiar, etc. Muchas parejas buscan un país de adopción donde ofrecer a sus hijos un futuro menos tétrico que en su lugar de origen, pero no quieren renunciar a su especificidad y en el fondo, el sueño europeo, a diferencia quizá del sueño americano, es el de regresar un día a casa.

Volviendo a nuestra idea inicial, parece que la sociedad española empieza a aprender y a solidarizarse con los problemas de los inmigrantes y a acostumbrarse a ver en sus pueblos y ciudades rostros de facciones distintas, oír por sus calles otras lenguas y leer (o mejor dicho, "visualizar") carteles de tiendas en chino, árabe, ruso y otras lenguas indescifrables para la mayoría de los españoles. En los puestos de radio y televisión locales se emiten anuncios publicitarios en las lenguas de las poblaciones

minoritarias; existen líneas aéreas y terrestres de transporte de pasajeros (por ejemplo con Rumanía) a diario; existen ya folletos y hojas informativas en las lenguas de las poblaciones inmigrantes en hospitales e instituciones públicas (con la esperanza de que el siguiente paso sea la contratación de intérpretes sociales) y hace unos días hemos visto, en un pueblo de Valencia que celebraba sus fiestas locales, un panfleto que las anunciaba en varias lenguas del centro y del este de Europa).

También parecen verse menos noticias y reportajes en los medios de comunicación que construyan una imagen deliberadamente negativa del "otro". Todo ello es alentador. Naturalmente, queda mucho por hacer. Queda por transformar el mosaico multicultural en una sociedad intercultural, madura y sin complejos, queda por dejar de lado las actitudes folcloristas que cumplieron su función de acercamiento inicial a las culturas migrantes por parte de una sociedad de acogida, aparentemente monocultural (o que ha absorbido a sus migrantes de antaño), pues es hora de que la comunicación real sustituya el comportamiento exotizante hacia el "diferente", o la condescendencia frente a los "ghettos". Y queda manifiesto, cada día más, que el verdadero diálogo entre culturas se puede alcanzar sólo a partir del conocimiento del "otro".

## 2. Premisas

Al igual que muchas universidades españolas, Alicante y Alcalá de Henares se preocupan por el fenómeno migratorio y sus consecuencias. Además de numerosas jornadas y seminarios en torno a la cuestión de la integración de las poblaciones inmigrantes en la sociedad de acogida, celebrados en cada una de las dos instituciones, ha habido iniciativas pioneras, como por ejemplo el Curso de Postgrado para traductores e intérpretes sociales (con especialidades en lenguas de "actualidad" como el árabe o rumano) que se viene organizando con éxito en la Universidad de Alcalá desde hace unos años, o el "Curso de mediadores sociales e interculturales" organizado por la Universidad de Alicante en 2002-2003, con un 80% del alumnado formado por inmigrantes residentes en la provincia. A estas iniciativas se suma el Curso Europeo Intensivo auspiciado por la Universidad de Alicante con financiación de la Comisión Europea en cuyas dos ediciones (2003 y 2004) se reunieron profesores y alumnos de diez universidades y seis países para debatir cuestiones relacionadas con la integración de minorías y la comunicación intercultural. La experiencia acumulada por las universidades de Alcalá y Alicante en este campo fue puesta en común en la realización del proyecto "Teatricuentos – Teatro Infantil Integrador", desarrollado en 2003-2004 y que constituye el objeto de estas páginas.

Como decíamos, la integración y la convivencia igualitaria y no discriminatoria pasan por la comprensión de la realidad del "otro", resultante a su vez de un proceso de comunicación intercultural que trate no de "asimilar" al ser diferente, sino de intercambiar con él vivencias y experiencias, enriqueciéndose mutuamente.

Pensamos que la dramatización de cuentos de distintas culturas y el teatro representado por actores procedentes de estas culturas podrían abrir un canal comunicativo para el diálogo entre culturas y el (re)conocimiento de uno mismo y del “otro”.

### 3. Retos y público destinatario

Al presentar el proyecto “Teatricuentos” a nuestras respectivas universidades en busca de financiación, hemos partido de la premisa de que el segmento de población más receptivo a nuestro experimento, más libre de prejuicios y abierto a cualquier tipo de comunicación sería el infantil. Por su parte, el cuento, al igual que el mito, abarca un mundo interdisciplinar, entrelazándose con el teatro, la psicología, la pedagogía o la tecnología audiovisual entre otras. Por otro lado, tanto la provincia de Guadalajara como la de Alicante son zonas con una fuerte entrada de poblaciones inmigrantes y, por tanto, la presencia en las aulas de los centros de enseñanza primaria y secundaria de niños procedentes de otras culturas es cada vez mayor y más visible. En un periódico local de Alicante salía la siguiente noticia: “200 niños de primaria se quedaron sin plaza en colegios de la ciudad. Decenas de solicitudes, especialmente de inmigrantes, llegaron fuera de plazo”. Seguramente, esta situación se repite en muchas de las ciudades españolas hoy en día. Sin embargo, la mayoría de las propuestas en el ámbito educativo abordan la diversidad desde una postura poco favorecedora para aquellos que “han de integrarse” (convirtiéndose la palabra “integración” de este modo casi en su antónimo) y los términos con los que se interpreta la diversidad son a menudo problemáticos, cuando no se reducen al factor étnico-racial o de oposición entre la cultura hegemónica y las minoritarias. La diversidad cultural se refiere pues, bajo esta luz, a contextos concretos, incluso a alumnos concretos y por desgracia, éste es a veces el enfoque adoptado por las administraciones educativas o por los mismos profesores en su perspectiva pedagógica.

Con el proyecto *Teatricuentos* las dos universidades colaboradoras pretendíamos contribuir a una definición más completa y profunda de la diversidad que ayudara a evitar procesos como la “focalización de la idea de “otredad” en colectivos concretos o en la presencia física del diferente, por medio del reconocimiento de la propia heterogeneidad cultural así como la observación de las similitudes que nos aproximan a (y no de las diferencias que nos separan de) aquellos con los que convivimos. Y qué mejor forma de hacerlo sino a través del arte, más exactamente, de la literatura infantil y del teatro para niños.

De hecho, precisamente en el campo de la literatura infantil se ha notado desde los 90, según señala Pascua (1998:17), cierta tendencia hacia el “internacionalismo”, sobre todo en lo que a la traducción se refiere. Se trata de una corriente que pretende acercar a todos los niños del mundo a través de los libros escritos para ellos, como en un “pueblo” universal, lo cual en términos traductológicos significaría decantarse (dentro de la conocida dicotomía

“domesticating – foreignizing”) por la segunda opción, todo lo contrario a lo que se venía haciendo en la traducción de literatura infantil, muy deudora a la “adaptación” como estrategia e incluso como género. Sin embargo, la nueva tendencia permitirá, según Pascua, que los niños «se respeten unos a otros, gracias a un conocimiento mutuo cada vez mayor y [acepten] “lo diferente” de cada uno [para] así aceptar al “otro”, sin presionar ni obligar a su integración cultural y social» (ibid.).

La misma idea aparece sugerida en Gómez Couso (1993:90), donde se pone de manifiesto el poder del cuento tradicional de mostrar al niño el sentido de la vida, de contribuir a su orientación ante el mundo, de hacer que comprenda su entorno adecuadamente.

### 4. Selección de obras y sus características

Puesto que las culturas con una presencia no sólo más numerosa, sino también más activa socialmente en ambas provincias implicadas en el proyecto eran las procedentes de Latinoamérica, Magreb y Rumanía, decidimos seleccionar cuentos de estos tres marcos culturales para su posterior dramatización, traducción y representación.

De Latinoamérica optamos por el conocido autor de literatura infantil argentino de origen uruguayo Horacio Quiroga, en concreto por el cuento “La tortuga gigante” de su libro *Cuentos de la selva* sobre el cual Pastoriza (1962:160) opinaba: «Parecía imposible que este hombre extraño, solitario y misántropo, que escribió sus novelas bajo el dictado de su corazón atormentado, haya sido el autor de los *Cuentos de la selva*, donde la ternura, la piedad y la justicia son los pilares sobre los que se sustenta la acción de esos ocho relatos».

“La tortuga gigante” trata con exquisita sensibilidad del amor de un animal por su prójimo, un humano que se encuentra en una situación extrema. Llega a experimentar sentimientos tan humanos como la caridad y el sacrificio último. El hombre vive en la selva por un tiempo y salva la vida de la tortuga matando al tigre que se la iba a comer. A su vez, la tortuga le salva la vida al hombre, llevándolo a Buenos Aires tumbado encima de su caparazón cuando su enfermedad le deja casi inerte. Tras un momento de desespero, cuando parecía que ambos iban a morir, ven el horizonte de luces de Buenos Aires. La tortuga consigue salvar al hombre y sobrevivir ella misma. Llegan a la ciudad, ambos se recuperan y el hombre visita a la tortuga en el zoo de Buenos Aires, donde permanece bajo los cuidados del médico amigo del hombre.

Según Pastoriza (1962:161) «[...] Horacio Quiroga tiene el mérito de haber sabido combinar de manera admirable sus observaciones de la vida y costumbres de los animales de la zona dentro de una línea argumental netamente infantil, como es la de hacer hablar y actuar a los animales movidos por pasiones humanas [...]». En efecto, el cuento de animales se basa en el animismo infantil, que responde a su vez a un sueño ancestral del hombre de fusionarse con el animal, que tiende a personificar también piedras, plantas, astros u objetos, pero sobre todo animales, según señala

Held (1981:82), porque el animal es el tótem de las sociedades primitivas convertido con el tiempo en personaje de leyenda. En los cuentos, el animal es "receptor", se dialoga con él, se le comprende y se utiliza su lenguaje, pero también "hablante" y este papel del animal "humanizado" es lo que más atrae al niño, según Held (1981:84).

Para representar el mágico espacio del Magreb, escogimos el cuento "Los siete hermanos y el lago de la luna" de la colección *Cuentos en la 'Yemá el-Fná*<sup>2</sup> firmada por M<sup>a</sup> Dolores López Enamorado, estudiosa de la cultura marroquí que a lo largo de varias décadas ha recopilado tradiciones orales, cuentos populares e historias narradas por la gente del lugar. Partiendo de estas experiencias y de los núcleos narrativos iniciales, M<sup>a</sup> Dolores López Enamorado crea los cuatro cuentos que forman la colección, de los cuales el que seleccionamos para la dramatización es un cuento popular con algunos elementos maravillosos, según la clasificación binaria de la autora que contempla **cuentos populares** con personajes humanos y situaciones cotidianas en las que no suele intervenir prodigio alguno y los **cuentos maravillosos** de seres con poder sobrenatural y elementos mágicos donde ocurren fenómenos inexplicables (véase López Enamorado, 2000:24).

Por la clasificación binaria opta también Bortolussi (citada en Pascua, 1998:20), no trazando división alguna entre el cuento tradicional, popular o maravilloso (que se remonta a los pueblos primitivos, es de tradición oral y se transmite mediante recopilaciones), pero sí lo distingue del cuento literario (con precursores como Boccaccio o Don Juan Manuel).

Volviendo a nuestro cuento marroquí, consideramos que se trata de un cuento popular porque sus personajes son humanos y sus protagonistas son dos mujeres antagónicas, si bien aparecen en la historia elementos maravillosos como un pájaro parlante, un lago embrujado y un camello capaz de solidarizarse con la víctima. El tema es la envidia, la codicia, la maldad (asociadas, como dicta la tradición, con la fealdad); esto ocurre, según señala Cervera (1991:159), también en otros terrenos de la literatura infantil, como en el teatro de títeres. El personaje bueno, por el contrario, emana hermosura, paciencia, mesura y lealtad, siendo la víctima del engaño, pero sobreponiéndose al final a las fechorías de la contraprotegista. Zaya es una sirvienta fea, maliciosa, que envidia la felicidad de los demás. Por una artimaña suya los siete hermanos se van de casa cuando su madre está a punto de dar a luz una hermosa niña que ellos amarían y cuidarían si supieran de su existencia. La niña, Núnut, parte en busca de sus hermanos acompañada de Zaya, que descubre los poderes del lago encantado (el embrujo del lago consiste en el intercambio de papeles en la vida); la repugnante sirvienta adopta el aspecto de Núnut y viceversa, recibiendo una el cariño y agasajos de los siete hermanos y la otra duras tareas de Cenicienta.

<sup>2</sup> Yema El-Fná: plaza de los contadores de cuentos de Marrakech, declarada Patrimonio Oral de la Humanidad por la UNESCO según señala en el prólogo del libro el que fue Secretario General de la Organización, Federico Mayor Zaragoza.

Gracias a un camello capaz de tener sentimientos humanos y al sabio de la aldea, los siete hermanos descubren la verdadera identidad de su hermana y deshacen el embrujo, castigando a Zaya por su maldad. Es, según vemos, un cuento popular con elementos maravillosos que se somete a la estructura del cuento maravilloso postulada por Propp (1985).

A primera vista, de las treinta y una funciones de Propp se cumplen al menos quince y si procediéramos a un análisis pormenorizado de los hechos narrados, seguramente detectaríamos algunas más, pero éste no es nuestro objetivo aquí, sino el de comprobar que, en efecto, el relato reúne las funciones básicas del cuento maravilloso, guardando además el orden preestablecido. Según señalaba Rodríguez Almodóvar (1993:5), es frecuente que falte alguna función de las incluidas en el esquema del autor ruso, pero el orden sigue inalterado, cristalizando de este modo el arquetipo, que nos permite reconocer luego el cuento en todas sus variantes.

Según la estructura semántico-lógica del cuento maravilloso establecida por Propp (1985:12-21), las funciones<sup>3</sup> que abarca "Los siete hermanos y el lago de la luna" serían:

- |                  |                           |
|------------------|---------------------------|
| (1) Alejamiento  | (23) Llegada de incógnito |
| (2) Prohibición  | (25) Tarea difícil        |
| (5) Información  | (26) Tarea cumplida       |
| (6) Engaño       | (27) Reconocimiento       |
| (8) Fechoría     | (28) Descubrimiento       |
| (9) Transición   | (29) Transformación       |
| (11) Partida     | (30) Castigo              |
| (21) Persecución |                           |

Como representativo para la cultura rumana, hemos escogido el cuento tradicional "La hija del viejo y la hija de la vieja", escrito por Ion Creangă (autor decimonónico de literatura infantil: cuentos, relatos, anécdotas y el libro en primera persona, que recoge vivencias de su pueblo natal "Recuerdos de mi infancia"). Creangă, al igual que López Enamorado, parte del núcleo tradicional de los cuentos orales para recrearlos como literatura infantil escrita, por lo que los regionalismos y coloquialismos que aparecen se asocian con la zona de Moldavia, su tierra de origen, guardando sin embargo un gran parecido con las variantes de otras fuentes (antologías de folclore, etc.). Este cuento también se clasificaría como popular, puesto que sus personajes son humanos; las situaciones en las que se ven involucrados serían creíbles en el mundo real, aunque a veces intervienen seres con poderes sobrenaturales, pero sin llegar a convertir la historia en una serie de fenómenos inexplicables o hechos extraordinarios. Según sabemos, las clasificaciones que los estudiosos de la literatura

<sup>3</sup> Propp en Pascua (1998:24) define la "función" como "acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significado en el desarrollo de la intriga".

infantil han elaborado respecto a los cuentos rondan en torno a una división tripartita como es la de Cervera (1991:115): cuentos maravillosos, de animales y de factura diversa (donde se incluyen chistes, anécdotas, relatos y otros). También se menciona el “cuento de costumbres”, que actúa a veces como “contracuento” y que, según Rodríguez Almodóvar (1993:16), guarda la estructura del cuento maravilloso e incluye elementos propios de éste para satirizarlo. La clasificación que este autor utiliza en su estudio sobre el arquetipo es también tripartita: cuento maravilloso, de costumbres y de animales, pudiendo ser considerado éste último como un subsistema común de los dos primeros. Por la división tripartita como la más frecuente opta también Pascua basándose en otros autores (1998:19), si bien la primera categoría no está consensuada entre “cuento mítico” o “cuento maravilloso”, mientras que las otras dos, sin embargo, el “cuento de animales” y el “cuento de costumbres”, no plantean divergencias.

Cabe destacar aquí que el cuento rumano ostenta la cualidad animística (con objetos, plantas y animales que hablan) tan frecuente en la literatura infantil<sup>4</sup>. El viejo y la vieja viven juntos y cada uno tiene una hija (suponemos) de una relación anterior. Es un caso que responde a la tradición maniquea de las dos hermanastras, siendo el lado femenino el de la discordia: la hija del viejo reúne todas las cualidades (bondad, laboriosidad, amor al prójimo, lealtad, modestia) y la hija de la vieja todos los defectos (es fea, holgazana, envidiosa, chismosa, egoísta y avariciosa). La temática es parecida a la del cuento marroquí: la envidia y la avaricia castigadas ejemplarmente al final, en este caso con la intervención de un elemento sobrenatural, a diferencia del anterior, donde la justicia es administrada por los hombres. La hija de la vieja junto con su madre envenenan la mente del viejo en contra de su propia hija, que es repudiada. Ésta emprende un viaje en el que encuentra animales, plantas y objetos (capaces de hablarle) que piden su ayuda y cuidados, los cuales ella generosamente presta a todos. El último encuentro es con la Sfânta Duminičă (Santa Patrona de los Domingos) quien, tras la realización de todas las tareas encomendadas, le ofrece en pago varios cofres entre los cuales ella escoge el más pequeño y menos aparente. En el camino de vuelta es ayudada y agasajada por los elementos a los que había hecho el bien. Vuelve a casa, abre el cofre, que esconde valiosos tesoros, y hace feliz a su padre. La envidiosa hermanastra emprende el mismo viaje, pero niega la ayuda a todos los “seres” necesitados y en casa de Sfânta Duminičă se dedica a holgazanear. Escoge (como es de esperar) el cofre más grande y aparente y de vuelta a casa sufre toda suerte de desgracias y no recibe ni ayuda ni regalos por el camino. Al abrir el cofre, ella y su madre perecen engullidas por las serpientes y monstruos que yacían dentro. Se trata, pues, de un cuento con claro contenido de fábula moralizadora, con estructuras fijas, como las que Lèvi Strauss (citado en Rodríguez Almodóvar,

<sup>4</sup> El animismo es, además de un rasgo de la literatura infantil, también una característica de la fase psicológica “preoperacional” en el desarrollo del niño. Véase Cervera (1991:24), basado en Piaget.

1993:15) encontraba en las manifestaciones folclóricas, vínculo observado también por Cervera (1991:69), quien señala que el folclore y lo imaginario tienen como denominador común la ficción (“pasada” en el caso del primero y “presente” o “futura” en el caso del segundo). Tanto el cuento marroquí como el rumano son, pues, cuentos populares con elementos maravillosos. En ambos, el rasgo predominante importado del cuento maravilloso es quizás la presencia de la polarización bien-mal, la cual, por otra parte, domina, según muestra Gómez Couso (ibid: 87), la mente del niño, que no acepta a los personajes ambivalentes y busca siempre una solución en esta confrontación.

De las treinta y una funciones de Propp, el cuento rumano cumple las siguientes:

- |                                    |                         |
|------------------------------------|-------------------------|
| (1) Alejamiento                    | (13) Reacción del héroe |
| (5) Información                    | (22) Socorro            |
| (7) Complicidad                    | (26) Tarea cumplida     |
| (8) Fechoría                       | (27) Reconocimiento     |
| (10) Principio de acción contraria | (28) Descubrimiento     |
| (11) Partida                       | (29) Transformación     |
| (12) Primera función donante       | (30) Castigo            |

Según podemos comprobar, el cuento marroquí y el rumano siguen una secuencia parecida de funciones (tanto en número como en contenido) y se someten fácilmente al esquema de Propp, mientras que el cuento de Quiroga, al ser una historia de animales, tiene un desarrollo ligeramente distinto. Su contenido enfoca valores como la amistad, lealtad, sacrificio, solidaridad y su estilo se aleja un tanto del estilo canonizado en el caso del cuento popular, por ejemplo, que, según Gómez Couso (1993:85) ostenta: concisión, lenguaje directo, diálogo vivo, dramatismo, intensidad, entre otros rasgos. “La tortuga gigante”, al contrario, adopta un lenguaje bastante poético, saliendo de la rigidez de los adjetivos “fijos” que se suelen asociar a personas y cosas en la narrativa oral, es más descriptivo, carece de paralelismos, de números, de onomatopeyas, de nombres propios y el narrador es objetivo e invisible como en el relato homodiegético de focalización externa (véase Lluch 2003:64), lo cual contradice la tradición heterodiegética del narrador omnisciente y ausente de la historia, tan enraizada en el caso, por ejemplo, del cuento maravilloso. Sin embargo, la coherencia con los otros dos cuentos con vistas a la dramatización en una única obra teatral queda garantizada por la organización cronológica y la progresión lineal que guardan las tres historias y por el esquema general en el que sí se pueden enmarcar todas y que establece las siguientes fases: situación inicial, inicio del conflicto, conflicto, resolución del conflicto, situación final<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Para una descripción detallada de cada una de estas etapas véase Lluch (2003:48-54).

## 5. Dificultades de producción

Los pasos que han de darse para transformar la materia narrativa en materia dramática son, según Cervera (1991:141), los siguientes: selección de cuentos; selección de los elementos adecuados para obtener el juego dramático<sup>6</sup>; labor de ensamblaje de elementos y asociación para un fin determinado; organización de lo escrito que permita la acción convencional repetida.

En el proceso de selección hemos seguido dos criterios. En primer lugar, que los cuentos fueran representativos para cada uno de los tres marcos culturales escogidos y, en segundo lugar, que pudieran someterse a las limitaciones de la dramatización en unas condiciones dadas. Estas limitaciones eran:

- a) Número de personajes, que no debía ser superior a cuatro. Puesto que, al tratarse de actores del Teatro de Pitești (Rumanía), no nos permitíamos el desplazamiento de un equipo más numeroso, el principal problema lo planteaban “los siete hermanos”, pero la escenógrafa lo solucionó, creando una especie de percha con seis cabezas, tres a cada lado del actor que interpretaba a este personaje “colectivo”.
- b) El espacio (real y dramático) fue otro reto en la preparación de nuestro proyecto. Al tratarse de cuentos procedentes de tres culturas, el “espacio real” (definido por Cervera [1991:146] como «el marco donde ocurre la acción primitiva inicial o imaginada»), tenía que identificarse muy bien en cada caso, a fin de poder ser recreado en el “espacio dramático” a través de la expresión plástica y la acción de los personajes. La expresión plástica abarca en la visión del mismo autor (1991:139) tres categorías de elementos: 1) **rasgos naturales** (tamaños, formas, volumen, color, luz); 2) **efectos intencionadamente creados** (pintura, escultura, utilería); y 3) **rasgos del personaje** (atuendo, peinado, maquillaje, máscaras, postizos, etc.). Nuestras limitaciones en este sentido se referían a los **efectos creados**, puesto que la obra se prepararía en Rumanía y los efectos se debían transportar a España, pero también en los teatros de las zonas de Alcalá y Alicante. Optamos, pues, por una escenografía funcional y simbólica, pero suficientemente rica en elementos visuales como para estimular la imaginación del público infantil y su inmersión en el mundo ficticio que le proponíamos. Hay que destacar, por ejemplo, el lago embrujado sugerido con una enorme sábana blanca y focos con filtros azulados, que cubría a las dos mujeres mientras se

<sup>6</sup> *Juego dramático* es, según Cervera (1991:138), el fruto de la dramatización y puede plasmarse en un texto que recoge y regula el desarrollo posterior de dicho juego, que los actores podrán actualizar mediante la puesta en escena.

cambiaban el ropaje, adoptando cada una el aspecto de la otra; o los dos biombos que adquirirían significados diversos según su ubicación en el escenario o su posición estática o en movimiento, simbolizando el paso del tiempo o el avance en el camino.

- c) El tiempo fue otro de los elementos problemáticos; según Cervera (1991:146), hay dos nociones dentro de este apartado: 1) “la época” (que puede ser **real**, indicando cuándo sucedió la acción, o **dramática**, es decir, la reproducción convencional de la época real que se encarga de encuadrar cronológicamente la acción; y 2) “el tiempo”, o lo que llamamos “duración”, que puede ser **real** (de la acción “pasada” o “imaginada”) o **dramática**, es decir, la reproducción convencional de la duración real (sea mayor o menor que ésta).

Nuestro problema residía en obtener tres dramatizaciones que formaran un todo unitario y coherente que preservara la especificidad de cada cuento, que no excediera los 60 minutos de tiempo o “duración dramática” y que, sin embargo, no sacrificara nada del núcleo narrativo y los hechos esenciales acontecidos en los cuentos. Indudablemente, la música y el baile que acompañan casi todas las escenas, el vestuario y atrezzo, así como el juego de luces y las marionetas que intervienen, desempeñaron un papel esencial y compensatorio en la recepción del mensaje con todas sus claves comunicativas.

## 6. Dificultades y estrategias en el proceso de dramatización y traducción

La dramatización es, según Cervera (1991:138), el proceso mediante el cual se estructura y se manifiesta la acción por la acción misma, a diferencia del cuento, que es sólo el relato de una acción, es decir, su manifestación en palabras. En este sentido, el drama tampoco es la “acción misma”, pero sí una representación directa y visual de ella. Las tres fases en las que interviene la creatividad durante este proceso son: la **dramatización** propiamente dicha (donde se manifiesta la creatividad del autor), la **puesta en escena** (donde los que crean o recrean son el director y los actores) y la **contemplación** del espectáculo (donde los miembros del público, partiendo de las claves ofrecidas, son los creadores de significados).

En nuestro caso, la dramatización la llevó a cabo el director rumano junto con los traductores de las versiones en catalán y castellano. El proceso seguido es interesante como objeto de un posible estudio traductológico por lo inusual en la sucesión de sus fases:

- 1) Primer proceso de traducción (los cuentos marroquí y argentino son traducidos al rumano para un primer acercamiento al texto origen por parte del director de la obra).
- 2) Puesta en común de las limitaciones de producción (número de personajes; espacio-expresión plástica; duración dramática).

- 3) Puesta en común de las limitaciones de dramatización / traducción.
- 4) Dramatización en rumano (y versión final para el espectáculo que se estrenaría en Rumanía).
- 5) Traducción al español y catalán de la dramatización rumana (y versión final para los espectáculos que se representarían en España).

Ya que hemos recordado algunas de las dificultades de producción, veamos a continuación cuáles han sido las limitaciones patentes en la siguiente fase, la de dramatización / traducción. Relacionadas quizás más estrechamente con la fase de dramatización, habría que destacar las limitaciones de orden **lingüístico**.

En primer lugar, la extensión de las réplicas no podía ser excesiva por la dificultad que entrañaba su memorización por parte de los actores, tanto en castellano como en catalán, lenguas que ninguno de ellos conocía de antemano, pero que al estar emparentadas con y ser similares en cuanto a gramática y vocabulario al rumano, no representaban tampoco una barrera insalvable. Sin embargo, se debía tener en cuenta este factor en la dramatización y posterior traducción de los diálogos.

Otra limitación fue de naturaleza **fonética**, la cual separamos de la lingüística basándonos en la misma clasificación propuesta por Cervera (ibid.) de los tipos de expresión dramática :

- a) Lingüístico (palabra oral, escrita o cantada)
- b) Corporal (gesto, mueca, postura, visaje)
- c) Plástica (que hemos descrito más arriba)
- d) Rítmico-musical (que abarca la “fonética de la palabra oral” junto con la música, danza, canto y movimiento del juego escénico).

Con respecto a la “fonética de la palabra oral”, era necesario en nuestro caso evitar aquellos vocablos que dificultaban excesivamente la pronunciación de los actores, distrayéndoles de su actuación, por lo que algunos fueron parafraseados o sustituidos por sus sinónimos. De este modo, “había recorrido” se convirtió en “había ido” debido a la complicación de las “erres” para cualquier no hispanohablante (igual que “acurrucado bajo el cobertizo” se quedó en “cobijado”), mientras que el adjetivo “apesadumbrado” se convirtió en “triste”, más corto y común entre las lenguas romance.

Sin embargo, otras palabras problemáticas desde el punto de vista fonético como por ejemplo “refunfuñando”, o los grupos “lle”/“lli” del catalán – “la lletja es fa bella i la bella es fa lletja” o “ la que es llance com un llop...” – permanecieron en el texto, optando los actores por una vocalización silábica, compensada en el primer caso con gestos humorísticos y simulando en el segundo caso la actitud explicativa que requería tonos pausados al revelar el embrujo del lago o el consejo del sabio.

Otra de las estrategias para paliar las dificultades de la dramatización / traducción fue la de dejar los pasajes más complicados desde el punto de vista léxico-sintáctico o fonético a cargo del “narrador”, encarnado por una “voz en off” de la actriz cuya dicción más se aproximaba a una lectura estándar en castellano y catalán.

Pero la estrategia indudablemente de mayor eficacia en todo este proceso ha sido la de proporcionar material audio de apoyo a los actores. Una vez finalizados los

textos término para el espectáculo, los traductores de las versiones dramatizadas en catalán y castellano grabamos, con la más clara vocalización y entonación posible, la lectura de estos textos en el laboratorio de idiomas de la Universidad de Alicante, con el fin de que el equipo rumano lo utilizara a modo de guía y modelo para el aprendizaje de las réplicas y la grabación de su “voz en off” como “narrador” para el escenario.

## 7. Aspectos culturales y su manejo / manipulación

Por último, nos referiremos a algunas dificultades de traducción provocadas por elementos culturales de difícil traslación / adaptación al sistema término.

Partiendo de la clasificación de los aspectos culturales que intervienen en la traducción ofrecida por Valdivieso (con 24 categorías) y por Newmark, inspirado a su vez en Nida, (con 5 categorías), Pascua (1998:62-66) repasa los diversos enfoques sobre la cuestión de las referencias culturales en la traducción, para poder estudiar su tratamiento y manejo por los traductores y adaptadores de literatura infantil.

En esta aproximación nuestra, que de ninguna manera pretende hacer un análisis exhaustivo del caso de traducción / dramatización en discusión, partiremos de las 5 categorías culturales de Newmark (citado en Pascua, 1998:64), esto es, ecología (*flora, fauna, vientos, llanuras, colinas*), cultura material (*comida, bebida, ropa, casas y ciudades, transporte*), cultura social (*trabajo y tiempo libre*), organización, costumbres, actividades, procedimientos, conceptos (*políticos, religiosos, artísticos*) y gestos y hábitos (*costumbres*), para proponer el ejemplo de dos de las múltiples dificultades y limitaciones de tipo cultural que se nos han presentado. Ambos casos se inscribirían en la cuarta categoría, el primero en el apartado de “actividades / procedimientos” y el segundo en el de “conceptos religiosos”.

### a) ¿El final feliz de la tortuga gigante?

El cuento de Quiroga termina (como es condición obligatoria en la literatura infantil) felizmente: el hombre y la tortuga sobreviven gracias al tesón y poder de sacrificio de ésta, se recuperan en Buenos Aires y, como no quieren separarse, el animal permanece en el zoológico, donde el hombre va a visitarla todas las tardes.

Al dramatizar los cuentos en rumano, como primera fase del proceso de traslación del texto al escenario (dramatización que serviría como versión final para el estreno en Pitești) nos encontramos con una referencia cultural sino divergente, al menos ligeramente distanciada entre el público infantil español y rumano. Nos dimos cuenta de que, al construir el mismo concepto de manera diferente los receptores de los dos sistemas culturales, el efecto comunicativo sería también distinto, incluso opuesto al deseado por el autor. Si los niños españoles receptores de la obra oyen la voz “en off” del narrador decir “Y como en su casa no había, pues era una tortuga gigante, su amigo prometió cuidarla y así permaneció en el zoo [...]”, no se alarmarían por el nuevo “hogar” de la tortuga, puesto que el desenlace no sufriría cambios frente a lo que ellos esperan que ocurra con los personajes. Si pensamos en

los zoológicos actuales de España, éstos son más parecidos a unas reservas naturales donde cada animal vive en su hábitat y puede desarrollar sus costumbres e itinerarios diarios (si bien el cautiverio influye sin duda en su comportamiento, en sus instintos y probablemente en todas las facetas de su existencia); su visión no es tan traumática como sí es la de un zoo de Rumanía, con animales escuálidos enjaulados, que yacen inertes la mayoría del tiempo. La imagen de la tortuga en el zoológico como final feliz de la historia no coincidiría, pues, en el imaginario colectivo infantil de las dos comunidades receptoras. Optamos por mantener la imagen del zoológico en la versión española y catalana del texto (siempre a través de la voz “en off” del narrador, que permite una formulación más amplia de los hechos sin lugar a dudas acerca del desenlace positivo) mientras que en la versión rumana el texto fue modificado de tal manera que la tortuga “permaneció en Buenos Aires, reuniéndose con su amigo, el hombre, todas las tardes ...”.

Recurrimos así a la estrategia de omisión (obviando el destino exacto) ante la probabilidad de que el público infantil no aceptara la noción de “zoo” como entorno adecuado para la tortuga y, por tanto, sintiera rechazo hacia una historia en la que un personaje entrañable, leal, solidario y capaz de sacrificarse, fuese recompensado con el cautiverio. No sólo no sería un final feliz sino que introduciría la injusticia como opción, lo cual entraría en contradicción con el principio moral del bien victorioso / premiado de la literatura infantil.

b) *Sfânta Duminică, ¿una santa que castiga?*

En este caso la dificultad del referente cultural residía en trasladar el nombre del personaje de la literatura infantil rumana, con toda su carga, a la cultura término. “Sfânta Duminică” significa literalmente “Santa Domingo”, un personaje que aparece con bastante frecuencia en los cuentos populares tradicionales e incluso en algunos cuentos maravillosos rumanos, al igual que “Sfânta Vineri” (Santa Viernes); son en general personajes que ayudan al protagonista cuando debe enfrentarse a alguna prueba, proporcionan objetos mágicos o simplemente aparecen en las encrucijadas ofreciendo sabios consejos al héroe que ha emprendido el viaje iniciático. Suelen ser viejas y de aspecto desagradable, probablemente con el fin de que los niños aprendan a desconfiar de las apariencias. No hay otros días de la semana que presten su nombre a estos extraños personajes femeninos y no vamos a estudiar aquí la composición oximorónica del sintagma, ni la relación que pueda existir entre el pensamiento religioso (reflejado en el apelativo “Santa”) y lo pagano de los nombres de inspiración astrológica (como los días de la semana) que a menudo aparecen en las manifestaciones folclóricas o personificados<sup>7</sup> bajo diversas formas, pero que por su complejidad merecen un estudio individualizado y minucioso.

<sup>7</sup> Un ejemplo lo pueden constituir las figuras de los relojes antiguos de campanarios medievales de las zonas sajonas de Rumanía, exhibiendo los símbolos de cada planeta: la Luna, Marte, Mercurio, Júpiter, Venus, Saturno y el Sol.

Volviendo al caso que nos ocupa, para poder trasladar el nombre del personaje “Sfânta Duminică” al castellano y catalán recurrimos a la explicitación por dos razones.

En primer lugar, la terminación masculina que tienen en castellano y en catalán todos los días de la semana (en este caso “domingo” / “diumenge”) hubiera resultado extraña en yuxtaposición con el femenino “santa”. En segundo lugar, porque aún si hubiéramos dispuesto de un nombre femenino como en italiano, tampoco el sintagma hubiera proporcionado al público meta las claves suficientes para etiquetarlo (siendo característicos en la literatura infantil lo transparente y lo denotativo de los nombres propios), ya que este tipo de personaje no tiene equivalente en el sistema cultural de la comunidad receptora, por lo que la explicitación “patrona de los domingos” hubiera sido necesaria de todos modos.

La solución más adecuada, pues, en estas condiciones parecía ser la de mantener el nombre original en rumano acompañado por la amplificación apositiva y dejando al receptor que lo encaje en la historia por sí mismo y decida si este personaje con poderes sobrenaturales y administrador de justicia se corresponde con el concepto de “santa” que prevalece en su cultura. En todo caso, al mantener su nombre original en rumano se conserva, creemos, de alguna manera, el misterio y aura esotérica del personaje.

#### Referencias bibliográficas

- Cerrillo P. y J. García Padrino (coords.). 1993. *Literatura infantil de tradición popular*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- \_\_\_\_\_ (coords.). 1997. *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. 1991. *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero / Universidad de Deusto.
- Creanga, I. 1997. *Povesti, povestiri, amintiri*. Bucarest: Regis.
- Gómez Couso, A. 1993. “La narrativa folclórica en el mundo infantil”, en P. Cerrillo y J. García Padrino (coords.). 1993, 85-92.
- Held, J. 1981. *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós.
- López Enamorado, D. 2000. *Cuentos populares marroquíes*. Madrid: Alderabán.
- \_\_\_\_\_ 2003. *Cuentos en la “Yema El-Fná”*. Sevilla: Fundación Tres Culturas.
- Lorenzo, L., A. Pereira y V. Ruzicka (eds.). 2002. *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: CIE.
- Lluch, G. 2003. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pascua Febles, I. 1998. *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.



- Pastoriza de Etchebarne, D. 1962. *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Propp, V. 1985. *Morfología del cuento*. Madrid: Gredos.
- Quiroga, H. 1918. *Cuentos de la selva para niños*. Buenos Aires: Soc. Coop. Lda. "Buenos Aires".
- Rodríguez Almodóvar, A. 1993. "Los arquetipos del cuento popular", en P. Cerrillo y J. García Padrino (coords.). 1993, 9-22.
- Sánchez Corral, L. 1995. *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.

LA HUELLA MEDIEVAL DEL CAMINO DE SANTIAGO EN LA NARRATIVA  
JUVENIL ESPAÑOLA

Nieves Martín Rogero  
Universidad Autónoma de Madrid  
[marianieves.martin@uam.es](mailto:marianieves.martin@uam.es)

**Resumen**

El Camino de Santiago constituye uno de los itinerarios más famosos de peregrinación dentro del mundo occidental; el libro que se convierte en guía y marca la existencia de una ruta ya organizada desde el siglo XII es el denominado *Liber Sancti Jacobi*. Durante la Edad Media adquiere una gran trascendencia política, social, económica y cultural, de ahí el interés por analizar la huella dejada en la narrativa juvenil escrita en castellano publicada a partir de la década de los sesenta del pasado siglo, pues se trata de un período en el que se aprecia un cambio progresivo en el sistema de valores –la ideología transmitida por el autor implícito– que se hará más patente tras el establecimiento de la democracia en España. En este artículo se comprueba cómo las novelas analizadas, pertenecientes al subgénero histórico, contribuyen a la formación del intertexto lector al permitirle vivir una aventura en la que el itinerario marcado por el propio lenguaje le permite afrontar una encrucijada de espacios y tiempos, de voces e historias, de referencias intertextuales que le harán madurar y prepararle para futuras lecturas.

**Palabras clave:** narrativa histórica juvenil, Edad Media, Camino de Santiago

**Abstract**

Saint James's Way is one of the most famous pilgrimage itineraries in the Western World: *Liber Sancti Jacobi* is the book that becomes a guide and that signals the existence of a route that was organized as early as the 12<sup>th</sup> century. During the Middle Ages The Way acquires a great cultural, economic, social and political importance; hence the interest to analyze the traces it has left in young adult Spanish literature written in Castilian and published since the 1960s. The interest of this analysis lies on the fact that in this period a progressive change in the value system (the ideology conveyed by the implicit author) can be unmistakably perceived. In addition, this change will become apparent after the establishment of democracy in Spain. In this article we verify how the analyzed novels –narratives belonging to the historical subgenre– contribute to build a reading intertext. They do so by enabling the reader to live an adventure in which the itinerary marked by the language itself

allows her/him to confront a crossroads of spaces and times, of voices and stories, of intertextual references, that will prepare her/him for future readings.

**Key words:** historical young adult narrative, Middle Ages, Saint James's Way

El subgénero de la novela histórica siempre ha gozado de gran repercusión entre los lectores más jóvenes; de hecho, las obras de autores que intervinieron de forma decisiva en su gestación, como Walter Scott, han pasado a considerarse clásicos juveniles. La explicación es que en muchas de estas novelas escritas en el siglo XIX –la primera narración dirigida expresamente a la infancia y la adolescencia parece ser *The Children of the New Forest* (1847), cuyo autor es F. Marryat– priman la acción y la aventura, lo cual conduce a su popularización y facilita el acceso a un amplio espectro de lectores, entre ellos los niños y los adolescentes.

Por otro lado, este subgénero al estar caracterizado por la combinación de la información, los datos historiográficos y la invención también se ha prestado a una utilización didáctica, de ahí su adecuación a un tipo potencial de lectores que se encuentran en un período de formación. La transmisión de los valores de un mundo pretérito en España sirvió, por ejemplo, para afianzar un pasado nacional y heroico. Marisa Fernández López ha analizado el control ideológico dentro de la novela histórica destinada a la infancia y la adolescencia desde prácticamente sus inicios, finales del siglo XIX (Fernández López, 1997: 7-14). La autora señala que cuando decayó el interés del público adulto por la narrativa histórica los jóvenes lectores empezaron a convertirse en destinatarios de este tipo de modalidad literaria, como demuestra el significativo título *Magdalena: una novela histórica para niños*, obra publicada en 1880. En general, la novela histórica se atenía a la máxima del “instruir deleitando”, propia de la literatura infantil y juvenil española hasta los años treinta, por ello se centró en la hagiografía de personajes ilustres españoles y una prueba de ello fue que la obra *Gestas heroicas castellanas contadas a los niños*, de Cruz Rueda, ganara en 1929 el Concurso Nacional de Literatura. En los años de la Guerra Civil y el período de posguerra se siguió insistiendo en la exaltación de los valores imperiales de los siglos XV al XVII, pues convenía al régimen franquista la idea de una España unida y católica. El sentimiento religioso y patriótico está muy presente en las producciones de la época y se atempera un poco en las décadas de los años cincuenta y sesenta. Después del establecimiento de la democracia en España el género histórico vuelve a resurgir con fuerza y se afianza en los últimos tiempos debido al *boom* experimentado por las colecciones juveniles; la visión del mundo, por supuesto, ha cambiado y se defienden valores como la interculturalidad, la tolerancia hacia otras razas y religiones o la realidad plurilingüe del Estado español.

Las novelas juveniles elegidas para el presente estudio tienen la peculiaridad de estar ambientadas en el Camino de Santiago en la Edad Media. En *El bordón y la Estrella* y *El Camino de Santiago (2ª parte)* –esta obra fue publicada originariamente en 1961 en un solo volumen–, de Joaquín Aguirre Bellver, y en *Endrina y el secreto*

*del peregrino* (1987), de Concha López Narváez, se describe un mismo tipo de itinerario, que parte de Roncesvalles y tiene como destino Compostela, y el protagonismo recae sobre dos adolescentes que inician el Camino junto a otros peregrinos. Los años de diferencia entre la aparición de una y otra novela explican ciertos cambios ideológicos en la transmisión de valores procedentes del autor implícito; pero el análisis propuesto se va a centrar, sobre todo, en determinar las fuentes de las que han partido los escritores a la hora de construir el mundo posible representado en sus narraciones, para verificar así los vínculos que éstas mantienen con la tradición histórica, cultural y literaria del sistema semiótico medieval.

### 1. Orígenes y fuentes del Camino de Santiago, itinerarios y hospedaje

La tradición que designaba a España como el país que había tocado a Santiago el Mayor en el reparto del mundo conocido entre los apóstoles hunde sus raíces en la Antigüedad. Algunos de los primeros documentos en los que aparecen menciones al sepulcro del Apóstol son la crónica de Sampiro (s. X al XI) y la *Historia Compostelana* (s. XII), atribuida al obispo Diego Gelmírez; pero, realmente, el libro que se convierte en guía y marca la existencia de una peregrinación ya organizada en el siglo XII es el *Liber Sancti Jacobi*. En la novela *Endrina y el secreto del peregrino* aparece una alusión a dicho libro en la conversación que mantienen dos de los personajes:

Henri, que marchaba a la par de don Guillaume unos pasos delante, se volvió hacia fray Roderick:

–¿No es éste aquel mal río del cual se habla en el *Libro de los peregrinos que van a Santiago*? Fray Roderick asintió.

–El señor Aimery de Picaud, que en dicho libro cuenta todo su peregrinaje, señala que le dicen Salado, y que habiendo llegado a sus orillas, hallaron a malvados navarros afilando cuchillos, y habiéndoles preguntado si sus aguas eran buenas o malas, dijéronles que buenas. Bebieron entonces sus caballos de ellas y murieron antes de un *Pater Noster*, y luego aquellos rufianes mal nacidos les tomaron los animales muertos y los desollaron delante de sus ojos para obtener provecho de la piel de sus cuerpos... (López Narváez, 1987: 80).

La autora especifica en el paratexto de la nota a pie de página que el libro se encuentra integrado en el llamado Códice Calixtino, atribuido al Papa Calixto II, aunque él sólo fuera su promotor. El verdadero compilador y relator del *Liber Sancti Jacobi* fue Aymerico Picaud, un clérigo francés, y la parte más interesante del mismo es una especie de guía para la peregrinación<sup>1</sup>. En ella se indican las grandes vías francesas del Camino (cap. I), las etapas en tierra española (cap. II) y las ciudades situadas entre las sucesivas etapas (cap. III). En las dos novelas objeto de este estudio

<sup>1</sup> Esta obra consta de cinco libros y la edición de Whitehill (*Liber Sancti Jacobi*. Transcripción de W. M. Whitehill. Santiago de Compostela/Madrid: [C. Bermejo], 1944) reserva el número IV para el verdadero libro V, que es la *Guía de los peregrinos*.

han de ser tenidos en cuenta los dos últimos capítulos, ya que los itinerarios descritos comienzan en el Pirineo navarro. Las etapas aludidas en la Guía son trece desde Saint-Michel a Santiago: Viscarret, Pamplona, Estella, Nájera, Burgos, Frómista, Sahagún, León, Rabanal, Villafranca del Bierzo, Triacastela, Palas de Rey y Santiago, y de casi todas ellas aparece cumplida noticia en las novelas juveniles. Se podría destacar tal vez el paso de los peregrinos por las ciudades más importantes<sup>2</sup>, como Burgos en *Endrina*:

¡Al frente estaba Burgos! La bien nombrada, el alma de Castilla. Sobre un monte suave, un antiguo castillo coronaba el azul violeta de la tarde de mayo. La vejez de sus torres era guarda y vigía de la hermosa ciudad que se extendía a sus pies, derramando sus calles y sus casas por la ladera abajo, hasta encontrar sosiego en las mansas orillas del río Arlanzón (López Narváez, 1987: 35-36).

O también la alegría experimentada al llegar al Monxoi, el Monte del Gozo, desde el cual se divisa Compostela en *El Camino de Santiago*:

Ante el monte los peregrinos a caballo arremetían en un galope ansioso y los andariegos echaban a correr con los bordones levantados sobre las cabezas, todos en medio de una jubilosa, confusa algarabía.

—Deus, adiuva, sancte Iacobe!

—Sancte Iacobe, sancte Iacobe!

En la cima del Monxoi iban los romeros cayéndose de rodillas con lágrimas emocionadas a la vista de las torres airosas de Santiago, y los compañeros de viaje se besaban y abrazaban entre sí (Aguirre Bellver, 1989: 65).

En cuanto a los lugares que proporcionan descanso y sustento a los viajeros, hay que decir que la hospitalidad cristiana medieval tiene sus orígenes en la Antigüedad, ya que desde las Sagradas Escrituras, el Antiguo y el Nuevo Testamento, se encuentran ejemplos de este precepto caritativo. De ahí que la costumbre de dar hospedaje al peregrino sea promulgada por parte de las autoridades, tanto eclesiásticas como civiles. El peregrino contaba con la hospitalidad caritativa que prestaban algunos particulares: la de los hospitales fundados junto a iglesias y monasterios, que gozaban de todo tipo de privilegios y exenciones por dedicar las donaciones de los fieles a la acogida de pobres y enfermos y de todo caminante que lo necesitase —el padre de *Endrina* entrega al monasterio de Ibañeta veinticinco sueldos para el buen fin de la peregrinación que emprende su hija—; y, por último, se encontraban los albergues de pago, en torno a los cuales se explaya el sermón “Veneranda dies” del *Liber Sancti Jacobi* (Libro I, cap. XVII). En las narraciones que

<sup>2</sup> M. A. Pérez Riego alude a que las descripciones de ciudades constituían uno de los elementos caracterizadores de los relatos de viajes medievales; éstas se constituían a partir del modelo retórico del *laudibus urbium*, que contemplaba los siguientes aspectos: antigüedad y fundadores; situación y fortificaciones; fecundidad de los campos y provisión de agua; costumbres; edificios y monumentos y hombres famosos (M. A. Pérez Riego. (1984). “Estudio literario de los libros de viaje medievales”, *Epos*, I, pp. 217-239).

estamos analizando aparecen referencias a todos estos tipos de alojamiento y también, en concreto en *El Camino de Santiago*, críticas sobre el trato recibido por parte de los hosteleros:

En el camino hemos tropezado con posaderos buenos. También con posaderos malos [...] ¿Es así? De todo ha habido. Y ¿qué decís de este bendito de Dios en cuyo hostal estamos? ¿Puede pedirse más caridad? A veces, es cierto, nos han cobrado, quieras que no, un portazgo del que estábamos dispensados como peregrinos, pero reconoced que hasta de los más humildes hemos recibido favores delicadísimos. Yo mismo me encontré una vez sin albergue y una pobre vieja me recogió en su casa y fui en ella huésped tratado con tanta solicitud y más afecto que lo habría sido en casa de monseñor (Aguirre Bellver, 1989: 19).

## 2. Los peregrinos

En este apartado se va a remitir a todos los aspectos relacionados con el peregrino en su viaje a Compostela, tanto en lo que respecta a su indumentaria y las enfermedades que le acosaban, como a las razones por las que peregrinaba.

En primer lugar habría que hacer una aclaración sobre el término “peregrino”, intercambiable en las narraciones analizadas con el de “romero”, ya que como bien especifica la autora de *Endrina* en el paratexto de pie de página “en principio se les llamaba romeros a los que iban a Roma; pero ya en el siglo XII la palabra se aplica a cualquier peregrino” (López Narváez, 1987: 17). Aunque en las *Partidas* de Alfonso X se distingue el romero como el hombre que parte de su tierra y va a Roma, frente al peregrino, aquel que acude a visitar los Santos Lugares en Jerusalén u otros santuarios como el de Santiago, el propio rey Sabio apunta que la diferencia entre ambos términos venía a borrarse por el uso indiferente que se hacía de ellos<sup>3</sup>.

En relación con la indumentaria, en principio el peregrino no llevaba ningún vestido característico, pero más tarde el hábito le sirvió como salvoconducto para probar su condición y así recibir la hospitalidad que por derecho le correspondía. La esportilla, el bordón, la calabaza y las conchas veneras eran algunos de sus atributos. En *El Liber Sancti Jacobi* se alude al ritual por el cual los peregrinos recibían en una iglesia el bordón y la esportilla bendecidos, rito que se repite en libros litúrgicos durante toda la Edad Media. Y este hecho aparece reflejado en *Endrina* después de que su protagonista haya decidido partir en peregrinación:

De rodillas en medio de sus padres, entre otros peregrinos, *Endrina* recibía, bendecidos, los símbolos de su peregrinaje de manos del abad del monasterio de San Salvador de la Ibañeta:  
—Te entrego este bordón y estas alforjas como signo de tu peregrinación (López Narváez, 1987: 39).

<sup>3</sup> A. García Cuadrado apunta como prueba que en las *Cantigas* “nos hablan de romeros que se dirigen a los santuarios marianos castellanos, portugueses, aragoneses o franceses” (A. García Cuadrado. (1996). “Viajes y viajeros en dos Códices miniados del siglo XIII”, *Los libros de viaje medievales en el mundo románico*. Ed. F. Carmona Fernández, A. Martínez Pérez. Murcia: Universidad de Murcia, p. 165).

La esportilla es un saquillo de piel y muchas veces más parecían servir de monedero que de alforja; el bordón es el bastón del caminante y en ocasiones colgaba de ellos la calabaza –ésta se utilizaba como recipiente para el agua–; mientras que la concha llamada “venera” –nombre que recuerda una antigua consagración a Venus– se convirtió pronto en el símbolo del peregrino. En el mencionado sermón “Veneranda dies” se dice que, al igual que los que regresan de Jerusalén llevan la palma, los que vuelven de Santiago llevan la concha como símbolo de las buenas obras.

En cuanto a las enfermedades que los peregrinos arrastraban o contraían en el Camino, en el *El Liber Sancti Jacobi* se da cuenta de las más importantes, entre las cuales se encontraba a la cabeza la lepra. Esta enfermedad se creía importada de Oriente y ya aparecen testimonios de ella en las Sagradas Escrituras; en éstas se alude a la separación realizada por Moisés de los desgraciados que la padecían y la necesidad de llevar una indumentaria que los identificase. En la narración *El Camino de Santiago* se le dedica un capítulo cuando se relata la estancia de los peregrinos en el hospital de Burgos; allí queda postrada en cama doña Mencía y su dueña no quiere dar crédito a la dolencia que le ha sido diagnosticada:

–No es cierto lo que me han dicho, ¿verdad, padre? No puede ser cierto. Vuestra reverencia no puede haber mandado cosa semejante. Del hospital de los Malatos no se sale nunca, y yo sé que mi señora curará. Estoy segura. Por eso hacemos el Camino de Santiago [...]

Escuchaba en silencio el abad, con una sonrisa muy transparente de caridades. Mientras, entre los peregrinos, habían estallado el miedo y la compasión, muy entremezclados. Por la mesa iba rebotando la palabra “lepra” [...]

–¿Estuvieron ya visitándola los hombres que saben distinguir esa enfermedad? –preguntó serenamente don Lesmes.

–Sí estuvieron. Pero se equivocan muchas veces, padre. No vais a creerlos, ¿verdad? Han declarado gafos a algunos que no lo eran, y ya nunca han podido salir de las casas de San Lázaro.

–¿De verdad tienes tanta fe en el Señor Santiago? ¿De verdad estás segura de que va a curarla? Veamos: ¿te atreves a firmar un papel por el que os comprometéis a regresar a los Malatos si en Compostela no curase? (Aguirre Bellver, 1989: 26).

Es sabido que existían diferentes disposiciones prohibitivas en contra de los leprosos durante la Edad Media, pero también se cuenta con el testimonio de la caridad que se les dispensaba, empezando con el ejemplo de reyes como San Luis de Francia o de San Francisco de Asís. De ahí que se les permitiera el viaje de peregrinación a Santiago en busca de curación. Juan Uría afirma que hubo peregrinos leprosos y que muchas de las leproserías, también llamadas malaterías o lazaretos –por la referencia al nombre de los hospitales que acogían a los enfermos– estaban situadas en diferentes localidades del Camino (Vázquez de Parga, 1992: 410-414). Por otro lado, también está documentado que la verificación de la enfermedad era llevada a cabo por comisiones formadas por especialistas (Diepgen, 1932: 120). Sin embargo, es cierto que muchas veces se equivocaban, pues su diagnóstico era muy complicado para la medicina medieval y así la lepra era confundida con otras

enfermedades, como la pelagra y el escorbuto, y los que las padecían eran condenados sin razón al aislamiento.

Las enfermedades podían constituir un buen motivo de peregrinación, pero evidentemente había otros, y en ellos se va a profundizar a continuación. El móvil más puro que motivaba al peregrino a lanzarse a los caminos era la fe, la devoción, pero además éstos eran empujados por motivos adicionales, como la expiación de los pecados o la promesa hecha en un momento de peligro. En la novela *El Camino de Santiago* uno de los capítulos se dedica a relatar las razones de los peregrinos para emprender viaje. Los comerciantes italianos, por ejemplo, alegan que, vistos en apuros en el mar con un importante cargamento, realizan la promesa de ir a Santiago si el agua respeta la mercancía; los labradores provenzales realizan el viaje en representación de una cofradía para pedir al Santo que no se volvieran a repetir los años de hambre que hacía tiempo habían asolado a los suyos; el monje florentino acude para pedir por la salud de su señor el abad; mientras que Geraud, el hombre que incita al joven Mateo a partir con él hacia Compostela, es un forzado obligado a peregrinar encadenado por un crimen que en realidad no había cometido. La peregrinación podía ser llevada a cabo de forma voluntaria o verse obligada por una sentencia civil o una penitencia canónica. Un ejemplo de este último caso lo constituye el caballero don Guillaume en *Endrina y el secreto del peregrino*. Éste es el iniciador de la joven protagonista al peregrinaje, y sus motivos para emprender el viaje no se desvelan hasta que la narración está bien avanzada, de ahí el título de la misma. El caballero había matado a un halconero de su feudo por causa de una doncella en suelo sagrado, ya que éste se había refugiado en una ermita, y deshonorar el templo de la Virgen era considerado un delito muy grave en la Edad Media, mucho más que matar a un criado. Por ello, cuando marcha a Roma, El Papa Celestino le deniega el perdón hasta que no cumpla la penitencia de peregrinar a Compostela de incógnito, renunciando a su noble condición y recibiendo ayuda sólo por caridad.

Por último, habría que incidir –como apunta el historiador Vázquez de Parga (1992: 121)<sup>4</sup>– en que quizá existiera otra razón de peregrinación, y es la del viajero que siente curiosidad por conocer gentes y tierras extrañas, necesidad acorde con el espíritu juvenil propio de las novelas elegidas para el estudio.

### 3. Trascendencia social y económica

Las noticias particulares que nos llegan de los peregrinos que emprendieron el Camino, sus lugares de procedencia y su condición social son muy desiguales a lo largo de la Edad Media. Tenía que ser muy elevada su condición para que se dejara constancia en los documentos escritos, como fue el caso extraordinario de la muerte en Compostela en el Viernes Santo del año 1137 de Guillermo X de Aquitania, hecho ampliamente recogido por la historiografía de la época. Según Orderico Vital

<sup>4</sup> Este autor recurre al *Viaggio in Ponente a San Giacomo di Galitia, e Finisterrae* (siglo XVII) del clérigo boloñés Doménico Laffi para poner un ejemplo de este tipo de peregrino.

(Vázquez de Parga, 1992: 60<sup>5</sup>) el duque llegó a Santiago con la intención de expiar las tropelías cometidas durante la campaña en Normandía el año anterior. Pero para otros no murió, sino que continuó la peregrinación a Roma y después a Tierra Santa. Y precisamente uno de los personajes de *Endrina*, el peregrino don Guillaume –que más tarde se descubre como duque de Lagiracq– está inspirado, según explica la autora en el paratexto de pie de página, en el famoso duque; aunque, claro está, sus circunstancias personales han sido un poco trastocadas.

Aparte de nobles y miembros de la realeza, en el siglo XII se tiene constancia de que llegaron a Santiago Alfonso VII de Castilla y Luis VII de Francia (Vázquez de Parga, 1992: 63); las páginas del *Liber Sancti Jacobi* muestran que también emprendieron el Camino personas de más baja condición. En las novelas analizadas encontramos ejemplos de peregrinos diversos: posaderos, comerciantes, monjes, escuderos, sastres, labradores...

Además de la condición social hay que tener en cuenta la procedencia de los caminantes y las gentes asentadas en torno a la ruta jacobea. En las narraciones juveniles queda constancia de peregrinos franceses, alemanes e italianos, junto a navarros, aragoneses y castellanos. De hecho, en *Endrina* se alude varias veces a la variedad de lenguas que concurrían en el Camino y, por tanto, a la necesidad que había de “lenguajeros” o traductores:

Henri estaba tan alegre como día de sol; pero solía hallar divertimento alterando los ánimos de Endrina.

–¿Y qué ayuda podrías tú prestarnos? –preguntó.

–¿Qué ayuda dices? ¿Y no has oído hablar de esos que llaman lenguajeros. Pues lenguajera soy, y no de las peores. Estira las orejas y, si puedes, escucha.

Las palabras salían de la boca de Endrina con tanta ligereza que apenas si podían oírse todas ellas; eran muchas en la lengua de Francia, bastantes en la de los teutones, algunas en la de los ingleses..., y además, un torrente de dichos castellanos y gallegos alternando con aquellos otros que se oían en las tierras de vascos y navarros (López Narváez, 1987: 37-38).

La autora llega incluso a transcribir algunas palabras en vasco, lengua de la que, curiosamente, se ofrece un pequeño vocabulario en la *Guía de los peregrinos*, el más antiguo testimonio escrito en dicha lengua según Vázquez de Parga (1992: 215).

En cuanto a los pobladores del Camino, destaca el grupo de los francos entre los extranjeros; la llegada de éstos se relaciona con el auge experimentado por el comercio en los enclaves del itinerario de peregrinaje a partir del siglo XI, ya que los mercados importantes quedan en sus manos y en las de los judíos. En la narración *El bordón y la estrella* se pone de manifiesto que en ciudades como Pamplona destacan en número sobre la propia población indígena y tienen sus propios barrios o burgos, como el de San Cernín y el de San Nicolás:

–¿Quién busca alojamiento?

<sup>5</sup> Este autor cita como obra de referencia su *Historia eclesiástica* (Orderico Vital. Ed. Le Prevost, París, 1855, T. V, p. 81).

–Yo. Bueno, yo y aquel de allí.

Viéndose señalado, Geraud de Saint Gilles sintió vergüenza [...]

–¿Es francés?

–Sí.

–Entonces cabe elegir. Aquí los franceses son los que mejor se alojan. Pueden quedarse en la Navarrería, con los españoles, o irse a San Cernín o a San Nicolás con los suyos. Hay dos barrios francos, ¿sabes? Haced lo que mejor os parezca (Aguirre Bellver, 1988: 22).

Los francos gozaron de privilegios especiales por parte de los reyes, pues venían a llenar una necesidad de Estado: la apertura del comercio, ya que en la sociedad española de aquella época primaban otros quehaceres relacionados con el ejército y la agricultura. Lo cierto es que la economía española creció notablemente gracias a la actividad comercial generada en torno a la ruta jacobea, de manera que en los siglos XI y XII se pasa de una actividad centrada en el campo y un intercambio comercial con la España musulmana a un comercio activo con Europa. Y algunas de las causas que produjeron tal cambio fueron el hundimiento del Califato cordobés y la apertura de la vía compostelana fuera de nuestras fronteras. En la novela *Endrina y el secreto del peregrino* aparecen muestras de esta floreciente actividad cuando se habla de su hermano Diago de Tabladiello, reputado comerciante en León:

Alguien les confirmó en lo que ya sabían: que iba y venía con frecuencia hasta tierras de moros o a otras todavía más lejanas, llevando caballos de Castilla..., trayendo luego ricos paños de Flandes; vidrios y joyas de Francia y de Inglaterra; maderas preciosas y telas recamadas de Al Ándalus... (López Narváez, 1987: 173).

Según José María Lacarra (Vázquez de Parga, 1992: 466), “peregrinación, comercio, reconquista y repoblación son fenómenos que aparecen frecuentemente confundidos como manifestaciones de esta inquietud que agita a los hombres del Occidente cristiano”.

#### 4. Trascendencia cultural del Camino

En este punto se van a tratar las manifestaciones literarias relacionadas con la ruta jacobea en la Edad Media, pues el Camino de Santiago tuvo también una honda repercusión cultural.

Al hablar de la repoblación y el comercio propiciado por las peregrinaciones a Compostela se ha hecho hincapié en la importancia de los recursos humanos de estirpe franca; por ello no es de extrañar que a partir del siglo XI se difundieran leyendas en torno a la figura gloriosa de Carlomagno como libertador del camino que llevaba a la tumba del apóstol Santiago. Así surge la idea de que el emperador fue el primer peregrino de Santiago y el primer cruzado contra los musulmanes en Occidente, aunque esta tergiversación de los hechos ya fue discutida en el período medieval por historiadores como el Silense y Jiménez de Rada. En la *Historia Karoli Magni* –que compone el libro IV del *Liber Sancti Jacobi*– Santiago se aparece en sueños a Carlomagno mostrándole el camino de estrellas que llega hasta Galicia y le

exhorta a que rescate del poder de los sarracenos la ruta que conduce hasta su sepulcro. Así se justifica la entrada, junto a sus ejércitos, en España. Uno de los episodios más famosos es la batalla de Roncesvalles, donde su paladín Roldán ha de vérselas con el rey moro de Zaragoza, Marsín. Debido a la magnitud del desastre Roldán toca su trompa para avisar a Carlomagno y, finalmente, muere.

El autor de la crónica demuestra conocer las canciones de gesta francesas sobre el mismo tema, especialmente la *Chanson du Roland*; la leyenda se hizo tan famosa que también dejó huella en la épica española, concretamente en el denominado *Cantar de Roncesvalles*<sup>6</sup>. La relación de Carlomagno y Roldán con la ruta a Compostela queda ampliamente documentada, por ello en las novelas juveniles analizadas aparecen alusiones a ambos personajes. En *Endrina*, por ejemplo, la protagonista tiene presentes a estos héroes en sus juegos, pues su vida se desarrolla en los montes de Cisa, cercanos al lugar de la batalla:

Endrina hubo de jugar sola, y ser, primero, puñado de navarros lanzados al ataque; después, tropas de franceses vencidos, y más tarde, solitario y valiente Roldán que tocaba una y otra vez su cuerno Olifante para pedir ayuda al emperador Carlos de Francia (López Narváez, 1987: 12).

En el *Liber Sancti Jacobi* se encuentran asimismo las fuentes de otra serie de historias legendarias que eran difundidas a lo largo del Camino, en concreto en el libro II dedicado a los milagros del Apóstol. Uno de los más difundidos fue el del ahorcado resucitado por intercesión del Santo, ya que pasó primero al *Speculum historiale* de Vicente de Beauvais y luego a la *Leyenda dorada* de Voragine. En *Endrina* encontramos una referencia a él en boca de la vieja Olalla, quien entretiene al grupo de peregrinos con sus cantos y la narración de milagros prodigiosos:

Entre todos ninguno tan sonado y tan magnífico como el de aquel malhadado romero que, yendo a Compostela con sus padres, fue acusado, con muy grande injusticia, de robar una copa de plata; y llevado a la horca colgó de ella durante muchos días sin recibir daño, porque Sant Yago puso sus manos milagrosas, a manera de escaño, debajo de sus pies (López Narváez, 1987: 130).

Y otro de los milagros más conocidos, el de los peregrinos que son llevados a Compostela por Santiago a lomos de su caballo, aparece recogido en las dos novelas juveniles. En *El bordón y la estrella* la historia es relatada por un truhán al forzado Geraud y al joven Mateo:

En Gascuña se habían juramentado treinta romeros para ayudarse en el camino. Pero uno de ellos se puso muy enfermo subiendo el Pirineo. Como con él se hacía penosa la marcha, decidieron abandonarlo [...] Sólo uno de los peregrinos quedó con el enfermo [...] A la mañana, el enfermo pidió que siguiesen hasta la cumbre próxima. Allí murió. Desesperado, sin saber

<sup>6</sup> Este poema incompleto de 100 versos fue publicado en 1917 por Menéndez Pidal (R. Menéndez Pidal (1917) "Roncesvalles". Un nuevo cantar de gesta español del siglo XIII", *Revista de Filología Española*, IV, pp. 105-204).

qué hacer, el buen peregrino rezó al Apóstol, que se le apareció en figura de romero a caballo. "¿Qué haces? Le preguntó. "Aquí estoy, tratando de cavar una fosa para enterrar a mi compañero muerto". Y entonces dijo el Señor Santiago: "Monta tú en mi grupa y pon sobre el arzón el cadáver. Vamos a buscar un sitio en que tu amigo merezca ser enterrado" (Aguirre Bellver, 1988: 48-49).

La peregrinación compostelana, según han señalado varios eruditos como Menéndez Pelayo (1903: III, 12), parece que también favoreció la formación de la lírica romance gallego-portuguesa. En la Edad Media Galicia se convierte en un importante foco cultural y la suntuosidad del culto a Santiago y las gentes allí reunidas de diferente procedencia, sobre todo francesa, parecen haber contribuido a ello. Además, el tema del peregrino está presente en muchas obras de la literatura medieval hispánica; por ejemplo, en las *Cantigas* de Alfonso X El Sabio se constata el milagro ya mencionado del ahorcado. Y en cuanto a los romances, hay que destacar uno gallego inspirado plenamente en la peregrinación. En él se habla de un viejo maltrecho y con los pies ensangrentados que camina hacia Compostela; tras ser ayudado por un soldado consigue llegar ante el sepulcro del Apóstol y finalmente cae muerto en la catedral, por lo cual el obispo dispone que lo entierren allí. El viejo se llama Gaiferos de Mormaltán y según Murgía (1888: 423-424) la historia está inspirada en la muerte de Guillermo X de Aquitania. De ahí que aparezca recogido en *Endrina*, ya que uno de sus personajes está inspirado en la figura de este noble:

¿Adónde irá aquel romeiro,  
meu romeiro, adónde irá?  
Camiño de Compostela  
Non sei s'ali chegará.  
¡Mal pocado!, ¡probe vello!,  
non sei s'ali chegará.  
Ten longas e brancas barbas,  
Ollos de dulce mirar,  
Ollos gazos, leonados,  
Verdes como auga do mar.  
.....  
-Díganme, diga seu nome.  
.....  
-Eu chámome don Gaiferos,  
Gaiferos de Mormaltán...  
(López Narváez, 1987: 63-64).

## 5. La recepción del lector adolescente

El análisis de las novelas juveniles muestra el rico entramado medieval en el cual se cruzan las fuentes históricas y literarias, que se pone al alcance del lector adolescente, contribuyendo con ello a su formación. Pero más allá del rigor histórico de los textos estudiados, lo que prima de cara a su recepción es el componente imaginativo, de ahí que resulte fundamental su estructura de viaje —propia de los

relatos de aventuras— y el hecho de que los protagonistas sean jóvenes que se enfrentan al peligro, a lo diferente, lo cual permite su apertura al mundo y, al mismo tiempo, el encuentro consigo mismos.

En *Endrina y el secreto del peregrino* y en *El bordón y la estrella* y *El Camino de Santiago* la estructura articulada en torno a las distintas etapas del famoso itinerario que conduce hasta la tumba del Apóstol se plantea desde el principio al fin de las novelas, por ello han sido elegidas como objeto de estudio. Referencias al Camino aparecen en otras narraciones históricas ambientadas en la Edad Media, pero la trama ya se nutre con otras historias y se encamina hacia otros derroteros. En *La espada y la rosa* (1993), por ejemplo, Antonio Martínez Menchén comienza el relato *in medias res*: el cruzado Gilberto, en peregrinación a Santiago con motivo de expiar una culpa —al igual que ocurría con don Guillaume en *Endrina*—, se refugia en el monasterio en ruinas en el que habita el joven Moisés y hace partícipe a éste de su vida pasada. El caballero recuerda su participación en la primera cruzada, que culminó con la toma de Jerusalén, y su travesía por un desierto plagado de maravillas camino de Oriente. Más tarde la fábula de primer nivel vuelve a ser retomada cuando Moisés decide acompañar a Gilberto en la ruta que conduce a Compostela, pero el reconocimiento —la función clásica de la anagnórisis— de una marca de nacimiento en el muchacho hace intuir al cruzado que su destino es otro: recuperar la baronía de los Forner, y ello les hace cambiar de rumbo. En *Viaje a la Gascuña* (1994), de Blanca Sanz, también aparecen alusiones al Camino que facilitan datos sobre los peregrinos en aquella época y las razones que les impulsaban a emprender viaje. El menestral Martín parte junto a su familia de Burgos hacia Bayona en busca de sus ancestros y en su paso por Vitoria, al repostar en un albergue, un peregrino franco les relata los hechos de su pasado que le llevaron a emprender camino y las alegrías y los sinsabores que conlleva la peregrinación.

Por otro lado, en las novelas seleccionadas, además de ponerse de relieve una serie de referencias tanto históricas como literarias que contribuyen a completar la *enciclopedia*<sup>7</sup> del lector modelo al que van dirigidas, se muestra la huella de un autor implícito a partir de los valores que transmite a un destinatario en período de formación. Y precisamente en estas dos novelas se percibe, en cierta medida, un cambio de ideología, señalado por Teresa Colomer al hablar de un período en la literatura española, hasta 1962, marcado por la “imagen de una España uniforme, católica y tradicionalista” (Colomer, 1992: 139). Así en *El Camino de Santiago*, integrado en la edición de 1961 bajo el título *El bordón y la estrella*, Aguirre Bellver pone en boca de un anciano las siguientes consideraciones:

—Aquí, donde está Isidoro —dijo a los peregrinos un viejo que se sentaba a la sombra del pórtico—, está el corazón de España [...].

<sup>7</sup> Este término es utilizado por U. Eco en su obra clave *Lector in fabula* (Eco, U. 1979. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1987) para referirse a “los saberes” del lector; mientras que A. Mendoza Filolla, ya dentro del campo de la literatura infantil y juvenil, alude al “intertexto lector” (Mendoza Filolla, A. *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha).

—Las palabras de Isidoro —siguió diciendo— nos recuerdan que España fue entera y en ella cabían todos, desde los astures y los cántabros hasta los béticos. Sois de otros países y quizá no comprendáis esto rectamente. Pero yo os pido que en medio de esta confusión de reinos y taifas, de religiones y lenguas que es hoy nuestra tierra, penséis que hubo una sola España. De ella habla tan bellamente san Isidoro, que a nosotros, leyéndole, se nos arrancan las lágrimas. Pero ahora él está aquí, en el corazón de España, y yo tengo la certeza de que, como hemos recobrado su cuerpo, recobramos un día la entereza de la tierra. No os vayáis de este monasterio sin haber comprendido estas cosas, porque os habríais vuelto a vuestros países sin comprender el nuestro (Aguirre Bellver: 1987: 37).

Frente, quizás, a una postura más abierta ante las lenguas que se cruzaban en el camino mostrada en *Endrina y el secreto del peregrino* —publicada en 1987— a partir de las palabras de la protagonista:

—Catorce años de mi vida, los que ahora tengo, he pasado a orillas del camino que llaman Francés, porque, cruzando Francia, conduce a Compostela romeros de todos los países. A muchos escuché, con muchos platicué, y de todos aprendí una palabra nueva. A cuatro lenguas de España yo las tengo por mías en la misma medida, pues gallego fue mi tras abuelo Xoan, leoneses mi padre y mi abuelo Gonzalvo; los cantos de Castilla los escuché en boca de mi madre cuando yo todavía no hablaba, y la lengua de vascos y navarros es la mía (López Narváez, 1981: 37).

La conclusión es que, a partir de distintos medios, las novelas contribuyen a la educación literaria y permiten la reflexión del lector adolescente, quien también vive una aventura, en cierto modo paralela a la de los personajes, al recorrer el itinerario marcado por los propios textos y afrontar una encrucijada de espacios y tiempos, de voces e historias, de referencias intertextuales que le harán madurar y prepararle para futuras lecturas. La función de puente de la literatura juvenil hacia la literatura de adultos se hace entonces patente, pero también su valor intrínseco, al inclinarse hacia el receptor y potenciar su disfrute del texto.

#### Referencias bibliográficas

- Aguirre Bellver, J. (1961) 1988. *El bordón y la estrella*. Zaragoza: Edelvives.  
 Diepgen, P. 1932. *Historia de la medicina*. Trad. de E. García del Real.  
 Fernández López, M. 1997. “Control ideológico en la novela histórica para jóvenes en España”, *Amigos del Libro*, 37, 7-14.  
 López Narváez, C. 1988. *Endrina y el secreto del peregrino*. Madrid: Espasa Calpe.  
 Martínez Menchén, A. 1993. *La espada y la rosa*. Madrid: Alfaguara.  
 Menéndez Pelayo, M. 1903. *Antología de poetas líricos castellanos*. Ordenada por M. Menéndez y Pelayo. Madrid: Viuda de Hernando y Cía.  
 Murgía, M. 1888. *Galicia*. Barcelona: Establecimiento Tipográfico-Editorial de Daniel Cortezo y Cía.  
 Sanz, B. 1994. *Viaje a la Gascuña*. Zaragoza: Edelvives.

Vázquez de Parga, L., Lacarra, J. M. y Uría Riu, J. 1992. *Las peregrinaciones a Santiago de Compostela*. Pamplona: Gobierno de Navarra, etc. (Ed. facsímil de la ed. de Madrid: CSIC, 1948, 3 vols.).

VV.AA. 1989. *El Camino de Santiago*. Zaragoza: Edelvives.

LA TRADUCCIÓN DEL ARGOT EN *SOUTH PARK*

Anjana Martínez Tejerina  
Universidad de Alicante  
[anjanamartinez@lycos.es](mailto:anjanamartinez@lycos.es)

**Resumen**

La presencia de diversidad lingüística en el producto cinematográfico impone una serie de dificultades en la traducción. Entre ellas destacan las restricciones propias de la traducción subordinada y la complejidad que suele implicar el traslado de dialectos del inglés al español. El presente estudio se basa en la comparación de las versiones original y doblada de la película *South Park: más grande, más largo y sin cortes* (Parker, EE.UU., 1999) y pretende mostrar tanto los obstáculos que el traductor puede encontrar al doblar argot como la amplia gama de posibilidades de que dispone. De este modo, este artículo explora diversos conceptos básicos relacionados con el argot como pueden ser los insultos, conceptos sexuales, eufemismos y disfemismos y la forma en que se doblan.

**Palabras clave:** argot, traducción subordinada, doblaje

**Abstract**

The presence of linguistic diversity in the cinematographic product cause several difficulties to the translation due to the restrictions of the constrained translation and to the complexity of the dialects transfer from English to Spanish. This deductive study, based on the comparison of the original and dubbed version of the film *South Park: longer, bigger and uncut* (Parker, USA, 1999), aims to show the obstacles translators may find and the wide range of possibilities they also have when dubbing slang. Therefore, this article explores several basic concepts related to slang (such as insults, sexual terms, euphemisms and disphemisms) and the way they are dubbed.

**Key words:** slang, constrained translation, dubbing

---

**1. Justificación**

No es necesario investigar para descubrir la existencia de la variación lingüística; tan sólo con modificar ligeramente nuestra posición nos topamos con ella de frente: al hablar con nuestros abuelos, al visitar el pueblo de la comarca vecina, al



ver un documental sobre presidiarios... Y es que, como bien dicen Agost y García (1997: 217), "La variació es inherent a l'ús del llenguatge." Este fenómeno no sólo representa la vida y el dinamismo de las lenguas, sino también un obstáculo para el trasvase traductológico.

Los principales factores que influyen en el uso de la lengua son el tiempo, el origen geográfico y social de los participantes de la conversación, y los contextos. Esto da lugar a los diferentes tipos de variedad lingüística que se pueden clasificar en variedad contextual, funcional y estilística (Agost, 1997). Esta última variedad, que es en la que se va a centrar el presente estudio, da lugar a las llamadas variedades funcionales o registros, entre los que destaca el argot, que es precisamente nuestro objeto de estudio.

Este término es algo resbaladizo y difícil de definir, por lo que son habituales las definiciones ambiguas, como ésta de Lighter (1994: XI): "an informal, nonstandard, nontechnical vocabulary composed chiefly of novelsounding synonyms for standard words and phrases".

Sin embargo, la mejor forma de entender el argot es conociendo sus características: transitoriedad<sup>1</sup>, sobrelexicalización y determinados procesos de creación de palabras como la adopción de préstamos de lenguas sin prestigio social y de dialectos, la diosemia emulada, la derivación en cadena, etcétera.

Otro factor que es importante destacar es que la lengua inglesa tiene y crea más palabras en argot que el castellano, por lo que es aún más difícil encontrar equivalentes en la lengua meta. Esta continua creación de términos se debe, entre otras razones, a la productividad y creatividad del inglés y a la abundancia de grupos marginales en Reino Unido, Estados Unidos y Australia. La estratificación de la sociedad genera variedad lingüística, ya que los diferentes grupos sociales se distinguen por características diversas en el modo de hablar. Tanto los grupos sociales más altos, como los más bajos, se caracterizan por el uso de vulgarismos y tabúes: los primeros en un afán por transgredir la norma; los segundos como norma, es decir, como algo habitual sin importancia. Así lo destaca Hughes (1991: 251):

both the upper and the working classes, preferring directness to euphemism in most things, maintain traditions of fairly heavy swearing, so that most of the 'four-letter' words thrive in these socially separated circles.

Todo esto conlleva un alto grado de pérdida de connotaciones y matices en la traducción. Evidentemente, esta dificultad es aún mayor si añadimos otras limitaciones como las que aparecen en la traducción audiovisual.

Existen numerosos estudios sobre la traducción de la variación lingüística. Con el paso de tiempo, las tendencias han cambiado y se defienden estrategias diferentes: anteriormente, se creía que para traducir una variedad de la lengua X se debía buscar una variedad equivalente, con connotaciones similares en la lengua Y.

<sup>1</sup> Esto es, "slang changes almost overnight" (Lighter, 1994).

Así lo defendía Findlay (1996: 204), quien insistía en la conveniencia de traducir a los diferentes dialectos del escocés:

The availability of dialect in Scotland, then, rather than being a constraint on writers and translators in their artistic ambition (as some of the critical response to James Kelman holds) presents, rather, special opportunities.

Sin embargo, hoy en día se ha rechazado esta técnica casi por completo y se busca la solución en otras estrategias. Slobodnik (1970: 142) comenta que:

Tous ces auteurs [Georges Mounin, Fedorov, Güttinger, Levý] sont arrivés a des conclusions identiques : l'emploi du dialecte de la langue de but pour rendre les éléments des dialectes de la langue de départ serait erroné et donnerait à l'aspect sémantique ("signifié") de l'original quelque chose d'absurde et d'indésirablement comique. Alors, que pourrait encore faire le traducteur ? Pratiquement rien d'autre que d'accentuer le style de la langue parlée (avec des éléments des interdialectes) et en même temps aussi de procéder par substitution.

A este respecto, Hatim y Mason (1990: 41-43) comentan:

The difficulty of achieving dialectal equivalence will be apparent to anyone who has translated for the stage. Rendering ST dialect by TL standard has the disadvantage of losing the special effect intended in the ST, while rendering dialect by dialect runs the risk of creating unintended effects [...] The aim will be to bring out the user's social/linguistic 'stigma', not necessarily by opting for a particular regional variety but by modifying the standard itself. The user's status may have to be reflected not primarily through phonological features but through non-standard handling of the grammar or deliberate variation of the lexis in the target language.

En el caso que nos ocupa, el de los sociolectos, las estrategias varían un poco ya que si las culturas son similares, la estratificación social será parecida, por lo que se podrán encontrar equivalentes con connotaciones similares. Rabadán (1991: 115) explica que "las variantes sociales se pueden traducir (más o menos) siempre y cuando los contextos situacionales y la organización social sean relativamente equiparables en ambos sistemas".

Por otro lado, Goris (1993: 169-190) expone que la tendencia actual no consiste en reemplazar el texto original por sociolectos equivalentes sino que se tiende a modificar el registro: "Las versiones dobladas, en general, se caracterizan por la elección de un tenor discursivo más elevado que el utilizado en la versión original". Igualmente, Díaz Cintas (2001: 58) comenta: "this translation policy of toning down seems to be a consistent and recurrent trend throughout the whole video/cinema translation". Pineda (2001: 198) desarrolla esta idea:

El principio de *cortesía*, entendido como las estrategias discursivas que permiten al emisor y al receptor la intercomunicación, a través de la superación de barreras, es la teoría pragmática que proporciona una respuesta razonable a nuestra pregunta de por qué se produce una modificación en el tenor del discurso del texto traducido.

En resumen, la distancia que existe entre el modo del texto original y el modo del texto traducido es el factor que propicia tres tenores del discurso nítidamente diferenciados. Por un

lado tenemos el tenor del texto original, que puede ser más o menos formal. Por otro, cuando se opta por la modalidad de traducción por doblaje, nos encontramos ante un tenor considerablemente más elevado y cuando optamos por la modalidad de traducción por subtítulos, el resultado es un tenor equivalente al tenor del texto original.

Por otro lado, debemos destacar la escasez de investigaciones rigurosas centradas en el tema de las llamadas palabras malsonantes. Casas (1986: 9) nos explica las razones: “las voces malsonantes [...] se encuentran en una molesta situación de incompreensión y cuya degradación responde sólo al argumento extralingüístico de su convencional grosería y no a un criterio estrictamente filológico y científico”. Efectivamente, debido a su bajo prestigio y al pudor social, este tema prácticamente se ha descartado, aunque es cierto que existe un creciente interés y, afortunadamente, encontramos ya trabajos valiosos y exhaustivos (Casas (1986), Hughes (1991), Keith y Burridge (1991) o Ron (2002), entre otros).

Por lo tanto, debemos dejar los prejuicios y el pudor de lado e investigar esta área casi olvidada en los estudios científicos pero real y constante en la lengua. No hay que olvidar que este tipo de voces deben ser traducidas y, si deseamos una mejora en la calidad de las traducciones, se hace evidente la necesidad de estudios exhaustivos en dicha parcela.

Otro de los problemas que presenta la traducción del lenguaje soez es la censura. Afortunadamente ya no está vigente la estricta censura de la época franquista pero es evidente que existe una censura social. Las cadenas televisivas imponen sus criterios lingüísticos, las productoras cinematográficas los suyos, el gobierno sus cánones, etcétera. Hughes (1991: 191) hace varios comentarios interesantes sobre esta nueva censura:

In the past century [...] censorship has increasingly been less concerned with ideological or political issues and has focused on the question of ‘obscenity’ (technically ‘obscene liber’ or ‘matter tending to deprave or corrupt’), usually taken to mean the explicit depiction of sex and use of ‘dirty’ or taboo words.

El mismo autor nos explica (Hughes 1991: VII-IX):

Today an editor is more likely to incur censure for prissiness or cowardice through omitting words which are widely in use (outside the range of ears polite) but nevertheless regarded as not ‘fit to print’ [...] Today, in film and television dialogue, as well as in much family discourse, the old taboos are noisily disintegrating, not without resistance or protest. The old censorship of *pas devant les enfants* has been reversed into *pas devant les parents*.

Blasco y Guix (1997: 236) consideran que la política del medio audiovisual para el que trabaja el traductor es un factor que condiciona el trabajo de éste:

Les televisions solen imposar les seves normes, els seus criteris i les seves limitacions, que el traductor ha d’acatar. Per tant, ens trobem amb un doble filtre, l’imposat pel mitjà audiovisual de partida i l’imposat pel d’arribada.

No obstante, tampoco debemos ser alarmistas. Efectivamente, sigue habiendo censura pero es mucho menos tajante de lo que fue anteriormente. Autores como Pineda (2001: 220) subrayan estos avances: “El lector no debe olvidar que la traducción del lenguaje soez y vulgar ha permanecido demonizada en las pantallas españolas hasta fechas recientes”.

A este respecto, Allan y Burridge (1991: 7-8) comentan: “The comparatively mild censure with which present day North American and European societies treat blasphemy, political dissent, and even crimes against property and persons, are comparatively recent innovations”.

Por lo tanto, desde los tiempos de Franco se ha ido avanzando, aunque esto no signifique que se haya llegado a la absoluta libertad de expresión. Aún queda largo camino por recorrer.

En conclusión, la extrema dificultad y las constantes limitaciones que suponen el traslado de los matices y connotaciones de los dialectos de la lengua origen a la lengua meta en un texto audiovisual exigen un estudio exhaustivo de dicho fenómeno con el fin de buscar posibles soluciones y pautas aplicables al mismo.

## 2. Objetivos

Hoy en día, el traductor que media con la variación lingüística en una película se encuentra con multitud de trabas. El objetivo principal de este trabajo es analizar los sociolectos bajo y juvenil, tal como se manifiestan en la película *South Park*. De este modo, el presente estudio pretende mostrar las posibilidades traductológicas en estas situaciones y aportar soluciones para este tipo de problemas que puedan servir de ejemplo para próximas traducciones.

Para llevar a cabo este objetivo global, hemos desglosado este estudio en varios objetivos específicos:

- I) Análisis del insulto.
- II) Análisis de *fuck*, derivados y expletivos intensificadores.
- III) Análisis de términos de carácter sexual.
- IV) Análisis de los eufemismos.

## 3. Metodología

Para realizar este estudio nos hemos centrado en el análisis de la película íntegra de *South Park*. Elegimos este largometraje porque se caracteriza por el uso de argot y de lenguaje soez. Las siguientes descripciones de diferentes páginas *web* de Internet demuestran la idoneidad de esta película para el estudio de este campo lingüístico: “implacable humor ácido, ironía constante y los más ingeniosos, sucios y armónicos insultos” (Luka, Ezequiel).

Much of the humor relates to the constant cursing that would never be allowed on TV. *South Park* has nearly 400 profanities, impressive for an 80-minute cartoon. [...] If you're tired of TV censors bleeping out funny swear words, watch *South Park*' (Kelker, Doug).

Además, la película relata precisamente una historia sobre el rechazo y la pasión por el argot y el lenguaje soez. *South Park* narra la historia de un filme canadiense colmado de insultos y palabrotas que modifica el vocabulario de los niños de un pequeño pueblo estadounidense y que provoca el rechazo de sus padres, quienes luchan por censurar la película hasta llegar a extremos insospechados. Es más, los protagonistas de este filme canadiense, Terrance y Phillip, representan el alter ego de los guionistas de *South Park*: Trey Parker y Matt Stone. Evidentemente, existe un paralelismo entre lo que sucede en la película y la película en sí.

Por consiguiente, este largometraje no sólo es una desternillante comedia plagada de variación lingüística, sino también una crítica satírica a la sociedad occidental y un grito en contra de la censura.

Como es de esperar algunas partes de la película y el parlamento de algunos personajes contienen un número más elevado de términos propios del argot. Utilizamos todos los ejemplos que nos parecían interesantes para el análisis y, debido a la razón citada, los ejemplos surgen principalmente en los labios de los niños protagonistas (Kyle, Stan, Kenny y, sobre todo, Cartman) y los dos protagonistas de la película canadiense (Terrance y Phillip).

#### 4. Análisis

##### 4.1. Análisis del insulto

###### 4.1.1. Creatividad

Una de las características a destacar de la película en el plano lingüístico es la creatividad en los insultos. Esto no sólo se debe a la continua creación del inglés, sino también a la creatividad de los propios guionistas, que buscan con esta originalidad un efecto humorístico. Es importante destacar que la creatividad de la película tuvo una clara influencia en el público estadounidense. Doug Kelker nos cuenta en su página *web* que "Phrases such as "dogshit taco" and "ass spelunker" are sure additions to viewers' vocal repertoires".

El traductor no ha respetado siempre esta originalidad, por lo que en algunos casos ha perdido parte del efecto humorístico. Según Rosa Agost (1999: 108), "el humor es también uno de los aspectos más difíciles de traducir, ya que implica un esfuerzo imaginativo y una creatividad especial, así como una competencia lingüística muy extensa".

Por otro lado, se debe tener en cuenta también que una de las características principales de esta película es que se trata de una comedia, por lo que el papel del humor es prioritario.

De este modo, al no crear nuevas palabras, la película no causó el mismo impacto en la audiencia española. Ésta se limitó a cantar las letras de las canciones, pero no disfrutó con nuevos términos que hubieran asegurado una vida más larga a la película.

A continuación, mostraremos algunos ejemplos de fragmentos del texto meta que resultan perfectibles debido a los siguientes motivos:

- Existencia de una prioridad humorística.
- La pérdida de creatividad no se debe a las limitaciones de la lengua española para la creación de palabras ni a restricciones sincrónicas o visuales.
- Ausencia del mencionado esfuerzo imaginativo y de la citada creatividad especial.

Cartman insulta a Saddam Hussein:

**Dogshit taco!**  
¡Que te den por culo!

La versión doblada pierde toda la originalidad de la versión original. Otra opción de traducción, más atrevida y original, sería: "¡**Bocadillo de mierda!**"

Cartman continúa ofendiéndole:

**Blood drenched, frozen tampon popsicle!**  
**Comemierda, cabrón, maricón, follaburras.**

En este caso se ha perdido la originalidad al traducir ese largo, creativo y desagradable insulto de la versión original por cuatro insultos: dos comunes, uno poco frecuente en España ("comemierda" es típico de América latina) y tan sólo uno original (follaburras). Otra opción más original podría ser: "**chupatampones de sangre congelada**".

Cartman le pide a Stan que recuerde fragmentos de la película de Terrance y Phillip:

Tell about when Terrance called Phillip a **testicle-shitting rectal wart**.  
Cuéntales cuando Terrance le dice a Phillip que le den por el ojete y se la chupe.

De nuevo se pierde toda la creatividad del texto original, sustituyendo un insulto original por dos expresiones habituales en el texto traducido. En la versión doblada existe un efecto humorístico, pero es mucho menor que en la versión original, ya que sus espectadores no sólo se ríen por el uso de vejaciones indiscriminadas sino también porque son insultos nuevos e inesperados. Una opción más creativa podría ser: "Cuéntale cuando Terrance le dice a Phillip que es como una **verruga entre el escroto y los testículos**".

En la película canadiense Phillip le dice a Terrance:

I learned that you are a **boner-biting, dick-fart, fuck-face**.  
He aprendido que eres un **capullo** y un **soplapollas de mierda**.

Una vez más, la versión doblada pierde la creatividad de la versión original. Una alternativa podría ser: "He aprendido que eres un **carapolla** y un **mascaescrotos de mierda**".

El director McKey cita una de las frases que han dicho los alumnos en la escuela:

**Eat penguin shit, you ass-spelunker.**  
Chúpame la polla, mamón, que me estoy corriendo.

El término *ass-spelunker* creó furor en Estados Unidos y es una pena que en la versión doblada se pierda el efecto creativo. Otra posibilidad podría ser: *exploraorificios*.

Phillip se dirige al presentador de televisión que ha organizado una encerrona para que les arresten:

This little **scrotum-sucker** deceived us!  
Este **maricón de mierda** nos ha traicionado.

Una traducción más literal nos ofrecería la creatividad requerida: "Este **lamescrotos** nos ha engañado".

#### 4.1.2. Anglicismos

La traducción audiovisual ha introducido en nuestro país multitud de extranjerismos y anglicismos de frecuencia. Este fenómeno supone en muchos casos una influencia negativa y una pérdida en la naturalidad del idioma. Afortunadamente, la traducción audiovisual también ha sido capaz de aprender de sus errores. Este es el caso de la traducción de *bastard*. Esta palabra solía traducirse en castellano como *bastardo*, a pesar de que en España nadie insultaba con tal término. Esta inapropiada traducción repetida cientos de veces en diversas películas podría haber causado la adopción de dicho término en castellano. No obstante, los traductores de hoy evitan esa traducción. En *South Park* encontramos este término tres veces y las tres veces se traduce correctamente por *cabrón*.

Kyle insulta al hombre que mata a Kenny:

You, **bastard!**  
Eres un **cabrón**.

Kyle injuria a los médicos que no logran salvar a Kenny:

You **bastards!**  
Son unos **cabrones**.

La madre de Cartman grita en la ejecución de Terrance y Phillip:

Good bye, **bastards!**  
¡Hasta nunca, **cabrones!**

#### 4.1.3. Intensidad

En algunas ocasiones encontramos en la versión doblada pérdidas de intensidad injustificadas:

Cartman regaña a Kyle:

Kyle, you need to stop being such a **chicken shit** and stand up to your mother.  
Kyle, tienes que dejar de ser un **cobardica** y hacerle frente a tu madre.

Una traducción más literal como la que sigue mantendría la intensidad del original: "Kyle, tienes que dejar de ser un **gallina de mierda** y hacerle frente a tu madre".

Tras ver a la madre de Cartman en una escena pornográfica en Internet, Kyle exclama:

**Goddamn**, your mum **sucks** Cartman!  
Vaya una madre que tienes, Cartman.

Esta pérdida de intensidad es injustificada, ya que la isocronía nos permite hacer una traducción más literal del tipo: "**Joder**, tu madre **da asco**, Cartman".

Cartman responde a su profesor:

What's the big fucking deal, **bitch?**  
¿A qué coño viene tanto rollo, **tío?**

En este ejemplo desaparece el insulto. El efecto humorístico de la versión original se pierde en parte. En la versión doblada Cartman no es respetuoso con el profesor (*tío* es una vocativo poco adecuado en el contexto profesor-alumno) pero no le insulta. Otra opción posible sería: "¿A qué coño viene tanto rollo, **perra?**"

## 4.1.4. Omisión

Las omisiones suelen deberse a la isocronía. Rosa Agost (1999: 66) explica que:

La extensión de las frases del original repercute de forma muy directa en la traducción final, ya que el ajustador o adaptador, si la frase traducida no “cabe” en los labios de los actores, la tienen que reducir, con lo cual la traducción puede alterar el sentido: puede haber una omisión o una explicitación. El problema de la isocronía varía según las lenguas.

El inglés es una lengua en la que la longitud de las palabras suele ser menor que en español, por lo que en muchos casos debemos acudir a la omisión. Todos estos factores provocan que el traductor tenga que buscar sinónimos y palabras que varíen lo menos posible la idea original del guión y que se adapten a los movimientos labiales del personaje a doblar. Como en muchas ocasiones es imposible trasladar todas las palabras del original a la versión traducida en el mismo tiempo, se omiten las palabras menos relevantes. Sin embargo, las omisiones que mostramos a continuación no están justificadas:

Stan pregunta aturdido:

What the **hell** is going on?  
¿Qué es lo que está pasando?

Una traducción como “¿qué **coño** está pasando?” o incluso “¿qué **coño** pasa?” cabría en la intervención de Stanley y mantendría la palabra malsonante.

Cartman culpa e insulta de nuevo a la madre de Kyle:

Kyle's mom is the one that started that damned club and all because she's a **bitch fat, stupid bitch**.  
Su madre ha sido la que ha montado esa asociación y todo esto es culpa de la **puta gorda de su madre**.

Siendo un poco más escueto en el inicio de la frase podríamos introducir otro insulto más con el fin de obtener el mismo número en la versión doblada y en la versión original. Por ejemplo: “Es su madre la que ha montado la asociación y todo es culpa de la **puta gorda de mierda de su madre**”.

4.2. *Análisis de fuck, derivados y expletivos intensificadores*

Hughes (1991: 1) nos indica el origen de *fuck*:

*Fuck* originated from a royal injunction at the time of the Plague, when it was very necessary to procreate; it was a code word in which the letters stood for “fornicate under command of the King” (informal informant).

En inglés este término es uno de los más corrientes y utilizados. Se utilizan *fuck*, sus derivados y sus intensificadores en todo momento, sin que esa repetición constante influya negativamente en el estilo del texto. Sin embargo, el español tiende a evitar la redundancia mediante la sinonimia. Ron (2002: 72) destacaba esta diversidad lingüística en la que el inglés repite constantemente las mismas expresiones malsonantes mientras que el castellano opta por el uso de diferentes y variadas expresiones. Afortunadamente, este fenómeno se ha tenido en cuenta en la traducción de *South Park*.

También se ha tenido en cuenta que los términos argóticos no tienen un equivalente prefijado sino que éstos varían por varios factores, entre los que destaca el contexto. Al haber tenido en cuenta estos factores, la traducción obtenida es satisfactoria.

4.2.1. Posibles traducciones de *fuck*

A continuación vemos las posibles traducciones de *fuck* según la función de la palabra y el contexto.

- Verbo con significado de insulto:

Cartman espeta a sus amigos:

What? **Fuck you guys!** I wanna get out of here.  
¿Qué? ¡**Que os den por culo!** Yo quiero largarme.

El embajador de Estados Unidos exclama en una entrevista por televisión:

**Fuck Canada!**  
¡Que se **joda** Canadá!

Cartman insulta a Kyle:

**Fuck you!**  
¡**Cabrón!**

- Intensificador:

Kyle recrimina a Cartman por no sentir la muerte de Kenny:

He was your friend, you fat **fuck!**  
Era amigo tuyo, gordo **hijoputa.**

El presentador de la gala de ejecución de Terrance y Phillip pregunta a uno de los reos si quiere decir alguna palabra antes de ser ejecutado:

Last words? Let's see... How's about, 'get me the **fuck** out of this chair!'  
¿Últimas palabras? A ver... ¿qué le parece esto? 'Sáquenme de esta **puta** silla?'

Stanley hace el siguiente comentario al ver páginas *web* pornográficas alemanas:

Dude, what the **fuck** is wrong with German people?  
Joder, ¿qué **coño** les pasa a esos alemanes?

- Interjección exclamativa:

Cartman se da cuenta de que la madre de Kyle ha escuchado las vejaciones que le ha dirigido y exclama:

Oh, **fuck!**  
Mierda, **la cagamos.**

Cartman grita cuando le da una descarga eléctrica:

**Fuck!**  
Ay, **coño!**

- Verbo con significado sexual:

Consideramos que *follar* es el equivalente más aproximado, ya que existen otros sinónimos de este término pero pertenecen a otros registros (desde *hacer el amor* hasta *chingar*). *Echar un polvo* tendría también connotaciones similares, pero seguramente no sería una traducción acertada debido a la isocronía:

Saddam Hussein hablando con el diablo:

I'm getting so hot. Let's **fuck!**  
¡Me estoy poniendo a cien! ¡Vamos a **follar!**

Misma situación:

Let's **fuck** to celebrate.  
Vamos a **follar** para celebrarlo.

La madre de Cartman canta:

And my boy Eric once had my picture on his shelf  
but now when I see him he tells me to **fuck** myself.  
Mi Eric no era así me quería y yo lo sé  
ahora me ve y me dice que me **folle** un pez.

Los cambios semánticos se deben a modificaciones necesarias para mantener la rima, ya que se trata de una canción.

4.2.2. Repetición

A pesar de que el inglés tiende a la repetición y el castellano no, no debemos olvidar que en caso de que la redundancia tenga un motivo justificado, dicho procedimiento deberá respetarse. Así, en el siguiente ejemplo vemos que la repetición constante del tabú tiene un efecto humorístico que en parte se pierde en la traducción. Ésta sigue teniendo efecto humorístico, pero no es totalmente fiel a la estrategia del texto original:

Los niños están en la escuela y Cartman comienza a utilizar la *palabra prohibida* porque Kyle le ha insultado:

Cartman: "Don't call me fat, you **fuckin**g Jew!"  
Teacher: "Eric! Did you just say the F-word?"  
Cartman: "Jew?"  
Kyle: "No, he's talking about **fuck**". You can't say **fuck** in school, you **fuckin**g fat ass."  
Cartman: "Why the **fuck** not?"  
Teacher: "Eric!"  
Stan: "You just said **fuck** again."  
Teacher: "Stanley!"  
Kenny: "Fuck!"  
Teacher: "Kenny!"  
Cartman: "What's the big deal? It doesn't hurt anybody. **Fuck, fuckitty, fuck, fuck, fuck.**"

En el doblaje no se acude en todos los casos a la sinonimia, por lo que se pierde el efecto humorístico de la redundancia:

Cartman: "**Coño**, a mí no me llames gordo, judío **de mierda.**"  
Profesor: "¿Te he oído decir un taco?"  
Cartman: "¿Judío?"  
Stan: "No, lo dice por el **coño**". Está prohibido decir **coño** en el **puto** cole, ¡gordo!"  
Profesor: "¡Kyle!"  
Cartman: "¿Y por qué **coño** no?"  
Stan: "Has vuelto a decir **coño**."  
Profesor: "¡Stanley!"  
Kenny: "**Coño.**"  
Profesor: "¡Kenny!"  
Cartman: "¿Y por qué está prohibido? Los tacos no hacen daño a nadie, **coño, mierda, caca, culo, pedo, pis.**"

El traductor ha elegido la palabra *coño* como término repetido. Sin embargo, ésta no tiene las mismas funciones que el inglés *fuck* y no sirve, por tanto, para todos los casos. Por esta razón, se han utilizado también otras palabras como *de mierda* o *puto*, lo que ha impedido la deseada repetición.

En la última frase se podía haber mantenido el efecto redundante de la versión original utilizando derivados de *coño* como por ejemplo: *coñazo, encoñado, coñón...* De todos modos, la estrategia del traductor es adecuada pues a pesar de que no imita la repetición del original, utiliza varias palabras cortas (adecuadas en términos de isocronía) típicas del lenguaje infantil, con lo que se consigue el deseado efecto humorístico.

#### 4.2.3. Derivados

Debido a que uno de los vulgarismos más usados en inglés es, sin duda, *fuck*, se han creado multitud de derivados de esta palabra. Uno de los más utilizados es *fucker*. Este término es polisémico, ya que puede significar tanto *gilipollas* como el sustantivo del verbo *fuck*. En la película suele tener este último significado y aparece acompañando a todo tipo de nombres, lo que supone una creatividad amplísima y un claro efecto humorístico. En español, sin embargo, no existe un sustantivo equivalente, sino que solemos acudir a una transposición o a otro término. Veamos algunos ejemplos:

El médico muestra un cartel a Cartman y lee:

Horse fucker.  
Fóllate a un caballo.

En esta escena aparece una restricción visual: el médico enseña un cartel con la palabra y el dibujo para que el niño la repita. La traducción es correcta, ya que no contradice la restricción visual y, debido a que no se puede hacer una traducción literal, el traductor acude a una transposición natural en nuestra lengua. Una traducción literal del tipo *follador de caballos* resultaría menos apropiada.

Stanley utiliza el nuevo vocabulario adquirido humillando a sus compañeros de la escuela:

You're all ass-raming uncle-fuckers.  
Sois todos unos mamones hijos de puta.

De nuevo, la versión doblada sustituye insultos creativos por insultos habituales. Sería preferible crear nuevos insultos o, al menos, utilizar otros menos habituales como: *exploraojetes, follaburras*, etcétera.

#### 4.2.4. Expletivos

El hecho de que uno de los vulgarismos más usados en inglés sea *fuck* no sólo ha creado multitud de derivados de esta palabra, sino también expletivos intensificadores. Hughes (1991: 253) explica la función de estos expletivos: "swear-words need periodic reinforcements since they become weakened through repetition".

Este fenómeno no ha ocurrido en la lengua castellana, por lo que el español es más creativo en este sentido y suele utilizar sinónimos para evitar la redundancia.

Afortunadamente, parece que ya no quedan traductores que inventen frases como: "suelta la *jodida* pistola"; también es evidente que  *fucking*  no tiene que ser traducido siempre por el mismo equivalente castellano sino que, según el contexto, se podrá traducir por diferentes palabras como *coño, joder, de mierda, puto*, etc. Veamos algunos ejemplos de traducciones adecuadas:

Cartman utiliza el vocabulario aprendido:

Who wants to  **fucking**  touch me?  
¿Que quién  **coño**  quiere tocarme?

Cartman responde a su profesor sobre la película canadiense:

Everybody's  **fucking**  seen it.  
Si ya la hemos visto todos,  **coño** .

Cartman insulta a Gregory, el amigo pijo de la chica que le gusta a Stan:

You're a  **fucking**  faggot.  
Eres un  **puto**  marica, tío.

Stan y Kyle vociferan al unísono en la gala que celebra la ejecución de Terrance y Phillip:

Sing the  **fucking**  song!  
¡Canta la  **puta**  canción!

Kyle hace callar a Cartman:

Shut your  **fucking**  mouth, Cartman!  
¡Cierra la  **puta**  boca, Cartman!

Cartman responde al insulto de Kyle:

Don't call me fat, you  **fucking**  Jew!  
Coño, a mí no me llames gordo, judío  **de mierda** .

Cartman aconseja a Kyle:

Smack her on the face and say, 'That's enough of your shit, you **fucking** bitch'.  
Tienes que darle una bofetada y decirle 'ya estoy harta de ti, puta **de mierda**'.

Cartman valora su nuevo vocabulario:

Pretty **fucking** sweet, huh?  
Suena **de cojones**, ¿verdad?

En el subtítulo se utiliza otra opción válida: "Suena de **puta madre**".

Cartman responde al insulto de Kyle:

Don't call me fat, you fat **fucking** son of a bitch!  
A mí tampoco me llamas tú gordo, hijo de puta **cabrón**.

Como ya hemos visto, una de las restricciones más importantes en traducción audiovisual es la isocronía. Mientras el personaje tenga la boca abierta debe hablar y cuando la tenga cerrada debe callar, lo que implica que hay un número de segundos limitados para insertar la traducción. Se debe tener en cuenta que en inglés abundan los monosílabos, por lo que en el texto original suelen caber más palabras que en el original. Por lo tanto, el traductor se ve obligado con frecuencia a omitir términos con la consecuente pérdida de significado. Los intensificadores suelen ser los primeros en desaparecer, ya que no aportan un significado completo sino que, como su nombre indica, su función es intensificadora.

Cartman injuria, como de costumbre, a la madre de Kyle:

You're mum is a **fucking** bitch.  
Tu madre es una guarra.

#### 4.3. Análisis de tabúes de carácter sexual

"As soon as you deal with it [sex] explicitly, you are forced to choose between the language of the nursery, the gutter and the anatomy class."

C.S. Lewis (cit. en Hughes 1991: 11)

La traducción de tabúes de carácter sexual es otro aspecto delicado del trasvase traductológico. Entre otras cuestiones se debe tener en cuenta "the degree of social acceptance or rejection that the usage of expletives and imprecations has depending on the society" (Díaz-Cintas, 2001: 52). Afortunadamente para el traductor, las sociedades de Estados Unidos y de España son bastante similares en este aspecto, por lo que no resulta muy difícil encontrar equivalentes. A continuación

mostraremos algunos ejemplos en los que se hace referencia al sexo y comentaremos las traducciones.

Saddam habla con el diablo:

You know exactly how to **turn my crank**.  
Tú sí que sabes **ponerme cachondo**.

La expresión de la versión original es metafórica mientras que en la versión doblada encontramos una expresión hecha, por lo que se pierde cierto efecto humorístico. Si quisiéramos mantener la estrategia del original podríamos incluir una metáfora en la traducción como por ejemplo: "Tú sí que sabes **ponerme pepino**" o "Tú sí que sabes **levantarme la palanca**".

Saddam, excitado, le dice al diablo:

I'm **getting so hot**. Let's **fuck**.  
¡Me estoy poniendo a cien! ¡Vamos a **follar**!

Otra posibilidad para *get hot* sería: *ponerse cachondo*. La traducción del verbo *to fuck* es adecuada y ya la hemos comentado anteriormente.

En la cama, con las luces apagadas, Saddam le pregunta al diablo:

You like that, don't you, **bitch**?  
Sí... Así es como te gusta, ¿verdad, **puta**?

En castellano también es conocido el uso de insultos humillantes mientras se realiza el acto sexual. Otra opción podría ser *perra*.

La madre de Kyle pregunta una duda:

What the heck is a **rim job**?  
¿Qué demonios es un **volcán invertido**?

Los términos en inglés y castellano son equivalentes semántica y funcionalmente.

Vestido de militar y preparado para la guerra, el señor Garrison comenta:

Oh, boy I can't wait for our first shore leave so I can **get me some fucking poontang**.  
Estoy deseando que me den el primer permiso para ir a **cepillarme a las nativas**.

*Poontang* hace referencia a la vagina de las mujeres de procedencia exótica, aunque por extensión se usa para nombrar la vagina de cualquier mujer. Esta



traducción es adecuada, ya que en español no existe ningún término con dicho referente.

“El topo” da un consejo a Kyle:

Stop thinking with your dick!  
Tío, tienes que dejar de pensar con la polla.

En este caso, la existencia de la misma frase hecha en español facilita la equivalencia entre ambas lenguas.

Los soldados, entrenándose para la guerra contra Canadá, cantan:

I don't know but I've been told / Canadian pussy is mighty cold  
Dicen que en el Canadá /sobran putas en cantidad

La limitación de este fragmento se encuentra en la rima. Sin embargo, se da un cambio semántico relevante. Si quisiéramos ajustarnos más al significado del original podríamos crear una rima del estilo: “Sabes de qué me he *enterao* / *las canadienses lo tienen congelao*”.

“El topo” resalta la peligrosidad del rescate de Terrance y Phillip:

What do you think this is? TV kiddie hour where we all sit around and lick Barney the Dinosaur's pussy?  
¿Dónde te crees que estamos? Viendo la tele en familia para buscarle el chocho a la gallina Caponata?

En este caso, se producen varios fenómenos. En primer lugar, aparece lo que Zabalbeascoa (2001: 258 y ss.) llamaría un chiste *cultural-institucional*:

Este tipo de chiste normalmente exige una solución en la que se realice algún tipo de adaptación o cambio en la(s) referencia(s) a instituciones o elementos culturales y nacionales para poder conseguir el efecto humorístico en una audiencia que no está familiarizada o identificada con ellos. En caso contrario, la suposición será que el público destinatario de la traducción está suficientemente familiarizado con los aspectos pertinentes de la lengua foránea.

Efectivamente, en esta ocasión el elemento cultural no es conocido en la cultura meta por lo que se acude a la adaptación remplazándolo de forma satisfactoria por uno similar conocido en España.

En segundo lugar, la traducción del término que designa esta parte del cuerpo es satisfactoria porque se encuentra en el mismo registro. Existen otros sinónimos como *pubis*, *vulva*, *vagina*... que pertenecen, empero, a un registro elevado. Sin embargo, sí que existen otras alternativas adecuadas como *coño*, *almeja*, *conejo*, etcétera.

En tercer lugar, se produce un cambio semántico que suaviza el tono de la frase, ya que el texto original emplea el verbo *to lick*, mientras que en español se utiliza *buscar*.

#### 4.4. Análisis de los eufemismos

Allan y Burrige (1991: 3) definen los eufemismos de la siguiente manera: “expression that seeks to avoid being offensive”.

En la película nos encontramos con multitud de ejemplos de eufemismos. Esto se debe a que este filme es una alusión constante al argot. Grimes (1978: 1) explica que:

los conceptos más virulentos del tabú de cualquier idioma son aquellos que son objeto de una evasión sistemática (el proceso eufemístico) en la conversación “normal” y de una evocación sistemática (los disfemismos y el abuso verbal) en contextos afectivos negativos.

En la misma obra, Grimes (1978: 10-11) comenta:

Durante esta etapa moralista las normas sociales dictan un respeto excesivo ante los conceptos tabús, con la consiguiente proliferación de eufemismos, sobre todo entre las clases medias y altas. Tal fue el caso de la sociedad victoriana, o la de los “precieuses” franceses del siglo XVII. Las épocas de tolerancia social, por su parte, producen el efecto contrario, o sea la debilitación temporal de las inhibiciones que rigen el empleo de los disfemismos tabús en su sentido recto o “técnico”, y aun las expresiones de abuso verbal. Sin embargo, en ninguno de los dos casos queda afectado el vigor histórico del tabú; es decir, lo que varía no es la naturaleza o la longevidad de los campos prohibidos, sino la actitud de los hablantes ante aquellos campos. Y esta actitud fluctuante se refleja, como es de suponer, en el nivel del comportamiento lingüístico.

Efectivamente, los adultos de *South Park* representan a ese grupo de personas moralistas que evitan la mención al tabú. Pero la crítica de la película va más allá, ya que refleja la doble moral de Estados Unidos: está prohibido decir palabrotas pero se justifican las guerras, es más, se justifica una guerra con el fin de evitar que se digan palabrotas.

En el otro bando se encuentran sus hijos, quienes en un principio se toman los disfemismos como un juego pero que acabarán luchando por ellos en defensa de la libertad de expresión.

Una secuencia en la que aparecen varios eufemismos es la que muestra cómo el profesor del colegio intenta enseñar a los niños a evitar las palabras malsonantes. Para ello les ofrece alternativas, es decir, eufemismos. Hay que destacar que en esta secuencia surgen dos problemas añadidos a la traducción: primero, que el profesor da su explicación por medio de una canción; y segundo, las restricciones visuales, ya que el profesor utiliza también la pizarra para dicha explicación; en ella escribe la palabra malsonante y el eufemismo en inglés:

Step 1: Instead of ass say buns, like 'kiss my buns' or 'you're a buns hole'.

Di no, basta culo no, hasta el pompis sí, y que te den pim-pom.

Tanto el eufemismo de la versión original como el de la versión doblada resultan de la relación entre los significados y se basan en el lenguaje infantil. Sin embargo, debido a la rima se produce un cambio semántico relevante en la versión doblada.

Step 2: Instead of *shit* say *poo*, as in 'bull *poo*', '*poo* head' and this '*poo* is cold'.  
Di no, a la mierda no, 'eres un popo' y 'vete al popo'.

Este ejemplo es muy similar al anterior. De nuevo se utiliza como eufemismo una expresión infantil y aparece un cambio semántico relevante.

Allan y Burrige (1991:3) comentan que "Euphemism is characterized by avoidance language and evasive expression; that is, Speaker uses words as a protective shield against the anger or disapproval of natural or supernatural beings". Es lo que le ocurre a Cartman, a quien le instalan un chip en el cerebro que le aplica descargas eléctricas cada vez que dice una palabra malsonante. Con el fin de evitar este tipo de palabras, el niño emplea eufemismos. En este caso, el *supernatural being* del que debe protegerse Cartman es el chip.

Cartman les explica a sus amigos:

I have to say '*behind*' because I get shocked if I say '*ass*'.  
Tengo que decir '*pompis*' porque me da calambre si digo '*culo*'.

Los eufemismos de la versión original y de la doblada son equivalentes a pesar de que no se formen a través de los mismos mecanismos: el primero se basa en la metonimia y el segundo en el uso de expresiones infantiles.

La madre de Kyle pregunta una duda:

What the *heck* is a rim job?  
¿Qué demonios es un volcán invertido?

En la versión original aparece un eufemismo que se sustituye por el tabú en la lengua de llegada. La madre de Kyle evita utilizar el tabú mediante un eufemismo parónimo, es decir, un eufemismo que surge a partir de la similitud fonética de las formas lingüísticas. Este eufemismo pretende mostrar la voluntad de la madre de evitar palabras malsonantes.

Ron (2002: 71) comenta sobre la traducción de *hell*:

Es importante recalcar el hecho de que una traducción directa de un giro vulgar en inglés, en español puede sonar eufemístico. Así, si bien la palabra *hell* significa «infierno», no nos parece correcta la opción, muy generalizada en la modalidad audiovisual, de traducirla por «diablos» o «demonios»: estas fórmulas nos parecen forzadas ya que, en realidad, son prácticamente inutilizadas en nuestra lengua.

Por lo tanto, a pesar de que el doblaje no expresa un eufemismo, transmite connotaciones similares a las del original gracias a la menor agresividad de la fórmula castellana y a su poca frecuencia de uso.

El profesor pregunta atónito en clase:

Teacher: "Eric! Did you just say the *F-word*?"  
Profesor: "¿Te he oído decir un *taco*?"

El eufemismo de la versión original surge de una elipsis; sólo se nombra la primera letra del tabú. En la versión doblada se ha utilizado un término eufemístico general, un hiperónimo. Se trata de términos equivalentes porque cumplen la misma función.

## 5. Conclusiones

Lo primero que se observa al realizar un estudio comparativo de las versiones en castellano y en inglés de *South Park* es que afortunadamente no existe ninguna censura y se trata de buscar equivalentes adecuados y efectos similares.

El análisis de la película nos ha mostrado que el traductor no se ha tenido que enfrentar a las típicas barreras sincrónicas de la traducción audiovisual. Rosa Agost (1999: 86) destaca que:

la traducción de los dibujos no está sometida a tantas limitaciones visuales como es el caso de las películas, los telefilmes o las series. Por el hecho de tratarse de dibujos, todos los problemas de sincronismo labial desaparecen, y el traductor sólo ha de prestar atención a la isocronía, es decir, a la longitud de la frase, y ya en un segundo plano, a la apertura y cierre de la boca del personaje. Esta atención deberá ser mayor en el caso de los dibujos para la pantalla del cine.

El tenor del discurso se ha mantenido, por lo que la traducción de *South Park* es una excepción a la investigación de Pineda (2001: 198) en la que se decía que el tenor de la versión doblada era "considerablemente más elevado" que el de la versión original. Nos parece un acierto del traductor mantener el tenor por dos motivos. En primer lugar, creemos que, siempre que no exista una causa justificada, se debe mantener el tenor del original con el fin de conservar la fidelidad con el texto origen, ya que la elección de ese tenor está motivada por determinados deseos como pueden ser la ruptura de la norma, la caracterización del personaje, etcétera. En segundo lugar, es evidente que en *South Park* el tenor juega un papel fundamental en la película. Es indiscutible que esta película no tendría sentido con un tenor elevado.

En este breve análisis hemos mostrado las posibles equivalencias entre algunas palabras malsonantes, tabúes y eufemismos en la cultura anglófona y la cultura hispanohablante. Por lo tanto, existen similitudes entre ambas culturas que nos permiten encontrar equivalentes adecuados. Así lo aseguraban Allan y Burrige (1991: 8):

Attitudes to bodily effluvia, body parts, to notions of social status and the like, to death, disease, to dangerous animals, and to the supernatural vary tremendously between cultures; but essentially the same parameters recur in every culture (and subculture) to motivate euphemism and disphemism.

Hemos observado que las palabras malsonantes no tienen un equivalente fijo, es decir, la palabra X no se traduce siempre por la Y, sino que depende siempre de diversos factores, entre los que destacan las connotaciones, el efecto, el contexto, etcétera.

Otra de las observaciones es la pérdida de originalidad. La versión original crea continuamente nuevos insultos con el consiguiente efecto humorístico, mientras que la versión doblada suele limitarse a palabras ya creadas. Esta característica de la versión doblada de *South Park* es la única crítica que hacemos a la traducción, que, por lo demás, es excelente en la mayoría de los casos.

Finalmente, nos gustaría destacar que la versión doblada al español de *South Park* demuestra que se puede lograr una traducción satisfactoria del argot y todos sus entresijos. Creemos que una continua dedicación en los estudios y el análisis sobre este campo permitirán una mayor comprensión del mismo y, por lo tanto, una mejora en la práctica traductológica.

#### Referencias bibliográficas

- Agost, R. e I. García Izquierdo. 1997. "El registre colloquial i el doblatge". En Montserrat Bacardí (ed.). 1997. *II congrés internacional sobre traducció*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 213-234.
- Agost, R. 1999. *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.
- Allan, K. y K. Burridge. 1991. *Euphemism & Disphemism. Language used as shield and weapon*. New York: Oxford University Press.
- Blasco, O. y A. Guix, 1997. "Insults i renecs. Estudi comparatiu anglès-català". En M. Bacardí (ed.). 1997. *II congrés internacional sobre traducció*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 235-244.
- Casas Gómez, M. 1986. *La interdicción lingüística Mecanismos del eufemismo y disfemismo*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Díaz Cintas, J. 2001. "Sex, (sub)titles and videotapes". En L. Lorenzo y A. Pereira (eds.). 2001. *Traducción subordinada (II) El subtítulo (Inglés-español/galego)*. Vigo: Universidade de Vigo, 47-68.
- Findlay, B. 1996. "Translating into dialect". En D. Johnston (ed.). 1996. *Stages of Translation*. Bristol: Longdunn Press.
- Fuente de la, M. Dirección: <http://lapaginadefinitiva.com/cine/peliculas/southpark.htm>. Fecha de acceso: 18 de diciembre de 2003.
- Goris, O. 1993 "The Question of French Dubbing: towards a frame for systematic investigation", *Target* 5 (2).
- Hatim, B. e I. Mason. 1990. *Discourse and the Translator*. London: Longman.

- Hughes, G. 1991. *SWEARING. A social History of Foul Language, Oaths and Profanity in English*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Kelker, D. Dirección: [http://www.collegestories.com/filmfrat/south\\_park.html](http://www.collegestories.com/filmfrat/south_park.html) Fecha de acceso: 26 de febrero de 2004.
- Lighter, J. E. 1994. *Random House Historical Dictionary of American Slang*. New York: Random House.
- Luka, E. Dirección: <http://www.filmonline.com.ar/42/notas/southpark/42southparkpelicula.htm> Fecha de acceso: 18 de diciembre de 2004.
- Pineda Castillo, F. 2001. "Tratamiento del lenguaje soez en el subtítulo de películas: estudio de *The Full Monty* (1997)". En L. Lorenzo y A. Pereira (eds.). 2001. *Traducción subordinada (II): El subtítulo (inglés-español/galego)*. Vigo: Universidade de Vigo, 195-222.
- Rabadán, R. 1991. *Equivalencia y traducción. Problema de la equivalencia transléctica inglés-español*. León: Universidad de León.
- Ron, E. 2002. *La traducción audiovisual más soez: el doblaje de South Park*. Vigo: Facultade de Filoloxía e Tradución (Trabajo de fin de carrera inédito).
- Slobodník, D. 1970. "Remarques sur la traduction des dialectes". En J. Holmes (ed.). 1970. *The Nature of Translation*. The Hague: Publishing house of the Slovak Academy of Sciences.
- Zabalbeascoa Terran, P. 2001. "La traducción del humor en textos audiovisuales". En M. Duro Moreno (coord.). 2001. *La traducción para el doblaje y la subtítulo*. Madrid: Cátedra, 251-262.
- VV.AA.1. Letras de canciones. Dirección: <http://letrasdecanciones.tomamusica.com/s/South-Park/> Fecha de acceso: 1 de marzo de 2004.
- VV.AA.2. *Slang glossary with your own words*. Dirección: <http://www.urbandictionary.com/>. Fecha de acceso: 3 de marzo de 2004.
- VV.AA.3 *Glosario de argot inglés*. Dirección: [www.turdwords.com](http://www.turdwords.com). Fecha de acceso: 1 de marzo de 2004.

LECTURA SOCIOLITERARIA DEL NACIMIENTO DE LA LITERATURA  
INFANTIL GALLEGA: UN VIAJE EN TRES TIEMPOS

Xulio Pardo de Neyra  
Universidad de Extremadura  
[xpardo@unex.es](mailto:xpardo@unex.es)

**Resumen**

En el presente artículo pretendemos realizar una aproximación al nacimiento y gestación de la literatura infantil gallega desde una perspectiva novedosa, con un enfoque y un punto de partida que son necesariamente literarios aunque al mismo tiempo se aportarán contextos socio-históricos imprescindibles para comprender la creación literaria. Además de un estudio de la época, de la realidad cultural de la Galicia de comienzos del siglo XX, por el que se efectúa un viaje hacia el fértil período de la *Época Nós*, se atenderá a la dimensión educativa y nacionalista que desplegaron Vicente Risco y Bernardino Varela do Campo, los encargados de dar forma definitiva al primer proyecto literario gallego dirigido a los niños. Finalmente se estudia la implicación de ambos intelectuales, uno ourensano y otro coruñés, y la interesante dedicación que concentraron en lo que significó la construcción del primer peldaño del sistema literario gallego infantil, empresa que, al poco tiempo, se vería quebrada por la sublevación militar de 1936 y la persecución a la que fueron sometidos la mayor parte de los escritores gallegos, aunque el caso de Risco constituyese una de las excepciones, perteneciente a la esfera de intelectuales afectos con el franquismo.

**Palabras clave:** literatura infantil, literatura gallega, historia de la literatura, socioliteratura

**Abstract**

This article tries to approach the beginning and early stages in the development of the Galician Literature for children from a novel perspective and a point of view which is literary but at the same time some historical and social contexts are given in order to understand the literary works. Apart from an study of the times and culture of Galicia at the beginning of the XX Century, with a study of the fertile period *Época Nós*, it will also take into account the educational and nationalist dimension of Vicente Risco and Bernardino Varela do Campo as both authors were in charge of developing the first literary project (addressed) meant for children. Finally the implication of both intellectuals is also studied with their involvement in what the construction of the first step of the Galician Literary System

for children meant, enterprise which was soon interrupted by the military uprising in 1936 and the persecution of the majority of the Galician writers, although Risco is one exception as he was one of the intellectuals fond of Franquism.

**Key words:** children's literature, Galician literature, history of literature, social-literature

### 1. Primer tiempo: la realidad cultural de la Galicia de comienzos del siglo XX

No podríamos orientar nuestra atención crítica sobre la literatura gallega contemporánea sin tener en cuenta la gestación y el nacimiento del nacionalismo. En efecto, después del fallecimiento del primer impulso agrarista de *Solidaridad Gallega*, motivado por disensiones internas y poco éxito electoral, el panorama político del galleguismo se volvió a replegar hacia los cenáculos y las tertulias domésticas. Por 1915 se organizan una serie de conferencias en el *Ateneo de Madrid* que darán lugar a la fundación de la revista *Estudios Gallegos*, reivindicadora del idioma y consciente con la elaboración de un análisis económico gallego, y llevarán a que un joven valor de la intelectualidad del momento, de nombre Antón Villar Ponte, se decidiese a exponer su pensamiento a través de un pequeño pero meditado trabajo.

Pese a que el impulso primigenio de la labor de las *Irmandades* encontrase su génesis en acontecimientos foráneos, lo cierto es que la fundación del primer grupo coruñés intentaba traducir la realidad propia de Galicia. Nombres como los de los miembros de la sección madrileña (Rodrigo Sanz y Aurelio Ribalta) se complementaron con el empuje de nuevos valores gallegos (los hermanos Villar Ponte o Luís Porteiro), quienes buscaron la novedosa formación de un galleguismo diferente y solidario. Fue el viveirense Antón Villar, hacía poco tiempo retornado de Cuba, quien desde su tribuna periodística en *La Voz de Galicia* de A Coruña alentó a los jóvenes gallegos hacia la fundación de una institución que defendiese la lengua y, por consiguiente, la entidad nacionalista de Galicia. En el mes de marzo de 1916 publicó un folleto, *Nacionalismo gallego (Apuntes para un libro). Nuestra afirmación regional*, que, inflado por la anterior ideología del regionalismo murguiano, reclamaba la construcción urgente de una conciencia galleguista bajo el sello republicano federalista. Dos meses después de la salida de esta obra, su autor, que ya había comprobado el fervor desplegado en Galicia tras sus afirmaciones y peticiones, organizó en los locales de la *Real Academia Gallega* de A Coruña una reunión en la que se fundaría la primera *Irmandade* del territorio gallego: la *Hirmandade dos Amigos da Fala da Coruña*, compuesta por literatos, viejos solidarios, republicanos federalistas y regionalistas. Se estaba procediendo a colocar la primera piedra de las teorías del nacionalismo.

Poco a poco, en noviembre reapareció nuevamente el boletín *A Nosa Terra*, ahora como órgano del pensamiento nacionalista de las *Irmandades*, y, tras una

exitosa despedida lucense al regionalismo, en aquella misma ciudad se celebró la primera asamblea nacionalista de Galicia, que se trata del acontecimiento de mayor relevancia para el ideario político galleguista del siglo XX. Fue a partir de su consolidación y posterior legalización cuando el galleguismo, que hacía tiempo que se arrogaba un sello regionalista, pasó a nombrarse 'nacionalismo gallego'. Así pues, el momento se significó como un áureo y efectivo espacio temporal por el que Galicia comenzó a pensar en sí misma, a dialogar, mano a mano y de igual a igual, con el resto de literaturas europeas y a vehicular las ansias que, por sí, la identificaban como una de las entidades territoriales que estaban componiendo el Estado Español.

De esta manera, desde los años veinte de la centuria, Galicia asistió absorta a la proliferación de no pocas empresas editoriales en las que los intelectuales más destacados del panorama nacionalista podían publicar sus contribuciones. Tras Céltiga de Ferrol, creada en 1921 bajo la dirección de Xaime Quintanilla Martínez, que convivió con Terra A Nosa, surgida en A Coruña en 1919, en Galicia fueron proliferando una gran cantidad de pequeñas empresas editoriales: Alborada, fundada en Pontevedra en 1922 por Xoán Vidal Martínez; Ronsel, fundada en Lugo en 1924 por Evaristo Correa Calderón; Palacios, también organizada en Lugo, pero en 1928 y por el impresor salmantino Manuel González Palacios; Libredón, que en 1924 fundaba en Compostela Xavier Pardo Bedía; Galaxia, que vio la luz en Ourense en 1926, de la mano de Augusto M<sup>a</sup> Casas Blanco, hermano de Álvaro M<sup>a</sup> de las Casas, que en 1930 organizaría en la misma ciudad la editorial Alaúda; Moret, creada en 1924 en A Coruña, de la mano de Manuel Fernández Moret; Suevia, aparecida, como la anterior, en A Coruña, pero en 1925; y finalmente Lar y Nós, que son las más relevantes del período (Freire Lestón, 1997: 62-83).

Así pues, tras el Rexurdimento decimonónico, "un fenómeno esencialmente poético" (Alonso Montero, 1992: 348), un pequeño sector de la "minoría ilustrada" de Galicia consideró necesaria la articulación de otra afirmación galleguista. Como he dejado constancia, la etiqueta y la dimensión ideológica necesitó echar mano de otro término, muy útil en el diálogo político catalán y vasco. Fue a través del manifiesto político firmado en 1916 por Antón Villar Ponte por el que se abría la etapa del primer nacionalismo de Galicia, pese a estar redactado en idioma castellano y utilizando el término 'región'. Como señalaba el grupo madrileño de Ribalta, el texto servía de "folleto de porpaganda para os qe buscan razós, pra os que aspiran a fundaren aa sua conduta no conbenzemento" y daba:

lus a moita xente qe se sinte incrinada para a nosa causa polos ditados do seu cûrazón, pro qe se non dezide porqe pesan no seu esprito e mais escurezen o seu xuízo todas as mil e mais infamias qe se teñen dito contra Galicia, contra a sua lêngüa e mais contra as suas ansias de redención (*Estudios Gallegos*, 1916: 217-218).

Después de la creación de la librería coruñesa Cova Céltica, fundada por Euxenio Carré Aldao a finales del siglo XIX, donde se daba cita un nutrido grupo de intelectuales que, en buena medida, habrían de ser los responsables de la futura *Academia Gallega* (Naya Pérez, 1991), hacia 1907 el nuevo galleguismo del siglo XX

se amparó en las sociedades campesinas que, desde hacía cuarenta años, pululaban por la geografía del territorio gallego. De esta forma, pues, fue cómo al abrigo de entidades políticas como *Solidaridad Gallega* o *Acción Gallega*, la historia de la Galicia contemporánea se caracterizó por la expresión y el mantenimiento de un sello reivindicativo de rasgos agraristas. Es así que, siguiendo a Tarrío Varela, el primer período de la literatura gallega del siglo XX recibe el nombre de “Etapa Agrarista” (Tarrío Varela, 1994: 192).

Pese a los incansables esfuerzos del ala coruñesa, especialmente la de intelectuales politizados como Lugo Freire, Porteiro Garea, Antón y Ramón Villar Ponte y Cabanillas Enríquez, quienes poco a poco irán estableciendo sus posiciones nacionalistas al respecto de una Galicia evolucionada desde un marco puramente defensivo de su identidad lingüística, seis años después de que superasen criterios agraristas, mellistas, como los vertidos por escritores como Izquierdo Escribano (Izquierdo Escribano, 1911), las diferencias políticas fueron quienes en realidad produjeron las primeras disensiones en el seno de la *Irmandade da Fala da Coruña*. A partir de aquel momento, pues, no bien institucionalizado el término ‘nacionalismo’ que había de regir en la mentalidad galleguista del momento, la vía cultural va cediendo ante el crecimiento de la dimensión politizadora de los intelectuales responsables de la dignificación del territorio gallego.

Fue a partir de 1917 cuando, antes de que el pleno galleguista apostase por no presentarse a las elecciones municipales de noviembre, aunque por otras candidaturas consiguiesen ediles como Iglesias Roura, Porteiro y Vázquez Enríquez, el protonacionalismo gallego se estrechó a la *Lliga Regionalista* de Francesc Cambó —una de las figuras más admiradas por sus ideólogos, el caso de Correa Calderón—, gracias a lo que logran adquirir el por entonces diario católico regionalista *El Noroeste*, en el que Antón Villar Ponte estableció una tribuna dedicada a la defensa y propaganda del ideario galleguista.

Aún así, al amparo de este acuerdo con los catalanistas, se decide la presentación conjunta de ambas fuerzas nacionalistas en los comicios generales de febrero de 1918, lo que les supondrá un estrepitoso fracaso después del cual devendrá la ruptura. A partir de noviembre de aquel año, con la celebración de la primera asamblea nacionalista de la Historia de Galicia, el galleguismo empezó a desplegar una actividad pedagógica sin precedentes: como ya he señalado, además de actividades culturales y acciones encarriladas hacia la promoción en los medios periodísticos, se decidió organizar un frente activo desarrollado en campañas que reivindicaban la autonomía del territorio, en pronunciamientos públicos para solicitar la institucionalización del idioma y los símbolos de Galicia y en mítines nacionalista-agraristas, con el fin de que la ideología agrarista gallega asumiese el galleguismo naciente<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Aún así, este intento pedagógico del ámbito rural fue negativamente considerado por Unamuno, quien desde las páginas de *La Voz de Galicia* criticó la opción politizante de quienes, para él, sólo debían estar centrados en aspectos lingüísticos: “en Galicia funciona una Irmandade da Fala, esto es, Hermandad del

Sin embargo, lo principal era la defensa del idioma. Ya lo proclamaba la denominación de todas las hermandades galleguistas que desde 1916 pululaban por la geografía del territorio y, como más tarde confesaría Castelao desde su exilio extremeño: “de todol-os vencillos sociaes d-unha nación, a fala é o primordial i esencial, porque aglutina e caracteriza ôs elementos do grupo e mantén a potencialidade do feito nacional” (Castelao, 1944: 224).

Tras una concienzuda organización que corrió a cargo de Evaristo Correa Calderón, por entonces el joven valor de mayor entidad del nacionalismo de Galicia, en la I Asamblea Nazionalista lucense se proclamó sin ningún tipo de tapujos la cooficialidad de los idiomas gallego y castellano en el territorio de una Galicia que, no obstante, como las circunstancias políticas aconsejaban, se consideraba inmersa en los estados monárquicos de Alfonso XIII. Fruto de ello fue la petición formal contenida y desarrollada en su art. 3º. Además de proclamar en su art. 7º la soberanía estética de la ‘nación gallega’, lo cual habría de cristalizar en la creación de una Escuela Musical Gallega, por lo que respecta a las necesidades contempladas para un mejor desenvolvimiento de la enseñanza gallega, en el epígrafe “Facultades do Poder Galego”, las autoridades nacionalistas quisieron destacar:

1ª. Nomeamento da Xunta gobernadora, que terá de exercé-lo Poder Executivo, composta dun Presidente e seis Secretarios encargados dos Departamentos de Administración, Xusticia, Ensino, Obras Públicas, Agricultura, Industria, Comercio e Facenda (Rivas Barrós, 2001: 191-192).

Un año más tarde, en la II Asamblea Nacionalista celebrada en Compostela en el mes de noviembre se sientan las bases de una enseñanza netamente gallega, aunque principalmente orientada a los ciclos formativos superiores. En sus conclusiones se recogía este articulado galleguizador:

- 1ª. Que se esixa teñan aprobadas, cantos sexan Gobernadores Civís, as disciplinas de Socioloxía e Economía Política.
- 2ª. Solicitar do Estado o establecemento de escolas agrícolas en Galicia.
- 3ª. Impedir a emigración da muller galega, vergoñosamente explotada fóra da patria, nas Américas principalmente, e crear nas escolas rurais ensinanzas especiais para as nenas.
- 4ª. Crear unha bolsa de traballo galego-americano radicada en Galicia e que estea en relación coas bolsas sufragadas polos galegos nos diversos países do estranxeiro, encargada de fomentar a instrucción técnica e facilitar a repatriación nos casos que estean xustificadas.
- 5ª. Creación dunha escola de viaxantes do comercio en Galicia que expida títulos que serán necesarios para a prestación de servicios no comercio rexional.
- 6ª. Implantación na Universidade de Santiago das Cátedras de Dereito, Historia e Lingua e Literatura galegas.
- 7ª. Solicitar o intercambio cultural e de estudantes entre a Universidade galega e as portuguesas.
- 8ª. Solicitar aos/as estudantes brasileiros que na viaxe proxectada polos/as estudantes da América latina e España, veñan eles tamén, e visiten Galicia, por seren irmáns na lingua.

Habla, que promueve a las veces cierto vago agrarismo, más o menos socialista. ¿Por qué se ha de unir la reivindicación de libertad civil y económica del labriego a eso del habla?” (Unamuno 1920).

9ª. Creación en Galicia dunha Universidade industrial e dunha aula de prácticas nas escolas de Comercio (Rivas Barrós, 2001: 192).

Sin embargo, hasta la promulgación de las conclusiones de la III Asamblea Nacionalista, la celebrada en Vigo en el mes de abril de 1921, no se harían públicas las verdaderas intenciones que el galleguismo orientó hacia el mundo escolar:

1º. Encargar a Vicente Risco que no prazo dun mes redacte un plan pedagógico para as escolas rurais de Galicia.

2º. Pedir as cátedras de Filosofía e Ciencias na Universidade de Santiago e a implantación de nocións de literatura galaico-portuguesa nos Institutos de Escolas Graduadas e creación en Vigo da Universidade Industrial e Mercantil.

3º. Nomear unha ponencia composta por Ramón Cabanillas, Antón Villar Ponte, Xoán Vicente Viqueira e Vicente Risco<sup>2</sup> para chegar á uniformidade do idioma.

4º. O Directorio dirixirase ás Sociedades Galegas das Américas orientándoas no labor galeguista que deben facer nas escolas que sosteñen en Galicia (Rivas Barrós, 2001: 193).

Era la primera vez que, como vemos, el nacionalismo dedicaba sus esfuerzos especialmente al mundo infantil. Fue precisamente por mediación de Risco y, en la sombra, Viqueira, cómo las esferas galleguistas comenzaron a concentrar su atención hacia la órbita escolar gallega, a la que se empezó a considerar objeto de formación y adoctrinamiento. Viendo las calidades y el interés del ourensano, se le encargó la redacción de un plan pedagógico conforme a las nuevas necesidades, un plan que asegurase la extensión de la ideología galleguista (un ápice menos politizada y más orientada a la consolidación lingüística en la población, ya desde los primeros años de vida) y que, a la vez, procediese a instalar la cultura en el medio rural. En este sentido, los nacionalistas no quisieron dejar escapar ninguna de las parcelas de la enseñanza primaria, recordando la importancia de la actuación en las escuelas promocionadas por la emigración —especialmente concentradas en zonas marineras como el país de A Mariña lucense (de donde procedían los hermanos Villar Ponte)—, y, por supuesto, tratar de uniformar el idioma gallego por medio de un informe que se encargó a Viqueira, Cabanillas, Risco y los Villar Ponte, que de toda la nómina galleguista eran los que más se habían preocupado por la consolidación de la cultura gallega en el ámbito infantil.

Un año más tarde, en la polémica IV Asamblea Nacionalista Galega, celebrada en Monforte de Lemos entre el 18 y el 20 de febrero de 1920, las conclusiones al respecto del mundo escolar se llevaron a la redacción de un diccionario de la lengua gallega y a la realización de “unha intensa propaganda entre os mestres e mestras de escola, os cregos, e todos os centros educativos, especialmente a universidade, en referencia ao plan pedagógico das Irmandades feito por Risco” (Rivas Barrós, 2001: 193).

<sup>2</sup> Resulta curioso que justo este grupo fuese el más próximo a Bernardino Varela do Campo, por entonces secretario del boletín nacionalista *A Nosa Terra* y uno de los más firmes valores del nacionalismo de las *Irmandades da Fala*.

Como observamos, la maquinaria nacionalista gallega estaba ya echada sobre la problemática de la escolarización, la enseñanza y, por consiguiente, en ofrecer un fuerte sistema argumental a los habitantes más jóvenes de Galicia, de ahí que, conforme a estos intereses, se decidiese elaborar una parcela exclusivamente orientada a los gallegos de menor edad. Así pues, tras ese referido plan pedagógico y acciones reivindicatorias como las anteriormente reseñadas, la esfera de los nacionalistas gallegos intentó construir un discurso literario centrado en la infancia.

Aunque desde sus mismos orígenes, en el nacionalismo se promoviese una escisión interna<sup>3</sup> entre quienes creían en la efectividad del discurso político conjunto, observando para ello las trayectorias del resto de nacionalismos periféricos peninsulares (especialmente el vasco y el catalán), y los que consideraban que el epicentro ideológico del galleguismo debía estar encaminado a la atracción de nuevos seguidores, intelectuales como Bernardino Varela do Campo —liberal-demócrata, izquierdista y uno de los miembros más activos del asociacionismo coruñés— y Vicente Risco —tradicionalista, católico y consciente de sus destinos como uno de aquellos herederos de la hidalguía comprometida con las esferas rurales— no renunciaron a aunar fuerzas para asentar el edificio de la literatura gallega para niños, algo que faltaba por hacer.

Hechos como éste posibilitarán que, ejerciendo un ánimo altamente triunfante, el escritor e ideólogo ourensano decidiese separarse de la actuación de la *Irmandade da Fala da Coruña* y organizase su propia asociación galleguista. Fue en diciembre de 1922, tras la celebración de la IV Asamblea Nacionalista de Galicia en Monforte de Lemos (Lugo), cuando se constituyeron dos alas, la de los coruñeses y la de la *Irmandade Nazonalista Galega* de Risco, que aglutinaba el resto de entidades y organizaciones gallegas. Su institucionalización se produjo en la ciudad marítima de A Coruña con el siguiente objetivo:

traballar polo desenrolo da cultura galega entendendo que neste momento é o esforzo único que debe realizarse, toda vez que o político sin unha orientación cultural previa, intensiva e extensiva, non pode ter eficacia (*La Voz de Galicia* 1922).

A la par que *A Nosa Terra* seguía siendo el órgano periodístico de los nacionalistas integrados en el núcleo ideológico coruñés<sup>4</sup>, debido a la inexistencia de

<sup>3</sup> Fue Correa Calderón quien, a la altura del 17 de mayo de 1925, dos años antes de la salida de su cuento infantil, denunció en *El Pueblo Gallego* estas disensiones:

se alternaban las ideologías y los sentimientos gallegos con los más ardientes combates de juegos de dominó [...] El nacionalismo gallego fué creado por brillantes figuras, sin duda, y, a pesar de eso, con múltiples vicios originarios. No hubo una dirección fija. Innumerables titubeos deshacían todo lo hecho. Se intentó propagar la doctrina con el teatro popular, y no se hacía más que mostrar nuestros caciques, nuestros aspectos groseros. Se quiso intervenir en política, y el conseguirlo no sirvió más que para motivar disidencias y luchas intestinas (Pardo de Neyra, 2002: 296).

<sup>4</sup> Su pluma no volverá a formar parte de la nómina periodística del boletín coruñés hasta mayo de 1924, año en el que comenzará a publicar textos exclusivamente culturales.

uno paralelo para la organización de Risco, el ourensano, que un año después conseguiría formar un currículo político debido a sus coqueteos con el gobierno de los golpistas de 1923, del que esperaba la formación de una Mancomunidad Gallega a semejanza de la catalana, decidió hacerse con una empresa próxima geográficamente a la ciudad herculina, un medio que fuese capaz de despertar en la intelectualidad gallega las ansias culturalistas que su opción llevaba impresas. Se trata de la empresa brigantina *Rexurdimento*, que consiguió orientar hacia sí mismo precisamente por intervención de Bernardino Varela do Campo.

*Rexurdimento* había salido a la luz el 1 de agosto de 1922 como “Órgao dos intereses mariñás” debido al impulso del intelectual galleguista Salvador Mosteiro da Pena, por entonces estudiante de Medicina. La revista, “coa que a mocidade betanceira dos anos vinte tentou contribuír ao movemento que se estaba a dar en toda Galicia” (Torres Regueiro, 1993: I), fue un boletín quincenal en el que colaboraban Ramón Cabanillas Enríquez, Xaime Quintanilla<sup>5</sup>, Francisco Abelaira, Manoel Roel, Ramón y Antón Villar Ponte, Víctor Casas, Xoán Vicente Viqueira, el marqués Juan Armada y Losada, Leandro Carré Alvarellos, Xaime Prada Losada y Álvaro Cebreiro (que llevó a sus páginas las firmas de los intelectuales portugueses António de Cértima y Teixeira de Pascoaes), todos alentados por la labor de Mosteiro da Pena y un grupo de jóvenes betanceros en el que se integraban Luís Cortiñas Díaz (*Lucordia*), Xosé Veiga Roel, Manuel Fernández Barreiro, Tomás López da Torre, Carlos Peña (*C.P.*) y su hermano Joaquín (*J. da P.*) y, finalmente, Xaquín López Pita (*Roldán Paderne*).

La primera experiencia periodística de *Rexurdimento* duró hasta el núm. 6, momento en el que su director se marchó a Madrid para ampliar sus estudios universitarios de Oftalmología en la Universidad Central. En enero de 1923 volvió a reaparecer, esta vez gracias al impulso de Vicente Risco y su *Irmandade Nazonalista Galega*, por lo que, a partir de este momento, aunque cogiendo el relevo de la anterior publicación (algo que se hizo constar por la alusión a una “2ª época”), el medio pasó a ser el “Órgao da I.N.G.”, siguiendo en la anterior línea crítica contra las sagas caciquiles de Gasset, Alhucemas, Viturro, Viguri, Espada, Urzáiz, Figueroa, Ordóñez, Wais, Bugallal y Zulueta. Como se explicaba en aquel número primero de la nueva etapa, la revista afirmó ser el “órgao da loita da I.N.G., a única institución enxebre que conta con núcleos orgaizados e dísciprinados nas principás vilas da Pátria, verdadeiros formentos da cultura nazonalista”, por lo que se adscribió a los “consellos do Xefe”, Vicente Risco, “porque xa vai habendo certa responsabilidade no de ademitire calquer cousa que se escriba en galego”. Por medio de una sección fija que

<sup>5</sup> La coincidencia de Correa con Xaime Quintanilla en las páginas de la revista betancera provocó que la Editorial Cértiga de Ferrol, que desde 1921 aquél gestionaba con Fiz Álvarez do Castelo, Ramón Villar y Manuel Morgado, publicase en 1922 la colección *Luar (contos galaicos)*, que fue impresa en los talleres tipográficos de *El Correo Gallego*. En la sección “Librería Gallega”, que la revista publicó en sus dos primeros números de 1923, Cértiga insertó sendos anuncios a través de los que informaba de la existencia de su colección de “novela semanal ilustrada: unha das millor persentadas da Península”, creada en marzo de 1922.

se reprodujo en todos los ejemplares de 1923, titulada “Movimento Nazonalista Galego”, conocemos la estructura y las articulaciones ideológicas de la *Irmandade* de Risco, que tenía:

por fin a formación d’unha forte concencia nacional galega que nos enxebre totalmente e que nos leve a conquerirmos a autonomía integral da Galiza e o mais outo grado de progreso moral e material pra Ela,

y, contando con el ourensano como “Conselleiro Supremo”, mantenía cuatro “conselleiros” más, un secretario general y delegaciones situadas en localidades como A Coruña, O Ferrol, Ourense, Compostela, Betanzos, Monforte de Lemos, Viveiro, Vigo, Baiona, Madrid<sup>6</sup> y La Habana. En este momento aparecieron vinculados a la revista muchos de los intelectuales más destacados y destacables de la literatura gallega de aquella época: el propio Risco, Evaristo Correa Calderón, Manuel Antonio, Euxenio Montes, Valentín Paz-Andrade, Roberto Nóvoa Santos, Máximo Ramos<sup>7</sup>, los hermanos Carlos y Antonio Bermúdez Peña, Victoriano Taibo, Alfonso Rodríguez Castelao, Gonzalo López Abente, Manuel Lustres Rivas, Bautista Calderón, José Ribas Montenegro o Luís Cortón del Arroyo. Aún así, también siguieron colaborando con la empresa Manuel Fernández Barreiro (quien al lado de Correa era uno de los colaboradores de la editorial ferrolana Cértiga), Luís Cortiñas, Antón Villar Ponte, Xaime Quintanilla, Álvaro Cebreiro y Ramón Cabanillas.

## 2. Segundo tiempo: el alumbramiento de la literatura infantil gallega en su contexto. Nacionalismo y educación

Aunque con un telón de fondo de indudable sello político nacionalista, fue bajo el palio de la enseñanza infantil donde surgió la amistad y la colaboración de Varela do Campo y Risco, las dos firmas que procederían a inaugurar la trayectoria literaria gallega para niños. El segundo era profesor de la Escuela Normal de Ourense, en la que se formaban los maestros que, principalmente, acabarían dando clases a los niños de los medios rurales y urbanos de aquella provincia gallega. El primero, por cuestiones sentimentales, también pertenecía al mundo escolar; no en vano, su esposa, Elvira Bao Maceiras, fue una de las profesionales más destacadas de la historia del magisterio gallego.

<sup>6</sup> Atendiendo al último número de la primera época, en julio de 1922 funcionaba en Madrid una “Delegación da Irmandade Nazonalista” representada por Salvador Mosteiro (como “conselleiro”) y Luís Cortón del Arroyo (como “segretario”).

<sup>7</sup> Según información ofrecida en el número 2, antes de comentar la aparición del manifiesto *¡Más alá!* (“un valente e ven orientado berro contra o rutinarismo de moitos galegos que non se decatan ou non queren decatarse das eisixenzas que na actualidade reclama a nosa Terra”), *Rexurdimento* dio cuentas de la salida del segundo ejemplar de la “doce e meiga publicación infantil” *As Roladas*, iniciada por Leonardo Rodríguez y dirigida por Cabanillas, donde aparecían originales de Cabanillas, Villar Ponte, Cebreiro, Máximo Ramos y Lloréns.



Desde sus inicios, la ideología del nacionalismo de Galicia se orientó hacia la construcción de una necesitada realidad pedagógica propiamente gallega. De ahí que, en primera instancia, negase la efectividad de una escuela rural auspiciada por el modelo urbano que, en consecuencia, nunca observaba las características concretas del medio mayoritario del territorio del NO. peninsular. Por una parte, frente al excesivo centralismo que imperaba en los establecimientos urbanos, la pretendida reforma de los centros de enseñanza rurales se articulaba en torno a una determinada ideología política. Ya en los mismos momentos de la germinación del pensamiento nacionalista, el escritor Federico Maciñeira y Pardo de Lama, cronista oficial de Ortigueira y maestro titular de Ribeiras do Sor, intentó llamar la atención de las esferas galleguistas sobre la necesidad de la defensa de la escuela rural y lo hizo en estos términos:

con dolor venimos observando que en la activa campaña de acción, aún de controversia, emprendida en Galicia por los regionalistas de las nuevas tendencias nacionalistas y por los puros del antiguo régimen, a fin de conducirnos por nuevos derroteros que nos lleven al engrandecimiento a que somos acreedores, se tiene en completo olvido lo que necesariamente debe de ser la base del nuevo edificio que intenta levantarse, ya que éste precisa apoyarse en el elemento rural como predominante en la región: la escuela aldeana (Maciñeira 1918).

Es por ello que, a la par de una defensa a ultranza del aún por entonces denostado idioma gallego, los nacionalistas de primera hora intentaron definir un concepto político amplio y definido, del que no escapase ni el más mínimo detalle. Lógicamente, bajo este panel dirigista, la ideología del galleguismo nacionalista de la segunda década del siglo XX se tiñó de un potente argumento: el de galleguizar todas las parcelas de la vida en Galicia, especialmente la escolar, que era donde se podían crear nuevos sentimientos enérgicamente positivos hacia el nuevo despertar que germinaba en la intelectualidad novecentista del momento.

El primer paso era intentar galleguizar a los escolares, criticando el asimilacionismo institucional que había provocado que no sólo no se estudiase y se hablase gallego en las aulas, sino que había conseguido instituir un sentimiento de, por lo menos, inferioridad en aquellos que lo tuviesen como lengua materna. Es Santos Vila, uno de los primeros nacionalistas de aquella Galicia ilusionada y ferviente, quien se presenta como uno de los iniciales denunciadores de la situación escolar:

n-as nosas escolas de primeiro ensino, pérdese a meta d'a labore que n-elas fan os mestres c'o xeito castelán que lle dan ás súas ensiñanzas. O neno galego, afeito a ouvir e falar galego n-a familia e n-a rúa, con moi cativo vagaxe de mal adeprendidas verbas casteláns, vai á escola donde soamente ouve por mandato d'un asoballante centralismo, as espricaciós que lle da o seu mestre n-unha lingua allea, istraña, que ten que enxerguer ó tempo qu'o seu tenro cerebro vai laborando, n-un dobre porceso psíquico, o coñecemento que lle queren transmitir (Santos Vila 1918).

En la misma asamblea nacionalista lucense de 1918 se presentó una ponencia en la que se criticaba duramente el proyecto pedagógico de las Sociedades de

Instrucción, que habían creado en Galicia un gran número de establecimientos de enseñanza que, según los criterios nacionalistas, únicamente preparaban a los niños para una vida adulta sustentada en la emigración. Por ello, además de renunciar a un proyecto que, como allí se confesaba, estaba dando la espalda a la regeneración de Galicia, insistieron en la necesidad de fomentar la vida rural y, siguiendo este parámetro, crear una "verdadeira Escola Rural".

Fue persiguiendo estos intereses cómo un pequeño núcleo de galleguistas nacionalistas se propusieron renovar la pedagogía de Galicia, para ello creando un aparato teórico que no dejase escapar ningún cabó, ni el de la inexistencia de un conjunto de obras especialmente dedicado a aquellos niños que habrían de formarse y educarse según los planes progresistas que la esfera intelectual pretendía llevar a cabo. De este núcleo, dos figuras eran las llamadas a formar parte en primer lugar: Xoán Vicente Viqueira, que desde 1917 venía haciendo llamamientos al ámbito cultural gallego para que afrontase la revisión de la educación en Galicia, y Antón Villar Ponte, *alma mater* de la *Irmandade da Fala da Coruña* y, como el anterior, hondamente preocupado por la problemática de una educación integradora en idioma gallego, pues para él, según unos juicios emparentados con los de los responsables de la *Escuela Nueva*:

el problema de la instrucción primaria en Galicia sigue siendo un problema insoluble porque no aciertan a comprenderlo los gobernantes españoles que o desconocen en absoluto a nuestra tierra o conocen solo de ella algunas poblaciones donde puesto que oyen hablar castellano a los que los acompañan creen que aquí el castellano es el idioma corriente. La verdad, sin embargo, resulta muy distinta. En las aldeas de Galicia, sobre todo en las del interior, nadie habla más lengua que la vernácula (Villar Ponte 1935)<sup>8</sup>.

Cabanillas, desde 1917 y por mediación de Correa Calderón conocido con el epíteto de "Poeta da Raza" (Pardo de Neyra, 2002: 45, n. 26, y 72), fue otro de los escritores nacionalistas que más pronto se decidió a apostar por la consolidación de una parcela literaria infantil exclusivamente gallega. A su lado, intensamente fusionados con él en el proyecto de moldear un cuerpo literario nuevo, se alinearon Vicente Risco y Bernardino Varela do Campo.

Después de licenciarse en Derecho y haber ingresado en el cuerpo de funcionarios de Hacienda de la Delegación de Ourense, la vocación de Vicente Risco fue definitiva para que orientase su rumbo hacia el mundo del Magisterio. Según ha señalado Casares:

<sup>8</sup> Siguiendo tanto los dictados de Viqueira como los de Villar Ponte, un pequeño grupo del nacionalismo gallego dirigió su mirada hacia la escuela: mientras apostando por la vena argumental de identificación prototípica del galleguismo inicial, Taibo criticaba los métodos de enseñanza basados en el centralismo castellanista (Taibo, 1917), Ortiz Novo, director de las Colonias Escolares del Sanatorio Marítimo de Oza en A Coruña, dependientes del Ministerio de Sanidad y Consumo, proclamaba la efectividad del idioma gallego como arma para el aprendizaje, puesto que "o mestre que queira qu'a sua ensinanza seia eficaz non ten máis remedio que valerse d'os nosos idiomas. E imposible [...] qu'a ensinanza n'as escolas seia cumprida, eficaz e perfeita si se prescinde do galego" (Ortiz Novo, 1918).

cando vai cumprir os trinta anos, Vicente Risco decide encamiñar a súa vida profesional cara ó ensino. Licenciado en Dereito sen vocación e funcionario de facenda por obrigación, soamente as súas actividades periodísticas lle reportan algunhas satisfaccións no plano espiritual. É entón cando pensa en dedicarse á docencia e se matricula na Escola Superior de Maxisterio, en Madrid, onde será alumno de Ortega y Gasset. O primeiro curso iníciase en 1913 e o terceiro e último remátase en xuño de 1916 (Casares, 1997 a: 38).

Así pues, cuando comienza a gestarse el nacionalismo gallego, Risco era ya profesor de la Escuela Normal de su ciudad natal. Su primer destino profesional llevaba implicado la cátedra de Historia, motivo por el que, y debido fundamentalmente al ejercicio periodístico desarrollado en su propio medio, *La Centuria*, comenzó una relación intelectual con el catedrático de Filosofía del Instituto General y Técnico de la ciudad de As Burgas, Antón Losada Diéguez, que le sirvió para aproximarse a la ideología galleguista y pasar a engrosar las filas de un regionalismo que, en una línea activamente politizada y exclusivamente orientada al enfrentamiento con respecto al inveterado caciquismo de los países ourensanos, estaba directamente relacionado con la realidad catalanista del momento<sup>9</sup>. Aún así, su espíritu altamente cultural, creyente en la regeneración de una 'decaída' Europa y radicalista desde el punto de vista ideológico, nunca político verdaderamente (Casares, 1997 a: 50), será el que le permita considerar la trayectoria catalana y la importancia que su activismo regionalista había concedido ya al hecho pedagógico-didáctico, que, por otra parte, había sido el responsable del levantamiento de un edificio literario dedicado a la infancia.

Aunque desde su integración en el galleguismo de las *Irmidades da Fala* Risco ya sabía de la existencia y de la dedicación de Varela do Campo como una de las figuras de mayor energía en la *Irmidade da Fala da Coruña*, no será hasta 1920, después de la celebración de la II Asamblea Nacionalista de Compostela (donde se conocieron), cuando inicien su colaboración literaria, el primero como creador y el segundo como editor. Varela do Campo, fallecido en A Coruña en 1945, había nacido en una casa de O Cantón Grande de aquella ciudad en 1889, cinco años más tarde que Risco pero en el seno de una familia trabajadora: sus padres, Manuel Varela y Dominga do Campo Placer, oriundos de Bergondo y establecidos en la capital herculina desde hacía unos años, regentarían un establecimiento hostelero en el número 20 de la Rúa da Mariña, una de las casas que se conocían como "as casas de Paredes", donde se crió el intelectual galleguista. Tras cursar estudios en la Academia

<sup>9</sup> Fue en noviembre de 1917 cuando Losada Diéguez, uno de los componentes más activos de la *Irmidade da Fala de Ourense*, fue elegido como uno de los comisionados para celebrar una Semana Galega en Catalunya auspiciada por la *Lliga Regionalista* de Cambó. Este acontecimiento, prelude de la posterior alianza galleguista-catalanista para los comicios parlamentarios de 1918, fue de vital importancia tanto para el ingreso de Risco en la nómina regionalista como para su también identificación con el espíritu catalán, lo que le llevará a formar parte de la comitiva que recibió al líder catalanista en la estación del ferrocarril de Monforte de Lemos en diciembre de 1917, en viaje de propaganda regionalista. Después de la intervención del catalán en un mitin celebrado en A Coruña, el 18 de diciembre siguiente y en un acto similar desarrollado en Ourense, Risco se estrenó como orador en gallego (*La Región*, 1917 a, 1917 b).

Militar de Bilbo, en la que ingresó en 1901, a los quince años logró convertirse en piloto de Marina Civil, consiguiendo tres años después el título de capitán mercante, siendo el más joven de España en su momento. Debido a una precaria salud que le impedía estar embarcado, en 1915, año en el que fue nombrado Socio de Honor de la Liga Marítima Española, formando parte de un grupo compuesto por personalidades como Santiago Casares Quiroga y Martín Martínez, por entonces concejal del ayuntamiento de A Coruña, Varela do Campo decidió involucrarse con la fundación del edificio de la Escuela de Náutica de A Coruña en la Rúa das Ferrerías, que hasta entonces integraba sus estudios como agregados del Instituto General y Técnico de la ciudad, pasando a impartir en ella clases de Cosmografía, Manejo de Cartas y Navegación. Después de contraer matrimonio con una destacada maestra coruñesa, Elvira Bao Maceiras (1890-1971) (Rivas Barrós, 2001: 211-224<sup>10</sup>), Varela do Campo comenzó a participar en la actividad docente de su pareja, desde 1920 profesional temporal y a partir de 1922 maestra permanente de las Colonias Escolares del Sanatorio Marítimo de Oza, dirigidas por el destacado nacionalista Ortiz Novo.

Fruto de ese interés que Varela do Campo orientó hacia la parcela pedagógica de su esposa, instado por Risco y Cabanillas, decidió acometer la financiación de lo que iba a ser el primer corpus literario infantil de Galicia. Fue el *Café Galicia* de O Cantón Pequeno coruñés, donde los nacionalistas integrados en los dictados de la *Irmidade da Fala da Coruña* habían establecido una tertulia, el espacio donde se gestó el proyecto editorial que abriría las puertas del sistema literario gallego al mundo de la infancia. Arropado por figuras de la talla de Castelao, Villar Ponte y Otero Pedrayo, ambos intelectuales, Risco y Varela do Campo, reclutaron al por entonces joven valor Álvaro Cebreiro, uno de los dibujantes más destacados de la Galicia nacionalista, para que se hiciese cargo del aparato plástico de una colección que, con el sello del galleguismo nacionalista, pensaban ofrecer para la educación de los escolares gallegos. Claro es que esto no podía realizarse sin la intervención de una nómina docente ideológicamente afín a las pautas reivindicadoras que proclamaban (como Adela Mejuto, Celia Menlli, Carmen Pardo, María Barbeito, Arturo Taracido, Evaristo Cuenca, Vicente Moltó o Gabriel Loperena<sup>11</sup>) y en la que, de modo directo, fue decisiva la intervención y el apoyo de Elvira Bao Maceiras.

<sup>10</sup> Como su marido, la familia de Elvira Bao procedía de las clases proletarias coruñesas. Su padre, Jesús Bao (aunque conocido con el nombre de Manuel), era jefe de mantenimiento de la Casa de Baños de Dorrego en Riazor, balneario donde nació su hija, y su madre era cigarrera de la Fábrica de Tabacos herculina, trabajabando en la sección que popularmente se conocía como "o escollido".

<sup>11</sup> Según ha relatado Rivas Barrós (Rivas Barrós, 2001: 216-217), Elvira Bao Maceiras fue presidenta de la *Agrupación Republicana Femenina* coruñesa, una asociación exclusivamente centrada en el desenvolvimiento cultural gallego, aunque atendiendo a criterios eminentemente pedagógicos. Además de homenajes puntuales (el de Manuel Murguía o el dedicado a los Mártires de Carral, ambos celebrados en 1933), la entidad promovió conferencias, clases de solfeo y piano, lecturas e incluso mítines políticos. De esta agrupación formaban parte Amparo Jean de Alvajar, Celia Menlli, Adela Mejuto, Freijido, Carmen Pardo y Juana Capdevielle, esposa del Gobernador Civil coruñés en 1936 Francisco Pérez Carballo, que sería asesinada cruelmente por los falangistas poco después de estallar la contienda militar de 1936.

Instado por la ferviente vocación de su mujer y por su propia actuación docente tanto en la Escuela de Náutica como en el Sanatorio Marítimo Nacional de Oza, fue el propio Bernardino Varela quien instó a Vicente Risco a que se encargase de escribir algún cuento para que, editados por él, los niños gallegos pudiesen ser educados en el idioma de su comunidad. Era algo que, como me confesó Elvira Varela Bao<sup>12</sup>, su madre llevaba pensando desde hacía tiempo, desde que, al poco tiempo de hacerse novia de Varela do Campo, se había integrado en la vida política, cultural y pedagógica de la *Irmandade da Fala da Coruña* (participando activamente en las actividades que allí se realizaban, como por ejemplo en el “Cadro Artístico das Irmandades da Fala” alentado por Antón Villar Ponte, donde compartió afinidad con Víctor Casas, Carmen Chao o Carmen Meléndrez), donde hacía tiempo que su marido ejercía las labores de secretario, que compaginaba con una dedicación idéntica en el boletín *A Nosa Terra*.

Antes de la consolidación de Risco como el pilar fundamental de la renovación pedagógica de sello nacionalista, algo que surgió a la par de la creación de un cuerpo literario educativo para la infancia y que cristalizó en el nombramiento del ourensano como redactor de “un plan pedagógico para as escolas rurais” en la III Asamblea Nacionalista de Vigo, en las esferas de la *Irmandade da Fala da Coruña* se decidió hacer realidad el ansiado deseo de maestros como Elvira Bao. Fruto tanto de reuniones en el local de la entidad herculina como de periódicas tertulias en la cafetería antes señalada, contando con el beneplácito de las figuras admitidas como mayores autoridades de la Pedagogía (Viqueira), la Literatura (Cabanillas), el Pensamiento (Risco) y la Política (Villar Ponte), Bernardino Varela do Campo se avino a financiar la publicación de una colección de cuentos que, dado el carácter formativo que llevaban impreso, únicamente serían de responsabilidad de la órbita de las *Irmandades*, estando fuera, por ello, cualquier alusión autorial. Sólo interesaban los niños y su educación y el que tuviesen un cuerpo de lecturas gallego, por lo que cualquier indicación respecto a la autoría estaba fuera de lugar; y ya que el nacionalismo era el encargado de crear y producir el proyecto, sería él el único responsable, lo cual restaba calidad creativa a la nueva empresa pues únicamente se quería presentar como un documento de trabajo sin ningún tipo ni interés artístico.

Aún así, si la Pedagogía, la Literatura, la Política y la Ideología se daban la mano para confirmar el que sería el primer proyecto literario-pedagógico infantil de

<sup>12</sup> Quiero señalar mi agradecimiento hacia Elvira Varela Bao, fuente de muchas de las noticias aquí contenidas y desarrolladas y propietaria de un pequeño pero importante archivo documental esquilado por el terror al que después de 1936 fue sometida su familia. En su poder se encuentra la primera edición de *O Rei Avarento*, que he datado en 1921, así como los dos manuscritos, también risquianos e inéditos hasta hace poco tiempo, *O labrego e mais o Rei* y *A dona encantada*, que constituyen las primeras pruebas de la literatura infantil gallega. Yo mismo las he rescatado del olvido acometiendo la edición de estas tres piezas literarias en una obra que, como habría sido la voluntad tanto de Risco como de Varela do Campo, se publicó para su difusión entre el público infantil gallego, para quien realmente fueron concebidos los relatos (Risco, 2004). Posteriormente, también decidí presentarlas a la sociedad gallega en un estudio (Pardo de Neyra, 2004).

Galicia, la primera empresa gallega con este sello, también se trató de aproximar la entidad de la Plástica para dar una mayor calidad a algo que, en principio, podía menospreciar los dictados del arte. Para ello se buscó a uno de los más jóvenes, el coruñés Álvaro Cebreiro, que desde 1920 había aparecido en la plantilla nacionalista de Galicia como un dibujante de demostrada solvencia.

El proyecto se desarrolló con rapidez, con la misma celeridad que los nacionalistas imprimieron ante la necesidad de elaboración de un plan pedagógico para los establecimientos rurales de enseñanza. Como era de esperar, Risco fue el encargado de escribir los primeros cuentos<sup>13</sup>. La iniciativa, que el propio Varela do Campo quiso denominar como “Contos pra nenos”, pronto acogió el sello personal del escritor e ideólogo de Ourense, prueba de lo cual es la responsabilidad del primero de los cuentos, que apareció publicado como de autoría de la *Irmandade de Galicia*, que ni era la *Irmandade da Fala da Coruña* ni la *Irmandade Nazionalista Galega* que Risco fundaría un año más tarde, pero que claramente rechazaba el marbete coruñés, entidad de la que se había distanciado a partir de 1920, precisamente cuando dio a la imprenta su célebre *Teoría d'o nazionalismo galego* y se alineó con la tendencia suave de Losada Diéguez.

Tras la salida de la primera entrega de la colección, *O Rei Avarento*, que no sin motivo se subtítulo “Conto primeiro” (Risco, 1921a), estaban previstas las ediciones de dos trabajos más, *O labrego e mais o Rei* y *A dona encantada* (Risco, 1921b, 1921c), que Risco entregó a Varela do Campo poco después de ver editado el primer ejemplar de la serie. Sin embargo, problemas ajenos al nacionalismo fueron los causantes de que la colección se interrumpiese. En abril de 1921, un mes después de la publicación de *O Rei Avarento*, su editor, que era el que financiaba la iniciativa, sufrió un duro golpe, que le supuso el pago de una multa que impidió que el dinero que había asignado a la imprenta para continuar la serie literaria infantil fuese utilizado para el fin deseado y programado. El 3 de abril de aquel año fue objeto de un informe del Gobierno Civil de A Coruña dirigido al Ministerio de Estado incoado contra él y su correligionario Víctor Casas, el administrador del boletín nacionalista, por haber participado en una supuesta campaña separatista que fructificó en la publicación de dos cartas de la autoría de ambos en las páginas del conocido medio lisboeta *A Imprensa de Lisboa. Órgão dos Trabalhadores de Jornais*. La de Varela recogía su júbilo por la buena acogida del nacionalismo gallego en la nación vecina, deseaba la aproximación de ambas culturas y la fusión con los nacionalismos vasco y catalán con en fin de conformar una confederación de nacionalidades libres peninsulares (que para él serían “o cerebro de Europa”):

ilustres cofrades e irmáns: Hoje tive a satisfacción de ler o voso jornal, que mans piadosas fixo chegar ás miñas. Vi con moita ledicia e agrado que despois de catro anos que nós (os bos e generosos fillos da Galiza, c'o corazón aberto a toda verba amiga), comenzamos a sementar a ideia nazionalista que ten de conquistar a liberdade e independencia da nosa Terra Nai [...] ja vós

<sup>13</sup> Pese a que por la brevedad de la empresa no existan más textos que los de Risco, esto no significa que escritores como Cabanillas no pensasen o no les hubiesen sido encargadas obras para la colección.

comenzachedes a ouvir as nosas arelas de ceibar á Galiza que durante V séculos ficou tiranizada e asoballada pola brutal e bárbara Castilla [...] Portugal e Galiza son carne da mesma carne, sangue do mesmo sangue, arterias dun mesmo corazón; son a hostia partida en dúas metades, que hai que unilas n'um só corpo para a súa consagración eterna nos destinos do futuro [...] A Galiza é un Cristo que sube ao calvario c'oa pesada cruz da emigración e decote fica aguilloada por Fariseus, pelo grave delito de non someterse a tiranías alleas (Varela do Campo, 1921).

Tanto el hecho de acompañarse de un ideólogo como Víctor Casas (quien no sólo no era adepto de Risco sino que, además, representaba la opción más izquierdista del galleguismo nacionalista del momento) como las fuertes consideraciones que se reflejaban en un artículo explícitamente independista, en todo caso contrario y crítico con respecto al centralismo españolista, fueron quien de provocar que ambos intelectuales fuesen tildados de 'separatistas', por lo que se les abrió un expediente sancionador en el que se señalaba que Varela:

se acompaña mucho de Don Antonio Villar Ponte, farmacéutico, de Don Luis Peña Novo, abogado y concejal nacionalista del Ayuntamiento coruñés, de Don Manuel Lugrís Freire, empleado particular y escritor galleguista, organizador del homenaje a las Heroínas de la Isla de Sálvora y de otros, también pertenecientes a la Sociedad "Irmandade da Fala" que tiene su domicilio social en la Plaza de María Pita, 17 y Marina, 6. Goza fama de hombre de bien y de poseer regular cultura. En esta Comisaría no aparece nota alguna que haga referencia a tal sujeto (*Informe del Gobierno Civil de A Coruña al Ministerio de Estado contra Bernardino Varela do Campo y Víctor Casas*, 1921).

Pero aunque esta circunstancia paralizase la continuación de la serie "Contos pra nenos", la activa intervención organizativa de un Risco alejado de la *Irmandade da Fala da Coruña* y volcado en la constitución de su propia ala ideológica nacionalista, la de la *Irmandade Nazonalista Galega* inicialmente llamada *Irmandade de Galicia*, fue otro de los acontecimientos que quebró la salida de la primera iniciativa conscientemente literaria y exclusivamente orientada al mundo escolar gallego. Por otra parte, el hecho de que, en connivencia con Casas, uno de los galleguistas más definidamente enfrentados a la opción risquiana, decidiese proclamarse bajo la bandera de un nacionalismo más que progresista en 1921, en pleno momento de su intensa colaboración, también provocó ciertas reticencias en Risco, volcado en intentar controlar el nacionalismo gallego. Es por ello que, bien por los problemas económicos de Varela do Campo, bien porque optó por alinearse con la opción más liberal del galleguismo del momento (la del propio seno de la *Irmandade coruñesa*), bien por el desmedido interés de Risco en constituirse como el *pope* ideológico-cultural de Galicia, la empresa literaria infantil quedó suspendida.

Después de la guerra, los devenires de ambos intelectuales también quebraron su relación. Mientras Risco aparecía como un funcionario próximo al régimen militarista español, católico, tradicionalista, *carlista* y nada progresista, Varela do Campo y su esposa eran sometidos a un estado de terrorismo institucional común al de muchos otros galleguistas de comienzos del siglo XX. Tras el particular periplo de un represaliado como Varela do Campo, repleto de miedos, sanciones, persecución y

penas carcelarias, los cuentos infantiles de Vicente Risco permanecieron escondidos en su domicilio coruñés de la Rúa de Riazor (hoy Avenida do Dr. Rubine) y, desde 1937, en el de san Roque de Fóra, frente al mismo mar al que habían ido a parar los cuerpos sin vida de varios correligionarios de Bernardino, quienes, como él, sólo habían cometido el deleznable delito de amar y trabajar por Galicia. Pese a que, como en casi todos los hogares del progresismo gallego, se quemasen multitud de documentos que pudiesen comprometer a sus poseedores demostrando un período anteriormente comprometido con los argumentos democráticos, tanto el cuento impreso como los manuscritos de Risco fueron conservados por Bernardino y Elvira, que cuando las circunstancias lo permitían se los leía a los niños que educaba<sup>14</sup>. Aún así, el programa redentor de Varela y Risco debió esperar más de medio siglo para hacerse realidad. Sólo ochenta y tres años después de la edición de *O Rei Avarento* y de la redacción de *O labrego e mais o Rei* y *A dona encantada*, los niños gallegos podrían acercarse a la primera tentativa literaria infantil de Galicia, aunque, lógicamente, lo hiciesen con unos ojos que nada tenían que ver con la candidez existente en los menores gallegos de comienzos del siglo XX (Risco, 2004; Pardo de Neyra, 2004).

### 3. Tercer tiempo: Vicente Risco y los tres primeros cuentos infantiles gallegos

Aunque ni los deseos editoriales que marcaban la tentativa lo exigían ni, por otra parte, fueron fruto de un meditado proceso de creación, lo cierto es que los tres cuentos que he atribuido a Vicente Risco (Pardo de Neyra, 2004) no poseen una fuerza literaria especialmente digna de mención. Quizás también influyese en ello la urgencia de la redacción, la rapidez con la que, a instancias del editor, tuvieron que ser escritos. Y pese a que, como he comentado, el ambiente que se vivía en el seno del nacionalismo gallego de los años veinte de aquella centuria no era el más propicio para la colaboración entre intelectuales diametralmente opuestos, es decir, uno involucrado con la opción coruñesa (Varela do Campo) y otro escindido de la entidad herculina y acometiendo la organización de su propia ala ideológica (Risco), una sección eminentemente llevada de los criterios culturalistas, fue en 1921 cuando germinó el ambicioso proyecto de ofrecer a los niños gallegos un eficaz instrumento de lectura del cual carecían, una colección que comenzaba a andar bajo la motivación del magisterio gallego más progresista (Bao Maceiras) y, por ende, implicado con el fervor nacionalista de quienes estaban renovando y llevando a su madurez más

<sup>14</sup> Después de haber sido encarcelado su marido, en agosto de 1936 Elvira Bao Maceiras fue objeto de detención y encarcelamiento debido a su posicionamiento republicano, que para el franquismo recientemente instaurado podía significar un peligro docente. El 13 de agosto fue depurada definitivamente de su profesión y de su cargo como vocal del Consejo Provincial de Primera Enseñanza de A Coruña; más tarde represaliada económicamente, estuvo once años sin salir de su domicilio y, debido a que estaba imposibilitada para el ejercicio oficial docente, en 1945 decidió abrir una escuela particular en su casa del barrio coruñés de san Roque de Fóra.

inmediata a un sistema literario que, en todos los géneros, podía ya parangonarse al resto de literaturas europeas y mundiales.

Hasta las contribuciones de Roig Rechou (Roig Rechou, 1996 y 2002), los casi inexistentes estudiosos de la literatura infantil gallega habían dado una visión falseada de su trayectoria, lo cual corrobora que, por lo menos en este caso, el desconocimiento se había originado en una consensuada poca consideración respecto al género literario para niños.

Cuando en 1968, por encargo de la editorial catalana Juventud, Mariano Horta Manzano acometió la traducción española de la simbólica obra *Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten* de Bettina Hürlimann, aparecida once años antes de mano de la editorial Atlantis de Zurich, quiso incluir algo que faltaba: la visión de las trayectorias literarias infantiles peninsulares adscritas al Estado Español, es decir, el estudio de las literaturas para niños en lengua vasca, catalana y gallega.

Mientras a Teresa Rovira y al fraile Luis Villasante les fueron encargados los de sus territorios de origen, Catalunya y Euskal Herria respectivamente, el de la gallega corrió a cargo de Ramón Piñeiro, en aquel momento representante y máxima figura de la cultura gallega y, desde la Posguerra, quien había aglutinado el mayor interés por un galleguismo cultural de marcada tendencia liberal suave. Siguiendo sus palabras:

la literatura infantil en lengua gallega carece de tradición. Comienza realmente en nuestros días. Claro está que nos referimos a la literatura escrita, porque la tradición oral popular cuenta en Galicia con una rica *literatura* infantil que ha servido de alimento imaginativo a las sucesivas generaciones de niños gallegos a lo largo de los siglos. Para hablar con exactitud tenemos que decir que la literatura infantil en lengua gallega ha sido hasta nuestros días literatura oral, literatura "contada", y en nuestros días empieza también a manifestarse como literatura escrita, como literatura "para leer".

Desde el siglo XVI se interrumpió el cultivo del gallego como lengua escrita hasta llegar al siglo XIX. Después de varios tanteos que no llegaron a alcanzar gran trascendencia, en 1863 se produjo un acontecimiento fundamental: la aparición de *Cantares Gallegos*, de Rosalía de Castro, libro que inicia el verdadero renacimiento de la literatura gallega. Esta literatura cuenta, pues, con un siglo de tradición en su etapa moderna. Durante el siglo XIX fue fundamentalmente poética, pero en el XX fue desarrollando con notable vigor los restantes géneros literarios: cuento, novela, teatro, ensayo, prosa didáctica, etc. La última manifestación, el género más recientemente incorporado a este proceso evolutivo, es precisamente la literatura infantil.

El primero que sintió la preocupación de promoverla fue el gran poeta Ramón Cabanillas, que en 1922 propuso la publicación de una revista infantil. Por aquellas fechas residía Cabanillas en Madrid y allí logró sumar a su iniciativa a otras personalidades gallegas: el marqués de Figueroa, Leonardo Rodríguez, Portela Valladares, Antonio Palacios, Fernández Flórez, etc. Dirigida por Cabanillas se publicó en Madrid, en 1922, la primera revista infantil en lengua gallega. Se titulaba *As Roladas*. Solamente llegaron a salir dos números, uno en mayo y otro en julio. Cabanillas puso entusiasmo y talento en la elaboración de la revista, pero no logró, desde Madrid, organizar su difusión entre la población infantil de Galicia. No pasó de un ensayo infructuoso.

Diez años más tarde, en 1932, se publicó el primer *Método de lectura* destinado al aprendizaje del gallego por los niños, escrito por Josefa Iglesias Vilarelle y publicado por el Seminario de Estudios Gallegos [*sic*] (Piñeiro, 1982: 332-333).

Aunque todo lo anteriormente ofrecido ni falte enteramente a la verdad ni, por lo tanto, esté fuera de la realidad, lo que no se correspondía con aquélla era la fecha de nacimiento de la literatura infantil gallega y, por supuesto, las firmas implicadas en su gestación tampoco eran las únicas. Antes de la trayectoria y el interés desplegado por Cabanillas en 1922 se encuentra la labor pionera, fundacional, de las *Irmandades da Fala*, personificada en Varela do Campo y Vicente Risco, aunque, si olvidamos por un momento esa falta de autoría pública significada en *O Rei Avarento*, quizás no sea arriesgado señalar que la intención risquiana es susceptible de ser enmarcada aparte de la del nacionalismo gallego, como algo en parte unipersonal (Pardo de Neyra, 2004).

Desde sus inicios profesionales docentes, momento en que comenzó a involucrarse con la ideología regionalista losadiana, Vicente Risco se aproximó al catalanismo que, por entonces, actuaba como espejo en que mirarse los galleguistas de tránsito de siglo y de comienzos del XX. Fue por medio de la estrecha alianza que los regionalistas gallegos establecieron con la *Lliga Regionalista* y su dirigente, Francesc Cambó, cómo Risco, uno de los profesores de la Escuela Normal de Maestros de Ourense, se dio cuenta del atraso cultural gallego respecto a la pedagogía y a la literatura para niños, observando en cambio que la verdadera trayectoria literaria infantil catalana se había iniciado a mediados de la pasada centuria, durante la época del movimiento renacentista.

Puede que el hecho de su proximidad geográfica con Francia posibilite que en Catalunya se consolidase una fuerte preocupación didáctico-pedagógica al unísono que en el resto de naciones europeas, lo cual llevó a que, en especial desde 1845, se sucediesen ininterrumpidamente revistas, traducciones y obras escritas en catalán y dedicadas en exclusiva a los más jóvenes. Fue de exclusiva responsabilidad del catalanismo el que en 1918 se crease en Barcelona la primera biblioteca de la Red de Bibliotecas Populares de la Mancomunitat, un proyecto pionero en la Península Ibérica al respecto de incluir en su seno una sección específicamente infantil.

Llevado de una enorme vocación folclorista heredada en parte del catalanismo que lo había contagiado (véase Thos i Codina, Verdager, Caseponce o Maspons i Labrés<sup>15</sup>), en parte de las grandes figuras vascas (Adema o Barbier, ambos del estado clerical y referentes básicos en el campo del folclore peninsular; no en vano al último se debe la más importante recopilación de leyendas euskaldunes, *Légendes du Pays Basque d'après la tradition*, aparecida en 1931) y en buena medida de la propia dirección literaria y cultural gallega (Amor Meilán, Vega Blanco,

<sup>15</sup> Por otra parte, son muy destacables las influencias catalanas de dos grandes figuras, Josep Carner y Carles Riba, a quienes en realidad se deben las primeras muestras literarias de calidad en el campo de la creación infantil de Catalunya. Tanto el primero, que se introdujo en las letras infantiles catalanas en 1904, año de la publicación de *Deu rondalles de Jesús Infant*, como el segundo, responsable de sendas versiones catalanas de la colección de los Grimm, *Contes d'infant i de la llar*, que salieron a la luz en 1919 y 1921, provocaron la orientación risquiana hacia lo maravilloso y potenciaron que su actividad literaria infantil se presentase con el sello de lo popular.

Murguía, Martelo o Vicetto) y que posteriormente perfeccionará hasta constituirse en el investigador más solvente de la tradición cultural propia, fue así cómo Risco procedió a unificar folclore y literatura infantil en clave gallega, algo que desde sus inicios se había consolidado en casi todas las literaturas europeas para niños.

El momento, por otra parte, era óptimo. Con el siglo XX llegaban a Galicia nuevos aires en todos los niveles: la sociedad comenzaba a cambiar y a conceder una importancia capital a las clases proletarias y burguesas (algo que también en Catalunya se había producido en el siglo anterior) y, en consecuencia, se empezaba a desarrollar una activa toma de conciencia orientada a las necesidades del niño, que ahora pasaba a ser visto como consumidor de libros y como receptor de un cuerpo literario capaz de aleccionarlos y distraerlos. Además, la gestación del nacionalismo y el desarrollo de sus primeros balbucesos estaba impulsando y acotando todas las actuaciones de la vida cultural gallega y, nuevamente, volviendo a atender a las pautas del catalanismo, se decidió que ya era hora de que el idioma gallego se esparciese progresivamente por todas las parcelas de la vida, más aún si se trataba de una instrumentalización como lengua literaria o una expansión orientada a introducirla entre los diversos sectores sociales.

Aunque haya catalogado las tres piezas literarias como ‘cuentos maravillosos’ (Risco, 2004) –en efecto, si atendemos a su dirección infantil, sí lo son– lo cierto es que representan un conjunto variado y plural. Si en *O Rei Avarento* se rescataba una historia de la trayectoria oral gallega<sup>16</sup>, en *O labrego e mais o rei* se recoge una trama procedente del mundo de la Historia, la parcela profesional de Vicente Risco y por la que, no en vano, sentía verdadera atracción, habiendo constituido otra de sus dedicaciones como investigador (Casares, 1997 b: 210-211).

Se trata de un relato que, amén de considerarlo histórico, podríamos catalogar como un “conto de homes”, en nada parecido a las narraciones de corte maravilloso, las de los cuentos de hadas, que bien podría ser susceptible de inclusión en el mundo de la tradición oral –desde luego no gallega si olvidamos la lengua en que fue escrito y únicamente consideramos el asunto– y, dentro de éste, en un subgénero perteneciente a las narraciones graciosas, “chistes” o “chascarrillos”, que en Galicia se denominan genéricamente como “os contos” y que, dada la circunstancia de estar referido a indicar la astucia masculina de un labrador, pertenece especialmente a los ‘cuentos de hombres astutos’, que por lo general estaban centrados siempre en dejar patente la sagacidad de hombres de bajo estrato social, fundamentalmente campesinos.

*A dona encantada*, el tercero de los cuentos infantiles de Vicente Risco, también pertenece al mundo de los relatos maravillosos: aunque fue escrito en la misma época de los anteriores y, por lo tanto, se incardine en el mismo momento histórico e ideológico, además de incluirse en la misma serie, su trama es

<sup>16</sup> Si atendemos a las compilaciones antropológicas gallegas, es en uno de los volúmenes que componen la obra de Mariño Ferro donde encontramos el antecedente más directo de *O Rei Avarento*: se trata del relato *O fillo do rei* (Mariño Ferro, 1996: 26-32).

diametralmente distinta a la de los dos anteriores, ya que aunque no pertenezca al grupo de narraciones en las que el mundo masculino se dignificase, generalmente hacia el estrato aristocrático, a través de la intervención de figuras sobrenaturales femeninas, sí encierra la energía genérica de quienes, según la mitología gallega, poseían dones para transmitir fortuna o éxito a un hombre, protagonista común y prototípico de los relatos de transmisión oral.

Esto, amén de significar una intención risquiana sustentada en el principio de la variedad, viene a asegurar que los tres forman un corpus literario desde el punto de esa variedad, una variedad que pretendía abarcar diferentes parcelas del acervo popular gallego, la de los relatos fantásticos de príncipes valerosos, la de los cuentos de reyes de territorios lejanos y, ahora, la de las narraciones de figuras mitológicas propias de Galicia.

Como *Azorín*, Miguel de Unamuno, Valle-Inclán, Proust, Mann, Musil, incluso Kafka, Vicente Risco consideraba que el ‘espíritu’ se veía amenazado por el avance de la modernidad. He aquí cómo se descubre el interés que el ourensano demostró por la literatura de transmisión oral, entendida en su doble vertiente: popular y tradicional<sup>17</sup>.

Aunque anteriormente ya dio pruebas de su carácter como investigador del hecho literario popular (Risco, 1928), en 1962, cuando fue publicado su monumental trabajo “Etnografía. Cultura espiritual”, una de las partes de la *Historia de Galiza* de su amigo, correligionario y compadre Ramón Otero Pedrayo, Risco desarrolló un funcionalista pero interesante estudio acerca de la literatura gallega de transmisión oral<sup>18</sup>. Además de apuntar la existencia de representaciones teatrales y parateatrales de transmisión oral (generalmente reguladas por el ciclo del año: representaciones religiosas de Semana Santa, los juicios, quema y entierro del Meco en Carnaval y las

<sup>17</sup> La problemática respecto a las fronteras de lo que, por un lado, se denomina ‘literatura popular’ y, por otro, ‘literatura tradicional’, por lo menos en el caso de la gallega, se articula en virtud de referentes etnográficos y/o sociológicos. Aunque en ambas realidades literarias circula un cierto aire de oralidad (que, sin embargo, se deshace cuando, por ejemplo, calificamos como textos populares aquellos que fueron escritos conforme a este marbete, el caso del *Catecismo do labrego* (1899) de Lamas Carvajal), lo cierto es que la literatura tradicional es aquel corpus que se transmite, de generación en generación, para sostener (muchas veces recreándolo) el propio sistema de la tradición, mientras que la popular (nunca una prueba de las clases humildes) se trata de un conjunto generalmente apoyado en la viveza del pueblo y que, fundamentalmente, servía para su divertimento o solaz.

<sup>18</sup> Aunque fundamentalmente desde la Ilustración ya se había creado una preocupación por el estudio de esta parcela literaria (Zernadas y Castro, Sobreya y Salgado, Cornide de Saavedra o Sarmiento), a partir del Rexurdimento (donde se destaca la actuación de Murguía) se vivió una especial inclinación hacia esta preocupación: los trabajos de Saco y Arce, Casal, Valladares, Tobío Campos o Pérez Ballesteros así lo atestiguan. Posteriormente, gracias a la creación de la *Academia Gallega* y a la fundación de su boletín, las canciones populares comenzaron a interesar a la intelectualidad de la época. Al calor de este interés también se publicaron textos de este carácter en revistas y publicaciones como *Almanaque de Galicia*, *Galicia Diplomática*, *Céltiga*, *Vida Gallega* o *Revista Gallega*; investigadores como Hervella Courel, Noriega Varela y Otero se dedicaron a compilar documentos populares y se crearon agrupaciones folclóricas (*Aires da Terra* o *Toxos e Froes*) que recogían muestras de esta tipología. Éste, pues, es el ambiente previo a la redacción de los cuentos risquianos.

representaciones de la Anunciación o descensos de la Cruz en Navidad), en él distinguió tres tipos de cantigas: las referidas a las fiestas anuales, por lo general las de viejos ritos paganos o cristianizados como *Os Maios*, *O san Xoán* u *O Nadal*; las de romería, bien humorísticas, bien religiosas; y las de divertimento, que, a su vez, podían ser para acompañar al baile (*muiñeiras*, *ribeiranas*, *pandeiradas*, *fandangos*, *carballeas*, etc.) o no (*alalás*, *foliadas*, *regueifas* o *desafíos*, *alboradas*, etc.)<sup>19</sup>.

En cuanto al mundo narrativo, para Risco son tres los destinos de su clasificación: los cuentos, las leyendas y los mitos. Los primeros se subdividían en subgrupos según fuese su criterio temático-intencional: según el tema consideró dieciséis tipos, enmarcados en cinco variables (los de sucesos paranormales y supersticiosos –cuentos de brujas, del Demonio, de trasnos y otros seres semejantes, de muertos, de ánimas, de seres encantados–, los de oficios –cuentos de sastres, de cazadores y otros oficios, de clérigos y sacristanes, de caminantes–, los de seres del bosque –cuentos de lobos, de caballos, de zorros–, los de ambientación real –cuentos de reyes y príncipes– y los procaces o pornográficos) y según la intencionalidad habló de cinco clases (los maravillosos, los ejemplares –bien parábolas (con protagonista humano), bien fábulas o apólogos (con protagonista animal)–, los humorísticos, los mnemotécnicos y los eróticos –bien amatorios, bien pícaros–<sup>20</sup>. Las leyendas se clasificaban en etiológicas (si explicaban hechos de los que no se conocía el origen ni la razón, el caso de los topónimos), hagiográficas (vidas de santos católicos) e históricas (sobre todo centradas en hechos bélicos o ‘hazañas’ militares)<sup>21</sup>. Respecto al mito, diferenciado del cuento y de la leyenda porque en él aparecen protagonistas divinos, Risco prefiere acercarlo al acervo legendario, siendo, por ello, una prueba más de aquel grupo, la de las leyendas mitológicas. De este modo, siguiendo la propia clasificación risquiana, según la intencionalidad que se desprende de cada uno de sus cuentos infantiles, *O Rei Avarento* y *A dona encantada* son dos narraciones maravillosas, mientras que *O labrego e mais o Rei* se trata de un relato ejemplar, concretamente una parábola (en la que también se rastrea una intención humorística).

<sup>19</sup> Aún así, según Schubert y Santamarina se registran ocho tipos básicos de pruebas líricas populares: las *cantigas infantís* (los *arrollos* o *cantigas de berce* y las *cantigas de pastoreo*), los *cantos de labor* (*cantigas de mazar* o *leite*, *de fiada*, *cantares de arrieiro*, *de sega* ou *seitura*, *de arada*, *de canteiro*, etc.), los *cantos enumerativos*, las *coplas* (generalmente para reuniones, romerías o trabajos agrícolas conjuntos), los *parrafeos* (a medio camino entre el *desafío* y el *poema narrativo*, ni libres como el primero ni progresivos o lineales como el segundo), los *cantos de costumes* (*cantares de Entroido*, *de folión* ou *foliada*, *de Maio*, *de romeiro*, *nupciais* y *de regueifa* ou *desafío*), los *romances* (dentro de los cuales se distinguen los históricos, religiosos, noticieros, novelescos, de ciego, etc.) y los *cantos de Nadal e Reis* (genéricamente denominados *vilancicos* o *vilancetes* y subdivididos en *cantares de Nadal*, *anibóns* –también llamados *xaneiras* o *cantares de Aninovo*–, *panxoliñas*, *cantares de Reis* y *aguinaldos*) (Schubert & Santamarina 1982, 1983, 1987-1995).

<sup>20</sup> Una visión más universalista es la de Thompson, quien habló de estas narraciones orales: cuentos de hadas, cuentos reales, cuentos heroicos, leyendas locales, cuentos etiológicos, mitos, cuentos de animales, fábulas morales y chistes (Thompson, 1955-1958).

<sup>21</sup> Para Carré Avarelllos, sin embargo, cinco son los tipos básicos de leyendas: las populares, las religiosas, las fantásticas, las históricas o las romancísticas (Carré Alvarelllos, 1968, 1969).

Sin embargo, ateniéndonos a su contenido, los dos primeros son cuentos de sucesos paranormales o supersticiosos (en un caso la historia de un humano tocado por una estrella que, para demostrar su madurez, debe contactar con el demonio; en el otro la de un hombre que se relaciona con un ser encantado y su mundo), siendo *O labrego e mais o rei* una narración de ambientación regia.

En todos los casos está fuera de dudas su intencionalidad infantil (no en vano fueron escritos para los niños), pese a que en ellos perviva una fuerte dosis de popularismo que, como los dictados ideológico-estéticos de la época potenciaban, permita hacerlos formar parte de un proyecto literario-antropológico<sup>22</sup>. De esta manera comprobamos cómo la fusión entre lo literario propiamente infantil y lo literario popular / tradicional es muy intensa, de ahí que el corpus de la literatura para niños fuese expandido hacia el de una literatura que no tenía destinatario expreso y que muchas veces era de raíz popular. No es fortuito, por lo tanto, que el ambiente intelectual gallego de la Época Nós se viese influenciado por el atrayente mundo de lo popular, de lo tradicional. Porque si *Os vellos non deben de namorarse* (1941), *Retrincos* (1934), incluso la serie *Cousas* (1926-1929), de Castela, son obras que no pueden entenderse perfectamente sin la influencia del aparato oral de Galicia, menos aún podemos acercarnos a la dimensión narrativa de Vicente Risco, que dado el referido carácter ideológico que desenvolvía en aquella época trató de beber en el inagotable pozo de la literatura gallega de transmisión oral, bien popular, bien tradicional. Es así cómo bajo el interés literario por constituir una parcela casi inexistente, la de los documentos de creación para niños, se encuentran los fuertes imperativos de un planteamiento estético, ideológico también, empeñado en demostrar la validez de los asuntos populares, tradicionales, para que los más jóvenes se involucrasen con la energía propia de un territorio vivo y dinámico, aunque fuertemente asido a su sistema cultural tradicional. No es, por tanto, que menospreciase el popularismo al usarlo para edificar la literatura para niños; todo lo contrario, Risco se sirvió de aquella parcela que consideraba más gallega para que los más jóvenes hiciesen su primera incursión en el hecho literario y, de paso, sintiesen la magia y la entidad de su cuerpo cultural más definitivo y definitorio.

Ya antes había señalado la cierta impronta tradicional, algo que me sirvió para acercarlo al mundo de la literatura infantil, del corpus poético de Rosalía de Castro, la firma de mayor solvencia literaria que abre el Rexurdimento gallego del siglo XIX. Aunque conviene volver a citar el nombre del Padre Sarmiento, que fue uno de los mayores artífices de la dignificación y revalorización del acervo popular como producto artístico de inmejorable utilidad literaria, es Castro quien con sus poemarios (me refiero a *Cantares gallegos*, de 1863, y a *Follas novas*, publicado en 1880) supuso una verdadera ‘revolución’ para el aprecio de la literatura oral como ente artístico de completa capacidad, dejando de ser ignorada para ser una parcela de prestigio y, además, constituirse según moldes universalistas y, lo que era más difícil,

<sup>22</sup> En este sentido, pues, es altamente significativo que casi con la misma forma que el de Risco, *O fillo do rei* fuese objeto de inclusión en la compilación antropológica de Mariño Ferro, ya mencionada.

urbanistas (Blanco, 1994: 88). Así pues, haciendo también hincapié en la enorme validez literaria de piezas poéticas como “A Virxe do Cristal”, “Unha boda en Einibó”, “O gueiteiro de Penalta” (las tres de 1877) o “Cántiga” (de 1869), salidas de la musa de Manuel Curros Enríquez, que sirvieron como ejemplos de la intención popularista de los literatos gallegos o, el caso de la última, de significativo ejemplo para que el mismo pueblo la hiciese formar parte de su propio acervo literario, lo cierto es que la labor popularista de Risco no se encuentra sola ni aislada en la trayectoria literaria de Galicia. Era, por tanto, una cuestión de madurez, un indicativo más del ánimo evolutivo de un sistema literario que, como el gallego, en el siglo XX procedía a consolidar su mayoría de edad plena. Y, claro está, en el caso de Risco, llevado de argumentaciones y concepciones organicistas estrechamente emparentadas a Vico, a Spengler y a Nietzsche, las mismas que subyacían en el interés de Eliade, para quien la Historia se presentaba en ciclos inspirados directamente en los ritmos de la naturaleza y que, a la par, reclamaba para sí la misma credibilidad que el linealismo progresista histórico en el que habían bebido la dialéctica hegeliano-marxista.

#### Referencias bibliográficas

- Alonso Montero, X. 1992. “Situación cultural do galego do 1900 ó 1936”, en VV. AA., *Actas do I Congreso Internacional da Cultura Galega (Santiago, 1990)*, Compostela: Xunta de Galicia, 347-349.
- Blanco Pérez, D. 1994. *Historia da literatura popular galega*, Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Carré Alvarellos, L. 1968. *Contos populares da Galiza*, Porto: Museu de Etnografía e História, Junta Distrital do Porto.
- \_\_\_\_\_. 1969. *As lendas galegas tradizonaes*, Porto: Museu de Etnografía e História, Junta Distrital do Porto.
- Casares, C. 1997a. “Vida e obra de Vicente Risco”, en C. Casares, A. Lezcano & A. Risco, *Para ler a Vicente Risco*, Vigo: Galaxia, 19-106.
- \_\_\_\_\_. 1997b. “Bibliografía sobre Vicente Risco”, en C. Casares, A. Lezcano & A. Risco, *Para ler a Vicente Risco*, Vigo: Galaxia, 199-211.
- Castelao, A. R. 1944. *Sempre en Galiza*, Buenos Aires: Edicións Galiza do Centro Gallego de Buenos Aires.
- Estudios Gallegos*. 1916. “A campaña pola fala” (art. ed.), Madrid, 20, 217-218.
- Freire Lestón, X. V. 1997. *A actividade editorial en Galicia (1850-1936). Apuntamentos para unha historia do libro galego*, Vigo: Edicións do Cumio.
- Informe del Gobierno Civil de A Coruña al Ministerio de Estado contra Bernardino Varela do Campo y Victor Casas*. 1921. Arquivo de Elvira Varela Bao (A Coruña), 3/04.
- Izquierdo Escribano, S. 1911. “Propaguemos la Verdad”, *La Juventud Berciana*, Ponferrada, julio [recopilado en J. Pérez de Guerra, *Gente nueva. Colección de trabajos, de geniales autores, todo juventud, todo entusiasmo, todo suprema idealidad. ¡Salve amigos poetas!*, cuaderno de recortes periodísticos,

- Chantada, 1911-1914: Arquivo do Pazo de Vilardomonte (Lugo), secc. “Manuscritos”, *Xulio Pérez de Guerra*].
- La Región*. 1917a. “La recepción de Cambó” (art. ed.), Ourense, 16/12.
- \_\_\_\_\_. 1917b. “Mitin de Cambó en Orense” (art. ed.), Ourense, 21/12.
- La Voz de Galicia*. 1922. “A Irmandade Nazionalista Galega” (art. ed.), A Coruña, 30/12.
- Maciñeira, F. 1918. “La Escuela Rural”, *La Voz de Galicia*, A Coruña, 12/02.
- Mariño Ferro, X. R. 1996. *Contos maravillosos*, Vigo: Edicións do Cumio.
- N(aya). P(érez), J. 1991. “La ‘Cueva Céltica’ y el nacimiento de la Academia Gallega”, *La Voz de Galicia*, “Culturas”, A Coruña, 66, 26/09, 5.
- Ortiz Novo, A. 1918. “O noso apostolado”, *A Nosa Terra*, A Coruña, 10/03.
- Pardo de Neyra, X. 2002. *Evaristo Correa Calderón na literatura galega contemporánea. Vanguardismo e galeguismo*, Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Serie Teses de Doutoramento, “Filoloxía”.
- \_\_\_\_\_. 2004. “Entre o vanguardismo e a conciencia nacionalista. O nacemento da literatura infantil galega, un proxecto integrador”, *Grial*, Vigo, 161, xaneiro-febreiro-marzo, 114-125.
- Piñeiro, R. 1982. “Literatura infantil en gallego”, en B. Hürlimann, *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona: Editorial Juventud (2ª ed.), 332-333.
- Risco, V. 1921a. *O Rei Avarento. Conto primeiro*, A Coruña: Imp. de Zincke Hermanos (firmado como *Irmandade de Galicia*), AEVB.
- \_\_\_\_\_. 1921b. “O labrego e mais o Rei”, AEVB, ms.
- \_\_\_\_\_. 1921c. “A dona encantada”, AEVB, ms.
- \_\_\_\_\_. 1928. “Ensaio dun programa pr’o estudo da literatura popular galega”, *Nós*, Ourense, 6-7, 20/08 y 25/10 (repr. en VV. AA., *Prosa didáctica (1916-1936). Antoloxía* (ed. de G. Sanmartín Rei), Vigo: A Nosa Terra – Asociación Socio-Pedagóxica Galega, 109-120).
- \_\_\_\_\_. 2004. *Contos maravillosos*, ed. de X. Pardo de Neyra, Vigo: Galaxia.
- Rivas Barrós, S. 2001. *A derradeira lección dos mestres. Galeguismo e pensamento pedagógico (1900-1936)*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Roig Rechou, B. A. 1996. “A Literatura infantil e xuvenil en gallego desde 1900 a 1950”, *Boletín Galego de Literatura*, Compostela, 15-16, 77-105.
- \_\_\_\_\_. 2002b. “A literatura infantil e xuvenil en Galicia”, in VV. AA., *A literatura desde 1936 ata principios do século XXI: narrativa e traducción*, A Coruña: Hércules de Ediciones, tomo XXXIV de *Literatura. Proxecto Hércules*, 381-501.
- Santos Vila, A. 1918. “O castelán pol-o gallego”, *A Nosa Terra*, A Coruña, 30/09, 3.
- Schubert, D. & A. Santamarina. 1982. *Cancioneiro galego de tradición oral*, A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, conde de Fenosa.
- \_\_\_\_\_. 1983. *Cántigas populares*, Vigo: Galaxia.
- \_\_\_\_\_. 1987-1995. *Cancioneiro popular galego*, A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, conde de Fenosa, 7 vols.
- Taibo, V. 1917. “A fala no ensino”, *A Nosa Terra*, A Coruña, 5/01.



- Tarrío Varela, A. 1994. *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Thompson, S. 1955-1958. *Motif-Index of Folk-Literature: a Classification of Narrative in FolkTales, Ballads, Myths, Medieval Romances, Exempla, Fabliaux, Jestbook and Local Legends*, Bloomington: Indiana University Press, 6 vols.
- T(orres). R(egueiro)., X. 1993. "Presentación", *Rexurdimento. Edición Facsímile da revista publicada en Betanzos no 1922 e 1923*, Betanzos: Asociación Cultural Eira Vella, I-II.
- Unamuno, M. de. 1920. "Nacionalismo universalista", *La Voz de Galicia*, A Coruña, 8/08.
- Varela do Campo, B. 1921. "A aspiração da Galiza. Dois grandes patriotas", *A Imprensa de Lisboa*, Lisboa, 14/03.
- Villar Ponte, A. 1935. "El serio problema del bilingüismo en la escuela", *El Pueblo Gallego*, Vigo, 23/01.

## WHY TRANSLATE MULTICULTURAL LITERATURE?

Isabel Pascua Febles  
 Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
[ipascua@dfm.ulpgc.es](mailto:ipascua@dfm.ulpgc.es)

**Resumen**

El objetivo de este trabajo es el compartir con otros investigadores una experiencia que estamos llevando a cabo un grupo de investigadores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Dicho proyecto tiene como propósito el uso, en colegios españoles y sobre todo de la Comunidad Canaria, de cierta literatura infantil multicultural traducida de lenguas como el inglés, el francés, el alemán, etc. Creemos que así se contribuiría a llenar un vacío que apreciamos en la literatura escrita originalmente en español (véase Pascua, 2003).

Los miembros del grupo consideramos que traduciendo estos cuentos se cubre un vacío cultural y se crea un nuevo polisistema que realmente no se ve reflejado claramente en la literatura española escrita para niños. Creemos que puede ser también un modo de animar a escribir tanto a autores españoles como a los propios inmigrantes, sobre todo, a narrar sus propias experiencias como ha sucedido en otros países europeos, Canadá y EE.UU.

En un principio comentaremos seis obras escritas principalmente por autores norteamericanos, para luego concentrarnos, en sólo dos de ellas, en algunos problemas al traducir referencias culturales.

**Palabras clave:** literatura para niños, multiculturalismo, interculturalidad, traducción

**Abstract**

The aim of this paper is to share with other researchers an experience which is part of a project I am carrying out with a group of colleagues on children's literature and translation in the University of Las Palmas, Spain. The aim of the project is the use of translated children's multicultural literature, originally written in English, German, and other European languages in Spanish schools, to fill the gap which exists in Spanish children's literature (see Pascua, 2003).

Together with the other members of the project, I hope that in translating these texts we can help to fill some cultural gaps and create a new polisystem, which has not existed clearly in Spanish children's literature. We also believe that these and other translations will encourage Spanish or immigrant authors to write original multicultural stories in Spanish, following the experiences of Canada and other European countries.

Although I will mention six beautiful stories, mainly written by North American authors, I will concentrate on the problems of translating some cultural references of two of them.

**Key words:** children's literature, multiculturalism, interculturalism, translation

## 1. Introduction

Why multicultural literature? There are two reasons for this.

One is the new phenomenon of immigration in my country, Spain, and particularly in my region, the Canary Islands, where a new multicultural and multiracial identity is emerging. The members of the group firmly believe that a new educational policy is needed to overcome certain hostility towards "the others", and that the use of multicultural literature would help to attain this educational objective.

The other reason is that, in these stories, there are many cultural references which are very interesting from a translational point of view.

In accordance with the first reason, my aim is that Spanish children might read multicultural books in translation and thereby get to know other children from other countries and cultures, the final purpose being to form future generations to be members of a new pluralist and intercultural society.

We do not consider that children's literature is the ideal and unique recipe to influence the already tolerant attitude of future generations, but it definitely contributes to do so. Literature has always played an important and influential role in society. It has always had an impact on the reader. Among the various functions played by children's literature –ludic, creative, emotional, aesthetic, educational, informative and social functions– the last three of them are probably the most important ones in ethnical and multicultural literature.

Through the socializing function of literature, the child reader is undoubtedly helped to integrate in his new social environment. Many researchers agree on the fact that there is no such way to transform society as through literature. Indeed, the first step towards social change is by raising the awareness of the future citizens –in other words, children. Multiethnic literature is but a way of facilitating the process of integration of such children in society, of educating them to help them become socially and culturally conscious people and of making them aware of this new world with its cultural diversity. As such, they will accept and be accepted in a relationship of real reciprocity, an intercultural relationship.

In the last few decades and in various European countries, immigration has been chosen as a key topic in children's literature. It has been tackled in different ways, but the theme of tolerance has been recurrent, although I may personally call it 'acceptation'. Concerning the approaches to this problem in Europe during the last few decades, we may highlight the moralistic and paternal attitude in Central Europe in the seventies: the immigrant, and still more the immigrant child, was seen as a

weak individual in society, a victim of Western countries who needed protection. Today, however, the immigrant has become the young protagonist of children's books and he fulfills an important role in society. A clear example of this is *Madlenka*, the tale of a young girl who tells all her neighbours that she has lost a tooth. The story goes as follows: when she comes back home her parents ask her where she has been and Madlenka answers that she has been wandering around the world, visiting her neighbours among whom there was Gastón, the French baker, an Hindu chemist, an Italian ice-cream seller, a South American greengrocer, a Chinese woman, etc.

Obviously and because of historical reasons, this kind of literature is much more recent in Spain. In the sixties and seventies, Spanish and Portuguese children were still the main protagonists in, for instance, German, Dutch or Swiss literature, as shown by *Und dann kommt Emilio* (1974) by Gudrun Pausewang, a story about the friendship between two young boys: one Spanish and the other German.

## 2. Translating multicultural literature

The second reason for the project was the challenge of translating the cultural references present in these stories. What role would translators of children's literature play in these books? What has been achieved up until now and what still remains to be done? How has multicultural literature been used in those countries, which are already ahead of us in this particular field?

First of all, my mission was to choose some multicultural stories written in English and German by authors from different ethnic groups; secondly, to translate the books into our language, Spanish, paying attention to the strategies needed to maintain the otherness of the original stories. On the whole, to reveal "multicultural" literature and, as a translator and teacher of future translators myself, "intercultural translation" for a new group of recipients: multiethnic children.

As I have stated in previous works (Pascua, 2003), nowadays translation is seen rather as action between cultures than between languages. So, if culture is the central issue in translating, translators should be not only bilingual but also bicultural. However, the situation gets very complicated when working within multicultural literature, which reflect different cultures. Although all the stories are written in English, they talk about diverse and distant cultures such as Inuit, Vietnamese, Arabic, African, etc. Would this new situation imply that in order to translate multicultural literature translators should be multicultural instead of bicultural? Should the translators familiarise themselves with all these far-away cultures of the original stories?

What kind of strategies should be called for, when translating these tales into Spanish? And what would the reaction be to this multicultural literature in the new multiethnic Spain with so many different readers? How then should these stories be translated? Here lies the greatest challenge of our project.

As my main task as a translator was to let my readers know more about the foreign and the "other" world, I would naturally opt for "foreignization": keeping the

exotic and the unknown in the translated text as well. At the same time, while translating and maintaining the "cultural references" of the original text, the issues of acceptability and readability must be taken into account. The translated text should not maintain the "linguistic discourse" of the original language, as children will not like a text with strange-sounding sentences including complex grammatical structures. Readers should understand that it is a foreign text and feel that they are reading a translation of an original, with exotic names, places, food, clothes, customs, etc. This way of translating emphasises difference, something essential in translating multicultural literature, but at the same time we should not forget that the stories emphasise universal feelings, those that are shared by peoples all over the world.

As I have stated in my previous works, I firmly believe that translators are the authors of the translations, a new text for new readers. This does not necessarily imply anarchy; the limits are set by the situation of translation as well as the translators' own creativity and experience. Translators work with a dialogue which is comprised of several voices: the "you" of the author, the future child reader, as well as the translators' own childhood and adulthood experiences (see Oittinen, 2000). As a whole, ignoring and forgetting themselves will lead to the self-destruction of the translators. The limits are established by a variety of things: the text, the multicultural surroundings as well as the experience of the translators. This is not an easy task but it is the challenge which translators face when translating a new story in a new communicative situation.

Which multicultural stories should I choose for translation? Judith Saltman, scholar on Canadian children's literature, talks of Tolkien's "Cauldron of a Story, a metaphorical vessel of history and archetype, filled with a global broth of folklore, mythology and legends." She compares it with the cauldron of stories of the 90's in Canada, "which simmers with retellings of oral lore for children that reflect the breadth and diversity of the world's cultural heritage." This is a good way to start (see Pascua, 2004).

We will also have to choose stories which tell of something more than food, folklore, festivals, fun, the "four F's" as Ronald Jobe states (1995). He also says that we should emphasise more the word "culture" than "multi" and choose books where similarities and human universal characteristics are more important than exotic differences, which are more attractive at first sight.

We also have to look for books that promote their own identity, if we think that this is everybody's right. How can we claim that children from Morocco, Senegal, South America, China, Vietnam, Poland, etc. can identify themselves with the characters if the illustrations of classical stories are of European children? The list should contain stories about immigrants, stories set in countries from many parts of the world, legends and myths about places and peoples, about ethnic groups within certain countries (Canada, Great Britain, Germany, Belgium, United States, etc.).

Here are some examples of the cauldron of multicultural literature filled with stories that answer all these questions:

1. *Peace. Shalom. Salaam.* A book with a lovely message on the meaning of peace. Almost poetical but simple in its writing with beautiful illustrations representing children and people of different races and cultures, as well as different countries and landscapes from all over the world. The text is trilingual: English, Hebrew and Arabic.

Part of the sales benefits were sent to an organization in favour of peace in the Middle East. A funny cultural characteristic is that the book is to be read from back to front. I am planning to translate it into Spanish keeping the Hebrew and Arabic text though.

2. *Figs for everyone*, written by Nazneen Sadiq. The author, born in Pakistan, moved to Canada in 1964. Inspired by the experiences of her own daughters and those of her friends, born in the new country, she wrote this story, amongst others, to tell something of what it means to be Canadian and South Asian growing up in Canada. In this particular story, Shanaz goes to visit an understanding neighbour who helps her see that there are beautiful parts into her Muslim heritage and that she must learn to share them with others.

3. *The missing sun*, written by Peter Eyvindson. This is a story about a girl, Emily, and her mother, a meteorologist, who have decided to settle in Unuvik, a town in the Arctic. The little girl finds it difficult to believe her mother when the latter says that the weather will be different and that the sun will have disappeared. Once in Unuvik, her new friend, Josie, does nothing but confirms what her mum had said. When the sun disappears she starts looking for explanations: her mum gives her scientific explanations about the sun system, but Josie starts telling her a local legend according to which the sun was robbed by some ravens. Will Emily see it again?

4. Naomi Shihab Nye writes a beautiful book, titled *Sitti's Secrets*, about Mona's grandmother (Sitti in Arabic), who lives in a small town in Palestine. Mona lives in the United States but when the holidays come, she goes to visit her granny and discovers the great love they share. This love functions as a bridge between their two cultures and worlds so different. The girl is very happy there and she cannot understand the conflicts and wars in that part of the world. So, she writes an innocent and sad letter to the President of her country wishing him all the luck in the difficult task of finding peace. The author dedicates this story to Sitti Khadra Shihab Idais Al-Zer from Palestine, 105 years old, who still lives there and to all grannies who give our lives light and strength.

5. Maxine Trottier, *The Walking Stick*. In this lovely book, a young man, called Van finds a walking stick at the foot of a big tree. Blessed by Buddha, it becomes his talisman, his link to the past and the support he needs to come into the uncertain future of the new world. With the walking stick and his strong spirit, Van leads his family to a new land. Years pass in peace and when the stick fulfills his odyssey, it is Van's granddaughter with black hair and blue eyes who carries it back to Vietnam and places it at Buddha's feet. It is a story of a "marriage" between cultures.

6. *The Tale of a Silly Goose*. This book contains some stories written with a clear didactic purpose by the author, who teaches in the Faculty of Education of the

University of British Columbia. In this particular story, the characters are animals living in a farm: a silly goose who does not want to be with other animals like the chicken and the duck because they do not speak like she does; they are different. The names of the characters are: Gisela, the Goose; Danny the Duck and Chic-Chic, the Chicken.

### 3. Some problems of translating cultural references

Cultural references usually pose greater difficulties for translators than mere linguistic problems, since translators have to overcome cultural barriers, a task in which they have to be more creators, rather than transcribers (see Pascua/Marcelo, 2000). That is why I have chosen some of the difficulties and interesting cultural problems which I found on translating those books I worked on during my stay in the Education Library in the University of British Columbia.

The first title is *The Tale of a Silly Goose and Other Multicultural Stories*. As I said before, the characters in this occasion are animals which live on a farm. The first problem arose with their names: Gisela, the Goose; Danny the Duck and Chic-Chic, the Chicken.

In contrast to my approach in the other multicultural stories I mentioned in other papers (Pascua, 2003), in which I kept the original names (José, Mona, Oli, Fast One, Mona, Shanaz, etc.), on this occasion I decided to be more "visible" and changed the names. The original names, in the source text (ST) in English, have a clear function of alliteration. If I translated them literally *Chi-chi, el Pollo, and Danny, el Pato*, I missed the alliteration, as a typical element in children's literature. However, if I wanted to maintain the alliteration and, at the same time, look for the acceptability of the target text (TT) and understanding by new readers, I would have to change the names. So, I finally wrote: La Gansa Constanza, Paco el Pato, El Pollo Po-Po.

Other cultural references I had to face within the same story were some onomatopoeic sounds from the animals, which I "domesticate" in order to make them closer and natural for the children:

ST: Split, splat!	TT: ¡Plaf, plaf! (the goose's noise on the mud)
ST: Ssss!	TT: ¡Ah! (the goose gets angry)
ST: Mmmm! Mmmm!	TT: Hummm! (the fox, thinking of food)
ST: Clack, clack!	TT: ¡Pio, pio, pio! (the noise a chicken does)
ST: quack, quack	TT: ¡Cua, cua! (a duck)
ST: chomp!	TT: ¡Ñam, ñam! (the fox bites the goose).

The second book I want to refer to is *The Missing Sun*. The story has a simple language and the structures are not complicated. However, many changes had to be made, since they were necessary in order to reach fluency in the Spanish language, to get the necessary acceptability and readability on translating for children. Let's see some examples:

ST: When it came to the missing sun business, Emily didn't know who to believe.  
 TT: Cada vez que Emily pensaba en que el sol desaparecía, no sabía a quién creer.  
 ST: That old sun isn't coming back! He was too small. And too easy for Raven to steal.  
 TT: Aquel sol ya no volverá, era demasiado pequeño y por eso el cuervo lo robó tan fácilmente.

Sometimes it was necessary to change the position of a whole sentence. For example, in the middle of a conversation between the girls, the author wrote this:

Emily knew about ravens. Up there, the big black birds were everywhere. Squawking. Complaining. And always stealing garbage.

In the TT, however, I did not cut into the dialogue of the girls and wrote those sentences at the end. So, the logic of the text and the fluency were not broken:

– "¿Un cuervo?", se burlaba Emily. "Es demasiado pequeño y el sol es muy grande. Puede llevarse la basura pero no puede llevarse el sol".  
 – "Sí que puede, ¡el cuervo hace trampa!", le replicaba Josie.

Emily ya conocía a los cuervos; aquí, esos pájaros negros estaban por todas partes, graznando, gritando y siempre robando desperdicios.

In the following example we have followed the characteristics of Spanish expressions. Indeed, these tend to be more expressive and emphatic than in English (Pascua, 1998). We have also made great use of the illustration: the little girl looks so upset and desperate. We have then taken into consideration the dialogue that is established (Oittinen) between the picture and the text, an aspect we cannot forget when translating illustrated tales.

ST: "Raven, bring it back here!" Emily shouted. "Immediately!"  
 TT: "Cuervo, ¡devuélvenos el sol, enseguida!" gritó Emily enfadada.

Word repetition is another characteristic which can lead to translation difficulties and which can be sorted out through the use of synonyms. For instance, the words *dicendi, mother, Emily, raven, she*, etc. are constantly repeated throughout the text. In previous researches we personally emphasized that repetition is a universal textual convention in children's literature, particularly in literature for the youngest ones (Pascua, 1998). As such, when we have had to translate the recurrent sentence "It looked right side up and flat", we have decided to keep the same repetition in the target text to reinforce the girl's assertion.

On the other hand, this tale's aim being to bring forward the concept of intercultural education, we have decided to respect all the cultural references. The setting of the present text is the Arctic, no matter where the action takes place: Finland, Iceland, Alaska or the North of Canada. The most important feature is that a girl, who used to live in a hot place, now lives in a polar climate and gradually learns about her

new environment and particularly about the absence of the sun during many months of the year. It is also interesting to highlight the scientific and mythological content of the text. Her mum tells her about the solar system, but the young girl prefers the mythological version of her friend to the boring explanation of the grown-up.

Another problem is that of the translation of proper names. As references deeply set in a culture, the names of characters can be a real challenge for the translator. In this particular case, the main protagonists are Emily, a girl who comes from Regina and her friend Josie Tucktoo, from Inuvik. We have decided to respect the names, knowing foreign names –whether names of characters or places– being part of the education process mentioned before, although they might be difficult to pronounce for the child reader.

Apart from the semantic structures mentioned above, another difficulty consists in the translation of the title of the book. Following the advice we give in our translation classes, we have decided to leave it till the end of the process, after having analyzed and translated the whole text. The verbal adjective *missing* in *missing sun* is undoubtedly a traditional problem for translators from English into Spanish and would have to be changed for a structure such as *el sol que desapareció, que se perdió...* However, we disagree with such a translation because it loses the impact the original title creates on the reader. Moreover, with a view to a future publication and marketing requirements, some literary, artistic and didactic criteria had to be taken into account. The final translation was then *¿Dónde está el sol?*, a question introducing a feeling of loss and almost distress on behalf of the protagonist throughout the book.

Another case of cultural adaptation in the book is the girl's answer to her mother's scientific explanation concerning the rotation of the earth and its influence on the sun's rays. Emily complained:

ST: "Meteorological mumbo jumbo", complained Emily.

What the girl means is that her mum's explanation is a real bore ("un rollo" in Spanish). We then have to think about what a child of the same age would say listening to such a tedious explanation. The expression has to be acceptable in the target language, even if we resort to the process of foreignising. Hence our translation:

TT (suggestion): "¡Menudo rollo meteorológico!" (Qué rollo, fuerte rollo...)

Another aspect which cannot be forgotten is the so-called dialogue between the text and the illustrations. These offer a lot of cultural references: face expressions, pictures on tee-shirts, books, biscuits, school name, cat, etc. Right from their first appearance, the reader is aware of their ethnic differences. Emily is a blue-eyed and brown-haired girl, her mum has got a fair hair and clear eyes too; however, her new friend is obviously from the north with very dark hair, slit eyes, etc.

The presence of the cat at home is another cultural characteristic. We all know that typically North-American fondness of pets. When one reads the author's biography, one is slightly surprised to see that he lives in Saskatchewan with his wife Linda, his three children and his two cats Zero and M.T.

The English books on the shelves and Emily's desk are all famous tales, most of them English or American: *Matilda*, *Charlotte's Web*, *Alice in Wonderland*, *Anne of the Green Gables*, *The Secret Garden*, etc. The name of the school is also a clear reference: "Sir Alexandre Mackenzie School".

The wooden houses, the snow, the girls' clothes, the dark sky, the toys (the ice skates and the sledge), all these are elements deeply rooted in the girl's background and culture, nothing to do with the girl's home country, its blue sky and desert landscapes. All these cultural elements must be put to good use, not only from the point of view of translation but also from that of interculturalism, the aim of this project.

#### 4. Conclusion

After translating these and other multicultural stories, I believe that, in the end, it matters little if an image is common place in China, Palestine or Tanzania, or if it is included in the idiolect of a Turkish author who writes in German or in Spanish. What is really important is that the image *is there*, and should function in the target language, Spanish in this case. I believe that strategies used in translating cultural references within multicultural texts should take into account the reader and the reader's response. Secondly, it is important to consider why these texts are translated and what is the purpose of the translators. Together with the other members of the project in which I am involved, I hope that in translating these texts we can help to fill some cultural gaps and create a new polisystem, which have not existed clearly in Spanish children's literature. We also believe that these and other translations will encourage Spanish or immigrant authors to write original multicultural stories in Spanish, following the experiences of Canada and other European countries.

Taking these multicultural translations into Spanish schools provides the children with a intercultural understanding, so we, as translators, are constructing bridges while dismantling barriers between different peoples and their cultures. Our children will learn more about what the "others" are like and get to know them better. Literature is the language of the heart; multicultural literature opens the hearts of the peoples of the world to the hearts of the readers "showing their joy and grief, love and hatred, hope and despair, expectations and frustrations, and perhaps more importantly, the effects of living in a racist society. Voices from the heart can change other hearts" (Cai, 1994).

**Bibliographical references**

- Cai, M. & Bishop, R. 1994. "Multicultural Literature for Children: Towards a Clarification of the Concept", in A. Haas Dyson & C. Genishi (eds.). *The Need for Story. Cultural Diversity in Classroom*. United States: NCTE. Chapter 5.
- Jobe, R. 1995. "Seeing others as ourselves: Teaching Multicultural Children's Literature", *The Literature Base*, vol. 6/4, 4-9.
- Oittinen, R. (Forthcoming). *Traducir para niños*. (Trans. I. Pascua, G. Marcelo). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Pascua Febles, I. 1998. *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.
- \_\_\_\_\_. 2001. "Problems of Translating Canonized Texts in Children's Literature: The Case of Alice", *Translation and Meaning*, 5, 299-307.
- \_\_\_\_\_. 2003. "Translation and Intercultural Education", *META*, 48/1-2, 276-284.
- \_\_\_\_\_. 2004. "La literatura infantil canadiense. Espejo de multiculturalidad", *CLIJ*, 168, 44-51.
- Pascua, I. & Marcelo, G. 2000. "La traducción de la LIJ", *CLIJ*, 123, 30-36.
- Saltman, J. (n.p.) "A Mosaic, not a Melting Pot". Article presented in the I International Interdisciplinary Conference (University of Reading, April 2001).

**Multicultural stories**

- Eyvindson, P. 1993. *The Missing Sun*. Manitoba: Pemmican Publications.
- Howard, I. B. & Faruk, J. 1999. *Peace. Shalom. Salaam*. New York: CCAR Press.
- Rogers, V. 1993. *A Multicultural Story Book. The Tale of a Silly Goose and Other Multicultural Stories*. UBC: Pacific Educational Press.
- Sadiq, N. 1985. *Camels Can Make You Homesick*. Toronto: James Lorimer & Company Pub.
- Shihab Nye, N. 1997. *Sitti's Secrets*. New York: Aladdin Paperbacks.
- Trottier, M. 1998. *The Walking Stick*. Toronto: Stoddart Kids.

ISLAS Y PARAÍOS PERDIDOS EN LA LITERATURA INFANTIL FRANCESA:  
LA SOLEDAD BUSCADA

M<sup>a</sup> del Carmen Ramón Díaz  
Universidad de Alicante  
[MC.Ramon@ua.es](mailto:MC.Ramon@ua.es)

**Resumen**

Los parajes aislados en la literatura son espacios de libertad para la imaginación y la proyección de los sueños, deseos y temores humanos. Así, el viaje real o imaginario a lugares solitarios y de difícil acceso ha favorecido la creación de microcosmos que han venido a paliar la frustración humana respecto a la vida social y han canalizado el anhelo de libertad y felicidad de los hombres. Asimismo, en estos receptáculos de los secretos más íntimos de la naturaleza ha cristalizado el énfasis en lo enigmático, lo oculto, lo diferente, respondiendo así al ansia de explorar, descubrir y vivir la aventura que el hombre ha tenido desde siempre y que ha proyectado en la literatura. Es nuestra intención poner de manifiesto estas inquietudes humanas tal y como se han reflejado en la literatura infantil francesa, aportando algunos ejemplos de obras literarias y autores significativos en ese sentido.

**Palabras clave:** soledad, pureza, yo, orígenes, naturaleza, literatura infantil francesa

**Abstract**

The isolated places in literature are spaces of liberty for the imagination and the projection of human dreams, desires and fears. Imaginary or real voyages to desolate landscapes have always been a pretext to create little worlds in order to mitigate human frustration in relation to social life; these little worlds have also allowed the possibility of being free and happy.

In islands and other kinds of remote places men can live adventures and explore or discover different and enigmatic things, creatures or ways of life. All these worries are present in French children's literature. Nature and loneliness are many times together in lots of short stories, novels and poetry that show how men have always wanted to know themselves better and how they have always been looking for freedom and childhood.

**Key words:** loneliness, purity, self, origins, nature, French Children's Literature

La reflexión en torno a la soledad ha sido y es especialmente fecunda en el seno de manifestaciones artísticas de diversa índole. El hombre ha sentido la imposición desgarradora o el goce del aislamiento, ha disfrutado o sufrido en soledad, pero, indudablemente, no ha sido indiferente a ese estado, y así se ha puesto de manifiesto, especialmente en el ámbito literario, a lo largo de la historia.

Además del lamento por la soledad impuesta o del dolor de la ausencia, en la literatura se ha dejado sentir en no pocas ocasiones una exaltación de la vida en solitario o bien de la soledad elegida: "¡Qué gran desgracia no poder estar solo!" afirmaba La Bruyère (Baudelaire, 1975:76).

Asimismo, Baudelaire saboreaba la paz y el silencio de la noche solitaria en su poema en prosa *A la una de la madrugada* al afirmar: "¡Por fin solo! [...] Durante algunas horas, seremos propietarios del silencio y tal vez del descanso. ¡Por fin se fue la tiranía del rostro humano!" (Baudelaire, 1975:122-126). Esta soledad buscada a menudo ha venido acompañada de un elogio del medio natural:

Agradables desiertos, donde reside la inocencia,  
donde, lejos de las vanidades, de la magnificencia,  
comienza mi reposo y concluye mi tormento,  
valles, ríos, rocas, placentera soledad,  
si fuisteis testigos de mi inquietud,  
sedlo desde ahora de mi contento<sup>1</sup>.

Rousseau exalta la comunión con la naturaleza en *Las ensoñaciones de un paseante solitario*:

Me dirigía con agrado a sentarme al borde del lago, en algún lugar escondido; allí, el ruido de las olas y la agitación del agua, acaparando mis sentidos y expulsando de mi alma cualquier otra agitación, la sumergían en una ensoñación deliciosa, estado en que la noche me sorprendía a menudo sin que me hubiese dado cuenta. El flujo y reflujo de aquel agua, su ruido continuo pero aumentado a intervalos, golpeando sin descanso mis oídos y mis ojos [...] bastaban para hacerme sentir con placer mi existencia [...] ¿De qué se goza en una situación como ésta? De nada externo a uno mismo, de nada, excepto de sí mismo, y de la propia existencia<sup>2</sup>.

Con mucha frecuencia el binomio naturaleza / soledad aparece, pues, en la literatura, propiciando la creación de una atmósfera especialmente idónea para la reflexión y el diálogo con lo natural como vía de maduración para el espíritu o de enriquecimiento personal.

<sup>1</sup> Poema de Racan, *Stances sur la retraite*, en Lagarde, A. & Michard, L. 1970. *XVIIe siècle. Les grands auteurs français du programme*. Paris: Bordas, p. 33. La traducción ha sido realizada por la autora de este trabajo, así como el resto de las traducciones de las citas, a excepción de las de La Bruyère y Baudelaire.

<sup>2</sup> Fragmento de *Les rêveries d'un promeneur solitaire*, incluido en Lagarde, A. & Michard, L., *op. cit.*, vol. IV, pp. 340-341.

La literatura infantil no ha sido ajena al incesante interés mostrado por el hombre en lo concerniente a su relación con la naturaleza: fuente de peligros y misterios, lugar de aprendizaje y aventuras, escenario para el encuentro amoroso, espacio protector o utópico, lo cierto es que el mundo natural, con sus distintas connotaciones, ha jalonado de bellas páginas toda la historia de la literatura infantil.

### 1. La isla y sus dimensiones simbólicas

El motivo de la isla representa sin duda alguna el binomio naturaleza / soledad al que hemos aludido; no olvidemos que la propia etimología del término "isla" nos remite a la soledad: "in-sula: en soledad"<sup>3</sup>. Por su condición de espacio cerrado y alejado de la realidad social, ha sido objeto de los tratamientos más diversos: soporte para el imaginario religioso, fundamento de mitos cosmogónicos, lugar de proyección de ideales y quimeras, etc.

Se trata de uno de los tópicos de mayor presencia en la literatura infantil universal, al que se han adherido numerosas ideas e interpretaciones: refugio, escenario de recorridos iniciáticos, retiro, paraíso, imagen metonímica del mundo, hábitat de hadas, monstruos y otras criaturas inquietantes...

Diversos autores se han acercado a las funciones simbólicas de la isla. Entre ellos, Mario Tomé (1987:18) entiende la insularidad directamente ligada a varios aspectos: la creación de utopías, la cristalización de los símbolos de la intimidad y el desarrollo de una aventura humana.

Este autor hace un breve recorrido por los espacios insulares utópicos en las distintas culturas y religiones desde la Antigüedad hasta nuestros días, pasando por las utopías más reseñables a lo largo de la historia de la literatura universal. En ellas suelen darse ciertos rasgos que remiten a la idea del edén bíblico: vegetación exuberante, ausencia de penalidades, abundancia de alimentos, presencia constante del agua, inmortalidad...

Esta dimensión da cuenta del sueño de felicidad y de libertad, permanente en el hombre. Como afirma Alain Goulet:

La isla de las maravillas es el lugar donde se despliega otro mundo, que participa del paraíso terrestre y del seno materno, donde reside todo lo posible, y donde el hombre puede realizarse en la paz y en la alegría; es la isla refugio donde se puede soñar con la felicidad terrestre<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> El lexicógrafo del siglo III, Sextus Pompeius Festus, da a *insula* el significado de «casa solitaria», tal como afirma Robert Baudry en «L'île, carrefour du merveilleux», Reig, D. (ed.). 1997. *Île des merveilles. Mirage, miroir, mythe*. Paris: L'Harmattan, p. 295.

<sup>4</sup> En «L'île monstrueuse dans les romans de Robbe-Grillet», incluido en Reig, D. (ed.), *op. cit.*, p. 209.

En muchos casos, el desencanto de la vida en sociedad ha conducido a la necesidad de pensar mundos alternativos que han pasado inexorablemente por el alejamiento, aunque no siempre con el rechazo de toda compañía humana.

En cuanto a la cristalización de los símbolos de la intimidad, se refiere a la isla asociándola a ciertos rasgos (Tomé, 1987:58-76):

- El simbolismo del centro o surgimiento del mundo de un punto central.
- La idea de principio, de vuelta a los orígenes, a estadios primordiales de felicidad y pureza ("regressus ad originem").
- Las implicaciones maternas: nacimiento o pérdida del refugio materno ("regressus ad uterum"), imagen mítica de la mujer (erotismo, origen de la vida...).
- La preservación de lo íntimo, lo escondido, lo profundo (cuevas, alimentos, tesoros...).
- El reposo y la muerte.

Ciertamente, la isla remite a realidades que devuelven al hombre a lo primario, a lo esencial, a la verdad de la persona. La isla se convierte en refugio-espejo donde poder recuperar y reflejar el propio "yo". Pierre Jourde, en su artículo "Cythères mornes", alude a estos aspectos, afirmando:

Imaginar la isla remite a menudo a soñar con los orígenes. El viaje hacia las islas adquiere el sabor de un retorno. Pues la isla está enteramente definida por el mar: surge de él, sus formas son modeladas por las aguas, de manera que la relación entre el mar y la isla es al mismo tiempo de engendramiento y de identidad [...] Conserva [la isla] lo que aísla. Así la isla se mantiene idéntica a ella misma. La sal marina cristaliza el valor de la conservación de las cosas en su pureza original. Así, el soñador de islas piensa en los orígenes: su isla se separa del mundo para mejor afirmar su diferencia<sup>5</sup>.

Más adelante continúa diciendo: "Ciertas islas imaginarias contemporáneas ponen de manifiesto el conflicto entre nuestro deseo persistente de una permanencia estable en el "yo soy" y la imposibilidad de mantenerse ahí"<sup>6</sup>.

Finalmente, la isla es también marco de odiseas y aventuras de personajes solitarios ante la hostilidad de una naturaleza salvaje (Tomé, 1987:79-89): itinerarios iniciáticos de robinsones, supervivencia, acciones de doblegamiento de la naturaleza emprendidas por diversos personajes y otras variantes de esta relación de lo humano con lo natural.

Es obvio que todos estos aspectos se entrelazan, produciéndose una interconexión en multitud de casos compleja de delimitar que enriquece notablemente la interpretación de las obras literarias.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 193.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 195.

## 2. Islas y paraísos perdidos en la literatura infantil francesa

La triple dimensión simbólica de la isla, aplicable, al menos en parte, a otros escenarios como la montaña, el desierto y demás lugares alejados del mundo, encuentra eco en gran parte de los textos que conforman el corpus de la literatura infantil francesa.

Es ya muy significativo que este corpus arranque en Francia con el cuento de Mme. d'Aulnoy *La Isla de la Felicidad*, publicado en 1690. Es justamente un relato en torno a la isla el primer cuento de hadas literario en lengua francesa, según la consideración más extendida. En él se nos narra la existencia de un lugar paradisíaco donde habita la princesa Félicité despreocupada y feliz:

Por fin aquella isla tan deseada se descubrió ante sus ojos; deslumbrado por toda la belleza que allí se encontraba, el príncipe creyó hallarse en un lugar encantado. El aire estaba perfumado [...], la lluvia olía a azahar, el agua de las fuentes se elevaba hasta las nubes, los bosques estaban plagados de árboles exóticos y los parterres llenos de flores extraordinarias; arroyuelos más claros que el cristal fluían de todas partes con un suave murmullo; el concierto de los pájaros superaba con creces al de los músicos más virtuosos, los frutos manaban de forma natural sin ser cultivados y había en toda la isla mesas repletas de alimentos servidos con la mayor delicadeza<sup>7</sup>.

Este bello cuento plantea la tranquilidad de una isla, la ausencia de dolor, envejecimiento o muerte, la magnificencia y la borrachera de placeres ligados a los sentidos: aromas florales, buenos manjares, refinamiento, música delicada para los oídos, belleza en las personas y en el entorno; una vida, en definitiva, centrada en el hedonismo más puro.

Si bien la dimensión utópica aparece claramente reflejada en este cuento, el espacio insular viene a suponer, asimismo, un lugar protector para la mujer, un alejamiento del sufrimiento amoroso y un medio donde la ausencia de hombres garantiza un mundo plácido e idealizado.

La idea de isla-paraíso-refugio es recurrente en esta autora, ya que en otros cuentos habla de la "Isla de los Placeres Tranquilos", la "Isla Feliz" y otros microcosmos identificados a menudo con países de hadas, remotos y aislados.

Al igual que ella, otras escritoras coetáneas imaginan el "País de las Delicias", la "Isla de la Noche" y otros entornos similares con las mismas pretensiones: gozar de la intimidad, soñar con ser libres y protegerse de los demás. En estos casos podemos hablar de alejamiento del mundo convencional, de sueños de espacios idóneos para una vida sin limitaciones.

<sup>7</sup> 1996. *Contes. Le cabinet des fées*, I, vol. III. Arles: Philippe Picquier, p. 274.



El tema de la isla ha sido especialmente fecundo en especial desde la publicación en Francia de la primera traducción de *Robinson Crusoe*, en 1719. A partir de ese momento, las robinsonadas se suceden, siendo la proliferación de este tipo de obras especialmente significativa en la Francia del siglo XIX.

Sin embargo, con anterioridad a esa fecha, Bernardin de Saint-Pierre, en su obra, *Paul y Virginie*, de gran influencia rousseauiana, nos describe el amor entre dos jóvenes en absoluta comunión con la naturaleza:

Viviendo en soledad, lejos de ser salvajes, se habían vuelto más humanos [...]. Paul y Virginie no disponían de relojes ni calendarios, ni de libros de historia o de filosofía. Los periodos de su vida se regían por los de la naturaleza. Conocían las horas del día por la sombra de los árboles; las estaciones por los momentos en que dan sus flores o sus frutos; y los años, por el número de cosechas. Estas dulces imágenes salpicaban de encanto sus conversaciones: "Es hora de cenar, decía Virginie a la familia, la sombra de las plataneras está muy baja" o bien "La noche se acerca, los tamarindos cierran sus hojas" [...]. Su vida parecía ligada a la de los árboles como la vida de los faunos y las dríadas<sup>8</sup>.

En este caso, la isla no sólo es refugio de un sentimiento grande y puro, sino también compañera inseparable en la evolución de las personas y de sus sentimientos. Es modelo la naturaleza para las conductas, espejo y confidente, catalizador de las sensaciones y de la maduración personal. Se imitan sus leyes, sus ritmos, sus momentos para ensalzar el estadio inicial de inocencia del hombre.

En adelante se van sucediendo las obras literarias que despliegan la vertiente utópica o de aventura, centrándose o no en la dimensión robinsoniana más clásica y en el elogio de la condición humana. Naufragios, exploraciones, viajes, innumerables pruebas y peripecias en parajes insulares salpican la literatura infantil francesa de la mano de gran cantidad de autores: Julio Verne, Eugénie Foa, Louis Boussonard, Gustave Aimard, Ernest Fouinet, Danrit, De Volta...

No obstante, avanzando en el tiempo, otras muchas obras también toman partido por el reencuentro con el yo individual, canalizado a través de la búsqueda de una soledad liberadora y terapéutica en paraísos perdidos.

Así, el personaje literario se va desmarcando de la ostentosa demostración de superioridad frente al medio o de superación de sí mismo para volver a plantear la fusión con la naturaleza y el disfrute del verdadero yo.

En *El niño y el río*, de Henri Bosco, el inmenso poder de atracción del río conduce al personaje inexorablemente hasta él y allí le invade la paz y el bienestar del contacto con las aguas. La vuelta a los orígenes de la vida y del hombre, al igual que en la isla, fluyen en esta obra, así como la nostalgia de la infancia perdida:

Había, en nosotros y a nuestro alrededor, una gran paz. Tras la embriaguez de las primeras horas, habíamos armonizado nuestra vida con la vida de aquellas aguas durmientes. Regulábamos todos nuestros movimientos en función del sol y del viento, del hambre y de nuestro descanso. Y nos venía al corazón una maravillosa plenitud. Todo lo que hacíamos

<sup>8</sup> 1984. Paris : Gallimard. « Folio », pp. 154-155. Esta novela data de 1788.

duraba mucho tiempo; y ese tiempo nos parecía demasiado corto. Pues sobre las aguas durmientes todos los movimientos son lentos [...] Se vive sin impaciencia, y se cuenta con largas jornadas. Gustan por su duración y su aparente monotonía. Nada es más vivo, cuando se sabe descubrir la vida, que esos lugares donde el aire y las aguas parecen dormir [...] Allí crecían el mimbre rojo y ese "árbol de plata" semejante al olivo. Amarrábamos la barca a las raíces de un sauce y hasta la noche nos abandonábamos sin preocupación al placer de ver revolotear sobre las aguas mariposas y libélulas<sup>9</sup>.

En este orden de cosas es muy significativa la obra de Michel Tournier: *Viernes o la vida salvaje*. En esta versión del mito de Defoe, el protagonista, desde su posición de hombre hacedor, individualista y civilizador, evoluciona hacia una toma de conciencia de las bondades de una vida natural, primitiva y reconfortante. Rechaza la vuelta a la civilización y escoge la isla como garantía de una existencia placentera y purificadora, que entronca con la reivindicación de la infancia. La soledad impuesta se transforma en soledad elegida en esta emblemática obra de la literatura infantil francesa:

El punto se desdibujaba poco a poco. Por fin desapareció. Fue entonces cuando el sol se elevó en el cielo. Una cigarra cantó. Una gaviota se dejó caer en el agua y remontó el vuelo con un pececillo en el pico. Las flores abrían sus cálices, unas tras otras. Robinson sentía cómo la vida y la felicidad se apoderaban de él y henchían su corazón. Viernes le había enseñado la vida salvaje, luego se había marchado. Pero Robinson no estaba solo. Tenía ahora a aquel pequeño hermano cuyos cabellos —tan rojos como los suyos— comenzaban a resplandecer al sol. Inventarían juntos nuevos juegos, nuevas aventuras, nuevas victorias. Una vida totalmente nueva iba a iniciarse, tan bella como la isla que se despertaba en la bruma a sus pies.

—¿Cómo te llamas?, preguntó Robinson al grumete.

—Me llamo Jean Neljapaev. Nací en Estonia, añadió como excusándose por ese nombre tan difícil.

—De ahora en adelante, le dijo Robinson, te llamarás Domingo. Es el día de las fiestas, de las risas y de los juegos. Y para mí serás para siempre el muchacho del domingo<sup>10</sup>.

La psicologización que se instaura en la narrativa infantil francesa contemporánea acrecienta el interés por el viaje del héroe hacia la dialéctica con su mundo interior. Así, la presencia de islas y lugares perdidos, los escenarios a medio camino entre realidad y fantasía, adquieren protagonismo en la creación literaria para niños y jóvenes.

Una buena parte de relatos de tintes filosóficos insisten en la elección de parajes solitarios para el reencuentro del ser humano consigo mismo<sup>11</sup>. Desiertos, montañas, ríos, bosques o playas vírgenes se convierten en marco para la reflexión; se escucha la suntuosidad del silencio, la resonancia del propio ser; se recupera lo íntimo, lo puro y verdadero.

<sup>9</sup> 1997. Paris: Gallimard. « Folio Junior », pp. 79-82.

<sup>10</sup> 1998. Paris: Gallimard. « Folio Junior », pp. 151-152.

<sup>11</sup> Es el caso, por ejemplo, de *El principito*, de A. de Saint-Exupéry.

Jean-Marie Gustave Le Clézio presenta en su narrativa los temas mencionados en unos personajes que se desligan de la vida social para errar y refugiarse en los elementos. Así, Daniel se funde con el mar, dejando atrás su existencia ordenada:

Sintió también la soledad, el silencio de las rocas desnudas erosionadas por el agua del mar, la inquietud que emanaba de todas las fisuras, de todos los pozos secretos, y se puso a caminar más deprisa, después a correr. Su corazón latía con fuerza en su pecho, como el primer día que llegó ante el mar. Daniel corría sin recuperar el aliento, brincando sobre los charcos y los valles de algas, seguía las aristas rocosas separando los brazos para guardar el equilibrio [...] La luz estaba por todas partes, tan próxima que sentía en su rostro el paso de los rayos del sol endurecidos, o bien muy lejos, como el destello frío de los planetas. A causa de ella Daniel corría en zigzag a través de la planicie de las rocas. La luz le había hecho libre y le había vuelto loco, y saltaba como ella, sin ver. No era dulce y tranquila, como la de las playas y las dunas. Era un torbellino delirante que brotaba sin cesar, resurgiendo entre los dos espejos del cielo y de las rocas<sup>12</sup>.

Jacques Prévert, por su parte, insiste en la idea de felicidad ligada al alejamiento del mundo civilizado en *Cartas de las Islas Baladar*. Una vida feliz en una isla olvidada se ve alterada por el afán colonizador del hombre, que contamina y destruye. La oposición de los nativos devolverá la tranquilidad a sus habitantes, que serán de nuevo libres en el aislamiento, en la soledad preservadora de sus tradiciones, de su forma utópica de vida:

Era la isla más próxima a la tierra pero las gentes del Gran Continente no le prestaban ninguna atención y la llamaban la "Isla sin la menor importancia" [...] Los indígenas vivían allí muy felices y los niños cantaban de la mañana a la noche [...] Y en esta pequeña isla había pájaros y animales bellos y peces alrededor. Entre los habitantes había muchos pescadores y los que no eran pescadores eran agricultores a causa de los cocoteros, a causa del trigo negro, de las almendras verdes y de las fresas de los bosques [...] Los nativos hacían ellos mismos su comida, su justicia, su música, su poesía y su pan [...] Todo era calma y alegría y la felicidad se paseaba por la isla como un niño del lugar [...] La isla había ganado: volvió a ser una pequeña isla, ignorada, despreciada, abandonada, una pequeña isla sin la menor importancia [...] Y todos eran felices en la isla, unos la llamaban la Nueva Isla Feliz y otros simplemente la llamaban la Isla como Antes<sup>13</sup>.

En todas estas obras y en otras muchas planea la concepción de la naturaleza como refugio para el hombre. La evasión a este tipo de escenarios es a menudo la búsqueda de un lugar seguro donde proyectar sin temor la propia individualidad y hallar paz para el alma.

Nadine Brun-Cosme, en su novela *Lisa, la intrusa*, crea a Ludovic, un muchacho que posee una relación de amistad estrecha con el mar, hasta el punto de

<sup>12</sup> 1998. *Celui qui n'avait jamais vu la mer*. Paris: Gallimard. «Folio Junior», pp. 28-30.

<sup>13</sup> 1999. Paris: Gallimard. «Folio Cadet», pp. 9-14, 91-94.

enemistarse con las personas que no comparten su admiración por él. El mar es su referente continuo, su compañero:

Se deja caer sobre la roca. ¡Ha llegado! Es su rincón, su pequeño rincón, sólo suyo, nadie se lo arrebatara [...] Siente las lágrimas deslizarse sobre sus mejillas, inundar su rostro. Las deja así, sin moverse. Suspendidas por un instante en el borde de sus ojos, resbalan dejando largas estelas sobre su piel como las olas en el acantilado. Luego se estrellan sobre la roca con el agua de la lluvia [...] Siente que nada fluye ya de sus ojos. Sólo la lluvia cae sobre la roca, sobre el acantilado y sobre el mar. Levanta la vista hacia el océano. Las olas se estrellan rugiendo. A lo lejos un navío avanza<sup>14</sup>.

Anne Beckler, por su parte, en *El tesoro de la isla* nos habla de la creación de una isla-escondite imaginaria en medio de un bosque, por parte de un niño, que allí se entrega al juego y a sus sueños:

Cuando llegaron, Antón quiso explicarle todo a François. Hasta aquel día, no había revelado a nadie los misterios de su isla, excepto a su abuelo, y no todos. Arrastró a François de árbol en árbol, indicándole los pasajes peligrosos, los escollos y arrecifes. A cada vuelo de un mirlo o de un arrendajo, le alertaba, se quedaban inmóviles los dos: en la isla, esos pájaros, tranquilos en cualquier otro sitio, se volvían feroces, crueles, y había que desconfiar de ellos. Impresionado, François había comprendido que estaban en otro mundo, el mundo secreto de Antón<sup>15</sup>.

En ese sentido, también la función balsámica y terapéutica de la isla y otros parajes se ve reflejada en numerosos textos, donde el personaje desea huir del dolor o encontrarse con la muerte de manera menos traumática.

Así sucede en *Crin Blanca*, de René Guillot, verdadero canto a la amistad, a la naturaleza en todo su esplendor y a la vida en simbiosis con ella. La isla retoma su simbolismo de paraíso, reposo y sede de la felicidad después de la muerte:

Folco se sintió invadido por un entumecimiento muy dulce, como cuando nos adormecemos... El agua se deslizaba por su rostro. Había cerrado los ojos. Iba, ligero, como en un sueño, con su amigo Crin-Blanca, que no le abandonaría nunca más. Nadaron durante mucho, mucho tiempo... Las aguas cantarinas del Ródano los mecían suavemente. Las bellas aguas los conducían por el gran río hacia una isla maravillosa donde los niños y los caballos son siempre amigos<sup>16</sup>.

Otros muchos autores han conectado el motivo de la isla con la muerte. *Thomas y el infinito*, de Michel Déon, nos narra con ternura y ausencia de dramatismo cómo un niño gravemente enfermo idea una isla imaginaria para evadirse, aliviar su dolor y afrontar la muerte con naturalidad:

<sup>14</sup> 1990. Paris: Milan. «Zanzibar», pp. 78-79.

<sup>15</sup> 1993. Paris: Milan. «Zanzibar», p. 57.

<sup>16</sup> 2001. Paris: Le Livre de poche jeunesse, p. 120.

Un avión lo llevaba en unos segundos a una isla risueña del Pacífico, rodeada de corales, plantada de baobabs, de secoyas y de cerezos. En el centro de un claro, un fresco manantial daba nacimiento a una cascada que saltaba de roca en roca y se perdía en una laguna [...] Thomas se descalzaba para bañar sus pies. Las aves del paraíso se posaban en su hombro y, ocultos en el follaje, dos loros se contaban una interminable historia donde aparecían a menudo los nombres de Robinson Crusoe y de Viernes [...] Desde el descubrimiento de su isla, Thomas era perfectamente feliz [...] Vivía durante el día en la casa de sus padres y al llegar la noche se evadía a las Antípodas donde el sol brillaba de nuevo<sup>17</sup>.

Podríamos continuar aportando muchas más muestras que ponen de manifiesto cómo el hombre ha proyectado en la literatura, y también en la infantil, su constante anhelo de retiro en la soledad de los parajes naturales. Allí, con uno u otro fin, ha redescubierto su propia intimidad, refugiándose en realidades que contrarrestan la pérdida de esa intimidad en la vida social.

### 3. Conclusiones

En la literatura infantil francesa se viene reflejando permanentemente la necesidad humana de reencuentro constante con los elementos, unida al deseo de soledad, de refugio en el interior de uno mismo. La búsqueda de esta soledad en islas y paraísos perdidos ha respondido a menudo a diversas motivaciones, algunas de las cuales indicamos a continuación:

- Huida del mundo y rechazo del “yo” social; anhelo de libertad (soledad liberadora).
- Búsqueda de un viaje interior, redescubrimiento del yo puro y primigenio, necesidad de volver a sentirse, redescubrir la propia esencia, el “yo” individual (soledad purificadora).
- Recuperación del derecho a soñar e imaginar (soledad creadora).
- Búsqueda de la pureza y la inocencia (soledad purificadora).
- Alivio del sufrimiento, de las penas del alma, del miedo a la muerte (soledad terapéutica).

La simbiosis con el medio natural nos devuelve, pues, a la pureza del hombre, a su ser real y nos remite, en definitiva, a la nostalgia de la infancia como estadio inicial de la vida, con su aventura, sus mundos posibles, su magia y su verdad.

En ese sentido, podríamos decir que el hombre desea y necesita recuperar, aunque sólo sea por momentos, en su soledad, el niño que fue, el niño que puede continuar siendo en la literatura.

<sup>17</sup> 2002. Paris: Gallimard, pp. 21-34.

El hombre necesita retomar aquellos sueños, volver a encender la lámpara, parafraseando a Pablo García Baena<sup>18</sup>. Mantengamos la lámpara encendida; hagamos salir al niño que habita en nuestro interior; probemos a redescubrirnos. La naturaleza nos ayudará, la literatura nos ayudará.

### Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. 1948. *La terre et les rêveries du repos*. Paris: J. Corti.
- Baudelaire, Ch. 1975. *Petits poèmes en prose. Le spleen de Paris / Pequeños poemas en prosa*. Barcelona: Bosch. Ed. bilingüe.
- Beckler, A. 1993. *Le trésor de l'île*. Paris: Milan. “Zanzibar”.
- Bosco, H. 1997. *L'enfant et la rivière*. Paris: Gallimard. «Folio Junior».
- Brun-Cosme, N. 1990. *Lisa, l'intruse*. Paris: Milan. “Zanzibar”.
- D'Aulnoy, Mme. 1996. *Contes. Le cabinet des fées, I/III*. Arles: Philippe Picquier.
- Delumeau, J. 1992. *Une histoire du paradis*. Paris: Fayard.
- Déon, M. 2002. *Thomas et l'infini*. Paris: Gallimard.
- De Saint-Pierre, B. 1984. *Paul et Virginie*. Paris: Gallimard. «Folio».
- García Baena, P. 1982. *Poesía completa (1940-1980)*. Madrid: Visor.
- Guillot, R. 2001. *Crin-Blanc*. Paris: Le Livre de Poche Jeunesse.
- Lagarde, A. & Michard, L. 1970. *XVIIe siècle. Les grands auteurs français du programme*. Vols. III, IV. Paris: Bordas.
- Le Clézio, J.M.G. 1998. *Celui qui n'avait jamais vu la mer*. Paris: Gallimard. «Folio Junior».
- Manguel, A. & Guadalupi, G. 1992. *Guía de lugares imaginarios*. Madrid: Alianza.
- Prévert, J. 1999. *Lettres des îles Baladar*. Paris: Gallimard. “Folio Cadet”.
- Reig, D. (ed.). 1997. *Île des merveilles. Mirage, miroir, mythe*. Paris: L'Harmattan.
- Tomé, M. 1987. *La isla: utopía, inconsciente y aventura. Hermenéutica simbólica de un tema literario*. León: Universidad de León.
- Tournier, M. 1998. *Vendredi ou la vie sauvage*. Paris: Gallimard. «Folio Junior».

<sup>18</sup> En su poema *Bajo la dulce lámpara*, incluida en *Antiguo Muchacho* afirma:

“Bajo la dulce lámpara,  
el dedo sobre el atlas entretenía al muchacho  
en ilusorios viajes.  
[...] Muchacho infatigable, bajo la dulce lámpara,  
tal vez buscaba una secreta dicha  
apenas confesada en su interior.  
Cuando los días pasaron, él ya supo  
que su destino era esperar en la puerta  
mientras otros pasaban.  
Esperar con un brillo de sonrisa en los labios  
y la apagada lámpara en la mano.”

EL CONFLICTO GENERACIONAL EN KATHERINE MANSFIELD:  
EL CASO DE "SUN AND MOON"

Gerardo Rodríguez Salas  
Universidad de Granada  
[gerardor@ugr.es](mailto:gerardor@ugr.es)

### Resumen

El presente artículo parte del uso intertextual del cuento de hadas inherente a la narrativa de la autora de origen neocelandés Katherine Mansfield. Su relato "Sun and Moon" (1918) constituye un claro ejemplo con alusiones intertextuales a "Hansel y Gretel", al *Génesis* y a la mitología griega, empleadas estratégicamente por la autora para destacar el conflicto generacional existente entre los mundos adulto e infantil. Aunque sus relatos están dirigidos a lectores adultos, Mansfield secunda la posición marginal infantil, que en este relato entronca con cuestiones feministas, de tal modo que la autora defiende el elemento tradicionalmente desfavorecido en los binomios adulto/niño, hombre/mujer. Su ataque al mundo adulto y a los valores ideológicos de la sociedad se materializa en estrategias subversivas, tales como la presentación de los adultos como animales voraces y de los niños como víctimas que esconden tras de sí un gran potencial reivindicativo. Para ilustrar la subversión que Mansfield lleva a cabo del conflicto generacional, este trabajo analiza tres aspectos fundamentales: la alteración de la estructura del cuento de hadas tradicional, la animalización de los adultos y la relevancia de los roles de género en este conflicto.

**Palabras clave:** conflicto generacional, morfología del cuento, animalización, roles de género

### Abstract

Departing from the intertextual use of the fairy tale inherent in Katherine Mansfield's narrative, the present paper explores her story "Sun and Moon", claiming the importance of intertextual allusions to "Hansel and Gretel" (by the Grimm Brothers), and the *Genesis* and Greek mythology, both employed strategically by the author to insist upon the generational conflict between the adult and child worlds. Although her stories are directed to adult readers, Mansfield supports the child's marginal position, which, in this story connects with feminist issues to defend, implicitly, the element traditionally disfavoured in the dichotomies adult/child, man/woman. Her attack on the adult world and on the ideological values of society is materialised in subversive strategies, such as her presentation of adults as greedy

animals and of children as victims who hide great vindictive potential. To illustrate Mansfield's subversion of the generational conflict, this paper studies three main points: (1) the author's subversion of the fairy tale structure; (2) her animalisation of adults; (3) the relevance of gender roles in this conflict.

**Key words:** generational conflict, morphology of the fairy tale, animalisation, gender roles

### 1. Introducción

Aunque la composición del relato "Sun and Moon" fue el resultado directo de un sueño de Katherine Mansfield, que materializó por escrito poco después de despertarse, su conexión con el tradicional cuento de "Hansel y Gretel" de los Hermanos Grimm es indiscutible. El hecho de que, en una de sus misivas de 1918, la autora confesara a su esposo que esta historia tuvo un origen onírico podría conducirnos a pensar que fluyó de forma natural y subconsciente, como si se tratara de un ejemplo de escritura automática surrealista: "I dreamed a short story last night even down to its name which was *Sun and Moon*. It was very light. I dreamed it all – about children. I got up at 6.30 and made a note or two because I knew it would fade" (Mansfield, 1987: 66). Sin embargo, no parece ser éste el caso, puesto que Mansfield jamás escribió un relato de forma natural; la técnica jugaba en ella un papel demasiado relevante. Es cierto que esta historia se fraguó en un sueño, pero el producto resultante tras la composición fue una pieza literaria cuidadosamente planificada para conseguir el efecto deseado: la utilización del cuento de "Hansel y Gretel" como referencia intertextual que le permitiera reflejar el eterno conflicto generacional entre padres e hijos y la tradicional asociación gratuita de los conceptos adulto/niño con los de madurez/inmadurez, respectivamente.

Mansfield recurre a tres armas fundamentales para alcanzar su intención subversiva y ofrecernos un prisma diferente sobre el conflicto entre generaciones: (1) alude intertextualmente al cuento de los Hermanos Grimm, cuya estructura altera de forma significativa para hacer más conspicuo el conflicto psicológico que nos ocupa; (2) deshumaniza hasta el punto de la animalización a los personajes adultos que, en su opinión, reproducen el aparato ideológico de la sociedad, mientras que favorece a los niños, que pueden llegar a manifestar más raciocinio que sus progenitores; (3) establece un estrecho vínculo entre el conflicto generacional y los roles de género, de tal modo que ilustra y critica la imposición de los mismos en los menores.

### 2. Alteración de la estructura del cuento tradicional

El título del relato alude al nombre de sus dos protagonistas infantiles: Sun, el hermano mayor, y Moon, la hermana pequeña. El propio argumento refleja la

existencia de dos mundos diferentes, el infantil y el adulto, puesto que la historia relata los preparativos de una fiesta organizada por los padres, narrada desde el punto de vista de los hijos. Existe una separación entre el mundo adulto de la fiesta en la parte baja de la casa, realista y sórdido, y el infantil de las habitaciones superiores, idealista y soñador. Sun y Moon sólo bajan a la fiesta para que sus padres los luzcan delante de todos los invitados. Poco después, la niñera se los lleva a la habitación hasta que, al final del relato, son descubiertos en el rellano superior de la escalera, deseosos por participar en el festejo. Entre las protestas de la madre, el padre insiste en bajarlos al lugar donde el evento ha tenido lugar. Moon se come obedientemente los restos de la fiesta, mientras que Sun se siente traicionado y se marcha llorando a su habitación.

En primer lugar, hemos de analizar en qué medida Mansfield se distancia de la estructura del cuento tradicional para introducir su peculiar visión del conflicto generacional. Para ello, recurrimos a las teorías del crítico que proporcionó al estudio del cuento de hadas credibilidad científica, el formalista ruso V. Propp con su análisis titulado *Morfología del cuento* (1985). Puesto que Propp sistematizó las funciones propias del cuento de hadas, partiremos de su estudio para descubrir cuáles son las alteraciones que Mansfield lleva a cabo. Su análisis se puede dividir en dos grandes bloques: la reducción de las funciones de los personajes de los cuentos a 31, constantes e invariables, a las que dedica el Capítulo III (1985: 37-85), y la sistematización de los personajes en 7 roles, a los que dedica los Capítulos VI, VII y VIII (Ibid.: 105-20). Los roles de los que habla son los siguientes: (1) agresor o malvado; (2) donante o proveedor; (3) auxiliar; (4) princesa, o personaje buscado, y padre; (5) mandatario; (6) héroe; (7) falso héroe. Su mayor interés recae en las funciones de los personajes, a las que dedica la mayor parte de su estudio y sistematiza al final del mismo con unos símbolos y sus significados. Dada la complejidad que caracteriza estas funciones, reproducimos aquí los símbolos más generales que utilizaremos en nuestro análisis textual.

$\alpha$ : situación inicial (definición espacio-temporal, situación de partida, rasgos de los personajes, etc.)

$\beta$ : alejamiento (motivo o forma de alejamiento)

$\gamma$ : prohibición

$\delta$ : transgresión de la prohibición

$\xi$ : interrogatorio (petición de información por el agresor)

$\zeta$ : agresor recibe información sobre la víctima

$\eta$ : engaño del agresor

$\theta$ : víctima es engañada

A: fechoría (agresor hace sufrir daños a miembro de la familia)

a: carencia (algo le falta a algún miembro de la familia)

B: momento de transición (se divulga noticia de fechoría o carencia y se envía al héroe)

C: héroe decide actuar

- ↑: partida (héroe se va de casa)  
 D: héroe es sometido a una prueba por el donante para obtener objeto mágico  
 E: reacción del héroe a las acciones del futuro donante  
 F: recepción del objeto mágico  
 G: desplazamiento (el héroe es conducido cerca del lugar donde está el objeto de búsqueda)  
 H: combate entre héroe y agresor  
 I: el héroe es marcado  
 J: victoria sobre agresor  
 K: reparación del daño inicial  
 ↓: regreso del héroe  
 Rs: el héroe es socorrido  
 O: llegada de incógnito al punto de partida  
 L: héroe falso hace falsas pretensiones  
 M: se propone al héroe una tarea difícil  
 N: tarea cumplida  
 Q: reconocimiento del héroe  
 X: falso héroe, o agresor, son desenmascarados  
 T: transfiguración del héroe (nueva apariencia)  
 V: castigo del falso héroe, o agresor  
 W: boda o final feliz

Estos símbolos permiten obtener, tras el estudio detallado de las funciones en un cuento, su estructura morfológica. Según Propp, no todas las funciones tienen que cumplirse para que estemos hablando de un cuento tradicional y, si algunas no están presentes, el orden sigue siendo el mismo. Por tanto, el rastreo de estas funciones en el relato de Mansfield nos permitirá detectar si se ciñe o no al formato tradicional del cuento de hadas.

Siguiendo la clasificación de Propp, la estructura funcional de "Sun and Moon" se puede sistematizar de la siguiente forma:

$\alpha? \gamma C \uparrow? \delta a G \downarrow D E F K? W? (\uparrow)$

Como podemos comprobar, muchas de las funciones aparecen con un signo de interrogación, lo que supone que, aunque Mansfield siga la estructura tradicional del cuento, las utiliza de forma especial. En primer lugar, comienza explicitando la situación inicial, si bien lo hace al más puro estilo modernista, comenzando *in medias res* y proporcionando, esparcidamente, los detalles de la situación y de los personajes ( $\alpha?$ ). Así, se nos describe la llegada de *las sillas* y de *las flores* (énfasis añadido);

Mansfield, 1981: 153).<sup>1</sup> El uso del artículo determinado justo al comenzar el relato presupone nuestra familiarización con el contexto, cuando, en realidad, no es así. Por ello, nos encontramos perdidos, al igual que cuando se nos presenta a la pequeña Moon, pues, sin saber nada de ella, se nos informa: "Moon thought they were hats" (Ibid.: 154). Es en el tercer párrafo donde descubrimos que "[t]here was nobody to look after Sun and Moon" y la madre se dirige a ellos diciendo "[o]ut of my way, children!" (Ibid.), por lo que comprendemos que son una pareja de niños. Mansfield dedica 4 de las 7 páginas del relato a establecer, de forma indirecta, la situación inicial.

La prohibición típica del cuento de hadas ( $\gamma$ ), que encontramos igualmente en "Hansel y Gretel", acontece cuando la madre exige a los niños: "Fly up to your little nest" (Ibid.: 158), sugiriendo que han de dormir y no bajar más a la fiesta una vez que han sido exhibidos como objetos ante los invitados. Mientras que, según el esquema de Propp, la función  $C \uparrow$  indica que el héroe decide actuar y se marcha de casa, en este relato presenta un cambio de contenido: los héroes, en este caso los niños, no toman la decisión de actuar, sino que son sus padres quienes los expulsan de la fiesta, al igual que ocurre en "Hansel y Gretel"; sin embargo, mientras que en el cuento tradicional lo habitual es abandonar el hogar, como ocurre en el cuento de los hermanos Grimm, en "Sun and Moon" el abandono es de la parte inferior de la casa hacia la superior, donde está el dormitorio de los niños. Mansfield insiste en el carácter doméstico de sus relatos, pues la importancia recae en descubrir cierta carencia interna del ser humano, concretamente aquí el conflicto psicológico generacional que nos ocupa.

La prohibición es transgredida ( $\delta$ ), dado que los niños escapan del dormitorio y se ubican en una zona intermedia, el rellano de la escalera, para contemplar desde allí el desarrollo de la fiesta (Ibid.: 158). En este momento se manifiesta su carencia: el deseo por participar en el evento ( $a$ ). Los adultos descubren a los niños y el padre insiste en bajarlos a la fiesta, con lo cual Mansfield recurre a dos funciones entrelazadas: G, que supone la transportación de los héroes a un lugar cercano donde se encuentra el objeto de su búsqueda, y  $\downarrow$ , que supone el regreso al lugar de partida. El objeto de deseo es la casa de hielo de la que Moon queda prendada al principio del relato (Ibid.: 155).

A continuación, se produce la típica escena del donante (D E F). En este caso, el donante será el padre, que ofrece a su hija probar el helado. Ésta, tras pedir de nuevo permiso, lo saborea, produciéndose una separación de roles. Mientras que Moon participa de este objeto de deseo, Sun se aleja de él, hasta tal punto que es castigado por su padre y expulsado del lugar ( $\uparrow$ ). Supuestamente, la niña sacia su deseo, sin embargo, como veremos, esta acción supone su perdición espiritual (F?). El caso de Sun es más claro, puesto que acaba siendo castigado. Además, el relato tiene

<sup>1</sup> A partir de ahora, aludiremos a esta fuente primaria entre paréntesis con la abreviatura CS.

un final abierto (W?): el niño se marcha (↑), pero no se produce la acción contraria, necesaria para que el cuento tenga un final feliz.

Además de este esquema, de por sí alterado, como vemos en estas excepciones y en la falta de una sucesión lineal de las funciones, las esferas de los personajes están igualmente cambiadas. El papel más ambiguo es el del padre, que actúa a la vez como auxiliar (cuando ayuda a los niños a bajar de nuevo a la fiesta), como donante (cuando proporciona el helado, u objeto de deseo, a la niña) y como agresor o malvado (cuando invita a su hija a tomar parte en el canibalismo adulto que explicaremos más adelante). Lo mismo se puede decir de los niños que, por un lado, actúan como recipientes pasivos de la acción, cumpliendo los designios de los padres, pero, por otro, manifiestan cierta asertividad.

Como deducimos de este análisis, Mansfield altera significativamente la estructura del cuento tradicional y los roles de sus protagonistas. En apariencia, existe una simplificación de las funciones del cuento, puesto que la autora evita la complejidad de las funciones establecidas por Propp. Sin embargo, las emplea de forma diferente y, en el caso de los roles de los personajes, hace gala de una ambigüedad extrema, alejada de los personajes estereotípicos y planos del cuento, como es el caso de los tres papeles del padre y la duplicidad de los niños. Con ello, se distancia de la acción del cuento tradicional para centrarse en la introspección psicológica que le permita investigar el conflicto entre adultos y niños.

En este relato, la atmósfera ha perdido el halo de magia del cuento de hadas. Exceptuando los nombres de los pequeños, el resto de la historia se impregna de la corrupción propia del mundo real. No hay un escenario bucólico, pues la autora ha reemplazado el bosque de "Hansel y Gretel" por un entorno doméstico. Mientras que en la producción de los hermanos Grimm existe una dicotomía entre la casa y el bosque, en "Sun and Moon" el hogar constituye todo el escenario; éste se divide en dos: la parte inferior, asociada con la corrupción adulta de la fiesta, y la superior, donde está el dormitorio de los niños, que representa el mundo idílico infantil que acaba siendo corrompido, ya que el relato termina con el descenso de los niños al mundo de los adultos.

Siguiendo las teorías de Propp (1985: 208), Mansfield lleva a cabo el tipo de transformación número 8, "sustitución realista", según la cual reemplaza el entorno bucólico del bosque por el realista de una casa adinerada. Se centra, de este modo, en el interior de la casa y de la mente humana, y su realismo llevado al extremo delata una crítica de la sociedad y un alejamiento del idealismo del cuento. Éste sólo le sirve como una carcasa que utiliza con fines ulteriores.

### 3. Animalización del mundo adulto

Analizada esta alteración estructural del cuento de hadas, nos centraremos en el verdadero conflicto entre generaciones que Mansfield invierte para demostrar que, detrás del raciocinio adulto, se esconde el aparato ideológico social que limita a sus individuos, condenándolos a roles predeterminados. La primera crítica de Mansfield

es su oposición frontal a la correlación tradicional entre adultos-madurez/niños-inmadurez. Su intención es delatar la corrupción, trivialidad y materialismo de los mayores frente a la trascendencia de la visión infantil, reivindicando, por tanto, una posición central para la figura marginal del niño. Esta defensa de la marginalidad enlaza con el tipo de literatura que escribe, plagada de figuras infantiles que, más que permanecer ancladas en su inmadurez, a menudo demuestran más raciocinio que los adultos. Para reivindicar la centralidad de esta figura y denunciar el lado oscuro adulto, recurre a la técnica de la animalización que, como veremos, adopta del cuento de "Hansel y Gretel". Todos los adultos que aparecen en el relato son figuras grotescas que parecen haber perdido sus rasgos humanos como resultado de la perspectiva infantil que domina la historia y que percibe a los mayores como seres extraños, ajenos al mundo bucólico de la infancia. Esta animalización se puede observar en varios motivos.

La primera forma de animalizar a los adultos consiste en centrarse en su apariencia física, algo que la autora consigue filtrando el punto de vista infantil y presentando, de este modo, a los mayores como seres repulsivos y desagradables al enfatizar en ellos el lado físico y salvaje característico del mundo animal. Encontramos, pues, la siguiente galería de personajes: "the fat man who came to dinner on Sundays"; "sweet-smelling, silky, rustling ladies and men in black with funny tails in their coats – like beetles"; "a skinny old lady with teeth that clicked"; "a fat man with a pink head" (CS: 154, 157). En lugar de mencionar los nombres propios de los personajes, hallamos expresiones perifrásticas que describen las cualidades físicas más destacadas de cada uno de ellos. Se trata de percepciones muy subjetivas, típicamente utilizadas por los niños frente al lenguaje conciso de los adultos. En la descripción de todos los mayores, Mansfield destaca su apego a los sentidos, fundamentalmente al gusto (con la idea de comida y gula: "a fat man", "dinner", "teeth"), olfato (sugiriendo un olor empalagoso, "sweet-smelling"), tacto ("silky") y oído ("rustling"). En esta historia los mayores abandonan el uso objetivo del lenguaje para dejarse llevar por los instintos, simbolizados por los cinco sentidos, más próximos a la materialidad del cuerpo, pero, a menudo, representados en la narrativa de Mansfield con su referencia a la comida,<sup>2</sup> a ese placer por devorar los alimentos que no deja de tener connotaciones sexuales, pues, como demostraremos más adelante, la gula es orgiástica en este relato.

Más claramente aún, la deshumanización de los adultos en "Sun and Moon" se observa, sobre todo, en la asociación de los mayores con animales. Aparte de la comparación de los hombres con escarabajos (Ibid.: 157), la mesa repleta de manjares que los adultos van a devorar con gula está decorada con figuras de animales: "Two silver lions with wings had fruit on their backs and the salt-cellars were tiny birds drinking out of basins" (Ibid.: 155), lo cual sugiere su fusión con los comensales. En directa relación con el cuento de "Hansel y Gretel", Mansfield alcanza el efecto

<sup>2</sup> Este motivo se observa, fundamentalmente, en los relatos que componen su colección *In a German Pension*.

deshumanizador de los adultos recurriendo a las figuras de la bruja y los padres del cuento de los hermanos Grimm. Con respecto a la primera, en "Hansel y Gretel" las hechiceras son descritas como "hav[ing] a keen scent like the beasts, and [being] aware when human beings draw near" (Grimm, 2002: parr. 38). Su comparación con bestias y la distinción explícita entre éstas y los seres humanos las excluye de nuestra raza y las presenta como monstruos. Mansfield traslada estos rasgos grotescos de las brujas a los humanos que aparecen en su relato, con la diferencia de que las primeras son seres irreales y los segundos son una mezcla entre criaturas reales y seres de pesadilla. En cualquier caso, la hechicera es también referida como "the woman" (Ibid.: parr. 43), por lo que tanto ella como los adultos de "Sun and Moon" ocupan un nivel intermedio entre la realidad y la ficción, que los hace más grotescos aún.

A su vez, Mansfield también se nutre de la animalización de los padres en "Hansel y Gretel". La madrastra representa un personaje sin escrúpulos, a quien, debido a la pobreza extrema de la familia, se le ocurre la idea de abandonar a sus hijastros en el bosque, aún sabiendo que esta acción conllevará la muerte de unos niños indefensos. Este personaje coincide con la imagen estereotípica que se espera de ella en el cuento tradicional, donde habitualmente se asocia con la bruja y con una proyección destructiva (von Franz, 1980: 104-5; 1982: 88). El padre, aunque ama a sus hijos y se niega a llevar a cabo dicha acción, resulta también grotesco, puesto que permite dos veces poner en práctica la maquiavélica acción sugerida por la madrastra, en lugar de oponerse frontalmente a ella.

En "Sun and Moon" el abandono de los hijos no está ocasionado por la pobreza de la familia, sino todo lo contrario. Se trata de una familia adinerada que organiza una fiesta con cuantiosos manjares y, precisamente por nadar en la abundancia, los padres no valoran el tesoro que poseen con sus dos hijos, sino que se preocupan por lo material y por ofrecer una celebración exquisita. El abandono de los hijos y la falta de atención de los padres hacia ellos se puede observar en el siguiente pasaje:

There was nobody to look after Sun and Moon. Nurse was helping Annie after Mother's dress which was much-too-long-and-tight-under-the-arms and Mother was running all over the house and telephoning Father to be sure not to forget things. She only had time to say: "Out of my way, children!" (CS: 154).

De estas líneas se desprende el egocentrismo de la madre, que actúa más como una madrastra, evocando a la del cuento de "Hansel y Gretel", despreocupada de sus hijos y volcada en su apariencia física. Incluso se muestra reacia a exteriorizar el cariño por sus pequeños, concibiéndolos más como objetos que lucir que como seres humanos a los que ella misma ha traído al mundo.

Esta idea es corroborada por el siguiente testimonio de la madre, que únicamente quiere que sus hijos bajen a la fiesta para presumir unos segundos y luego librarse de ellos mandándolos inmediatamente a su habitación: "I'll just ring for them when I want them, Nurse, and then they can just come down and be seen and go back again" (Ibid.: 156). Además, al final del relato es el padre quien, tras permitir que su

esposa niegue la participación de sus hijos en el festejo, impone su voluntad y les concede la oportunidad de bajar, pero hasta entonces los ignora al igual que su mujer. En cualquier caso, los padres en los dos relatos resultan figuras grotescas y animalizadas que no dan la talla de la madurez que se espera de ellos.

Un instinto primario como el sexo es igualmente sugerido en el relato, acercando a los adultos hacia su condición animal. En la descripción de los hombres de la fiesta que ofrecíamos anteriormente, éstos aparecen como escarabajos que acabarán corrompiendo la seda y su sonido delicado, como ocurre con la madre de Sun y Moon. Tras la fiesta, el vestido de la progenitora, que había sido retocado para que le estuviera ceñido, como si fuera una parte de su propio ser, aparece descolocado por lo que se entrevé su hombro y el padre "pretend[s] to bite her white shoulder, but she push[es] him away" (Ibid.: 159). Esta referencia al hombro blanco de la madre apela a la tentación de la carne. De hecho, el padre manifiesta un impulso sexual al querer morderla, aunque ella lo rechaza para guardar las apariencias sociales, especialmente delante de sus hijos. Sin embargo, la sugerencia de que ambos han bebido más alcohol de la cuenta, junto con toda esta atmósfera desenfadada, apunta al elemento sexual que subyace al relato.

El lado más palpable de la animalización que Mansfield lleva a cabo se observa en el canibalismo que marca a los adultos y que representa un motivo central de los cuentos de hadas tradicionales. J. C. Cooper (1998: 173) habla de este rasgo característico del cuento y explica que comer la carne de la persona supone absorber su poder, acción normalmente llevada a cabo por las madrastras, los ogros o las brujas. Con ello, Mansfield retoma un elemento central en la narrativa de "Hansel y Gretel": el canibalismo de la bruja, cuyo objetivo ulterior es devorar a Hansel y, así, absorber su juventud. El canibalismo de los adultos en "Sun and Moon" se muestra en varias situaciones. Uno de los manjares es una pequeña casa, referencia intertextual ineludible al hogar de la bruja en "Hansel y Gretel". La diferencia entre la casa de ambos relatos es que la de la bruja estaba hecha de mazapán y pasteles, mientras que ésta es de hielo (CS: 155). El hogar a menudo se considera como una prolongación del ser humano, más si se describe como "a little pink house with white snow on the roof" (Ibid.), denotando los colores de la carne y la pureza del individuo. Ya en un relato temprano, "The Green Tree", Mansfield presenta la casa como una prolongación del individuo en su descripción del hogar de los padres del protagonista:

The house where the Boy lived was mean and tumble-down, and his Father and Mother had lived there so long that they had grown mean and tumble-down too – the spirit of the Cottage seemed to have grown upon them as a lichen upon an old stone. Indeed, the Boy standing in the garden by his tree and looking at the outside of the house could trace a most curious resemblance – the shrunken door, so like their withered mouths – the blank, uncurtained windows, so like their vacant eyes. Even the projecting porch like the peak of his Father's nose (Mansfield, v.1 1997: 114).

Además, la colisión de la casa con sus propietarios dentro indica este lazo de unión (Ibid.: 116), imagen que Mansfield parece hacer tomado del relato de Edgar



Allan Poe, "The Fall of the House of Usher", al igual que la atmósfera de misterio y tinieblas que domina dicho relato.

Sin embargo, el hecho de que en "Sun and Moon" la casa sea de hielo apunta a la pérdida de confianza de Mansfield en las personas, pues denota la frialdad y la corrupción de la clase burguesa, así como de los valores humanos en general. Como colofón, los invitados de la fiesta devoran esta casa, con claras connotaciones caníbales, presagiando el final destructivo del relato. A su vez, la cocinera ofrece a los pequeños "an almond *finger*" (énfasis añadido; *CS*: 154), y su consiguiente asociación con un dedo humano que han de morder. Además, el final del relato resulta chocante, puesto que el padre ofrece a sus hijos no unas golosinas o algún rico majar, sino un hueso ("Let's have 'em down and give 'em a bone"; *Ibid.*: 159), elemento que aparece en el cuento de "Hansel y Gretel", cuando Hansel engaña a la bruja haciéndola creer que un pequeño hueso de gallina es su dedo. El padre incita a sus hijos a participar en el canibalismo colectivo de los mayores y despertar a los valores patriarcales, degradación que se puede observar en la siguiente descripción de la clausura de la fiesta: "The lovely food that the man had trimmed was all thrown about, and there were bones and bits and fruit peels and shells everywhere" (*Ibid.*). No parece que hayan estado comiendo de una forma moderada, sino con evidentes síntomas de gula, de tal forma que el resultado se parece al desorden provocado por una cuadrilla de lobos tras devorar a su presa. Para enfatizar este lado depredador de los adultos, el pescado servido en la mesa es descrito como "[w]hole fishes, with their heads and eyes and tails still on" (*Ibid.*: 154-5), para enfatizar que esta gente se come las vísceras y los restos, como auténticos caníbales sin escrúpulos.

Con la animalización adulta que acabamos de analizar, la intención de Mansfield es subvertir el binomio adultos-madurez/niños-inmadurez, por lo que su presentación de los menores es revolucionaria y subversiva, marcando, de este modo, la madurez mental de los niños frente a los mayores. Sin embargo, ésta no es la impresión que transmite la autora a primera vista. Al igual que los adultos, los niños son comparados constantemente con animales. Este paralelismo podría conducirnos a pensar que Mansfield está animalizando a los niños del mismo modo que a los adultos. No obstante, su intención es diferente, pues, de entrada, los niños son descritos como mascotas, pequeñas e indefensas, que contrastan con la voracidad y el salvajismo de los mayores. La autora toma este motivo del cuento de "Hansel y Gretel". En él los niños son asociados con pequeños animales. Veamos algunos ejemplos. Cuando están siendo conducidos al bosque y mientras lanzan piedrecitas y migas de pan para recordar el camino de vuelta a casa, Hansel y Gretel inventan la excusa de estar contemplando un gato y una paloma cuando son sorprendidos mirando hacia atrás (Grimm, 2002: párrs. 13, 26); Hansel es comparado con un pájaro que sale de su jaula al ser liberado de la prisión donde lo mete la bruja (*Ibid.*: párr. 52); y es un pato el que los ayuda a cruzar el río (*Ibid.*: párrs. 60, 61). En el relato de Mansfield, la asociación de los niños con mascotas es mucho más directa e intencionada. Cuando los invitados los ven por primera vez, los denominan "the ducks", "the lambs", "the sweets", "the pets" (*CS*: 157) y la madre los manda a

dormir diciéndoles: "Fly up to your little nest" (*Ibid.*: 158), como si fuesen pájaros enjaulados, imagen que los hermanos Grimm utilizan abiertamente al describir a Hansel, según acabamos de observar.

No obstante, Moon es la más frecuentemente descrita como una mascota. Así, la forma en que la gente juega con ella y los verbos utilizados por Mansfield para describir la acción sugieren que fuera un perrito: "If she got *tangled* in people's legs they only threw her up and shook her till she *squeaked*" (énfasis añadido; *Ibid.*: 154). Además, Nurse la denomina "my lamb" (*Ibid.*: 156) y la vieja anciana se dirige a ella como "such a serious little poppet" (*Ibid.*: 157). La intención de Mansfield es enfatizar la típica concepción de los niños como seres indefensos e inmaduros que viven en un mundo idílico e incorrupto. Éste es el caso de Moon, que se mantendrá ajena a la verdad corrupta del mundo de los mayores, pero no de Sun, que acaba descubriendo esta verdad y alzándose como el único "adulto" de la historia. Mansfield, por tanto, se muestra irónica, puesto que insiste en la imagen de los niños como animales indefensos, pero, al final, es un niño el único capaz de captar la corrupción reinante en el relato, mientras que todos los adultos presentan una actitud infantil, dejándose llevar por sus instintos primarios (gula, narcisismo, egoísmo o placeres físicos).

#### 4. Conflicto generacional y roles de género

Además de invertir el binomio adultos/niños, la fuerza subversiva de la intertextualidad en este relato se centra en la crítica de los tradicionales roles de género que se inculcan en los pequeños desde su nacimiento dentro del *status quo* generacional. Como afirma P. D. Morrow (1993: 63), esta historia es "a parable of dualities, of pairs of relationships that do and do not work", entre las que destaca la relación madre/padre, Sun/Moon. Mansfield reproduce el discurso patriarcal y el propio del cuento de hadas, caracterizados ambos por binomios de términos opuestos, de tal modo que la piedra angular de la crítica de la autora será la oposición de los roles masculino y femenino. El título del relato nos da la clave: el sol y la luna son dos términos opuestos y tradicionalmente asociados con los valores masculino y femenino, respectivamente. Por un lado, el hecho de que los niños tengan estos nombres es un rasgo típico del cuento de hadas (von Franz, 1972: 4; Rousseau, 1994: 52; Pérez Valverde y Aguilera Linde, 1999: 26); por otro, es indicativo de la alienación de sus propias individualidades y su percepción como estereotipos que fijan a Sun como el chico o elemento masculino y a Moon como el femenino. Sun, aparentemente, logrará ver la luz, mientras que Moon permanecerá en la oscuridad, anclada en una falsa estupidez, aunque, como veremos más adelante, Mansfield invierte esta idea en el discurso subliminal que transmite.

En relación con los roles de género, el cuento de "Hansel y Gretel" parece revolucionario, por cuanto defiende implícitamente los valores femeninos y reivindica la valía intelectual de la mujer. Al principio, es a Hansel a quien se le ocurre recoger las piedras que mostrarán el camino de regreso a casa, mientras que Gretel se muestra

pasiva y vulnerable, llorando todo el tiempo ante las situaciones adversas (Grimm, 2002: párrs. 7, 23, 41, 45). Sin embargo, al final será Gretel quien demuestre su inteligencia engañando a la bruja y encerrándola en el horno donde muere (Ibid.: párr. 50). Incluso, tras esta acción, la niña toma confianza en sí misma, hasta tal punto que ordena a Hansel lo que tiene que hacer (Ibid.: párr. 60). A su vez, en este relato la luna o astro femenino se alza como estrella dominante que ayudará a los niños a encontrar el camino de regreso a casa, al reflejarse en las piedras y las migas de pan esparcidas por los senderos (Ibid.: párrs. 9, 19). La capacidad de ver la luz en este relato la tiene el elemento femenino (la lucidez de Gretel al matar a la bruja y la luz de la luna, que resulta más útil que la del sol y que conduce a la verdad, o regreso a casa).

Mansfield, sin embargo, lleva a cabo una evidente inversión de estos roles en su relato "Sun and Moon". La luna en su historia (la niña) estará siempre a la sombra del sol, siendo éste el que finalmente ve la luz y descubre la oscura realidad, frente a la ignorancia de la pequeña. La luna dominante de "Hansel y Gretel" da paso al sol patriarcal del relato de Mansfield, ya que, si analizamos los roles de género en esta historia, la autora parece estar defendiendo a ultranza los presupuestos patriarcales. La dicotomía de los roles masculinos (Sun) y femeninos (Moon), típicamente encontrada en los cuentos de hadas (von Franz, 1972: 29; 1982: 113, 138), prevalece a lo largo del relato, de tal forma que Mansfield siempre marca la diferencia entre los dos menores, que han interiorizado, a pesar de su juventud, los tradicionales roles de género. Moon adopta el típico papel pasivo de la mujer que carece de opinión propia y vive sumida en su propio mundo irreal e idílico: "she never knew the difference between real things and not real ones" (CS: 154). Su pasividad e inexistencia en un mundo masculino, donde las mujeres carecen de valor, se puede deducir cuando la niña imita la posición de las sillas que han traído a casa para la fiesta: "In the afternoon the chairs came, a whole big cart full of little gold ones with their legs in the air" (Ibid.: 153). El hecho de que estas sillas tengan las patas en el aire transmite la idea de muerte, recubiertas de oro pero vacías de vida, como las propias mujeres en el entorno patriarcal. Moon imita esta posición cuando se nos informa de sus juegos con los mayores, como si se tratase de una mascota que se pone boca arriba mientras le hacen cosquillas (Ibid.: 154). Esta actitud pasiva contrasta con la de su hermano, que es descrito como "a perfect little ton of bricks" (Ibid.), un personaje con determinación que al final del cuento se rebelará contra los valores oscuros que percibe en los adultos, lo que le valdrá su expulsión al dormitorio.

Moon representa el lado físico y táctil, asociado tradicionalmente con las mujeres, con su función reproductora y maternal y su apego a la naturaleza y a la continuidad de la vida, frente a la independencia de Sun y su desdén por el contacto físico: "She always wanted to touch all the food. Sun didn't" (Ibid.: 155). En este sentido, Mansfield también potencia el sentimentalismo de las mujeres, frente a la frialdad e independencia que se espera de los hombres, cuando el chico se siente incómodo mostrando cualquier síntoma de cariño por su hermana: "Sun did feel silly holding Moon's hand like that but Moon seemed to like it" (Ibid.: 157). Además,

Moon representa la falta de determinación atribuida a las mujeres frente a la independencia intelectual que se le permite al hombre: "Moon laughed, too; she always did the same as other people. But Sun didn't want to laugh" (Ibid.: 156). El valor del narcisismo aparece, igualmente, asociado a las mujeres, de ahí que a la niña le guste llamar la atención de los mayores; Sun prefiere pasar desapercibido, mostrando una naturaleza más despreocupada y propia del varón: "Sun didn't mind people not noticing him – much ..." (Ibid.: 157), mientras que "Moon went and made a silly of herself again. She put up her arms in front of everybody and said: 'My Daddy must carry me'" (Ibid.: 158). Se enfatiza el carácter inmaduro de la niña ("a silly"), que se repite una y otra vez ("again"). Lo más destacable es cómo Mansfield marca los contrastes entre estas dos figuras, siempre presentando un paralelismo y oposición entre ellos y marcando la fuerza todopoderosa del patriarcado, que enseña a sus "súbditos" a desempeñar los roles de género desde que son pequeños.

No obstante, la intención de Mansfield, a pesar de reproducir estos estereotipos en sus protagonistas, es denunciar la artificialidad de los roles de género, algo que no resulta difícil de captar si pensamos en la situación tan grotesca que está dibujando. Su actitud no es seria, sino paródica, aunque persiste una sensación agria al final del relato. Frente a esta apariencia cómplice de Mansfield con los valores patriarcales, su trasfondo crítico es evidente. Así, la descripción del traje de la niña y los apelativos que recibe por parte de la niñera resultan reveladores del rol que se espera de ella: "Her dress stuck out, with fur on it, all white; there was even fluffy stuff on the legs of the drawers. Her shoes were white with big blobs on them"; la niñera la llama "my lamb" y "a sweet little cherub of a picture of a powder-puff" (Ibid.: 156). El color blanco de su vestido, junto con su comparación con un cordero y un ángel, transmiten los iconos tradicionalmente atribuidos a las mujeres en una sociedad patriarcal: la virgen y el ángel doméstico. Sin embargo, la crítica de Mansfield subyace a este comentario, pues la artificialidad de la polvera impregna el resto de la imagen, de tal modo que la inocencia de la niña suena a artificio, a una construcción social que oculta, como el maquillaje, la verdadera identidad de las mujeres, si es que la tienen. Como las sillas de oro patas arriba, esta niña resplandece con su apariencia inocente y angelical, pero subyace todo un mundo de corrupción que acabará destruyendo esta fantasía artificial. Además, Mansfield denuncia abiertamente el adoctrinamiento patriarcal en la transmisión de sus roles de género, hasta tal extremo que las mujeres son indirectamente forzadas a aceptarlos. La siguiente conversación entre Sun y Moon revela la negatividad que las mujeres han de asimilar:

"Don't nod your head like that, Moon"

"I'm not nodding. It's you."

"It is not. I never nod my head."

"O-oh, you do. You're nodding it now."

"I'm not. I'm only showing you how not to do it." (Ibid.: 158-9).

En estas líneas observamos la prohibición sobre las mujeres de ejercer su propia voluntad, que Mansfield denuncia vehementemente.

El hecho de que todos los personajes, con excepción de Sun, sean meros estereotipos y que la autora utilice nombres abstractos o genéricos (Sun, Moon, Father, Mother, Nurse, Cook o the grey man), junto con el género del cuento de hadas que fundamenta el relato, hace que su proyección sea universal y no específica. Con ello, extiende la opresión social que el patriarcado ejerce sobre sus súbditos a través del *status quo* generacional a todas las esferas y territorios geográficos y, silenciosamente, promulga la necesidad de hacerle frente, aunque sea lentamente. Además, este simbolismo dota al cuento de una proyección ética y moral, en línea con la parábola que tradicionalmente es la base del cuento de hadas, lo que le permite a Mansfield transmitir una ideología, aunque sea de esta manera tan sutil.

Aparte del cuento de "Hansel y Gretel", que constituye la referencia intertextual básica de "Sun and Moon", Mansfield también recurre a otras dos referencias para denunciar otro estereotipo femenino: el de la *femme fatale*, o mujer que pone en práctica sus propios deseos y es castigada por no cumplir los designios patriarcales. Para denunciar este estereotipo patriarcal, hace uso de dos figuras: la mujer ancestral por excelencia, Eva, y el mito de Perséfone. Ambas son castigadas por comer un fruto "prohibido": Eva por morder la manzana, tras lo cual condena a toda la raza humana a la oscuridad y el sufrimiento; Perséfone por comer las semillas de granada que la conducen a permanecer en las profundidades de la Tierra durante el invierno para el resto de su vida.

El padre de Sun y Moon aparece como la figura tentadora o serpiente (piénsese en la connotación que le aporta el verbo "to bite" cuando muerde a su esposa; *Ibid.*: 159), que incita a sus hijos a probar el fruto prohibido, en este caso la casita de hielo, y participar, así, de las acciones caníbales del resto del grupo. Sun se resiste, como lo hace Adán, mientras que Moon sucumbe y muerde el techo, como hiciera Gretel, y se come con cierta dificultad la pequeña nuez que es el tirador de la casa: "scrunch[ing] it up, biting hard and blinking" (*Ibid.*: 160), como presagiando el impacto que recibirá al enfrentarse a la dura realidad de la sociedad que le rodea. De nuevo, parece que Mansfield reproduce pasivamente el estereotipo patriarcal de Adán y Eva, pero lo que hace es enfatizar la ignorancia de la niña para incitar a las mujeres a no seguir su ejemplo. Es más, la nuez que Moon se come es el tirador de la puerta, la llave de acceso a la casa, a nuestro propio ser, según veamos en la asociación de la casa y el sujeto.

Se puede considerar que Mansfield incita a las mujeres a adoptar el papel de Eva, Perséfone o la propia Moon, pero a interiorizarlo de una manera diferente, enfatizando el lado positivo de la rebelión, puesto que esta acción las conducirá a su libertad del yugo patriarcal y a desempeñar el rol que deseen, y no uno previamente manufacturado. De hecho, Moon se come la llave de la verdad y, aunque experimenta cierta dificultad, el verbo "blink" podría indicar que a esta acción le sigue una luz, unos destellos que Moon experimenta frente a la oscuridad total en la que se queda Sun cuando es expulsado a su dormitorio. La vinculación entre la casa y el individuo

se hace más palpable cuando descubrimos que los colores de la casa de hielo coinciden con los de Moon, rosa y blanco, sugiriendo que se está devorando a sí misma, tal vez a su imagen manufacturada, para acceder a un nuevo ser que se encuentra hibernando hasta que la rebelión femenina lo despierte.

Tras la aparente defensa patriarcal que lleva a cabo en este relato, la autora ofrece una esperanza para las mujeres. Haciendo gala de su "secuestro de la experiencia", en palabras de A. Giddens (1991: 149, 155), y de su capacidad "citadora" frente a la "creadora", según A. Sanz Cabrerizo (1995: 341-2, 358, 360), Mansfield utiliza referencias intertextuales, como "Hansel y Gretel", el *Génesis* y la mitología griega, para subvertirlas y llevar a cabo una rebelión social que trasciende sus límites textuales. Con ello, su utopía se cubre del tinte "oposicional" que distingue M. Gardiner (1993: 22) y ofrece una posibilidad de cambio social a través de la concienciación del público lector en su participación activa de la lectura del relato. La jerarquía tradicional vigente en el conflicto generacional es desbancada por Mansfield en este relato para mostrar hasta qué punto los roles sociales y de género son un arma de doble filo al servicio del todopoderoso sistema patriarcal.

#### Referencias bibliográficas

- Cooper, J. C. 1998. *Cuentos de hadas: alegorías de los mundos internos*. Traducción española de X. Huasi. Málaga: Editorial Sirio.
- Gardiner, M. 1993. "Bakhtin's Carnival: Utopia as Critique", en Shepherd, D. (ed.). *Bakhtin: Carnival and Other Subjects. Selected Papers from the Fifth International Bakhtin Conference. University of Manchester, July 1991*. Amsterdam-Atlanta, GA: Rodopi, 20-47.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Grimm, Hermanos. (1857) 2002. "Hansel and Gretel". 7 marzo 2002. <<http://www.fln.vcu.edu/grimm/haenseleng.html>>.
- Mansfield, K. (1945) 1981. *The Collected Stories of Katherine Mansfield*. London: Penguin Books.
- \_\_\_\_\_. 1987. *The Collected Letters of Katherine Mansfield v.2 (1918-19)*. O'Sullivan, V. y Scott, M. (eds.). Oxford: Clarendon Press.
- \_\_\_\_\_. 1997. *The Katherine Mansfield Notebooks*. (2 vols). Scott, M. (ed.). Canterbury (Nueva Zelanda): Lincoln University Press.
- Morrow, P. D. 1993. *Katherine Mansfield's Fiction*. Bowling Green (Ohio): Bowling Green State University Popular Press.

- Pérez Valverde, C. y Aguilera Linde, M. D. 1999. "Estudio preliminar", en *Cuentos de la Edad de Oro: Cuentos fantásticos de la época victoriana*. Madrid: Valdemar. 11- 39.
- Propp, V. (1929) 1985. *Morfología del cuento*. Traducción española de F. Díez del Corral. Madrid: Ediciones Akal.
- Rousseau, R. (1988) 1994. *La otra cara de los cuentos: valor iniciático y contenido secreto en los cuentos de hadas*. Traducción española de J. Dragomán. Gerona: Tikal.
- Sanz Cabrerizo, A. 1995. "La noción de intertextualidad hoy", *Revista de literatura*, 57.114, 341-61.
- Von Franz, M. 1972. *Problems of the Feminine in Fairytales*. Dallas: Spring Pub.
- \_\_\_\_\_ (1974) 1980. *Shadow and Evil in Fairy Tales*. Dallas: Spring Pub.
- \_\_\_\_\_ (1970) 1982. *An Introduction to the Interpretation of Fairytales*. Dallas: Spring Pub.

VALORES, LITERATURA Y LIBROS DE TEXTO (UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LOS VALORES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA)

Juan Senís Fernández  
CEPLI (Universidad de Castilla-La Mancha)  
[jsenis@let-cr.uclm.es](mailto:jsenis@let-cr.uclm.es)

### Resumen

Los libros de texto que los niños usan en la escuela para el aprendizaje de la Lengua y la Literatura Castellanas son fundamentales en su educación no sólo porque desempeñan un papel esencial en su educación literaria, sino también porque los textos literarios incluidos en esos libros son una fuente para el aprendizaje de valores.

En este artículo se intenta analizar la presencia de los valores en los textos literarios de los libros de textos, con el fin de determinar en qué niveles y cómo aparecen los valores en dichos textos.

En primer lugar, se repasan las relaciones de intertextualidad que se derivan de la manera en que los libros de texto están contruidos. En segundo lugar, se detallan los diferentes niveles en los que podemos encontrar los valores en los textos literarios. Y, finalmente, se tienen en cuenta cuestiones relacionadas con el papel de los lectores y con la recepción y el aprendizaje de los valores a través de los libros de texto.

**Palabras clave:** valores, libros de texto, niveles del texto, educación literaria

### Abstract

The school manuals the children are using at school in order to learn Spanish Language and Literature are very important for their education not only because these books play a leading role in their literary education, but because the literary texts included in these books are a source to learn different values.

This article analyses the presence of values in the literary texts in the school manuals so as to determine in which levels and how the values appear in these texts.

The paper first considers the intertextual consequences of the way in which the school manuals are made. Thereafter, it describes the different levels in which we can find and analyse the values in the literary texts. And finally, it deals with the problems connected with the role of the readers and the reception and learning of the values through the school manuals.

**Key words:** values, school manuals, text levels, literary education

## 1. Encrucijadas textuales

El estudio de los valores en los textos literarios que se incluyen en los libros de Lengua de Primaria (un dominio éste muy importante, pues contribuye a configurar el imaginario infantil por su condición de lecturas obligatorias) ha de encararse, incluso antes del análisis crítico propiamente dicho, desde la asunción de la peculiaridad de dichos textos. Se trata de textos *especiales*, con una especificidad – por su situación, por los textos que los rodean, por las transformaciones a que muchas veces han sido sometidos– que la crítica no debe pasar por alto.

Esta especial condición de los textos nos obliga a tener en cuenta la manera en que se nos presenta lo que leemos, es decir, las peculiaridades textuales con que nos enfrentamos. Y, en este caso, hablar de textualidad nos lleva, ineludiblemente, a hablar de intertextualidad. Y de intertextualidad entendida no en el sentido restrictivo en que la considera Gérard Genette<sup>1</sup>, sino con el significado general con que se ha consolidado (e incluso popularizado) hoy: en tanto que textos en relación o relación entre textos. O, tal y como dice Heinrich Plett, como “a text between texts” (Plett, 1991: 5), esto es, un texto entre otros textos<sup>2</sup>.

Pocos sitios mejores que estos libros escolares, que son una sucesión de encrucijadas textuales, para ver cómo se relacionan varios textos, cómo cada uno de ellos adquiere una nueva dimensión al ser leído siempre en función de otros textos. Aquí se abre sin duda un interesante campo para el estudio de la intertextualidad, no por olvidado hasta ahora menos fascinante.

Al leer los textos literarios de los libros de texto, estamos convocando un conjunto de textos concretos: el texto de origen, los textos que rodean al texto, el propio continente de los textos que es el libro de texto. Aquí las relaciones intertextuales se multiplican y se concretan al mismo tiempo.

De entre todas las relaciones intertextuales propuestas por Gérard Genette en *Palimpsestes* (y luego ampliadas parcialmente en *Seuils*), en los libros de textos hay dos casos muy claros: la hipertextualidad y la paratextualidad. La hipertextualidad es consustancial a la propia manera en que están confeccionados los libros de textos, ya que al seleccionar fragmentos de otros libros y, más aún, al adaptarlos (lo cual

<sup>1</sup> Gérard Genette, en *Palimpsestes. La littérature au second degré*, llama transtextualidad (*transtextualité*) a lo que en *Introduction à l'architexte* había llamado, a falta de un nombre mejor, paratextualidad (*paratextualité*). La transtextualidad (o transcendencia textual de un texto) es definida por Genette como “tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes” (Genette, 1982: 7) e incluye cinco tipos de relaciones transtextuales: la intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad, la architextualidad y la hipertextualidad. Dentro de esta clasificación, la intertextualidad es tan sólo una relación de copresencia, dentro de la cual se enmarcan la cita, el plagio o la alusión.

<sup>2</sup> Es obvio que en este campo se ha producido un fenómeno metonímico, por el cual intertextualidad se ha convertido en sinónimo de cualquier fenómeno textual que ponga en relación a dos textos. Aquí, para evitar posibles confusiones, usaremos intertextualidad con ese significado general, que engloba las cinco relaciones propuestas por Genette, aunque nos parezca más exacta y adecuada su denominación transtextualidad.

conlleva una operación transformadora, cuando no deformadora), se está creando una relación entre un texto de origen (hipertexto) y un segundo texto creado a partir de él (hipotexto). Ni la selección ni la adaptación son neutras, por supuesto, y en ellas se palpan las intenciones de la mente que guía a la segunda mano que (valga el redundante juego de palabras) mete mano en el texto. Y, por supuesto, en la selección y adaptación del texto afloran los valores que se pretende ofrecer a los futuros alumnos que trabajen con el libro de texto. Hay una tergiversación que es completada por la paratextualidad (o, para ser más exactos, la peritextualidad<sup>3</sup>). Los textos que rodean al texto en los libros de texto (como los títulos de las unidades, los prefacios o las preguntas y actividades posteriores) constituyen uno de los lugares más relevantes para determinar qué valores se quiere transmitir a través del libro de texto. Ante ello cobra una especial significación la siguiente observación de Genette (1987: 240) a propósito de los prefacios, que se puede extender a los libros escolares en particular:

L'inconvénient majeur de la préface c'est qu'elle constitue une instance de communication inégale, et même boiteuse, puisque l'auteur y propose au lecteur le commentaire anticipé d'un texte que celui-ci ne connaît pas encore (...)

Tampoco Gemma Lluch tiene en mente sólo los libros de texto cuando escribe estas palabras sobre la función de los prólogos en la literatura infantil: “La funció bàsica d'aquests pròlegs és la d'aconsellar la lectura que presenten; (...) no per la qualitat literària sinó per la qualitat educativa o pels valors morals que hi són presents (...). En definitiva, bàsicament funcionen com una declaració d'intencions (...)” (Lluch, 1998: 91); sin embargo, no por ello dejan de adecuarse a nuestro objeto de estudio. En efecto, el aparato peritextual de los textos es, en los libros de texto, toda una declaración de principios, al igual que la selección y la adaptación<sup>4</sup>.

Sin olvidar nunca las peculiaridades de estos (inter)textos (porque en su carácter fragmentado e incompleto, en su dependencia de y su relación con otros textos queda de manifiesto la intención de quienes los han tratado y sus objetivos), es necesario dar un paso más: introducirse dentro de ellos con el fin de hallar los valores que transmiten y cómo lo hacen. En definitiva, debemos centrarnos en el texto en sí

<sup>3</sup> Gérard Genette distingue dos tipos de paratextos, según su lugar de aparición: el *peritexto* (*peritexte*), que “l'on peut situer par rapport à celui du texte lui-même, autour du texte, dans l'espace du même volume” y el *epitexto* (*épitexte*), que se encuentra “à l'extérieur du livre”. Por tanto, el paratexto es la suma del peritexto y el epitexto (Genette, 1987: 11).

<sup>4</sup> Al mismo tiempo, los peritextos están funcionando como metatextos. Según Genette (1982: 12-13), la metatextualidad es la relación, generalmente denominada comentario, que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo y es por excelencia la relación crítica. En ello se diferencia de la hipertextualidad: mientras que un hipertexto es una obra literaria, un metatexto no tiene por qué serlo. Metatextos son bastantes de los textos (preguntas, actividades) del aparato peritextual que completa, *a posteriori*, la lectura de los textos literarios de los libros de lengua. Se invita a los alumnos a que reflexionen sobre el texto que acaban de leer y eso ya es una manera (todo lo *naïf* y primaria que se quiera) de hacer crítica literaria. Y, claro está, otra manera de destacar los valores en los textos.

mismo, ver cómo es ese texto que nos han dejado todas las operaciones textuales que lo han precedido.

## 2. Los valores en los textos

### 2.1. Valores y lingüística del texto

Cuando se trata de detectar y de estudiar los valores en un texto, enseguida se presentan dos dificultades iniciales, imposibles de soslayar: la necesaria consignación de que hay diversos grados de presencia de los valores en los textos (pueden ir de la totalidad incuestionable a la parcialidad más insignificante y episódica, por mencionar tan sólo los dos extremos); y la constancia de que hay valores explícitos (o explícitamente formulados) y por eso mismo fácilmente localizables en los niveles más superficiales del texto, y valores que sólo se hayan implícitos y que sólo pueden ser puestos de manifiesto mediante una operación de transformación, de deducción a partir del texto.

Las implicaciones y ramificaciones de estos dos problemas afectan a la definición de los niveles del texto donde van a ir a buscarse los valores y a la jerarquía de los componentes de los textos. En este sentido, la lingüística del texto, en tanto que ciencia general del discurso, puede acudir en nuestra ayuda y resolver con precisión y (lo que es más importante) claridad estos problemas.

La lingüística del texto, que “se conecta con la tradición de las ciencias del discurso” y por tanto con la Retórica clásica (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983a: 220), considera el texto como “la mayor unidad lingüística” y parte de que hay propiedades del texto que no pueden ser estudiadas sólo desde una perspectiva oracional (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983a: 218-220). Con ello, “ha sido posible el tratamiento por la Lingüística de determinados aspectos del lenguaje fuera del alcance de aquellas corrientes (...) que no llegaban más allá de la unidad lingüística oración” (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983b: 127), y eso alcanza, claro está, al estudio de los textos literarios y a la teoría de la literatura.

Ya que hablamos de lingüística *del texto*, cabe preguntarse en primer lugar cómo define ésta su objeto de estudio (el texto) y es en esa definición donde hallamos la primera gran ayuda para nuestro estudio de los valores. Al superar a la lingüística oracional, la lingüística del texto no considera el texto como una simple suma de oraciones, sino como “un conjunto ordenado formado por un número *n* de oraciones, e incluso palabras –en el caso de textos unioracionales– dotadas de coherencia, sentido y completez, que responde como tal conjunto a un plan global subyacente” (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983a: 222). El texto, según esta definición, no tendría una extensión prefijada, y su delimitación “depende sencillamente de la intención comunicativa del hablante, de lo que él conciba y quiera comunicar como conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención comunicativa” (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983a: 221). Y, de acuerdo con ello, su significado no resulta de la suma de los significados de todas sus

oraciones, sino de una totalidad que ordena de un modo jerárquico los significados de tales oraciones.

Con esta definición, parece que hemos resuelto aparentemente parte de nuestros problemas. Se podría pensar que un texto posee valores cuando su *plan global subyacente* responde –en su totalidad o al menos en una parte significativa– a un valor determinado, valor al cual están sujetas en mayor o menor medida todas (o un número importante de) las oraciones que forman dicho texto. O cuando *la intención comunicativa del hablante* y el texto resultante de ello incluye uno o varios valores, o cuando la *totalidad significativa* que ordena jerárquicamente todo el texto se relaciona con uno o varios valores.

Sin embargo, estas consideraciones generales no resuelven el problema más que parcialmente. Porque, ¿qué sucede con aquellos textos en los que los valores, aunque presentes, no afectan al plan global general o no se despliegan por todas sus oraciones? ¿No hay valores en ellos? Y, en consecuencia, ¿hay que tenerlos en cuenta o hay que ignorarlos?

De nuevo la lingüística del texto acude en nuestra ayuda y nos da las herramientas necesarias para salvar esta dificultad. Ya hemos aclarado que esta disciplina considera el texto como un espacio de jerarquías y que es eso lo que evita que éste sea visto sólo como una suma de oraciones, lo que en definitiva hace que podamos encontrar un sentido para el mismo. El texto tiene, pues, diversos niveles, jerarquías varias, y esa manera en que el texto está construido influye asimismo en el estudio de los valores y en la resolución del problema que acabamos de plantear.

Entre las más útiles e importantes propuestas de la lingüística del texto figura la distinción entre microestructura textual y macroestructura textual, propuesta por János S. Petöfi y adoptada por los cultivadores españoles de la lingüística del texto. Hacer esta distinción supone dividir el texto en dos niveles: el de los observables y el de los constructos, respectivamente. El primero corresponde a los objetos manifiestos y observables (es decir, el texto en sí mismo), y el segundo a las relaciones y estructuras (teóricas) subyacentes.

La microestructura (o texto-manifestación) es “el conjunto formado por las estructuras de superficie de las oraciones del texto y por las estructuras subyacentes de dichas oraciones” (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983b: 143).

La macroestructura (o estructura profunda textual) es el armazón que sostiene el texto en sí, la estructura que lo sostiene como producto terminal. Es el desarrollo “transformativo, jerarquizado y coherente” de un tópico inicial o tópico del discurso que “contuviera en sí mismo toda la información esencial del texto desarrollado” (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983a: 223). O, lo que es lo mismo, el germen a partir del cual se genera el texto, su célula lingüística elemental, su estructura semántica nuclear y la base de toda su organización.

De manera muy sencilla, Teum Van Dijk (1990: 43) explica algunas de las razones que prueban la existencia de este tópico del discurso que organiza todo el texto:

Después de leer o escuchar un discurso, frecuentemente nos es posible (...) señalar el tema o los temas de ese discurso. También usamos términos como *asunto*, *resultado* e *idea general*, o locuciones como *lo importante/lo esencial de lo que se dijo*. Al usar tales términos, nos referimos a alguna propiedad del *significado* o *contenido* del discurso. Por lo general, no nos referimos al sentido de las oraciones individuales, sino al del discurso *como un todo* (...).

El tópico del discurso es una de las propuestas más útiles de la lingüística del texto y una de las que más van a ayudarnos en el estudio de los valores. Con la formulación de este concepto se pone de manifiesto aún más el hecho de que el texto no es una simple suma de oraciones, sino un conjunto articulado de significados que se manifiesta en las oraciones y que responde en su totalidad, en el nivel más profundo y soterrado, a un tópico textual. La existencia de este tópico textual en la base del texto queda patente, como señalan Antonio García Berrio y Tomás Albaladejo Mayordomo (1983a:223), en una operación tan sencilla como la de traducir a titulares un texto.

Además de este tópico inicial o tópico del discurso, al que se puede llamar tópico global y que es el que se desarrolla en la macroestructura, en el texto se hallan otros tópicos parciales. Obviamente, en los textos existe una jerarquía entre el tópico global y los tópicos parciales, de un lado, y entre los diferentes tópicos parciales. Así, el tópico textual es la parte fundamental de la macroestructura textual, la cual está formada por el desarrollo del tópico textual global en diferentes tópicos, y por ello la comprensión de un texto consiste en la obtención de la macroestructura, más exactamente en la obtención de los principales tópicos del texto (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983b: 143).

Por poner un ejemplo conocido con el que facilitar la comprensión de todo esto (y además tomado de la literatura infantil), recordemos el caso de la serie de Harry Potter. El tópico global que subyace a todas las novelas podría resumirse en la siguiente proposición: *lucha del bien contra el mal*. A eso se reduciría todo el texto si lo sometieramos a una operación condensadora radical, si lo despojásemos de todo lo suplementario. Ahora bien, por debajo (jerárquicamente hablando) de ese tópico global se irían engarzando muchos otros tópicos parciales, tales como la inseguridad, el aprendizaje, la amistad, la lealtad, la competencia, la asunción de la diferencia (doble en el caso del propio Harry), etc.

Hay, además, algo que debe quedar muy claro, por paradójico que pueda parecer: hay muchos textos en los que los valores no aparecen explícitamente en la microestructura (es decir, no se encarnan en oraciones concretas en el texto en sí) y que, sin embargo, están muy llenos de valores. Dicho de otro modo, el hecho de que en un texto no estén enunciados explícita e inequívocamente unos valores en el nivel de la frase no significa que no estén presentes, pues dichos valores pueden gestarse en la macroestructura, determinar toda la estructura del texto, aparecer ya en el tópico textual al que se reduce el texto y manifestarse en estratos textuales menos superficiales. Por ejemplo, hay relatos en los que nunca se dice claramente, con estas palabras, "no matarás" o "respetarás al otro", pero cuya sucesión de acciones o cuyos personajes dejan traslucir esos mensajes. En cambio, hay otras en las que un valor sí

se formula con explicitud en la superficie del texto; piénsese en las fábulas que tienen moraleja, en el *exemplum* medieval, en mucha de la literatura moral y didáctica. De todo lo anterior se deriva la primera de las clasificaciones que vamos a proponer para el estudio de los valores.

## 2.2. Valores globales y valores parciales

Distinguiremos dos maneras diferentes en que los valores se manifiestan en los textos. De un lado están los valores que son temas parciales<sup>5</sup>; de otro, los que son temas globales. Dentro de cada uno de estos dos tipos, estableceremos otra distinción, basada en si los valores aparecen en la microestructura o en la macroestructura. La presencia de valores en la microestructura implica el que dichos valores estén explícitamente verbalizados en el texto. Dicho con mayor sencillez: que los valores se puedan citar literalmente, que puedan aislarse frases donde están presentes. Los valores que figuran en la macroestructura, en cambio, no se pueden citar literalmente, y no se manifiestan explícitamente en las oraciones del texto. Pero, aunque no sean valores citables literalmente, sí son en cambio valores enunciables mediante operaciones de transformación: se pueden encontrar en niveles como los personajes, o las acciones, o los mundos del texto, y ser reducidos a un enunciado determinado que exprese ciertos valores.

Pero para que esta clasificación que acabamos de esbozar refleje las distintas maneras en que los valores se manifiestan en los textos, aún debemos incluir la distinción entre la aparición de los valores de manera explícita, por una parte, y de manera implícita o por derivación, por otra. Esta nueva división responde a nuestra convicción de que hay valores que aparecen como tales en el texto, pero otros que se desprenden del texto tras cierto trabajo de exégesis o de deducción. Una cosa es, continuando con esta idea, que un texto denuncie con claridad y de manera directa la explotación laboral infantil, o alerte sobre las recompensas de la generosidad y los peligros del egoísmo o llame la atención sobre la necesidad de cuidar el medio ambiente, y otra muy distinta que un cuento narre la historia de un niño que trabaja para sustentar a su familia, otro presente a unos personajes que son felices siendo generosos, o que haya un texto que informe (y sólo informe) sobre los árboles de la tierra y sus bondades. En los tres primeros casos, los valores están en el texto; en los tres segundos, los valores se deducen o se derivan del texto.

Así, pues, tras proponer esta última categoría, nuestra clasificación del modo en que los valores emergen en los textos quedaría establecida de la siguiente manera:

<sup>5</sup> Hasta este momento, no hemos hablado de *tema* sino de *tópico* y lo hemos hecho así porque estábamos exponiendo las teorías principales de la lingüística del texto, donde se usa *tópico* y no *tema*. Al cambiar de término no cambiamos de concepto: cuando hablemos a partir de ahora de temas globales y parciales, nos referiremos a lo que antes hemos llamado tópicos globales y parciales. El cambio se debe a que, fuera del ámbito de la lingüística de texto, la palabra *tópico* puede ser interpretada erróneamente; en cambio, con *tema* se evita la confusión.

1. Valor/es como tema/s parcial/es.
  - 1.1. En el nivel microestructural (manifiestos en las oraciones del texto).
    - 1.1.1. Explícitos.
    - 1.1.2. Implícitos o por derivación.
  - 1.2. En el nivel macroestructural (no manifiestos en el texto).
    - 1.2.1. Explícitos.
    - 1.2.2. Implícitos o por derivación.
2. Valores como temas globales.
  - 2.1. En el nivel microestructural (manifiestos en las oraciones del texto).
    - 2.1.1. Explícitos.
    - 2.1.2. Implícitos o por derivación.
  - 2.2. En el nivel macroestructural (no manifiestos en el texto).
    - 2.2.1. Explícitos.
    - 2.2.2. Implícitos o por derivación.

No está de más recordar, aunque parezca un tanto obvio, que esta clasificación no se compone de compartimentos cerrados sino permeables y comunicados. Nada impide que un mismo texto contenga varias de estas categorías y que sea posible hallar en él valores globales y parciales, valores que se manifiestan en la macroestructura o que lo hacen en la microestructura, tanto si son globales como si son parciales. Hay textos, por ejemplo, en los que los valores están tanto en el nivel microestructural como en el macroestructural; una buena muestra de ello son las narraciones que, como las fábulas, tienen una organización compuesta por un relato seguido de una moraleja. El relato sería la parte donde los valores están en el nivel de la macroestructura y la moraleja, por su parte, sería la manifestación microestructural de esos mismos valores. Y, en consecuencia, los textos más marcados en lo que a valores se refiere serán aquellos en los que éstos se hallen en ambos niveles.

### 2.3. Valores y tipos de textos

Pasemos ya a considerar cuestiones relacionadas con el significado en valores de los textos y con la manera en que los valores se relacionan con otros elementos del texto (o entre ellos mismos) para configurar una estructura dotada de sentido. Aquí entran ya en juego tanto la semántica (el significado del texto y su relación con el mundo) como la sintaxis (la organización y las relaciones de sus componentes).

Los valores, por abstractos o teóricos que sean, se manifiestan en los textos literarios a través de su propia materialidad, de una serie de herramientas verbales organizadas que ya no son abstractas, sino concretas, y que por tanto es posible localizar y explicar, herramientas que pertenecen, además, a diversos niveles.

Al analizar los valores en el texto, deberíamos tratar de establecer una tipología de acuerdo con la manera en que los valores se manifiestan en él, con el modo en que las herramientas de que se compone un texto se ordenan para que éste exprese unos valores. Una tipología que no sea incompatible con una clasificación genérica, sino que la englobe. Según esto último, la tipología ha de estar por encima de la clasificación genérica, de tal manera que dentro de cada tipo de texto puedan incluirse textos de diversos géneros.

Imaginemos un texto en el que hay unos personajes, dotados de rasgos positivos, que se dedican a trabajar en la mejora de las condiciones de vida de los animales en extinción. O imaginemos el caso opuesto: un texto con unos personajes, presentados con rasgos negativos, que se dedican a malgastar el agua, a dejar la basura por cualquier lado cuando van al campo, o que queman por descuido un bosque.

Ambos textos transmiten el mismo valor (*respeto a la naturaleza y el medio ambiente*) y en ambos casos ese valor está íntimamente ligado a la conducta de los personajes: en el primer caso, su comportamiento funciona como ejemplo que se debe seguir; en el segundo, como ejemplo que se debe evitar o contra-ejemplo.

A este tipo de textos, que proponen modelos positivos o negativos de conducta, casos que pueden servir de ejemplos negativos o positivos, relacionados con un valor, los llamaremos *ejemplarizantes*.

Sin embargo, también es posible que este mismo valor no sea presentado en el texto a través de ejemplos o contra-ejemplos. Pongamos por caso un texto que simplemente describe las necesidades de la naturaleza hoy en día, o que plantea las necesidades ecológicas en algunas partes del planeta. En ese caso, el texto no plantea modelos de conducta, sino que informa. A este otro tipo de texto lo llamaremos *presentativo*.

En consecuencia, los valores se organizan en el texto de acuerdo con un esquema o una tipología textual que posee su manera particular de significar o, lo que es lo mismo, su propia manera de presentar esos valores, de darles una forma y un sentido. Por ahora tenemos dos moldes textuales, dos patrones fijos que se repiten y que responden a características semánticas y sintácticas similares. Por un lado, los *textos ejemplarizantes*, que son aquellos que proponen modelos positivos o negativos de conducta, casos que pueden servir de ejemplos negativos o positivos, relacionados con un valor; por otro, los *textos presentativos*, que son los que sirven de ventana a la realidad y cuyo objetivo no es tanto aleccionar como dar a conocer o hacer aprender.

No obstante, dentro de este último tipo de texto se incluyen dos subtipos: los presentativos puros o simples y los presentativos relativizadores.

Los *presentativos puros o simples* presentan otros mundos, otras personas y llaman a comprender o compartir sus necesidades particulares. Generalmente, tratan de realidades alejadas del lector, en el tiempo o el espacio, con el fin de abrir su percepción a otros mundos (por ejemplo, la vida de otros países u otros pueblos, la de los ancianos u otras generaciones, la de otras épocas históricas).



Los *relativizadores*, por su parte, se parecen a los anteriores por su presentación de otros mundos, de otras realidades, pero dan un paso más: invitan a reflexionar sobre la relatividad de lo que consideramos normal o extraño y pretenden hacer que el lector reflexione sobre lo particular de su experiencia y su cultura, que no es sino una más, y que, por muy normal que le parezca a él, puede ser vista como excepcional y extraña por personas ajenas a la misma.

Por supuesto, con estas tipologías ocurre algo similar a lo que sucedía con los modos de manifestarse los valores que comentábamos más atrás o con las funciones del lenguaje propuestas por Jakobson. Del mismo modo que en casi todos los mensajes, decía Jakobson, se da más de una función, pero siempre hay una dominante, la mayoría de los textos responde principalmente a una de los tipos propuestos, aunque ello no implica que no pueda darse una combinación de las características de dos o incluso de las tres.

### 3. Autores, lectores y competencias

Uno de los problemas más comentados y puestos de relieve por la crítica en torno a la literatura infantil es la llamada *tensión del doble destinatario*, es decir, “la contradicción que supone la creación de unos textos que están destinados a los niños, pero que son sancionados por los adultos”, dentro de una cultura en la que se asume que “el material de lectura es crucial para el desarrollo y el bienestar mental de los niños” (Colomer, 1998: 137-138). Esta circunstancia, que da a la literatura infantil una dimensión pragmática muy peculiar, se hace más extrema aún en el caso de los libros de texto, como también se hacía más extremo el conjunto de relaciones intertextuales (que ya era importante para la literatura infantil en general). Y no es casual, porque es precisamente la intervención a que han sido sometidos los textos lo que hace que dicha tensión del doble destinatario se complique. Si, como demuestra Gemma Lluch (1998, 1999), el esquema propuesto por Siegfried J. Schmidt<sup>6</sup> para explicar el proceso comunicativo que se da en la literatura en general no refleja la complejidad de la comunicación literaria infantil<sup>7</sup>, tampoco los esquemas propuestos

<sup>6</sup> Siegfried J. Schmidt, con un objetivo empírico, pretende aportar “una teoría que se refiera al *conjunto del dominio* de la comunicación literaria” (Schmidt, 1987: 198) y para ello parte de la existencia de cuatro agentes comunicativos: los productores de objetos de comunicación literaria, que son “las personas o grupos de personas que proponen textos”; los intermediarios de los objetos de la comunicación literaria, que son aquellas personas a las que se les proponen esos objetos, que los juzgan como literarios y pasan a transmitirlos, difundirlos y comercializarlos; los receptores, que son quienes reciben como objetos de comunicación literaria lo que se les presenta como tal o quienes por propia iniciativa tienen por estéticos esos objetos de comunicación; y, por último, los agentes de transformación, que de manera explícita declaran como literarios los objetos de comunicación que reciben (Schmidt, 1987: 199-200).

<sup>7</sup> Según Lluch (1999: 20), en la literatura infantil los agentes de transformación, que ya no son los críticos, como proponía Schmidt, sino las instituciones, la escuela o los editores, “proponen unos productos a los autores (entendiendo por productos no tanto los textos concretos como las posibles líneas de creación), y son también los que los declaran aptos para ser leídos y, además, los que los transmiten a

para la comunicación literaria infantil serán válidos para plasmar fielmente el proceso de producción, recepción y adaptación textual que se da en los libros de texto, ya que en este caso entran en juego más agentes de comunicación.

En un primer estadio de este proceso de comunicación hay que situar al autor del texto de origen, del texto que va a ser adaptado e incluido posteriormente en el libro de texto. Este primer emisor (al que llamaremos *autor 1* o *hiperautor*) propone un primer mensaje, que es el texto original (*texto 1* o *hipertexto*).

Este mensaje original (*texto 1* o *hipertexto*) es leído por un *receptor* cualquiera e indeterminado. Pero entre ese número indeterminado de receptores se encuentra el *selector* del mensaje original, es decir, la persona que va a encargarse de escogerlo y de considerarlo adecuado para que forme parte del libro de texto. Tras la selección, puede darse (o no, depende) una adaptación, con lo cual aparece otro agente en el proceso comunicativo, que es el *adaptador* (o *hipoautor* o *autor 2*), el cual puede ser (o no) la misma persona que el *selector*. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta, como factor colateral dentro del proceso comunicativo pero importantísimo para determinar la naturaleza del producto textual resultante, la influencia que los agentes de transformación educativos (aquellas personas que deciden los contenidos y los objetivos de cada curso) en las personas que elaboran los libros, esto es, en los *selectores/adaptadores* e *hipoautores*.

La acción combinada de todos estos frentes crea un resultado textual, que es el *texto adaptado*, *hipotexto* o *texto 2*. En otras palabras, se trata del texto que podemos leer en el libro de texto, el que se ofrece dentro de ese envoltorio a los niños de los distintos cursos.

Pero, una vez más, la conexión entre ese texto y sus verdaderos destinatarios (los alumnos de Primaria) se ve separada por la figura del mediador o intermediario, que en este caso se corresponde con las personas que eligen los libros de texto que van a usarse en los centros educativos, y con el propio maestro, que puede (o no, pero que en cualquier caso debería) leer los textos antes de trabajarlos en clase. Por tanto, los niños serían, en este esquema, el *receptor 3* y los mediadores el *receptor 2*.

Como puede verse, este proceso de comunicación literaria es más complejo que el que se da en la literatura infantil en general esencialmente por dos motivos: en primer lugar, porque se duplican los emisores y los mensajes y se triplican los receptores; y, en segundo lugar, porque hay un espacio intermedio, una intersección en la que se superponen las funciones comunicativas, de manera que uno de los receptores (el *receptor 1*) puede ser al mismo tiempo el emisor (el *adaptador*, *hipoautor* o *autor 2*) del texto adaptado (*hipotexto* o *texto 2*) y también el *selector*. Y también puede ser el autor del libro de texto en su totalidad (o, mejor dicho, uno de sus autores, pues estos libros suelen ser obras colectivas).

Por otra parte, este esquema puede ser aplicado, con las pertinentes modificaciones, a los textos que, aun estando incluidos en los libros de texto, no han

los primeros receptores, es decir, a los padres o los maestros que no son los lectores de los libros, sino unos intermediarios encargados de la compra o la recomendación del libro a los lectores (...)."

sido adaptados. Por ejemplo, en los textos escritos expresamente para los libros escolares no hallaríamos el *autor 1* o *hiperautor* ni el *texto 1* o *hipertexto* ni el *receptor 1 / selector / adaptador*, pero sí un solo emisor (que es/son el/los autores del texto y del libro de texto) y un solo mensaje. Y se mantendría la existencia de los dos receptores del texto (los mediadores y los niños, que en el esquema anterior eran el *receptor 2* y el *receptor 3*, y aquí serían *receptor 1* y *receptor 2*).

Y, de otro lado, en los textos no adaptados en sí mismos pero sí modificados por los peritextos (es decir, textos que no han sido adaptados interna pero sí externamente), el esquema quedaría casi igual, salvo que en vez de hablar de *adaptador* hablaríamos de *modificador*, el cual puede además coincidir (y normalmente lo hará) con los autores de los libros de texto.

Lo más importante de todo esto es poner de manifiesto que las operaciones de modificación textual que se realizan a la hora de confeccionar un libro de texto modifican también todo el esquema comunicativo del texto, dan otro cariz a los textos incluidos en los libros de textos, y al libro de texto en sí mismo, por supuesto. Y, al mismo tiempo, huelga decir que las operaciones de transformación intertextual tienen su razón de ser: son la muestra más tangible de que los mediadores que confeccionan los libros de texto se valen del *corpus* literario para ponerlo al servicio de unos lectores en particular, a los que se les presuponen unas necesidades y unas limitaciones concretas, y con el objetivo, entre otros, de adiestrar a esos lectores en la adquisición de una serie de competencias. Por esta razón, en los libros de texto podría cobrar una nueva dimensión la noción de lector pretendido propuesta por Erwin Wolff<sup>8</sup>. Tal y como Wolff lo plantea, el lector pretendido, que se definiría como la reconstrucción de “la idea del lector que se ha configurado en el espíritu del lector” (Iser, 1987: 62), tiene una dimensión sobre todo histórica, pues en la imagen de ese lector pretendido se reflejan tanto “las pretensiones del autor” como “los datos históricos que estaban presentes para el autor cuando creaba su texto” (Iser, 1987: 62-63). Esencialmente, el lector pretendido es “el receptor en quien el Emisor ha pensado como tal receptor a la hora de escribir un texto” (Pozuelo Yvancos, 1992: 126) y esto tiene diversas implicaciones desde el punto de vista histórico, ya que, por ejemplo, un autor puede escribir muy ceñido a su público inmediato (los *romans à clé* serían el ejemplo extremo de esto) o no. Pero, al mismo tiempo, reconstruir ese lector pretendido es, desde ese punto de vista histórico, un poco problemático. No lo es tanto, sin embargo, en el ámbito de la literatura infantil, y por esta razón el lector pretendido adquiere aquí esa nueva dimensión de la que hablábamos más atrás.

<sup>8</sup> Erwin Wolff propuso este concepto en su artículo “Der intendierte Leser” (*Poetica*, 4, 1971), pero ha sido a través de Wolfgang Iser, por quien citamos, como ha adquirido mayor difusión. Iser habla del lector pretendido en *El acto de leer*, justo antes de exponer su idea de lector implícito, concepto que ha tenido mucha más repercusión (en paralelo al de lector modelo de Umberto Eco) que el de Wolff (Iser, 1987: 62-63). Sin embargo, conviene no confundir este lector pretendido de Wolff con el lector implícito de Iser o el modelo de Eco y ya el propio Iser se encarga de diferenciarlos claramente en *El acto de leer* (para una explicación sencilla y esclarecedora de dichas diferencias, *vid.* Pozuelo Yvancos, 1992: 125-127).

Dado que muchas de las obras consideradas canónicas en literatura infantil no han sido escritas expresamente para niños (y se hallan por ello a medio camino entre dos sistemas, como dice Shavit (1986), en una suerte de tierra media), resulta muy aventurado afirmar que el lector pretendido en quien el autor pensaba al escribir (y cuyas trazas se pueden detectar en el texto en sí) sea infantil. Pero no es tan aventurado hablar de un lector infantil pretendido si trasladamos esa cuestión al nivel de la edición, vista la tendencia generalizada, en el mundo de la edición infantil, a ofrecer textos con explícitas recomendaciones acerca de la edad ideal o más adecuada para acometer la lectura de esos textos (a través de peritextos o de formatos editoriales). En este caso, el concepto de lector pretendido no sólo cobra una especial relevancia, sino que se concreta: ya no es una imagen difusa que hay que reconstruir, sino un receptor en verdad buscado.

Con los libros de texto sucede algo muy similar pero aún más extremo. Cada libro está preparado para ser usado en un curso y diseñado, por tanto, en función de un lector de una edad y de unas capacidades lectoras e intelectuales específicas, a las que se supeditan la elección de los textos, su adaptación y la elaboración del aparato peritextual. Este lector pretendido se caracteriza por estar inmerso en el proceso de mejorar y afinar una serie de competencias que son, según Lluch (1998: 99), las siguientes: una competencia esencial estrictamente comunicativa –que es oracional, textual y sociolingüística–; una competencia genérica (o, en palabras de Teresa Colomer (1999: 20), el “aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos de la literatura propia de su cultura”); una competencia intertextual o hipertextual (Lluch usa ambos términos); y una competencia ideológica, que comporta no sólo conocimientos sino también actitudes (y que es, por cierto, la única que Lluch propone pero no desarrolla). Colomer, por su parte, no habla de competencias, sino de funciones de la literatura infantil y, aunque no menciona la competencia comunicativa ni propone ningún término equivalente (tal vez porque la da por sentada), afirma que la literatura infantil sirve para la socialización cultural mediante el aprendizaje de las reglas del mundo (lo cual equivale *grosso modo* a la competencia ideológica de Lluch). Asimismo, la literatura infantil es para Colomer una puerta de “acceso al imaginario humano configurado por la literatura”, esto es, “al inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folklore y perviven en la literatura de todos los tiempos (...), imágenes y símbolos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas (...)” (Colomer, 1999: 15).

A pesar de ser la función de la literatura infantil a la que menos atención presta Colomer, el acceso al imaginario colectivo es, junto con la competencia ideológica postulada por Lluch, una de las propuestas que más merecen ser ampliadas para el estudio de los valores en los libros de texto. Recogiendo estas dos sugerencias, e incorporando otras ideas procedentes de la poética de lo imaginario<sup>9</sup>, vamos a

<sup>9</sup> Teresa Colomer, al explicar que la literatura infantil posee la función de ofrecer el acceso al imaginario colectivo, aclara que “el término ‘imaginario’ ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios”,

proponer la existencia de un tipo de competencia que llamaremos *competencia imaginaria* y que definimos como la capacidad de reconocer y de asimilar (e incluso de utilizar) el conjunto de imágenes mentales y visuales por la cual un individuo, una sociedad e incluso la humanidad entera organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo. La competencia imaginaria refleja una de las vigas maestras de la literatura y el arte: la imaginación, entendida no sólo como evasión o simple fantasía (marchamo con el que, como ha demostrado Gilbert Durand (1964), ha sido frecuentemente condenada en el pensamiento occidental), sino en el sentido más constructivo de manera indirecta de conocimiento y ordenación de la realidad, de refugio y lucha contra la incertidumbre, a través de la creación de imágenes, símbolos y mitos.

Junto con las ya mencionadas competencias comunicativa, literaria o genérica e intertextual, es indudable que los libros de texto de Lengua ofrecen una competencia imaginaria, pues a través de sus textos literarios acceden los niños lectores a determinados mitos, símbolos y arquetipos con que los seres humanos explicamos y damos sentido al mundo que nos rodea. Y, por supuesto, al mismo tiempo que el niño lector se acostumbra, mediante la lectura de los libros de texto, a una serie de moldes genéricos, a la distinción entre textos ficticios y no ficticios y a un conjunto de convencionalismos textuales y referenciales de distinto orden, también se habitúa a ciertos valores, valores que llega a asumir como tales. Por lo tanto, la competencia imaginaria abarcaría asimismo una *competencia en valores*.

Los libros de texto, en consecuencia, además de dotar a los estudiantes de unos conocimientos en el campo de la Lengua y la Literatura, moldean el horizonte de expectativas<sup>10</sup> con que el lector escolar va a enfrentarse no sólo a sus futuras experiencias lectoras, sino también a la experiencia vital.

Debido a las imposiciones curriculares impuestas por los organismos responsables de la educación, no resulta difícil reconstruir el horizonte de expectativas comunicativo, literario e imaginario que los adultos desean legar a los niños a través de los libros de texto. Así, reconstruir dicho horizonte de expectativas en valores—esto es, aquellos valores que el libro en su conjunto, a través de todas sus lecturas, ofrece y de los que se puede suponer que ya han sido asimilados y considerados válidos por una parte importante de una sociedad en un momento histórico determinado— es una tarea de primer orden para un estudio de los valores en

e incluso menciona acto seguido a Jung y su concepción de los arquetipos. Sin embargo, no hace referencia alguna a la tendencia de la teoría literaria que se conoce bajo el nombre general de poética de lo imaginario y que ha contribuido decisivamente al desarrollo y al afianzamiento del concepto de imaginario y a su aplicación a los estudios literarios y artísticos. Con raíces en el psicoanálisis y la antropología, la poética de lo imaginario se inició y se desarrolló en Francia, y franceses son tanto su padre espiritual (Gaston Bachelard) como su verdadero creador (Gilbert Durand). A éste último le debemos la obra capital de la escuela, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*.

<sup>10</sup> La noción de "horizonte de expectativas" fue propuesta por Hans Robert Jauss (1971) y, como el lector pretendido de Wolff, tienen un sentido sobre todo histórico-literario. Sin embargo, también puede adquirirse nuevos matices si se aplica a la literatura infantil.

los libros de texto de Lengua de Primaria. Ese horizonte ya canónico será modificado por los cambios sociales y puede entrar en conflicto con el horizonte de expectativas de los distintos lectores y mediadores en el acto de lectura en sí mismo<sup>11</sup>. Pero ésa es una tarea que, aun siendo imprescindible, excede los límites de este trabajo, con el que no hemos pretendido más que ceñirnos al texto en sí y sugerir algunas orientaciones para el estudio de valores en los libros de texto.

### Referencias bibliográficas

- Colomer, T. 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.
- Durand, G. 1964. *L'imagination symbolique*. París: Quadrige/PUF.
- \_\_\_\_\_ 1969. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. París: DUNOD.
- García Berrio, A. 1994. *Teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- García Berrio, A. y Alabaladejo Mayordomo, T. 1983a. "La lingüística del texto", en AA.VV. *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra, 217-257.
- \_\_\_\_\_ 1983b. "Estructura composicional. Macroestructuras", *ELUA*, 1, 127-180.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- \_\_\_\_\_ 1987. *Seuils*. París: Seuil.
- Iser, W. 1987. *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. 1971. "La historia literaria como desafío a la ciencia literaria", en AA.VV. *La actual ciencia literaria alemana*. Salamanca: Anaya, 37-114.
- Lluch, G. 1998. *El lector modelo en la narrativa per a infants y joves*. Bellaterra / Castellón / Valencia: UAB / Univ. Jaume I / Univ. de València.
- \_\_\_\_\_ 1999. "La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil", *Educación y biblioteca*, 105, 20-27.
- Plett, H. 1991. "Intertextualities", en Plett, H. (ed.). *Intertextualities*. Berlín: De Gruyter, 3-28.
- Pozuelo Yvancos, J. M. 1992. *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Schmidt, S. J. 1987. "La comunicación literaria", en Mayoral, J. A. (ed.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros, 195-212.
- Shavit, Z. 1986. *Poetics of Children's Literature*. Athens: University of Georgia Press.
- Van Dijk, T. A. 1990. *Estructura y funciones del discurso*. Madrid/México: Siglo XXI.

<sup>11</sup> Jauss llama a este conflicto "distancia estética" y la define como "la diferencia entre las expectativas y la forma concreta de una obra nueva que puede iniciar una 'modificación del horizonte' rechazando experiencias familiares o acentuando otras latentes" (Jauss, 1971: 77). Nada impide hablar de "distancia en valores", aplicando el mismo concepto al proceso de recepción y asimilación de valores.

LA IMAGEN DE JAPÓN EN LOS LIBROS PARA NIÑOS PUBLICADOS EN  
ESPAÑA

Kazumi Uno  
Universidad Autónoma de Barcelona  
[kazumi.uno@nifty.com](mailto:kazumi.uno@nifty.com)

**Resumen**

Este artículo resume los resultados de una investigación sobre la imagen de Japón y de los japoneses en los libros infantiles publicados en España, con la finalidad de ofrecer una perspectiva sobre el reflejo de las culturas extranjeras en los libros para niños. La investigación consta de tres partes: la primera revisa las investigaciones realizadas a partir de la posguerra mundial desde la perspectiva sociocultural: sobre la ideología en la literatura infantil, el desarrollo de las actitudes sociales hacia la tolerancia cultural y el concepto de multiculturalismo. Este apartado trata también la metodología de análisis de los elementos culturales presentes en el texto. A continuación, se confecciona y clasifica el corpus de libros infantiles y se analizan las tendencias editoriales. Finalmente, se analiza el contenido de una serie de obras narrativas y se detecta la imagen que del Japón y los japoneses se transmite a los niños españoles a través de la lectura. El trabajo fue realizado en el Programa de Doctorado de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona bajo la dirección de la Dra. Teresa Colomer.

**Palabras claves:** multiculturalismo, comprensión intercultural, estereotipo étnico, Japón, literatura infantil

**Abstract**

This article summarizes the results of a research which main purpose is to analyze the images of Japan or the Japanese in children's books published in Spain in order to give a perspective on the representations of a foreign culture in books for young readers. The research is composed of three parts. The first part offers an overview of what has been published on this subject from the post-war period until recent times and adopts a sociocultural point of view that tackles aspects such as ideology in children's books, the development of the social attitudes towards the cultural tolerance and the concept of multiculturalism. This part also explains the methodology used to analyze the cultural elements in the texts. The second part explains the criteria for the creation of a list of children's books published in Spain that show Japanese culture or characters. The third part describes trends in these

publications; and analyzes the content of a series of narrative works in order to detect what images of Japan or the Japanese are transmitted to the Spanish children through reading. The complete project was presented as a research in the PhD Program on Teaching of Language and Literature of the Universitat Autònoma de Barcelona, and was carried out under the direction of Dr. Teresa Colomer.

**Key words:** multiculturalism, intercultural understanding, ethnic stereotype, Japan, children's literature

## 1. Justificación y objetivos de la investigación

La literatura infantil y juvenil de origen extranjero a veces se utiliza como un material favorable para que los niños se aproximen a las culturas extranjeras. El hecho de que, en 1953, Jella Lepman fundase el IBBY (International Board of Books for Young People) con el deseo de promover la comprensión internacional a través de los libros infantiles simbolizaba precisamente el papel de éstos como mensajeros de la cultura extranjera (Shima, 2000:3). Sin embargo, ¿sirven siempre los libros para la comprensión intercultural? ¿No podrían suponer una influencia contraria, desfavorable a la comprensión, por su papel en la propagación de determinadas ideas sobre la cultura tratada?

Estas consideraciones acerca de la relación entre los libros infantiles y la cultura motivaron un trabajo de investigación<sup>1</sup> en el que nos fijamos en las imágenes japonesas ofrecidas en la literatura infantil y juvenil española. El estudio se dividió en tres partes, cada una de las cuales se planteó un objetivo:

- \* Buscar planteamientos teóricos y metodologías de análisis sobre este tema en estudios realizados por otros investigadores que sirvan de marco para esta investigación.
- \* Recopilar datos sobre los libros infantiles que tratan sobre Japón publicados en España hasta hoy y trazar un panorama actual.
- \* Analizar las imágenes de Japón o los japoneses reflejadas en los textos de una serie de narraciones infantiles y juveniles españolas.

## 2. Bases teóricas de la investigación

Nos propusimos conocer los estudios ya realizados por otros investigadores sobre el tema de la cultura en la literatura infantil y juvenil y situarnos en ellos. Se advirtió que en España no había precedentes de este tipo de estudios. En cambio, las

<sup>1</sup> Uno, Kazumi (2002): *La imagen de los japoneses en los libros infantiles y juveniles en España*. Trabajo de investigación del Programa de Doctorado del Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona. Dirigido por la Dra. Teresa Colomer.

investigaciones anglosajonas mostraron una cierta evolución de los estudios socioculturales en la literatura infantil y juvenil desde la posguerra hasta la actualidad.

### 2.1. La cultura y la literatura infantil y juvenil

Tras la Segunda Guerra Mundial, la democracia, la solidaridad y la comprensión internacional se han convertido en ideas predominantes, sustituyendo al colonialismo y al militarismo anteriores. Una de las corrientes de pensamiento que consolidan este cambio es el relativismo cultural. La idea, la de que cada cultura tiene su propio valor, que no hay culturas inferiores ni superiores, se acepta ampliamente en el mundo académico, a partir de los años sesenta, gracias, sobre todo, a la antropología que se desarrolla en la posguerra (Honda, 2000).

En ese marco podemos preguntarnos: ¿cómo se reflejan visiones de una cierta cultura en los libros destinados a los niños y jóvenes?

Uno de los campos de estudio útiles para nuestro trabajo es el del análisis de la ideología en las obras literarias. Hollindale (1988:10-17) mantiene que en el texto literario se identifican tres niveles de ideología: el primero se da explícitamente cuando el autor expone creencias sociales, políticas o morales. El segundo es implícito; se halla presente en el texto sin intención deliberada por parte del autor. El tercero radica en la misma forma narrativa. Hollindale propone unas pruebas para localizar la ideología en estos tres niveles. Entre dichas pruebas, la última, que trata de la invisibilidad como un factor configurador de imágenes, nos proporciona una idea especialmente sugerente. Es decir, lo que el lector imagina tiene como punto de partida el conocimiento de lo escrito, de modo que los aspectos a los que el texto no se refiere quedan fuera del alcance de la imaginación del lector. La teoría de Hollindale se contrapone al auge de análisis literal de los textos desde el punto de vista anti-racista, anti-sexista y anti-clasista en los años setenta.

Otra línea académica útil para los estudios literarios es la constituida por los estudios culturales. De los cinco principios de Watkins (1992) que Colomer (1998) observa como aplicables a la lectura de la literatura infantil, nos fijamos en los que describen la perspectiva de la relación entre el autor y el lector:

- a) La realidad solo tiene sentido a través del lenguaje u otros sistemas culturales que son inevitablemente históricos. Por tanto, la idea de una verdad objetiva y empírica es insostenible y debe entenderse en términos de cómo se construye, por quién y cuándo.
- b) La individualidad debe entenderse como una construcción sociocultural.
- c) Los actos de comunicación, incluido el proceso de lectura, deben analizarse como prácticas sociales, y en este sentido se inscribe el cambio de atención desde la primacía del texto a la negociación del significado, que se ha producido durante los años setenta.

En la misma línea recogemos la idea de que la lectura es un acto en el que el lector relaciona conocimientos existentes con información nueva, por lo que en función de cada lector resulta distinta. De allí que un texto no se pueda analizar

independiente del acto lector de sus receptores. Es el sentido de la reflexión tomada de Thompson (1990):

El proceso de apropiación es un proceso activo y crítico en potencia, en el cual los individuos se implican en un esfuerzo continuado para entender, o sea, buscar el sentido de los mensajes que reciben, relacionarlos con sí mismos, compartirlos con otros.

Otro aspecto relevante para abordar este tema es la reflexión sobre el multiculturalismo. En la posguerra ha aparecido una fuerte presión hacia "lo políticamente correcto" que nos impulsa a evitar expresiones estereotipadas que puedan configurar prejuicios. Entonces, ¿qué tipo de libros están libres de prejuicios y son favorables para promover el multiculturalismo? En cuanto a esto, Rochman (1993:19) nos proporciona una orientación interesante:

Un buen libro puede ayudarnos a romper todas las barreras. Los libros sirven para acabar con los prejuicios y establecer la solidaridad, pero no con modelos ni recetas inmediatas, sino con historias fascinantes que nos hagan imaginar vidas de otros. Una buena historia nos hace descubrir a la gente como individuos, a pesar de su particularidad y conflictos<sup>2</sup>.

### 2.2. *Los estereotipos de los japoneses o asiáticos en la literatura infantil y juvenil*

A fin de buscar una metodología adecuada para el análisis del texto literario, revisamos estudios, principalmente anglosajones, que analizaran el texto literario en relación con la cultura extranjera o que intentaran detectar los estereotipos e imágenes que contienen, especialmente respecto del contacto con las culturas orientales. Sin embargo, no consideramos que las investigaciones precedentes encontradas respondieran a ópticas derivadas de las teorías recientes que hemos mencionado<sup>3</sup>, de ahí que fuera preciso buscar nuevos métodos para nuestro análisis.

### 3. *Los libros infantiles sobre Japón en España*

A continuación, elaboramos una bibliografía consistente en una lista exhaustiva de todos los libros infantiles y juveniles sobre Japón publicados en España. Ésta debía proporcionarnos una panorámica y serviría como base para el corpus del análisis, nuestra finalidad última.

<sup>2</sup> Traducción de la autora. En relación con esta perspectiva, Web Joel (1999) presenta siete hilos temáticos que atraen al joven lector en cualquier lugar y cualquier tiempo, y que le ayudan a asimilar otras realidades.

<sup>3</sup> Los estudios que revisamos son los siguientes: Louie, 1993; Harada, 1995; Mo y Shen, 1997; Liu, 1995; Charles, 1996; Foster, 1999; O'Sullivan, 1993.

### 3.1. *La definición de libros infantiles sobre Japón*

Antes de recoger los datos tuvimos que determinar qué se entiende por "libros para niños sobre Japón". En cuanto a "libros para niños", entendemos que son aquellos que componen los fondos de las bibliotecas infantiles. Así, se contemplan no solamente los álbumes y narraciones de ficción, sino también cómics, libros de conocimientos y de referencia. Segundo, como "libros sobre Japón" entendemos que son los que responden a las descripciones siguientes:

- a) Libros de autor o ilustrador japonés.
- b) Libros cuyo escenario se sitúa en Japón.
- c) Libros en que aparecen personajes principales japoneses.
- d) Libros cuyo tema es Japón o determinados aspectos de Japón.

En cuanto a los libros de los puntos b), c), d), no se distingue la lengua de creación original, porque los niños reciben las imágenes sin tener en cuenta el origen del autor.

Por otra parte, optamos por no incluir libros que sólo se refieran parcialmente a cuestiones japonesas, ni tampoco antologías que reúnan cuentos populares, refranes, adivinanzas, etc., de todo el mundo, porque el interés de esta clase de libros radica más bien en que el lector disfrute de la diversidad, no solamente en que sepa cosas de Japón, aunque es cierto que pueden transmitir ciertas imágenes japonesas. Además, es imposible recoger todas estas publicaciones de manera sistemática, ya que no siempre se incluyen pistas en los catálogos bibliográficos.

En cuanto a las reediciones de títulos publicados anteriormente por otra editorial, incluimos en la bibliografía la edición antigua y la nueva. Así esperamos poder detectar las tendencias editoriales que se han dibujado a lo largo del tiempo. También se recogen las diversas ediciones en las lenguas oficiales de España (castellano, catalán, gallego y euskera).

### 3.2. *La lista de libros infantiles sobre Japón*

La búsqueda de datos se realizó por los siguientes procedimientos: primero, recurrimos a bibliografías relacionadas con nuestra materia<sup>4</sup>, pero como no había ninguna que pudiera servir como fuente de los libros que queríamos localizar, no nos

<sup>4</sup> La referencia bibliográfica que resultó de mayor utilidad es la siguiente: *Overseas editions of Japanese Children's Books* (1998); otras referencias de interés son: *Som únics, però ens assemblem molt!! Literatura infantil i juvenil per a l'educació intercultural* (2001); "Conocer culturas: guía de lectura" (1995); "Cuentos y leyendas del mundo: guía de lectura" (1995); *Multiculturas en los libros infantiles y juveniles* (1994); "Las otras culturas en el libro infantil" (1994); "La vuelta al mundo en 92 libros" (1995); *Visca la diferència!* (1992).

resultaron suficientes y ampliamos la búsqueda a los centros de documentación<sup>5</sup> y a las bases de datos por internet<sup>6</sup>.

En la lista incluimos los siguientes componentes, basados en los datos en diciembre de 2001, a fin de observar después el panorama de la publicación de libros sobre Japón.

- |   |
|---|
| 1. Título   |
| 2. Autor  |
| 3. Ilustrador   |
| 4. Editorial  |
| 5. Año de publicación   |
| 6. Edades del lector: 0-5 años / 5-8 años / 8-10 años / 10-12 años / 12-15 años <sup>7</sup>  |
| 7. Clasificación: álbum <sup>8</sup> / narrativa / cuentos populares / libro de conocimientos |
| 8. Idioma de publicación: castellano / catalán / gallego / euskera                            |
| 10. Disponibilidad en el mercado <sup>9</sup>   |
| 11. Accesibilidad en las bibliotecas  |
| 12. Idioma original   |
| 13. Traducción: directa / indirecta <sup>10</sup>   |
| 14. Título original   |
| 15. Año de publicación del original   |

Al fin, confeccionamos una lista de 116 libros, incluyendo aquellos no disponibles en el mercado<sup>11</sup>. Si nos referimos al número total de obras, contando sólo una vez las versiones distintas de la misma obra, se reduce a dos terceras partes, 76 obras. Comparado con el número de libros infantiles vivos en catálogo en 1998, que

<sup>5</sup> Los centros a los que pedimos información son la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Salamanca) y la Biblioteca Infantil Santa Creu (Barcelona). A ellos nuestro agradecimiento.

<sup>6</sup> Base de datos de la Agencia Española del ISBN (<http://www.mcu.es/spa/isbn/ISBN.html>); los catálogos de las Bibliotecas Públicas del Estado (<http://www.mcu.es/bpe/bpe.html>); catálogo colectivo de la red de bibliotecas de la Diputación de Barcelona (<http://gw24-vtls.diba.es/vtls/catalan>); catálogo de la Biblioteca Rosa Sensat (<http://www.pangea.org/rsensat>); base de datos de Educación (DOCE) (<http://www.eurosur.org/DOCE/docel.html>); base de datos del Centro de Documentación Artur Martorell (<http://www.bcn.es/cgi-cdam/abnet>).

<sup>7</sup> El criterio de división se basa en el establecido por Colomer (1998:153).

<sup>8</sup> La definición de álbum diferenciado de otras narrativas se basa en la de Moebius (1990) y Durán (1999).

<sup>9</sup> Según Chambers (1991:9-11), la disponibilidad del libro es una condición esencial que determina las circunstancias lectoras. Aunque las palabras disponibilidad y accesibilidad, por lo general, se usan indistintamente, optamos por denominarla disponibilidad como en las librerías (accesibilidad es el término utilizado en las bibliotecas, más concreto, en las de la red de la Diputación de Barcelona).

<sup>10</sup> Como teníamos la impresión de que muchas obras japonesas no se habían traducido directamente del japonés sino indirectamente, a través de otras lenguas, consideramos este ítem.

<sup>11</sup> La lista no se incluye en este artículo, pero puede consultarse en el trabajo original.

es 35.846 según la Federación de Gremios de Editores de España (1999), vemos que los libros que tratan sobre la cultura japonesa en España son realmente escasos.

### 3.3. La publicación de libros infantiles sobre Japón en España

El análisis de los datos recogidos ofreció los siguientes resultados:

	álbum	narración	cuentos populares	libro de conocimientos	total
Número de títulos	60 (52%)	32 (28%)	12 (10%)	12 (10%)	116 (100%)
Número de obras	41 (54%)	18 (24%)	9 (12%)	8 (10%)	76 (100%)

#### 3.3.1. El número de títulos y obras clasificados

El álbum ocupa la mitad de las publicaciones. Una cuarta parte son narraciones.

#### 3.3.2. La evolución cronológica de la edición

	álbum	narración	cuentos populares	libro de conocimientos	total
-1935	0	0	3	0	3
1936-1961	0	0	2	0	2
1962-1978	0	3	1	0	4
1979-1990	28	13	3	8	52
1991-2001	32	16	3	4	55
total	60	32	12	12	116

Observamos la evolución en la producción editorial, ordenando los libros por bloques de año de publicación<sup>12</sup>. En primer lugar, llama la atención que la publicación de libros sobre Japón, con excepción de los cuentos folklóricos, es un fenómeno bastante reciente en el mundo editorial español. En segundo lugar, vemos que no hay mucha diferencia entre el número de títulos de los últimos dos períodos, aunque el último corresponde a la época en que las actividades editoriales tuvieron un

<sup>12</sup> La división se basa básicamente en la propuesta de Colomer (1990). Hemos optado por dividir el último bloque en dos partes, considerando que así se podría estudiar la tendencia de las últimas décadas.

crecimiento notable. El hecho de que no haya aumentado la edición de libros sobre Japón hace suponer que los libros sobre este país no han conseguido atraer mucho al lector o al editor actual.

### 3.3.3. Evolución del año de publicación del original

	álbum	narración	cuentos populares	libro de conocimientos	total
-1950	0	1	6	0	7
1951-1960	0	0	0	0	0
1961-1970	1	3	1	0	5
1971-1980	10	5	0	0	15
1981-1990	16	6	2	4	28
1991-2001	9	2	0	2	13
no se sabe	5	1	0	2	8
total	41	18	9	8	76

Si ordenamos las obras en función de los años de publicación de la edición original, lo primero que nos llama la atención es el hecho de que las traducciones de cuentos populares se basan en ediciones antiguas. Esto implica que estas versiones se hallen cargadas tanto de tono moralizante como de los finales edulcorados, que normalmente se evitan hoy en día. Mientras que la publicación de libros sobre Japón en España aumentó en los años ochenta, los originales se crearon generalmente a partir de los años setenta. Se deduce que la producción española se rige por las leyes del mundo editorial, en el que se aprecian las novedades.

### 3.3.4. El origen de autor

	álbum	narración	cuentos populares	libro de conocimientos	total
Autor japonés	38	3	1	2	44
Autor extranjero	3	11	0	4	18
Autor español	0	4	8	2	14
total	41	18	9	8	76

La mayoría de las obras de autor japonés son álbumes. En cuanto a narraciones, existen sólo tres obras escritas originalmente en japonés y, además, dos de éstas se tradujeron a través de otra lengua. Ello revela las dificultades que entraña

la traducción del japonés a las lenguas españolas. En cuanto a los cuentos populares, la mayoría consiste en una adaptación de autor español. Y ninguno de los autores de libros de conocimientos sobre Japón es de esta nacionalidad.

### 3.3.5. La edición en las lenguas españolas

	álbum	narración	cuentos populares	libro de conocimientos	total
castellano	41 (68%)	20 (63%)	9 (75%)	8 (67%)	78 (67%)
catalán	19 (32%)	10 (31%)	3 (25%)	4 (33%)	36 (31%)
gallego		1 (3%)			1 (1%)
vasco		1 (3%)			1 (1%)
total	60 (100%)	32 (100%)	12 (100%)	12 (100%)	116 (100%)

La mayoría de las publicaciones son en castellano. Aún cuando el porcentaje de catalán es un poco mayor, no hay mucha diferencia entre estas cifras y las del dato general<sup>13</sup>.

### 3.3.6. La disponibilidad de los libros sobre Japón

		álbum		narración		cuentos populares		libro de conocimientos		total	
		Número de obras	disponible	Número de obras	disponible	Número de obras	disponible	Número de obras	disponible	Número de obras	disponible
e d a d e s	0-5	23	3					1	1	24	4
	5-8	18	11	1	0	1	0			20	11
	8-10			3	2			1	0	4	2
	10-12			2	2	4	2	4	2	10	6
	12-15			12	4	4	2	2	1	18	7
	total	41	14	18	8	9	4	8	4	76	30

En este cuadro se relaciona la edad del lector con el tipo de libros disponibles. Primero, se puede ver que están disponibles menos de la mitad de los libros de la bibliografía. El bloque de edades con el repertorio más amplio es el del lector entre

<sup>13</sup> Según la Federación de Gremios de Editores de España (1999), los datos en 1998 son los siguientes: la edición en castellano, 79,6%; en catalán, 15,1%; en euskera, 2,2%; en gallego, 2,4%.



cinco y ocho años, mientras que en cuanto a narraciones, el lector entre doce y quince años tiene una mayor oferta editorial.

#### 4. Las imágenes japonesas reflejadas en la lectura

La tercera fase de nuestro trabajo consistió en analizar una serie de libros escogidos de la lista elaborada para detectar qué imágenes se ofrecen del Japón y los japoneses en los libros infantiles publicados en España.

##### 4.1. El corpus del análisis

Los criterios que aplicamos para elegir obras que formarían el corpus han sido los siguientes:

*\* Excluir libros de conocimientos*

Nuestro interés no se concentra en los libros informativos, sino en los narrativos.

*\* Excluir los álbumes*

A pesar de que los álbumes ocupan la mayoría de la lista y de que hay muchos escritos por autor japonés, muy pocos de ellos se refieren a Japón o se desarrollan allí, o tienen personajes japoneses. Además, carecíamos de una metodología adecuada para analizar libros ilustrados, dado que la mayoría de los estudios que observamos antes se centran en el texto y no nos concedieron sugerencias sobre el método para analizar en su conjunto texto e ilustración.

*\* Excluir los cuentos populares*

No se pueden tratar los cuentos populares juntos con las ficciones modernas, ya que ellos tienen modelos particulares de narrar y se ubican en un lugar y un tiempo indeterminados.

*\* Excluir los libros fuera del alcance del lector*

Los libros que no se encuentran en bibliotecas y librerías no podrían contribuir a que el lector actual se forme imágenes japonesas.

En definitiva, pues, escogimos once obras, es decir, once libros de narrativa disponibles en la actualidad, como corpus del análisis<sup>14</sup>.

##### 4.2. Los principios de análisis

Los estudios, teóricos y prácticos, de otros investigadores nos permitieron llegar a los siguientes principios de análisis.

<sup>14</sup> Véase Apéndice 1.

*\* El análisis no parte de la existencia de estereotipos o prejuicios, sino que se fija en las características que se atribuyen al Japón o a los japoneses en el texto. La exactitud en la descripción de hechos culturales tampoco se considera relevante.*

Al observar estudios cuyo interés radicaba en averiguar la existencia de estereotipos (Louie, 1993; Harada, 1995), nos dimos cuenta de que no existía una idea clara sobre el concepto de estereotipo. Además, considerar estereotipo algunas características particulares implica, en cierto modo, negar el interés de las diversidades de un determinado grupo étnico. Por lo cual, esperamos que fueran los resultados los que aclararan qué aspectos "faltan" en los textos del corpus, pues según hemos señalado, para Hollindale (1988) la ocultación es un indicio importante para detectar la ideología.

*\* Se tiene en cuenta el origen de la obra respecto a su público original.*

Aunque este aspecto se relaciona con el origen del autor, no nos interesa discutir si el autor nativo puede escribir mejor una obra con aspectos culturales que el autor no nativo. La cuestión es si se reconocen diferencias en función de a qué lector se destina el texto original, puesto que la lectura requiere al lector un esfuerzo continuo para relacionar conocimientos previos con información nueva (Thompson, 1990; Watkins, 1992).

*\* Se presta atención a los rasgos del texto en el que figuran las características de los japoneses.*

Se supone que el texto funciona de manera distinta según el modo de narrar y su efecto en el lector no es el mismo aunque la información pueda ser idéntica.

*\* No se evalúan las obras desde la óptica de la calidad literaria.*

##### 4.3. Cuatro indicios de análisis

Tras observar los elementos que escogieron los investigadores precedentes (Louie, 1993; Harada, 1995; Liu, 1995), tales como la descripción física y psicológica, el lenguaje, la información histórica o cultural, el tiempo y lugar en los que se desarrolla la historia, el oficio o la situación económica de los personajes, etc, optamos por fijarnos en cuatro indicios para determinar la manera en que se construye la imagen de Japón y de los japoneses:

*\* El tiempo:* ¿en qué escenario temporal se sitúan las historias? ¿Qué época de la historia del Japón se expone?

*\* El lugar:* ¿en qué escenarios espaciales se desarrollan las historias?

*\* Los personajes:* ¿cómo son los personajes? El sexo, la edad, el oficio, las características físicas y psicológicas, pensamientos, conductas, valores, etc.

*\* Los hechos culturales:* ¿qué hechos peculiares de Japón, tales como hechos históricos, tradiciones, costumbres, se encuentran en las obras?

#### 4.4. Tres tablas para el análisis

A fin de contemplar los cuatro indicios, vaciamos los datos del corpus en las siguientes tablas, con las que realizamos un análisis cuantitativo y cualitativo:

\* Tabla 1: tiempo y lugar (título / origen del autor (japonés / no japonés) / escenario temporal / escenario espacial)

\* Tabla 2: personajes (título / origen del autor (japonés / no japonés) / nombre del personaje / sexo (femenino / masculino) / edad (infantil / adulto) / oficio)

\* Tabla 3: las descripciones de los japoneses y hechos culturales japoneses (título / origen del autor (japonés / no japonés) / tipo de narración / clasificación / textos)

En la tabla 3 recogemos todas las frases que deberían ayudar al lector a configurar imágenes sobre Japón. En cuanto al tipo de narración, distinguimos la clase de texto tal como se describe a continuación: la narración en primera persona japonesa / diálogos de personajes japoneses / pensamientos de personajes japoneses / la narración en primera persona no japonesa / diálogos de personajes no japoneses / pensamientos de personajes no japoneses / la narración en tercera persona.

En el ítem de clasificación establecimos 21 aspectos físicos, psicológicos y culturales: características físicas / hombres / mujeres / familia / reverencias / perseverancia / autocontrol / fidelidad / estudio y aprendizaje / naturaleza / samurais / espada / ceremonia del té / Segunda Guerra Mundial / bomba atómica de Hiroshima / religión / idioma japonés / vestido / alimentos / arquitectura / fiestas.

No los elegimos desde el principio, sino que los decidimos a través del siguiente proceso: en primer lugar, confeccionamos una primera lista de frases sacadas del texto; en segundo lugar, pusimos a cada texto, provisionalmente, palabras breves que servían para indicar su contenido; por último, examinamos esas palabras indicadoras y elegimos los 21 aspectos definitivos, procurando que no fueran demasiado variados ni demasiado generales.

#### 4.5. Resultados del análisis

J = autor japonés / NJ = autor no japonés

	Dentro de Japón						Dentro y fuera de Japón		Fuera de Japón		Total	
	zonas urbanas		zonas rústicas		otras zonas / sin determinar		J	NJ	J	NJ	J	NJ
	J	NJ	J	NJ	J	NJ						
Antes de samurais (- s. XI)						1						1
Época de samurais (s. XII-1868)				1		2						3
Modernización (1868-1939)												
Guerra y posguerra (1939-1955)		2			1						1	2
Vida contemporánea (1956-1990)	1							1		1	1	2
Actualidad (1991-)										1		1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
	<b>3</b>		<b>1</b>		<b>4</b>		<b>1</b>		<b>2</b>		<b>11</b>	

Este cuadro nos muestra en qué época y lugar se sitúan las historias. Se puede deducir que apenas se presenta el Japón de hoy. Los escenarios, por lo general, se sitúan lejos del mundo donde vive el lector español en un doble sentido: además de geográficamente, casi todas las obras cuyo escenario es Japón no se ubican en el presente, sino en el pasado, en la época de los samurais o en la II Guerra Mundial.

##### 4.5.1. Los personajes japoneses

	Personaje principal infantil		Personaje principal adulto		Total	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Autor japonés	4	0	1	1	5	1
Autor no japonés	4	5	13	5	17	10
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	<b>11</b>
	<b>13</b>		<b>20</b>		<b>33</b>	

	Protagonista infantil		Protagonista adulto		Total	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Autor japonés	2	0	0	0	2	0
Autor no japonés	1	2	2	0	3	2
Total	3	2	2	0	5	2
	5		2		7	

Observamos a los personajes divididos en dos grupos: el de personajes principales y el de protagonistas. De los 33 personajes principales japoneses que recogimos en la tabla 2, dos terceras partes son masculinos. En cuanto a los protagonistas, se observa la misma tendencia. Y además, mientras que los tres protagonistas infantiles masculinos presentan el crecimiento de un chico, las dos protagonistas infantiles femeninas son una niña idéntica, fallecida a los doce años de leucemia debido a la bomba atómica. Esto demuestra que hay muy poco repertorio de personajes y que la vida de las niñas es menos visible que la de los niños. En cuanto a la profesión, no se pudieron señalar tendencias determinadas.

#### 4.5.2. Referencias japonesas en el corpus de la literatura infantil y juvenil

En la tabla 3<sup>15</sup> vaciamos 941 fragmentos del corpus, que nos permitieron observar las siguientes cosas:

1) En las tres obras cuyos protagonistas no son japoneses se encuentran bastantes descripciones sobre las características físicas de los personajes japoneses vistos por ojos no japoneses, tales como el cabello negro o los ojos rasgados y pequeños, pero, en cambio, en las obras en las que todos los personajes son japoneses, tanto si han sido escritas por autor japonés como no, apenas hay referencias de este tipo.

2) Los textos suelen atribuir al Japón o a los japoneses valores tales como la cortesía, representada por inclinaciones y reverencias, el esfuerzo puesto en el estudio, la perseverancia ante las dificultades, la preferencia estética por la sencillez frente al adorno recargado, el autocontrol y la superioridad de los hombres sobre las mujeres.

Los personajes poseen por lo general una personalidad seria. Apenas aparecen personajes japoneses con valores negativos. Asimismo, excepto los protagonistas infantiles masculinos de las obras de Paterson, Hatano y Yumoto, apenas aparecen personajes que duden ante los valores sociales establecidos.

<sup>15</sup> Véase Apéndice 2 como ejemplo.

3) La mayoría de los pensamientos poco democráticos, tales como la superioridad de los hombres y el militarismo en la época de la Segunda Guerra Mundial, se exponen en los diálogos de algún personaje. Ello obedece a que el autor no está de acuerdo con esa idea o quiere reflejarla como creencia u opinión del personaje, de modo que ello ayuda a impedir que el lector generalice esas opiniones como si fueran ideas compartidas por todo el pueblo japonés.

4) Apenas se encuentra el reflejo de las sociedades post-industriales que configura una gran parte de la literatura infantil y juvenil actual. La obra de Yumoto es la única que refleja algunos de los problemas que los japoneses sufren en la sociedad moderna, tales como la excesiva preocupación por el acceso a una buena educación, los padres que trabajan demasiado, la separación entre los niños y la tercera edad o el divorcio.

5) Lógicamente, en las obras escritas por un autor japonés, cuyo lector implícito es también japonés, no se encuentran descripciones especiales sobre la ropa, los alimentos, la arquitectura, etc. En cambio, en las obras de autor no japonés cuyo escenario se sitúa en Japón, suelen referirse, a veces con bastante énfasis, a los hechos culturales, tales como el *kimono*, la alimentación tradicional basada en arroz y verduras, las diferencias en la estructura del edificio, palabras particulares de la lengua japonesa, etc.

Por ejemplo, el hecho de que se inserten como ritual escenas en las que personajes visten el *kimono* y que en escenarios de comida se quiera precisar de qué se componen los platos, tales como el arroz cocido, la sopa de verduras, el pescado seco, el vino de arroz, etc., demuestra que los autores no japoneses quieren recoger todos los hechos culturales japoneses, tanto para ambientar la historia, como para dar al lector conocimientos del hecho cultural de Japón.

## 5. Conclusiones

La búsqueda y análisis realizados a lo largo de la investigación nos permiten presentar las conclusiones siguientes:

1) El tema de la diversidad cultural en la literatura infantil y juvenil ha sido poco investigado hasta hoy en España. Si consideramos la necesidad de tolerancia requerida en las sociedades occidentales en las últimas décadas, este tema sin duda revestirá importancia e interés para los estudios futuros de la literatura infantil. En ese camino, faltan métodos de análisis operativos derivados de los avances disciplinares teóricos más recientes.

2) La publicación de libros infantiles sobre Japón en España es un fenómeno circunscrito a las últimas décadas y caracterizado por una escasa producción. Además, se constata una gran dificultad para que los libros escritos originalmente en japonés se traduzcan a las lenguas españolas.

3) La lectura de libros publicados sobre Japón en España proporciona a los lectores, especialmente los jóvenes, la posibilidad de aproximarse a aspectos distintivos de la vida japonesa (el *kimono*, el arroz cocido, la tarta de arroz, el vino de

arroz, el *futon*, las puertas corredizas, el *tatami*, la fiesta de Año Nuevo, etc), a hechos históricos (los samurais y la bomba atómica de Hiroshima) y a la mentalidad atribuida a los japoneses, con rasgos tales como la cortesía, la formalidad, el entusiasmo por el estudio, la perseverancia, la preferencia estética por lo sencillo frente a lo decorativo, los pensamientos de superioridad de los hombres, el respeto, el autocontrol, etc.

4) Ahora bien, al pequeño lector español el Japón le resulta lejano. Los hechos japoneses mencionados antes, podrán entenderse como detalles más bien exóticos. Por otra parte, los álbumes de autor japonés, que tienen mayor posibilidad de traducirse que las narraciones, contienen escasas imágenes visuales concretas de Japón y tampoco contribuyen a configurar una visión determinada de este país. Además, el reflejo de los aspectos sociales es limitado, puesto que están destinados a lectores pequeños y se mueven en escenarios con acción limitada.

5) Apenas se refleja el Japón contemporáneo en libros para niños en España, ya que solamente *Tres amigos en busca de un muerto* de Yumoto presenta la realidad de los niños y adultos japoneses con conflictos propios de las sociedades post-industriales. Así pues, aspectos de la realidad japonesa semejantes a los occidentales resultan invisibles al lector español.

La literatura podría hacer visible algunos de estos aspectos, pues, como dice Rochman (1992), "los libros sirven para acabar con los prejuicios y establecer la solidaridad, pero no con modelos ni recetas inmediatas, sino con historias fascinantes que nos hagan imaginar vidas de otros".

Por una parte, esperamos que la presente investigación ofrezca sugerencias a otros estudios del mismo tema. Por otra, deseamos que los niños y los jóvenes españoles tengan al alcance de la mano libros que les proporcionen imágenes japonesas que han sido invisibles hasta ahora.

#### Referencias bibliográficas

- Biblioteca Rosa Sensat. 2001. *Som únics, però ens assemblem molt!! Literatura infantil i juvenil per a l'educació intercultural*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Cendán Pazos, Fernando. 1986. *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935- 1985)*. Salamanca: Ediciones Pirámide.
- Chambers, Aidan. 1991. *The Reading Environment*. London: Thimble Press.
- Charles, Jim. 1996. "Out of the cupboard and into the classroom: Children and the American Indian Literary Experience", *Children's Literature in Education*, vol. 27/3, 167-179.
- Colomer, Teresa. 1992. "La literatura infantil y juvenil en España (1939-1990)", en Nobile, A. (ed.). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Morata, 138-167.
- \_\_\_\_\_. 1995. "Conocer culturas: guía de lectura", *Primeras Noticias: Literatura infantil y juvenil*, 133, 21-40.

- \_\_\_\_\_. 1998. *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Consell Català del Llibre per a Infants. 1992. *Visca la diferència!: guia de lectura*. Barcelona: Consell Català del Llibre per a Infants.
- \_\_\_\_\_. 1995. "Cuentos y leyendas del mundo: guía de lectura", *Primeras Noticias: Literatura infantil y juvenil*, 133, 41-47.
- Durán, Teresa. 1999. "Pero, ¿qué es un álbum?", en Fundación Germán Sánchez Ruipérez (dir.). *Literatura para cambiar el siglo*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 73-82.
- Federación de Gremios de Editores de España. 1999. *Comercio interior del libro en España 1998*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Foster, Heather y Foster, John. 1999. "Caught in the Crack: Stereotypes of South Asians in Australian Children's and Adolescent Literature", *Bookbird*, 37/2, 30-35.
- Grupo ESTEL. 1994. *Multiculturas en los libros infantiles y juveniles*. Madrid: Anaya/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Japanese Board On Books For Young People. 1998. *Overseas Editions of Japanese Children's Books*. Tokio: Japanese Board On Books For Young People.
- Harada, Violet H. 1995. "Issues of Ethnicity, Authenticity, and Quality in Asian-American Picture Books, 1983-93", *Youth Services in Libraries*, winter, 135-149.
- Hollindale, Peter. 1988. "Ideology and the Children's Book", *Signal*, 55, 3-22.
- Honda, Masuko. 2000. *Kodomo to wakamono no bunka (La cultura de los niños y jóvenes)*. Tokio: Hoso Daigaku Shinkokai.
- Liu, Mei-Ying. 1995. "A Content Analysis of American Children's Fiction about the Chinese," *International Review of Children's Literature and Librarianship*, 55-77.
- Louie, Ai-Ling. 1993. "Growing up Asian American: A Look at Some Recent Young Adult Novels", *Journal of Youth Services in Libraries*, 6(2), 115-125.
- Mo, Weimin / Shen, Wenju. 1997. "Reexamining the Issue of Authenticity in PictureBooks," *Children's Literature in Education*, 28(2), 85-93.
- Moebius, William. 1999. "Introducción a los códigos del libro-álbum", en Muñoz-Tébar, J. I. y Silva-Díaz, M.C.(dirs.). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, 99-114.
- Mora, L. 1994. "Las otras culturas en el libro infantil", *Educación y biblioteca*, 51, 38-42.
- \_\_\_\_\_. 1995. "La vuelta al mundo en 92 libros", *Platero*, 75, 2-5.
- O'Sullivan, Emer. 1993. "English and German National Stereotypes in Children's Literature", *International Review of Children's Literature and Librarianship*, 8/2, 83-97.
- Rochman, Hazel. 1993. *Against Borders: Promoting Books for a Multicultural World*. Chicago: American Library Association.
- Shima, Tayo. 2001. "Lepman y el IBBY", *Kodomo toshokan*, 88, 2-9.

- Thompson, J.B. 1990. *Ideology and Modern Culture: Critical and Social Theory in the Era of Mass Communication*. Cambridge: Polity Press.
- Watkins, Tony. 1992. "Cultural Studies, New Historicism and Children's Literature", en Hunt, Peter (dir.). *Literature for Children: Contemporary Criticism*. London: Routledge, 173-195.
- Webb Joels, R. 1999. "Weaving World Understanding: the Importance of Translations in International Children's Literature", *Children's Literature in Education*, 30(1), 65-81.

#### Apéndice 1: Las obras del corpus de análisis

1. Nikly, Michelle (1985): *El ciruelo*, Altea (Original: *Le prunier*, Paris, 1982)
2. Osorio, Marta (1997): *La mariposa dorada*, En: *El último elefante blanco*, Anaya
3. Coerr, Eleanor (1996): *Sadako y las mil grullas de papel*, Everest (Original: *Sadako and the Thousand Paper Cranes*, Australia, 1977)
4. Bruckner, Karl (1987): *Sadako quiere vivir*, Noguer (Original: *Sadako will leben*, Viena, 1961)
5. Paterson, Katherine (1999): *El signo del crisantemo*, SM (Original: *The sign of the Chrysanthemum*, Nueva York, 1973)
6. Namioka, Lensey (1986): *En el pueblo del gato vampiro*, SM (Original: *Village of the vampire cat*, Nueva York, 1981)
7. Gardella, M. Àngels (1988): *Els ulls del drac*, Pirène
8. Rossi, Patrizia (1997): *¿Dónde está Mariella-san? (Los hermanos Kurokawa y las pantuflas blancas y azules)*, Edebé (Original: *Che fine ha fatto Mariella-san? (I fratelli Kurokawa e le pantofole bianche e blu)*, Trieste, 1995)
9. Saladrigas, Robert (1980): *El viatge prodigiós d'en Ferran Pinyol: 2. Àsia*, Abadia de Montserrat
10. Hatano, Isoko; Hatano, Ichiro (1984): *El niño de Hiroshima*, Altea (Original: *Shonenki Haha to ko no gonenkan no kiroku*, Tokio, 1950)
11. Yumoto, Kazumi (1997): *Tres amigos en busca de un muerto*, SM (Original: *Natsu no niwa*, Tokio, 1992)

Apéndice 2: Ejemplo de la tabla 3<sup>16</sup>

1	2	3	4	5	6	7
223	0	4	168	2	15	respondió pensativo el doctor Ikeda--. Todos deberían gritar: ¡Nunca más un nuevo Hiroshima! Sobre todo, deben gritarlo los jóvenes.
224	0	4	168	7	4	La señora Yasuko apretó los labios. Intentó, valientemente, ahogar un sollozo que le subía por la garganta, pero no los consiguió.
225	0	4	169	2	22	Cuando mil grullas como ésta cuelguen de cordones sobre tu cama, te habrás curado.
226	0	4	170	7	22	Y mientras le enseñaba cómo tenía que doblar el papel para que saliera una grulla, Shigeo se esforzaba por parecer más despreocupado posible.
227	0	4	172	2	16	¡Sí, por favor... Rogad por mí. Los dioses deben ayudarme.
228	0	4	172	2	15	Usted llama a eso superstición, y yo fe en las propias fuerzas.
229	0	4	173	2	15	La pequeña no tiene miedo.
230	0	4	174	2	2	Tienes que hacer un esfuerzo y empezar de nuevo a plegar papel. (...) Tú eres un muchacho.
231	0	4	177	3	18	En opinión suya, los <i>quimonos</i> tradicionales del Japón sólo los llevaban aquellas compatriotas pasadas de moda, (...)
232	0	4	178	3	18	Eso aparte, aunque el <i>quimono</i> fuera de la mejor seda y estuviera bordado a mano, lo considera una prenda de vestir extraordinariamente incómoda.
233	0	4	180	3	16	Seguro que los dioses no dejaban de escuchar tantos deseos.
234	0	5	7	7	10	El arroz ya se había cosechado y, sobre los apagados pardos y verdes del arrozal y el campo, la paja del arroz se secaba en las rozas, dorada bajo el último sol del verano.
235	0	5	7	7	22	A la orilla del brillante río se extendían los tejados de la mansión del <i>daimio</i> , como un gran gato perezoso tumbado durante una siesta de verano.
236	0	5	8	7	3	La había reservado para este día, para que nadie menospreciara su pobreza.
237	0	5	8	7	18	¿Un <i>quimono</i> ? ¿No tenía la pobrecilla un <i>quimono</i> para su entierro?
238	0	5	9	2	11	Tu padre era muy alto --recordaba su voz tenue y jadeante--. Un bello Samurai. ¡Y su espada! Más grande que tú.
239	0	5	10	2	2	Tengo que salir de esta isla miserable y encontrar una vida digna de un hombre.
240	0	5	10	2	2	No quiero que los hombres me desprecien y me llamen Muna: el que no tiene nombre.
241	0	5	10	3	11	(...) en sus pensamientos la escena se repetía, el elegante guerrero le miraba despectivo,
242	0	5	11	7	19	Sacó rápidamente unas cuantas tortas de arroz de un tarro que había guardado de la comida del funeral, las envolvió en un pañuelo y las metió bajo la túnica.
243	0	5	12	7	22	(...) en la parte baja se encontraban los rollos de sedas, los vinos chinos y otras exquisiteces de la vida cortesana en la capital que su <i>daimio</i> deseaba a cambio.
244	0	5	14	7	2	Al principio Muna sólo sentía la emoción de su aventura.
245	0	5	15	7	19	En cubierto, el <i>ronin</i> Takanobu se servía generosamente otro cuenco de arroz.
246	0	5	18	2	10	Tiene viento favorable, perderá al menos un día, quizá más, y la estación de los tifones se acerca.
247	0	5	20	7	2	Muna permaneció silencioso, con la cara encendida, soportando las risas del guerrero como si fueran un ataque físico.

<sup>16</sup> La correspondencia entre los números de las columnas y los aspectos analizados se presenta así:  
2. Autor: japonés (1) / no japonés (0); 3. Título: la correspondencia es lo mismo que la lista de apéndice 1; 4. Número de la página en la que aparece el texto; 5. Tipo de narración: la narración en primera persona japonesa (1) / diálogos de personajes japoneses (2) / pensamientos de personajes japoneses (3) / la narración en primera persona no japonesa (4) / diálogos de personajes no japoneses (5) / pensamientos de personajes no japoneses (6) / la narración en tercera persona (7); 6. Clasificación: corresponde a los aspectos presentados en 4.4. El número 22 corresponde a frases que no se identifican en ninguna división.

## RESEÑAS / REVIEWS

Daniel González, Luis. 2003. *Donde nacen los sueños*. Madrid: Cie Dossat 2000. 165 pp.

María Dolores González Martínez  
Universidad de Vigo  
[nekane@uvigo.es](mailto:nekane@uvigo.es)

*Donde nacen los sueños* (2003) se presenta como una ampliación de *Donde vive la emoción*, obra publicada también por Luis Daniel González a finales del año 2002 y que constituye el primer anexo a *Bienvenidos a la fiesta* (2001), que a su vez extiende la información ofrecida en *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil* publicada en tres volúmenes entre 1997 y 1999. Este autor gallego cuenta con gran experiencia en el campo de la promoción de la lectura y de la investigación en literatura infantil y juvenil, aunque siempre parece decantarse en sus publicaciones por el diccionario de obras para niños y adolescentes, y por la guía de autores.

*Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil* es un trabajo de reflexión y selección muy práctico porque ofrece datos útiles y contrastados de obras para niños de centenares de autores de todos los tiempos. *Bienvenidos a la fiesta* ofrece una completa selección de los libros más importantes editados en castellano y de cada uno se aportan los datos editoriales, el argumento y comentarios acerca de las características del texto. *Donde vive la emoción* amplía esa información y le dedica una particular atención a los libros publicados en España en los últimos años.

*Donde nacen los sueños*, al igual que sus predecesores, tiene como principal propósito servir de filtro a padres, educadores o bibliotecarios para que adquieran literatura infantil de calidad, y al mismo tiempo fomentar la lectura entre los jóvenes y orientarlos sobre posibles itinerarios literarios. De hecho, los propios títulos de los cuatro estudios que hemos mencionado son muy clarificadores, puesto que subrayan conceptos como guía o animación a la lectura e ideas como que la ficción desempeña un papel importante en la educación sentimental de los jóvenes o que la literatura posee la capacidad de originar sueños y de promover la realización de ciertas ambiciones.

Cada una de las obras de Luis Daniel González supone un avance hacia la consecución de su meta final, que es componer un listado completo de los mejores libros infantiles y juveniles editados en castellano en el pasado y en el presente. Además de este ambicioso objetivo también comparten la estructura, ya que en cada una de esas publicaciones el autor, tras la introducción, realiza una selección de los libros que considera importante destacar, los presenta siguiendo el orden alfabético de los apellidos de sus autores y los comenta. Resulta positivo que centre la elección de los libros que va a estudiar en el valor del propio libro y no del autor, sobre el que tan

sólo aporta unas notas biográficas breves porque considera que la información exhaustiva sobre autores corresponde a otro tipo de trabajos e interesa a otros lectores, pero los que él tiene en mente prefieren saber de los libros en concreto.

El siguiente apartado lo dedica a enumerar las últimas novedades bibliográficas en el campo de la investigación en literatura infantil y juvenil y, por último, ofrece detallados índices de los autores, obras y géneros mencionados en su propio estudio. En el índice por obras también se listan las películas de cine y las revistas que se enumeran en el texto. Son libros de fácil manejo gracias a detalles como que si una voz se cita más de una vez, la página donde se le presta más atención se indica en negrita. Los criterios tipográficos se explican en un apartado introductorio donde se ofrecen al lector las indicaciones pertinentes para obtener el máximo beneficio de la obra. Asimismo, resulta muy práctico que la división por géneros esté representada por un simpático pictograma y señale al mismo tiempo el público apropiado para cada libro, aunque bien es sabido que el encasillamiento en un tramo de edad no es siempre fiable puesto que la competencia lectora y la madurez humana dependen de factores muy variados. También se agradece que se facilite con el comentario de cada obra los datos bibliográficos de la edición manejada, así como que en ocasiones se incluya algún fragmento significativo que ejemplifique la brillantez o singularidad de un determinado texto.

Cada nuevo trabajo de Luis Daniel González constituye una revisión, mejora y ampliación del anterior gracias a que, por una parte, con su continua investigación descubre nuevas obras y completa o valora desde otra perspectiva las ya conocidas, y, por otra, con las indicaciones que recibe de personas varias puede realizar un análisis más detallado de ciertas obras o rectificaciones de determinados datos. *Donde nacen los sueños*, segundo anexo a *Bienvenidos a la fiesta*, acerca al autor a su meta porque realiza una gran actualización de la producción literaria iberoamericana, peninsular y norteamericana en español, aunque también incluye libros editados en otros idiomas, con lo que parece malograr esfuerzos. Sabiendo que la producción internacional es numerosísima, resulta un tanto indeterminado el intentar abarcar diferentes épocas, lugares y estilos, y mezclar, por ejemplo, el fallecido autor estadounidense Ernest Hemingway, el también difunto escritor francés Guy de Maupassant, con autores actuales como el argelino Yasmina Khadra, o Agustín Fernández Paz y Mariasun Landa, que escriben en diferentes lenguas de nuestro país. A este respecto en la introducción el autor manifiesta que es consciente de que mezcla autores y obras de distintas épocas y trascendencia, y de que el lector puede perder la perspectiva, pero que como no ha hallado un mejor método, por el momento deja a discernimiento del lector el establecer el valor de cada obra reseñada.

Asimismo, el autor reconoce con humildad que no ha podido incluir todos los libros históricamente importantes de cada país porque no los conoce todos y porque opta por los que hablan de la infancia y de la juventud desde un enfoque distinto al habitual en la literatura actual para lectores de corta edad y por los libros complejos como aquellos que relatan mundos interiores o los que tienen cierto tinte adulto. Con todo, argumenta que su motivo fundamental para analizar unas obras y desestimar

otras es guiarse por su juicio para reconocer cuáles poseen algún mérito particular que las hace dignas de exaltación. Queda patente, pues, el fuerte componente de subjetividad sobre el que se basa el criterio de selección que emplea Daniel González para escoger las obras que ocuparán las páginas de su libro. Manifiesta que, siguiendo su criterio y aconsejado por instituciones y revistas especializadas en literatura infantil, ha analizado obras cumbre, pero no nos queda claro qué cualidades han de mostrar los libros para ser merecedores de figurar en *Donde nacen los sueños*, ni cuál es el baremo para decidir qué obras son sobresalientes o cuáles carecen de calidad, ni sobre qué obras ha de ofrecerse información amplia y cuáles han de conformarse con tan sólo una referencia breve.

Otro aspecto que nos llama la atención es que se centre fundamentalmente en los álbumes ilustrados, los cuentos populares y diferentes géneros novelescos (fantasía, aventura...). Sin embargo, Daniel González afirma en la introducción que es consciente del escaso peso de la poesía y del cómic en su obra, y de la ausencia del teatro infantil. En el caso del teatro justifica tal omisión basándose en su convicción de que los textos teatrales han de ser estudiados por personas con una preparación específica debido, entre otras razones, a que no han sido escritos para ser leídos sino representados. En cuanto a la poesía recomienda acudir a antologías específicas. Con respecto al cómic asume que no conoce en profundidad ese campo pero manifiesta su intención de abordarlo en el futuro.

*Donde nacen los sueños* puede ser considerado como un instrumento útil para difundir parte de la ingente producción literaria infantil y animar a la lectura. Cualquier persona puede disfrutar con este libro y extraer algún beneficio, pero ha de ser consciente del alcance de la obra y de que aquí no encontrará todo el panorama literario actual sino una visión particular que deja ausentes autores famosos y relatos notables que desde otras ópticas podrían merecer ser ensalzados y estudiados.



**Fernández Suárez, Sonia María. 2002. *Literatura infantil en Jordania: Rawda Al-Hudhud*. Granada: Universidad de Granada.**

Celia Vázquez García  
Universidad de Vigo  
celiavg@uvigo.es

La autora hace una breve e interesante introducción en la que nos narra el origen de la literatura infantil árabe, que tuvo lugar en Egipto a comienzos del siglo XIX, aunque, como es sabido, ya existía una tradición secular de narraciones,

canciones, adivinanzas y leyendas infantiles orales. El deseo explícito de crear obras infantiles en lengua árabe se encarna en la figura del intelectual modernista Rifa'a al-Tahtawi, quien tras su viaje por Europa decide traducir los cuentos clásicos europeos y crear una LIJ propia poniendo en marcha el movimiento cultural y literario infantil en su país y en el resto del mundo árabe.

Ya en el siglo XX surge la figura indiscutible de la LIJ egipcia, Kamil Kilani, considerado como el padre de la literatura infantil árabe. Este interés se traslada a Líbano, otro gran foco de producción literaria moderna a lo largo de los años 20 y 30 del siglo pasado. En los años 50 se unen con fuerza a este movimiento cultural Siria, Iraq y parte del Zagreb. Y ya en los 60 esta literatura se libera de los patrones y clichés occidentales adquiriendo un tono más personal.

La autora sitúa el nacimiento real de la literatura infantil jordana en los años 70, aunque ya encontramos himnos escolares de autor fechados en 1928 y, más tarde, en la década de los 50, podemos hablar del primer escritor que escribió para niños Radi Abd al-Hadi, del que no se tiene dato alguno.

Las razones que nos ofrece el libro para tan larga espera son la delicada situación política de la zona, el alto índice de analfabetismo, la ausencia total de interés oficial y los elevados costes de imprenta que poco favorecieron el desarrollo de un movimiento literario y mucho menos, infantil.

La situación comenzó a cambiar en 1976 con la creación de la Sociedad Científica Real, primer organismo oficial interesado en fomentar la cultura infantil en Jordania. A raíz de la celebración del Año Internacional del Niño en 1979 el país jordano se convenció de la necesidad de desarrollar el área de la cultura infantil. Entre otros centros destaca la Liga Nacional para la Educación y la Enseñanza del Niño, de la que Rawda Hudhud fue Vicepresidenta en 1992, centrada en la investigación y promoción de estudios relacionados con el mundo infantil.

Se advierte que en la década de los 90 la LIJ se ve relegada a un segundo plano ante el protagonismo adquirido por lo puramente educativo, formativo y cultural. A esto había que añadirle el hecho de que las creaciones locales no captaron el interés del público infantil, por lo que el sector editorial retiró el inicial voto de confianza y el tímido apoyo a los creadores y volvió su mirada al mundo de las traducciones de obras extranjeras. Esto dio paso a una época en la que sólo se publicaban de media uno o dos libros de literatura infantil nacional. A la única que parecía no afectarle esta crisis o retroceso era a Rawda Al-Hudhud, que siguió publicando dos números anuales de su colección de cuentos heroicos nacionalistas. Incluso creó dos nuevas colecciones: una en formato de cómic, basada en la vida de los compañeros del profeta, y la otra sobre el cuidado y respeto al medio ambiente. Ella misma actuó de mecenas colaborando en la publicación de algunos cuentos.

Sin embargo, no puede decirse que la literatura de creación jordana esté creciendo de manera gradual, pues a pesar de que se escriba, no se publica, no se distribuye y no se lee. La situación sigue siendo precaria a comienzos del siglo XXI y la crítica y la teoría de la literatura infantil de Jordania es prácticamente inexistente.

A continuación la autora del libro hace una semblanza de Rawda Al-Hudhud, nacida en Yafa en 1946, por lo que su obra presenta dos factores inherentes, claves y definatorios de la literatura de la mayor parte de los intelectuales y escritores palestinos contemporáneos: el exilio y la memoria.

Tras unas pinceladas sobre la vida de la escritora, editora, periodista e investigadora, se presenta el estudio de su trayectoria y producción literaria tras mencionar cada una de las labores sociales y oficiales que Rawda Al-Hudhud ha desempeñado a favor del desarrollo de la cultura y de la literatura infantil en Jordania.

En la obra de esta autora, según el estudio realizado por Fernández Suárez, aparecen héroes que luchan en campos de batalla, ya sea en Siria y Palestina, con el enemigo a batir: en primer lugar el colonialismo francés e inglés y luego, la ocupación judía. El héroe, el país y el rostro del enemigo, así como el tratamiento de la historia van cambiando y modificándose a lo largo de los más de veinte títulos que conforman los *Cuento Heroicos para Niños* (1979 hasta la actualidad).

Se puede decir que esta autora es comprometida y combativa. Sus narraciones se basan en la memoria, piedra angular de la literatura palestina. Esta memoria juega un papel determinante, no cediendo al paso ni al olvido, ni a la realidad presente. La resignación y la claudicación no tienen cabida entre sus páginas, como tampoco la tienen el diálogo y el entendimiento. En resumen, es un tipo de literatura patriótica que todavía no ha sido valorada críticamente en cuanto al estilo y su calidad literaria formal.

En los años 80 Rawda publica una serie de cuentos que vienen a continuar la línea iniciada con *En los bosques de Ya'bad*. Es decir, se trata de edificantes narraciones de gestas nacionalistas árabes llevadas a cabo por héroes contemporáneos de carne y hueso. Estos textos no son más que un cúmulo inconexo de fechas y nombres. La forma no es más que el forzado y descuidado soporte de urgencia de un fondo estudiado. Por entre las líneas y párrafos de estos relatos desfilan hombres que en un momento determinado de la historia fueron elevados por la sociedad a la categoría de héroes y que ahora, gracias a su pluma, lo son a la de semidioses. Por otra parte, en estas historias se consolida una serie de motivos que, a partir de este instante, constituyen auténticos referentes en todos y cada uno de los cuentos de esta etapa, como son: el antagonismo bondad-entrega-fidelidad del protagonista versus maldad-cobardía-traición del invasor extranjero; el entrenamiento y formación militar del héroe en otros países para, una vez convertido en experto combatiente, regresar y luchar por su patria; la carencia de armas y las diferentes estrategias ideadas para hacerse con ellas; la presencia de una mujer (madre, esposa o hermana) que difunde los ideales y valores de la lucha y justifica la violencia y glorifica al mártir. Huelga decir que en ninguno de todos estos cuentos se plantea, ni por asomo, la posibilidad de la vía del diálogo ni de la paz como alternativa, ni mucho menos de la mediación política y diplomática como solución al conflicto existente.

En definitiva, sus cuentos están dirigidos al niño pero sin contar con el niño. Cuentos hechos por y según un adulto, desde su mundo, sus inquietudes y su perspectiva.



Ya a partir de 1985 Rawda Al-Hudhud saca a la luz un nuevo número de esa colección de cuentos heroicos, pero con un nuevo punto de vista, ya que este libro marca el inicio de la narración de cuentos sobre hechos y personajes relacionados con la lucha árabe-israelí tras la formación del Estado de Israel; y además, por primera vez, una mujer se alza como protagonista principal y absoluta de la historia.

A partir de este momento la autora aborda el conflicto árabe-israelí desde diferentes frentes: Líbano, las aguas internacionales, una aldea palestina antes de la ocupación israelí o un campamento de refugiados; desde diferentes marcos histórico-temporales: los enfrentamientos de principios de los ochenta entre el Líbano e Israel, la guerra de los seis días, la guerra de 1956 y la etapa posterior a la guerra del Yom Kippur; y desde diferentes ópticas: la de una mujer, la de un supuesto observador internacional, la de un militar, la de la población civil y la de los niños. Es decir, que 1985 marca en la trayectoria literaria de Rawda Al-Hudhud la aparición de la pluralidad de voces, así como la diversificación de procedimientos. Un año más tarde, el niño deja de ser el mero receptor para convertirse en actor protagonista de la narración. En la última década del siglo XX la labor literaria de esta autora se encontró determinada por su faceta social y oficial y el fomento de la actividad cultural infantil en Jordania. Una segunda parte del libro de Fernández Suárez se dedica al análisis de los cuentos de Rawda Al-Hudhud. Se plantea el análisis de estos, así como el estudio de los valores en la literatura infantil jordana de una manera profunda y muy acertada.

El libro contiene un interesante apéndice con el listado cronológico de los cuentos infantiles de la autora objeto del estudio así como el resumen de los argumentos y otro con los autores más importantes de la literatura infantil árabe. La obra se cierra con la brillante traducción de los cuentos más representativos de Rawda Al-Hudhud.



**Bosmajian, Hamida (2002).** *Sparing the Child. Grief and the unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust.* New York & London: Routledge.  
**Kertzer, Adrienne.(2001)** *My Mother's Voice.* Ontario, Canada: Broadview.

Carmen Valero Garcés  
 Universidad de Alcalá de Henares  
[mcarmen.valero@uah.es](mailto:mcarmen.valero@uah.es)

Uno de los mayores horrores que recuerda la Humanidad es, sin duda, la época del fascismo alemán asociada a dos fenómenos inseparables: el Nazismo y el

Holocausto. En la cultura occidental me atrevería a decir que todos los adultos han oído hablar, han leído o han estudiado esa época. ¿Qué ocurre con los niños? ¿qué saben de ese momento histórico? ¿cómo les ha llegado esa información? ¿en la escuela? ¿en el cine? ¿en sus lecturas?. En este caso ¿cómo se retrata esa época en los libros de literatura infantil y juvenil (LIJ)? ¿cómo se adaptan las convenciones de un género que tiende a finales felices con el horror de la realidad? ¿existía la LIJ en aquel momento? ¿qué leían los niños y jóvenes de la época Hitler? A lo largo del casi medio siglo que ha transcurrido desde entonces han ido surgiendo voces y textos desde diversos ángulos. Dentro de ese constante goteo de libros y ensayos que nunca cesará, quisiera llamar la atención sobre dos publicaciones recientes que, desde mi punto de vista, suponen una aportación interesantísima tanto para el estudioso de la época del III Reich como para el crítico de LIJ. Se trata de la obra de Hamida Bosmajian titulada *Sparing the Child. Grief and the unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*, publicada en 2002 y de la obra de Adrienne Kertzer titulada *My Mother's Voice*, publicada en 2001. A continuación ofrecemos unas breves notas sobre su contenido.

*Sparing the Child. Grief and the Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*, como dice Hamida Bosmajian, la autora, al final de la introducción, pretende a través de una interpretación crítica del desastre ser otra contribución más al dolor de la memoria colectiva

Bosmajian parte de la idea de que existe una literatura para adultos y otra para niños y jóvenes, y admite que, tanto una como otra, suelen responder al clima social del momento. A partir de ahí se plantea preguntas tales como: ¿Cómo se recuerda el Nazismo y el Holocausto en la LIJ? ¿En qué medida la representación de esas memorias para los jóvenes se basan en la experiencia o en el conocimiento adquirido? ¿qué cambios se han producido en la percepción de esos fenómenos en las generaciones sucesivas? ¿cómo afecta el paso del tiempo a la memoria? ¿cómo han afectado los cambios culturales?

Para la autora hay tanta información sobre el Nazismo y el Holocausto que el verdadero problema es cómo recordar esa época, qué actitud tomar. En las narraciones sobre el Holocausto y el Nazismo el punto recurrente suele ser con frecuencia “olvidémoslo”y “nunca jamás otras vez”, con un deseo implícito que subyace al texto de volver a la vida normal, acompañado de un sentimiento de tristeza y pena por aquellas personas que padecieron el Holocausto.

Sin embargo, *Sparing the Child. Grief and the Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust* va más allá y trata de ahondar, a través del estudio crítico de relatos escritos por “jóvenes del nazismo” (autores que vivieron en esa época), en la visión que se trasmite a los jóvenes sobre ese momento. No es un libro que siga la literatura oficial en el tratamiento del tema. Es un libro que explora la imagen del niño y del joven en esos momentos históricos a través de la visión de unos autores que experimentaron de forma muy diferente la realidad del Nazismo o del Holocausto.

El nazismo anulaba la individualidad y convertía al niño en un fiel servidor de Hitler y los ideales del III Reich. Pocos autores recientes que fueron niños del nazismo se han atrevido a admitir ese legado y cuando lo han hecho, en el caso de la LIJ- y según Bosmajian-, han intentado dar a conocer sus experiencias "adaptadas", sin desvelar el horror e intentando dejar el mensaje de "nunca jamás". Y lo mismo ocurre con aquellos que vivieron el Holocausto y que en 1945 eran adolescentes. El nazismo deshumanizaba a los niños, que eran vistos como un medio para un fin. El slogan "Ein Reich, ein Volk, ein Führer" ("Una nación, un pueblo, un líder") y la declaración "Du bist nichts, dein Volk ist alles" ("Tú no eres nada, el pueblo lo es todo") suponía la declaración del niño como sujeto cuyo único objetivo era ser fiel al Führer y morir por él. Se anulaba la individualidad a favor de un bien colectivo. Los niños fueron las víctimas del nazismo y fue tan terrible que se tardaron más de 20 años tras el Holocausto en comenzar la construcción del niño y del adolescente.

*Sparing the Child* es un peldaño más en esa labor. La autora no se sirve de obras maestras y autores conocidos de la época para tratar dos temas típicos de la literatura de postguerra: la representación del nazismo y el holocausto como dos realidades distintas pero unidas como si se tratase de la cara y el revés de una moneda. Bosmajian llama la atención sobre el problema de la deformación a la hora de representar situaciones extremas y sobre el grado de implicación del autor (su objetividad) o nivel de explicación que se incluye en el texto al tener como audiencia a un joven lector.

*Sparing the Child* no se plantea como una revisión de la LIJ de postguerra sobre el nazismo y el holocausto. Sino más bien como un estudio de diversas representaciones de la época. La autora conoce muy bien esa época del fascismo alemán e intenta ver con esos conocimientos cómo se representa ese momento en el caso de la LIJ, qué se les deja ver a los jóvenes y qué se les esconde.

*Sparing the Child* tiene dos partes, una dedicada al Nazismo (capítulos 1 al 5) y otra dedicada al Holocausto (capítulos 6 al 9). A través de la lectura y crítica de los relatos seleccionados por ella misma, la autora va viendo esa relación ambivalente entre el Nazismo y el Holocausto. Y va viendo como los relatos sobre el nazismo tras 1945 tienden a criticar, a derrotar al héroe mientras que en los relatos sobre el holocausto se tiende a ensalzar al héroe, aquella figura que padeció ese momento. Tanto unos como otros, según la autora, "emphasize the victimization of the young and de-emphasize the traditions, the politics, the propaganda- the ways and means- of the perpetrators that implemented the disaster" (xxii).

En cuanto al segundo libro que hemos seleccionado, *My Mother's Voice*, y tal y como sugiere el título, tiene tintes autobiográficos. La autora es hija de una de las pocas supervivientes judías húngaras del campo de concentración de Auschwitz y ella misma recuerda como su madre nunca le habló a ella y a sus hermanos directamente de Auschwitz. Sólo les contó algunas historias, pero con cuidado de no asustarles.

Kertzer considera que el conocimiento y la experiencia que tenemos afectan al modo en el que leemos y al modo en el que nos expresamos. En el caso de los niños y jóvenes se parte generalmente de la idea que de este tipo de lector carece de

información y se le debe formar. De ahí que muchos de los libros sobre el Nazismo y el Holocausto tema tengan un fin didáctico muy marcado, a su vez matizado por las convenciones de la LIJ. El resultado suelen ser textos informativos que evitan caer en voces traumáticas para permitir un rayo de esperanza y un final feliz.

A través de los capítulos que componen la obra, la autora trata de dar respuesta a preguntas sobre el modo en el que los jóvenes y niños ven el Holocausto, cómo se negocia en la LIJ la tensión entre el deseo de protegerlos y el deseo de contarles la verdad. Para Kertzer, los libros sobre el Holocausto guardan las convenciones narrativas del género: esperanza y final feliz. Sin embargo, la autora, a través de las lentes de la LIJ, problematiza los diferentes modos en los que los discursos para adultos representan el holocausto y continuamente desafía la creencia convencional de que la LIJ es el lugar para una respuesta fácil y lecciones optimistas.

El tema del libro es la representación del Holocausto en libros para niños. La pregunta que parece plantearse es: ¿Cómo contamos a los niños el Holocausto? ¿Qué información les damos para no asustarles? Y la conclusión a la que llega es que los relatos para niños y jóvenes sobre el tema se ciñen a la convenciones de la LIJ, siendo en la comparación con los relatos para adultos cuando se aprecian esas diferencias.

El libro es una recopilación de artículos publicados anteriormente de forma independiente en revistas especializadas. Está dividido en cuatro secciones cada una de ellas dedicada a un tema.

Parte 1: *Maternal Voices* ("Voces maternas") examina cómo los niños escuchan las voces de sus madres y abuelas en las narraciones sobre el Holocausto y la selección estética y creencias pedagógicas que éstas eligen en sus relatos a la hora de contar las historias a los niños en lugar de a los adultos.

Parte 2 *The Voices of Children* ("Las voces de los niños") examina el debate que origina la obra *Diary of a Young Girl* de Anne Frank (*El Diario de Anne Frank*) sobre la representación que los adultos se imaginan de la voz de una niña del Holocausto y como ese debate sirve para entender las reacciones del público en otras obras como la de Benjamin Wilkomirski *Fragments: Memories of a Wartime Childhood* y la de Carol Matas *Daniel's Story*.

Parte 3: *The Child in the Picture* ("El niño de la foto") se centra en las representaciones visuales de los niños y jóvenes en las películas, fotos, ilustraciones y cómo el lector extrae información de ellas. Son imágenes que, según la autora, son a veces incluso más crueles que en el caso de la literatura para adultos. Compara dos obras *Life is Beautiful* de Roberto Benigni y *No Pretty Pictures: A Child of War* de Anita Lobel.

Parte 4: *History and Pedagogy* ("Historia y Pedagogía"), estudia las implicaciones que conllevan dos subgéneros de la LIJ: la ficción histórica y la ficción contemporánea, y analiza como la segunda a veces cuestiona las narraciones de la primera, es decir, como la visión cambia.

Kertzer, profesora del Departamento de Inglés en la Universidad de Calgary y gran conocedora de la época fascista alemana, tanto por experiencia directa como a través del estudio, nos ofrece en *My Mother's Voice* una aportación sincera y

necesaria para entender el Holocausto desde una perspectiva múltiple y crítica a un tiempo.

En definitiva, los dos libros mencionados son imprescindibles para entender al Nazismo y el Holocausto en la LIJ más allá de la tradición.

## NORMAS PARA EL ENVIO DE ORIGINALES

1. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* admite trabajos inéditos (artículos y reseñas) que versen sobre temas relacionados con la investigación en literatura infantil y juvenil en todos sus ámbitos.
2. Se aceptan trabajos escritos en alguna de las siguientes lenguas: 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 electrónica 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: Secretaría ANILIJ, Facultad de Filología y Traducción, Universidad de Vigo, Lagoas- Marcosende s/n, E- 36200 Vigo (Spain).
7. El número mínimo de páginas será de 10 y el máximo de 25, en dimensión Din A4. Estarán impresas por una sola cara y 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 el texto de las notas ha de utilizarse 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). Tanto el resumen como el listado de palabras clave deberá ir

acompañado de su traducción al inglés (denominando a ambos *abstract* y *key words* respectivamente). Este resumen y el listado de las palabras clave, 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) resumen de 12-15 líneas; f) palabras clave; g) abstract; h) key words. Los datos indicados en *a*, *b*, *c* y *d* deberán estar centrados. El listado de palabras clave, el resumen y sus respectivas traducciones al inglés tendrán justificación completa. El texto se iniciará en la segunda página del documento.
10. También se incluirá en la primera página del documento, e inmediatamente después de los apellidos del autor, una llamada mediante un asterisco (\*) que remitirá a una nota de pie de página en la que se indicarán: dirección postal de contacto del autor (o de los distintos autores), institución (y dirección institucional), teléfono particular y del lugar de trabajo, fax (incluyendo los prefijos nacionales y regionales correspondientes) y correo electrónico.
11. Los apartados y epígrafes del texto deberán ir siempre ordenados en números árabes (v.g. 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 el siguiente formato:
 

(Held, 1981: 122-123)  
 (Held, 1981: 122-23; Lindgren, 1969: 98-100)  
 (Delgado, 1993: Delgado & Menéndez, 1993)  
 (Nord, 1991a, 1994)
14. Modelo de cita bibliográfica literal: utilice 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. Siga el siguiente modelo:

Carpenter, Humphrey and Mari Prichard. 1984. *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

Darton, F.J.Harvey (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. 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 Juvenil*. En virtud del informe de los especialistas, el Comité de Redacción decidirá sobre su publicación. No se devolverán ninguno de los originales recibidos.

## GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

1. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* admits unpublished works (papers or reviews) that deal with topics related to research on children's books in a wide and interdisciplinary sense.
2. Papers and reviews will be accepted either in English or 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: Secretaría ANILIJ; Facultad de Filología y Traducción; Universidad de Vigo; Lagoas- Marcosende s/n, E-36200 Vigo (Spain).
7. The number of pages, Din A4 size, must not exceed 25. 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 9 must be used for the numbers and for the text of the notes (and 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 y 200 palabras) and a list of key words (a minimum of three and a maximum of six words). Both the abstract and the 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) abstract (*resumen*) in Spanish of 12-15 lines; f) key words (*palabras clave*) in Spanish; g) abstract; h) key words. The information stated in *a, b, c* and *d* must be centered. The list of key words, the abstract and their translations will have complete justification. The text must start at the second page of the manuscript.
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: 122-123)  
 (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:

- Carpenter, Humphrey and Mari Prichard. 1984. *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.
- Darton, F.J.Harvey (1982). *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life* (.3 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 Juvenil* (AILIJ). In the light of the assessor's reports, the Editorial Committee will decide in favour of its publishing.

*Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*

*AILIJ*

**Hoja de suscripción / Order form for subscribers**

Enviar este formulario a: / *Return this form to:*

Secretaría de ANILIJ, Facultad de Filología y Traducción, Lagoas-Marcosende, Universidad de Vigo, 36200 VIGO (España). Fax: (0034) 986 81 23 80. E-Mail: [anilij@uvigo.es](mailto:anilij@uvigo.es)

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 AILIJ, a partir del número (inclusive) / The applicant wants to subscribe to AILIJ 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 anual / *Annual subscription (un número anual / one issue a year):*

	España / Spain	Resto del mundo / <i>Rest of the World</i>
Instituciones / <i>Institution</i>	20€	19\$
Individuos / <i>Individuals</i>	10€	8\$

El IVA está incluido/ *Stated prices include VAT.*

Forma de pago (señale la que corresponda) / *Forms of Payment (check the one that applies):*

Transferencia bancaria a / *Bank transfer to:* CAIXANOVA, Sucursal Gondomar, c/ Angel Urzaiz 6, 36380 Gondomar (España), N° cuenta / *account No.:* 2080 0035 1 3 0040014718 (IBAN: ES93 2080 0035 1300 4001 4718)

Contra reembolso / *Cash on delivery*

Cheque (dirigir el cheque Secretaría ANILIJ) / *Cheque (send to Secretaría ANILIJ).*