

**Anuario de Investigación
en Literatura Infantil y Juvenil**



UNIVERSIDADE
DE VIGO

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil
EDITORES / EDITORS

Veljka Ruzicka Kenfel
Universidade de Vigo
kenfel@uvigo.es

Celia Vázquez García
Universidade de Vigo
celiavg@uvigo.es

Lourdes Lorenzo García
Universidade de Vigo
llorenzo@uvigo.es

Dirección para el envío de colaboraciones / Address to send contributions: Celia Vázquez García; Facultade de Filoloxía e Tradución, Universidade de Vigo; As Lagoas, Marcosende; E-36310 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^a 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**, Univ. de León; **Cristina García**, Univ. de Castellón; **Esther Laso**, Univ. de Alcalá de Henares; **Manuel López**, Univ. del País Vasco; **Lourdes Lorenzo**, Univ. de Vigo; **Antonio Moreno**, Univ. de Cádiz; **M^a José Olaziregi**, Univ. del País Vasco; **Isabel Pascua**, Univ. de Las Palmas de Gran Canaria; **Blanca-Ana Roig**, Univ. de Santiago de Compostela; **Veljka Ruzicka**, Univ. de Vigo; **Victoria Sotomayor**, Univ. Autónoma de Madrid; **M^a del Carmen Valero**, Univ. de Alcalá de Henares; **Celia Vázquez**, Univ. de Vigo; **Manuel Vieites**, Univ. de Vigo.

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Carmen Diana Arden (Banco del Libro de Venezuela)
Sandra Beckett (Universidad Brook, Ontario, Canada)
Anna Bernardinis (Universidad de Padua, Italia)
Bernd Dolle-Weinkauff (Universidad de Frankfurt, Alemania)
M^a Dolores González-López Casero (Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, Salamanca, España)
Jerry Griswold (Universidad de San Diego, California, Estados Unidos)
Laura Guerrero Guadarrama (Universidad Iberoamericana, México)
Hans Heino Ewers (Universidad de Frankfurt, Alemania)
Roberto Mayoral Asensio (Universidad de Granada, España)
María Nikolajeva (Universidad de San Diego, California, Estados Unidos)
Rita Oitinen (Universidad de Tampere, Finlandia)
Felicidad Orquín Lerín (Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, Madrid, España)
Jean Perrot (Universidad de París, Francia)
Nina Pluta (Universidad de Katowice, Polonia)
Kimberly Reynolds (Universidad de Surrey, Reino Unido)
John Rutherford (Universidad de Oxford, Reino Unido)
Isabel Schon (Universidad de San Marcos, California, Estados Unidos)
Zohar Shavit (Universidad de Tel Aviv, Israel)
Nicholas Tucker (Universidad de Sussex, Reino Unido)

Intercambios / Exchanges: Celia Vázquez; Facultade de Filoloxía e Tradución, Universidade de Vigo; As Lagoas-Marcosende; E-36310 Vigo (Galicia) ESPAÑA. 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: *Servizo de Publicacións, Universidade de Vigo. Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil.*

Diseño / Design: Gustavo Cabo

Maquetación / Layout: Tórculo

Impresión / Print: Tórculo

Este volume publícase cunha axuda da Dirección Xeral de Investigación,
Desenvolvemento e Innovación da Xunta de Galicia

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.

I.S.S.N: 1578-6072

Depósito legal: VG-978/2001

Copyright © 2005. Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil

ANILIJ
asociación nacional de
investigación de literatura infantil y juvenil

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil

Edición

Veljka Ruzicka Kenfel
Celia Vázquez García
Lourdes Lorenzo García



UNIVERSIDADE
DE VIGO

ANUARIO de INVESTIGACIÓN en LITERATURA INFANTIL y JUVENIL

Volumen 3, 2005

PRESENTACIÓN.....	1
EDITORIAL	3
LA VIVA ESTAMPA DE LA AVENTURA <i>Teresa Durán Armengol</i>	5
LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL VASCA <i>Xavier Etxaniz Erle y Jose Manuel López Gaseni</i>	21
CHILDREN'S LITERATURE IN FRANCO'S SPAIN: THE EFFECTS OF CENSORSHIP ON TRANSLATIONS <i>Marisa Fernández López</i>	39
E. NESBIT Y SUS INNOVADORAS APORTACIONES A LA NOVELA INFANTIL <i>Ana Fernández Mosquera y María Dolores González Martínez</i>	53
SIGNIFICADO SIMBÓLICO-MÁGICO DE LA PALABRA EN LA OBRA FANTÁSTICA DE C.S. LEWIS <i>Marta García de la Puerta</i>	75
TENDENCIAS DE TRADUCCIÓN ENTRE LENGUAS EN CONTACTO EN LA LITERATURA JUVENIL <i>Cristina García de Toro</i>	97
MECANISMOS DE ADICCIÓN EN LA LITERATURA JUVENIL COMERCIAL <i>Gemma Lluch Crespo</i>	135
DE VIQUEIRA A CORREA CALDERÓN, LA RENOVACIÓN DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO GALLEGO Y SU IMPLICACIÓN CON LA LITERATURA GALLEGA DE PREGUERRA <i>Xulio Pardo de Neyra</i>	157
LA CAPACIDAD DE OFRECER UN INTERCAMBIO COMUNICATIVO BICULTURAL EN UNA OBRA JUVENIL ALEMANA <i>M^a Cristina Santana Quintana</i>	189

LA VERSIÓN CINEMATOGRAFICA DE <i>LOS CHICOS DEL TREN</i> DE EDITH NESBIT <i>Laura Viñas Valle</i>	207
NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES	231
GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS	233
HOJA DE SUSCRIPCIÓN/ ORDER FORM FOR SUBSCRIBERS.....	235

PRESENTACIÓN

El anuario de investigación en LIJ presenta su ejemplar número 3 en el que los lectores hallarán una decena de artículos sobre el campo de investigación de nuestra asociación con los que esperamos cubrir un nuevo hueco en las publicaciones más recientes dedicadas a la investigación en literatura infantil y juvenil.

De esta manera encontraremos en el presente número los siguientes artículos: Teresa Durán analiza la narrativa de aventuras y su evolución a través de las tres modalidades de la comunicación visual: ilustración, viñeta y cine. Xavier Etxaniz y J. Manuel López Gaseni nos hablan de la literatura infantil y juvenil vasca moderna y la evolución experimentada desde su nacimiento en los años ochenta del siglo pasado. Marisa Fernández se refiere en su artículo a las peculiares características ideológicas del régimen de Franco y la forma de ejercer la censura en el caso de la literatura infantil y juvenil. Es el resultado de la investigación realizada en los fondos del Archivo General de la Administración, donde se guardan todos los escritos relacionados con la censura ejercida de 1939 a 1978 en España. Marta García analiza el papel que en la Trilogía Cósmica y en las Crónicas de Narnia de C.S. Lewis adquieren aspectos relacionados con el lenguaje y con el uso de la palabra con unos fines concretos. Cristina García aborda el mundo de la traducción para presentarnos las tendencias de traducción observadas en tres textos de la novela de detectives catalana juvenil vertidos al español. La investigación de Gemma Lluch gira en torno a los mecanismos que provocan un “enganche” a ciertas lecturas actuales en la LIJ y que se convierten en un tiempo relativamente corto en éxitos de ventas. Estos mecanismos son las estrategias ligadas al sistema cultural que propone este tipo de productos. Xulio Pardo de Neyra presenta un estudio en el que se analiza el ambiente ico-

noclasta de comienzos del siglo XX en Galicia y se evalúan las aportaciones del ala intelectual más renovadora del novecentismo gallego. Cristina Santana nos propone la lectura de una obra bicultural, ya que la autora que presenta es árabe-turca-alemana, y bastante independiente pero que forma un puente entre estas literaturas y ayuda a los jóvenes a entender una cultura minoritaria y a ser más tolerantes. Por último, Laura Viñas analiza en su artículo la adaptación cinematográfica que realizó Lionel Jeffries en 1970 del clásico de la literatura infantil y juvenil *Los chicos del tren* de la autora Edith Nesbit, y Ana Fernández Mosquera y M^a Dolores González completan esta aproximación a la autora inglesa, ahora que se cumple el centenario de la publicación de la novela mencionada llevada al cine y que se va a estrenar próximamente *Five children and it*, una de las obras más populares de E. Nesbit, protagonizada por Kenneth Branagh. Ana y Dolores señalan a esta autora como pionera de géneros tan populares como la fantasía doméstica o las historias de pandillas y de haber introducido los modelos literarios a principios del siglo XX, diferentes de la etapa victoriana, que se asentarían con el paso del tiempo.

Desde nuestra posición de editoras seguimos animando a todos los investigadores en el ámbito de Literatura Infantil y Juvenil a que aporten los resultados de sus investigaciones al resto de la comunidad científica de modo que con sus trabajos e ideas posibiliten la apertura de nuevas líneas investigadoras.

Las editoras

Veljka Ruzicka Kenfel Celia Vázquez García Lourdes Lorenzo García

EDITORIAL

It is a pleasure for us again to edit volume 3 of AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil). Those interested will find ten papers related to different research orientations listed in our association ANILIJ. Our aim is to make a contribution among the most recent research in the field of Children's Literature.

Volume 3 offers the following research papers: Teresa Durán analyses the adventure novel and its evolution through three varieties of visual communication; illustration, comic books and cinema. Xavier Etxaniz y J. Manuel López Gaseni describe Modern Basque Children's Literature and its development since its origins in the 80s. Marisa Fernández studies the peculiar ideological characteristics of the Franco régime and the way that censorship affected the field of Children's Literature. She offers the results of searching through the exceptional AGA (General Administrative Archive), a huge deposit of documents and other materials handled by the censorship office during its long span of existence from 1939 to 1978 in Spain. Marta García's paper explores C.S. Lewis' *Cosmic Trilogy* and *The Chronicles of Narnia* and the important role played by language-related aspects in both works and the use of words in particular for specific purposes. Cristina García describes the norms of translation in three Spanish translations of Children's Literature, written originally in Catalan. The three texts belong to the *boom* of the 80's Catalan detective novel. Gemma Lluch writes about how the present literary system directed at teenagers proposes a series of stories which often create a demand more similar to that produced by cinema, television and even music and fashion. Frequently, these commercial narratives use mechanisms which seek to "hook" the reader, mechanisms linked to the context as a determined cultural system and those

linked to discourse. Xulio Pardo de Neyra presents research on the iconoclastic atmosphere of the beginning of the twentieth century in Galicia and particularly the contribution of the most progressive intellectual wing of the literary movement of the 1900s. Cristina Santana invites us to read the book "*Das Leben ist eine Karawanserei*", which could be considered a "bicultural work", because the author came from an Arabic-Turkish-German culture. Her work is quite independent and creates a bridge between both literatures. Her novel is an example of how young people understand a minority culture in a natural way within a communicative exchange. Laura Viñas examines the film version that Lionel Jeffries made in 1970 of Edith Nesbit's classic "*The Railway Children*" and Ana Fernández Mosquera y M^a Dolores González offer another view of this English author. The present year 2005 marks 100 years since "*The Railway Children*" made its first appearance in print and also a film based on the book "*Five Children and It*" will be released soon starring Kenneth Branagh. Ana and Dolores highlight Nesbit as a pioneer in granting power, freedom, imagination, enjoyment and spontaneity to young characters. One century later many writers are still using those literary patterns introduced by this author when she established genres such as domestic fantasy and gang stories.

As editors, we encourage all researchers to contribute to this journal by sharing their findings to the rest of the academic community with the objective to open new lines of investigation.

The editors

Velkja Ruzicka Kenfel Celia Vázquez García Lourdes Lorenzo García

LA VIVA ESTAMPA DE LA AVENTURA

Teresa Durán Armengol
Universidad de Barcelona
tduran@ub.edu

Resumen

Desde su aparición como género literario, la novela de aventuras se ha ido publicando en compañía de ilustraciones más o menos bellas, pero siempre estáticas. Esta estaticidad, que da más realce a la comunicación textual que a la visual, se ve modificada por la irrupción del cine y del cómic, que, en cierto modo, arrastran tras sí un potencial público lector amante del género de acción. La evolución y características de estas tres modalidades de la comunicación visual –ilustración, viñeta y cine– son estudiadas aquí, sin salirse del estricto marco de la narrativa de aventuras.

Palabras clave: novela de aventuras, ilustración, cine, cómic, historia, lectura.

Abstract

Since its first appearance as a literary genre, adventure novels have been published carrying illustrations of a varying degree of beauty, but always static. This stillness, which gives more importance to the textual communication than to the visual message, is radically altered after the irruption of the cinema and comic books which had a huge following amongst potential readers who loved action stories. The evolution and characteristics of these three varieties of visual communication –illustration, comic books and cinema– are the object of this study, which is kept however, within the boundaries of adventure stories.

Key words: adventure novel, illustration, cinema, comic books, history, reading.



Se trata de exponer las características y el devenir de la ilustración del género de aventura. Me temo que lo que sigue está algo simplificado, pues ni el tiempo ni el espacio disponible permiten un discurso matizado. Tanto más cuanto existe una contradicción manifiesta entre su contenido y su forma expositiva, por el hecho de trasladar al lenguaje textual algo que pertenece esencialmente a la cultura de lo visual.

Permítasenos, pues, algunos axiomas de tipo generalista para acotar el terreno de lo que vamos a explorar.

1. ¿Qué es la novela de aventuras?

Como toda novela, la aventura relata qué le pasó a quien dónde y cuando. Sólo que lo que caracteriza este “qué le pasó” es una acción llevada a cabo por el propio quién. Lo que distinguiría esta acción de otra cualquiera sufrida o experimentada por este mismo quien. Es decir, la novela de aventura relata *qué hizo* quien, dónde y cuándo (y además, en muchos casos, por qué lo hizo, cómo lo hizo, y qué se obtuvo con ello).

La más clásica y universal de las novelas explica cómo un hidalgo flaco y sin fortuna, por haber leído muchos relatos de caballerías y cantares de gesta donde se exaltaba el amor cortés y la defensa del oprimido, sale en busca de aventuras, pero, habiendo cambiado los tiempos, sus hazañas bordean el límite de lo ridículo. Esa es la historia de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (1605-1615) en quien persiste el deseo de cambiar el mundo, aunque este sueño sea ya imposible a todas luces.

De este distanciamiento entre lo que hace o puede hacer un individuo respecto a lo que le ocurre o le puede ocurrir a una sociedad, nace, quizás, la novela moderna, con *Madame Bovary* (1857), que sueña, como el Quijote, enamorarse y casarse con alguien que le recite versos a la luz de la luna mientras bailan un vals en salas principescas, a pesar de que ella apenas sale de casa y de que sus objetivos son menos altruistas que los del manchego.

A mitad de camino entre el Quijote y la Bovary, el relato de *Robinson Crusoe* (1719) acentúa más el carácter moral de su epopeya presentando a un conquistador que deja huella imperecedera de su espíritu de iniciativa y de su amor por el trabajo. Aventura civilizadora fuertemente contestada por Michel Tournier en su *Viernes o los limbos del Pacífico* (1980).

Si estos tres (o cuatro) hitos permiten marcar y observar los derroteros de la evolución de la novela moderna, no menos interesante resulta observar de quien o de qué son hijas esas novelas tan cultas y canónicas.

El *Quijote* nos lo dice: de una novela de caballerías, que a su vez era hija de un cantar de gesta, que a su vez derivaba de un poema épico. Por el camino, el relato se torna, literalmente, prosaico.

Si los poemas épicos, de tipo homérico —con aquella rima o salmodia prosódica que facilitaba su transmisión oral— estaban encaminados a fijar en la memoria de los oyentes la exaltación mitológica de un héroe cuya acción les inscribía en un destino colectivo, la novela —con una prosa escrita y leída individualmente— introduce la *aventura*, donde el héroe se encuentra reducido a sí mismo sin que su comunidad le confiera valores específicos por su linaje o condición.

Por ahí se podría emparentar la novela con el cuento popular, relato en prosa de transmisión oral donde, especialmente el héroe del cuento maravilloso, recaba la ayuda de seres fantásticos para lograr unos objetivos amorosos y sociales que le permitirán —sólo a él y a su entorno más restringido— “vivir feliz y contento hasta el fin de sus días”.

Hasta aquí la exploración de una narrativa culta o popular, escrita o tradicional, con largos siglos de historia a sus espaldas, destinada a satisfacer un público donde no se apreciaban distinciones entre edades lectoras.

2. La novela de aventuras juvenil

Es durante el siglo XIX, cuando el público empieza a hacer distinciones generacionales en sus lecturas. Ello obedece, en parte, a la implantación de la escolaridad obligatoria, que permite el acceso a la lectura de estratos y sectores cada vez más amplios de la población, y, en parte también, a ciertos progresos

propios de la revolución industrial, como las bobinas de papel continuo que precisan las rotativas para imprimir periódicos. Periódicos donde se publican novelas por entregas, seguidas con gran fervor popular.

Los jóvenes adolescentes se apropian de las lecturas de sus antepasados y de sus mayores, de la *Odisea* y de *Robinson*, de *Gulliver* y de *Ivanhoe*, sin haber desdeñado las fábulas y cuentos de Esopo, Perrault, o Hoffmann. A mediados de siglo pueden zambullirse con idéntico placer en la romántica lectura de Andersen o de Dickens, quizás porque *El patito feo* (1845) y *Oliver Twist* (1839) tienen mucho en común y ambos autores eran buenos amigos. Los jóvenes lectores degustan simultáneamente los placeres de la gesta épica, del cuento maravilloso y de la peripecia sentimental. Mezcla que conduce, sin duda, a la aparición de la novela de aventuras “ad usum pueri”.

Y la palabra “aventura” (con variantes alusivas al riesgo que ella implica) es tan frecuente como explícita en los títulos que los autores de la segunda mitad del XIX destinan a los niños: *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), *The Adventures of Tom Sawyer* (1876) *Le Avventure di Pinocchio* (1880) etc. Pero, a pesar de lo explícito de su título, las peripecias interpretadas por estos muchachos se aproximan más a lo que hoy podría ser descrito como las andanzas, gracias y desgracias de un chiquillo o chiquilla.

Lo que hoy por hoy entendemos como novela de aventuras pura y dura fue escrita ex profeso para lectores de doce años en la muy emblemática y nunca bastante loada *Treasure Island* (1882), de Robert Louis Stevenson, donde rehuendo de lo maravilloso o fantástico que caracteriza a Alicia y Pinocho, y rehuendo también del costumbrismo americano en presente de indicativo que caracteriza a Tom Sawyer o Huckleberry Finn —e incluso a *Little Women* (1868)—, encontramos ya unos ingredientes de riesgo, alejamiento, mito y dilema moral que se convertirán casi en elementos tipificadores del género, tal como se exponen también en *King Solomon's Mines* (1885), de Rider Haggard. Creo que ambas novelas abren, cada una por su parte, caminos que encontraran una amplia sucesión de títulos hasta bien entrado el siglo XX.

Lo que tan precipitadamente se ha expuesto sirve sólo si nos mantenemos dentro de aquellos parámetros del enunciado usado para definir la novela que rezaba: “Quién hizo qué, donde y cuando”. Si cambiamos el tiempo verbal

yendo de un tiempo pasado a un condicional, nos hallaríamos ante un: “Qué le podría ocurrir a quién, dónde, cuándo (y cómo)”. Y este nuevo enunciado abriría el camino de la novela de anticipación, tipo Jules Verne, donde la clave radica en el cómo, tanto en *Le tour du monde en quatre-vingt jours* (1873) como en *De la terre à la lune* (1885), escritas en tiempos de fe ciega en lo que la ciencia iba a hacer posible, y dando origen a lo que después se denominará ciencia-ficción. Y este nuevo hito —el de la exploración fundamentada del modo condicional en la invención de una aventura— también fue muy fértil hasta estancarse después de la real aventura espacial.

Si la ciencia permitía este giro modal en el devenir de la aventura, no menos interesante resulta observar —aunque nos apartamos de lo que es la aventura para jóvenes— que, estando la ciencia basada en la razón, el enunciado que define lo que es un relato puede matizarse con un “Qué es lo que lógicamente le pasó a quién, dónde y cuándo y cómo lo sé”, dando origen a otro género, el de la novela policíaca, que no está en absoluto estancado, y que empezó, pongamos por caso, con *The murders in the rue Morgue* (1841) de Edgar Allan Poe y, sobre todo, con *A Study in Scarlet* (1887) de Sir Arthur Conan Doyle. Esta es una aventura deductiva, pero no de acción, donde el héroe no es quien hace, sino quien sabe.

Es conveniente observar que, a partir del momento en que las circunstancias del entorno permiten optar por el modo verbal de relatar “Quién hizo qué” o “Qué podría hacer quien” o aún más “Quién supo qué hizo quien”, la evolución de la literatura se halla, a veces insospechadamente, ante una auténtica y nueva aventura real. Ante el reto del subgénero. Como dirá Jean Ricardou (1973): “La novela, que antes había consistido en la escritura de una aventura, se ha convertido en la aventura de una escritura”.

Confieso que este enunciado está descontextualizado, pero simultáneamente permite cerrar el discurso acerca de los avatares evolutivos de la novela e iniciar el discurso sobre la ilustración de la aventura.

3. Ilustrar la aventura en el XIX

La ilustración ya es una aportación frecuente y básica en los libros desde muchos siglos antes de la aparición de la novela de aventuras. De modo que no

cabe extrañarse si las primeras novelas de aventuras juveniles aparecen ilustradas. Las aventuras de Robinson Crusoe y Gulliver no pudieron serlo hasta ser editadas en 1805 por Tabart, un librero impresor londinense especializado en publicaciones infantiles. Pero una vez iniciado el camino, Robinson encontró ilustradores tan meritorios como George Cruikshank (1831), o Browne (1860), y Gulliver fue retratado por Arthur Rackham (1900) o Willy Pogany (1917).

Desde su primera edición fueron ilustrados tanto *Alicia* (por John Tenniel) como *Pinocho* (Enrico Mazzanti), *Tom Sawyer* (T.W. Williams) y *Huckleberry Finn* (E.W. Kamble).

La primera edición como libro de *La Isla del Tesoro* no contenía otra ilustración que la del famoso mapa, aunque en sucesivas ediciones fue dibujada por W. Paget (1899), N.C. Wyth (1911), Edmond Dulac (1927) o Mervin Peake (1949). Como los piratas de *La isla del tesoro*, el retrato de Quatermain, el héroe de *Las minas del rey Salomón*, no encontró quien le retratara hasta muchos años después de su primera edición (William Paget)

Se puso una muy especial atención desde el principio a las ilustraciones que debían acompañar las obras de Verne, pues su editor, Hetzel, se vanagloriaba de poder contratar a los mejores ilustradores de su época. Y sus ediciones estaban profusamente ilustradas y bellamente encuadernadas.

El concepto de belleza y la habilidad técnica de los gravados de estas primeras ediciones de las novelas de aventuras proceden directamente de los principios académicos que rigen las bellas artes. Formalmente apenas hay diferencias estilísticas con los gravados anteriores a la aparición del libro ilustrado. Los gravados de estos libros no son –ni pretenden ser– otra cosa que láminas intercaladas en el texto por obra y gracia de la encuadernación.

Pueden observarse en ellas ciertas constantes que conviene citar:

- Plano general frontal en muchas escenas de acción
- Afán por representar el contexto geográfico donde ésta ocurre
- Angulaciones y puntos de vista muy primarios y posibilistas
- Retrato de los personajes principales preferiblemente de cuerpo entero

- Ausencia de expresión caricaturesca en rostros y ademanes.
- Estaticidad y cierta pose efectista en la congelación del gesto. Teatralidad.
- Invención del adversario (en caso de monstruos y otros ingenios) a partir de la adición de elementos naturales o usuales.
- Ausencia –forzada– de color.
- Ausencia de humor y del uso de la caricatura, forzada por el tipo de argumento y por la perentoria necesidad de dar credibilidad documental a lo que acontece.

Con ello se consiguen afianzar los efectos de alejamiento, heroicidad épica, mitificación, extrañamiento, riesgo y moralidad, que tan apreciados eran en la configuración del género de aventura.

Pero el lector de esas ilustraciones, el espectador, rara vez consigue vivenciarlas como si él estuviese allí. Más que presenciar los acontecimientos, lo que se le permite es hacerse una idea de ellos, se le brinda “un recuerdo” de lo que aconteció, un documento que, en general, llega desde otro tiempo, otra circunstancia, aunque sea un pasado muy reciente o incluso sea un futuro, pero la imagen no actualiza, no surge en el presente. O, dicho de otro modo, el lector no está allí: quien estuvo allí fue el ilustrador. Esto ocurre más claramente en las ilustraciones del siglo XIX que en las del siglo XX, pero ocurre todavía. En otros términos: la cuota de entrada la fija el texto. Sólo leyendo se interpretarán adecuadamente las estampas que proporciona el ilustrador. Es más, en muchos casos del XIX se subraya la ilustración con una línea de texto. Al lector se le dan pistas para imaginar lo que ocurrió, pero no se le permite la entrada, si no paga con el esfuerzo de la lectura, que es muy larga y descriptiva).

4. Ilustrar la aventura en el siglo XX

Y como a los iletrados no se les permite la entrada, a principios del siglo XX dejaremos este caro y selecto teatro de la aventura escrita para ir a la feria, donde por mucho menos esfuerzo obtendremos mucho más placer, si tenemos la suerte de que entre los barracones de la feria haya un cinematógrafo.

El cine y el cómic fueron, en sus orígenes, fenómenos populacheros, mirados con conmiseración por quienes intervenían en la canónica cultura del

teatro y de la novela. Cabe decir que el cine alcanzó mucho antes que el cómic la cualidad de séptimo arte (al cómic le ha tocado ser el noveno). Pero poco a poco, y a lo largo del siglo pasado, el cine y el cómic fueron adquiriendo mayor repercusión social en el ámbito de la aventura del que nunca tuvo la novela escrita.

Al principio, el cine y el cómic, casi gemelos en lo referente a su fecha de nacimiento, fueron mayoritariamente bufos, grotescos. El cine lo fue con Méliès, Chaplin, Khol, etc, y su habilidad para los trucos. Y, por aquel entonces, la caricatura, modalidad que el mundo del dibujo tardó siglos en aceptar, ya que según Gombrich (1959) no se afianza hasta el siglo XIX, encontró su lugar en la prensa. En uno de estos periódicos nace *Yellow Kid* (1896), el monigote que habla por medio de su camiseta. Cine y cómic son tomados tan poco en serio que es fácil creer que son pueriles, infantiles, propios de gente con escaso bagaje cultural. Y sin embargo...

En 1905, Winsor Mc Cay muestra a los lectores que el cómic no sólo sirve para reír, sino también para soñar. Hete aquí a *Little Nemo*, rompiendo el recuadro de la viñeta, utilizando dobles escenarios, inventando arquitecturas. Y el mismo Mc Kay, con más de 150.000 dibujos realizará en 1914 el primer documental de animación: *El hundimiento del Lusitania*, demostrando que allí donde no llegó la fotografía ni la cámara, llega y sirve la ilustración. A él también se debe uno de los personajes más simpáticos del dibujo de animación: *Gertie*, la dinosauria. Genios como él demuestran que en el cómic y en el cine de animación nada es ni estética ni gráficamente imposible.

Y nacen entonces, en EEUU, nuevos géneros y nuevos héroes que deben ubicarse dentro del marco de la aventura. El traslado de los estudios cinematográficos a la costa oeste dará origen al western, auténtico género formado por un bueno, muchos malos y anchas geografías por civilizar, que hoy podemos considerar políticamente incorrecto, pero que ha nutrido el afán de aventura y heroicidad de generaciones y generaciones de estadounidenses, entre ellas la de su presidente.

También el cómic pasa de ser una aventura gráfica válida para entretejer niños (*Felix the cat*. Pat Sullivan: 1917) o una historieta que satiriza la vida doméstica (*Bringing up Father*. George Mc Manus, 1913) a adaptar para el

mundo de la viñeta una pieza literaria de Edgar Rice Burroughs: *Tarzan of the Apes* (1912). Harold Foster se encarga, en 1929, de convertir el dilema moral de ese desubicado adolescente británico amamantado por los orangutanes en una continua aventura repleta de lenguaje cinematográfico hollywoodiense: panorámicas, travellings laterales, picados, profundidad de campo...

En ese mismo año 1929 nace *Tintín* en Bruselas, la criatura de Hergé. Y aunque la primera de sus aventuras es de un gusto moral y gráfico dudoso, sus aventuras se irán afianzando y abriendo un lugar preclaro entre los lectores europeos, especialmente después de la segunda guerra mundial. Por eso debemos abandonar aquí su estela y regresar a los EEUU de los años 30.

En aquel momento EEUU es un lugar emergente. Un lugar sin muchos siglos a sus espaldas. Un lugar sin muchos cantares de gesta o poemas épicos que den a sus pobladores unas comunes, claras y positivas señas de identidad a pesar de las películas de *Tom Mix*, o de las novelas de Curwood y de Jack London. Los lectores sencillos reclaman unas hazañas, unas proezas que, por encima de religiones, clases, y condiciones, permitan identificarse como colectivo. Y estas surgen. Aunque aparecen primero en la prensa no tardan en convertirse en libros, en "comic books", en álbumes. Son las aventuras de *Flash Gordon* (Alex Raymond. 1934), de *Superman* (Gerry Siegel. 1938), de *Batman* (Bob Kane. 1939)... personajes que encarnan como pocos el sueño americano. Su aspecto viril y musculoso, su trazo vigoroso y contrastado, que tan bien concuerda con su ideología de violenta lucha del bien contra el mal, sus orígenes confusos, etc., y, sobretodo, sus sobrenaturales proezas los convierten en los mitificados Hércules, Amadís o Cid Campeadores que tanto precisaba el nuevo continente. Quizá el genial *The Spirit*, del no menos genial Will Eisner (1945), con su poco de humor y su mucho de maestría técnica pueda ser considerado, más que su Quijote, su Don Alonso Quijano el Bueno reaccionando, desde la cordura, a tanto empacho pro bélico...

Sean lo que sean, las aventuras de estos superhéroes arrasaron. Impusieron sus leyes no sólo de lo que debe ser el cómic, sino también de lo que se espera de una aventura:

- Un personaje protagonista capaz de las mayores y más increíbles gestas.

- Un defensor de los valores más tradicionales (incluido el del macho defensor de hembras y otras criaturas indefensas)
- Un independiente que pueda dedicarse a salvar a la humanidad entera sin compromisos familiares o laborales que impidan su constante disponibilidad mesiánica.
- Un entorno social débil e incapaz de organizarse o de enderezar su senda sin su ayuda.
- Una geografía o entorno espacial amenazador por extraño y fácilmente mitificable.
- Un tiempo o época impreciso, a poder ser, cargado de futuro y mitificable también.
- Unos pocos ayudantes, escogidos y abnegados.
- Unos rivales (a poder ser, uno solo con muchos adeptos) de casi su misma talla y poderes, que sean malos perdedores y que estén dispuestos a renacer, como el ave Fénix, cada dos por tres.
- Y, lo más importante: acción, mucha, muchísima acción (cuando se lucha, no hay mucho espacio para el estudio y la reflexión).

Este tipo de aventuras cruzó el charco y fueron profusamente imitadas tanto en Inglaterra como en España (*Capitán Trueno*. Mora-Ambrosio, 1956). Actualmente Hollywood basa en ellas, o en guiones semejantes, sus más recientes superproducciones.

A su lado, la línea clara de Hergé, de Uderzo, o de Morris, con sus respectivas aventuras de Tintín, de Asterix (1959), o de Lucky Luke (1946) actúan como un contrapeso muy, pero que muy europeo. Estos personajes no tienen poderes muy sobrenaturales, (a no ser Obélix, que se cayó en la marmita del druida cuando era chico), y en ellos vale más el ingenio que el maniqueísmo. Piensan. Y, además, están muy enraizados social y geográficamente (en Moulinsart, o en un pueblecito bretón muy resistente y nacionalista, o en un Oeste documentadamente histórico). Sus aventuras resultan más jocosas que épicas. Son antihéroes. Son infantiles.

Más épico, pero mayormente antiheroico, más adulto, y decididamente aventurero es *Corto Maltese* (Hugo Pratt. 1972), capaz de encarnar, renovar y relanzar de manera simultáneamente literaria y gráfica la aventura clásica. Y más inquietante, más postmoderno e igualmente sublime es el mundo de *Arzach*, del maestro Moebius (1979).

Un mundo que ya debe mucho al manga. O del que el manga también puede beber mucho. Porque el manga es mestizo, tan mestizo que resulta confuso. Si el manga no existiese hoy, habría que inventarlo. En el manga (Masami Kurumada, Satoshi Ushihara o Hiroyuki Utatane) el héroe –o la heroína– se ha aniñado, pero no sus feroces, musculosos, robóticos, cienciaficcionescos adversarios y escenarios. Todo ocurre en la indeterminación. No hay dondes. No hay cuandos. No se sabe bien quien es quien. Ni en quién o qué puede convertirse quién o qué. Hay más erotismo que sexo. No hay risa, no hay causas, sólo lucha, mutación y una sabiduría antigua y estática que marca los objetivos. La impotencia y la potencia van a la par. Y la televisión, sus efectos y estrategias imperan. El manga es una aventura postmoderna, cibernética, con más estética que argumento.

Como decíamos antes, este esbozado periplo de la ilustración de un género, ha pasado, de ser la escritura de una aventura a ser la aventura de una escritura, de una gráfica.

Con todo ello, queremos llegar a afirmar que, a lo largo del siglo XX, la aventura y sus lectores se han desplazado a lo largo del itinerario que va del texto a la imagen. No ha perecido la sed de aventura, sólo se ha cambiado la fuente donde saciarla. El cine, con sus efectos especiales, y el cómic, con sus peculiaridades narrativas, se han mostrado eficaces transmisores del espíritu aventurero.

5. Observaciones acerca de la imagen de la aventura

Lo que sigue no tiene sentido si no se acepta, de una vez por todas, el axioma de que ilustrar es narrar, y de que el ilustrador o el hacedor de imágenes es un narrador.

Un modo de narrar que puede oponerse al de la narración oral o escrita, básicamente por el medio técnico utilizado. Un medio de comunicación que es

esencialmente visual y que no precisa remitir a una previa descodificación fonética para su comprensión.

En el siglo XXI sabemos que las personas tenemos y utilizamos más de un lenguaje. Ello nos remite a la idea (Barbieri: 1991) de que los lenguajes no son solamente *instrumentos* con los cuales comunicamos lo que pretendemos, sino que también son, y sobre todo, *ambientes* en los que vivimos y que, en gran medida, determinan lo que *queremos* además de lo que *podemos* comunicar. ¿Qué diferencia hay entre un *instrumento* y un *ambiente* de comunicación? La diferencia estriba en que un instrumento se utiliza y un ambiente se habita. Todas las ideas nacen en un lenguaje. En uno de los múltiples lenguajes de nuestro ser. Toda idea se formula dentro desde y por el lenguaje en el que habitamos en aquel momento.

Si pensamos por medio de palabras, podremos expresar descripciones y razonamientos, pero nos costará hallar o expresar algo como el retumbar del trueno, el aroma de una rosa o el brillo de una manzana. Si pensamos por medio de imágenes, quizás podamos expresar la brillantez de un color, pero no el sonido preciso del clarinete, y, desde luego, no los olores... Cuando nos identificamos con un lenguaje, éste constituye nuestro universo y determina nuestros límites. Podemos concebir estos lenguajes-ambiente como *ecosistemas* cada uno con sus reglas y características específicas. Pero algunas reglas son comunes a muchos de ellos y otras a todos, y existen también zonas intermedias entre dos o más ecosistemas, donde se pueda jugar con las reglas de ambos.

Una de estas zonas fronterizas la hallaríamos en la narración de la aventura.

Una aventura está basada en la acción.

- En el lenguaje de la palabra, la acción corre a cargo de los verbos: correr, ir, venir, saltar, matar, navegar... En cambio, necesita de adjetivos o de párrafos descriptivos para matizar el quién, el dónde y el cuándo.
- En el lenguaje de la imagen, el quién, el dónde, y, en muchos casos el cuándo son (y no utilizo la palabra gratuitamente) *evidentes*.
- El cine y el cómic y la ilustración no pueden escabullirse en lo referente a la condición o apariencia de los personajes. No necesitan describir cómo son,

sencillamente nos los muestran: altos, bajos, rubios, calvos, barrigudos, negros, feos, jóvenes...

- Los verbos de acción, en el lenguaje de la imagen, si el ilustrador es hábil, están claramente representados, aunque haya grandes diferencias entre la imagen estática de la ilustración o el cómic, y la imagen en movimiento del cine, porque el cine es, justamente eso: imagen en movimiento.
- Pero todas las acciones de este mundo parecen faltas de sentido si no existe una reflexión, un móvil, un pensamiento. Eso es lo más difícil para la ilustración, y lo que, si no se verbaliza, ni que sea con una voz en off, no logra el cine.
- La reflexión o el pensamiento ha necesitado de un subterfugio codificado en bolitas en el cómic.
- La literatura resulta ganadora en lo referente a interiorización reflexiva del lector.
- La aventura literaria narra la sucesión de acontecimientos que llevan a un desenlace favorable para el héroe y, por extensión, para el lector.
- El cine y el cómic permiten presenciar con total nitidez esta sucesión de acontecimientos. No necesitamos que alguien nos lo cuente, sino que *estamos* allí desde el principio hasta el fin.
- La ilustración es mucho más discontinua en este aspecto. Nos muestra instantáneas de *algunos* acontecimientos. Pero rara vez consigue narrar la *sucesión* de estos acontecimientos.
- El cine y el cómic saben hacer partícipes de lo acontecido a una amplia mayoría.
- La ilustración permite, esporádicamente, hacer partícipe de lo acontecido al lector del texto, y, en proporción, a una minoría de la población.
- La novela sin ilustrar ha perdido audiencia a lo largo del tiempo. Revive cuando la filman.

Si la aventura es un género literario, ello quiere decir que posee un discurso propio dentro del libro. Lo que vamos a puntualizar se refiere sólo al libro:

- Es un discurso basado en la palabra en el caso de la novela.
- Es un discurso visual, sin palabra, en la ilustración que escenifica, ilumina y hace el cásting de los actantes del relato.
- Es un discurso visual en el cómic que, además de proporcionar una puesta en escena semejante a la de la ilustración, tiene palabra, e incluso entonación y sonido, en su forma tipográfica.
- La novela permite formas complejas y matizadas de narrar la aventura.
- La ilustración puede resultar más expresiva que la forma literaria de narrar la aventura.
- El cómic requiere, por lo general, un hilo narrativo más simple y menos matizado.
- Cuando la pirotecnia visual y los trazos de alta tecnología dominan el cómic, como en el caso del manga, el resultado suele ser un argumento muy sencillo.

En cualquier caso, simples o complejas, escritas o ilustradas, en pantalla o en viñeta, hay aventura para rato para todos nosotros, los lectores, esos seres pacíficos que arrellanados en nuestro sofá idolatramos las hazañas y los mundos que jamás alcanzaremos.

Referencias bibliográficas

- Barbieri, Daniele. 1991. *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós (Instrumentos; 10), 1998.
- Eisner, Will. 1998. *La narración gráfica*. Barcelona: Norma cómics, 2003
- Feiffer, Jules. 2003. *The great comic book heroes*. Seattle: Fantagraphics Books.
- Gombrich, E. H. 1999. *Los usos de las imágenes*. Madrid: Debate, 2003.
- Lluch, Gemma. 2003. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Arcadia; 7)
- Moliterni, Mellot, Deni. 1996. *Les aventures de la BD*. Paris: Gallimard (Découvertes Litterature)
- Pallottino, Paola. 1988. *Storia dell'illustrazione italiana*. Bologna: Zanichelli.

- Rey, Pierre Louis. 1992. *Le roman*. Paris: Hachette (Contours Littéraires)
- Ricardou, Jean. 1973. *Le Nouveau roman*. Paris: Seuil.

LA FORMACIÓN DEL SISTEMA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL VASCA

Xabier Etxaniz Erle
Jose Manuel López Gaseni
Universidad del País Vasco
tlplogaj@uv.ehu.es
tlpeterx@vc.ehu.es

Resumen

La literatura infantil y juvenil vasca moderna, desde su nacimiento en los años ochenta, ha experimentado una rápida evolución, y en los años noventa ha conseguido dotarse de todos los elementos necesarios para su configuración como sistema, gracias al importante trabajo de autores, ilustradores, traductores, mediadores, etc.

Este artículo parte de estudios anteriores de sus autores, para analizar todos esos elementos –los consumidores, los productores, el producto, la institución, el repertorio y el mercado– a la luz de la Teoría de los Polisistemas, del profesor Even-Zohar. Asimismo, se establecen comparaciones entre las dos décadas, y se ofrecen datos de actividades que pueden mostrar la normalización de esta literatura, como la literatura traducida a otras lenguas, para llegar a la conclusión de que la literatura infantil y juvenil vasca ha alcanzado su madurez y hoy se encuentra homologada con las literaturas circundantes.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, sistema literario, traducción.

Abstract

Modern Basque children's literature has quickly developed since its origins in the 80s. During the 90s, it got to be endowed with all the necessary elements to shape itself as a system, thanks to the important effort of writers, illustrators, translators, mediators, etc.

This paper starts from some of the authors' previous work to analyse all those elements –producers, consumers, product, institution, repertoire and market–, within the theoretical framework of professor Even-Zohar's Polysystem Theory. Besides, comparisons between both decades have been done, and some data are offered about activities which can show the normalization of this kind of literature, v.g. literature translated into other languages, to conclude that Basque children's literature has reached its maturity and can be recognized as equivalent to the surrounding literatures.

Key words: children's literature, literary system, translation.



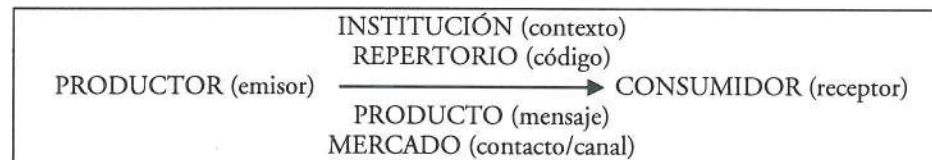
En los primeros años de su vida, el niño recibe un incesante flujo de información, a la vez necesaria para su formación y base sobre la que se asentará la misma. Las fuentes de tal información son múltiples: la escuela, el entorno familiar, el contexto de la calle y el juego, etc. Pero una de ellas, sin duda, es la lectura: por medio de los libros el niño va construyendo su personalidad, va conociendo el mundo, mejorando la lengua, integrándose en el ámbito del placer y la estética.

A nosotros, en la medida que trabajamos en el área de la didáctica de la literatura, nos interesa el triángulo formado por el niño, el libro y la educación, es decir, la formación que emana del placer del texto, o más concretamente, aquella que puede proporcionar la literatura infantil y juvenil vasca. Sin embargo, para llevar tal formación a buen puerto, nos queda un largo camino por recorrer: por una parte, la misma literatura infantil y juvenil (LIJ) es todavía muy reciente en el mundo, por lo que las investigaciones sobre la misma son escasas, y más aún las referidas a la didáctica de esa LIJ. Por otra parte, en el caso de la lengua vasca, nos falta el corpus que haga posible tales investigaciones, si bien en los últimos años la situación ha cambiado, y podemos decir que en los

años 90 ha nacido la LIJ vasca como sistema (sobre el (poli)sistema literario véase López Gaseni, 2000, 53 y ss), y se han dado los primeros pasos para su futuro desarrollo. Y ese es precisamente el objeto de nuestro estudio: mostrar que la LIJ vasca se ha constituido en sistema literario a partir de los años 90. Posteriormente llagarán los estudios sobre las utilidades didácticas de dicho corpus, y sobre las relaciones entre la LIJ y la escuela y la LIJ y la educación. En este momento nos encontramos en la primera fase del trabajo, que consiste en el análisis del corpus, sus características y proyección de futuro.

Con anterioridad a 1960 se habían publicado unos pocos libros para niños en euskera, aunque la mayoría de ellos era ajena a cualquier intención literaria (libros religiosos, silabarios, apologías de la lengua vasca, etc). Fue a partir de la década de los 60 cuando se comenzaron a publicar obras literarias para niños (Etxaniz, 1997); sin embargo, la producción era muy pequeña y apenas tuvo influencia en el sistema literario vasco: entre 1900 y 1960 se publicaron 35 libros infantiles; en la década de los 60, 44 obras; en la siguiente década, se llegó a 242 libros infantiles; en los 80, la producción infantil ascendió a 1.477, y en la última década se publicaron 2.962 obras para niños. Aun tratándose de cifras importantes, puesto que por primera vez hemos contado con un gran volumen de libros susceptible de ser analizado y seleccionado, resulta aún más importante el cambio experimentado en cuanto a que poco a poco se ha ido configurando todo un sistema literario infantil vasco.

La metodología que empleamos para nuestro estudio es la ya citada propuesta del profesor israelí Itamar Even-Zohar (1990). Basándose en los trabajos sistémicos de los Formalistas rusos, concluye con la adaptación de los seis elementos del esquema de la comunicación lingüística de Jakobson a sus nuevos propósitos. En resumen, los nuevos elementos que componen el esquema del (poli)sistema literario son los siguientes (entre paréntesis la terminología de Jakobson):



Y estos son precisamente los elementos que vamos a estudiar a continuación en su materialización el caso concreto de la LIJ vasca de los años 90.

LOS CONSUMIDORES

En el año 1974 las ikastolas vascas (única institución escolar que por entonces impartía la docencia en lengua vasca) contaban con una matriculación de 27.000 alumnos; en 1980 pasó a ser de 65.000, y a partir de año siguiente, en el que el Gobierno Vasco promulgó el Decreto de Bilingüismo, todos los alumnos del sistema escolar ha venido escolarizándose en euskera o, al menos, cursando la asignatura de lengua vasca, por lo que han de ser considerados consumidores potenciales de literatura vasca. En el caso de la Comunidad Foral de Navarra, el modelo D, de enseñanza mayoritaria en euskera, ha ido en aumento durante los últimos años; y, aunque en menor medida, en el País Vasco francés se ha experimentado un aumento de la escolarización en lengua vasca. Estas tres realidades nos llevan a una conclusión clara: hoy en día contamos con una gran masa de consumidores (o lectores) que demandan LIJ en euskera.

Se han hecho muy pocas investigaciones sobre los gustos y costumbres de estos lectores, la más conocida de ellas es la de Mari Jose Olaziregui, *Euskal Gazteen Irakurzaletasuna* (La afición a la lectura entre los jóvenes vascos), un estudio sociológico sobre los gustos y frecuencia de lecturas entre los jóvenes. Por el contrario, aún no sabemos cómo leen esos jóvenes, cuáles son sus niveles de comprensión (lingüística y también literaria), ni tampoco contamos con estudios similares referidos a los hábitos de los niños de Educación Primaria.

A pesar de todo ello, en la década de los 90 hemos conseguido contar con “lectores homologados” (que son capaces de leer, por ejemplo, sin ayuda de anexos léxicos, que eran muy comunes en colecciones de los años 70 e incluso 80), que ya leen versiones completas de obras importadas de otros idiomas, y que tiene la posibilidad de elegir entre un buen número de temas, estilos y géneros, desde los libros ilustrados hasta la literatura juvenil.

Contamos por tanto con una gran masa de consumidores, lectores de calidad (que leen mejor en euskera que en castellano o francés; que elige leer en euskera), reflejo de lo cual es la propia producción editorial: las “ayudas” al lector, las versiones simplificadas y las adaptaciones empobrecedoras son ya historia.

LOS PRODUCTORES

Junto con el aumento de la producción editorial y del conjunto de consumidores, también ha aumentado el número y la profesionalidad de los productores, tanto escritores como ilustradores. Aunque este dato no sea de por sí bueno o malo, es verdad que se han producido cambios notables:

- En muchos casos los autores de LIJ son los mismos que los de literatura de adultos, e incluso autores de literatura de adultos han pasado a hacer también LIJ, con lo que la frontera entre ambas literaturas se ha resquebrajado. Es el caso de autores como J. K. Igerabide, P. Zubizarreta, B. Atxaga, J. M. Irigoien, Juan Garzia, Joserra Garzia, A. Epalza, P. Aristi, A. Arana, F. Juaristi, A. Urretabizkaia, J. Iturralde, B. Bilbao, J. Cillero, A. Lertxundi y otros, quienes se pueden encontrar firmando obras tanto de adultos como de LIJ.
- La motivación de los autores de LIJ ha pasado a ser estrictamente literaria; dicho de otro modo, los objetivos de otros tiempos, tales como “crear textos en euskera claro”, “producir textos para que haya algo que leer en euskera”, han sido sustituidos por otros como “crear historias interesantes y atractivas” o “que los lectores pasen un rato agradable”.
- En la última década ha crecido en gran medida el número de autores. Seve Calleja, en su estudio *La literatura infantil vasca* (Mensajero-U. de Deusto, 1988), incluía 20 nombres en su anexo final; de ellos, excluidos los fallecidos y los ilustradores, quedan 10 autores y un traductor. En cambio, en el catálogo *Euskarazko haur eta gazte literatura idazleak* (Autores de literatura infantil y juvenil en euskera, 1998) aparecen 22 autores, todos ellos con más de tres obras en su haber (y junto a ellos podrían haber aparecido también otros nombres como A. Kazabon, Patxi Ezkiaga, Jon Suarez, etc). Actualmente hay más de 50 autores de LIJ miembros de la EIE (Asociación de Escritores Vascos).
- El número de ilustradores también ha crecido y, además de los dos que citada Seve Calleja (Jesús Lucas y Antton Olariaga), en el catálogo *Euskarazko haur eta gazteliteratura ilustratzaileak* (Ilustradores de literatura infantil y juvenil vasca, Diputación Foral de Álava, 1997) aparecen otros 22 ilus-

tradores, a los que habría que sumar nuevos nombres como Elena Odriozola, etc.

- Por otra parte, antes de 1990 se podía considerar que Atxaga era prácticamente el único autor profesional de las letras vascas (otros, como Lertxundi, alternaban su labor creativa con el trabajo editorial). Sin embargo, hoy día podemos hablar de más de media docena de autores (P. Zubizarreta, F. Juaristi, P. Aristi, J M. Irigoyen, A. Urretabizkaia, A. Lertxundi, A. Arana, etc) que viven de actividades relacionadas con la escritura, tales como colaboraciones en la prensa, conferencias y recitales; lo mismo cabe decir de ilustradores como J. Mitxelena, A. Olariaga, E. Odriozola, M. Valverde, J. Zabaleta, y otros, que alternan la ilustración literaria con otro tipo de colaboraciones.

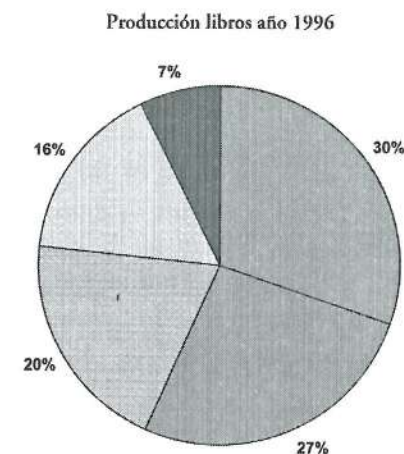
Por todo lo anterior, podemos concluir que hoy día contamos con un nutrido e importante grupo de autores e ilustradores quienes, tanto por su número como por su obra, contribuyen a la normalización del sistema literario vasco.

EL MERCADO INTERIOR Y EXTERIOR

Uno de los datos más significativos del cambio del que estamos hablando es, sin duda, el afianzamiento del mercado editorial, en estrecha relación con la profesionalización ya citada. A pesar de que todavía existe un proteccionismo oficial (en forma de compra de libros para las bibliotecas públicas), el atractivo económico de la LIJ vasca es evidente. El ejemplo más claro de ello es la presencia cada vez mayor de editoriales cuya cabecera está fuera del País Vasco, tales como Everest (Aizkorri, en la versión vasca), Alfaguara (Alfaguara-Zubia), S.M., Anaya (Anaya-Haritz), Edebé, Kalandranka, Susaeta, etc.

La producción de LIJ, el número de títulos publicados, ha crecido al igual que lo ha hecho la producción editorial en euskera en general. Por analizar los datos de un solo año, 1996, los libros publicados en euskera se reparten de la siguiente forma:

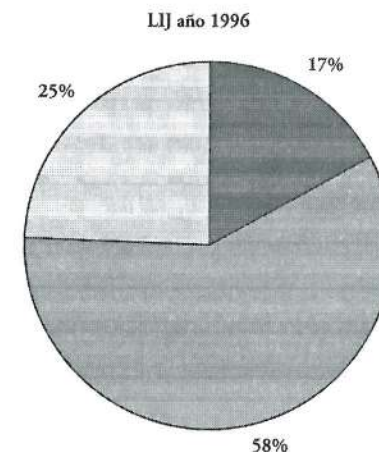
- Libros educativos: 30,2 %
- Literatura infantil y juvenil: 26,5 %
- Literatura: 20 %
- Ciencias sociales: 16 %
- Otros: 7,3 %



Como se puede comprobar, la LIJ vasca representa un 25 % de la producción anual total (porcentaje mayor que en otros países: en castellano se reduce al 10 %, y en catalán no llega al 20 %). Por supuesto, el hecho de que cada vez sea mayor el número de títulos publicados también tiene un efecto negativo: el recorte de las tiradas, que en la década de los 80 se situaban en torno a los 4.000 ejemplares, y actualmente se han reducido a ediciones de 1.500 ó 2.000 copias (aunque los avances técnicos de las imprentas también tengan algo que ver con esta reducción).

Continuando con el ejemplo anterior, la producción de LIJ de 1996 se distribuye de esta forma:

- Obras originales: 16,9 %
- Traducciones: 58,6 %
- Reimpresiones: 24,5 %



Es evidente que el mayor peso de la producción recae sobre las traducciones, a pesar de que los libros originales vendan más y, por tanto, se reimpriman más. Las obras originales todavía ostentan un lugar de privilegio en nuestro mercado.

Por otra parte, de la misma forma que se traducen libros al euskera, la presencia de la LIJ vasca en los mercados exteriores es cada vez mayor; bien debido a la buena acogida de diversas obras en el mercado interior, o bien mediante coediciones, el hecho es que en pocos años se han exportado un buen número de obras. Si en la década de los 80 tan solo Atxaga y Landa vieron publicada alguna de sus obras en el exterior, en la siguiente década se pueden leer en otras lenguas obras de otros muchos, como Arretxe, Iguerabide, Zubizarreta, Linazasoro, Arana, Mendiguren, Santisteban, etc. Además, el éxito obtenido por algunas de sus obras en los mercados exteriores ha facilitado la profesionalización de varios autores vascos, a la vez que ha despertado el interés por la literatura vasca. Ejemplos de lo dicho pueden ser el éxito conseguido por *Memorias de una vaca* en el mercado alemán, o el de *Soy el mostoo...* en castellano.

Las cifras de las obras exportadas en los últimos años son elocuentes. Hasta 1980 no se había traducido ninguna obra de LIJ vasca a otras lenguas y durante la década de los 80 se exportaron unas pocas obras. Ofrecemos a continuación un resumen de dichas cifras:

La LIJ vasca exportada

Autores: 4

Obras traducidas: 11, pero dos de ellas en dos ocasiones; por lo tanto, 9 obras.

Ediciones publicadas de esas obras: 20.

Año	Expresado año por año	
	Ediciones	Libros
1980	0	0
1981	0	0
1982	0	0
1983	3	1
1984	5	2
1985	1	1
1986	0	0
1987	0	0

1988	4	2
1989	7	5
Total	20	11

(dos de ellas en dos ocasiones)

Esta situación cambió notablemente en la siguiente década, tanto en el número de autores como de obras traducidas, y el número de ediciones de dichas obras a distintas lenguas aumentó en gran medida. Podríamos decir que fue entonces cuando se empezó a exportar la LIJ vasca de manera sistemática.

He aquí las cifras de la década de los 90:

LIJ vasca exportada

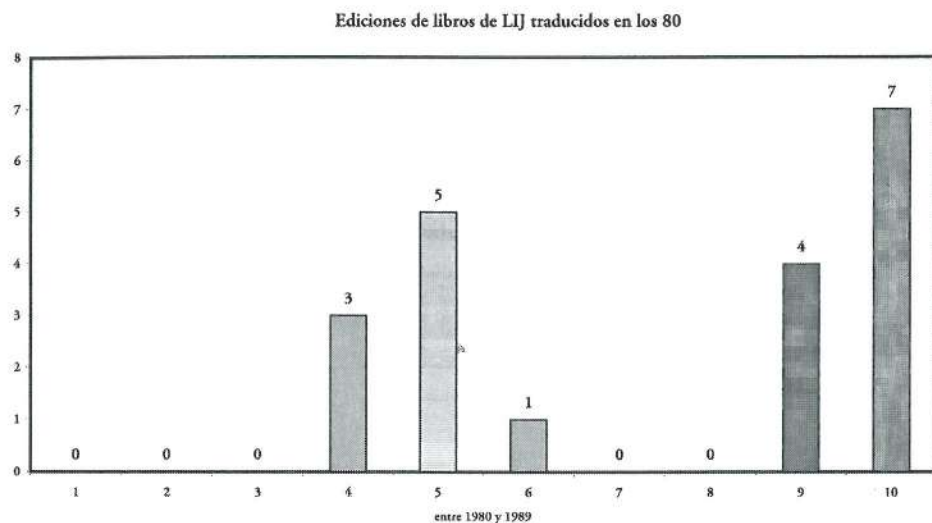
Autores: 13

Obras traducidas: 55

Ediciones hechas con esas obras: 119, de las cuales 4 fueron también traducidas en la década anterior.

Año	Expresado año por año	
	Ediciones	Libros
1990	13	6
1991	4	2
1992	8	6
1993	5	4
1994	19	12
1995	6	5
1996	13	11
1997	10	7
1998	14	9
1999	8	4
2000	19	9
Total	119	75

A continuación se muestra la evolución experimentada entre 1980 y 2000.



LA INSTITUCIÓN

Siguiendo con el esquema de Even-Zohar (1990), a continuación nos encontramos con los factores implicados en el mantenimiento de la importante actividad sociocultural de la literatura, es decir, con la Institución, que está compuesta por la crítica, las editoriales, los medios de comunicación, las instituciones educativas, las academias de la lengua, los premios literarios, etc. Se puede afirmar que la autoridad que ejerce Institución es el resultado de diversas luchas por el poder decisorio en el terreno de la literatura.

En la LIJ vasca hay varios tipos de crítica: aquella que apela a los propios consumidores, por medio de programas radiofónicos infantiles como "Maritxu Berritsu", de RadioVitoria; o a través de revistas infantiles como *Ipurbeltz* y diversos suplementos de prensa. Otro tipo de crítica va dirigida a los llamados intermediarios, aquellos que acercan el libro al niño (bibliotecarios, maestros, padres, etc). Según la propuesta de Vázquez Freire (1996), estas críticas pueden ser:

- Textos breves o reseñas.
- Textos más largos: descriptivos, subjetivos o analíticos.

Los primeros, los textos breves, pueden encontrarse en revistas de información general, como *Argia*, y también en revistas específicamente dedicadas a la LIJ, como *CLIJ*, *Kukumira*, etc.

Los textos de más extensión suelen aparecer en los diarios (las reseñas de Javier Rojo en *El Correo*, los de Felipe Juaristi en el *Diario Vasco*, o los publicados en el *Berria*, por citar algunos ejemplos), o en revistas especializadas en LIJ como *Behinola*.

Sea como fuere, la crítica analítica es muy escasa (aunque desgraciadamente no es un problema exclusivo de la LIJ), y pueden encontrarse artículos dispersos en diversas revistas como *Egan*, *Revista de Psicodidáctica*, *Sancho el Sabio*, *Hegats*, etc. Sin embargo, debido a que entre nosotros hay muy pocas luchas de poder, o tal vez a que la LIJ en euskera va avanzando desde posiciones periféricas hacia el centro del sistema, hay que destacar que la LIJ no es tenida por un producto de importancia secundaria. En este sentido, Mari Jose Olaziregui, en su estudio de 1999 *Intimismoaz haraindi: Emakumezkoek idatzitako Euskal Literatura*, situó en el mismo nivel a autoras como Arantxa Urretavizcaya y Mariasun Landa; asimismo, en las Jornadas sobre Crítica Vasca, celebradas en Vitoria-Gasteiz en 2000, se analizaron al mismo nivel la LIJ, la narrativa o el ensayo. Por supuesto que todavía no se tiene en cuenta a la LIJ en todas las investigaciones o historias de la literatura, pero cada vez son menos los que la marginan.

Otro de los elementos que componen la Institución son las editoriales. Hoy en día prácticamente todas las editoriales (excepto Susa y Gaiak) publican obras de LIJ, e incluso hay algunas que lo hacen en exclusiva (Tarttalo, Kalandraka). Además, se ha experimentado un importante ascenso del número de colecciones y, consecuentemente, de la clasificación de las mismas. En la editorial Elkarlanean, por ejemplo, las antiguas colecciones "Itzul" y "Sor" han sido sustituidas por cinco colecciones o subcolecciones (Xaguxar amarillo, azul, verde y rojo; y Taupadak). Además, se ha creado otras colecciones para la misma franja de edad: Maxe, Apirila, Eta zer?, Kuku. Es decir, de forma paralela al desarrollo del mercado se han ido creando clasificaciones más complejas.

La LIJ vasca también tiene mayor eco en los medios de comunicación. Mayor, al menos, que en las culturas circundantes, podríamos decir. Ejemplos

de ello son las entrevistas y los reportajes del programa "Sautrela" de ETB (P. Zubizarreta, J.K. Iguerbide, reportajes sobre la LIJ, etc). Las presentaciones de las obras de LIJ tienen gran presencia en la prensa escrita: en revistas culturales o de información general como *Argia*, *Nabarra*, *HABE*, *Aizu* o *Jakin*, en las que suelen aparecer críticas, reseñas, artículos, monográficos, etc.

En tal sentido, es muy significativo que en la pasada Feria del Libro de Frankfurt participaran autores vascos de LIJ como Bernardo Atxaga o Mariasun Landa.

Por parte de las instituciones también se han dado pasos importantes en los últimos años. Si en 1986 denunciábamos que en el País Vasco no había ni una sola biblioteca de LIJ, hoy en día, además de un espacio específico en todas las bibliotecas públicas, existen varias bibliotecas especializadas en LIJ, como las de Andoain, Mondragón o San Sebastián, y los bibliotecarios cumplen un papel de orientación cada vez más importante.

En el ámbito universitario, desde que se pusieron en marcha los planes de estudio nuevos, en 1994, existen las asignaturas de "Literatura infantil" y "Literatura infantil y juvenil", y similares materias también se ofertan en diversos cursos de doctorado desde hace seis años.

Por otra parte, entre los factores que inciden en la LIJ podemos citar los numerosos premios literarios que se convocan en este campo, y muy en especial el Premio Euskadi de Literatura Infantil y Juvenil, organizado por el Gobierno Vasco, en el que se premia al mejor libro del sector publicado el año anterior, junto con otros premios a la mejor traducción o a la mejor obra literaria para adultos.

Las razones de haber experimentado tantos avances en tan pocos años se encuentran, más que en la presión social, en el relativo retraso de la situación anterior y en la debilidad y bisoñez del sistema literario vasco. De hecho, en un ámbito en el que, como ya se ha indicado, existen pocas luchas por el poder literario (poder que asimismo es muy pequeño), resulta más fácil obtener ciertos logros. Cualquiera que sea la razón del gran avance de la LIJ, el hecho es que nos encontramos ante la mejor situación que ha vivido nunca la LIJ vasca.

EL PRODUCTO

Además de los cambios y la evolución citada, la buena salud de la LIJ se aprecia también en los propios textos literarios de la década de los 90. Pasamos a ejemplificarlo con algunos textos.

En el estudio de la LIJ de los 90 de la profesora valenciana Gemma Lluch (2000) toma como base las teorías de Adams y de Genette y, entre otras muchas cuestiones, se refiere a los paratextos, es decir, las diversas informaciones que aparecen en las solapas, contraportadas o prólogos de las obras. Por nuestra parte, hemos comparado dos obras de Mariasun Landa: *Amets ubinak*, publicada en 1981, y *Katuak bakar-bakarrik sentitzen direnean*, de 1997. En la portada de la primera de las obras, además del título, aparece el nombre de la autora y el de la colección, y en la contraportada una lista de otras obras publicadas en la misma colección; en el interior del libro no aparece más información que el nombre del ilustrador (Txiki Ayestarán).

En el segundo libro encontramos que figuran en su portada, junto al título, los nombres de la colección, la editorial, la autora y la ilustradora; la contraportada recoge un resumen del argumento (información para intentar atraer al lector), y la edad de los lectores a quienes va dirigido el libro. Al final del libro aparecen sendas entrevistas a la autora y la ilustradora (con sus respectivas fotografías), con el objeto de que tengamos más información tanto sobre el libro como sobre la literatura infantil en general.

Este cambio, estos textos añadidos con objeto de atraer al lector o de ofrecerle más información, es notorio en todas las editoriales y colecciones.

Otro ejemplo de la citada evolución del producto nos lo proporciona el análisis de dos obras de Pello Añorga. *Pottoko* fue publicado en 1984, con ilustraciones de Jokin Mitxelena; dieciséis años más tarde se ha publicado el último libro en el que el autor ha puesto en juego al mismo protagonista, *Pottokoren otsoa*, ilustrado, al igual que todos los demás, por Jokin Mitxelena. Ambos libros comienzan con la misma frase; sin embargo, hay notables cambios tanto en el estilo como en la estructura de las dos obras: la estructura del segundo texto es más narrativa, y juega con el espacio para marcar los ritmos, como en la repetición de la estructura "nahiz eta, nahiz eta", por ejemplo. Jugando con la onoma-

topeya del balido de la oveja, el autor nos muestra con ironía y humor la conversación entre Pottoko y las ovejas.

Por el contrario, en el primer texto se transmiten los sentimientos que rodean una situación determinada; sin embargo, para ello el autor recurre a las letras mayúsculas y a los monólogos por las dos partes. El texto posee un ritmo con muchos altibajos, y está compuesto de frases muy cortas.

Pero el cambio experimentado entre los dos libros se advierte de manera más notable en las ilustraciones. En tanto que el primer Pottoko está dibujado con trazo grueso y escasa perspectiva, en el último de ellos el ilustrador ha empleado elementos diversos para conformar las imágenes, que están más elaboradas, mostradas desde distintas perspectivas, aunque conservando el encanto de su simplicidad.

La evolución estética de estos dos textos de Pello Añorga refleja la de la propia LIJ vasca, en la que en ocasiones el protagonista elige la segunda persona para dar fuerza expresiva al texto, como en *Paloma, llegaste por el aire*; en otras el tiempo de la historia se comprime a unas pocas horas para destacar la intensidad de los acontecimientos, como en *Mi mano en la tuya*; o se lanzan guiños irónicos al lector, como en *Shola y los jabaltes*. La poesía tiene cada vez más peso como género independiente, sobre todo gracias a las obras de Juan Cruz Iguerbide *Poemas para la pupila* y *Poemas de las horas*. Por no hablar del definitivo afianzamiento de la narrativa.

Un tercer ejemplo de la evolución del producto lo encontramos en la temática de las obras publicadas. En la década de los 90 empiezan a aparecer temas como los problemas familiares (divorcio, desencuentro con los padres, la situación de la tercera edad...), la inmigración, el amor, las relaciones paternofiliales, los problemas psicológicos, en una palabra, aparecen por primera vez en la LIJ vasca todos los temas que se pueden enmarcar dentro de la corriente literaria conocida como realismo crítico, hecho que ha contribuido a la homologación de nuestra LIJ con las literaturas circundantes, y ha concitado el interés tanto de la industria editorial como de la crítica fuera de nuestras fronteras.

Pero se trata en muchos casos de un viaje de vuelta, ya que, como se ha señalado al principio, la mayor parte de la producción de la LIJ vasca corres-

ponde a las obras traducidas. Esta situación se sigue dando en los noventa, aunque la proporción ha descendido hasta situarse en una media de dos tercios del total. Esta influencia no ha pasado desapercibida. En un principio se traducían o adaptaban obras para cubrir la necesidad de textos de la incipiente escuela euskaldun, y esas obras recorrían todos los géneros, desde los clásicos de aventuras hasta las obras más modernas, hasta el punto de que contribuyeron a la definitiva modernización de la LIJ escrita originalmente en lengua vasca.

El punto de vista que tenemos en consideración a la hora de analizar la LIJ traducida al euskera es que esa literatura originalmente escrita en distintas épocas y lenguas se incorpora a la LIJ vasca en época relativamente reciente como un corpus de pleno derecho por medio de la traducción. Además, lo que en el sistema de origen se escribió con una intención determinada puede pasar en el sistema meta a cumplir otras funciones distintas. En el caso de nuestro sistema literario, es innegable que la literatura traducida ha contribuido a actualizar y modernizar el sistema, muy especialmente en la narrativa. Desde esta perspectiva, nos parece indispensable estudiar la LIJ traducida como un componente más del sistema literario vasco.

La tendencia que muestra la literatura traducida hoy en día, y más concretamente en la década de los 90, es la de conformar algunas de las características más normalizadas de la literatura vasca: en muchos casos pueden ser leídas en lengua vasca muy poco tiempo después de ser publicadas en su lengua original, lo cual ha supuesto la creación de unas costumbres francamente beneficiosas entre los productores y los consumidores, como veremos más adelante.

EL REPERTORIO

El repertorio puede definirse como el "código" literario, es decir, y en nuestro caso, el conjunto de normas y materiales que se ponen en juego en la producción y consumo de LIJ. Al igual que en el esquema de Jakobson, tanto los productores como los consumidores han de compartir un grado de conocimiento y acuerdo en torno al repertorio lo más grande posible.

El otro nombre del repertorio es la "tradición". Es por ello que en los sistemas jóvenes el repertorio es muy limitado, y en los sistemas con gran tradición es muy extenso. En el caso vasco, y por diversas razones ya expresadas,

nos encontramos con un sistema joven, por lo que el repertorio propio es muy pequeño; sin embargo, gracias a las traducciones que sistemáticamente han alimentado la LIJ vasca, podemos decir que poseemos un repertorio rico proveniente del panorama internacional, tanto en temática como en recursos literarios.

Por otra parte, al contrario de lo que ocurre en sistemas de tradición literaria muy rígida, la permeabilidad del sistema literario vasco ha favorecido la llegada y el establecimiento de ese amplio repertorio de esquemas temático-narrativos, no solo desde la LIJ vasca traducida, sino también desde los audiovisuales y las lecturas hechas en lengua española, la otra lengua oficial de nuestra comunidad.

De tal forma, con la adición de todos estos elementos, poco a poco se ha ido constituyendo el sistema de la LIJ vasca, hasta el punto de que la posición de la LIJ vasca se ha desplazado desde la periferia hacia el centro del sistema más amplio de la literatura vasca.

Referencias bibliográficas

- Calleja, S. 1994. *Haur literatura euskaraz. Lehenengo irakurgaietatik 1986ra arte*. Bilbao: Labayru Ikastegia-BBK.
- Colomer, T. 1991. "Últimos años de la literatura infantil y juvenil. Del mayo del 68 a la postmodernidad de los 80". *CLIJ Cuadernos de literatura infantil i juvenil* 26, 14-24.
- _____. 1992. "Escrito en Democracia". *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil* 35, 7-19.
- _____. 1998. *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____. 1999. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- _____. (dir.) 2002. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Etxaniz, X. 1997a. *Haur eta Gazte Literatura*. Pamplona: Pamiela.
- _____. 1997b. *Euskal Haur eta Gazte Literaturaren Historia*. Pamplona: Pamiela.

- _____. 2002. "Juan Kruz Igerabide e a revolución na poesía vasca", *Fadamorgana*, 8, 33.
- Even-Zohar, I. 1978. *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- _____. 1990. "Polysystem Studies", *Poetics Today* 11, 1.
- Fernandez Lopez, M. 1996. *Traducción y literatura juvenil. Narrativa Anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.
- Hunt, P. 1991. *Criticism, Theory, & Children's Literature*. Cambridge: Blackwell.
- Iglesias Santos, M. (ed.) 1999. *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco.
- Kortazar, J. 2002. *Diglosia eta euskal literatura*. San Sebastián: Utriusque Vasconiae.
- Lluch, G. 1998. *El lector model en la narrativa per a infants y joves*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I, Universitat de València.
- Lopez Gaseni, J. M. 2000. *Euskarara itzulitako Haur eta Gazte Literatura: funtzioak, eraginak eta itzulpen-estrategiak*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- _____. (coord.) 2004. *Panorama de la literatura infantil y juvenil vasca actual*. San Sebastián: Galtzagorri Elkarte.
- Lopez Gaseni, M.; Etxaniz Erle, X. 2005. *90eko hamarkadako haur eta gazte literatura*. Pamplona: Pamiela.
- Mendoza Fillola, A. 1994. *Literatura comparada e intertextualidad*. Barcelona: La Muralla.
- Olaziregi, M. J. 1998. *Euskal Gazteen Irakurzaletasuna*. Bergara: Bergarako Udala.
- Roseel, J. F. 1995. "La crítica de la Literatura Infantil: Un oficio de centauros y sirenas", *Amigos del Libro* 29, 29.
- Sanchez Corral, L. 1995. *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Torrealdai, J. M. 1997. *Euskal kultura gaur*. San Sebastián: Jakin-Elkarlanean Fundazioa.

CHILDREN'S LITERATURE IN FRANCO'S SPAIN: THE EFFECTS OF CENSORSHIP ON TRANSLATIONS

Marisa Fernández López

Universidad de León

dfmmfl@unileon.es

Resumen

Las peculiares características ideológicas del régimen de Franco: un pastiche de fascismo de raíces mediterráneas, integrista católico propio del siglo XIX y comportamientos cuarteleros, junto con la especial habilidad para la metamorfosis ideológica cuando los tiempos y aliados cambiaban, se reflejaron en la forma de ejercer la censura. En el caso de la literatura infantil ésta se aplicó en tres niveles: el estatal que procuraba evitar que determinados textos, o fragmentos considerados peligrosos, llegaran a los jóvenes lectores; la censura autónoma de la iglesia católica, que actuaba como guía, pero que en la práctica influía en los estamentos que controlaban a los jóvenes (docencia, bibliotecas, familia) y finalmente, a un nivel previo a la oficial, la autocensura de autores, traductores y editores, deseosos de evitar problemas con vigilante y poco amistoso aparato estatal.

El resultado de la investigación en los fondos del *AGA (Archivo General de la Administración)*, inmenso depósito documental donde se guardan todos los escritos, comentarios, textos etc. tratados por la censura durante su larga existencia, de 1939 a 1978 muestra las características de los censores, las estrategias de editores y traductores para conseguir que las obras seleccionadas pasaran los distintos controles.

Palabras clave: literatura infantil, censura, traducción.

Abstract

The peculiar ideological characteristics of the Franco régime, a pastiche of Fascist views of Mediterranean origin, diehard Catholicism of a nineteenth-century style and militaristic tendencies, together with its particular aptitude for tweaking its ideology when times or allies changed, were reflected in the way that censorship worked. In the case of children's literature, it operated at three levels: the State tried to prevent specific texts, or sections of them considered dangerous, from reaching young readers; there was independent censorship by the Catholic Church, which in theory merely provided guidelines, but in practice had great sway over those controlling young people (teachers, libraries, families); and finally, at a level prior to any official scrutiny, there was self-censorship by authors, translators and publishers, anxious to avoid problems with the ever-watchful and generally hostile state apparatus.

The results of searching through the exceptional *AGA* (General Administrative Archive), a huge deposit of documents and other materials handled by the censorship during its long span of existence from 1939 to 1978 show the characteristics of the censors, together with the strategies adopted by publishers and translators so as to ensure that the works they selected would get through the various checks.

Key words: children's literature, censorship, translation.



Children's literature (CL) is probably the area of literature in which activities related to censorship are to be found most continuously and systematically. This effect doubtless arises from the importance accorded to such materials by society, as it considers them to be a shaping factor in childhood and in adolescence. Hence, society "cleanses" those texts that do not fit the paedagogical or ethical and moral principles in force at a given moment in time. From this point of view, the people charged with this task are not acting as defenders of specific political attitudes but as sharers in the romantic idea that the printed word has power over the minds of the young (Fernández López, 2000:233). Thus, this sort of censoring (normally self-censorship by authors and in some

instances by publishers) has mostly been seen, not so much as an indication of intolerance, but rather as a positive intervention to safeguard young folk from manipulation. Hence, this is an area of literature in which traditionally there have been few shocks or surprises. Overlying this censorship based on didactic and moral principles that is permanently exercised over CL, during the Franco era in Spain there was also the censorship of a totalitarian régime of Fascist type. This was put into action when the agents of the régime interpreted a text as attacking the mythical values that sustained the political system. What they did was to eliminate or modify those parts of the text causing the problem or, in extreme cases, prohibit publication of the work. CL thus suffered a double censorship effect. The long persistence of this extreme right-wing political régime (continuing until the dictator died) gives study of the Francoist censorship a particular interest because of the unusual nature of the experience. In this case translations will be the point on which the study concentrates, since they allow a more objective methodology to be applied.

Under a totalitarian régime it is virtually impossible to find out what level of self-censorship authors have exercised over themselves, in the absence of any explicit statement from them. Likewise, it is not easy to discern what motivated a publisher to bring out a given work. Hence, the only field in which it is possible to detect acts of censorship, if there are any such, is that of external censoring, carried out by the guardians of the system. Greater depth of knowledge of the behaviour of censors can be attained when translations are studied. On the one hand, there is a text outside the system, which may have undergone censorship at its point of origin, but which is known in its entirety at the stage when it reaches the system being investigated (as the original or source text, ST). By means of a series of comparisons it is feasible to gain an awareness, not merely of the effects of official censorship on the translated text, but also of similar prior actions undertaken by the publisher. In this study only narrative works intended for adolescent readers have been considered, these being books of a certain length which constituted the core of translation of CL in Spain at the peak of the dictatorship. It is further limited to translations from English, these being the most numerous, since in the area of CL in twentieth-century Spain they amounted to between half and two-thirds of what was translated (Fernández López, 1996: 94).

So as to comprehend the strategies and actions of the Francoist censorship it is necessary for at least a summary description to be given of the power bases of the dictatorship and their changes over time. The Franco dictatorship emerged as a result of the Spanish Civil War of 1936 to 1939 in which the legal government of the Republic was supplanted by a putschist authoritarian régime under the control of one of the generals who had led the rebellion against the legitimate authorities, Francisco Franco. The pillars of his power stood on a foundation of collaboration between a Fascist organization (the Phalange), the Army itself and the Catholic Church.

The dictator skilfully mixed these three components in varying proportions, altering his régime from totalitarian Fascist in the early years of the dictatorship to authoritarian dictatorial in the 1950s and then towards its end turning it in the direction of a political movement linked to the clear economic achievements it had attained. His success is evident, since the dictatorship persisted throughout the whole of Franco's life, although, as often happens in such cases, it proved unable to survive after the dictator's death.

While the Army always had the rôle of essential supporter of the régime and was represented in all its governments, the Phalange only had any real protagonism in the first few years after the Civil War, up to 1943. This major part played by the Phalange aroused the suspicions of the Church and led to complaints by it, since it felt the system was tending dangerously towards Italian and German models. This worried it in the light of the very poor relations with Catholics of Nazi Germany. The fall of Mussolini in 1943 and the excessive powers which were being accumulated by the supporter of the Fascist option (Franco's brother-in-law, Serrano Suñer) triggered a change in the make-up of the organs of government in favour of the military and the Church. This, as far as censorship was concerned, meant that control over it fell into the hands of a die-hard Catholic, Gabriel Arias Salgado, who ran it almost continuously up to 1962. Franco never completely eliminated any one of the three pillars of his régime from any of his governments, but rather manipulated them from his habitual barrack-room stance, showing them clearly who was boss. For this reason, keeping in mind that the Army censorship functioned only during the Civil War itself, among the staff of censors there were to be found a mixture of people. Some had Phalangist sympathies, being more interested in the ideologi-

cal side of the régime and in protecting Spanish society from the pernicious influences of the Allied nations, along the lines of Italian Fascist ideology, while others were linked to fundamentalist Catholicism, being obsessed with questions of morals and anything related to education, which was practically a Church monopoly. The mythical ideal was created of eternal Spain, Christian and defender of Western values against an equally timeless enemy, Communism, in this case taking the shape of the Soviet régime¹. Prior censorship, as a useful institution, was maintained officially until several years after the death of the dictator in 1975². One really fortunate fact for those studying it is that a considerable number of case-papers³ have survived, well catalogued, in the "Archivo General de la Administración", AGA, (or General Administrative Archive) in Alcalá de Henares, near Madrid. For this reason and in order to take advantage of the wealth of documents available, a research project was jointly drawn up by the University of Leon and the University of the Basque Country in Spain, under the terms of which several groups of researchers are working on an in-depth study of the effects of censorship on the translation of narrative texts, theatre and films (dubbed and subtitled) during the Franco dictatorship. One of the sections of this project covers censoring of prose texts in CL.

¹ To gain an idea of the obsession of the Franco hierarchy with the perils of Soviet Communism and the depths of intellectual absurdity that they reached, Abella reproduces a statement made by Arias Salgado in 1952 to the effect that Stalin travelled a great deal without any explanation being given of where he went. The Spanish régime, however, was aware of his destination. He went to the Republic of Azerbaijan and there in an abandoned oil-well the Devil appeared to him, emerging from the depths of the earth. Stalin then received the diabolical instructions on what had to be done in politics. He followed them to the letter, and this explained his temporary successes. (1996: 173). Similarly surrealist is the way that Little Red Riding Hood was transformed into Little Blue Riding Hood (Abella, 1978:28)

² During the 1960s there was a slight opening up by the Franco régime coinciding with an improvement in economic circumstances and the need to present a jovial face of the dictatorship to the outside world, since tourism was beginning to be the country's chief industry and a dictatorship was not the best letter of introduction. For this reason 1966 saw the promulgation of a Press Law that replaced the 1938 legislation, with the requirement for prior censor's approval being eliminated. In its actual application this was trickery, since the official censors had a free hand to prohibit *a posteriori*, withdraw publications from the market and impose sanctions on publishers whenever they saw fit, hence transferring the job of censorship to the publishers themselves. In the case of CL, the prior approval requisite was not dropped, which shows that the régime took special care over texts intended for children and young people.

³ The censorship had powers over both news publications and all other types of printed materials, and likewise over radio broadcasts, theatre and the cinema, with films shown exclusively in dubbed versions

The most extreme and unrelenting censorship was applied to daily newspapers, and already in 1938, before the end of the Civil War in 1938, a Press Law was promulgated to guarantee control over them, being based on legislation in Mussolini's Italy (Gracia, 2004:74). This document served as the reference for censors up to the 1960s, not only for newspapers and magazines, but in general for all printed matter. In the case of CL there was total ambiguity: it was not until 1952 that an organization, the "Junta Asesora de Prensa Infantil" (or Children's Press Assessment Board), was created to take specific responsibility for examining works of CL (Cendán Pazos, 1986:54). Only in 1955 were regulations published to indicate the limits of what the regime would tolerate in this area⁴. Before that date, isolated guidelines were circulated, such as, for example, the memorandum from 1943 in which publishers were warned that their output should be rigorously edifying and educational (Cendán Pazos, 1986:52). On the basis of work done at the AGA it can be concluded that from the mid-1950s the actions of censorship for translated CL constituted just a bureaucratic hoop to jump through, without there being any significant proportion of prohibitions or modifications among the texts presented for prior censoring. The most interesting period for study thus comprises the first fifteen years (1940 to 1955), the harsh period of the Franco dictatorship.

A study was undertaken of 166 case-files from this period, selected from among those relating to works and authors of importance in the post-Civil-War publishing world. Of these, only 16 were affected by a complete ban on their being published or had major changes introduced into their text (normally with sections being cut out).

⁴ The 1955 regulations classified books in accordance with whether they were intended for children or for adolescents and explicitly pointed out the need to classify them as for male or female young people. With respect to their contents, any items related to religion had to refrain from slights on the Catholic Church and the presentation of the rituals of other creeds that might cause confusion among young readers. In relation to morals, education and patriotic values, anything relating to sex should be avoided, even illustrations that might excite readers, as should praise for aggressiveness or revenge, the ridiculing of family values and the traditions of Spanish society, the use of a type of humour (irony) not appropriate for Spanish children, the inclusion of expressions influenced by foreign languages, and so forth. At least it constituted the first catalogue of the "boundaries" of the Franco régime's permissiveness

During the latter part of the Civil War and the early years of Francoism, as Abellán states, there was a strong desire to destroy whatever did not fit the ideology of the new state (1987:22). The suppression of controversial texts was in some ways similar to what was done by the Nazis in Germany in the 1930s, although it never reached the scale and meticulousness of the Germans' actions. In Germany CL was seen as a tool for education and propaganda and texts were either banned or changed to make them acceptable to the dictates of "National Socialist Realism", an aesthetic ideology rooted in racial attitudes (Kamenetsky, 1996:435).

Until 1942 CL did not seem to attract the attention of the Francoist censorship machinery which was in Phalangist hands and was more preoccupied with control of the press and the destruction of subversive material brought out during the Republican period. From 1943 onwards, after Franco's change of direction triggered by the negative developments for the Axis Powers in the European theatre of war, Arias Salgado replaced Serrano Suñer at the head of the censoring machinery. The new "Censorship Czar" was a representative of the most die-hard sector of the Catholic Church. The importance that control over youth had for the Church⁵ caused CL to cease to be a secondary field of action. Spanish censorship shared with Italian its lack of coherence (in the Spanish case the outcome of the motley ideological origins of the censors and the scarcity of any clear guidelines). It also shared a defence to the bitter end of whatever was native against anything imported, and thence came its vigilance with regard to translations, seen as potential transmitters of strange views alien to the country's traditions. In both instances an attempt was made to defend traditional family values, stereotyped rôles for family members and the monopoly power of the Catholic Church to set up moral rules (Dunnnett, 2002:101). The Spanish Church grasped control of censorship both within the State apparatus and in the form of "*a posteriori*" censoring by publications from organizations linked with the Church, such as the critical catalogues issued by the "Gabinete de Lectura Santa Teresa" (or Saint Theresa Reading Office), a collection of critical opinions on CL books that had already been published. These not merely gave details of the plot and indications of the age group for which the

⁵ In the 1940s, the Catholic Church controlled 73% of secondary education in Spain (Moradillo, 2003: 76).

book was most suitable, on occasion they advised against certain works which had already been passed by the official censors and so exercised a further level of censorship control aimed at parents, librarians and above all teachers. The influence of the Church reached such a point that its diocesan newsletters and some of its magazines, such as *Ecclesia*, were exempted from being submitted to the censors.

At times the real motives for denying permission to publish were camouflaged by citing purely technical reasons. During the 1940s the shortage of paper was such that it became common for publishers to set up an operation in Argentina and from there to export their publications back to Spain. Sometimes the refusal to allow importation issued by the censors gave as its justification the need to reduce imports to the minimum possible because of the country's precarious economic condition. In other cases publication of a work in Spain was not authorized on the grounds that the scarce stocks of paper available should be reserved for really interesting material.

When the censors started to look more zealously at works read by young people, publishers came up with a number of strategies to get round problems. One very widespread route was to republish classic adventure novels from before the beginning of the Civil War and, for even greater safety, from before the proclamation of the Republic, always assuming that they had not suffered any adverse criticism on the part of the Church (which had traditionally undertaken censorship activities by means of commentaries and critical opinions aimed at parents and educators). Within this category there were republishings of works by very well-known British authors such as Frederick Marryat, Thomas Mayne Reid or Charles J.L. Gilson. Many of the novels by the last-mentioned of these had come out in Spain in the 1920s in translations by Juan Mateos de Diego *Pbro*. The fact that this translator was a priest not only avoided difficulties with the censors for the republishings in the 1940s. It also had a positive effect on the comments made on them in the catalogues from the Gabinete de Lectura Santa Teresa, in which Gilson's books were recommended as being entertaining and suitable for young people.

The pivotal rôle of the Church explains why it was that, from 1943 onwards, there were reissues of a considerable number of works by Catholic

clergymen of various nationalities who from the late nineteenth century had been imitating the output of the Tract Societies. The two English-speaking authors of this sort of adventure tale with the most publications in Spain were the Jesuits Francis James Finn (1859-1928) and Henry Stanislaus Spalding (1865-1934). The first of these (author of *Tom Playfair*) specialized in his own version of *school stories*, a field that he knew well because he worked as a teacher. The second tackled a different type of narrative, Western novels, introducing into them moralizing elements of a Catholic bent. His best-known work is *The Cave by the Beech Fork* (1902). As might be expected, not only did they run into no problems from the censors, their case-papers include laudatory opinions.

Nevertheless, adolescents preferred other authors, like Arthur Conan Doyle (both the Sherlock Holmes stories and his series with Professor Challenger as protagonist), the series by Burroughs and the novels of Jack London. Irony and humour found their best representatives in the works of Mark Twain and above all in the "William" series by Richmal Crompton, this being a character who was a landmark for CL in Spain for decades. Of all these authors only London and Crompton were constantly under attack by the censors.

The two cases are of interest because they allow certain peculiarities of the Francoist censorship to be noted. In the case of Crompton, prior to 1942, authorization had been given without any difficulty for the importation of eight titles from the Argentinean branch of Molino. In contrast, of the ten applications made between 1942 and 1949, seven were rejected. In some instances the publisher did not even consider attempting to issue a given title. This was the case for *William the Dictator*, the explicit front cover of which, with William giving a Fascist salute, had already caused trouble when it was published in Great Britain in 1938. As for *Still William*, this book was brought out in Argentina in 1943 by Molino under the title *Guillermo el Organizador* [William the Organizer]. That same year permission was requested to import it into Spain, but was refused on the grounds that it was hardly suitable for Spanish children, as it described strange British customs and on the religious front only Protestant ministers appeared in the book. In 1949 Molino once again requested permission, in this instance to publish it in Spain, and a copy of the edition printed in Argentina was attached to the request. The censor examined the stories in depth

and altered some of them so that it was not practical simply to reprint the text issued in Argentina. The censor had transformed the "Bishop" into a "Government Minister" and the "Vicar" into a "Mayor". He had to twist the tale yet further, since a sermon by the Bishop on "Church History" was transmuted into a lecture given by the Minister on the "History of Ancient Rome", and so in turn "Saint Aidan" had to be transmogrified into the "Emperor Nero" and the "picture of the saint" into the "image of the Emperor". The Molino publishing house, unwilling to modify the work in such a way, gave up for the moment, but a good few years later, in 1961, applied for permission to publish *Guillermo y el Cerdo Premiado* [William and the Prize-Winning Pig], not indicating that it was the translation of *Still William*. This time round the text was accepted, with the censor recording a positive opinion that the stories were comic. This changed attitude probably was due to the fact that of the 14 stories in the original book only 10 appeared in the 1961 edition. This is one of the smallest volumes in the collection, as it runs to 200 page, rather than the around 300 of the Argentinean edition and all the rest of the books in the series). All of the stories that had been censored in 1949 were left out, the title was changed and the original text was not mentioned, so as to avoid possible comparisons. Publishers were "learning" how to behave by undertaking self-censorship.

The motive in the case of Jack London was different. Publication of several of his works (like *The Call of the Wild*, *Jerry of the Islands*, *Michael Brother of Jerry*) was prohibited on political grounds, as shown by files dating from between 1943 and 1951. The publisher that presented these books for censoring (Prometeo, based in Valencia) had been very active during the Republican era in that city and Fernando Valera, who had translated them before the end of the Civil War, was a radical Socialist Member of the Spanish Parliament and a Cabinet Minister in the Republican Government in exile. Some years later these works were published without any difficulty from the censors, when other publishers (and translators) were involved in the applications.

In spite of the insistence on preference for national themes as opposed to foreign, adolescent readers liked escapist texts based on well-known formats from films better. The cinema was a cheap entertainment and American adventure, detective and Western films were favourites. Readers therefore identified

good adventure stories with English-speaking authors. In this way a market in pseudo-translations arose (Rabadán 2000: 266). Translators of adventure tales frequently also worked as writers of adventure stories for one and the same publisher. The advantages for the publisher were obvious: pseudo-translations were less expensive, and the translator was perfectly acquainted with the rules of the game. In their turn, the censors were well aware that these tales were not translations. The result was minimal impact on works of this sort submitted to the censors, as may be deduced from study of the AGA records (Merino & Rabadán, 2002: 142). The use of pseudonyms was habitual, although in some cases a simple adjustment to the real name was enough. For example, Guillermo López Hipkiss, who signed his translations with his full name, also wrote adventure novels using the version G. L. Hipkiss, so that readers took the stories to be translations of originals in English. One extreme instance was *Ojos Verdes*, a novel by Ángel A. Mingote who signed as author with the pseudonym "Anthony Mask", while his genuine name appeared as that of the translator.

To sum up, despite the régime's efforts, it did not prove possible to get rid of the prestige of "the foreign" nor was the road taken of naturalization of texts through a politically acceptable rewriting by native authors, as happened in the USSR according to Nikolajeva (1996: 382).

From the 1960s onwards, no files were found in the search through the AGA records which had any prohibition on the publication of translated narrative works for young people. It is likely that several overlapping circumstances led to this. On the one hand, the State censors were less rigorous, since they were supposed to contribute to showing a "more human face" for a dictatorship that wished to get Spain into international organizations. On the other, there was the conversion of the censors into routine-bound bureaucrats, often poorly paid, who had little enthusiasm for their work. However, it was also an outcome of the success of the policy of indoctrination adopted by the censorship relative to CL over the whole course of the dictatorship. Owing to specific legislation and the daily behaviour pattern of the censorship, publishers and translators came to grasp what the limits of permissiveness were for a system well aware of how to survive. Thus, they did not attempt to publish in Spain those texts which would have had no chance of gaining approval. In others with specific passages that posed a problem, they acted as self-censors, normally by get-

ting rid of the critical parts. This was the sad effect that the Franco régime had in the area of translations of CL. It was only in the last years of Francoism, when it became evident it was unviable to perpetuate the system, that publishers' catalogues of translated CL in Spain started to undergo renovation.

Bibliography

- Abella, Rafael. 1978. *Por el Imperio hacia Dios. Crónica de una Posguerra (1939-1955)*. Barcelona: Planeta.
- _____. 1996. *La vida cotidiana bajo el régimen de Franco*. Madrid: Temas de Hoy.
- Abellán, Manuel L. ed. 1987. *Diálogos Hipánicos de Amsterdam, nº5 "Censura y Literatura Peninsulares"*. Amsterdam: Rodopi.
- _____. 1987. "Fenómeno censorio y represión literaria", en Abellán, M.L. ed. 1987, pp. 5-25.
- Cendán Pazos, Fernando. 1986. *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid: Pirámide.
- Dunnet, Jane. 2002. "Foreign Literature in Fascist Italy: Circulation and Censorship", en Merkle, Denise, dir. 2002. pp. 97-123.
- Fernández López, Marisa. 1996. *Traducción y Literatura Juvenil (Narrativa Anglosajona Contemporánea en España)*. León: Universidad de León.
- _____. 2000. "Comportamientos censores en literatura infantil y juvenil: Traducciones del inglés en la España franquista" en Rabadán, Rosa ed. 2000.
- Gracia, Jordi; Ruiz Carnicer, Miguel A. 2004. *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis.
- Kamenetsky, Christa. 1996. "Children's Literature Censorship in Totalitarian States: The Third Reich and the GDR", *Para*doxa: Studies in World Literature*, 2, (3-4), 434-451.
- Merino, Raquel; Rabadán, Rosa. 2002. "Censored Translations in Franco's Spain: The TRACE Project – Theatre and Fiction (English-Spanish)" en Merkle, Denise, dir. 2002. pp. 125-152.
- Moradiellos, Enrique. 2003. *La España de Franco (1939-1975) Política y Sociedad*, Madrid: Síntesis.

- Nikolajeva, Maria. 1996. "The "Serendipity" of Censorship", *Para*doxa: Studies in World Literature*, 2, (3-4), 381-386.
- Merkle, Denise, (dir.) 2002. *Censure et Traduction dans le Monde Occidental / Censorship and translation in the Western World*, TTR, XV, 2.
- Rabadán, Rosa. 2000. "Modelos importados, modelos adaptados: Pseudotraducciones de narrativa popular inglés-español 1955-1981" pp. 255-277 en Rabadán ed., 2000.
- _____. (ed.) 2000. *Traducción y censura inglés-español: 1939-1985 Estudio preliminar*. León: Universidad de León.

E. NESBIT Y SUS INNOVADORAS APORTACIONES A LA NOVELA INFANTIL

Ana Fernández Mosquera

María Dolores González Martínez

Universidad de Vigo

phili@vodafone.es

nekane@uvigo.es

Resumen

A principios del siglo XX, cuando la sociedad inglesa se hallaba en plena transformación, se consolida como escritora E. Nesbit. Su obra, todavía deudora de ciertos rasgos literarios victorianos, despunta como pionera en otorgarles a los personajes infantiles poder, libertad, imaginación, diversión y espontaneidad. Todavía un siglo después muchos escritores siguen empleando los modelos literarios introducidos por esta autora cuando estableció géneros como la fantasía doméstica y las historias de pandillas.

Palabras clave: pionera, relatos de aventura, historias de pandilla, fantasía doméstica, viaje en el tiempo, niño independiente.

Abstract

At the beginning of the twentieth century, when English society was undergoing development, E. Nesbit became a recognised writer. Her work, still displaying some Victorian literary features, outstands as a pioneer in granting power, freedom, imagination, enjoyment and spontaneity to young characters. One century later many writers are still using those literary patterns introduced

by this author when she established genres such as domestic fantasy and gang stories.

Key words: pioneer, adventure stories, gang stories, domestic fantasy, time travel, emancipated child.



1. Introducción

Las biografías de Edith Nesbit (1858-1924) rebelan a una mujer llena de contradicciones. Por una parte, era rebelde, independiente, dominante, proveedora de su familia y avanzada en ideales como la preocupación por el medioambiente y por las condiciones laborales y salariales de los obreros. En muchos aspectos contravenía los valores y cánones estéticos a los que debía ajustarse la mujer de su época: llevaba el pelo corto, prescindía del corsé, fumaba en público, se casó embarazada, organizaba fiestas escandalosas y disfrutaba de relaciones extramatrimoniales. Por otra parte, seguía siendo fiel a ciertos convencionalismos y valores conservadores como era el defender la existencia de los barrios residenciales acomodados frente a la incipiente urbanización para la clase obrera o recurrir a artimañas supuestamente femeninas como llorar para lograr algo deseado.

Fruto de su personalidad y de vivir a caballo entre dos siglos es su obra, una obra que en ocasiones resulta inconsistente, contradictoria en ciertas actitudes que retrata y difícil de interpretar, pero que precisamente por ello resulta más rica e interesante. Tanto su comportamiento como su trabajo reflejaron muchos de los cambios y novedades que proporcionó el nuevo siglo, sin prescindir completamente de algunas características atribuibles a la tradición literaria de la época victoriana en la que creció la autora. Así, como escritora puede ser moralizante y exigirles a sus personajes un comportamiento ejemplarizante, al tiempo que les permite gozar realizando acciones deshonestas como reñir, enfadarse o ser egoístas.

Nesbit fue conocida en vida sobre todo por sus poemas, relatos y novelas románticas, pero hoy en día es recordada por sus historias de aventura y magia como *The Story of the Treasure Seekers* (1899), *The Wouldbegoods* (1901), *Five Children and It* (1902), *The Phoenix and The Carpet* (1904), *The New*

Treasure Seekers (1904), *The Story of the Amulet* (1906), *The Railway Children* (1906) y *The Enchanted Castle* (1907), algunas de las cuales analizaremos para nuestro estudio.

Consideramos que a Nesbit no se le ha otorgado el reconocimiento que merece como creadora de la novela infantil de aventuras protagonizada por un grupo de niños y niñas e introductora de elementos fantásticos como criaturas mágicas y el viaje en el tiempo. Según Julia Briggs, Nesbit fue la escritora que en cierto modo revirtió la gran tradición de la literatura infantil que había iniciado Lewis Carroll o Kenneth Grahame alejando a los niños de los mundos secundarios ideales y haciéndoles enfrentarse a la prosaica realidad de la vida cotidiana a la vez que disfrutaban de un entorno de fantasía (Briggs: 1987, xx). En vez de ubicar el desarrollo de la historia en un escenario imaginario, Nesbit opta por situar a sus personajes en un mundo tan imperfecto como el real, donde las fantasías de los personajes se enfrentan a la cruda realidad provocando a menudo divertidas, sorprendentes e informativas consecuencias, de modo que desmonta muchos de los ideales y estereotipos vigentes hasta el momento.

Este año quizás el gran público pueda acercarse más a la figura de esta autora tan desconocida en España y que está de actualidad por dos razones: se cumplen cien años desde la publicación de una de sus obras más conocidas, *The Railway Children*¹ y en diciembre se estrena en versión cinematográfica la adaptación de *Five Children and It* (1902), dirigida por John Stephenson y protagonizada por el popular Kenneth Branagh.

En este ensayo intentaremos demostrar por qué Nesbit ha de ser considerada como creadora de un género, la aventura doméstica, y enumerar las múltiples ideas innovadoras que aporta a la ficción y de las que se benefician numerosos autores posteriores. Su contribución a la literatura infantil fue la renovación de las historias de familia o historias domésticas que se habían desarrollado principalmente en la segunda mitad del siglo XIX y que a su vez eran herederas de la tradición de cuentos morales de finales del XVIII. Esas historias eran la lectura considerada apropiada para las jovencitas porque les inculcaban buenos modales para convertirse en futuras señoritas casaderas y les presentaban más

¹ *The Railway Children* fue publicada como tal en 1906, pero fue previamente serializada en *The London Magazine* desde enero de 1905 a enero de 1906.

atractivo su papel secundario dentro del engranaje imperialista. Su argumento carecía de emoción y acción, a diferencia de la literatura expresamente dirigida a los chicos que buscaba reafirmar la posición activa de poder que los futuros hombres debían ocupar en la sociedad británica imperialista. Nesbit ayudó a desbancar la literatura que encasillaba a los lectores más jóvenes según su condición femenina o masculina y participó en el nacimiento de una literatura juvenil dirigida a ambos sexos, satisfaciendo así la necesidad del público femenino de un tipo de literatura que fuese divertida y excitante.

2. Rasgos conservados de la época victoriana

Entre las características victorianas que Nesbit mantiene en sus obras hay que destacar el tono didáctico utilizado en ciertas ocasiones aunque no de manera demasiado explícita. Con alegría y sin dramatismos les recuerda a los lectores infantiles consignas de tipo moral como no mentir, no abusar del prójimo, no ser ingratos ni insensatos, no disgustar a los padres o no asustar a los ancianos: "You mustn't do things you are forbidden to do", "Oswald has always been taught to be polite to ladies, however nasty", "Always remember never to do a dishonourable thing, for money or for anything else in the world", "Brothers are not to have favourites", "Poverty is not disgrace. We should honour honest poverty", "Let this be a lesson to you", "You must not be unkind to orphans", "Ingratitude is a dreadful vice", "You ought to be careful what you wish" o "It is very dishonourable to pry into other people's secrets, especially ladies".

Aún así, Nesbit parodia la instrucción existente en la literatura anterior y ante una explicación un poco extensa que nos ofrece en esta obra, añade que se está volviendo demasiado instructiva y en seguida retoma la historia: "I'm getting too instructive" (Nesbit, 1902: 59).

En *Five Children and It*, por ejemplo, la moraleja que los lectores pueden entresacar después de disfrutar con las aventuras de estos niños es que deben tener cuidado con lo que ansían porque sus anhelos puede convertirse en realidad: el bebé de la familia es raptado por un grupo de gitanos como consecuencia de que hayan expresado su deseo de que todo el mundo lo quiera; cuando desean ser guapos ocurre que no son reconocidos por su familia y no les dejan entrar en la casa; las joyas que piden para su madre aparecen en su habita-

ción pero resulta que han desaparecido de la casa de al lado y la policía busca a los ladrones. Nesbit les proporciona a los niños una enseñanza sutil al hacer que se comprometan al final de la historia a no pedir más deseos y a conformarse con lo que tienen.

El tema de la criatura fantástica que concede deseos es muy atractivo para los jóvenes lectores, aunque pronto descubrirán que estos deseos ocasionan más problemas que satisfacción, ya que a menudo convierten la realidad en algo peligroso. No obstante, la esperanza de la llegada de la puesta de sol y con ella el fin del encantamiento y el regreso al hogar calma a los niños protagonistas y también a los lectores. Nesbit establece una cómica yuxtaposición con los cuentos de hadas tradicionales en los que el final siempre era feliz. Como afirma Bruno Bettelheim (1976: 71), en este tipo de historias después de que termina el efecto del deseo todo vuelve al mismo estado anterior y esto es parte de la tranquilidad que estas historias proporcionan.

Frente a los deseos propios de los niños como tener alas o ver a indios en su jardín, Nesbit recuerda en sus obras de fantasía cuan vanos son los deseos humanos ya que pueden provocar desilusión y malentendidos. En *Five Children and It* los niños encuentran una criatura fantástica que concede deseos, el *Psammead*, nombre inventado por Nesbit y que hace referencia a la denominación en griego de la palabra arena, "psammos", ya que esta criatura de aspecto horrible habita en las dunas. En un claro guiño a los adultos, la criatura ironiza sobre los deseos que éstos le pedirían si los niños les informasen de su existencia y aquí se perciben las ideas socialistas de la autora:

A graduated income-tax, and old-age pensions, and manhood suffrage and free secondary education, and dull things like that; and get them and keep them, and the whole world would be turned topsy-turvy (Nesbit, 1996a: 235).

La autora tampoco renuncia a un tipo de instrucción basada en consejos prácticos e indicaciones interesantes para los niños lectores. Con un lenguaje muy apropiado explica a los niños hechos científicos difíciles de comprender como la retirada del mar de las tierras en la formación del mundo y les induce a valorar la lectura presentándola como la verdadera fuente de inspiración y de entretenimiento infantil y medio de experimentación. La escritura también es

ensalzada en el capítulo VIII a través de un periódico escrito por los niños lleno de historias, experimentos, poesías o consejos de jardinería.

La autora es realista en cuanto a las limitaciones de los niños; deja claro que aunque disfrutan del poder de su imaginación, en realidad por lo demás están en manos de adultos. A diferencia de Kenneth Grahame el resultado de una aventura emocionante no es espectacular, sino que muchas veces comprueban que si llegan tarde a cenar, sus padres están preocupados y decepcionados y la cocinera furiosa.

It is her refusal to idealize either the child's actual – as opposed to imaginative – power, or the nature of the world that children inhabit that constitutes E. Nesbit's great strength and perhaps her most important contribution to children's fiction (Briggs, 1987: 190).

Los adultos parecen poseer la última palabra, y aunque los niños siempre vuelven sanos a su ambiente, están destinados a enfrentarse a los castigos que sus mentores les imponen por infringir las normas establecidas: "Albert's uncle came in, and his face wore the look that meant bed, and very likely no supper" (Nesbit, 1995: 167).

En este aspecto será superada por muchos autores posteriores como Roald Dahl y J.K. Rowling con los que el lector disfruta al ver a los adultos humillados o puestos en evidencia. En el universo de Dahl los niños tienen facultades especiales que sobresalen ante la generalizada tendencia de los adultos a comportarse como seres tontos, crueles e incapaces de asimilar cualquier suceso sobrenatural. Los protagonistas infantiles de Rowling, por su parte, no dudan en cuestionar e infringir airesamente las normas impuestas para alcanzar lo que creen justo. Se enfrentan a retos heroicos sin ayuda de los adultos porque no logran convencerlos del peligro que se avecina hasta el último instante cuando los acontecimientos ya resultan obvios e imparables.

El final de las aventuras de Nesbit siempre está marcado por la vuelta a casa y por la contraposición de la imaginación de los niños con la realidad en la que habitan sus padres: no hay tesoros escondidos en el jardín (aunque el tío Albert haya dejado caer unas monedas para regocijo de los niños); no se puede espiar a los vecinos porque se pueden descubrir intimidades que les avergüenzan

(esconderse en casa para hacer creer a los demás que han ido de vacaciones); no se puede asustar a las personas al intentar simular una heroica acción porque se puede poner en peligro su salud; no se puede comerciar con licores de fabricación doméstica; no se puede pretender que a una verdadera princesa le permitan jugar con niños corrientes, etc.

A pesar de la independencia de los niños, los adultos aparecen en los momentos en los que los niños realmente necesitan la intervención externa de sus progenitores y familiares para solucionar un conflicto o avisarles de los peligros que comportan acciones como "secuestrar" a un vecino y pedir un rescate con el consabido susto de la madre del niño (algo en lo que los protagonistas no habían reparado) o darle un susto de muerte con un perro a un anciano rico que pasea por un parque, con el fin de que al ayudarlo a librarse del ataque les recompense económicamente por su ayuda y valentía.

Estos niños protagonistas mayoritariamente alejados de la atenta mirada de los adultos, no pueden prescindir de la ayuda doméstica, necesitan a los criados para que les solucionen sus problemas y en ocasiones no les tratan con el debido respeto, producto posiblemente de una conciencia de clase muy victoriana que Nesbit no pudo evitar. Estos niños quizás no podían permitirse el lujo de tener una legión de sirvientes pero mantienen su estatus a través de la figura de un solo sirviente al que los niños consideran fundamental para su comodidad y felicidad y en el que se apoyan en su vuelta diaria a casa. En *The Railway Children*, los niños comienzan viviendo en una casa estupenda con doncellas y cocinera y en un cambio inesperado de fortuna se ven solos y sin ayuda: "Wake up! Wake up! said Roberta. We're in the new house - don't you remember? No servants or anything" (Nesbit, 1993: 25). A medida que avanza el siglo los adultos irán perdiendo progresivamente presencia para dejar paso a unos niños muy independientes que abandonan su casa todos los días después de que se les haya proporcionado el desayuno y no regresan al hogar hasta la caída de la tarde.

Otra característica tradicional es el final seguro, feliz y lleno de cierto sentimentalismo, pero en el caso de Nesbit impregnado de un tono jocoso o de burla hacia los propios niños. Algunas de sus obras poseen una estructura de cuento de hadas en la que todos los episodios conducen a un final favorable para los personajes. En *The Story of the Treasure Seekers*, por ejemplo, la familia

Bastable, gracias a la mediación de un pariente rico, asciende de posición social y abandona la pobreza en la que vivía. Parece que Nesbit no pudo evitar resolver de manera tradicional la situación precaria y el tío materno de los protagonistas, conmovido por la generosidad e inocencia de los niños que por su parte le han confundido con un pobre hombre al que le ofrecen su hospitalidad, les va a proporcionar un nuevo hogar, una mansión más adecuada al nivel de la familia. Nesbit nos ofrece, así, un final heredero de la más pura tradición de los cuentos de hadas y que recuerda la influencia de autores como Charles Dickens en la propia escritora. Es posible pensar que Nesbit no hace con esto más que una parodia de los llamados *goody-books*, pero sólo cabe esta interpretación si leemos el libro desde el punto de vista de un adulto y apreciamos el tono irónico que impregna la obra.

3. Novedades literarias introducidas por E. Nesbit

A pesar de estas características conservadoras son más las innovaciones literarias que Nesbit aporta a la literatura juvenil británica y que la convierten en creadora de la fantasía doméstica y precursora de las aventuras de pandilla, tradición ésta última de la que con el tiempo pasarían a formar parte escritoras tan populares como Enid Blyton.

La característica fundamental de una historia de familia del siglo XIX era el retrato de la vida familiar victoriana de clase media y alta en la que los padres junto con los niños eran los protagonistas de los acontecimientos que se relataban; unos padres que formaban el eje fundamental sobre el cual giraban todos los acontecimientos. Los padres de los protagonistas aprovechaban todas las ocasiones para instruir en materia moral, religiosa y de educación a sus hijos, sobre los cuales se inculcaba un sentido del deber considerado fundamental para su futura vida adulta. Sin embargo, en las obras de Nesbit los niños están más libres del control por parte de los adultos, mientras que los padres pueden estar ocupados con sus negocios (*Five Children and It*), en Escocia (*The Phoenix and the Carpet*), en Manchuria para telegrafiar noticias para un periódico (*The Story of the Amulet*) o en prisión por espionaje (*The Railway Children*). Las madres pueden estar enfermas o incluso haber muerto: "It is rather lonely sometimes since Mother died" (Nesbit, 1994a: 25). De esta manera y ante la ausencia de sus padres, los niños tienen más libertad para salir a explorar, encontrarse con

criaturas mágicas o misteriosos artefactos que les conducen a situaciones curiosas y a numerosas aventuras en las que se ven inmersos.

Los niños de las historias domésticas dedicaban su tiempo al estudio y al juego en la *nursery* y en todo momento obedecían a sus padres y procuraban no molestarlos. A medida que nos acercamos a finales de siglo algunos autores situaron su punto de vista precisamente en esta *nursery* con lo que los adultos cada vez están más ausentes del argumento de las historias. Esto es un fiel reflejo de la situación social de las clases pudientes en las que los niños veían a sus padres una vez al día. Los protagonistas de Nesbit están todo el día dedicados al ocio y ésta es precisamente una de las novedades que la autora introduce.

Paulatinamente escritoras como Mrs Molesworth habían comenzado a interesarse por el mundo infantil y poco a poco las historias de familia van permitiendo que sus jóvenes protagonistas se alejen de su habitación, de los confines de la casa e incluso de sus jardines para asomarse al mundo aunque sea de puntillas. Mrs Molesworth, antecesora en el tiempo de Nesbit y en cierta medida precursora del nuevo estilo que inaugurará Nesbit, nos presenta ya a una familia donde los padres van perdiendo protagonismo en favor de unos niños que ansían conocer el mundo exterior más allá del hogar.

La mayoría de los críticos coinciden en señalar la importancia de Nesbit respecto a la evolución de estas historias domésticas y la señalan como la renovadora de un género al que dotó de unas características muy novedosas que contribuyeron a su actualización y universalización. Gillian Avery afirma que las historias de Nesbit son las más universalmente aceptadas correspondientes a la ficción en lengua inglesa anterior a 1910 (Avery, 1975: 230). John Rowe Townsed afirma que la escritora presenta admirablemente la vida familiar como realmente es (Townsed, 1987: 125). Otra opinión positiva formulada por Lillian Smith se resume en la siguiente cita: "The individuality of E. Nesbit's children is demonstrated in their delightful talk, so real, so natural and spontaneous that it is possible to think of the characters as people without benefit of author".

Margery Fisher destaca de estas novelas la idea de expansión de los personajes en lugar de restricción: "There is a feeling of growing up, of stretching, of youthful experience" (Fisher, 1961: 54). Ésta es una de las contribuciones de

Nesbit al concepto de infancia característico de la época eduardiana y un reflejo de las teorías respecto a la infancia que empezaron a imponerse en esta época. Mary Croxon afirma que las novelas de Nesbit forman parte enteramente del siglo XX porque la descripción de los niños es totalmente novedosa respecto a sus antecesores, si bien afirma esta teórica que en la época eduardiana los cambios relativos a la infancia estuvieron algo eclipsados por la gran revolución y evolución que la situación de la mujer vivió a principios de siglo. Para Croxon esta emancipación de la mujer corre totalmente paralela a la emancipación de los niños, una gran evolución social que tendría lugar en esta época y que Nesbit retrató tan hábilmente.

La base de su filosofía respecto a sus personajes infantiles responde en gran medida a cuatro factores: su propia infancia y su experiencia como madre, ciertos autores a los que Nesbit admiraba, sus ideas políticas relacionadas con el Socialismo y por último sus teorías de la educación. En esta época triunfaban teóricos de la educación como Friedrich Froebel, Edmond Holmes o A.S. Neill, cuyas ideas están relacionadas con la ausencia de autoritarismo por parte de los adultos y la consecución por parte de los niños de libertad para expresar sus ideas, usar su imaginación, jugar y explorar. La obra de Nesbit está impregnada de esta filosofía que ella misma recoge en *Wings and the child or the Building of Magic Cities*, su tratado sobre la importancia del juego para el desarrollo infantil: "Liberty is one of the rights that a child above all needs; every possible liberty of thought, word and deed" (Nesbit, 1913: 37). Los propios contemporáneos de Nesbit dejaron muy clara su opinión respecto al concepto de infancia mostrado por la autora. Lawrence Jones recuerda como "the children that interest children are not the littles ones of loving mothers and nurses, or Wordsworth's anaemic little girls, they are ... the brave treasure seekers of E. Nesbit" (Jones, 1965: 45).

Esta idea de libertad y emancipación se traduce en la presencia de unos personajes infantiles mucho más creíbles, reales y alejados de la visión romántica de las autoras anteriores que presentaban niños dulces e inocentes. Los niños no son demonios pero tampoco ángeles; son más desinhibidos que sus antecesores y sobre ellos no cae el peso de la culpa ni la necesidad de expiación de pecados, sino que sus acciones están gobernadas por la amabilidad. Los personajes infantiles de Nesbit son unos niños corrientes, pero interesantes. Algunos incluso

pertenecen a una familia de precaria situación económica, por lo que disponen de mucho tiempo libre sin supervisión adulta y por ello pasean por la playa, hacen picnics, viajan en tren ellos solos y sobre todo juegan. El juego imaginativo, lo mágico y los sueños forman el sustrato sobre el que se componen las novelas de Nesbit que ensalzan la imaginación infantil y los impulsos naturales. Este juego puede manifestarse de varias formas: la búsqueda de secretos, el intentar hacer el bien, pedir deseos, viajar en el tiempo y en el espacio, explorar su entorno, construir ciudades de juguete, realizar experimentos de tipo científico, hacer castillos de arena, inventar juegos de palabras y pequeños poemas, leer o aprender sobre hierbas mágicas. La libertad de la que gozan estos niños y el tono festivo y vacacional se traduce en una intensa actividad física e intelectual y en una gran dosis de entretenimiento, un factor que a menudo había sido obviado y que inaugura una tendencia que se va a instalar definitivamente en la literatura infantil británica del siglo XX.

No hay una dependencia o un entendimiento idílico entre los niños y los adultos. Oswald, el narrador de *The Story of the Treasure Seekers*, nos explica como los adultos no entienden que cuando un niño quiere algo necesita conseguirlo inmediatamente y que les encanta estar solos (Nesbit, 1994a: 124). No obstante, entre los niños y aquellos adultos que parecen no haber olvidado el sentido de la infancia se crea un especial nexo de unión. Tal es el caso del tío de Albert, que en ocasiones se ve inmerso en las aventuras de los niños y demuestra entender su código por lo que los niños lo consideran como uno de ellos: "That's one thing I like Albert's uncle for. He always talks like in a book, and yet you can always understand what he means. I think he is more like us, inside of his mind, than most grown-up people are" (Nesbit, 1994a: 209). Con todo, Nesbit deja claro que el mundo infantil tiene un final y que es inevitable acabar accediendo al mundo adulto. Así, al final de *The Wouldbegoods* se percibe cierta nostalgia de la infancia perdida ya que el tío de Albert se va a casar y los niños saben que esto cambiará su relación.

El tío de los Bastable también demuestra tener un código en común con los niños, ya que se enfrasca en una de las situaciones imaginarias de los niños que le lleva a participar en un juego donde la cena se convierte en una aventura excitante. Lo mismo ocurre con una escritora que los niños conocen en un tren y que se despide deseándoles "Good Hunting" en referencia a *The*

Jungle Book de Rudyard Kipling, ante lo cual los niños concluyen: "Some grown-up ladies are not as silly as others" (Nesbit, 1994a: 56).

La propia autora manifiesta en *Wings and the child, or the Building of Magic Cities* su creencia en la separación existente entre el mundo infantil y el adulto:

There is a freemasonry between children, a spontaneous confidence and give-and-take which is and must be forever impossible between children and grown-ups, no matter how sympathetic the grown-up, how confiding the child. Between the child and the grown-up there is a great gulf fixed, and this gulf between one generation and the next, can never really be bridged (Nesbit, 1913: 4).

Nesbit se permite también ironizar sobre aspectos que eran fundamentales en las historias de familia anteriores. Ante una invitación para asistir a un *Sunday school*, actividad a la que acudían todos los niños los domingos, responden los Bastable que ellos dedican la tarde del domingo a estar con su padre, lo cual supone un concepto nuevo ya que el domingo para un evangélico en el siglo XIX debía estar dedicado principalmente a la oración y a la asistencia a la Iglesia. La diferencia entre el mundo que nos muestra Nesbit y el de la tradición del siglo anterior queda de manifiesto en la parodia que Nesbit realiza en *The New Treasure Seekers*. Los niños hacen un *pudding* para ofrecer a los pobres como hacían los modélicos niños evangélicos y ante esta oferta tan caritativa los pobres en lugar de aceptarlo, como se describía siempre en las obras anteriores, lo rechazan y se quejan de que no está bueno. Con ello queda de manifiesto de manera gráfica que la realidad a la que se refiere Nesbit siempre está presente y de paso parodia obras como *Ministering Children* (1857) de Mary Louisa Charlesworth que representa de la tradición evangélica de mediados del XIX en la que los niños se dedicaban continuamente a hacer favores a los pobres siguiendo unos impulsos filantrópicos ciertamente exagerados e irreales.

Los niños de Nesbit resultan más creíbles porque son retratados como niños típicos de su generación. Los personajes no son estereotipos vistos por un narrador adulto sino individuos con sus defectos y sus virtudes: "The children were not particularly handsome, nor were they extra clever, not extraordinary

good. But they were not bad souls on the whole; in fact they were rather like you" (Nesbit, 1994b: 56).

Inmersos en este mundo típicamente infantil y alejado del mundo adulto cobra sentido la presencia de un niño narrador en las historias protagonizadas por los Bastable, de modo que el lenguaje se vuelve más coloquial, directo e ingenioso. Nesbit se dirige a los niños tratándolos como a sus iguales y expresándose en su propio lenguaje con un tono jocoso y directo. Los niños se convierten de este modo en protagonistas absolutos de la historia. *The Story of the Treasure Seekers* es la primera obra moderna en la que oímos a los protagonistas manifestándose con una voz real, en este caso la del personaje de Oswald, el hermano mayor, que es a su vez el narrador de la historia en primera persona. El niño narrador no es nuevo en la literatura infantil, pero éste trata de ocultar su identidad a los lectores, aunque al igual que haría un niño auténtico pronto se descubre a sí mismo al referirse al "noble Oswald", al mencionar que sabe más acerca de este personaje que de los demás o al presentarse como todo un hombre que no discute sobre pequeñeces: "Oswald is too much of a man to quarrel about a little thing like that" (Nesbit, 1994a: 34).

A través de este narrador implicado en el desarrollo de la historia y de los hechos, Nesbit nos presenta una visión de la infancia más convincente y a la vez descubre su propia voz como autora infantil que le permite experimentar con el estilo narrativo en su primer libro para niños importante. El narrador emite juicios, recomienda libros, explica su propia técnica narrativa y se dirige a menudo directamente al lector invitándole a poner en práctica juegos: "It's a very good game, did you ever play it?" (Nesbit, 1994a: 16).

Este narrador le permite a Nesbit no sólo parodiar actitudes típicas de su época respecto a las mujeres sino también criticar las corrientes literarias de la época y reflexionar sobre las técnicas de escritura. En ocasiones parece que la autora esté elaborando un libro acerca de otros libros porque se critican clichés y se marcan las diferencias entre su propio relato y otros convencionales. El propio Oswald como narrador experimenta con el proceso de escritura y ofrece una explicación: "It is always dull in books when people talk and talk and don't do anything. I shall not tell you in this story about all the days when nothing hap-

pened... I have often thought that if people who write books for children knew a little more it would be better" (Nesbit, 1994a: 21-22).

Nesbit contribuyó también de manera decisiva a la creación y relevancia de personajes femeninos dentro de la novela de aventura al hacer que compartiesen con los masculinos todo el protagonismo y participasen de las aventuras en la misma medida. Con todo, a pesar de sus buenas intenciones en realidad sus personajes femeninos no están descritos tan intensa y vivamente como lo están los masculinos y ciertos roles sexuales están bastante definidos, aunque no estereotipados.

Nesbit usa el punto de vista inocente de los niños para criticar el sistema patriarcal. Anthea, por ejemplo, en *The Story of the Amulet* se comporta como un ser protector, maternal y comprensivo que entiende la pena de la niña huérfana negra que se deambula por la calle e intenta ayudarla, mientras que Robert está más preocupado por imponer orden y disciplina:

'Come away,' said Robert, pulling at Anthea's sleeve. 'She's a nasty, rude little kid.'
'Oh, no,' said Anthea. 'She's only dreadfully unhappy.'" (Nesbit, 1906b: 179)

Se alude en numerosas ocasiones a la condición femenina de las niñas y a sus características así percibidas por los niños: "Alice had burst out crying and was howling as though she could never stop. That is the worst of girls - they never can keep anything up" o "You can always make girls believe things much easier than you can boys" o "Dora wanted to be editor and so did Oswald, but he gave way to her because she is a girl" o "Dicky said he did not think the girls ought to be in it, because there might be danger" (Nesbit, 1994a).

En otras escenas se nos explica todo lo contrario y volvemos a oír la voz de Oswald esta vez ensalzando a su hermana Alice: "Why she was made a girl. She's a jolly sight more of a gentleman than half the boys at our school" (Nesbit, 1994a: 165). En *The Railway Children* también oímos la voz del padre de la familia insistiéndole a su hijo Peter: "Girls are just as clever as boys and don't you forget it" (Nesbit, 1993: 13). La propia Noel Streatfield señala que en este tiempo en que las niñas retratadas en la literatura lloran a la menor provocación, Alice, a pesar de ser una niña frágil, es la que tiene las mejores ideas dentro de su grupo de hermanos (Streatfield, 1958: 74). No debemos olvidar que estas obras

fueron escritas hace ya un siglo y en ciertos aspectos se hacen necesarias una serie de explicaciones y cuestionamientos de clichés que no le restan mérito alguno a su dosis de modernidad y de ruptura con lo establecido. Desde luego se percibe la ironía de la autora más que su firme convencimiento de la naturaleza femenina. Claro ejemplo es que Nesbit, fumadora empedernida y rebelde, se permita el siguiente comentario: "It is not right to let girls smoke. They get to think too much of themselves if you let them do everything the same as men" (Nesbit, 1994a: 162).

La última novedad de las introducidas por Nesbit en la literatura infantil que vamos a analizar y que contribuyó a aumentar la independencia conquistada por los personajes infantiles es la combinación de temas del mundo fantástico y el mundo real. Nesbit inaugura el siglo infundiendo energía a la tradición del cuento de hadas que había florecido y decaído en el siglo XIX y desarrollando un nuevo tipo de novela infantil, la fantasía doméstica, en la que lo sobrenatural se combina con gran maestría con la vida del mundo real. En el XIX ya habían triunfado en Gran Bretaña algunas obras en las que reinaba la fantasía como *Alice in Wonderland* (1865), pero hubo que esperar hasta el siglo XX para asistir al desarrollo de ese género.

La trilogía fantástica formada por *Five Children and It*, *The Phoenix and The Carpet* y *The Story of the Amulet*, y protagonizada por los hermanos Cyril, Robert, Jane, Anthea y el bebé narra como lo maravilloso irrumpe en la rutina diaria de niños comunes por medio de una criatura mágica. Para Nesbit la magia tiene un sentido profundo relacionado con el poder de la imaginación: "By using magic as a symbol for the power of imagination, she explored its nature and capacity, and the meaning and implications of hidden wishes and desires" (Briggs, 1987: 401).

En los comienzos de la literatura infantil se solucionaba el problema de la credibilidad del suceso maravilloso explicándolo a través de recursos literarios de gran tradición como la visión o el sueño, empleados, entre otros, por Lewis Carroll en *Alice in Wonderland*, o un instrumento propiciador (ser u objeto mágico) frecuente en las obras de E. Nesbit a principios de siglo:

Nesbit's magical agents (the Psammead or the Mouldiwarp) and her magical objects (amulets, rings or flying carpets) create a tension between the marvellous

and the everyday. But there is no room for wonder or hesitation. Magic is accepted both by the protagonists and the readers as part of the game (Nikolajeva, 1996: 71).

De entre las múltiples clasificaciones de las obras fantásticas infantiles² la obra de E. Nesbit se incluye entre aquellas en las que sus personajes viven una vida normal en la Inglaterra contemporánea hasta que un elemento mágico o fabuloso les concede la oportunidad de experimentar situaciones fantásticas. Una de las características típicas de la literatura fantástica hasta la época victoriana es, según Celia Vázquez, que la magia podía comenzar en la vida real y luego los personajes se trasladaban a un país maravilloso en el que no existían marcas temporales. La innovación de Nesbit es precisamente acercar la magia al Londres moderno. Así, se le considera la primera escritora que imaginó las consecuencias reales de la magia en el seno de la propia familia como, por ejemplo, convertir a un hermano pequeño en un gigante de tres metros (Vázquez, 2004: 503).

Sin embargo, Nesbit también aporta a la literatura infantil y juvenil el hecho de que sin abandonar el confort y la seguridad del hogar los personajes infantiles gocen de la posibilidad de viajar a través del tiempo, de ampliar sus horizontes lejos de la esfera adulta y de actuar con libertad e independencia. Autores anteriores como Lewis Carroll o Jonathan Swift habían enviado a sus protagonistas a otros mundos, pero ningún autor de literatura infantil los había enviado a otro tiempo. Los libros victorianos de aventuras eran a menudo escritos como novelas históricas situando la escena en el pasado, pero Nesbit innova y desarrolla la idea original de situar a sus personajes al principio de la historia en el mundo cotidiano presente, trasladarlos a continuación al pasado o incluso al futuro por medio de la magia y hacer que al final regresen nuevamente al momento actual donde se había originado la historia.

Este esquema básico se convertirá a partir de entonces en la fórmula clásica de muchas obras de la literatura fantástica infantil universal en las que los

² Relatos situados en el mundo real pero, debido a la irrupción de un elemento extraño o sobrenatural, se altera el orden normal de las cosas; relatos con la presencia de objetos o animales parlantes, reales o imaginarios, que se convierten en protagonistas transformando la historia en una versión irónica o ideal de la realidad; relatos que destacan por la creación de mundos imaginarios o secundarios...

personajes viajan, además, desde el mundo real o primario a un mundo fantástico o secundario. El modelo de viaje circular (abandono del hogar, vivencia de aventuras y regreso al punto de partida) tiene como propósito dar pie a la maduración del niño, tanto lector como protagonista. Esta circularidad aporta seguridad ya que sean cual sean las duras pruebas y dificultades que deba superar el héroe o heroína al final vuelve a su entorno. El código lineal es más osado porque demanda una gran dosis de valor por parte del joven lector para aceptar la inseguridad que supone el no regresar al hogar. Desaparece la estabilidad y el final feliz no está garantizado.

Una de las reglas de los viajes en el tiempo para E. Nesbit es que los minutos en el mundo real no transcurren mientras los protagonistas están ausentes y por ello cuando regresan nada ha variado; la única diferencia si cabe es que el protagonista puede haber madurado como resultado de la experiencia vivida, y en aquellos casos en los que la situación se había vuelto difícil para los protagonistas puede servir de alivio. La función más habitual del viaje temporal es concederle al protagonista el tiempo suficiente para enfrentarse a su propia realidad y a los problemas que en ella tenga que encarar, es decir, le ayuda a comprender su mundo y su posición en él. Autores posteriores como Philippa Pearce en *Tom's Midnight Garden* (1958) o J.K. Rowling en *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (1999) detienen igualmente el avance del reloj mientras los personajes retroceden en el tiempo.

Nesbit también estableció que no se podían transportar objetos de una realidad a otra y que no existían dificultades para entender otras lenguas porque su intención era presentar la historia como algo apasionante e interesante, no analizar la repercusión de tales incursiones: "To the children he seemed to speak in the only language they knew" (Nesbit, 1996b: 189). Tradicionalmente los autores de literatura infantil han seguido su pauta también de que los "viajeros", como medio para mantener la estabilidad en el mundo, no podían interferir con el transcurso de los hechos de otra época. Sin embargo, en obras más recientes observamos que el influir en sucesos pasados o futuros es precisamente lo que mueve a los personajes a viajar en el tiempo. Pensemos, por ejemplo, en *A Swiftly Tilting Planet* (1978) de Madeleine L'Engle, en *Playing Beatie Bow* (1980) de Ruth Park o en uno de los últimos bestsellers de la literatura juvenil *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. En esta obra la misión de los dos personajes que

retroceden tres horas en el tiempo es, precisamente cambiando un acontecimiento pretérito, salvar dos vidas inocentes que están sentenciadas a ser ejecutadas en un futuro cercano. De todos modos existe una norma tremendamente importante que tienen que cumplir y es el no ser vistos, ya que como explica la profesora McGonagall "awful things have happened when wizards have meddled with time... loads of them ended up killing their past or future selves by mistake!" (Rowling, 1999: 292).

El hecho de que personas de épocas distintas interactúen puede dar lugar a extrañezas, incongruencias, escenas cómicas causadas por malentendidos, conversaciones sorprendentes, puntos de vista en colisión e interesantes reflexiones sobre temas que a menudo damos por supuestos. En *The Story of the Amulet*, donde los niños viajan al antiguo Egipto, a Babilonia o realizan una breve incursión en una sociedad utópica socialista futura, observamos claramente cómo las preconcepciones de los protagonistas ocasionan problemas. Intentan convencer a Julio César de que no invada Gran Bretaña, pero precisamente la charla que Jane le da sobre los trenes o la luz eléctrica hace que se decida a llevar a cabo tal empresa (Nesbit, 1996b: 189). También le hablan de armas y cuando anuncia que va a fabricarlas le explican que le resultará imposible porque necesita dinamita y todavía pasarán siglos antes de que sea inventada (Nesbit, 1996b: 191). Observamos como gracias a los conocimientos históricos de los protagonistas los lectores tienen la oportunidad de aprender acerca de otras culturas, sociedades y épocas de una manera entretenida. La autora, jugando con la cronología y la historia, también les ayuda a los jóvenes lectores a entender el funcionamiento del tiempo:

'If you hadn't told Caesar all that about how things are now, he'd never have invaded Britain,' said Robert to Jane as they sat down to tea.

'Oh, nonsense,' said Anthea, pouring out; 'it was all settled hundreds of years ago.'

'I don't know,' said Cyril. 'Jam, please. This about time being only a thingummy of thought is very confusing. If everything happens at the same time-'

'It *can't*!' said Anthea stoutly, 'the present's the present and the past's the past.'

'Not always,' said Cyril. 'When we were in the Past the present was the future. Now then!' (Nesbit, 1996b: 193).

Son muchos los autores posteriores que han empleado elementos fantásticos creados por E. Nesbit. C.S. Lewis, por ejemplo, toma de Nesbit la idea de convertir a los niños en protagonistas absolutos de sus historias, así como el hecho de situar el mundo real en Londres o emplear como medio de conexión con el mundo fantástico un armario. En *The Aunt and Amabel* (1908) E. Nesbit crea un armario para acceder a la estación mágica *Bigwardrobeinspareroom* y C.S. Lewis utilizará este recurso en *The Lion, the Witch and the Wardrobe* (1950) para que los niños accedan al mundo de Narnia.

J.K. Rowling, por su parte, ha afirmado en múltiples ocasiones que Nesbit ha influido en su vida y en su serie literaria, y ciertamente las obras de ambas autoras despliegan similar mezcla de magia, aventura, humor y personajes memorables, aunque el tono de Rowling es más oscuro. Su influencia en *Harry Potter* se puede inferir a partir de la aparición de ciertos rasgos como el empleo de un objeto cotidiano para facilitar el viaje en el espacio. Nesbit empleaba anillos o alfombras y Rowling hace que sus brujos se desplacen por medio de zapatos o copas que han sido encantados y a los que les otorga el nombre genérico de "Portkeys".

4. Conclusiones

A pesar de que la obra de E. Nesbit conserva ciertos rasgos de conservadurismo como un ligero tono didáctico y determinados guiños al pasado, son los elementos originales, como la libertad de la que disfrutaban los personajes, el lenguaje real infantil y la existencia de un grupo de niños y niñas que juegan y corren aventuras alejados de la mirada de los adultos, los que prevalecen y convierten a esta escritora en la primera autora infantil moderna y verdadero puente entre las tradiciones del siglo XIX y la época eduardiana.

Para esta autora la infancia y su mundo constituyen una auténtica fuente para su propia imaginación. Fiel defensora de la importancia del juego para el desarrollo infantil y de la libertad de acción y movimiento de los niños pone de manifiesto en sus obras cómo la imaginación es a fin de cuentas el único poder que verdaderamente poseen los niños, un poder que debe ser estimulado mientras el período de la infancia dure porque cuando éste termine no les quedará a los niños más que la cruda realidad.

Nesbit es la impulsora del cuento de hadas que había decaído a finales del XIX, la precursora de las historias de pandilla en la que personajes de ambos sexos comparten protagonismo y la creadora de la fantasía doméstica en la que la magia tiene lugar en el mundo real. Quizás su mayor contribución se haya producido en el ámbito del viaje en el tiempo donde fue pionera al sentar parámetros como que el tiempo no transcurra mientras los protagonistas se hallan ausentes de su entorno familiar o el hecho de emplear objetos cotidianos como elemento de transición a otra dimensión.

Nesbit ha tenido una influencia decisiva en la literatura infantil del siglo XX a través de los modelos literarios que estableció con sus aventuras. Autores posteriores como C.S. Lewis o J.K. Rowling, fascinados por cómo disolvía las barreras del espacio y el tiempo y cómo combinaba las situaciones cotidianas con elementos mágicos, ensalzaron su estilo narrativo, la sensación de realidad con la que dotaba a sus personajes y su original inventiva, y emplearon muchos de sus recursos en sus propias obras. E. Nesbit es, por tanto, una de las figuras claves de la literatura infantil y juvenil; resume la tradición literaria infantil anterior e inicia una nueva trayectoria que llega hasta nuestros días.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias:

- Nesbit, E. 1899. *The Story of the Treasure Seekers*. Londres: Puffin Classics, 1994a.
- _____. 1901. *The Wouldbegoods*. Nueva York: Puffin Books, 1995.
- _____. 1902. *Five Children and It*. Londres: Puffin Classics, 1996a.
- _____. 1904. *The New Treasure Seekers*. Londres: Ernest Benn, 1958.
- _____. 1904. *The Phoenix and the Carpet*. Londres: Puffin Classics, 1994b.
- _____. 1906. *The Railway Children*. Hertfordshire: Wordsworth Editions, 1993.
- _____. 1906. *The Story of the Amulet*. Londres: Puffin Classics, 1996b.
- _____. 1913. *Wings and the child, or the Building of Magic Cities*. Londres: Hodder & Stoughton.

Fuentes secundarias:

- Avery, Gillian. 1975. *Childhood's Pattern: A Study of the Heroes and Heroines of Children's Fiction 1770-1950*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Bettleheim, Bruno. 1976. *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Londres: Thames and Hudson.
- Bratton, J. S. 1981. *The Impact of Victorian Children's Fiction*. Londres y Sydney: Croom Helm.
- Briggs, Julia. 1987. *A Woman of Passion: The Life of E. Nesbit 1858-1924*. Nueva York: New Amsterdam Books.
- Crouch, Marcus. 1972. *The Nesbit Tradition. The Children's Novel 1945-1970*. Londres: Ernest Benn.
- Croxon, Mary. 1974. "The Emancipated Child in the Novels of E. Nesbit". *Signal*, 14: 51-64.
- Dorao, Marisol. 1987. *E. Nesbit. Su vida y sus cuentos*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Fisher, Margery. 1961. *Intent Upon Reading: A Critical Appraisal of Modern Fiction for Children*. Leicester: Brockhampton Press.
- Green, Roger Lancelyn. 1946. *Tellers of Tales. British Authors of Children's Books from 1800 to 1968*. Londres: Kaye and Ward, 1969.
- Harvey Darton, F. J. 1932. *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Jones, Lawrence. 1965. *A Victorian Boyhood*. Londres: Macmillan.
- Moss, Anita. 1985. "The Story of the Treasure Seekers: The Idiom of Childhood". *Touchstones: Reflections on the Best in Children's Literature*, 1: 188-197.
- Nikolajeva, Maria. 1996. *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*. Nueva York: Garland.
- Streatfield, Noel. 1958. *Magic and the Magician: E. Nesbit and her Children's Books*. Nueva York: Abelard Schuman.

- Townsend, John Rowe. 1987. *Written for Children: An Outline of English Language Children's Literature*. Londres: Penguin.
- Vázquez, Celia. 2004. "La soledad de la magia de E. Nesbit y cien años de traducción" en Pascua, Isabel. (ed). *Traducción y Literatura Infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

SIGNIFICADO SIMBÓLICO-MÁGICO DE LA PALABRA EN LA OBRA FANTÁSTICA DE C.S. LEWIS

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

Resumen

Uno de los aspectos que más llaman la atención en el análisis de la *Trilogía Cósmica* y de las *Crónicas de Narnia* de C.S. Lewis es el importante papel que en ambas obras adquieren aspectos relacionados tanto con el lenguaje como con el uso de la palabra para unos fines concretos. Uno de los modos de reforzar la verosimilitud de la narración en la primera es la atribución de distintos idiomas a las distintas razas que habitan los planetas de Malacandra y Perelandra. Pero, además, el lenguaje constituye un elemento común a partir del cual Lewis deja traslucir sus reflexiones acerca de algunos temas de la más diversa índole: desde la fantasía de un filólogo, en el hallazgo de una herramienta que haga posible el descubrimiento de un código universal de comunicación, hasta aspectos que atañen también a la moral, como el empleo del lenguaje como instrumento de persuasión y la incomunicación que conlleva la degradación del lenguaje cuando éste es utilizado por las fuerzas del mal. En cuanto a las *Crónicas de Narnia*, comprobamos la adecuación del lenguaje, de los recursos de estilo y de los elementos narrativos relacionados con la palabra a lo que cabría esperar de una obra narrativa próxima al cuento de hadas y la literatura "infantil".

Palabras clave: C.S. Lewis, fantasía, significado simbólico-mágico del lenguaje.

Abstract

One of the most remarkable features when studying C.S. Lewis' *Cosmic Trilogy* and *The Chronicles of Narnia*, is the important role played by language-related aspects in both works and the use of words in particular for specific purposes. In the *Cosmic Trilogy*, one way of reinforcing the credibility of the narration is by giving the different races that inhabit the planets –Malacandra and Perelandra– different languages. However, language is also a common element through which Lewis reveals his thoughts on matters of varied nature: from a philologist's fantasy finding a tool to discover a universal code of communication, to themes relating to moral issues, such as how language is used as an instrument of persuasion and the incommunication brought about by its being degraded when used by the forces of evil. In the *Chronicles of Narnia*, we observe how language, stylistic resources and narrative elements are adapted to what one would expect from narrative work approaching a fairy tale and children's literature.

Key words: C.S. Lewis, fantasy, symbolic-magical meaning of words.



No debe extrañarnos el hecho de que Lewis concediera gran importancia al uso de la lengua y al valor de las palabras en su obra de ficción. Él mismo, en una de las cartas que dirigió a Arthur Greeves, reconocía la atracción que la sonoridad de la palabra podía llegar a ejercer en ocasiones sobre él: "Isn't it funny the way some combinations of words can give you –almost apart from their meaning –a thrill like music? It is because I know that you can feel this magic of words" (*TST*, 96)¹.

Este interés quedó plasmado también en parte de su obra académica. Algunos de sus estudios críticos fueron reunidos precisamente bajo el título *Studies in Words*, donde Lewis manifiesta lo siguiente: "I am sometimes told that there are people who want a study of literature wholly free from philology; that is, from the love and knowledge of words. Perhaps no such people exist. If they do, they are either crying for the moon or else resolving on a lifetime of

¹ Se mencionan en cursiva las referencias bibliográficas correspondientes a la obra primaria del autor objeto de este trabajo.

persistent and carefully guarded delusion" (*SIW*, 3). Y, algo más adelante, afirma que "It is well we should become aware of what we are doing when we speak, of the ancient, fragile, and (well used) immensely potent instruments that words are" (*SIW*, 6).

En *Out of the Silent Planet* se da a conocer al lector que Ransom, el personaje central, es filólogo. Gracias a ello se dará cuenta rápidamente de que los *hrossa*, esas criaturas extrañas de Malacandra con aspecto externo de animales peludos, se expresan por medio de una lengua: "The creature was *talking*. It had a language" (*OSP*, 47). El profundo interés que despierta en Ransom este descubrimiento le llevará a aprender el *Surnibur* con relativa facilidad. Pero, sobre todo, le hará soñar con la posibilidad de resolver, a partir del conocimiento de una lengua no-terrestre, uno de esos enigmas que en el transcurso de los siglos han intentado responder muchos estudiosos acerca del origen del lenguaje. Es decir, con la posibilidad de encontrar una raíz universal no sólo ahora de las lenguas de su planeta, sino de cualquier lengua posible en cualquier mundo posible habitado por seres racionales. En última instancia, puestos a soñar, un hallazgo éste que haría posible la comunicación entre cualquier habitante del universo.

If you are not yourself a philologist, I am afraid you must take on trust the prodigious emotional consequences of this realisation in Ransom's mind. A new world he had already seen –but a new, an extra-terrestrial, a non-human language was a different matter. (...) The love of knowledge is a kind of madness. In the fraction of a second which it took Ransom to decide that the creature was really talking, and while he knew that he might be facing instant death, his imagination has leaped over every fear and hope and probability of his situation to follow the dazzling project of making a Malacandrian grammar. (...) And what might one not discover from the speech of a non-human race? The very form of language itself, the principle behind all possible languages, might fall into his hands (*OSP*, 47).

Ransom, que sueña con el hallazgo de un patrón universal para cualquier lengua posible, pronto descubre que esa posibilidad está más a su alcance de lo que habría nunca sospechado, pero no necesariamente a través del *surnibur*, sino gracias al conocimiento de una lengua anterior. Se trata del Antiguo

Idioma Solar (también llamado *Hlab-Eribol-ef-Crodi* o the Great Tongue), “the language spoken before the Fall and beyond the Moon (...) and the meanings (...) truly inherent in them as the shape of the great Sun is inherent in the little waterdrop. (...) Language herself, as she first sprang at Maleldil’s bidding out of the molten quicksilver of the star called Mercury on Earth, but Viltribia in Deep Heaven” (*THS*, 587).

En el mismo sentido, aunque en dirección contraria, encontraremos en *Perelandra* alusiones al problema que trae consigo la expresión de las emociones o la descripción de los sucesos a través de una lengua concreta, aunque sea el idioma materno. Tanto Ransom, protagonista del relato, como el narrador Lewis² ponen de manifiesto esta frustración, la impotencia para expresar sus experiencias. A lo largo de toda la obra se repiten expresiones del tipo: “One can’t put the difference into words” (*P*, 150); “but with a reluctance and a difficulty I can hardly put into words” (*P*, 153); “but it had two other characteristics which are less easy to grasp (...) but no efforts of my memory can conjure up the faintest image of what that colour was” (*P*, 157-8); “(...) it is words that are vague. The reason why the thing can’t be expressed is that it’s too *definite* for language” (*P*, 171); “words are slow” (*P*, 175). Ambos parecen pugnar con las limitaciones que encuentran en su idioma como místicos a quienes faltase vocabulario para expresar sus experiencias y se vieran obligados a emplear constantemente la metáfora, la paradoja o el símil: “I try blue, and gold, and violet, and red, but none of them will fit” (*P*, 158); “Opposites met in her and were fused in a fashion for which we [human beings] have no images. One way of putting it would be to say that neither our sacred nor our profane art could make her portrait” (*P*, 200); “gaiety and gravity together, a splendour as of martyrdom yet with no pain in it at all, seemed to pour from her countenance. Yet when she spoke her words were a disappointment” (*P*, 204).

Como dos caras de la misma moneda, Lewis expresa, por un lado, la fascinación por la posibilidad de un lenguaje universal y, por otro, deja entrever que la posibilidad de expresar sin ambigüedades las experiencias precisa de algo distinto de las palabras.

² Recordemos que en esta obra Lewis se presenta como aquel a quien Ransom encomienda la redacción (como si de una ficción se tratase) de lo acaecido a éste en su viaje a Malacandra, sirviéndose para ello de las anotaciones del propio Ransom.

Una de las características más perceptibles de la *Trilogía Cósmica* es su dualismo, siempre presente mediante dos principios irreconciliables, que podemos definir como el de la Luz, por un lado, frente al de las tinieblas, por otro, y que pone de manifiesto el mito ancestral de la lucha del Bien contra el Mal. Este contraste pertinaz se advierte en la descripción de los espacios en los que se desarrollan los acontecimientos, así como en la de las criaturas que pueblan los mundos habitados que aparecen en estos relatos. Pero también está marcado en elementos como el lenguaje o incluso la música, a través de los cuales se puede adivinar sin excesivas dificultades quién y qué está de un lado u otro de la marca divisoria. La afirmación de Fernando Savater a propósito de *The Lord of the Rings* de J.R.R. Tolkien puede muy bien hacerse extensiva a la obra de Lewis: “la condición ética lo impregna todo y los olores, las espadas o las montañas son en primer término buenas o malas; han tomado partido moral del mismo modo que las personas” (Savater 1986, 141). Esta peculiaridad se advierte también en la elección de los nombres propios. Tanto la grafía como, en ocasiones, su sonoridad, tienen relación directa con aspectos del carácter de sus poseedores. Así, en Malacandra, los *seroni* o la “intelligentsia” del planeta “have big-sounding names like Augray and Arkal and Belmo and Falmay” (*OSP*, 102). Los *hrossa*, sin embargo, que son unas criaturas de aspecto muy parecido a las focas, y en cierto modo más primitivas, más apegadas a la tierra y dotadas de ciertos rasgos más propios de un animal que de un ser racional, “have furry names like Hnoh and Hnihi and Hyoï and Hlithnahi” (*OSP*, 102). En cuanto al origen de la palabra “hrossa”, Sammons reflexiona acerca de ello apoyándose en un muy aclaratorio comentario del propio Lewis: “Hross means horse in Old Norse. Lewis says he got the word from the root of Walruss (whale-horse), rosmarine (in Spenser), and possibly horshwael (horse-whale) in K. Aelfred’s version of Orosius” (M. Sammons 1980, 161). En *That Hideous Strength*, los nombres propios de los miembros de la llamada “compañía” o hermandad de St Anne’s contrastan claramente con los de los habitantes de Belbury. Nombres como Elwin Ransom, Grace, Ivy Maggs –que se asocian a la idea de redención, espiritualidad o a la imagen de la naturaleza– se diferencian de otros nombres como Feverstone, Straik, Hardcastle, Steele o Augustus Frost, entre otros, que sugieren todo lo contrario: maldad, frialdad y dureza. Vale la pena detenerse algo más en el nombre del personaje principal de la *Trilogía Cósmica*. En un interesante pasaje de *Perelandra*, una voz le dice a Ransom lo siguiente: “It is not for

nothing that you are named Ransom" (P, 277). En efecto, la elección de este nombre no es en absoluto fortuita. Y a Ransom, como al lector, no pasa desapercibida la transparente relación del nombre de "Ransom" con la acción de rescatar, pues será él el encargado de salvar al planeta Perelandra de caer en las garras del mal: "To connect the name Ransom with the act of ransoming would have been for him a mere pun. But even his voluble self did not now dare to suggest that the Voice was making a play upon words. (...) So *that* was the real issue. If he now failed, this world also would hereafter be redeemed. (...) It lay with him to save or to spill" (P, 277-278).

Con todo, lo peor que puede pasar es carecer de nombre propio, lo cual "implica algo terrible, inaudito" (A. Rosenblat 1977, 29). Así, en *Perelandra*, UNMAN se utiliza para referirse a Weston cuando éste está poseído por el demonio. La elección de ese nombre es, sin duda, una manera muy gráfica de potenciar el carácter negativo del personaje mediante la composición de un apelativo que alude a su anulación como ser humano.

Esa confrontación entre el Bien y el Mal no sólo a través de los actos sino también por medio de la palabra se pone en evidencia cuando, en *Perelandra*, el mismo Weston se sirve de ella como instrumento de persuasión de la Dama Verde (Tinidril), con el objetivo de que ésta sucumba ante la tentación. En un intento de evitar que Weston, que asume ahora el papel del Tentador, se apropie del alma de la Dama Verde enseñándole el significado de algunas palabras como "fear", "death" o "sorrow" (P, 257), que hasta entonces le eran desconocidas, Ransom y el propio Weston se enzarzan en una batalla dialéctica en la que también la Dama Verde interviene:

'What is it?', she repeated.

'It is called Fear', said Weston's mouth. Then the creature turned its face full on Ransom and grinned.

'Fear', she said. (...) I do not like it'.

'It will go away', said the Un-man, when Ransom interrupted.

'It will never go away if you do what he wishes. It is into more and more and more fear that he is leading you'.

'It is', said the Un-man, 'into the great waves and through them and beyond. Now that you know Fear, you see that it must be you who shall taste it on behalf of your race' (P, 268).

Finalmente, con la ayuda de Ransom, la "Dama Verde" conseguirá librarse de la tentación. La historia de la Dama Verde y el Rey (Tor) con el que está próxima a casarse tiene unas claras resonancias bíblicas, concretamente con el libro del Génesis. Este hecho queda reforzado también con la importancia que se concede a la palabra como voz creadora. 'Si bien, en la recreación que hace Lewis, sus "Adán y Eva" (Tor y Tinidril) son enriquecidos con una capacidad de dominio sobre el resto de las criaturas, poder que se concreta precisamente en la palabra. Son ellos, y no un Ser Supremo quienes, con una expresión que también tiene notables resonancias bíblicas, dan nombre a todas las criaturas. Así se lo dice el Oyarsa de Venus: "My word henceforth is nothing: your word is law unchangeable and the very daughter of the Voice. In all that circle which this world runs about Arbol, you are Oyarsa. Enjoy it well. Give names to all creatures, guide all natures to perfection" (P, 332).

La asignación de nombres nada tiene que ver con el azar o el gusto, porque el nombre revela características de lo nombrado. Dada su importancia, la tarea de dar nombres no puede ser apresurada. Lewis, no obstante, pone en evidencia también en esta parte de la obra, acaso con una cierta ironía, esa incapacidad de la palabra cuando se trata de dar cuenta de un sentimiento en el momento en que relata cómo, recién puesto este poder en manos de Tinidril y Tor, aquella le pide a éste que le explique por qué se sienten tan confusos y entristecidos ante la partida de Ransom del planeta Perelandra, a lo que Tor responde: "I don't know (...). One day I will give it a name. This is not a day for making names" (P, 347).

El modo de hablar y el vocabulario de las criaturas que aparecen en la *Trilogía Cósmica* pone siempre al descubierto de qué lado están, dentro de la constante dualidad bien-mal de la obra, en la que siempre se oscila entre la luz y las tinieblas, el orden y el caos. Así como en *Perelandra* a los vencedores de la tentación se les concedía la creadora capacidad de dar nombre a las criaturas, en *Out of the Silent Planet* se puede reconocer a los representantes del mal precisamente por su miedo a utilizar las palabras exactas, por la autoimposición de

restricciones en el uso de ellas. Weston habla de un modo rimbombante y afectado, pero elude sistemáticamente la claridad. Sus ideas, que suelen ser expresadas con circunloquios, resultan a Ransom difíciles de traducir al idioma de Malacandra. Y cuando lo hace, resultan crueles:

“He says”, began Ransom, “that living creatures are stronger than the question whether an act is bent or good –no, that cannot be right –he says it is better to be alive and bent than to be dead –no– he says, he says –I cannot say what he says, Oyarsa, in your language. But he goes on to say that the only good thing is that there should be very many creatures alive (OSP, 121-122).

En otra de las obras de la *Trilogía Cósmica*, *That Hideous Strength*, hallamos otro ejemplo de esta peculiaridad del lenguaje de quienes están del lado del mal en el personaje John Wither, director de N.I.C.E., que no tiene problema en hacer un uso interesado del eufemismo y en fomentar éste. Afirma, por ejemplo, que “Scientific examination (I cannot allow the word *Torture* in this context) in cases where the patient doesn’t know the answer is always a fatal mistake” (THS, 598). En esta misma obra Lord Feverstone, amigo de Weston y heredero de su forma de hablar, expone sus teorías del uso del lenguaje como medio de engaño:

But in the meantime, it *does* make a difference how things afe put. For instance, if it were even whispered that the N.I.C.E. wanted powers to experiment on criminals, you’d have all the old women of both sexes up in arms and yapping about humanity. Call it re-education of the mal-adjusted, and you have them all slobbering with delight that the brutal era of retributive punishment has at last come to an end. Odd thing it is—the word ‘experiment’ is unpopular, but not the word ‘experimental’. You mustn’t experiment on children; but offer the dear little kiddies free education in an experimental school attached to the N.I.C.E. and it’s all correct! (THS, 387-388).

En última instancia, el persistente uso del lenguaje como instrumento de confusión, y no de comunicación, acaba teniendo consecuencias trágicas. En la obra citada, de hecho, se acaba organizando un verdadero caos, una total confusión de lenguas, como una nueva Torre de Babel, en Belbury (THS, 714). Es la desintegración del lenguaje cuando éste es utilizado por las fuerzas del mal, como cuando por la intervención de la magia de Merlin,

la conversación, inicialmente en inglés, se hace imposible e ininteligible al oírse frases como: “The mandrigore of verjuice must be talthibianised” (THS, 711) o “Blunt frippers intantly to pointed bdeluroid. Purgent. Cost” (THS, 714)³.

Todos los presentes en aquella reunión son conscientes del grado de incomunicación a que van llegando, hasta que sus “conversaciones” terminan siendo un intercambio de gritos, de sílabas sin sentido: “Everyone was trying to restore order, but everyone was unintelligible, and everyone, in the effort to be understood, was talking louder and louder” (THS, 714)⁴.

En las *Crónicas de Narnia* el papel del lenguaje y la palabra también desempeña una función importante. Como en la *Trilogía Cósmica*, en la serie de Narnia la palabra aparece como fuerza actuante. Concretamente en la obra *The Magician’s Nephew*, la creación de los seres de Narnia no tiene lugar hasta que Aslan no traduce en palabras sus deseos: “Narnia, Narnia, Narnia, awake, Love. Think. Speak. Be walking trees. Be talking beasts. Be devine waters” (MN, 126).

Como aliada del bien, la palabra también es creadora del mundo, o creadora de mundos, como en los viejos textos religiosos. Un ejemplo muy próximo culturalmente (si bien sometido a muy diversas y complejas lecturas, que no vienen al caso) es el *Génesis* bíblico (1:3-11), en el que Dios crea el mundo con su palabra:

Dijo Dios: Haya luz y hubo luz (...). Y a la luz llamó día, y a las tinieblas noche (...). Dijo Dios luego: Haya firmamento en medio de las aguas, (...).

³ Es de hacer notar que en los ejemplos que Lewis ofrece se aprecia con claridad la influencia de Lewis Carroll en lo que se refiere a conservar la estructura de la frase y distorsionar el vocabulario:

*’Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe:
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe (Lewis Carroll 1990, 185).*

⁴ Esta situación también recuerda a cualquiera de las conversaciones mantenidas por los orcos en *The Lord of the Rings* de Tolkien: “Apparently the members of two or three quite different tribes were present, and they could not understand one another’s orc-speech” (Tolkien 1991b, 54); “Uglúk was shouting (...). Orders were shouted (...). There was much shouting and debating among the orcs” (Tolkien 1991b, 61).

Llamó Dios al firmamento cielo, (...). Dijo luego: Júntense en un lugar las aguas de debajo de los cielos, y aparezca lo seco (...). Y a lo seco llamó Dios tierra, y a la reunión de las aguas, mares (...). Dijo luego: Haga brotar la tierra hierba verde, hierba con semilla y árboles frutales cada uno con su fruto. (...) Y así fue (Eloino Nacar Fuster y Alberto Colunga Cueto, eds. 1974, 3).

Esta divina capacidad, que es emulada, como vimos, en la *Trilogía Cósmica*, también hace su aparición en las *Crónicas de Narnia*, concretamente en *The Magician's Nephew*, cuando Aslan enumera a los reyes Frank y Helen sus poderes (y sus obligaciones): "You shall rule and name all these creatures, and do justice among them, and protect them from their enemies when enemies arise, for there is an evil Witch in this world" (MN, 151). Vemos, en consecuencia, la recurrente aparición en las obras de Lewis de personajes, próximos en mayor o menor grado a las divinidades, entre cuyos atributos está el de asignar nombres como parte de su potencial creador.

Pero además Lewis, profundo conocedor de los mitos y los cuentos de hadas, tampoco pasó por alto un aspecto presente en éstos tan importante como el valor mágico de la palabra. Es decir, la consideración del lenguaje, además de como fuerza actuante, como algo mágico en sí mismo, cuya fuerza es capaz de alterar las fuerzas de la naturaleza, de modificar la realidad, de operar hechizos, sortilegios y encantamientos, de transportar a los hombres y a las cosas. Este poder de la palabra como generadora de actos de magia está presente en la literatura desde su nacimiento y ha pervivido hasta nuestros días. Esta permanencia está justificada, tal vez, por el lugar privilegiado que la palabra ha ocupado desde siempre en la vida de la humanidad. Así lo expresa Silvia M. Pardo cuando se refiere a la palabra mágica, poniendo el acento en la sensación de poder que transmitió al hombre el dominio del lenguaje:

El poder de apropiarse de los objetos, de controlarlos y de provocar acontecimientos por medio de ellas, hizo creer al hombre que el mágico imperio del lenguaje era infinito. Así le confirió un poder de inmenso alcance que le permitió pasar del miedo a la esperanza y procurar la trascendencia de los límites humanos (Pardo 1992, 81).

También Rosenblat, se ocupó del sentido mágico de la palabra, haciendo hincapié en que la fuerza divina o mágica de ésta podía servir tanto para el bien como para el mal (Rosenblat 1977, 24-25).

Pero también nos encontramos con personajes capacitados para modificar la realidad a través de las palabras mágicas. Es decir, con poderes que permanecen ocultos, que no se desencadenarán en tanto la(-s) palabra(-s) no sea(-n) dicha(-s), algo que está presente en infinidad de cuentos. Brujas buenas y brujas malas, magos o alquimistas, reyes dotados de poderes ocultos, personas comunes tocadas por la mano de algún dios doméstico, hadas y un largo etcétera de personajes que disponen de la palabra como un arma, sea a favor del bien o del mal.

Para llegar a comprender las leyes que gobiernan el exclusivo arte de las hadas, los magos y las brujas resulta necesario adentrarnos en sus misterios. La magia, según Bronislaw Malinowski, es "un arte práctico compuesto de actos que son, tan sólo, medios para un fin definido" (Malinowski 1994, 99). Para conocerla es imprescindible aprender el hechizo. Así por ejemplo, una ceremonia ritual tan común como es la de señalar con una varita, ha requerido necesariamente de las "palabras mágicas" para hacer efectivo su poder. Esto se debe a que es el hechizo el que concentra la fuerza de la magia. Su formulación constituye el núcleo de la celebración mágica en torno al cual se centra el ritual. El hechizo es, según Pardo, "esa parte de la magia que está oculta, que se continúa por tradición hereditaria y que sólo conoce aquel que la practica; resulta ser el elemento más importante de la magia, de modo que la palabra adquiere en él un rango fundamental como portadora del máximo poder y fuerza de la ceremonia mágica" (Pardo 1992, 82). De algún modo permite el dominio de la naturaleza, como le sucede al pobre leñador del cuento "Los deseos ridículos" de Charles Perrault al ver convertido en realidad un deseo formulado a través de la palabra:

¡Con estas brasas tan buenas, qué bien vendría una vara de morcilla!
Apenas acabó de pronunciar estas palabras, que su mujer, muy asombrada, vio una larga morcilla que, saliendo de una esquina de la chimenea, se aproximaba a ella serpenteando (Perrault 1998, 153).

Los hechizos se pueden murmurar, decir a viva voz o cantar. Los encantadores tradicionales como las hadas, las brujas, los magos y los hechiceros, aprenden todos los hechizos que pueden, con los rituales acompañantes, y los emplean según surge la necesidad:

“¡Sésamo, ábrete!”

Y al punto se entreabrió con amplitud la roca. (...) Luego exclamó con una voz de mando (...):

¡Sésamo, ciérrate! Y la roca se cerró herméticamente, como si nunca la hechicería del bandolero la hubiese partido por virtud de la fórmula mágica (“Historia de Alí-Babá y los cuarenta ladrones”, Anónimo 1998, 538).

En el libro de Lewis *The Voyage of the ‘Dawn Treader’*, hallamos, por ejemplo, al mago Coriakín, que hace aparecer todo lo necesario para celebrar un festín en la isla de los escípodes⁵: “At a word from the old man the tablecloth, silver, plates, glasses and food appeared” (VDT, 163). En el libro mágico de este mago los hechizos arrancan ya desde la primera página:

Lucy could hardly tear herself away from that first page, but when she turned over, the next was just as interesting. And on she went for about thirty pages which, if she could have remembered them, would have taught her how to find buried treasure, how to remember things forgotten, how to forget things you wanted to forget, how to tell whether anyone was speaking the truth, how to call up (or prevent) wind, fog, snow, sleet or rain, how to produce enchanted sleep and how to give a man an ass’s head (...) (VDT, 152-153).

Lucy, después de haber recorrido algunas páginas del libro mágico, decide pronunciar las palabras mágicas de dos de los encantamientos: “*An infallible spell to make beautiful her that uttereth it beyond the lot of mortals*” (VDT, 153) y “*A Spell to make hidden things visible*” (VDT, 153). Aquí el hechizo recupera su carácter mágico, de conjuro primitivo. La sola enunciación de estas palabras produce la transformación. Después de pronunciar las palabras del primer hechizo, Lucy observa, sorprendida, cómo en una de las ilustraciones del libro mágico aparece ella misma convertida en una niña bellísima. Antes de

⁵ El *sciapoda* es una conocida criatura fantástica que Lewis introduce en su obra, más que probablemente, gracias a sus conocimientos de literatura medieval. Son criaturas de un solo pie, tan grande que lo utilizan, cuando se sientan en el suelo, para resguardarse del sol.

pronunciar el segundo encantamiento, “she read it through to make sure of all the hard words and then said it out loud. And she knew at once that it was working because as she spoke the colours came into the capital letters at the top of the page and the pictures began appearing in the margins” (VDT, 157).

En la búsqueda de una explicación de sus fórmulas y textos, Malinowski señala tres elementos típicos que se asocian con la eficacia del acto mágico. En un primer lugar, subyacen los esfuerzos fonéticos, las imitaciones de los sonidos naturales, como el sonido del viento, el rumor de las olas o las voces de ciertos animales: “Tales sonidos simbolizan otros tantos fenómenos y, de esta manera, se cree los producen de modo mágico” (Malinowski 1994, 80-81). Sobre el mismo elemento insiste Ernest Fischer, para quien “la imitación otorga (...) al hombre un *poder sobre los objetos*. (...) Si imitamos un animal, si tomamos su aspecto y emitimos sonidos como los suyos, lo podemos seguir más de cerca, la presa cae fácilmente en nuestras manos. La imitación (...) es en nuestro caso un arma, un instrumento de poder, de magia” (Fischer 1978, 32). La imitación está presente en *The Last Battle*, por ejemplo, donde el burro Puzzle, a instancias del mono Shift, se hace pasar por Aslan cubriéndose con una piel de león y comportándose como tal para dominar al resto de las criaturas de Narnia. Las intenciones de Shift son claras: “If anyone saw you now, they’d think you were Aslan, the Great Lion, himself. (...) Everyone would do whatever you told them” (LB, 13-14). En *The Silver Chair* la Bruja obró un sortilegio sobre los gnomos de Bism que los mantuvo hipnotizados trabajando para ella, pero como explica uno de ellos, “(...) we’d forgotten all about it till that crash came and the spell broke” (SC, 201).

Malinowski señala, en segundo lugar, que el uso de palabras que invocan, formulan u ordenan el propósito anhelado marca otro componente de los conjuros, que se completan con referencias a los antepasados de los que se ha heredado ese saber (Malinowski 1994, 81). En la obra de Lewis *The Last Battle*, por ejemplo, la magia reside en las palabras que invoca el rey Tilian, prisionero de los Calormenes, pidiendo ayuda a los amigos de Narnia:

Children! Children! Friends of Narnia! Quick. Come to me. Across the worlds I call you; I Tirian, King of Narnia, Lord of Cair Paravel, and Emperor of Lone Islands!”. And immediately he was plunged into a dream (if it was a

dream) more vivid than any he had had in his life. He seemed to be standing in a lighted room where seven people sat round a table (*LB*, 50).

Inmediatamente vienen a la memoria aquellas palabras de los cuentos de hadas⁶, que como las que circulan por Narnia en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, anuncian el final de los hechizos que llevan a cabo las fuerzas del mal:

Wrong will be right, when Aslan comes in sight,
At the sound of his roar, sorrows will be no more,
When he bares his teeth, winter meets its death,
And when he shakes his mane, we shall have spring
Again.
(...) When Adam's flesh and Adam's bone
Sits at Cair Paravel in throne,
The evil time will be over and done (*LWW*, 79-81).

En tercer lugar, señala Malinowski, algunas palabras tienen significaciones ocultas y arcaicas que, fuera de su contexto mágico, carecen de sentido (Malinowski 1994, 81). Así sucede con "abracadabra", "arredro vayas", etc. Apoyada en fórmulas como las mencionadas y procedente de la voluntad benéfica o maléfica del enunciador, la magia reside en el acto de enunciación: "He went to the Door and they all followed him. He raised his head and roared, "Now it is time!" then louder, "Time!"; then so loud that it could have shaken the stars, "TIME". The Door flew open" (*LB*, 170).

Pero más allá de sus secretos y sus matices lingüísticos la magia conduce invariablemente a un solo fin, la transformación: "una reducción a un estadio inferior (...). (...) una metamorfosis descendente, que en mitos, leyendas e historias aparece como castigo o como obra de un poder maléfico" (E. Cirlot 1997, 189). En las *Crónicas de Narnia*, como en numerosos cuentos folklóricos, puede ser la conversión de una persona en animal (como en el caso de la ya mencionada transformación de Rabadash en burro), en montaña (como el gigante de las dos cabezas de Archenland) o incluso en criaturas invisibles, que es en lo que se acaban convirtiendo los escípodes después del hechizo que el mago

⁶ "La Princesa se pinchará la mano con un huso, pero en vez de morir caerá en un profundo sueño que durará cien años, al cabo de los cuales el hijo de un Rey vendrá a despertarla" ("La bella durmiente del bosque", Perrault 1998, 32).

Coriakin lanza sobre ellos, como castigo por su mal comportamiento en la Isla de las Voces.

De cualquier modo, en las *Crónicas de Narnia* los encantamientos son llevados a cabo en la mayor parte de las ocasiones por las potencias maléficas: "Enchantments, enchantments ... the heavy, tangled, cold, clammy web of evil magic. Buried alive. Dragged down under the earth, down into the sooty blackness (...)" (*SC*, 163). Cuando las fuerzas del mal lanzan sus encantamientos y hechizos contra las fuerzas del bien, pueden paralizar el ciclo de las estaciones. Esa fue exactamente la consecuencia del encantamiento que la Bruja Blanca lleva a cabo sobre Narnia, que estuvo cubierta de nieve durante cien largos inviernos en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. Esa misma magia al servicio del mal es la que puede transformar a las criaturas en estatuas, como les sucedió a los habitantes de Narnia que, engañados por la Bruja Blanca, fueron transformados en figuras de piedra en la obra anteriormente señalada. De igual modo, podrá hacer perder la memoria al príncipe Rilian, a quien, en *The Silver Chair*, se presenta como alguien expuesto durante largo tiempo al hechizo de la Bruja Verde.

Sin embargo, como en los relatos tradicionales, si el encantamiento es obra de un poder maléfico (mago, nigromante, bruja, dragón, etc.) siempre acaba siendo roto gracias a la intervención providencial de un héroe, cuyo poder salva o libera a aquellos que sufrían el yugo del hechizo. De este modo sucede en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*: serán los cuatro niños Pevensie quienes, con sus heroicas hazañas y la ayuda de Aslan, devuelvan la fertilidad a las tierras de Narnia. En este mismo libro, será Aslan el que devuelva a la vida a las criaturas que habían sido convertidas en piedra por el hechizo de la Bruja Blanca. En *The Silver Chair*, los personajes Jill, Scrubb y Puddleglum lograrán romper el hechizo que mantuvo escondido durante años, contra su voluntad, a Rilian bajo las tierras de los gigantes del Norte.

En la obra de Lewis la magia de la palabra se enriquece con la magia de la letra y los símbolos escritos, como los del ya citado libro mágico de Coriakin:

It was written, not printed; written in a clear, even hand, with thick downstrokes and thin upstrokes, very large, easier than print, and so beautiful that Lucy stared at it for a whole minute (...). The paper was crisp and smooth and

a nice smell came from it; and in the margins, and round the big colored capital letters at the beginning of each spell, there were pictures (VDT, 151).

La palabra escrita puede aparecer grabada en la piedra, como sucede con las palabras "UNDER ME", esculpidas sobre el pavimento de la ciudad en ruinas de Harfang en *The Silver Chair*. Estas dos palabras es lo único que queda de una inscripción más extensa, que en tiempos antiguos, como bien recuerda Rilian, expresaba estos versos:

Though under Earth and throneless now I be,
Yet, while I lived, all Earth was under me (SC, 153).

Aparece también fijada en filigranas de oro y plata, como ocurre con los versos que Digory se encuentra a la entrada del jardín de las tierras del Oeste en *The Magician's Nephew*:

Come in by the gold gates or not at all,
Take of my fruit for others or forbear,
For those who steal or those who climb my wall
Shall find their heart's desire and find despair (MN, 171).

Importa señalar, no obstante, que en casos como éste no existe la intención de conceder a la palabra propiedades relacionadas con la magia, sino que se trata más bien de una propuesta lúdica: la de resolver un enigma, encontrar la respuesta a un acertijo. El enigma es, según Eduardo Cirlot, una forma literaria característica en las literaturas nórdicas en especial. Se basa, según su definición, "en el sentido simbólico de cada imagen; la totalidad de la descripción ha de revelar un personaje, ser u objeto" (Cirlot 1997, 190). El enigma o el acertijo son una incógnita, un secreto que, como tal, encierra la clave misma del discurso narrativo. El misterio generado por el enigma suscita interrogantes, que, a su vez, conducen al desciframiento. El objetivo principal es mantener la curiosidad y el interés del lector por descifrar el mensaje que encierran las palabras.

Varias son las funciones que el acertijo desempeña en la obra de Lewis. En primer lugar, es de destacar su función profética. En ocasiones, en efecto, aparecen en clave, o de forma críptica, como medios para conocer un acontecimiento futuro, como el que adelanta que los protagonistas de *The Lion, the Witch and the Wardrobe* se convertirán en reyes de Narnia. Según este antiguo

acertijo con tintes proféticos, cuando dos hijos de Adán y dos hijas de Eva se sienten en los cuatro tronos de Cair Paravel, entonces será el fin del invierno perenne de Narnia y del reinado de la Bruja Blanca:

When Adam's flesh and Adam's bone
Sits at Cair Paravel in throne,
The evil time will be over and done (LWW, 81)

También en *The Voyage of the 'Dawn Treader'* hallamos un acertijo, que una y otra vez repite el personaje Reepicheep como una vieja profecía que ansía ver pronto cumplida: ir al País de Aslan:

Where the waves grow sweet,
Doubt not, Reepicheep,
There is the utter East (VDT, 228).

En segundo lugar, los acertijos mueven a actuar para averiguar el significado oculto que encierran algunas palabras, como cuando en *The Magician's Nephew*, Polly y Digory se encuentran ante los siguientes versos:

Make your choice, adventurous Stranger;
Strike the bell and bide the danger,
Or wonder, till it drives you mad,
What would have followed if you had (MN, 54).

Digory, presa de la curiosidad, decide tocar la campana mágica, sin saber que las consecuencias que se derivarían de dicha acción iban a ser trágicas: el sonido había devuelto a la vida a Jadis, la malvada Reina de Charn.

El valor de la palabra adquiere, pues, en la obra de Lewis un sentido específico por medio de la cual se puede hacer el bien; se puede crear pero también destruir si ésta es utilizada por las fuerzas del mal, o puede, a través de la magia, conjurar, hechizar y hasta transformar la realidad, pero la palabra en forma de acertijo puede incluso representar una invitación al placer del lenguaje por sí mismo, porque sí.

A propósito de los nombres propios, Jean Chevalier afirma que éstos, al ser enunciados, "desplazan fuerzas que establecen una corriente, a la manera de

arroyos subterráneos, invisibles pero presentes” (Chevalier 1991, 763). Los nombres de los personajes en las obras de Lewis que nos ocupan casi nunca son casuales. Al contrario, el mero hecho de llamarse de una u otra manera es explicativo, y en ocasiones la enunciación del nombre produce un efecto sensacional. En éste, como en otros aspectos de su obra que hemos ido viendo, Lewis pone al descubierto la influencia de lo mitológico en ésta.

En las *Crónicas de Narnia*, concretamente en *The Lion the Witch and the Wardrobe*, la mera enunciación del nombre de *Aslan* provocaba en los niños sensaciones diferentes:

At the name of Aslan each one of the children felt something jump in his inside. Edmund felt a sensation of mysterious horror. Peter felt suddenly brave and adventurous. Susan felt as if some delicious smell or some delightful strain of music had just floated by her. And Lucy got the feeling you have when you wake up in the morning and realise that it is the beginning of the holidays or the beginning of the summer (LWW, 68).

Lo mismo sucede cuando tras nombrar a *Aslan* los niños experimentan de nuevo “that strange feeling - like the first signs of spring, like good news, had come over them” (LWW, 78).

De acuerdo con Rosenblat, en su libro *Sentido mágico de la palabra y otros estudios*, que resalta la importancia que los pueblos antiguos otorgaban al nombre, “el devoto podía aproximarse a él con epítetos que apuntaran a su esencia: Zeus era el recolector de las nubes (...); Apolo, el brillante o el luminoso; Afrodita, la celeste (...), Atenea, la industriosa (...) (Rosenblat 1977, 25). Lo mismo sucede en las *Crónicas de Narnia*, donde los nombres de los héroes aparecen a menudo acompañados de apelativos tan variados como los siguientes: Ram “the Great”, Rilian “the Disenchanted”, Corin “Thunder-Fist”, Peter “the Magnificent”, Susan “the Gentle”, Lucy, “the Valiant” o Edmund “the Just”.

Como señalábamos antes, la elección de algunos nombres por parte de Lewis no es en absoluto fortuita. En las *Crónicas de Narnia* encontramos casos en los que se da una identificación de los sujetos con sus nombres propios. Como explica Rosenblat, “el nombre forma parte del campo mágico de la persona” (Rosenblat 1977, 27). A veces, las cualidades de un personaje se desprenden del

nombre propio en sí, como es el caso de la bruja Jadis, a quien gusta vestirse con ricos ropajes y joyas. Sucede también con Roonwit, el centauro cuya voz es tan profunda como la de un toro y tan sabio que sabe leer las estrellas o con Fledge, el caballo volador cuyo nombre posiblemente guarde relación con el término “fledged”. Otros ejemplos que demuestran el vínculo consustancial que se establece entre el nombre y el ser que designa son, del lado del bien, el de Jewel, el unicornio, que se caracteriza por su nobleza y fidelidad hacia su inseparable amigo Tirian, o Glimfeather, el búho de blanco plumaje, cuyo nombre propio procede, según explica Ford, del alemán medio: “*glim*, which means ‘to shine or gleam’” (Ford 1994, 202). En el polo opuesto se encuentra Grifflie, el cínico portavoz de los enanos negros de Narnia, cuyo nombre posiblemente derive de “griffin” o grifo, animal fabuloso “capaz de despedazar a cualquier ser vivo que encuentre en su camino” (Ignacio Malaxecheberría, ed. 1993, 79) y Shift, que como su nombre propio sugiere, es un personaje falso, cambiante y negativo.

Más que de nombres propios, podríamos hablar en estos casos concretos de nombres generales o descriptivos, (B. Bettelheim 1991, 40), como lo son también los nombres de algunos personajes de los cuentos de hadas: Blancanieves (por tener la piel tan blanca como la nieve), Cenicienta (porque siempre estaba manchada de ceniza y polvo) o Caperucita Roja (por la caperuza roja que llevaba siempre puesta).

Si bien es cierto que en las *Crónicas de Narnia*, como cabe esperar de unos cuentos destinados fundamentalmente a los niños, los nombres siguen la tradición de los cuentos de hadas, no es menos cierto que algunos de sus personajes adoptan nombres poco comunes y distintivos, características más propias de los seres de la mitología. Según explica Bruno Bettelheim los héroes míticos, a diferencia de los personajes de los cuentos de hadas, tienen nombres propios que los distinguen de los demás, y no sólo ellos, sino también sus padres y principales protagonistas del mito (Bettelheim 1991, 40). Así, en las *Crónicas de Narnia* los nombres de algunos reyes de Narnia como Caspian I, Caspian VIII, Caspian IX, Caspian X y sus descendientes Rilian y Tirian, destacan, como en los mitos, sobre los demás, más generales y descriptivos.

Por último, algunos objetos –como Rhindon, la espada que Peter recibe de manos de Father Christmas en *The Lion, the Witch and the Wardrobe*– también reciben nombres que los individualizan.

Afirma Jacqueline Held que las palabras son “material para jugar, para soñar, para reír, para acariciar y dar vueltas y vueltas” (Held 1987, 169). Hay algo de todo eso en el uso que Lewis hace de ellas en sus obras fantásticas, porque a menudo se recrea así su significado más obvio y dándole inmediatamente la vuelta, transformándolas y transfigurándolas. Y hay también el reflejo, por encima de esto, de que la palabra hechiza, encanta y es un medio para transformar la realidad.

Referencias bibliográficas

- Anónimo. *Las Mil y Una Noches*. Madrid: Edimat Libro, 1994.
- Bettelheim, Bruno. 1975. *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Great Britain: Pinguin Books, 1991.
- Carroll, Lewis. 1865. *Alice's Adventures in Wonderland en The Complete Illustrated Works of Lewis Carroll*. London: Chancellor Press, 1990.
- Chevalier, Jean. *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Herder, 1991.
- Cirlot, Juan Eduardo. 1969. *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela, 1997.
- Fischer, Ernest. 1967. *La necesidad del arte*. Trad. de Solé-Tura. Barcelona: Península, 1978.
- Held, Jacqueline. 1977. *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Trad. de María Teresa Brutocao y Nicolás Luis Fabiani. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.
- Lewis, C. S. 1942. *Perelandra*. London: John Lane, The Bodley Head. También publicada como *Voyage to Venus*. London: Pan Books, 1953 (London: Pan Books & The Bodley Head, 1989).
- _____. 1945. *That Hideous Strength. A Modern Fairy-tale for Grown-ups*. London: John Lane, the Bodley Head. También publicada como *The Tortured Planet*. New York: Avon Books, 1946 (London: Pan Books & The Bodley Head, 1989).

- _____. 1950. *The Lion, the Witch, and the Wardrobe. A Story for Children*. Ilustr. De Pauline Baynes. London: Geoffrey Bles (New York: HarperTrophy, 1994). New York: Macmillan, 1950 (New York: Macmillan, 1970).
- _____. 1951. *Prince Caspian. The Return to Narnia*. Ilustr. de Pauline Baynes. London: Geoffrey Bles (New York: HarperTrophy, 1994).
- _____. 1952. *The Voyage of the 'Dawn Treader'*. Ilustr. de Pauline Baynes. London: Geoffrey Bles (New York: HarperTrophy, 1994).
- _____. 1953. *The Silver Chair*. Ilustr. de Pauline Baynes. London: Geoffrey Bles (New York: HarperTrophy, 1994).
- _____. 1954. *The Horse and His Boy*. Ilustr. de Pauline Baynes. London: Geoffrey Bles (New York: HarperTrophy, 1994).
- _____. 1955. *The Magician's Nephew*. Ilustr. de Pauline Baynes. London: The Bodley Head (New York: HarperTrophy, 1994).
- _____. 1956. *The Last Battle. A Story for Children*. Ilustr. de Pauline Baynes. London: The Bodley Head (New York: HarperTrophy, 1994).
- _____. 1960. *Studies in Words*. Cambridge: Cambridge U. P. (Cambridge: Cambridge U. P., 1996).
- Malaxecheverría, Ignacio. 1986. *Bestiario medieval*. Madrid: Siruela, 1993.
- Malinowski, Bronislaw. 1974. *Magia, ciencia y religión*. Trad. de Antonio Pérez Ramos. Barcelona: Ariel, 1994.
- Nacar Fuste, Eloino y Colunga Cueto, Alberto, trads. *Sagrada Biblia*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1974.
- Perrault, Charles. *Cuentos de Charles Perrault*. Trad. de Carmen Bravo-Villasante. Barcelona: José J. de Olañeta, 1998.
- Rosenblat, Ángel. *Sentido mágico de la palabra y otros estudios*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca, 1977.
- Sammons, Martha C. *A Guide Through C. S. Lewis' Space Trilogy*. Westchester, Illinois: Cornerstone Books, 1980.
- Savater, Fernando. *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus, 1986.
- Tolkien, J. R. R. 1954. *The Lord of the Rings. Part Two. The Two Towers*. London: HarperCollins, 1991.

TENDENCIAS DE TRADUCCIÓN ENTRE LENGUAS EN CONTACTO EN LA LITERATURA JUVENIL

Cristina García de Toro

Universitat Jaume I

garciat@trad.uji.es

Resumen

En este artículo analizaremos las tendencias de traducción que hemos observado en la traducción al español de tres textos de literatura juvenil, escritos originariamente en catalán. Los tres textos pertenecen al *boom* de la novela detectivesca catalana de los años ochenta y han recibido una excelente acogida, especialmente entre el público juvenil. El artículo realiza el siguiente recorrido: en primer lugar, presentamos brevemente los textos, seguidamente explicamos el modelo de análisis empleado y, finalmente, nos adentramos en la revisión de las tendencias de traducción más relevantes que observamos tras la aplicación del modelo de análisis. La situación de contacto y convivencia de las lenguas estudiadas (el catalán y el español) y el público receptor de los textos, son los ejes centrales del análisis.

Palabras clave: tendencias de traducción, traducción de literatura juvenil, traducción entre lenguas en contacto, comparación de traducciones.

Abstract

This article describes the norms of translation in three Spanish translations of children's literature, written originally in Catalan. The three texts belong to the *boom* of the 80's Catalan detective novel and got a favourable reception, especially among teenagers. The article is structured in three sections, in

the first one, the three texts are briefly introduced; in the second section, the model of analysis of translational behaviour is presented; and, in the third section, translation norms are put forward. Contact between the two languages under study (Spanish and Catalan) and the special characteristics of the receivers (the youth), have been the two essential key factors in the analysis.

Key words: translation norms, children's literature translation, translation between contact languages, comparing and assessing translations.



1. Introducción

El trabajo tiene como objetivo describir las tendencias de traducción que hemos observado tras el estudio de la traducción al castellano de los textos *No emprenyeu el comissari* (Ferran Torrent, 1984), *Penja els guants, Butxana* (Ferran Torrent, 1985) y *Vida de gos i altres claus de vidre* (Jaume Fuster, 1989). El artículo ofrece una síntesis de las conclusiones de un trabajo de mayores dimensiones, la tesis doctoral *La traducció entre català i castellà: estudi descriptiu* (García de Toro, 2002), en la que utilizamos estos textos como corpus.

Para una mayor claridad en la presentación, estructuramos el artículo en los siguientes apartados: en el primero, veremos someramente algunas de las características de los textos; en el segundo, explicaremos la metodología utilizada; y en el tercero, presentaremos los resultados. Finalmente, adjuntaremos en un anexo, al final del trabajo, una pequeña muestra de los ejemplos vistos en la tesis, aunque sólo una pequeña selección para no exceder los límites razonables del artículo.

2. Los textos

Los textos de los que partimos son tres novelas, las dos primeras: *No emprenyeu el comissari* y *Penja els guants, Butxana*, del autor valenciano Ferran Torrent, publicadas en 1984 y 1985 respectivamente y, la tercera, *Vida de gos i altres claus de vidre*, del autor catalán Jaume Fuster, publicada en 1989. Son tres textos insertos en unas coordenadas sociohistóricas muy concretas: pertenecen al *boom* de novela policíaca escrita en catalán en los años ochenta y, aunque no son textos escritos necesariamente para un lector joven, es precisamente en este sec-

tor, y especialmente entre los estudiantes de los centros de enseñanza secundaria, donde han encontrado un público entregado y una magnífica acogida. La trama detectivesca y las características lingüísticas de los textos (el uso de un registro coloquial fresco e innovador) son quizá dos de las razones esenciales de esta acogida.

En cuanto a la trama y a las características textuales, las tres novelas comparten una serie de características esenciales: las tres se caracterizan por desarrollar un argumento detectivesco urbano, el hilo conductor es un detective procedente de los bajos fondos urbanos que investiga al margen de la ley y que se rodea de personajes variopintos, muchos de ellos también de los bajos fondos de la ciudad. Y para lo que utilizan una variedad de lengua también de rasgos muy poco formales, el registro coloquial, e incluso, en ocasiones, con guiños al registro vulgar o al argot. La adscripción al registro coloquial es quizás el rasgo más característico de este tipo de novelas. Sus autores han utilizado y explotado magistralmente en ellas una variedad de lengua con pocos precedentes hasta entonces en el panorama literario en lengua catalana (Ballester y Piquer, 1993). Una variedad, por otro lado, poco analizada y sistematizada, que se convierte en un verdadero reto para el autor y para el traductor. En nuestro caso, nos interesa especialmente por el amplio abanico de elementos de análisis que ofrece.

En cuanto a las traducciones de estos textos al español, cabe apuntar que las tres responden a un objetivo similar: tras el éxito de las novelas en catalán, sus editores deciden traducirlas al castellano para darlas a conocer entre los lectores de fuera de los territorios de habla catalana, y hacer posible así que estos lectores tengan acceso a sus autores, de otro modo circunscritos al ámbito lingüístico catalán (Pérez Grau, 2005: 181-215).

3. Marco de análisis

La metodología de análisis gravita en torno a dos ejes fundamentales: el primero, el concepto de norma, tal y como establece Toury (por ejemplo 1995), y en concreto las normas lingüístico-textuales; y el segundo, un modelo de análisis del TO, a partir de la suma de los modelos de Hatim y Mason (1990) y Baker (1992), el cual nos proporciona las categorías en función de las cuales realizamos el estudio comparativo y descriptivo.

La suma de estos planteamientos responde a nuestra concepción integradora de la traducción, y a la asunción de que tanto las propuestas de Hatim y Mason y Baker (más orientadas al análisis del TO), como los postulados descriptivos (más centrados en la comparación del TO y el TM), podían resultar esenciales para la descripción, y en ningún caso excluyentes.¹ Los primeros nos facilitaban la catalogación de los elementos de análisis, y los planteamientos descriptivos nos permitían acercarnos a las tendencias de traducción.²

En cuanto a las propuestas de Baker y Hatim y Mason, presentamos a continuación sucintamente algunos de los puntos esenciales. Comenzando por Baker, vemos que la autora establece los problemas más comunes de no-equivalencia de acuerdo con la siguiente clasificación:

- equivalencia en el nivel de la palabra
- equivalencia más allá de la palabra
- equivalencia en el nivel gramatical
- equivalencia en el nivel textual
- equivalencia pragmática

En los dos primeros niveles se ocupa del significado de las palabras y de los problemas que provocan las unidades léxicas aisladas o en su combinación, para la consecución de la equivalencia.

¹ Una excelente aplicación de los planteamientos descriptivos para el estudio de traducciones de literatura infantil y juvenil la encontramos en el volumen de Ruzicka y Lorenzo (2003).

² Durante los últimos años se observa que cada vez son más los autores que se decantan, o bien por un enfoque integrador en traductología, como Snell-Hornby (1988) o Hurtado (2001), o bien por la integración o la fusión de modelos, como en los trabajos de Niranjana (1992), Tymoczko (1999), Harvey (1998), o Marco (2002), por poner sólo algún ejemplo. Snell-Hornby, en concreto, proponía un enfoque en el que se integrara no sólo a la traductología, sino a otras materias como la filosofía, la sociología, la antropología, etc. Su propuesta partía de considerar el texto como una *gestalt*, un todo que no puede ser analizado como la suma de sus partes, sino que tendrá el estatus de un *continuum* donde habrá elementos que irán emergiendo a modo de prototipos, sin que se rompa ese *continuum* con compartimentos estancos. Otros autores, como los propios Hatim y Mason, sin explicitarlo tan claramente como la autora precedente, se decantan también por estos postulados integradores, y en su modelo no descuidan los parámetros culturales e ideológicos tan presentes hoy en los enfoques descriptivos y culturales.

a) En el *nivel de la palabra* tipifica los siguientes problemas:

- Problemas culturales
- Conceptos de la LO no lexicalizados en la LM
- La palabra de la LO es semánticamente compleja
- La LO y la LM realizan diferentes distinciones en cuanto al significado de una palabra
- La LM no dispone del hipónimo
- La LM no dispone del hiperónimo
- Diferencias respecto a la perspectiva física o interpersonal
- Diferencias respecto al significado expresivo
- Diferencias de forma
- Diferencias en la frecuencia y en la intención de la utilización de formas específicas
- Uso de préstamos en el TO

b) *Más allá de la palabra*

En este apartado, la autora propone revisar las dificultades a las que se puede enfrentar un traductor como resultado de las diferentes relaciones que establecen las palabras en la LO y la LM. Estas relaciones son tratadas en dos grandes grupos: las *colocaciones* y las *frases hechas*.

c) *El nivel gramatical*

En este nivel contempla aspectos problemáticos como el número, el género, la persona, el tiempo y el aspecto verbal o la voz.

d) *El nivel textual*

En el nivel textual, la autora sigue de cerca los planteamientos de Halliday y Hassan (1976) y se propone analizar las categorías textuales en profundidad. Su trabajo es especialmente minucioso en aspectos como la progresión temática y la cohesión.

porque es coincidente con la dimensión pragmática incluida en el nivel textual-contextual del modelo de Hatim y Mason, y del nivel gramatical, por tratarse de un nivel que, en el caso de lenguas como el catalán y el español, ha sido ampliamente desarrollado en las diferentes gramáticas contrastivas y en estudios procedentes de la estilística comparada).³

Finalmente, en cuanto a la categorización de los ejemplos, apuntar que las categorías no constituyen compartimentos estancos, sino que están generalmente imbricadas unas con otras. Es decir, si se selecciona un elemento como ejemplo de una cuestión de *modo textual*, pongamos por caso, la adscripción a esta categoría responderá a su prototipicidad (Kleiber, 1990), pero su alcance podrá ser mucho más amplio y pertenecer a más categorías del análisis, como el dialecto geográfico, temporal, etc.

4. Resultados del estudio

Aplicamos el marco de análisis propuesto siguiendo el planteamiento *top-down*. Comenzamos, por tanto, por el nivel textual-contextual, para adentrarnos después en el nivel textual y en el nivel de la palabra.

a) Nivel textual-contextual

- *Dimensión semiótica*. En esta dimensión ha resultado especialmente relevante la cuestión de la traducción de los referentes culturales. Y las tendencias observadas son las siguientes: 1) la traducción literal del referente (en algunos casos con la pérdida del valor asociado), como en el ejemplo 1 (*més arruïnat que el xalet de Blasco Ibàñez* → *más arruinado que el chalé de Blasco Ibáñez*); 2) la adaptación cultural, como en el ejemplo 2 (*platja de Pinedo* → *Benidorm*); 3) la explicitación, como en el ejemplo 3 (*Els bellacasa vivien a la Bonanova* → *Los Bellacasa vivían nada menos que en la Bonanova*, aquí con la inclusión del enfático *nada menos que*, para poner de relieve el valor implícito: el alto nivel social del barrio), o en el ejemplo 4 en el que la *plaça del País* pasa a ser la *plaza del*

³ Véase Jordana (1933), Fabra (1954), Payrató (1985) o Ruaix (1985), o Rodríguez-Vida (1997).

País Valenciano.⁴ Para los nombres propios, se opta por la transferencia, por mantenerlos en su forma original, como tendencia general, Lluís → Lluís, Penjoll → Penjoll, Butxana → Butxana. Sólo encontramos una excepción, son los nombres como Raül → Raúl o Ramon → Ramón, nombres que tienen una escritura muy próxima en la LM y que, de mantenerlos en su forma original, podrían hacer pensar al lector de la traducción que se trata de un error tipográfico. En estos casos se opta por sus respectivos equivalentes acuñados (Raúl, Ramón). En cuanto a la toponimia, la tendencia mayoritaria es la transferencia, València → València, Montjuïc → Montjuïc, aunque exista el equivalente acuñado. En ningún caso observamos, tampoco, la inclusión de notas a pie de página. Se perciben, por tanto, indicios de una tendencia a la extranjerización, aunque tenue y poco arriesgada.

- *Dimensión pragmática*. En esta dimensión hemos observado que los mecanismos pragmáticos no presentan grandes diferencias en los TO y TM. Las máximas conversacionales son aplicadas o violadas de manera paralela, excepto en algunos casos en los que las traducciones alargaban o ampliaban la argumentación con la finalidad de conseguir mayor claridad en la expresión (ejemplo 5), pero sólo en casos esporádicos. Por otro lado, la expresión de los actos ilocucionales también es similar en las dos lenguas (ejemplo 6); y sólo en algún caso esporádico (ejemplo 7) se cambia el tipo de acto ilocucional. Pero no podemos afirmar que este hecho llegue a constituir ninguna regularidad.

⁴ En el ejemplo 1, en concreto, aparece un referente enormemente connotado para los valencianos, el chalé de Blasco Ibáñez, situado en la playa de la Malvarosa de Valencia y en estado de decrepitud y abandono hasta los años noventa. Para el lector del TO se trata de un signo reconocible y próximo; para el lector de la traducción, sin embargo, y a pesar de que el contexto le puede ayudar a entender el referente, las connotaciones de abandono no le llegan con la misma intensidad. La traducción literal, en este caso, podemos decir que ha tenido como consecuencia una pérdida parcial del valor asociado al referente.

Los referentes culturales son un aspecto candente hoy en la traducción de LIJ. Véase, a modo de ejemplo, Leppihalme (1997), Fischer (2000), Hagfors (2003), Metcalf (2003), o las referencias al tema en Klingberg (1978), Pascua (1998), Shavit (2003), Dollerup (2003) o Ruzicka y Lorenzo (2003).

- *Dimensión comunicativa.* En esta dimensión es donde más elementos de análisis hemos encontrado, debido esencialmente a las características del corpus (marcado en gran medida por la adscripción de los textos al registro coloquial).
- *Modo del discurso.* En cuanto a la traducción de los elementos de esta categoría, se observa lo siguiente:
 - a) El catalán es menos permeable a la introducción del discurso oral que el castellano (ejemplos 8 y 9).
 - b) El catalán tiende a representar los rasgos de la oralidad en el nivel léxico, mientras que el castellano lo hace también en el nivel morfosintáctico (ejemplo 10).⁵
 - c) El cambio de lengua, es decir, la introducción de elementos en castellano en los originales catalanes (habitual en los registros orales de la lengua catalana y un problema de traducción de alcance social con repercusiones pragmáticas y semióticas), ha sido resuelto en los ejemplos analizados haciendo desaparecer el elemento foráneo (como en el ejemplo 11, *la asistentia del hogar* → *la asistentia del hogar*). En este caso en concreto vemos que se pierde en la traducción el significado intencional del uso del elemento castellano en el TO. La aparición de elementos castellanos en estos textos escritos en catalán es utilizada por los autores para mostrar la situación de permeabilidad presente hoy entre las dos lenguas (y especialmente en el caso del catalán por razones históricas y sociológicas: minorización etc.), y también como muestra de protesta ante la contaminación lingüística. Por otro lado, estos elementos foráneos son una muestra en el escrito de un hábito frecuente en los usos orales de la lengua y, al desaparecer en la traducción, nos encontramos ante un caso de familiarización, en contraposición, por otro lado, con otro tipo de elementos que hemos vistos más arriba, los referentes culturales, para los que se observaba lo contrario, la opción de la extranjerización.

⁵ Para un estudio más detallado de los fenómenos relacionados con la oralidad, véase el monográfico de la revista *Glosas didácticas*, nº 12, dedicado íntegramente a este tema.

- *Tenor del discurso.* Se observan fluctuaciones de tenor entre los TO y las traducciones: en el corpus analizado, el tenor es más informal en la traducción castellana (como en las soluciones *cucas*, para *pese-tas*, o el uso de expresiones como *cojonudas*, para designar unas fotos hechas con cierta facilidad, o *joderse*, para *lamentarse*, de los ejemplos 12, 13 y 14). Esta mayor informalidad del TM puede deberse, por un lado al intento de acortar la distancia social con el lector y acercarse al público juvenil (que se reconoce mejor en el uso de determinadas formas), y por otro lado, puede explicarse como una estrategia de compensación de las posibles pérdidas ocurridas al traducir otras variables como el dialecto temporal, geográfico o social, como veremos a continuación. La dificultad de mantener las marcas temporales, geográficas o sociales, o las marcas derivadas de problemas de campo o de modo, se puede ver compensada en ocasiones por cambios de niveles de formalidad, tanto en el mismo lugar en el que aparecen estos elementos en el TO, como en otros lugares del texto.⁶
- *Campo del discurso.* Cada una de las dos comunidades culturales modela determinados campos de experiencia mediante conceptos pertenecientes a dominios diferentes. La procedencia del dominio agrícola de muchas de las expresiones coloquiales, a veces del campo de los insultos (*bleda* o *soca*, de los ejemplos 15, 16 y 17) en el TO, vemos que se resuelve en castellano acudiendo a otros dominios no necesariamente agrícolas. El hablante tiene interiorizadas las conexiones metafóricas entre estos dominios, de manera que puede realizar infinidad de uniones, teniendo en cuenta que ciertos subdominios en la percepción son fuentes históricas para ciertos subdominios del conocimiento, como es el caso de las referencias a los términos sexuales en determinados registros, o a insultos menos metafóricos, como ocurre para estos ejemplos en castellano con las formas *burro* o *tonto*.

⁶ Respecto a esta estrategia compensatoria, cabe decir que autores como Marco (2003: 56), se muestran un tanto cautelosos. El autor, tras estudiar la traducción de *A Study in Scarlet*, sostiene que, en este texto, es discutible que lo coloquial pueda desempeñar la misma función que lo social.

En opinión de Kussmaul (1995), cuando producimos o comprendemos enunciados, no tenemos en la mente un listado de rasgos semánticos, sino que, determinados por nuestra experiencia, pensamos nociones holísticas, compuestas por un núcleo esencial y por unas fronteras difusas. Y estas fronteras son las que justifican las intersecciones entre palabras, entre significados, y las que permiten este tipo de extensiones del significado. La tendencia, por tanto, en este punto es la de buscar el elemento equivalente para ese contexto acudiendo a otros dominios conceptuales.

- *Dialecto geográfico.* En cuanto a las tendencias de traducción observadas para la traducción de los dialectos geográficos, constatamos que las diferencias dialectales se han visto estandarizadas en castellano: en la traducción al castellano se pierden todas las marcas de dialecto geográfico del TO y no se recurre a explicitaciones del tipo: *dijo en valenciano, dijo en mallorquín*). Una muestra de ello la encontramos en el ejemplo 18; en él se contraponen dos dialectos del catalán: el valenciano y el barcelonés. La situación es la siguiente: la telefonista de un periódico, cuyo dialecto es barcelonés, despierta a Trilita, un fotógrafo valenciano, para avisarlo de que ha aparecido un cadáver en el puerto, por lo que debe acudir rápidamente. Todos los personajes de la historia, y toda la historia, se ubican en un ambiente valenciano, la aparición del personaje de la telefonista, procedente de otra área geográfica, es un elemento esporádico en la novela pero con una carga significativa elevada. En la traducción se plantea cómo traducir el dialecto oriental de la chica —marcado ostensiblemente en el TO con las formas verbales: *acabo, sento treure, aquí, avisi*, etc., como marcas del catalán oriental—, para después poder resaltar el término *valencianets* pronunciado por ella misma. A diferencia del lector de la traducción, el lector del TO reconoce en esta forma *valencianet* en diminutivo, dicha por ella, el tono irónico de menosprecio cariñoso de quien habla mejor, de quien ha adquirido más prestigio social en la red dialectal del catalán.⁷ La solución de la traducción, *valencianito*, por

⁷ Fuster (1962: 203-219) ha descrito a la perfección la mentalidad sucursalista del pueblo valenciano.

el contrario, no consigue transmitir todas las connotaciones asociadas a esta forma en este contexto.

En conclusión, las diferencias dialectales, en la mayor parte de los casos, son problemas complejos, que alcanzan dimensiones sociales y semióticas y su estandarización en la traducción comportará pérdidas de los valores pragmáticos y semióticos.⁸

- *Dialecto temporal.* Los dialectos temporales registran los cambios lingüísticos que se producen a lo largo del tiempo. Es indudable que cada generación tiene unas modas lingüísticas propias: las modas juveniles, por ejemplo, han hecho prevalecer actualmente expresiones como *mola mazo* o *que te cagas* o formas como *tiol/tia, nano* o *chati, birra, garito, bresca* o *pafeto*.

Los traductores de los textos que conforman nuestro análisis se han encontrado con soluciones marcadas temporalmente en los TO, soluciones muy propias del estado de la lengua del momento. Ante esto, los traductores han optado por formas lo más actuales posibles en la mayor parte de los casos. Una muestra de ello la tenemos en los ejemplos 19 al 24, en los que vemos que la tendencia ha sido la de adaptarse al estado de la lengua del momento. Pensemos que los originales y las traducciones son coetáneos: los originales son de los años 1984, 1985 y 1989, y las traducciones de los años 1985, 1987 y 1999, respectivamente.

⁸ La traducción de los dialectos geográficos es un tema muy controvertido en Traductología, y las posturas no son siempre coincidentes. Entre los autores que han dedicado atención a este tema, podemos destacar a House (1973), Hatim y Mason (1990) o Rabadán (1991), todos ellos no favorables todos ellos a establecer equivalencias funcionales entre los dialectos. Y, frente a ellos, a Julià (1998), quien, al contrario, sí se manifiesta a favor de restituir dialectos por dialectos (aunque en determinados casos, dependiendo de la función, del receptor, etc.). Como señala el autor: «restituir, amb tacte, amb traça, amb cara i ulls, dialectes per dialectes» (1998: 371). Otros autores adoptan posturas intermedias, como Catford (1965), Bell (1991) o Hervey y Higgins (1992), quienes proponen la transposición de los dialectos geográficos de los textos de partida mediante dialectos diluidos, poco marcados geográficamente o, incluso, transformados en registros. O Marco (2002: 86), quien apunta con acierto que «són els efectes no desitjats els que constitueixen els perills més seriosos per al traductor literari quant a la traducció dels dialectes». Sin embargo, las dificultades no implican necesariamente que la traducción sea imposible. «No es poden prescriure receptes simples perquè la casuística és molt complexa i cada cas requerirà, segurament, una solució diferent».

Mayoral (1990: 45) sostiene que, para este tipo de elementos marcadores, especialmente en textos con una adscripción temporal acentuada, el traductor dispone de dos tipos de soluciones: o bien acudir a una variedad más neutra para que la traducción conserve su validez con el paso del tiempo, o bien actualizar periódicamente la traducción en aquellas obras que deben parte de su sentido al uso de la lengua del momento. Ciertamente, los textos que tratamos aquí deben parte de su éxito a estos usos lingüísticos modernos e innovadores. Estas marcas de modernidad del TO aparecen reproducidas también en las traducciones, e incluso acentuadas.

- *Dialecto social.* La adecuación del discurso a la procedencia social de los personajes es otro de los puntos recogidos en la dimensión comunicativa. En este punto, los TO y los TM son paralelos: reproducen las marcas sociales de manera similar: *me se* → *me se*. En algún caso excepcional, como en la muestra que recogemos en el ejemplo 25 (*em dóna pel sac* → *tengo la corazonada*), encontramos diferencias en la manera de reproducir los rasgos del dialecto social. En este ejemplo, el autor del TO nos presenta a un personaje, Penjoll, que pertenece a una clase social baja. Su discurso es coherente con su adscripción social: utilización de frases cortas, ausencia de subordinación, insultos frecuentes, frases hechas, etc. La traducción, sin embargo, nos ofrece una solución poco esperada en boca de un personaje de estas características, traducir *em dóna pel sac* por *tengo la corazonada* llama la atención en el conjunto de la traducción. Ahora bien, este ejemplo es, como decimos, un caso esporádico en el conjunto del corpus.
- *Dialecto estándar/ no estándar.* En este aspecto sí observamos diferencias entre los TO y los TM. Las traducciones al castellano han optado por soluciones no estándar en más ocasiones que sus respectivos TO. Probablemente ello se deba a que el catalán es más cauteloso en el uso de este mecanismo por el hecho de que su proceso de normalización no está completo, y estas formas pueden confundir al lector no instruido y hacerle creer que son formas aceptadas por

la normativa. Peligro que se acentúa en el caso del público juvenil. Tenemos unas muestras de ello en los ejemplos 26 y 27.

- *Idiolecto.* Los problemas que ha suscitado el idiolecto han sido de los más difíciles de desentrañar. La categoría de idiolecto es de una gran complejidad porque subsume características del resto de variedades y puede imbricar diferentes categorías, como por ejemplo el dialecto geográfico, el temporal, el uso estándar o no estándar de la lengua, los usos orales, etc., (García de Toro, 1994) y, por otro lado, se trata de una categoría que no siempre permite la búsqueda de un elemento idiolectal equivalente en el TM, por las imposiciones de contexto, etc. (véanse los ejemplos 28 y 29). En los textos analizados, la tendencia observada ha sido la no reproducción de las marcas idiolectales del autor. Esta pérdida se ha visto atenuada únicamente por una estrategia de compensación que ha consistido en lo que podemos denominar la plasmación del idiolecto del traductor. En los ejemplos (30 al 33) tenemos una muestra de este recurso: la aparición de la forma *vaya* en la traducción, utilizada como recurso de énfasis.⁹

b) Nivel textual. En este nivel hemos estudiado los elementos relacionados con la cohesión. Tras analizar los fenómenos de la referencia, la sustitución, la elipsis y la conexión, hemos observado que, en este nivel de análisis, la proximidad de las lenguas ha sido un factor esencial que ha condicionado que la tendencia mayoritaria haya sido la reproducción de idéntico mecanismo en el TO y en el TM (ante una elipsis en el TO encontrábamos también una elipsis en el TM, etc.). Los únicos casos de divergencia observados han estado vinculados, en todas las ocasiones, con la tendencia a la explicitación en la traducción: del elemento referencial (ejemplos 34 y 35), del elemento elidido en el original (ejemplos 36 al 40), de los conectores (ejemplos 41-42), etc. En cuanto a la cohesión léxica (ejemplo 44), observamos que la reiteración de las cadenas semánticas es similar tanto en el TO como en el TM.

⁹ Para una revisión exhaustiva del controvertido tema de la traducción del idiolecto remitimos a Mayoral (1999: 108-109).

Pensamos, sin embargo, que para estudiar este tipo de fenómenos, nuestro corpus ha resultado escaso y no nos ha proporcionado ejemplos suficientes. En este nivel haría falta un estudio de corpus de mayores dimensiones, en la línea de las propuestas de Baker (1995 y 1996), Laviosa (1998) u Olohan (2004).

c) *El nivel de la palabra.* Este nivel de análisis lo hemos desglosado en dos: el nivel que va más allá de la palabra y el nivel de la palabra.

c.1) *Más allá de la palabra.* Los elementos estudiados en este nivel han sido los fraseologismos. Y hemos observado que la solución mayoritaria ha sido la de atender al valor pragmaticodiscursivo de las unidades fraseológicas por encima de forzar el mantenimiento de una forma fraseológica que no cumpliera una función similar en el TM (ejemplos 44 al 48). Tengamos en cuenta que los fraseologismos son rasgos de identidad grupal, marcas de coherencia discursiva y segmentos de intersección entre la modalidad oral y la modalidad escrita. Para la traducción de los elementos fraseológicos no se pueden obviar: a) los rasgos de informatividad y metafóricidad que caracterizan a estos elementos, b) la tonalidad conversacional presente en ellos, y c) el valor de realce de la argumentación que añaden al discurso.

En la traducción entre catalán y castellano existe el riesgo de traducciones por reflejo morfológico por la proximidad de las lenguas, lo que puede ocasionar: a) la pérdida de la coherencia discursiva y la aparición de problemas pragmáticos de traducción; b) la interferencia de los signos de identidad colectiva y la pérdida de muchos de ellos (García de Toro, 2000).

En las soluciones propuestas en las traducciones analizadas, observamos que se ha evitado recurrir a este tipo de traducciones por reflejo morfosintáctico. En los ejemplos 44 y 48, vemos que se han evitado soluciones como, por ejemplo, *decir Lucía* (para *Dir Llúcia*) o *Y tanto* (para *I tant*) y, en lugar de ellas, encontramos *decir Rita y claro*.

c-2) *Nivel de la palabra.* En este nivel hemos observado.

a) Soluciones divergentes en los TO y los TM cuando en la lengua original aparecía un *elemento semánticamente complejo* (ejemplos 49-50). La tendencia general de la traducción ha sido la de buscar el término funcionalmente equivalente (*desficiós* → *desazonado, tedioso, aburrido*), que

atendiera a las características de las lenguas y a su manera de conceptualizar, y no han incurrido, en general, en calcos o soluciones erróneas por reflejo formal.

- b) Divergencias en cuanto al *uso de elementos hiponímicos o hiperónimicos* en la LM (ejemplos 51-52). Se observa ahora, además de la tendencia a buscar el término funcionalmente equivalente, la aparición de términos menos generales en el TM (*treure* → *sacar, quitar*).
- c) *Diferencias respecto de la perspectiva física o interpersonal* (ejemplos 53-54). En estos ejemplos, en concreto, la divergencia está en el uso de las formas de los demostrativos: el castellano dispone de las tres formas, *este, ese* y *aquel*, mientras que el catalán oriental sólo dispone de dos, *aquest* y *aquell*, por lo que la distancia intermedia que se expresa a través de la forma *ese* es subsumida en catalán en estas dos formas.¹⁰ A pesar de las divergencias, observamos, sin embargo, que las traducciones al castellano no han incurrido en calcos, sino que han hecho uso de las formas genuinas de la lengua, las formas intermedias *ese/esa/eso*, marcando así las diferencias entre las dos lenguas en cuanto a esta conceptualización espacial. Por ello, la tendencia general en este punto ha sido la de buscar el equivalente que respetara este tipo de conceptualizaciones.
- d) *Diferencias en cuanto al significado expresivo* de las palabras en las dos lenguas. Se observa, en general, la búsqueda de formas funcionalmente equivalentes, aunque con distinto significado expresivo (ejemplo 55). En este ejemplo, en concreto, encontramos el empleo del verbo *festejar*. *Festejar* en catalán es una palabra de uso habitual hoy en día, una palabra que, además, ha sobrevivido a los diferentes tipos de noviazgo propios de cada época y ha sabido adaptar su significado a los nuevos tipos de relaciones. *Festejar*, para la generación de los años 50 y 60, quería decir ser novios con compromiso formal; en la actualidad, sin embargo, se utiliza por diferentes sectores de la población para describir cualquier tipo de relación en la que dos personas salen juntas, tienen una relación amorosa, son novios con compromiso formal, sin él, etc., etc. El tra-

¹⁰ Véase Brucart (2002: 1491-1494).

ductor ha evitado la solución *salir con*, y ha optado por la forma *hacerse con*, con lo que ha focalizado más en la parcela sexual. El término *festejar* en castellano, por otro lado, no llega a reproducir este alcance sexual en sus usos habituales, no metafóricos o desplazados, por lo que representa ese tipo de formas divergentes respecto al significado expresivo de las que nos habla Baker.

En este punto, cabe volver a hacer referencia a los ejemplos que veíamos en el apartado del campo del discurso (ejemplos 15 al 17); también en estos casos observábamos diferencias en cuanto al significado expresivo de las dos lenguas. En el caso de la forma *soca* (de los ejemplos 16 y 17), en concreto, las connotaciones asociadas a *soca* en el TO intentaban compensarse en la traducción acudiendo al repertorio de los insultos (*burro*, *tonto*), como ya comentábamos más arriba. Sin embargo, observamos que con estos usos en el TM se produce una pérdida inevitable en estos contextos, debida en esta ocasión también a las divergencias entre las lenguas en cuanto al significado expresivo de ciertos términos. Con *soca*, el valor expresivo radica en el carácter pueblerino de la persona a la que se dirige el apelativo, carácter que ni *tonto* ni *burro* consiguen transmitir con la misma intensidad.

- e) *Diferencias de forma*. Uno de los casos los diminutivos (un recurso de uso habitual, especialmente en valenciano, y que veíamos en el ejemplo 18). En el ejemplo 56, los valores añadidos a la forma del diminutivo *homenic* del TO no se habrían conseguido transmitir con una forma diminutiva similar en castellano, pongamos por caso *hombrecillo*. La traducción ha optado nuevamente por atender a la función pragmático-discursiva por encima de las características formales y vemos que opta por una solución como *tipejo*. Se trata de una forma sufijada (aunque no diminutiva) que consigue vehicular las connotaciones despectivas presentes en el original. Nuevamente, ante las divergencias de formas se ha buscado y se ha conseguido la equivalencia.
- f) *Diferencias en la frecuencia e intención de la utilización de formas específicas*, como los verbos *fer* o *fotre* en catalán (57 al 59). Este último caso ha sido un tema reincidente que ha aparecido también cuando veíamos

la cuestión del idiolecto (ejemplo 28). *Fotre* es una forma de espectro amplio en catalán y, a diferencia de su correspondiente castellano *joder*, la forma catalana ha perdido las connotaciones sexuales en infinidad de contextos y se ha convertido en un auténtico comodín. Lo que no ha sucedido en castellano, en el mismo grado. Esta divergencia la hemos observado en el corpus ya que la frecuencia de aparición de *fotre* es superior a la de su correspondiente *joder*, sólo en la breve muestra de ejemplos que adjuntamos ya se percibe esta tendencia. En los ejemplos que recogemos en el anexo, las soluciones adoptadas para *fotre* (*rajarse*, *repartir*, etc.) no recorren en ningún caso a formas connotadas sexualmente, ni a ninguna palabra comodín, por lo que podemos decir que la tendencia general ha sido la de buscar el equivalente en la LM, sin caer en calcos o traducciones por reflejo formal.

- g) *Diferencias en el uso de préstamos en el TO* (ejemplos 60 al 62).

La aparición de elementos extranjeros en el TO supone generalmente un problema especial en traducción. Baker (1992: 25-26) sostiene que el inglés los utiliza a menudo por el prestigio social que se les asigna, porque pueden añadir un aire de sofisticación al texto. Este recurso se pierde con frecuencia en la traducción, porque no siempre es posible encontrar un término foráneo con el mismo significado.

En apartados anteriores ya hemos visto el caso del uso de términos en castellano en el texto catalán. Recordemos el ejemplo 11, en el que aparecía la forma *la asistente del hogar* en el TO, en él veíamos que el cambio de código respondía a un recurso frecuente del discurso oral, por otro lado connotado socialmente, cosa que se perdía en la traducción al no hacer uso de ningún préstamo en ese contexto.

- h) *Semejanzas de forma*. Finalmente, cabe señalar aquí que, debido a las características de las lenguas implicadas: próximas y en contacto (García de Toro, 2004), hemos tenido que introducir un nuevo apartado a los propuestos por Baker, y que no contempla la autora. Lo hemos denominado *semejanzas de forma*. Entre las lenguas estudiadas, en ocasiones, es la semejanza de las formas lo que da lugar a calcos y a traducciones por reflejo formal: la palabra "roïnes" (malas) y su traducción por

“ruines”, del ejemplo 63, es una muestra de ello. En cuanto a las soluciones para los problemas mencionados en este nivel, éstas han sido fundamentalmente la estandarización del término que provocaba el problema, o la explicitación. Sólo en algunos casos se ha observado la presencia de elementos calcados, lo que ha derivado en errores de traducción, es el caso del ejemplo 63 y del 64. En este último, se trata de la traducción de *billetera* por *billete*, para el original *bitlletera*. Creemos que la confusión se ha podido producir por la proximidad formal entre *billete* y *billetera*, y por la búsqueda de la solución más próxima formalmente a la de la LO (*billetera*, en lugar de *cartera*), tendencia, por otro lado, frecuente entre dos lenguas tan próximas.

5. Conclusiones

Unas breves reflexiones para concluir. En cuanto a los modelos propuestos, pensamos que el modelo de Baker, que no está pensado para ninguna combinación de lenguas concreta, nos ha resultado especialmente operativo para el estudio de los elementos del nivel microtextual. Nivel, en general, bastante desatendido en los trabajos traductológicos de los últimos años. Los estudios comparativistas y contrastivos habían demostrado su insuficiencia para el análisis del proceso de traducción pero, después del análisis realizado con nuestro corpus, pensamos que la aplicación de procedimientos contrastivos (sin una orientación prescriptiva y siempre en el marco de una teoría general de la traducción), sí puede ser de utilidad.

En cuanto al modelo de Hatim y Mason, concluir que ha resultado de gran aplicabilidad para el estudio de nuestro corpus: pensamos que su propuesta proporciona un marco de análisis del nivel textual-contextual muy completo. Por otro lado, cabe incidir en que este modelo tiene una clara vocación integradora. Su propuesta va mucho más allá de un análisis compartimentado de las categorías del registro, del dialecto, o de las variables discursivas, pragmáticas o semióticas. Su concepción global del texto, enmarcado en los parámetros culturales e ideológicos, acerca esta propuesta a los recientes enfoques descriptivistas y culturales.

En cuanto a los postulados descriptivos, hoy tan en boga en los estudios de traducción, concluir que la propuesta de observar comportamientos, normas

o tendencias de traducción a partir de la comparación de TO y TM abre unas vías interesantes de análisis que pueden conducir al descubrimiento de los universales de traducción. Un paso importante ahora es realizar estos estudios con corpus amplios.

Por lo que respecta al análisis del corpus, señalar lo siguiente: en la dimensión comunicativa es donde más elementos de análisis hemos encontrado, y ello debido esencialmente a las características del corpus: marcado en gran medida por la adscripción de los textos al registro coloquial (especialmente en las intervenciones dialogadas de los personajes). A la problemática del registro, se ha sumado también el estudio tanto de las variables vinculadas con los dialectos, como las vinculadas con la intencionalidad en el uso de estos elementos, o su potencialidad como referentes culturales, etc. Destacamos aquí que el recurso al argot juvenil, a bajar el nivel de formalidad, al uso de elementos fraseológicos de marcado sello coloquial, imprimían a los TO y a las traducciones un signo de modernidad pretendido por los autores y bien recibido por parte de los receptores. Las tendencias de traducción más destacadas en este apartado han sido la reproducción de idéntico mecanismo en la traducción ante marcas temporales o sociales (sólo en algún caso esporádico no se ha seguido este criterio), la estandarización en todos los casos de las marcas de dialecto geográfico, o la pérdida de la recurrencia en la aparición de los elementos idiolectales en el TO y su sustitución por otros elementos que podrían considerarse idiolectales en el TM. En la dimensión pragmática se observaban idénticos recursos textuales y pragmáticos en el TM que en el TO, para los actos ilocucionales, las máximas conversacionales, etc. Y en la dimensión semiótica, hemos visto diversas posibilidades: desde la transferencia, la adaptación cultural, o la explicitación. En algunos casos en que no se recurría a estos mecanismos y se reproducía el referente palabra por palabra, se observaba la pérdida de los valores asociados al referente.

En el nivel textual, y debido a las proximidad entre las lenguas, la tendencia mayoritaria ha sido la reproducción de idéntico mecanismo en el TO y en el TM, especialmente para los fenómenos de la cohesión. Sólo en algunos casos se recurría a la explicitación en pro de la claridad sintáctica y discursiva.

El nivel de la palabra, finalmente, nos ha ayudado a cerrar el círculo de análisis que proponíamos. En este nivel hemos observado, por un lado, las dife-

rencias entre las lenguas (en cuanto a su complejidad semántica, a la perspectiva física, al significado expresivo, las diferencias de forma, diferencias en la frecuencia e intención de la utilización de determinados términos, etc.), pero también los elementos resultantes de la semejanza entre las formas. En los casos de divergencias de formas, se observa que se ha buscado la forma funcionalmente equivalente en ese contexto, en unos casos a través del equivalente acuñado, en otros a través de términos menos generales, de términos menos expresivos, del recurso a la estandarización lingüística, pero sin incurrir, en general, en calcos por reflejo formal. En cuanto al caso contrario, el de los elementos que por las características de las lenguas son formalmente similares, se ha ofrecido, en general, la solución acorde con la LM en ese contexto, tras la detección del elemento que podía ser un falso amigo. Sólo en algún caso se ha observado la presencia de errores de traducción a causa de la interferencia formal (calcos o falsos sentidos fundamentalmente).

En lo referente a los elementos fraseológicos: se ha evitado recurrir a traducciones por reflejo morfosintáctico y se han buscado elementos con función equivalente, preferentemente fraseológicos. Ahora bien, cuando no era posible mantener la forma y la función, ha primado el respeto a la función pragmaticodiscursiva y no a la forma fraseológica.

En conjunto, y finalmente, podríamos decir que se observa un balance entre los polos de familiarización y extranjerización. En el nivel lingüístico, las traducciones han tendido hacia el polo de aceptabilidad, hacia la lengua meta (respondiendo probablemente a la consigna: que no se note que es una traducción, que suene a original). Sin embargo, en el nivel cultural, y en concreto en la traducción de los referentes culturales (básicamente en los nombres propios y los topónimos), se observa la presencia de marcas extranjerizantes. Estas marcas, junto con la ubicación de la trama, Valencia, Barcelona, etc., pueden servir para que el lector de la traducción perciba claramente que está ante otra cultura, con lo que se abriría la posibilidad de que se acercara a ella, de que la mirara con más proximidad, y de que pudiera incorporar a su bagaje elementos de la cultura origen.

Referencias bibliográficas

- Alemany, R., Ferrando, A., & Meseguer L. (eds.) *Actes del Novè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura catalanes, Alacant/Elx, 9-14 de setembre de 1991*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, vol. III.
- Baker, M. 1992. *In other words. A Coursebook on Translation*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- _____. 1995. "Corpora in translation studies: an overview and suggestions for future research", *Target*, 7/2, 223-243.
- _____. 1996. "Corpus-based translation studies: The challenges that lie ahead", en Somers, H. (ed.), 175-86.
- Ballester, J. & Piquer, A. 1993. "L'argot i el contacte de llengües: la seua vigència literària", en Alemany, R., Ferrando, A., & Meseguer, L. (eds.), 333-346.
- Bell, R. T. 1991. *Translation and Translating*. Londres: Longman.
- Branchadell, A. & West, M. eds. 2004. *Less Translated Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Brucart, J. M. 2002. "Els determinants", en Solà et al. (dir.), 1491-1494.
- Bueno, A., Ramiro, M., & Zarandona, J. M. 1994. *La traducción de lo inefable. Actas del I Congreso Internacional de Traducción e Interpretación*. Soria: Colegio Universitario de Soria, 91-102.
- Catford, J. C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dollerup, C. 2003. "Translating for Reading Aloud", *Meta*, XLVIII, 1-2, 81-104.
- Fabra, P. 1954-56. *Converses Filològiques*. Barcelona: Barcino (edición de S. Pey).
- 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.

- Fuster, J. 1962. *Nosaltres els valencians*. Barcelona: Edicions 62 (7a edició, 1982).
- García de Toro, C. 1994. "Idiolecto y traducción", en Bueno, A., Ramiro, M., & Zarandona, J. M., 91-102
- _____. 2000. "Traduir els fraseologismes entre català i espanyol", en Salvador, V. & Piquer, A. (eds.), 227-239.
- _____. 2002. *La traducció entre català i castellà. Estudi descriptiu*, [tesis doctoral], Departament de Traducció i Comunicació, Universitat Jaume I.
- _____. 2004. "Translation between Spanish and Catalan today", en Branchadell, A. & West, M. (eds.), 2004, 269-286.
- García de Toro, C. & García Izquierdo, I. (eds.) 2005. *Experiencias de traducción. Reflexiones desde la práctica traductora*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Hagfors, I. 2003. "The Translation of Culture-Bound Elements into Finnish in the Post-War Period", *Meta*, XLVIII, 1-2, 112-127.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Harvey, K. 1998. "Translating camp talk: Gay identities and cultural transfer", en Venuti, L. (ed.), 2000, 446-467.
- Hervey, S. & Higgins, I. 1992. *Thinking Translation. A Course in Translation Method: French to English*. Londres: Routledge.
- Hatim, B. & Mason, I. 1990. *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.
- House, J. 1973. "On the limits of translatability", *Babel*, 19/4.
- Hurtado, A. 2001. *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jordana, C. A. 1933[1968]. *El català i el castellà comparats*. Barcelona: Barcino.
- Julià, J. 1998. "Varietats i recursos lingüístics a la traducció literària catalana", en Orero, P. (ed.), 371-384.
- Kleiber, G. 1990. *La sémantique du prototype*. París: Presses Universitaires de France.
- 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.), 84-89.

- Klingberg G., Ørving M. & Stuart, A. (eds.) 1978. *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems*. Estocolmo: Almqvist and Wiksell International.
- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.
- Laviosa, S. (ed.), 1998. *The Corpus-Based Approach/ L'approche basé sur le corpus*, número especial de *Meta*, 13, 4.
- Leppihalme, R. 1997. *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Marco, J. 2002. *El fil d'Ariadna. Anàlisi estilística i traducció literària*. Vic: Eumo.
- Marco, J. 2003. "Estudio crítico de la traducción al catalán de A Study in Scarlet", en Ruzicka, V. & Lorenzo, L. (coord.), 37-69.
- Mayoral, R. 1990. «Comentario a la traducción de algunas variedades de lengua», *Sendebarr*, 1, 35-46.
- Mayoral, R. 1999. *La traducción de la variación lingüística (Uertere, Monográficos de la revista Hermeneus, 1)*. Soria: Excma. Diputación de Soria.
- Metcalf, E. 2003. "Exploring Cultural Difference Through Translating Children's Literature", *Meta*, XLVIII, 1-2, 322-327.
- Niranjana, T. 1992. *Sitting Translation: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Olohan, M. 2004. *Introducing corpora in Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Orero, P. (ed.) 1998. *Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 371-384.
- Pascua, I. 1998. *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Payrató, L. 1985. *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Curial-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Pérez Grau, D. 2005. "Vicent Andrés Estellés: traduït o traït", en García de Toro, C. & García Izquierdo I. (eds.), 181-215.

- Quiles Cabrera, M. C. (coord.) 2004. *Glosas didácticas*, 12 [monográfico dedicado a la oralidad].
- Rabadán, R. 1991. *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia translémica inglés-español*. León: Universidad de León.
- Rodríguez-Vida, S. 1997. *Catalán - Castellano frente a frente*. Barcelona: Inforbook's S.L.
- Ruaix, J. 1985. *El català/2*, Barcelona, Moià, (2a edició, 1986).
- Ruzicka, V., Vázquez, C. & Lorenzo, L. (eds.) 2000. *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Ruzicka, V. & Lorenzo, L. (coord.) 2003. *Estudios críticos de traducción de literatura infantil y juvenil*. Tomo I. Oviedo: Septem Ediciones.
- Salvador, V. & Piquer, A. (eds.) *El discurs prefabricat. Estudis de fraseologia teòrica i aplicada*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- 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.
- Snell-Hornby, M. 1988. *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.
- Solà et al. (dir.) 2002. *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries, 1491-1494.
- Somers, H. (ed.) 1996. *Technology, LSP and Translation: Studies in Language Engineering in honour of Juan Sager*. Amsterdam: Johns Benjamins.
- Tymoczko, M. 1999. *Translation in a Post-Colonial Context: Early Irish literature in English translation*. Manchester: St. Jerome.
- Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.
- Venuti, L. (ed.) 2000. *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge.

Referencias de los textos

- Jaume Fuster. 1989. *Vida de gos i altres claus de vidre*. Barcelona: Edicions de la Magrana, Col. Les Ales Estes, núm. 42.
- _____. 1999. *Vida de perros y otras llaves de cristal*. Madrid: Anaya, Col. Espacio abierto, núm. 75. Traducción de Cristina García de Toro.
- Ferran Torrent. 1984. *No empenyeu el comissar*. Valencia: L'ham, 14a edició.
- _____. 1987. *No me vacilen al comisari*. Barcelona: Ediciones B, Col. Libro amigo policíaca, núm. 26. Traducción de Javier Gispert.
- _____. 1985. *Penja els guants, Butxana*. Barcelona: Quaderns Crema, Col. Mínima de butxaca, núm. 19, 2a edició.
- _____. 1987. *Contra las cuerdas*. Barcelona: Anagrama, Col. Contraseñas, núm. 96. Traducción de Josep Lluís Bonet.

ANEXO

Ejemplo 1.	Referente cultural
(El Gepa, el peluquero que le está cortando el pelo a Butxana, cuenta que en la peluquería Tito de Madrid está poniendo de moda nuevos estilo entre la gente joven).	
TO: No és cosa de conya, no. Si el Tito i derivats no la palmen <u>em veig més arruïnat que el xalet de Blasco Ibáñez</u> .	
TM: Pues mira, la cosa no va en coña. Si el Tito y similares no la palman, <u>me veo más arruinado que el chalé de Blasco Ibáñez</u> .	
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 26	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 25	

Ejemplo 2.	Referente cultural
TO: I se n'anà. Suat. Com un esquimal a la <u>platja de Pinedo</u> . S'aturà, però, al quiosc, agafant un parell de diaris de marca local.	
TM: Se fue sudando, como un esquimal en <u>Benidorm</u> , pero se paró en el quiosco para coger un par de diarios locales.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 30	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 32	

Ejemplo 3.	Referente cultural
TO: La filla dels Bellacasa, l'hereva de la fortuna, s'ha fet d'esquerres. supose que de la «gauche divine». Ha convertit les empreses metal·lúrgiques en societats anònimes i ara es passa vida amunt i avall i protagonitzant notícies a la premsa del cor, tot i que ja en té quarant de repicats. Bé, si fa no fa com jo mateix...	
<u>Els Bellacasa vivien a la Bonanova</u> . I no en una caseta, no. En un palau modernista, voltat de jardí, que tombava d'esquena.	
TM: La hija de los Bellacasa, la heredera de la fortuna, se ha hecho de izquierdas. Supongo que de la «gauche divine». Ha convertido las empresas metalúrgicas en sociedades anónimas y ahora se pasa la vida yendo de aquí para allá y saliendo en las revistas del corazón, a pesar de que los cuarenta ya no se los quita nadie. Bueno, más o menos como a mí...	
<u>Los Bellacasa vivían nada menos que en la Bonanova</u> . Y no en una casa cualquiera, no. En un palacio modernista, rodeado de jardín, para caerse de culo.	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 42	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 44	

Ejemplo 4.	Referente cultural
TO: Fede féu el trajecte a la faena com si anàs de vacances definitives. La Derby grinyolà la inusitada acceleració a què fou sotmesa de partida. Darrere quedà Benimaclet [...] Arribà a la <u>plaza del País</u> amb el tub de la moto renquenjant i fent atrevides cabrioles entre els nombrosos vehicles del funcionariat.	
TM: Llegó a la <u>plaza del País Valenciano</u> con el escape petardeando.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 27	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 24	

Ejemplo 5.	Máxima de cantidad
TO: <u>La dona, amb la cabellera sobre el tauler d'escacs</u> , intentava un escac i mat impossible. Sols jugava amb un alfil, i dos peons.	
(<i>Frederic</i>) li guaità les cames per última vegada i tot seguit se la pirà pel mateix finestró per on havia entrat.	
TM: <u>La mujer cuya cabellera flotaba sobre el tablero de ajedrez</u> , intentaba un imposible jaque mate. Jugaba sólo con un alfil y dos peones.	
Le miró las piernas por última vez y, a continuación, salió por la misma ventana que había utilizado para entrar.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 19	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 21	
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 10	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 12	

Ejemplo 6.	Acto ilocucional
TO: —Però, Sara, ¿què tens a veure amb tot açò? — <u>No t'arrimes</u> , idiota, —intimidà ella, apuntant-lo. <u>Agrupeu-vos tots junts i alceu</u> les mans. El primer que <u>intente</u> alguna cosa el forade.	
TM: —Però Sara, ¿qué tienes tú que ver con todo esto? — <u>No te acerques</u> , idiota, —intimidó ella, apuntando. <u>Agrupaos</u> todos y <u>levantad</u> las manos. Al primero que <u>intente</u> algo lo agujereo.	
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 202	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 169	

Ejemplo 7.	Acto ilocucional
(El detective Butxana y los dos ladrones que le sirven de ayudantes se disponen a entrar a escondidas en el chalet en el que estaban reunidos los delincuentes)	TO: Butxana aturà el 4-L
—Silenci absolut —pregà el detectiu als dos pises—	<u>Cama cap al xalet.</u>
TM: Butxana detuvo el 4-L	—Silenci absolut —rogó el detectiu a sus dos compañeros, <u>mientras iban hacia el chalé.</u>
Fuente TO: <i>No empenyeu el comissari</i> , pág. 170	Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 190

Ejemplo 8.	Modo del discurso
TO: —Deixa la maquineta que hem de parlar —ordenà Colometa.	—¿Que la deixes?, se m'ha engolit vuit-centes peles, la mala puta
—Demà li les traus, vinga, anem a la barra a beure alguna cosa.	—Pagues tu, ¿eh?
—Si serà <u>malparit</u> ... —remugà Colometa entre dents.	TM: Ahora deja la maquineta, que tenemos que hablar —ordenó «Colometa».
—¿Que la deje? Pero si la mala puta se me ha tragado ochocientas « <u>pelas</u> »...	—¿Que la deje? Pero si la mala puta se me ha tragado ochocientas « <u>pelas</u> »...
—Bueno, mañana las sacas. Ahora vamos a la barra a beber algo.	—Pero pagas tú, ¿eh?
—Será « <u>joputa</u> »... —rezongó «Colometa» entre dientes.	Fuente TO: <i>No empenyeu el comissari</i> , pág. 109
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 121	

Ejemplo 9.	Modo del discurso
TO: He de saber qui ha estat el <u>malparit</u> que m'ha robat. És una qüestió de dignitat professional.	TM: —Tengo que saber quién ha sido el « <u>hijoputa</u> » que me ha robado. Es una cuestión de dignidad profesional.
Fuente TO: <i>No empenyeu el comissari</i> , pág. 38	Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 41

Ejemplo 10.	Modo del discurso
TO: —Les viudes també tenen dret, Juanito.	—¿I els hòmens, eh? ¿I els hòmens? ¿Reposant la cornamenta dins el taüt, no? ¿Et sembla bonico? Tota la vida treballant i quan ve la jubilació, <u>nyaca!</u> , dos pams de terra al damunt. I les viudes de festa. <u>Que els donen pel serengue!</u>
TM: —Las viudas también tienen sus derechos, Juanito.	—¿Y los hombres, eh?, reposando los cuernos en el ataúd, ¿no? ¿Te parece bonito? Toda la vida currando y, cuando te jubilas, te jodes y dos palmos de tierra encima. Y las viudas de fiesta. <u>¿Que les den po'l sacco!</u>
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 39	Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 35-36

Ejemplo 11.	Modo del discurso
TO: —Tonín —digué ella—, no et deixes la roba amuntegada, que la fas malbé. Collons! ¿Quantes vegades t'ho he de dir? ¿Ja te'n vas, Tonín? —va bramar la <u>asistent del hogar</u> , estranyada per les presses del detectiu.	TM: —Tonín —dijo—, no te dejes la ropa en un montón, que se estropea. ¡Cojones! ¿Cuántas veces tendré que decírtelo? ¿Ya te vas, Tonín? —bramó la <u>asistent del hogar</u> , extrañada por las prisas.
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 155	Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 131

Ejemplo 12.	Tenor del discurso
TO: El gos tombà el cap i menejà la cua: una urgència biològica que el fotògraf copsà a l'instant. Amb rapidesa begué una tassa de café i preparà una llesca de pa amb mantega i mermelada per al gos. Tot seguit fullejà l'últim estat del compte bancari: la Caixa d'Estalvis li anunciava un romanent poc atractiu i la Hidroelèctrica li endossava <u>un rebut de sis mil pessetes</u> . Tornà a mirar el compte bancari; li'n quedaven onze mil.	TM: El perro volvió la cabeza y meneó la cola: una urgencia biológica que el fotógrafo captó al instante. Con rapidez se bebió una taza de café y preparó una rebanada de pan con mantequilla y mermelada para el perro. A continuación hojeó su cartilla del banco para averiguar el saldo: la Caja de Ahorros le anunciaba un remanente poco atractivo, y la Hidroeléctrica le endossaba <u>un recibo de seis mil cuucas</u> . Volvió a mirar la cuenta bancaria: le quedaban once mil.
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 15	Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 16

Ejemplo 13.	Tenor del discurso
TO: Trilita, mentre es dirigien al cotxe, intentà resumir-li a Barrera, de la millor manera que podia, (cosa ben difícil) l'explicació tècnica del sots-comissari	—Deixa-ho córrer. ¿Has tret bones fotos?
— <u>No hi ha problema</u> . Les més escabroses seran les meues.	TM: —Déjalo, Trilita, ya leeré la nota oficial. ¿Has sacado buenas fotos?
— <u>Cojonudas</u> , las más escabrosas serán las mías	Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 23
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 23	

Ejemplo 14.	Tenor del discurso
TO: Desconec les raons de la seua espantada de les cordes, però un grapat d'aficionats <u>bé que ho vam lamentar</u> .	TM: Desconozco las razones de su espantada, pero <u>bien que nos jodió</u> a un montón de aficionados.
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 21	Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 21

Ejemplo 15.	Campo del discurso
TO: Em vaig asseure a la butaca i vaig encendre la pipa, procurant que el fum molestés d'allò més aquella <u>bleda assolellada</u> . Era la venjança dels pobres!	TM: Me senté en el sillón y encendí la pipa, procurando que el humo molestase lo máximo posible a aquella <u>pánfila</u> . ¡Era la venganza de los pobres!
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> pág. 103	Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> pág. 104

Ejemplo 16.	Campo del discurso
TO: —No em prenga per <u>soca</u> . ¡Déu!	TM: —No me tome por <u>ronto</u> , hombre.
Fuente TO: <i>No empenyeu el comissari</i> , pág. 113	Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 125

Ejemplo 17.	Campo del discurso
TO: El detectiu penjà el telèfon.	Tordera es quedà mirant l'aparell.
—No puc evitar-ho, senyor García; aquest tio em trau de polleguera. Em bombeja la sang al cap.	—Penge el telèfon —ordenà el comissari—, que m'aïlla de la humanitat.
Tordera premé els punys.	—Si no ve li'l portaré en una furgoneta cel·lular.
—No faça el <u>soca</u> , Tordera	TM: El detective colgó.
Tordera se quedó mirando el aparato.	—No lo puedo evitar, señor García; este tío me saca de quicio. Me bombea la sangre a la cabeza.
—Cuelgue —ordenó el comisario—; me estña usted aislando de la humanidad.	Tordera apretó los puños.
—Si no viene, se lo traigo en una furgoneta celular.	—No haga el <u>burro</u> , Tordera
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 100	Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 86

Ejemplo 18.	Dialecto geográfico
TO: —¿Trili? —digueren.	—Jo mateix. ¿Què passa?
L'expressió de la telefonista adquirí un to patètic.	— <u>Acabo</u> de sentir per l'escàner que ha aparegut un cadàver al port...
— <u>Acabo</u> de sentir per l'escàner que ha aparegut un cadàver al port...	—Jo no estic de guàrdia.
—Ja ho sé, però Jesús està malalt. <u>Sento treure't</u> del llit, però <u>aquí</u> al davant tinc un paper que posa que en cas d'urgència <u>s'avis</u> el Trili.	—La puta mare...
—La puta mare...	—Que en sou de malparlats, <u>els valencianets</u> —féu la recepcionista, carinyosament indignada.
TM: —¿Trili? —preguntaron.	—Al aparato. ¿Qué pasa?
—Al aparato. ¿Qué pasa?	La expresión de la telefonista adquirió un tono patético.
—Acabo de oír por el escáner que ha aparecido un cadáver en el puerto...	—Acabo de oír por el escáner que ha aparecido un cadáver en el puerto...
—Yo no estoy de guardia.	—Lo sé, pero Jesús está enfermo. Lamento sacarte de la cama, pero aquí delante tengo un papel en el que pone que se avise al Trili en caso de urgencia.
—La puta madre...	—La puta madre...
—Qué malhablados sois <u>los valencianitos</u> —comentó la recepcionista carifosamente indignada.	Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 14
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 15	

Ejemplo 19.	Dialecto temporal
TO: A nosaltres tant ens fa que vos n'aneu a França carregats de <u>farina</u> .	
TM: A nosotros lo mismo nos da que os marchéis a Francia con un cargamento de <u>perico</u> .	
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 206	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 173	

Ejemplo 20.	Dialecto temporal
TO: Vaig anar cap al despatx a peu. La gent que em passava pel costat es devia pensar que venia de fer fúting o de jugar a tennis. Santa innocència. Si haguessin sabut que a la bossa d'esports duia més diners que el banc d'Espanya, m'haurien mirat amb més respecte. [...]	
La Lena, quan va veure el <u>bitiletam</u> va quedar enlluernada.	
TM: Me fui al despacho caminando. La gente que pasaba por mi lado debía de pensar que venía de correr o de jugar al tenis. Bendita inocencia. Si hubieran sabido que en la bolsa de deporte había más dinero que en el Banco de España, me habrían mirado con más respeto. [...]	
Cuando Lena vio aquel <u>mogollón de billetes</u> , se quedó alucinada.	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 48	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 50	

Ejemplo 21.	Dialecto temporal
TO: —La meua esquerra li <u>palpà la boca</u> de tal manera que el protector de les dents li anà a parar al pati de les butaques.	
TM: —Mi izquierda le <u>palpó el careto</u> de tal manera que perdió el protector de dientes en el patio de butacas.	
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 78	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 67	

Ejemplo 22.	Dialecto temporal
TO: L'alè li <u>podia</u> tant que vaig estar a punt de <u>descanviar la pela</u> , abans de ficar-me al cotxe.	
TM: El aliento le <u>cantaba</u> tanto que estuve a punto de <u>echar la papilla</u> antes de meterme en el coche.	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 109	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 112	

Ejemplo 23.	Dialecto temporal
TO: Seria un cas fàcil. L'andova no s'amagava de res. Tenia el cotxe aparcad a l'altra banda del Paral·lel i la <u>garseta tota humida</u> que l'esperava amb candelletes, lluint el pamet contra la carrosseria d'un coupé amb <u>punyetetes</u> que feia joc amb el <u>baranda</u> de l'amo.	
TM: Este iba a ser un caso fácil. El tipo no se escondía de nada. Tenía el coche aparcado en la otra acera del Paralelo y la <u>nenita cachonda</u> lo esperaba impaciente, luciendo el palmito contra la carrocería de un cupé con <u>pijaditas</u> que hacía juego con el <u>hortera</u> del dueño.	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 107	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 109	

Ejemplo 24.	Dialecto temporal
TO: Butxana s'apropà als urinaris entre les mirades luxurioses d'un legítim de perruca torta. El detectiu procurava no despertar susceptibilitats desviant la mirada. El magnetòfon interior anuncià l'arribada del tren de Xàtiva. S'acostà a un pinxo. [...]	
—Ets de la bòfia, ¿no?	
—Depén de la teua amabilitat.	
—No estic fent res, estava fumant i observant l'arribada dels trens. No conec ningú de tots aquests —pegà una cabotada per indicar-li qui eren els altres. Aquests s'adonaren de la situació i <u>escamparen el poll</u> —. De veritat, home, només vinc per entretenir-me, <u>no tinc faena</u> i...	
TM: [...] —Eres un «madero», ¿no?	
—Depende de tu amabilidad.	
—No estoy haciendo nada. Estaba fumando y viendo llegar los trenes. No conozco a ninguno de esos —y con un exagerado gesto de cabeza señaló a los otros, quienes se dieron cuenta de la situación y se « <u>abrieron</u> »—. En serio, hombre, sólo vengo para entretenerme. No tengo <u>«curro»</u> y...	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comisari</i> , pág. 76	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 85-86	

Ejemplo 25.	Dialecto social
(Penjoll, un delinquent aficionado, le pasa información al detective y le explica cómo ha descubierto el lío en el que se ha metido Fede, un camarero que unos traficantes han involucrado en sus negocios)	
TO: —Conec el perit, es tracta d'un mal parit que té fil directe amb bandes organitzades, un mamó, Butxana. No m'estranyaria que li foteren la mercaderia, al xicot. Dona't aire, <u>em dóna pel sac que s'aprofiten d'aquesta manera del treball d'un de la cantera</u> . Això du tota la traça d'una gran putada.	
TM: —Conozco al perista. Es un «joputa» que tiene hilo directo con las bandas organizadas; un auténtico «mamón». No me extrañaría que le «chorizaran» la mercadería al pobre chico. Mira, <u>tengo la corazonada de que se quieren aprovechar del trabajo de un novato</u> . Tiene todo el aspecto de una gran putada.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comisari</i> , pág. 125	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 139	

Ejemplo 26.	Estándar / no estándar
TO: —Caguelcopó, Trilita. Ara han retallat les pensions, just quan em falten tres mesos per jubilar-me. Quin <u>cambio</u> . <u>Calderilla ens han arreat</u> .	
TM: —Cagoendiós, Trilita. ahora van y recortan las pensiones cuando me faltan tres meses para jubilar-me. ¡Toma «cambio»! <u>¡Calderilla pa'l retiro!</u>	
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 42	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 37	

Ejemplo 27.	Estándar / no estándar
TO: —Sóc l'Àngel Martí, el secretari personal del senyor Rodergues. Vostè ha demanat informes sobre el meu cap...	
<u>Cagada pastorera!</u> Només em faltava allò, que un subjecte d'informació confidencial s'assabentés que era inspeccionat!	
TM: —Soy Ángel Martí, el secretario personal del señor Rodergues. Usted ha pedido informes comerciales sobre mi jefe...	
<u>¡Cagüenla!</u> ¡Sólo me faltaba eso, que el tipo del que se pedía información confidencial se enterara de que le investigaban!	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 99	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 99	

Ejemplo 28.	Idiolecto
TO:	
1. Jo tinc un problema. [...] És que açò meu és <u>fotur</u> (pág. 47)	
2. Allí tot déu <u>fotia</u> d'hòsties (pág. 102)	
3. No m'estranyaria que li <u>foteren</u> la mercaderia, al xicot (pág. 125)	
4. No <u>fotes</u> el negoci (pág. 178)	
TM:	
1. Es que lo mío es <u>jodido</u> (pág. 54)	
2. Allí todo dios <u>repartía</u> (pág. 113)	
3. No me extrañaría que le « <u>chorizaran</u> » la mercadería al pobre chico (pág. 140)	
4. No <u>fastidies</u> el negocio (pág. 200)	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comisari</i>	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i>	

Ejemplo 29.	Idiolecto
TO:	
1. Rin-tin-tin o com <u>collons</u> et diguen (pág. 20)	
2. Ací el que passa es que no hi ha <u>collons</u> (pág. 25)	
3. <u>Collons</u> , quin impacte t'han fet hui les bufes de Míriam... (pág. 31)	
4. Quins <u>collons</u> els de vostè, Tordera. Amb la faena que tenim al carrer, que quasi eixim a <u>fiambre</u> diari, i proposa investigar la mateixa comisaria (pág. 34)	
TM:	
1. Rin-tin-tín o como <u>coño</u> te llamen (pág. 21)	
2. Aquí lo que pasa es que no hay <u>cojones</u> (pág. 27)	
3. <u>Joder</u> , vaya impacto te han hecho hoy las tetas de Miriam (pág. 33)	
4. ¡Qué <u>huevos</u> tiene, Tordera! (pág. 37)	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comisari</i>	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i>	

Ejemplo 30.	Idiolecto
(El detective Arquer ha descubierto al culpable del asesinato, Mateu, y se dirige a él en estos términos:)	
TO: —Deixi la comèdia, Mateu... Vostè ho sap millor que ningú què ha passat.	
—Jo? [...]	
—No vulgui aixecar-me la camisa, Mateu. Vostè m'ha trucat des d'aquí després de pelar el seu soci.	
—No pot provar-ho, això, Arquer...	
I tant, que podia!	
TM: —Eso no lo puede demostrar, Arquer...	
<u>¡Vaya si podía!</u>	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 35	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 37	

Ejemplo 31.	Idiolecto
TO: Quina gent, els Bellacasa!	
TM: ¡Vaya gente, los Bellacasa!	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 41	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 44	

Ejemplo 32.	Idiolecto
TO: Quines poques ganes que tens de treballar.	
TM: ¡Vaya pocas ganas tienes tú de trabajar.	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 63	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 66	

Ejemplo 33.	Idiolecto
TO: Algú havia dit que el cinema és l'art d'esperar i l'incertava	
TM: Alguien dijo que el cine es el arte de esperar y <u>vaya si</u> acertó.	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 66	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 68	

Ejemplo 34.	Referencia
TO: La xicota de l'arxiu em va fer tant de cas i em va dedicar tanta estona.	
—«El Segador» diu? Esperí's un moment... Ara li busco un llibre que <u>en</u> parli.	
TM: La chica del archivo me hizo tanto caso y me dedicó tanto rato.	
—¿«El Segador», dice? Espérese un momentito... Ahora mismo le busco un libro que <u>hable de él</u> .	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 41	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 43	

Ejemplo 35.	Referencia
TO: En López va treure un paquet de tabac de la butxaca i me'n va oferir.	
TM: López se sacó un paquete de tabaco del bolsillo y me ofreció <u>un cigarrillo</u> .	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 83	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 84	

Ejemplo 36.	Sustitución y elipsis
TO: A aquelles hores hi havia la possibilitat de trobar Colometa a l'estació del Nord. Butxana es dirigí a l'estació, desitjós i incuriosit a esbrinar el singular pinxo que <u>s'havia atrevit amb el comissari</u> .	
TM: A aquellas horas, era posible encontrar a la «Colometa» en la estación del Norte. Butxana se dirigió a la estación, con la curiosidad y el deseo de descubrir al tipo singular que <u>se había atrevido a robar al comisario</u> .	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 74	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 84	

Ejemplo 37.	Elipsis
TO: L'autobús es deturà <u>al carrer</u> San Vicent. L'ex-detectiu repreneu la marxa cap a la comissaria enfilant-se per periodista Azzati.	
TM: El autobús paró <u>en la calle</u> San Vicent. El ex detective reemprendió su marcha hacia la comisaria <u>por la calle</u> periodista Azzati.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 57	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 65	

Ejemplo 38.	Elipsis
TO: Un gran danés introduí una descomunal cabota a la cambra just en el moment que Frederic retornava al món real. L'instint el féu recular endarrere i caigué damunt d'una cadira, invisible fins aleshores. Tingué la sensació que s'havia descobronat. <u>Esperà</u> la reacció del gos. Aquest penetrà a la cambra amb parsimònia, estranyat, o simplement confús, davant d'aquell desgavell estirat a la cadira. <u>Frederic</u> encengué la llanterna il·luminant el ca.	
TM: Un gran danés introdujo su descomunal cabezota en el dormitorio en el preciso momento en que <u>Frederic</u> volvía al mundo real. El instinto le hizo retroceder y cayó encima de una silla que hasta entonces había permanecido invisible. Tuvo la sensación de que se había desgarrado el culo. <u>Frederic</u> <u>esperó</u> la reacción del perro. Éste penetró en la habitación con parsimonia, extrañado, o simplemente confuso ante aquella piltrafa humana caída en una silla. <u>Frederic</u> encendió la linterna e iluminó al perro.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 18	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 19	

Ejemplo 39.	Sustitución
(Diálogo entre el director del periódico y Hèctor Barrera)	
TO: —Et repetisc que ha estat en defensa pròpia.	
—¿Defensa pròpia? Explica-li-ho a García, això!	
Amb les ganes que ens té, no li'n caldrà una altra de millor per tal d'enfonsar-nos.	
—Els cadàvers no parlen —afirmà Barrera amb un gest de paciència.	
—Esteu segurs que <u>eren</u> ben morts?	
—¿Què vols? ¿Que et duga un certificat de defunció?	
TM: —Te repito que fue en defensa propia.	
—¿Defensa propia? ¡Explícaselo a García, eso de la defensa propia! Con las ganas que nos tiene, no le hará falta nada más para hundirnos.	
—Los cadáveres no hablan —afirmó Barrera con un gesto paciente.	
—Seguro que <u>los dejasteis</u> bien muertos?	
—¿Qué quieres? ¿Que te traiga un certificado de defunción?	
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 108	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 93	

Ejemplo 40.	Sustitución
TO: Tant me fa que tardes un parell de setmanes a allèstir el reportatge, però assegura't de lligar-ho tot ben lligat. Un descuit, alguna cosa no comprovada suficientment <u>ens seria fatal</u> .	
TM: No me importa que tardes un par de semanas en acabar el reportaje, pero asegúrate de atarlo todo y bien atado, ya me entiendes. Un descuido, cualquier detalle poco comprobado <u>podrían causarnos la ruina</u> .	
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 109	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 94	

Ejemplo 41.	Conexión
(Frederic vuelve a casa después de robar en el chalé del comisario García)	
TO: Arribà al pis extenuat, no tant pel cansament físic, sinó per la pressió psicològica duta fins a extrems paranoics. [...]	
Retirà un got mig buit de llet i trossos de galetes escampades per la taula. <u>Entrà</u> a la cuina, <u>es posà</u> un davantal i rentà diversos plats, que de dies ençà s'apilaven a la pica. <u>L'ajudaria</u> a rebaixar la tensió.	
TM: Frederic llegó a su piso extenuado, no tanto por el cansancio físico como por la presión psicológica, llevada hasta extremos paranoicos. [...]	
Después, retiró un vaso de leche medio vacío y unos restos de galletas esparcidos por la mesa y entró en la cocina. <u>A continuación</u> , se puso a lavar los platos que desde hacía varios días se apilaban en el fregadero. <u>Eso</u> le ayudaría a rebajar la tensión.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 20	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 22	

Ejemplo 42.	Conexión
TO: Butxana, davant la migrada col·lecció de bitllets preferí canviar-ne un de cinc mil per cinc amb l'efígie de Pérez Galdós. L'empleat el complagué, i el detectiu isqué al carrer amb la impressió que era posseïdor de més diners dels que realment duia. <u>Es repartí</u> la quantitat en tres butxaques diferents.	
TM: Butxana, ante la escasa variedad de los billetes, prefirió cambiar uno de cinco mil por cinco con la efigie de Pérez Galdós. El empleado le complació, y el detective salió a la calle con la impresión de que tenía más dinero del que realmente llevaba. <u>Después se repartió</u> la cantidad en tres bolsillos diferentes.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 74	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 83	

Ejemplo 43.	Cohesión léxica
TO: <u>Butxana</u> alleugerí el pas i travessà pel semàfor situat enfront de la <i>boutique</i> Don Carlos; seguint per la voravia de la telefònica s'endinsà uns metres pel carrer Llúria. A les poques passes entrà a la caixa d'Aragó i la Rioja amb el <u>xeu</u> de Garcia a la mà. Fins que no va rebre <u>el canvi</u> no tingué la certesa que <u>el paperet en qüestió</u> era convertible en <u>moneda</u> de curs legal. La crisi feia desconfiar de tothom. Més d'una sorpresa desagradable havia tingut <u>ell</u> amb <u>aquells paperets</u> de clients aparentment solvents.	
El <u>jove</u> encarregat de pagaments li donà <u>tres morats de cinc mil pessetes</u> . <u>Butxana</u> , davant la migrada col·lecció de bitllets preferí canviar-ne <u>un de cinc mil per cinc</u> amb l'efígie de Pérez Galdós. <u>L'empleat</u> el complagué, i el <u>detectiu</u> isqué al carrer amb la impressió que era posseïdor de més <u>diners</u> dels que realment duia. Es repartí la quantitat en tres butxaques diferents.	
TM: <u>Butxana</u> aligeró el paso y atravesó por el semáforo situado frente a la <i>boutique</i> Don Carlos. Siguió por la acera de la telefónica y se adentró unos metros por la calle Llúria. A los pocos pasos entró en la Caja de Aragón y La Rioja con el <u>cheque</u> de García en la mano. Hasta que no recibió <u>el dinero</u> , no tuvo la certeza de que <u>el papelito de marra</u> s fuera convertible en <u>moneda</u> de curso. La crisis económica le hacía desconfiar de todo el mundo. <u>Se</u> había llevado más de una sorpresa con <u>aquellos papelitos</u> procedentes de clientes aparentemente solventes.	
El <u>joven</u> encargado de pagos le dio <u>tres sábanas de cinco mil pesetas</u> . <u>Butxana</u> , ante la escasa variedad de los billetes, prefirió cambiar uno de cinco mil por <u>cinco con la efigie</u> de Pérez Galdós. <u>El empleado</u> le complació, y <u>el detective</u> salió a la calle con la impresión de que tenía más <u>dinero</u> del que realmente llevaba. Después se repartió la cantidad en tres bolsillos diferentes.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 74	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 83	

Ejemplo 44.	Fraseologismos
TO: —Una amiga teua està ficada en un embolic...	
—Una amiga. Quina amiga? [...]	
—Dolores González.	
<u>Com si m'hagués dit Llúcia</u> .	
—Qui dius?	
TM: —¿Una amiga? ¿Qué amiga? [...]	
—Dolores González.	
<u>Como si me hubiese dicho Rita</u> .	
—¿Quién dices?	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 117	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 117	

Ejemplo 45.	Fraseologismos
TO: A la cabina de la llanxa hi havia un merder de ca l'ample. La Saba estirada a terra, més privada que jo, l'Hernández que intentava reanimar-la...	
TM: En la cabina de la lancha se había armado la de San Quintín. La Saba tendida en el suelo, más privada que yo, Hernández intentando reanimarla, la maquilladora llorando...	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 71	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 73	

Ejemplo 46.	Fraseologismos
TO: Estava desficiós i solitari. En una ciutat com aquesta, qualsevol solitari que es trobe desficiós encara té una alternativa: fer <i>footing</i> . L'ajuntament va preparar el llit del riu a tal efecte. A València n'hi ha a garberes de neguitosos.	
TM: Se sentía tedioso y solitario. Pero en una ciudad com aquella, un tipo solitario que se encontrara aburrido, aún tenía una alternativa: el <i>footing</i> . El ayuntamiento había habilitado el lecho del río para ese menester. En València había un <i>montón</i> de apáticos.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 41	
Fuente TM: <i>No me vacilen a comisario</i> , pág. 46	

Ejemplo 47.	Fraseologismos
TO: El cambrer de la cafetera número dos era un tipus baixet i nervioset, que es barallava amb els sis braços de la Gaggia per donar coll.	
TM: El camarero de la cafetera número dos era un tipo bajito y nerviosillo, que peleaba con los seis brazos de la Gaggia para atender las peticiones de los clientes.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 25	
Fuente TM: <i>No me vacilen a comisario</i> , pág. 26	

Ejemplo 48.	Fraseologismos
TO: —[...] trobar aquests nois li pot sortir car... —Ja li vaig dir ahir que pels diners no s'ha de preocupar... Vostè trobi'ls i després jo ja faré la denúncia.	
—Si és que els pot identificar...	
—I tant, que podré —va saltar la dona enfurismada.	
TM: —[...] encontrar a esos chicos le puede salir caro...	
—Ya le dije ayer que por el dinero no se tiene que preocupar... Usted encuéntrelos y después yo me encargo de poner la denuncia.	
—Si es que puede identificarlos...	
—Claro que podré —saltó la mujer, enfurecida.	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 58	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 60	

Ejemplo 49.	La palabra de la LO es semánticamente compleja
TO: Des que la Brigada d'Investigació Criminal li havia retirat la llicència, tant de l'arma com de l'activitat professional, Toni Butxana es trobava d'allò més desficiós. Un dia o altre havia de succeir, ja que al detectiu aturat sempre li agradava de clavar el nas en assumptes que eren de competència policial.	
TM: Desde que la Brigada de Investigación Criminal le había retenido la licencia, tanto la de armas como de la actividad profesional, Toni Butxana se sentía desazonado. Un día u otro tenía que pasar, ya que a este detective en paro siempre le había gustado meter las narices en asuntos que eran competencia de la policía.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 40	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 45	

Ejemplo 50.	La palabra de la LO es semánticamente compleja
TO: No era un tipus fàcil d'entabonar per desafortunades històries sentimentals. Només que ara es trobava sense cap llicència: ni matrimonial ni professional. I això, en una societat de ordinadors, significava estar desarmat. Estava desficiós i solitari. En una ciutat com aquesta, qualsevol solitari que es trobe desficiós encara té una alternativa: fer <i>footing</i> .	
TM: No era un tipo que se obsesionase fácilmente con historias sentimentales desafortunadas, pero ahora se encontraba sin licencia matrimonial, ni profesional. Y eso, en una sociedad de computadoras, significaba estar desarmado. Se sentía <i>tedioso</i> y solitario. Pero en una ciudad com aquella, un tipo solitario que se encontrara <i>aburrido</i> , aún tenía una alternativa: el <i>footing</i> .	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 41	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 46	

Ejemplo 51.	La LM no dispone del término general (hiperónimo)
TO: S'havien separat, un per la dreta, una altre per l'esquerra i un que m'encarava. Vaig retrocedir dues passes, fins que vaig tocar la paret amb l'esquena. El de l'esquerra va treure un punxó de la butxaca.	
TM: Se habían separado, uno a la derecha, otro a la izquierda y otro enfrente. Retrocedí dos pasos, hasta que toqué la pared con la espalda. El de la izquierda se sacó un punzón del bolsillo.	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 60	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 62	

Ejemplo 52.	La LM no dispone del término general (hiperónimo)
TO: —Bon dia, Lluís... Et porto una clienta. L'argument em va desarmar. Vaig fer un bot, vaig amagar el diari sota la carpeta i em vaig traure les ulleres. Els clients no els agraden els perdiguers quatre ulls.	
TM: —Buenos días, Lluís. Te traigo una clienta. El argumento me desarmó. Di un salto, escondí el periódico debajo de la carpeta y me quité las gafas. A los clientes no les gustan los sabuesos cuatro ojos. Les da miedo que no den el tipo en los fandangos tan típicos de nuestro oficio.	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 8	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 12	

Ejemplo 53.	Diferencias respecto a la perspectiva física o interpersonal
TO: De sobte, un focus potent em va enlluernar. I una veu enrogallada em va cixordar: —Duus els calés, perdiguers? —Apaga aquest focus!	
TM: De repente, un foco potente me deslumbró. Y una voz ronca me aturdió: —¿Traes la pasta, perdiguero? —¡Apaga ese foco!	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 49	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 51	

Ejemplo 54.	Diferencias respecto a la perspectiva física o interpersonal
TO: —Ondina!... Aquesta mosqueta morta... No m'ho hauria pensat mai... [...] Mira que deixar una dona com jo per una garsa com aquesta!	
TM: —¡Ostras!... La mosquita muerta ésa... No lo habría dicho nunca... [...] ¡Mira que dejar a una mujer como yo por una urraca como ésa!	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 112	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 114	

Ejemplo 55.	Diferencias respecto al significado expresivo
TO: —Sentimentalment, Penjoll està fotut. Ha patit... ¿com es diu això? —Coloma mirà el sostre de la discoteca—. Ah, sí! Una decepció amorosa. Festejava una xicona i, quan més enamorat estava, nyas!, la nena féu fum.	
TM: —Sentimentalmente hablando, Penjoll está jodido. Ha sufrido... ¿cómo se dice? —Coloma miró al techo de la discoteca—. ¡Ah, sí! Un desengaño amoroso. Se lo hacía con una nena y, cuando más colgado estaba, ¡fiaca!, la tía se esfumó.	
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 93	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 81	

Ejemplo 56.	Diferencias de forma
TO: Era un <i>homenic</i> gris. Dels cabells esclarrissats a les sabates passades de moda. De la pell flàccida de les galtes a la corbata a ratlles. Fins i tot la seva veu era gris.	
TM: Era un <i>tipejo</i> gris. Desde la cabellera escasa hasta los zapatos pasados de moda. Desde la piel flácida de las mejillas hasta la corbata de rayas. Hasta su voz era gris.	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 49	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 51	

Ejemplo 57.	Diferencias en la frecuencia y en la intención de la utilización de formas específicas
TO: —Portes les virolles, sí o no? —va preguntar el de la veu enrogallada. —I a tu què et sembla? —Havíem quedat que seria un té i té... Que és que us foteu <i>entere</i> , ara?	
TM: —¿Traes los papeles, sí o no? —preguntó el de la voz ronca. —¿Tú qué crees? —Habíamos quedado en que sería un toma y aquí tienes... ¿Qué pasa, que os <i>rajáis</i> ahora?	
Fuente TO: <i>Vida de gos i altres claus de vidre</i> , pág. 49	
Fuente TM: <i>Vida de perros y otras llaves de cristal</i> , pág. 51	

Ejemplo 58.	Diferencias en la frecuencia y en la intención de la utilización de formas específicas
TO: —Evidentment, l'escàndol de les fotografies és un perill per al consorci. —Has <i>fotut</i> al centre del clau, Barrera.	
TM: —Evidentemente, el escándalo de las fotos es un peligro para ese consorcio. — <i>Diste</i> en la diana, Barrera.	
Fuente TO: <i>Penja els guants, Butxana</i> , pág. 187-188	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 157	

Ejemplo 59.	Diferencias en la frecuencia y en la intención de la utilización de formas específicas
TO: Allí tot déu <i>foria</i> d'hòsties i no sabia per quin motiu, però no era qüestió d'estar-se quiet esperant rebre de bescoll.	
TM: Todo dios <i>repartía</i> sin saber exactamente por qué, pero no era cuestión de estarse quieto esperando a recibir de rebote.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 102	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 113	

Ejemplo 60.	Uso de préstamos en el TO
TO: —És del tot impossible, <i>jeffé</i> . No m'ho explicue...	
—Ja n'hi ha prou, Tordera. És un fet consumat i hem d'anar directament al gra. Som policies i cal actuar conseqüentment.	
—D'acord, <i>jeffé</i> [...]	
TM: —Es totalmente imposible, <i>jeffé</i> . No me lo explico...	
—Ya basta, Tordera. Es un hecho consumado y tenemos que ir directamente al grano. Somos policías y tenemos que actuar consecuentemente.	
—De acuerdo, <i>jeffé</i> [...]	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 33	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 36	

Ejemplo 61.	Uso de préstamos en el TO
TO: El cambrer retornà al treball amb un regust de saliva viscosa a la boca. Era talment el plaer que sentia quan després del típic estira i afluixa, la manxega es deixava clavar mà. No hi ha res com un <i>polvo</i> guanyat a base de cops de bragueta.	
TM: El camarero volvió al «curro», con un regusto de saliva viscosa en la boca. Era talmente como el placer que sentía cuando, después del típico tira y afloja, la manchega se dejaba meter mano. No hay nada mejor, que un <i>polvo</i> ganado a golpes de bragueta.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 49-50	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 56	

Ejemplo 62.	Uso de préstamos en el TO
TO: Pareix, pel que diu el <i>novio</i> de la Coloma, que és un aficionat.	
TM: Por lo que dice el <i>galán</i> de la «Coloma», parece que es un aficionado.	
Fuente TO: <i>No emprenyeu el comissari</i> , pág. 125	
Fuente TM: <i>No me vacilen al comisario</i> , pág. 139	

Exemple 63.	Semejanzas de forma
TO: —[...] Jo ja li ho vaig dir: «Compte, Penjoll, que per la figa muere el pes.» Les dones són <i>roïns</i> , Butxi.	
TM: —[...] Se lo tenía dicho: «Tiento, Penjoll, que por el higo muere el pez.» Las mujeres son <i>ruines</i> , Butxi.	
Fuente TO: <i>Penja els guants</i> , Butxana, pág. 93	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 81	

Ejemplo 64.	Semejanzas de forma
TO: Butxana encanonà els tipus amb la pistola. —Doneu-me la <i>bitlletera</i> —digué, mentre Nevera estripava les rodes amb una navalla.	
Els altres dos obeïren la consigna del detectiu i entregaren les carteres. Barrera els llevà l'arma que duïen. Butxana escorcollà les carteres i verificà el carnet d'identitat. No eren bòfies, no duïen cap altre carnet.	
TM: Butxana encañonó a los tipos con la pistola. —El <i>billete</i> —ordenó, mientras Nevera destrozaba las ruedas con una navaja.	
Obedecieron ambos la consigna del detective y entregaron las carteras...	
Fuente TO: <i>Penja els guants</i> , Butxana, pág. 189	
Fuente TM: <i>Contra las cuerdas</i> , pág. 159	

MECANISMOS DE ADICCIÓN EN LA LITERATURA JUVENIL COMERCIAL

Gemma Lluch Crespo
Universitat de València
gemma.lluch@uv.es

Resumen

El actual sistema literario dirigido a los adolescentes propone una serie de relatos que a menudo crean un consumo más similar al que se produce con el cine, la televisión e incluso con la música o la ropa. A menudo, estas narraciones comerciales utilizan unos mecanismos que provocan un “enganche”. Por mecanismos entenderemos tanto los ligados al contexto, a un determinado sistema cultural o a la transformación del autor o del libro en una marca de consumo; también los mecanismos más ligados al discurso, por ejemplo, el tipo de estructura, el lenguaje utilizado o los mecanismos de identificación. Por adicción, nos referimos a la necesidad que se crea en el lector de ampliar el placer sentido en una primera entrega y de cómo las empresas editoras lo mantienen de diferentes maneras. Por literatura juvenil, las propuestas narrativas editadas en colecciones dirigidas a un lector caracterizado por su edad y el término comercial lo asimilaremos el término de paraliteratura.

Palabras claves: literatura juvenil, paraliteratura, autor/marca, técnicas de identificación, ideología.

Abstract

The present literary system directed at teenagers proposes a series of stories which often create a demand more similar to that produced by cinema,

televisión and even music and fashion. Frequently, these commercial narratives use mechanisms which seek to “hook” the reader. By mechanisms we mean those linked to the context as a determined cultural system –or the transformation of the author or the book into a consumer brand– as much as mechanisms more linked to discourse, for example, type of structure, language used or mechanisms of identification employed. By addiction, we refer to the need created in the reader to increase pleasure felt on first reading and how publishing houses maintain this in different ways. By teenage literature, we mean narrative proposals published in collections directed at a reader characterised by age and the commercial element is understood by the term paraliterature.

Key words: teenage literature, paraliterature, author/brand, techniques of identification, ideology.



1. Introducción

La finalidad de la presente investigación es analizar los mecanismos que provocan un “enganche” a ciertas lecturas actuales en la literatura juvenil y que se convierten en un tiempo relativamente corto en éxitos de ventas. Cuando hablamos de mecanismos nos referimos a las estrategias diseñadas antes, durante y después de la lectura del libro con la finalidad de conseguir el mayor número de ventas, son estrategias ligadas al sistema cultural que propone este tipo de productos culturales. Pero también hablamos de diferentes marcas discursivas utilizadas para conseguir un tipo de lectura que produzca un placer rápido, fácil y que potencie la repetición. Por adicción, nos referimos a la necesidad que se crea en el lector de ampliar el placer sentido en una primera entrega y de cómo las empresas editoras lo mantienen y lo acrecientan de diferentes maneras. Por literatura juvenil, las diferentes propuestas narrativas editadas en colecciones dirigidas a un lector caracterizado por su edad, que establecen un contrato de lectura por el que un autor adulto propone a un lector adolescente una comunicación literaria o paraliteraria, una literatura que pretende un entretenimiento artístico, a la vez que ayuda a construir una competencia lingüística, narrativa, literaria o ideológica. Y por comercial, asimilaremos el término al de paraliteratura.

Dice Bloom (1995: 13) que cuando se lee una obra canónica por primera vez se experimenta un extraño y misterioso asombro y que casi nunca es lo que esperábamos. Dice Boyer (1992: 109-120) que cuando se lee paraliteratura el lector antes de iniciar el acto de lectura firma un contrato con el autor, un acuerdo tácito que le asegura la adecuación de la obra a la colección, a la reputación del autor o al proceso publicitario que ha elegido: el lector ha de estar seguro que encontrará aquello que ha ido a buscar, sin sorpresas.

Estas dos reflexiones pensadas para cualquier lector las aplicaremos ahora al lector adolescente. Aunque no podemos dejar de recordar que muchas lecturas paraliterarias consiguen unificar el lector: encontramos en inglés una doble edición de los harrypotters, por ejemplo, una tapa con fotografía para un lector adulto y otra con ilustración para el juvenil; paralelamente, aunque no tenemos cifras son muchos los adolescentes que se han acercado al *Código da Vinci*. De hecho, es una opinión generalizada entre los libreros¹ que el comprador de libros juvenil funciona de manera similar a la mayoría de los adultos.

2. Caracterización de lo paraliterario

Aunque bajo el epígrafe de literatura juvenil se publican un gran número de obras de características dispares, en el presente artículo nos centraremos únicamente en las propuestas más cercanas a los modelos paraliterarios. Pero antes de centrarnos exclusivamente en ellas, definiremos el concepto de paraliterario y para hacerlo partiremos de Lluch (1998: 46-48) construido desde los trabajos de Couégnas (1992) y Boyer (1992) principalmente.

Debemos recordar que la literatura en forma de libro como bien de consumo de amplias capas sociales es un hecho relativamente reciente. En el siglo XIX, se dan una serie de factores que influyeron en el triunfo de la novela popular: la extensión de la alfabetización a amplias capas de la población, el crecimiento de las ciudades, los avances editoriales o la publicación de las novelas en forma fragmentada a través de los diarios o revistas.

¹ Conclusiones del curso organizado por la Confederación Española de Gremio y Asociaciones de Libreros y el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez e impartido por G. Lluch. Puede consultar las conclusiones en <http://www.uv.es/~lluch/cas/2005-02-12.wiki>

La novela popular representaba un producto literario diferente: se dirigía a un público nuevo, nacía como medio de entretenimiento y de diversión popular o democrática ya que se dirigía a todas las capas sociales alfabetizadas. En este sentido, Chillón apunta (1993: 47) que es una forma cultural plenamente moderna comparable por su difusión e incidencia, al cine o la televisión en el siglo anterior.

El fenómeno de la novela popular publicada en forma de folletín o en colecciones especializadas se localiza principalmente en Francia y representa una masa heterogénea y de temáticas diversas. Con todo, buena parte de esta literatura comparte unas pautas de escritura, de paratextos editoriales y de lectura suficientes para que autores como Eco (1965, 1978), Couégnas (1992) o Boyer (1992) hayan utilizado el nombre de paraliteratura para referirse a ellas.

El término se definió en el congreso de Cerisy celebrado el 1967 de la siguiente manera: "La paraliteratura contiene más o menos todos los elementos que forman parte de la literatura excepto la inquietud por la propia significación, excepto el hecho de poner en entredicho el propio lenguaje." De los autores anteriores, ha sido Couégnas (1992) quien ha descrito las pautas presentes en una obra tendente a un modelo paraliterario.

En el nivel paratextual, la obra paraliteraria comulga de unas características que la distinguen de los libros literarios sin equívocos: presentación, cubierta con ilustraciones y colores estridentes que la diferencian de la sobriedad habitual en los formatos de las colecciones literarias; títulos y otros paratextos lingüísticos restringidos y repetitivos que juegan a menudo con la emotividad. Formato y paratextos se encuentran en relación directa con el contenido ya que reúnen las informaciones del libro, de esta manera anticipan al lector los hechos que acontecerán en el relato, le adelantan lo que encontrará para acosarlo de forma que el contrato de lectura que el texto realiza con el lector fija las cláusulas y las condiciones de manera clara antes de iniciar el acto de lectura.

En el nivel discursivo, se observa una tendencia doble: por una parte, a la repetición que contribuye a la producción de significados con un sentido claro y a menudo unívoco; como por otra, crea unas pautas de ritmo narrativo basado tanto en la relajación lectora como en los cambios de ritmo con el objetivo de crear un suspenso y mantener el interés del lector. Aunque lo que caracteriza fundamentalmente un modelo tendente a lo paraliterario es que se retoman incansablemente los

mismos procedimientos, los mismos lugares y decorados, repetidas situaciones dramáticas o personajes, sin ninguna postura de distancia irónica o paródica susceptible de atraer la reflexión crítica del lector. De la misma manera, los personajes proceden de una mimesis sumaria y reducida a los roles alegóricos que facilita la lectura identificativa, es decir, propone de nuevo una estrategia de lectura unívoca mediante la construcción de personajes estereotipados y coherentes. Además, la lectura paraliteraria utiliza un máximo de procedimientos textuales tendentes a producir la ilusión referencial y a abolir la conciencia del acto de lectura.

Decía Todorov que la obra cumbre de la literatura era aquella que no se encontraba dentro de ningún género literario mientras que la obra cumbre de la literatura de masas era aquella que mejor se inscribía dentro de su género. En la paraliteratura, el lector a la vez que espera la repetición de una serie de características también espera una relativa novedad. Obviamente, estas pautas específicas de vehiculación editorial, de producción y de lectura provocan una relación entre autor y lector diferente de aquellas que establece la literatura canónica como comentábamos al inicio de nuestro artículo.

Para diferenciar las pautas de una y otra comunicación, hemos adaptado la propuesta que hace Rudd (2000: 156-166) cuando compara el estilo oral utilizado por Enid Blyton (autora de la paraliteratura para preadolescentes más representativa) con el que sigue una tradición literaria para presentar una primera caracterización de un relato comercial de uno literario.

<i>Paraliteratura</i>	<i>Literatura canónica</i>
El estilo es secundario y utiliza un lenguaje simple, repetitivo y estandarizado según el tipo.	El estilo es supremo: utiliza un lenguaje preciso, lógico y metafórico que muestra antes que cuenta.
El discurso se organiza linealmente, donde lo fundamental es la acción a la que se subordinan los personajes que son esquemáticos y estereotipados.	El discurso está temáticamente integrado, los personajes son centrales y adquiere importancia la psicología e introspección.
La historia se piensa para adaptarla a las circunstancias de la audiencia o al rebufo de éxitos. Se orienta para crear continuaciones, series y otros productos.	La historia se piensa como única: una obra maestra. El plagio es un tabú dado que la originalidad es lo importante. Se centra en el canon y la tradición canónica.
El autor importa, vende hasta convertirse en una marca.	La obra, a menudo, cobra vida al margen del autor.
Reclama rapidez para llegar al final, es sobre todo es una actividad afectiva y visceral.	La lectura es una actividad privada que requiere diálogo y lentitud, es sobre todo cerebral e intelectual.

3. La literatura juvenil comercial

¿Cómo funciona la paraliteratura dirigida a un público adolescente, más concretamente: los mecanismos discursivos que provocan un “enganche” lector y que son utilizados mayoritariamente en la paraliteratura o literatura comercial? Básicamente, estos mecanismos no son muy diferentes de los que utiliza la literatura comercial dirigida a los adultos. De hecho, los estudios de los que partimos mayoritariamente analizan literatura dirigida a cualquier tipo de lector como los ya citados anteriormente o los de Nash (1990) y Vogler (2002) aunque también han sido de gran ayuda los trabajos más específicos de Rudd (2000), Zipes (2001) o Stephens (1992).

Partiendo de propuestas analíticas anteriores (Lluch 2003), nos centraremos en primer lugar en el contexto comunicativo que este tipo de obra propone; después, las características discursivas utilizadas como el tipo de narrador, estructura, personajes, diálogo o estilo y acabaremos destacando los dos mecanismos que más contribuyen a la “adicción lectora”: los mecanismos de identificación y el tipo de ideología propuesto.

El contexto comunicativo

Bajo el epígrafe de paraliteratura juvenil incluimos una serie de relatos creados para ser repetidos y que, como se ha comentado hasta la saciedad, responden al placer que el adolescente experimenta cuando escucha repetidamente la misma historia. Repasando las diferentes características de este tipo de relato comprobaremos que en diferentes niveles tienen un funcionamiento similar al del espectador de las series televisivas. De hecho, no podemos olvidar que una narración comercial y paraliteraria está pensada para grandes públicos y como consecuencia los mundos posibles que plantea se homogeneizan porque disuelve las características locales mientras prioriza las globales. Esta tendencia que está más explícita en las narraciones audiovisuales, en los videojuegos y en los juguetes no escapa a una parte de los libros que forman parte del mismo “paquete de consumo cultural” como ya hemos tratado en otro momento².

² Un ejemplo del funcionamiento de estos relatos, lo puede encontrar el lector en el análisis que hicimos de la saga de *Star Wars* en Lluch 2003: cap. 12.

Los tipos

La sensación de diferencia se provoca a través de los tipos o temas. No utilizaremos el término de *género* dado que se trata de relatos con unas marcas que no los hacen poco diferentes. Básicamente, hablamos de una serie de relatos de un mismo o de diferente autor que sigue un patrón discursivo similar aunque ofrezca innumerables variaciones de incidentes. Los tipos funcionan como una guía de lectura porque conforman unas reglas simples y fijas que nos ayudan a orientarnos durante el acto lector; podemos comprobarlo en cada uno de los libros que conforman las colecciones de Enid Blyton, también dos ejemplos que han funcionado bien son la novela romántica y los relatos de miedo. En la década de los noventa el primero lo encontramos presente, con algunas variaciones, en la llamada psicoliteratura y el segundo en los relatos de R.L. Stine como los que componen la colección “Pesadillas”³.

En la primera década del siglo XXI, después del éxito de la adaptación cinematográfica de *El señor de los anillos* y de la versión literaria y cinematográfica de *Harry Potter*, se ponen de moda una serie de relatos que o bien se editan por primera vez o bien se rescatan del catálogo editorial o dejan las estanterías de obras de culto de las librerías y bibliotecas para pasar a un primer plano. En cualquier caso, se publicitan o se vuelven a publicar en nuevas colecciones por el éxito de las obras anteriores. Es el tipo narrativo llamado “fantasía épica” que se sitúa en el cronotopo creado por Tolkien y Jackson y mantenido por Rowling. Stephens (1992: 112-115) ya comentaba la necesidad de separar la idea histórica y profesional del medioevo de la idea literaria creada a partir de estos relatos. Así en el caso de la fantasía épica, la relación intertextual se realiza con la idea literaria creada a partir de propuestas totales como la de *El señor de los anillos* (Tolkien 1954) y no con las históricas o científicas. Es el caso de las obras de Phillip Pullman, Cornelia Funke, la serie de *Dragon Lance* o el éxito *Eragon* por citar unos ejemplos. Posiblemente, es el tipo al que más páginas dedica internet⁴.

³ Para no extendernos, remitimos al lector a los apartados 6.2 y 9.2 de Lluch 2003 donde analizamos exhaustivamente estos dos tipos.

⁴ Un ejemplo significativo es el artículo “Las raíces de la fantasía épica” firmado por Iván Fernández Balbuena (Cebra) <http://www.cyberdark.net/portada.php?edi=6&cod=102> [Consulta 16-05-2005], escrito el 2002 para *Cyberdark.net*.

El autor o el relato que se transforma en marca

En el mercado actual, sea de libros o de cualquier otro producto, la creación de una buena marca es fundamental para crear el deseo de poseer el mayor número de objetos que la comercializan. El adolescente es uno de los principales destinatarios de la mercadotecnia dada la inversión económica que él mismo o su familia realiza en diferentes tipos de productos (cine, música, ropa, accesorios, etc.). La utilización de marcas creadas a partir de la imagen de cantantes, actores o películas para venderles desde camisetas a material de papelería o videojuegos es una práctica habitual.

Dentro de este funcionamiento comercial, la industria audiovisual (y más recientemente la paraliteraria) es capaz de crear narraciones cuya finalidad es proporcionar una experiencia única en el público. Así, los niños pueden volver a repetir el placer experimentado durante una lectura o la visión de un relato mirando los dibujos animados que la continúan hasta el infinito del consumo, es decir, hasta que sea rentable para el productor. Pero la industria del "consumo cultural" le proporciona formas diferentes de repetir esta experiencia a partir de múltiples objetos que ponen a la venta y reproducen la marca original: el DVD de la película; la hamburguesa que comerá; los muñecos, cromos o fichas que reproducen los protagonistas de sus historias preferidas; los objetos característicos como las espadas o los gorros de brujo. Cualquier tipo de objeto aparentemente necesario para la vida del niño o del adolescente reproducirá elementos del relato: desde toallas, pasando por sábanas o vasos intentando reproducir en la cotidianidad del adolescente el mundo posible del protagonista de la narración de éxito.

En este sentido, hablamos de la transformación de un autor o de un relato en una marca, en un icono cultural o mediático. Es decir, el mundo posible creado (desde los personajes, los objetos que utilizan o los escenarios) a través del nombre de la narración, se convierte en una marca que el comprador identifica fácilmente y que toma la forma de todos los productos de consumo dirigidos a los niños y adolescentes. Incluso nuevas narraciones que imitan la manera de hacer del original ya que a menudo algunas narraciones nacen con este propósito y se diseña conjuntamente la narración y el *merchandising* que la acompañará, un buen ejemplo son las películas que se estrenan en la época navideña

o en el verano. En otros casos el éxito de una narración, en la que no se había puesto demasiada atención, provoca la rápida creación de los productos como ha ocurrido con *Harry Potter*.

Analícemos brevemente cómo funciona. Como ocurre con cualquier éxito mediático, hace falta aprovechar la moda creada o la revitalización de modas antiguas para expresar con avidez el recuerdo del placer. Los artífices son desde los escritores hasta los especialistas en consumo. La fórmula es sencilla y sociólogos, economistas de la cultura o especialistas en narración audiovisual han dedicado algunas horas al análisis de fórmulas adecuadas para estirar el consumo de un producto de éxito. El proceso se inicia cuando, por diferentes razones, un relato gusta y genera un placer en el consumidor que se quiere mantener. En este momento (o se ha diseñado previamente junto con el relato) se pone en marcha la maquinaria para presentar nuevos productos que tienen la finalidad de contentar al consumidor, es decir, de expresar un producto tanto cómo sea posible. En el camino, el relato inicial quedará agotado, dejará algunas huellas en otras propuestas narrativas y, sobre todo, descubrirá nuevas maneras de vender. Ya hace tiempo que la literatura pero sobre todo la paraliteratura forman parte de la industria cultural. De hecho, es bien posible que la dirigida a niños y adolescentes sea de las más potentes.

El ejemplo de Harry Potter

Coincidimos con Vázquez (2004) cuando afirma que la obra de *Harry Potter* dio lugar a un fenómeno más propio del mundo cinematográfico, musical o deportivo que del literario y comenta como el mérito de la serie estriba en aunar, reutilizar y transformar un compendio de referencias literarias y extraliterarias para crear una obra suficientemente enriquecedora y entretenida como para ayudar a redescubrir la lectura. En palabras de Díaz-Plaja (2002: 183) "la sabia utilización de aspectos que el lector conoce y que se le presentan aquí cobrando una dimensión diferente: un grupo de amigos que ha de resolver enigmas, un ambiente de internado, la presencia del bien y del mal, los elementos mágicos sabiamente dosificados y disfrazados en muchos casos de una verosimilitud casi realista."

Más allá de la polémica que autores como Zipes (2001: 70-189) han alimentado, el comportamiento comercial que la obra de Rowling ha generado

ejemplificará la explicación anterior. La primera aventura de Rowling, *Harry Potter y el cuarto secreto*, se publica en inglés en 1997 y en castellano en 1999. A pesar del gran éxito editorial, el discurso construido por agencias de la autora habla de las dificultades que tuvo para encontrar editor y, por lo tanto, tenemos que creer que la obra nace de la mano de una escritora sin influencias ajenas. Esta versión resulta verosímil por un hecho: las editoriales que publican el original son pequeñas y casi desconocidas. El resto de la historia que habla de una madre sola y pobre, más allá de la verdad o mentira que nunca sabremos, crea una imagen de la autora adecuada al tipo de lector y de relato. Las continuaciones del fenómeno Potter tienen muchos parecidos con las de los relatos audiovisuales explicada anteriormente: la transformación de la novela en película alarga la vida del mundo del relato y el consumo de los productos relacionados con una y otra. Pero Potter crea más productos que podemos resumir.

Productos directamente relacionados. Publicar una saga ya es hablar de continuaciones. Como ya hemos dicho, una de las características que diferencia la tradición literaria de la popular o comercial es que mientras la primera piensa la historia como una pieza única, una obra maestra, la segunda se orienta a las series y a la posibilidad de otros productos. Pensar la narración en diferentes entregas mantiene el consumo y la fidelidad del lector. Las adaptaciones cinematográficas de los libros tienen una función similar: alargan la vida del relato y generan nuevos productos que en este caso reproducen las imágenes y los actores concretos.

Libros relacionados. Un imaginario tan rico como el creado por Rowling propicia la creación de libros que explican los personajes, las fórmulas mágicas, los poderes, los encantamientos o los países del mundo de Potter. Así los diccionarios de términos, personajes o escenarios son habituales.

Productos. Como todo producto mediático, Harry Potter ha generado absolutamente de casi todo. Pero nos concentraremos sólo en aquellos que tienen forma de libro: podemos encontrar desde cuadernos para colorear, desplegables, diarios, hasta álbumes de fotografías, calendarios de pared, libros de máscaras que reproducen la mayoría de los personajes o libros de ojos mágicos.

Productos indirectamente relacionados. La imagen de los ciclistas que aprovechan el esfuerzo del primero colocándose al rebufo para aprovechar la

corriente de aire que el primero crea y conseguir la misma velocidad con el mínimo esfuerzo es perfecta para comentar el funcionamiento de los éxitos mediáticos. En este caso, el éxito de Potter crea un rebufo de manera que el producto madre produce clonados: se escriben nuevos libros que aprovechan algunas características de la saga para crear un marco común y ser reconocidos por el comprador. Se imita la manera de escribir, el tipo de personaje, el género; en definitiva, cualquier característica que cree en el lector una sensación de volver a vivir el placer creado por el producto madre. Estos “nuevos” libros pueden ser nuevos, creados a partir del molde del primero a la manera de un clon, o las editoriales pueden aprovechar libros descatalogados con características similares. Así, un nuevo éxito es aprovechado para volver a poner en los catálogos libros que habían sido olvidados demasiado rápido y hacía falta recuperar o de otros que llenan la colección.

Nivel del relato

En el nivel del relato este tipo de obras conjugan una serie de elementos estilísticos que no son diferentes del resto sólo que aquí funcionan de manera peculiar. Los más importantes son: los diálogos, la descripción, el tipo de narrador, la manera de estructurar las acciones, los personajes y las opciones estilísticas.

El diálogo

El mecanismo discursivo más potente en este tipo de narración es el diálogo, de hecho, como veremos después, es el mecanismo que más favorece la identificación del lector. Ocupa toda la narración introduciendo el idiolecto del personaje y, sobre todo, su cosmovisión, su forma de conceptualizar el mundo. Además, narrativamente, los diálogos crean un ritmo interno rápido que suscita un mayor interés en el lector al hacer avanzar la acción en “tiempo real” porque cuenta los hechos a través de los diferentes turnos de palabras que a menudo narran en primera persona, en presente y desde el lugar de los hechos todo lo que acontece. De esta manera, confieren a la narración una rapidez característica que agrada a un lector acostumbrado al ritmo narrativo del relato audiovisual.

Partimos principalmente de la descripción de los aspectos lingüísticos de los diálogos de Bobes (1992: 95-150) y las características que resaltamos en las obras paraliterarias juveniles son:

- i) En las narraciones que sitúan la acción en un momento del pasado, a través del diálogo se introducen los hechos en presente con el uso de deícticos personales, espaciales y temporales (*yo, aquí, ahora*) y el predominio de tiempos verbales situados en el eje temporal del presente (presente de indicativo, pretérito imperfecto, futuro y pretérito perfecto). De esta manera, el diálogo funciona como un zoom que acerca lo narrado al lector.
- ii) Crean una sensación de “realidad” y de que el personaje está presente a través de índices de dirección al receptor como frases interrogativas, exhortativas, exclamativas, etc., con las que se requiere el conocimiento, la acción o la atención del interlocutor; el modo imperativo, etc., debido a la relación interactiva cara a cara que se establece con el diálogo.
- iii) Permiten el uso relativamente frecuente del metalenguaje, es decir, el diálogo deja que el personaje pueda rectificar, aclarar o matizar sobre la marcha al hablar en directo y precisar lo necesario cuando se observa que el interlocutor (no sólo el personaje sino también el lector) no ha entendido o necesita más información.

Descripción

La descripción es mínima y ocupa pocas palabras a lo largo del relato: básicamente son pequeñas secuencias abstractas y convencionales. La descripción de caracteres, escenarios, acciones, emociones o sensaciones pocas veces aparecen en pasajes extensos sino que se acoplan a lo largo de la narración a través de pocas palabras como una especie de mosaico. Las formas de introducir la descripción son a través de pequeñas secuencias que ocasionalmente pueden aparecer al inicio del relato o en pasajes cortos capsulados en el curso de los diálogos con forma de adverbios. El tipo de descripción lleva a que, por ejemplo, las descripciones de los sentimientos o de las emociones sean en abstracto y de forma estandarizada.

Narrador

El espacio del narrador se reduce y habitualmente se sitúa en un tiempo del pasado narrando hechos acontecidos en un pasado próximo al protagonista, aunque a menudo es el mismo protagonista de los hechos el que los narra. En cualquier caso, bien porque nos encontramos ante un narrador omnisciente o un protagonista que narra lo que ha vivido, siempre conoce toda la historia de manera que controla la información dosificándola con la finalidad de acrecentar la atención del lector. Los mecanismos más utilizados son los siguientes: i) a la manera de preguntas en voz alta, un llamado “narrador cotilla” elige determinados fragmentos de la narración para abrir expectativas nuevas que acrecientan la curiosidad del lector con frases del estilo “¿Qué era esa extraña herencia? ¿Por qué se suicidó Enric? ¿Por qué mi madre no quería que yo volviera a Barcelona? ¿Qué secreto ocultaba? ¿Qué escondía ese anillo que había en mi mano?” ii) en otras ocasiones, adelanta información que ya conoce pero que no desvela de manera que crea posibles dudas “Pensé que no me importaría encontrarme de nuevo con ese encantador Artur, ignorando que llegaría el momento en que iba a desear no haberlo conocido nunca”, “Pero había algo más que me ocultaba”⁵, iii) y siempre cuenta hechos, acción y excluye todos los detalles, descripciones o reflexiones que provoquen un pausa o una ralentización del ritmo narrativo de manera que se evita la reflexión mientras se propicia el enganche al relato.

En cualquier literatura comercial, Nash afirma que nos encontramos con un narrador que utiliza una perspectiva modal o temporal con pasajes contruidos a partir de verbos de cognición como *pensar, conocer, recordar, preguntarse, creer o oír* o verbos modales como *poder* o *deber* y desarrolla una función ideológica. En el caso de la literatura juvenil esta perspectiva ideológica, se impone por la perspectiva adoptada: es lo que Thaler (2002: 160) llama “la regla del yo” que favorece el juego de la confianza y, lógicamente, de la identificación “Tout à la fois gage d’authenticité et magnifique leurre narratif où finissent par se fondre les ‘moi’ de l’auteur (mimant l’adolescent), du lecteur (adolescent), et du personnage-narrateur (adolescent) dans une sainte trinité narrative.”

⁵ Todos los ejemplos son del libro de Jorge Molist *El anillo. La herencia del último templario*. MR Ediciones, 2005.

La estructura

El discurso organizado los hechos de manera lineal, siguiendo una ordenación cronológica y tradicionalmente ha habido una tendencia por el uso de la estructura quinaria. Más recientemente, los relatos juveniles que narran aventuras de iniciación acostumbra a plantear esquemas más complejos, similares a la estructura que Propp (1972) planteaba para los relatos maravillosos. Vogle (2002) propone una adaptación de este esquema que siguen novelas como *Harry Potter* (Rowling 1999) o películas como *E.T. el extraterrestre* (Spielberg 1982), *El Rey Leon* (Allers y Minkoff 1994) o *Titanic* (Cameron 1997). En estos relatos se propone un viaje iniciático del héroe que sigue los pasos siguientes:

1. *Un mundo ordinario*. La mayoría de las historias sacan al héroe de su mundo ordinario para situarlo en uno nuevo.
2. *La llamada de la aventura*. Se enfrenta a un problema, un desafío o aventura que debe superar.
3. *El rechazo de la llamada*. Con frecuencia el héroe tiene miedo o se muestra remiso a cruzar el umbral de la aventura y rechaza la llamada.
4. *El mentor* (el anciano o anciana sabios). La relación entre el héroe y el mentor es uno de los temas más comunes. Equivale al lazo que se forja entre padre e hijo, maestro y pupilo, doctor y paciente, dios y hombre. Puede adoptar la forma de un mago anciano y sabio, un duro sargento instructor o un antiguo entrenador de boxeo. Le prepara para que se enfrente a lo desconocido. Puede darle consejos, servirle de guía o proporcionarle pocimas mágicas.
5. *La travesía del primer umbral*. Accede a la aventura enfrentándose al primer reto.
6. *Las pruebas, los aliados y los enemigos*. Una vez traspasado el primer umbral, el héroe encuentra nuevos retos y pruebas hallando en su camino aliados y enemigos y poco a poco asimila las normas que rigen ese mundo especial.
7. *La aproximación a la caverna más profunda*. El héroe se aproxima al lugar que encierra el máximo peligro.

8. *La odisea (el calvario)*. La fortuna del héroe toca fondo y es hora de que se enfrente directamente con quien más teme. Se enfrenta a una muerte posible y da inicio la batalla con la fuerza hostil. Es un momento negro para la audiencia que es mantenida en tensión porque no sabe si el protagonista fenecerá o sobrevivirá. Alta tensión psicológica.
9. *La recompensa*. El héroe sobrevive y obtiene la primera recompensa: un arma, un símbolo, un elixir o un conocimiento o experiencia.
10. *El camino de regreso*. Vive las consecuencias de su enfrentamiento con las fuerzas del mal. Esta etapa realza la firme decisión de regresar al mundo ordinario.
11. *La resurrección*. El héroe tiene que renacer y purificarse por medio de un último calvario de muerte y resurrección antes de iniciar su retorno al mundo ordinario de los vivos.
12. *El retorno con el elixir*. El héroe regresa al mundo ordinario pero su viaje carecerá de sentido a menos que vuelva a casa con algún elixir, tesoro o enseñanza.

Personajes

Por personaje nos referimos al actante o al actor provisto de una serie de rasgos que lo individualizan; así el término personaje remite a las características semánticas mientras que el de actor lo hace a las estructurales. Los personajes son secundarios a la acción y están dibujados esquemáticamente: son individuales y sobre todo individualistas. Personajes referenciales que se caracterizan por una serie mínima de rasgos que crean una personalidad, a menudo a partir de la oposición con los demás. Son muy estables y a menudo sólo cambian los que caracterizan al protagonista y en este caso tiene que ver con el crecimiento personal del personaje, con su maduración, dada la cantidad de relatos de iniciación.

Mayoritariamente, son personajes referenciales que representan el estereotipo social de (pre)adolescente, valiente, ingenuo, desposeído, clase media y, en el fondo, bueno. Son transparentes porque son lo que parecen y parecen lo

que son, planos ya que, como hemos comentado, están elaborados a partir de pocos materiales y descritos con marcas recurrentes y estables.

El estilo

Toda literatura popular, como apunta Nash (1990) sigue unas convenciones que nos proponen una lectura similar a la manera de leer un mapa que designa una ruta y unos pocos paisajes fácilmente reconocibles. Esta manera de leer tiene una consecuencia clara: es predecible, por lo que podemos leerla rápidamente moviéndonos con seguridad entre los paisajes porque sabemos que la dirección que elegimos es correcta.

Para crear este mapa, las características anteriores son importantes pero también lo son las opciones estilísticas que básicamente buscan crear una lectura relajada, sin obstáculos, de manera que no se apuesta por ningún tipo de ejercicio estilístico que cree extrañeza o un vacío de comprensión en el lector que se traduzca en un problema en consecución de la anhelada relajación lectora. Aunque deberíamos diferenciar dos tipos de estilos: el del narrador y el de los personajes, mayoritariamente nos enfrentamos a un estilo unificado dado que el narrador es el protagonista o imita el estilo del lector (de los personajes) anulando, de este modo, la posibilidad de diferentes registros literarios. En este sentido, se usa un lenguaje simple, repetitivo y de clichés. Las repeticiones son constantes y el tipo de oración es mayoritariamente simple que sigue el orden prototípico de los elementos de la oración. Dada la abundancia de discurso directo para introducir la voz de los personajes, los verbos de locución son mayoritarios y se utilizan los más habituales (*decir, contestar, exclamar*) acompañados por un adjetivo o un adverbio.

Las técnicas de identificación

Para que la narración enganche se crea diferentes técnicas de identificación, la mayoría de ellas a través de las características enunciadas en los apartados anteriores. Así, se opta por personajes fácilmente reconocibles porque se construyen a semejanza del lector: tienen la misma edad, vida, costumbres o aspectos. De manera similar, los escenarios imitan los de su realidad, o los de su realidad virtual creada por los relatos audiovisuales tanto de la televisión como del cine, así, la identificación se acrecienta con el uso de un crono-

topo similar al usado en estas series o creado a semejanza de la cotidianidad del lector: se sitúa en una época actual de manera que el ahora de la lectura, de la vida del lector y de los hechos del protagonista se asimilan. Pero la elección va más allá, ya que además se elige la misma cosmovisión, es decir, el mismo punto de observación del lector, de manera que tanto personajes como narrador observan y juzgan el mundo a semejanza de su lector, incluso cuando se opta por un personaje cuyos rasgos descriptivos coinciden con los de un adulto su cosmovisión, su ideología corresponde a la del adolescente. Es evidente que la atención aumenta por las expectativas que despiertan situaciones similares al lector y que además estas elecciones facilitan la identificación con el mundo posible propuesto. Pero tal vez, lo más importante es el placer que este tipo de opciones estilísticas proporciona en el lector y, consecuentemente, el enganche. No es vano recordar, lo que Aristóteles enunció en su *Retórica*, y que los diferentes tratados del tema han repetido: Aristóteles habla del placer que experimentamos en el similar cuando comenta como todos los congéneres y todos los seres que son similares son agradables entre ellos y, también, del placer en la mimesis como el hecho de aprender y el hecho de admirar son agradables como el arte de la imitación y todas las cosas que consisten en imitar bien o que eso es aquello, también son agradables las peripecias y el hecho de haberse salvado por un pelo de los peligros porque todas estas cosas son dignas de admiración. O cuando habla del placer en las cosas propias y explica que todo lo que es similar a un individuo y a su congénere es totalmente agradable a ese individuo al mismo tiempo el grado más alto de este sentimiento es aquel que cada uno experimenta por lo que hace a sí mismo. Así, todos consideran como agradables las cosas que les son propias, como sus obras y sus discursos, por eso, continúa el griego, los hombres quieren a sus aduladores, sus honores, sus hijos, En este sentido las obras de las que estamos hablando son grandes aduladores de los adolescentes porque los proyectan, los exaltan y acaban el relato convirtiéndolos en grandes héroes que han superado cualquier situación: sólo hay que pensar en la saga de Harry Potter.

Anteriormente, hemos comentado que el mecanismo discursivo más potente es el diálogo, también como técnica de identificación, así es la utilización constante y mayoritaria del diálogo la que reduce la distancia con el lector creando una ficción de relación directa, de presencia del lector en el texto introduciendo la perspectiva del personaje. La distancia se reduce —y por tanto la

identificación es mayor— cuando el personaje tiene una edad similar al lector y la perspectiva adoptada y el lenguaje imita al del lector y se finge hablar y mirar el mundo como ellos. En estos casos, el lenguaje utilizado en el discurso directo se caracteriza por un vocabulario claro y el uso de un argot juvenil que no requiere ningún esfuerzo de lectura. Básicamente, la potencia narrativa del diálogo radica en el hecho que introduce el presente creando la sensación al lector de que relato e historia coinciden, de manera que el lector se sitúa en una especie de presente perpetuo y tendente a confundir el tiempo de la acción con el de la narración y el de la lectura. A la vez que introduce la voz del personaje que es adolescente, por tanto la del lector.

Finalmente, toda relación intertextual⁶ se establece casi en exclusividad con la cultura del adolescente, principalmente, con los textos audiovisuales próximos al lector. Referencias a la música, al deporte, al cine o a cualquier icono de la cultura más comercial que va más allá de la simple citación de nombres. Un ejemplo lo encontramos en el ritmo narrativo adoptado más propio de la televisión y del cine que de la literatura y que consigue una rapidez para contentar la impaciencia de un lector ávido de llegar al nudo y al final. Otra influencia del audiovisual consiste en el tipo de narración que muestra más que cuenta y que transforma la lectura más en una mirada que en un diálogo.

La ideología propuesta

Hablamos de mecanismos discursivos y de argumentos utilizados para vehicular determinadas opciones ideológicas similares a las del adolescente. Aunque el narrador toma partido, puede introducir comentarios evaluativos y focalizar la narración desde la perspectiva de los personajes protagonistas adolescentes, es el discurso de estos personajes el que mayoritariamente explicita la ideología a través de sus palabras citadas en discurso directo. De hecho, esta forma de citación libera al narrador de opinar porque cede la valoración al personaje a través de sustantivos y verbos marcados positivamente o negativamente, adjetivos de valor, distribución intencional de la frase para destacar el término valorativo, etc. Este mecanismo da una mayor libertad para elegir adjetivos, sustantivos o verbos valorativos que se adapten al sistema de valores que quiere proponer al lector.

⁶ Sobre el tema de las relaciones intertextuales remitimos al lector a Mendoza (2001, 2003).

Mayoritariamente, se observa que los argumentos que se utilizan tienen que ver con los llamados lugares comunes o *topoi*, es decir, los valores o jerarquías que son aceptados por una mayoría y el hecho de adoptarlos facilitará una aceptación por un número mayor de lectores. La retórica habla de los siguientes:

- Valoración de la cantidad, como tener muchos bienes o buscar lo más probable antes que lo improbable.
- Valoración de la calidad como los que se sublevaran contra la opinión común y se valora lo único, lo original o lo inapreciable, por ejemplo, preferir lo difícil a lo fácil o vivir cada día como si fuera el último.
- Valoración del orden cuando se prefiere lo anterior a lo posterior, se focalizan las causas o los principios más que los fines.
- Valoración de lo existente cuando se prioriza lo que es real, actual o vivido.

4. A modo de conclusión

La presencia en la literatura juvenil paraliteraria de mecanismos que provocan tanto la identificación con el texto como el uso de términos valorativos sin la posibilidad de una lectura irónica o distanciada posibilitan la manipulación del lector a la vez que ayudan a adoctrinarlo o a convencerlo. Y, como hemos comentado, la manipulación se inicia con la adulación porque estos relatos proyectan una imagen mejorada, en ocasiones mítica, del lector: los exaltan y acaban el relato con la transformación del adolescente perdedor, inseguro, desconocido y solitario del inicio con el que cualquier lector podría identificarse con el ganador, seguro, triunfador y admirado, en definitiva con el héroe que le podría gustar llegar a ser.

Todos ellos producen una ilusión de realidad y de referencia que borra la conciencia de la lectura, en definitiva, el lector no percibe que la letra es una mediación para conseguir una identificación con el texto y atraparlo dentro. Son textos que no proponen una lectura plural ni polisémica, sino una lectura unívoca e unidireccional.

A pesar de todo esto, compartimos la opinión de Zipes cuando afirma (2001: 55): “This process does not mean that our children are being transformed into automatons. Anyone who has worked with children knows that it

is practically imposible to make children conform completely to standards and regulations that Hill determine their behavior as adults. On the other hand, we do know from fascist and totalirian societies that governments, business, educational institutions, and religious groups can have a profound effect on the belief systems and comporment of children. We also know today that there are more subtle psychological and sophisticated mass-mediated techniques that can determine how children think and behave.”

Referencias bibliográficas

- Bloom, Harold. 1995. *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- Bobes Naves, Maria del Carmen. 1992. *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*. Madrid: Editorial Gredos.
- Boyer, Alain-Michel. 1992. *La paralittérature*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Couégnas, Daniel. 1992. *Introduction a la paralittérature*. París: Editions du Seuil.
- Chillón, Albert. 1999. *Literatura y periodismo. Una tradición de relaciones promiscuas*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Díaz Plaja, Anna. 2002. “El lector de secundaria”, B. MUÑOZ et alii *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* 12. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pág. 171-197.
- Eco, Umberto. 1965. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1981.
- Eco, Umberto. 1978. *El superhombre de masas*. Barcelona: Lumen, 1995.
- Hersent, Jean-François. 2004.). “La cultura de los adolescentes: ruptura y continuidad», *Pero, ¿qué leen los adolescentes? 12 Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004.
- Lluch, Gemma. 1998. *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lluch, Gemma. 2003. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Mendoza, Antonio. 2001. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, Antonio y Pedro Cerrillo (coord.) 2003. *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Nash, Walter. 1990. *Language in popular fiction*. London: Routledge.
- Propp, Vladimir. 1972. *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Rudd, David. 2000. *Enid Blyton and the mystery of children's literatura*. New York: Palgrave.
- Stephens, John. 1992. *Language and ideology in children's fiction*. London: Longman.
- Thaler, Danielle y Alain Jean-Bart. 2002. *Les Enjeux du roman pour adolescents*. Paris: L'Harmattan.
- Vázquez, Celia. 2004. «O éxito da serie *Harry Potter*, de J.K. Rowling e as súas adaptacións ai cinema», *As literaturas infanto-xuvenís no marco ibérico. Cinema e Literatura. Boletín Galego de Literatura*, 32, 2n semestre.
- Vogler, Christopher. 2002. *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona: Ediciones Robinbooks, 1998.
- Zipes, Jack. 2001. *Sticks and Stones. The troublesome Succes of Children's Literatura from Slovenly Peter to Harry Potter* Routledge: New York and London.

DE VIQUEIRA A CORREA CALDERÓN,
EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO RENOVADOR
DE LA INTELECTUALIDAD GALLEGA
O CUANDO GALICIA DECIDIÓ PONER A ANDAR UNA
MAQUINARIA LITERARIA ORIENTADA A LA INFANCIA

Xulio Pardo de Neyra

Universidad de Extremadura

xpardo@unex.es

Resumen

Estudio por el que se analiza el ambiente iconoclasta de comienzos del siglo XX gallego y, concretamente, se evalúan las aportaciones del ala intelectual más renovadora del novecentismo de Galicia. Al lado de Xoán Vicente Viqueira, máximo impulsor de una escuela netamente gallega, se nos presenta Evaristo Correa Calderón, creador y crítico de arte, así como uno de los ideólogos nacionalistas de primer orden en su época, que aprovechando los parámetros y dictados de pensadores coetáneos suyos como el referido Viqueira y Luis Bello Trompeta, ayudó a consolidar las teorías y a poner en funcionamiento un interesante maquinaria pedagógica orientada desde y para los ciudadanos y ciudadanas gallegos. Por supuesto, a su lado encontramos a Vicente Risco, quien como Correa se nos descubre como uno los padres de la literatura infantil gallega y, también como aquél, ahora como uno de los intelectuales responsables de la puesta en marcha de una Pedagogía de carácter nacionalista gallego.

Palabras clave: literatura gallega, crítica literaria, pedagogía, didáctica de la literatura

Abstract

This is a research in which the iconoclast atmosphere of the beginning of the XX Century in Galicia is analysed and particularly the contribution of the most progressive intellectual wing of the literary movement of the 1900s in Galicia. Next to Xoán Vicente Viqueira, main promoter of a neatly Galician school, we have Evaristo Correa Calderón art maker and critic and one of the most important nationalist ideologist in his age. He with the already mentioned Viqueira and Luis Bello Trompeta, helped to consolidate those theories and to carry out an interesting pedagogical machinery directed to and from the Galician citizens. Next to him we find, of course, Vicente Risco who as Correa Calderón, is seen as one of the fathers of the Galician Literature for children and also as him, one of the intellectuals responsible for the carrying out of a pedagogy with a nationalist Galician character.

Key words: galician literature, literary criticism, pedagogy, didactics of the literature



1. Introducción

Fruto del especial ambiente que se vivía en Europa a mediados del siglo XIX, los nacionalismos comenzaron a palpitar siguiendo la estela del biologismo de Spencer y los argumentos que Kant había desarrollado en *La paz perpetua*. Intelectuales como Unamuno, fervientes defensores del federalismo cantonalista, decidieron orientar sus impulsos culturales hacia el pueblo, hacia las comunidades individuales originales, que consideraba *urvolker* ocultos bajo la uniformidad vacía de la idea de 'Estado-nación'. Según los parámetros del darwinismo social nace un ideal nacionalista que trata de orientarse hacia un federalismo tribal, de características étnicas, con ciertos visos de anarquismo y eminentemente antiestatalista que descubre un epicentro ideológico sostenido en el pueblo como objeto de santificación. En él, por ello, residía la esencia lingüística, así como un inveterado sistema de lucha por la diferenciación. Los encargados de sentar las bases del nuevo nacionalismo creyeron oportuno reconducir a la población insistiendo en que, en primer lugar, se debía revivificar tanto la lengua como el espíritu de especificidad que latía en el pueblo. En *Paz en la*

guerra, uno de los escritos más simbólicos de Miguel de Unamuno, se dejaban claros estos asertos (cfr. Unamuno, 1996: 293-294).

Desde los planteamientos y la opción del intelectual lucense Aureliano J. Pereira de la Riva (1855-1906), el movimiento político galleguista del siglo XIX evolucionó de manera notable. Aún portando la etiqueta "rexionalismo", que por entonces servía para designar las diferentes vertientes de una norma que deseaba escapar al españolismo imperante en la mentalidad tradicionalista, el galleguismo de Pereira, organicista y socialista, se mostró bajo los intereses del federalismo más progresista, porque de manera diametralmente distinta al pensamiento de otros galleguistas (el liberalismo de Manuel Martínez Murguía y el catolicismo-tradicionalista de Alfredo Brañas Menéndez), su cosmogonía regionalista se nutría principalmente de preocupaciones antirreligiosas y sociales, considerando fundamental el laicismo y el protagonismo de la clase obrera incluso en una sociedad como era la gallega del período, levítica y apenas industrializada pero que comenzaba a dar los primeros pasos de su actividad asociacionista proletaria.

Además de presentarse como uno de los intelectuales decimonónicos gallegos más preocupados por la nivelación genérica de la población, concediendo una suprema importancia a la universalización del voto, uno de sus mayores logros fue la propugnación de unas teorías pedagógicas basadas en la institución de una enseñanza articulada desde la secularización, algo que quiso cristalizar por medio de su directa intervención en la redacción del *Proyecto de Constitución para el Futuro Estado Gallego* (1887), discutido y aprobado en 1887 en la Asamblea Republicana Federal de Lugo, durante su época como director de *El Regional* de Lugo y uno de los elementos más activos del *Partido Republicano Federal*. En aquel documento se recogía con claridad la defensa del laicismo escolar por medio de una apuesta por el establecimiento de una enseñanza elemental obligatoria y laica (art. 78) y se optaba por el derecho del profesorado a la libertad de cátedra y por el del alumnado a ser educado según unos principios ajenos a cualquier credo religioso (art. 80) (cfr. Xunta de Galicia, 1986: 29-40). Esta visión, complementada con la que tanto Murguía como Brañas definieron en aras de una educación centrada en el idioma gallego – algo propiamente específico del movimiento regionalista –, no se volvería a repetir en la mentalidad galleguista hasta la entrada de la II República Española.

En 1906, bajo financiación de la colectividad gallega de La Habana, en A Coruña se organiza una empresa cultural definitiva para la trayectoria de la institucionalización del idioma gallego como canal lingüístico de Galicia. Se trata de la *Academia Gallega*, aún sin el término de “real” en su denominación, que al lado de la conformación mesocrática agrarista *Solidaridad Gallega* (1907-1912) dará paso a la creación de la *Hirmandade de Amigos d’a Fala*, fundada tras una reunión compuesta por intelectuales regionalistas y celebrada el 18 de julio de 1916 en los locales de la ya *Real Academia Gallega* de la ciudad herculina. Desde hacía un año, el núcleo de gallegos instalado en Madrid publicaba la revista *Estudios Gallegos*, dirigida por Aurelio Ribalta, en la que se quiso dejar constancia de las labores emprendidas por Antón Villar Ponte con respecto a una nueva visión del galleguismo. Ésta se había expuesto en las páginas del periódico *La Voz de Galicia* desde el 5 de enero de aquel año, constituyendo lo que sería el documento teórico inaugural del nacionalismo posterior, *Nacionalismo gallego. Nuestra afirmación regional*, en el que se le concedía una capital importancia al idioma como trazo definitivo de la identidad gallega. Fue por ello como la primera *Irmandade* de Galicia, que como el resto llevaba en su denominación sus intereses lingüísticos, se presentó como un vehículo de cohesión para un territorio que comenzaba a considerarse políticamente aparte, empezando por un activismo que pretendía la extensión de una lengua históricamente relegada por el centralismo españolista pero que, contrariamente a lo que se había organizado institucionalmente, no dejó de cultivarse jamás como objeto de cultura y, mucho menos, había dejado de utilizarse como medio de comunicación. Uno de los primeros intelectuales involucrados con el proyecto reanimador y dignificador del idioma que los *irmáns* lideraban fue el vilalbés Luís Peña Novo, quien poco después de la constitución de la *Irmandade da Fala da Coruña* confesaba los anhelos de aquella entidad en uno de los primeros mítines auspiciados por ella: “el objetivo de las Irmandades da Fala no es que a todo trance se hable gallego ni que se hable bien o mal. La cuestión es que se hable, que ningún gallego se avergüence de hablar su idioma. Renegando de él, renunciamos a tener sentimiento propio, alma propia, valores propios” (Peña Novo, 1917).

Este aserto, que en sí mismo encierra todo un desarrollo sociológico que, por ejemplo, en el orbe hispánico había llevado a Antonio de Nebrija a realizar un pionero estudio defensivo sobre la conveniencia de la lengua castellana, lleva implícita la situación de enfrentamiento lingüístico que, en casos

como el del espacio gallego, se produce en una situación de contacto lingüístico en la que uno de los idiomas es institucionalmente elevado a un rango de supremacía administrativa y/o social. No es extraño, pues, que durante aquel inicial período, la actuación de los intelectuales gallegos asociados se orientase principalmente al campo de la lengua, presente en todas y cada una de las materializaciones culturales que se desarrollaron: viajes y excursiones, cursos de idioma gallego, exposiciones plásticas o iniciativas editoriales y periodísticas. Como el resto de diarios de Galicia dejó constancia, ninguna de aquellas propuestas culturales incomodó a la opinión popular, ni incluso a los representantes políticos de las tendencias emanadas de las instancias centralistas. Sin embargo, al poco tiempo de iniciar su vida, la *Irmandade da Fala da Coruña* y sus miembros fueron objeto de críticas debido a sus constantes protestas cuando se les insultaba o se ignoraba la entidad lingüística de Galicia. En este sentido, es interesante la polémica que, tras la publicación y difusión del manifiesto *A nosa chamada*, llevó al alcalde coruñés, Manuel Casás, a calificar a los integrantes de la *Irmandade* como “separatistas” y a enarbolar la máxima bandera del españolismo de corte centralista:

sepan todos que en esta hora solemne en que las nacionalidades santifican su unidad son el sacramento augusto del dolor; Galicia quiere ser grande y próspera, pero rechazará indignada los locos del nacionalismo separatista, manteniendo, con viva y ardorosa fe, la defensa de la gloriosa patria española (Casás, 1917).

Acto seguido, Villar Ponte quiso dejar constancia de los argumentos que por entonces definían su asociación, rechazando una postura separatista respecto al Estado Español y comentando únicamente que su rechazo se dirigía al asfioxio que la pretendida hegemonía castellana trató de imponer a todos los territorios que políticamente integraban la monarquía española:

el regionalismo integral es el único regionalismo fecundo; todos los demás regionalismos son sombras de doctrinas truncadas, ayunas de contenidos sólidos. Nosotros no combatimos a Castilla; combatimos la intolerable y absorbente hegemonía castellana causa del atraso hispano. Y la combatimos en nombre de la Historia, en nombre de nuestra vida económica, social y política por ella capitidismínuida y asfioxida (Villar Ponte, 1917).

Aún así, lo cierto es que desde hacía medio año, concretamente desde noviembre de 1916, la *Irmandade da Fala da Coruña* tenía su propio órgano periodístico, *A Nosa Terra*, donde se comenzaban a manifestar los deseos más radicales del ala intelectual gallega. Poco después de unos titubeos centrados en la cuestión cultural, será precisamente el idioma el que defina otra preocupación, la política, que desde 1917 fue objeto de análisis, estudio y argumentaciones meditadas por parte de valores como Luís Porteiro Garea, Manuel Lugo Freire, los hermanos Villar Ponte (Antón y Ramón), Ramón Cabanillas Enríquez y una nutrida grey de jóvenes que ahora ya destacaban por sus deseos radicalmente separatistas o, por lo menos, únicamente defensores de una entidad gallega aparte de la española: Viqueira, Correa Calderón, Peña Novo o Quintanilla fueron unos de sus principales propulsores. Será a partir de este momento cuando se proceda a la eliminación de cualquier elemento tradicionalista-católico y regionalista (sólo se salvaban aquellos que, aún siendo católicos y tradicionalistas, confiaban en un fuerte proyecto nacional gallego, como Losada Diéguez, Risco, Cuevillas u Otero Pedrayo), ya que, desde estas fechas, el galleguismo se había empezado a considerar una opción principalmente política, progresista, liberal y, sobre todo, intensamente nacionalista.

2. Educación y nacionalismo

Bajo unos parámetros eminentemente liberadores, el conjunto de la intelectualidad gallega de comienzos del siglo XX trató de emular al catalanismo de la *Lliga Regionalista* de Francesc Cambó, no escatimando para ello cualquier fórmula que sirviese para, en primer lugar, educar a la población gallega según sus propias necesidades de conciencia colectiva. Es debido a esto por lo cual, en primera instancia, el nacionalismo gallego desarrolló un intenso compromiso con la lengua y su difusión, lo cual se organizó en diferentes líneas: homenajes a literatos y artistas, funciones de teatro, exposiciones plásticas y conciertos musicales; procurando manifestar su meditado proyecto al respecto de la extensión lingüística gallega en todos los órdenes, en todas las parcelas de la vida de la comunidad: incremento de la presencia del gallego en periódicos, revistas y editoriales, campañas reivindicativas y conferencias en los que el único vehículo idiomático era el gallego, lengua que constantemente era objeto de petición como ente de obligada institucionalización por parte de los poderes administrativos.

Después del golpe de estado de Primo de Rivera, que contó con el beneplácito del por entonces aún rey de España, la esfera del galleguismo tradicionalista se vio atraída por el recientemente inaugurado gabinete militar. Calvo Sotelo, Director General de Administración Local, quiso engañar a la intelectualidad gallega ofreciéndole a Galicia una mancomunidad (apoyada por la elite de los políticos derechistas del territorio, como el presidente de la Diputación provincial de Lugo y después diputado cedista Dr. José M^a Montenegro y Soto) con la condición de que los galleguistas conservadores pasasen a engrosar la nómina ideológica del nuevo régimen. Pero tras descubrir los verdaderos intereses del nuevo gobierno dictatorial, que a principios de 1925 promulgó un Estatuto Provincial más engañoso todavía que la mancomunidad, aquellos escritores que en 1924 habían conseguido cargos del directorio militar (Risco, Losada Diéguez, Otero Abelleira o Villar Ponte) comenzaron a renegar de los planteamientos españolistas que marcaba el régimen y renunciaron a la alianza que habían efectuado con el reaccionarismo español.

El directorio únicamente pretendía centralizar todavía más la vida del estado, nombrando directamente los alcaldes urbanos de núcleos de más de cien mil habitantes y en entidades menores disolviendo las corporaciones municipales y las diputaciones provinciales por medio de un decreto en el que los cargos de aquellas gestoras debían ser interinos y de directo nombramiento de los gobernadores civiles, que debían escogerlos entre personas afectas, de más de veinticinco años y o bien con titulación profesional o propiedades que los avalasen como los mayores contribuyentes de su demarcación judicial. La represión no se haría esperar. A través de un Real Decreto, las autoridades militares deseaban dejar clara su vocación españolista, que consideraba que ciertos usos de cualquier lengua distinta al castellano era identificado como algo que atentaba contra la esencia de la 'nación española'. Apostando por la efectividad de un lenguaje militar restrictorio e impositivo, se señalaba que:

el gobierno no cejará en su empeño de que todas las rebeldías, sean activas o pasivas, obtengan la corrección o el castigo adecuado, según su carácter, y para lograrlo estima conveniente fijar sanciones gubernativas y judiciales por lo cual dicta este decreto.

Cuando los gobernadores tengan conocimiento de cualquier negativa, desobediencia o resistencia, activa o pasiva, en quien o quienes pertenezcan a orga-

nismos directivos de Asociaciones, a cumplir órdenes o instrucciones del Gobierno o de alguna autoridad, relativas al uso de la lengua o de la bandera española, himno nacional o emblemas nacionales, ejercerán la facultad que les confiere el artículo 41 del Estatuto provincial.

Si el delito se reduce a la negativa de usar la lengua española en los casos en que tal uso esté ordenado será castigado con la pena de arresto mayor en su grado máximo o prisión correccional en su grado medio y multa de 500 a 5.000 pesetas (*La Voz de Galicia*, 1926).

Esta feroz represión institucional culminará con el derrumbe de parte del aparato nacionalista de Galicia. A fin de cuentas, lo que el gobierno primorriverista deseaba era salvaguardar una pretendida 'unidad nacional española' que, sin embargo, no era sentida como tal por buena parte de la población, y todo valía con tal de preservar la simbología de aquella España centralista. El silencio se apodera del galleguismo: la *Irmandade Nazionalista Galega* de Risco desaparece y la *Irmandade da Fala da Coruña* va centrándose en un culturalismo vacío de contenidos políticos. Así pues, ante la desesperación que suponía el regreso a la censura editorial y a la cercana posibilidad de caer en las garras de la justicia marcial, a partir de 1925 los nacionalistas decidieron apartarse del activismo de corte galleguista y acercarse a la nueva mentalidad republicana que por entonces estaba penetrando en el seno de la esfera más progresista. Al lado de una vía tradicionalista (la de Otero y Filgueira Valverde) que consiguió galleguizar la Iglesia, el relevo nacionalista, en parte sustentado en la ideología de corte antimonárquica, cristaliza en una nueva generación de jóvenes valores organizados alrededor del *Seminario de Estudos Galegos*. Muchos de ellos se dan a conocer en las páginas del medio vigués *Galicia* para, posteriormente, pasar a liderar un nacionalismo de corte democrático. En 1929, Villar Ponte y un nutrido grupo de la *Irmandade da Fala da Coruña* deciden aliarse con el republicanismo y fundan, con Santiago Casares Quiroga, la *Organización Republicana Gallega Autónoma*, más proclive a las pautas republicanas que al nacionalismo ya desarrollado. Esto provocó que el ala tradicionalista se aliase con los elementos nacionalistas para, en un último intento, reorganizar las *Irmandades* con un sentido netamente galleguista. Sin embargo, la celebración del Pacto de Lestrove en 1930 imposibilitó aquel deseo y el galleguismo de corte progresista se orientó hacia la petición de una República capaz de establecer en España un proyecto democrático y, sobre todo, respetuo-

so con las diferentes realidades que existían en varios de los territorios que componían su geografía política, esto es, autonomista.

Pero todo este devenir, desde los parámetros regionalistas federales del siglo XIX hasta los nacionalistas republicanos del siglo XX, comenzó considerando que la lengua era algo más que un simple vehículo de comunicación humana: era, al margen de la raza, el territorio, la cultura, la mentalidad, el sentimiento y los usos inveterados, un objeto de culto quien de dotar a la ciudadanía de una conciencia propia, capaz de hacerla consciente de su compromiso real para con la sociedad que la rodeaba. Así lo consideraban quien, desde Murguía y Brañas a los republicanos del *Partido Galeguista*, promulgaban la importancia de la educación en idioma gallego. Para ellos, pues, además del hecho palpable de la existencia de Galicia como nación, era necesario también que sus integrantes tuviesen conciencia de pertenencia y, por ello, voluntad de existir como gallegos. Claro está que esto sólo se consigue a través de la lengua y, como ha señalado Rivas Barrós, con una maquinaria educativa capaz de producir "axentes socializadores (educadores) encargados de transmitir dunhas xeracións a outras o conxunto de valores e normas polas que se rexe unha sociedade determinada" (Rivas Barrós, 2001: 69). Así pues, nada más significativo del espíritu innovador y reactivo que rigió la mentalidad de los autores del discurso educativo gallego que las palabras que en 1933, en plena euforia republicana, emitió un inspector de escuela como Roxelio Pérez González, *Roxerius*, al respecto de la reconstrucción de la identidad de un pueblo desorientado por causas exógenas, por lo que seguía apuntando la urgencia de la toma de decisiones: "temos cicais que reconstruír un Pobo [...] que se perdeu a sí mesmo n'as encrucilladas d'un "sinvivir", trabucado por total'as desourentazóns" (Pérez González, 1933). Algo semejante había señalado cuatro años antes, cuando se comenzaba a vivir la ilusionada apertura ideológica galleguista de la época primorriverista:

é preciso, pois, intensificar a instrución. É necesario, emprendel-a campaña cultural, si se quer que Galicia se redima económica e socialmente. Escolas, moitas escolas. Conferenzas, moitas conferenzas. Granxas agrícolas d'eisperimentación; pósitos de labregos, e pósitos de mariñeiros.

É mester, e urxente, despertar n'o pobo galego e estímulo pol-as leuturas, e fundar bibliotecas populares, espallándoas por todol-os currunchos d'a terra. Que en cada galego haxa un home conscente de sí mesmo, como individuo e

como ente social. Solo eisi se porá chegar a redenzón ausoluta, e recabar pr'a Galiza o posto destacado que lle pertence n'a historia (Pérez González, 1929).

2.1. Viqueira y la reforma pedagógica gallega del siglo xx

Uno de los más fervientes valores de la pedagogía galleguista de comienzos del siglo XX fue Xoán Vicente Viqueira López-Cortón (1886-1924), uno de los valores más importantes de la Historia del Nacionalismo Gallego. A través de una conferencia que pronunció en la sede de la *Irmandade da Fala da Coruña* en marzo de 1918 (y que después sería publicada de forma periódica a partir del número del penúltimo día de aquel mes en el boletín nacionalista coruñés), titulada "Os nosos problemas educativos", además de aproximarnos a la visión particular de un ala especialísima de la intelectualidad gallega – aquella que se había involucrado con los teoremas de la *Institución Libre de Enseñanza* –, descubrimos la dimensión de las primeras articulaciones galleguistas orientadas al establecimiento de una pedagogía exclusivamente gallega, algo que, según sus mismas palabras, debía hacerse eco del espíritu renovador europeo pero que, sin embargo, "ten que partir o impulso dunha iniciativa que nazca aquí mesmo e non en remotas e alleas vilas" (Viqueira, 1977: 44). Se trataba de inspirarse en los proyectos foráneos existentes (bien alemanes, bien franceses, bien españoles, bien catalanes) y, siempre en aras de la experimentalidad, para él la mejor vía de aprehensión del conocimiento, dotar a Galicia de una enseñanza intensamente específica. En sus primeras consideraciones encontramos una justificación lingüística referida a la habilidad del idioma gallego para cualquier tema relacionado con los distintos campos del saber, fuera de aquellas tradicionales visiones que consideraban al gallego como una lengua únicamente operativa para la lírica y no para los argumentos científicos. A continuación, valorando sus criterios como una aportación a la fe galleguista (algo que aún no calificaba por su capacidad nacional), expuso los intereses que subyacían en el tema que había elegido:

vou tratar de espór nesta miña conferencia os noso problemas educativos, pola sinxela razón de que perto do tempo en que teñamos que resolver por nos mesmos os asuntos da nosa rexión galega, é preciso que dispoñamos para os ditos problemas dunha solución precisa. Eu quero aportar a miña contribución, por certo ben pequena, á obra de renascencia galaica [...] Notemos que a

importancia da educación é enorme. Os seus chamados fracasos son expresións pasaxeiras, de desesperanza. Non houbo corrente espiritual do mundo, nacional, social, relixiosa, que non tivera como consecuencia unha educación propia; que non traballase como por unha necesidade vital pola súa educación e ensino. Hoxe falaréi do fracaso da escola, e como ésta levanta unha certa sospeita, adicaréi ao problema dúas palabras. Dise que a escola fracasou porque non evitou a guerra mundial, porque non refinou dabondo os sentimentos dos homes para que a guerra non xurdise. Mais de ningunha maneira pódese falar do fracaso da escola nen da educación, pois ninguén lle encomendou aquel fin pacifista en ela por si podía ser factor determinante entre as moitas e fondas cousas que motivaron a guerra. Vexan, en cambio, os frecuentes actos de heroísmo e sacrificio, véxase o amplo entusiasmo polos ideais novos, e pensárase con razón que non asistimos hoxe a un fracaso da escola, senón a un triunfo. Hoxe máis que nunca, a historia demostra que, nos grandes conflitos, os pobos que triunfan son os que teñen unha superior educación e ensino (Viqueira, 1977: 30-31).

Por eso, en primer lugar, el intelectual coruñés quiso dejar claro aquello que entendía por enseñanza. Para él:

dáse nas sociedades o feito que, querendo transmitir ás xeneracións futuras os bens culturais, nace a educación. O seu fin non é outro, e a educación é así no fondo o lume sagrado dun pobo. A educación comprende por unha parte a formación xeral do individuo, a escola á que el concorre nos primeiros anos da súa vida (escola primaria); por outra a formación profesional. Anque poida chocar esta división, admitámola sin explicación algunha, porque sendo simple responde ao noso presente plan. Na educación profesional consideraremos: a dos mestres primarios, estudos técnicos, o Bachillerato, capitalmente como preparación para Universidade, e a Universidade (Viqueira, 1977: 31).

Así pues, comienza centrando su plan educativo en el campo de la enseñanza primaria, espacio en el que, para él, debe nacer la primera indicación capaz de conducir a la liberación popular de una comunidad especial y específica como la gallega. Éste fue el principal puntal del futuro nacionalismo de Galicia que, como Viqueira, rápidamente consideró que la formación integralmente gallega debía comenzar a articularse en el seno de la primera formación del suje-

to, porque, como él mismo señalaba siguiendo los términos del código lingüístico decimonónico, se trataba de conseguir la construcción de una 'raza viril y fuerte'; de ahí que:

a aspiración da escola debe ser transmitir canto hai de bó na nosa raza e facer xermolar canto hai de grande nela. Á escola pedímoslle pois a raza na súa total integridade. Que todo, desde o ler até o ensino máis alto, fágase pensando no porvir do noso pobo, e lembrándose dos seus fins na humanidade! Mais para isto o primeiro a reformar son os métodos que realmente constituíen o núcleo, o esencial da escola; non un procedemento que convén para realizar o fin da escola, porque a vida n on esperta máis que en contacto coa vida! Trocar un método, un procedemento, polo outro, é cambiar a pequena eficacia pedagóxica, pola grande eficacia pedagóxica. A tarefa é grande, máis non imposible, e fixédevos, ésta será a única maneira de que da escola salla unha raza forte, baruda, rexa, capaz de engrandecer o noso pobo.

¿Cómo pensar unha escola galega sen a lingua galega? A lingua é esencial á raza; co espírito desta debe penetrar na escola e levalo envolteito no seu seio. Mais non somente por isto cobizamos que se insine na nosa fala. Hai para elo outros motivos. ¿Non é absurdo que hoxe nas escolas rurais e nas máis das vilas falen os mestres aos discípulos en castelán onde os rapaciños coñéceno, se o coñecen, como unha lingua estranxeira? Esto é o mesmo que ensinar na Castela en portugués ou en catalán. A máis sinxela pedagoxía dinos que o mestre debe chegar coas súas palabras ao fondo da alma do neno. ¿E cómo pódese chegar con verbas estranxeiras e incomprendidas? Certamente non podemos polo de hoxe suplantar o castelán, nen desto se trata. O que nos importa é que o galego non quede, nin fique, totalmente relegado, e que se estime no seu actual verdadeiro valor. É decir: que se ensine e sirva para ensinar. No momento, para que a nosa fala entre na escola, fai falla só que o mestre permita aos rapaces a expresión do seu pensamento na súa lingua, e que cando sexa *inevitable*, como sucede co ensino dos rapaces que ncomenzan a frecuentar a escola, non tema empregar o galego como lingua auxiliar. Ademais, teñen de levar á escola a poesía e a música popular ou cuase popular, que non só educará o senso estético do neno, senón que lle mostrará unha lingua bela e pura. Convirá tamén que os rapaces escriban as súas cántigas afacéndose diste xeito ao uso escrito do galego. Naturalmente que temos que exixir o coñecimento do idioma local ao mestre, e aspirar a que se decrete obligatorio o seu estudio nas esco-

las normais [...] Aínda que a escola non ten por misión a formación profesional, aquí, como noutros países, debemos por necesidade do momento introducir ésta nela. Porque, ¿qué será da nosa raza se a maioría dos seus membros non teñen un arma de loita na vida? Fagamos que a teñan, fagamos canto poidamos pola educación profesional do pobo na escola, pola formación dos carpinteiros, ferreiros, labregos. Cando isto se realice, non irán os nosos probes emigrantes a sufriren dores e males, loitando en notoria inferioridade noutros países, pois homes que teñen patrias que lles ensinaron o que precisaban, vencerános moitas veces na loita e obrigarános a acollérense aos traballos peores.

Quixera aínda eu que a escola fixera máis. Os nosos campos están espiritualmente probes, e de aquí nace a súa probeza física, porque por eles non pasa grandiosamente runxindo o sopro do espírito. É preciso que circule por eles o batido espiritual da cultura. Consegui-lo é unha misión da escola: a que eu chamo a súa misión cultural. Nas escolas rurais e nas das pequenas vilas deben fundarse bibliotecas, de ser posible circulantes, onde os veciños atopen libros e xornais para a súa lectura, ilustración e entretenimento; deben organizarse conferencias sobre os problemas agrarios e económicos do momento. O mestre ten de ser conselleiro dos galegos, dos máis dos galegos, en todas aquelas cuestións que se refiran aos seus intereses e á súa cidadanía. Como el non poderá facer tanto como desexamos lle sexa encargado, buscará axuda nos discípulos máis adiantados e nos veciños, facendo así entrar na escola totalmente ao pobo. E lembrémonos que esta cooperación pola escola, pola educación, ten de ser xeral, e cobizamos que ninguén sexa alleo a ela e ao resto do ensino. ¡Simples cidadáns, científicos, técnicos, todos deben, en canto poidan, pensar na grande escola da que depende o porvir do seu pobo! (Viqueira, 1977: 32-35).

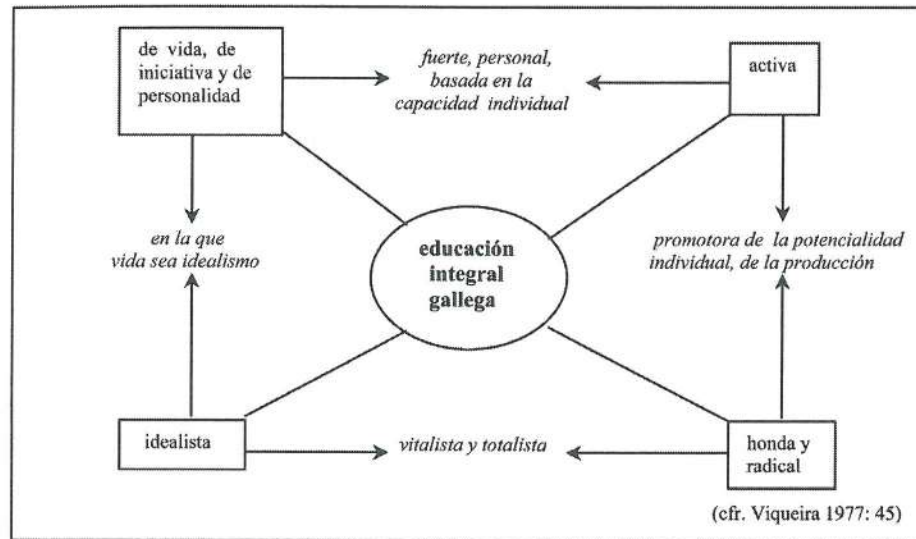
Además de estas preocupaciones, Viqueira apostaba por la entidad del maestro de escuela, confesando la falsedad del extendido argumento acerca de que "os mestres primarios teñen unha misión máis elemental, máis sinxela que cumprir que os universitarios" y considerando que aquéllos debían ser objeto de una minuciosa preparación, rechazando la validez de las Escuelas Normales ("porque nelas respírase un estreito ambiente de clas, porque están limitadas polo estreito horizonte histórico que preside desgraciadamente a formación do mestre") y proclamando que su formación debía realizarse en el mismo lugar de los otros maestros, esto es, en los mismos centros de enseñanza, las Facultades de Filosofía que él mismo proponía organizar y "onde hacharán un traballo

sólido, un horizonte amplo e humán e unha maneira de romperen os actuais e vellos prexucios” (Viqueira, 1977: 35).

Apuntando la necesidad de que “denantes que nada temos de ollar para o terreo”, estableció la urgencia de organizar “a creación dun *tecnicum*”, una Escuela Técnica gallega, donde se procediese a consolidar una educación eminentemente agraria e industrial, amén de integrar los estudios de ingeniería y arquitectura, y en la que, siguiendo el esquema universitaria norteamericana, su profesorado fuese renovado cada cuatro años (cfr. Viqueira, 1977: 36-37). A continuación pasó a opinar acerca de la Enseñanza Secundaria española, para él calcada de la francesa, atrasada y “falla de método, falla de cohesión”: sobre ella opinó que debía ser una constante evolución, sin las rupturas por entonces existentes, conducente a “un examen único e final”, en la que se combinase el estudio de las lenguas clásicas con las modernas y nunca objeto de la pretendida división curricular en Letras y Ciencias (porque, según su opinión, “esnaquiza a bela unidade da cultura”). Sobre la misión general y educadora de la Universidad señaló que, dado el carácter profesional permitido por el estudio de una u otra disciplina (lo que llevaría a un conocimiento técnico y una posterior intervención en el mundo de la naturaleza o del espíritu, o bien a desarrollar un campo eminentemente investigador, productor de ciencia), convendría seccionar el mundo universitario en dos alas, como ya sucedía en la tradición germánica, que serían la de los estudios técnicos y la de las áreas teóricas. En ésta última debía crearse una Facultad de Filosofía como “ciencia toral” que acogiese las carreras entonces llamadas “de ciencias e letras” (donde cada alumno pudiese escoger su propia ruta académica, elaborando un caminar curricular preciso) y que integrase una “cadeira de língua e literatura galaico-portuguesa”, así como, debido a la necesitada formación del profesorado, unos estudios eminentemente prácticos y conducentes al “título de *licenciado en pedagogía*”. Para acreditar sus conocimientos totales y obtener el Doctorado, el discente deberá superar un examen único, “unha proba derradeira que nos deixe saber se o estudante é capaz de ser un investigador”, además de realizar “un traballo sobre un tema das asignaturas do grupo (tese) e coñecer os meios de investigación e fundamentos das asignaturas do grupo”. Es por ello que manifestando la importancia de la capacidad investigadora del alumnado, resaltó la validez de la capacidad personal y los medios prácticos, orientando su apuesta hacia una:

universidade forte, cheia de saúde, sen verbalismo e sen pedantería, que no canto de encher o país de titulados inútis (o que hoxe sai de valor é polo seu talento e a pesar dos métodos) chegaría a ser a gloria da Galicia e un factor da súa prosperidade e riqueza [...] Reunindo aos homes adicados á investigación e ao saber da nosa terra e donándolles meios de traballo, deixándoos que según certo plan organicen cursos e conferencias e facendo así un Instituto científico galego. Cando dito Instituto se afirmase, cando as súas producións prometeran bon camiño, convertíramolo nunha Facultade de Filosofía (Viqueira, 1977: 41-42).

Después de rescatar un proverbio inglés “que dí: ‘A man que fía na roca e arrola o berce, goberna o mundo’” y enlazar con la tradicionalista visión acerca de una Galicia donde “hai unha fonda tradición de respeito e de veneración pola tarefa social da muller”, el intelectual coruñés pasó a elucubrar sobre la educación de la mujer, amparándose en la actuación de instituciones simbólicas como la *Residencia de Señoritas* de Madrid, dependiente de la *Junta para la Ampliación de Estudios* (ala de la *Institución Libre de Enseñanza*), y el *Instituto para la Educación de la Mujer* de Barcelona, dependiente de la Mancomunitat Catalana. Sin solicitar una Universidad femenina, en la que no creía, propuso que se siguiese un camino análogo a aquellas instituciones foráneas y se organizaran varios institutos para la enseñanza de las mujeres, varias escuelas superiores femeninas orientadas según los parámetros de las exigencias pedagógicas modernas: “trátase dunha institución que veña servir de base para a educación xeral e, en certo modo, profesional da muller, algo certamente transitorio que nos deixe libres as mans para ulteriores e mellores reformas” (Viqueira, 1977: 43). Finalmente, recuperando sus anteriores valoraciones sobre la importancia de la lengua en todo proceso educativo, Viqueira quiso retomar el hilo argumental que subyace en todo el ensayo, que no era más que una apuesta por una enseñanza gallega en Galicia, una enseñanza en el idioma que le era propio, que condujese al territorio a una madurez plena y que lo hiciese renacer totalmente (cfr. Viqueira, 1977: 44-45). Es así como, haciendo un balance de todo lo anteriormente apuntado, concluyó que la educación debía “espertar e cultivar todas as posibilidades da raza”:



Para Viqueira, esta labor era un deber compartido y comunitario, una obligación participativa de todos los ciudadanos, ya que, glosando las palabras de Goethe, “nunha terra próspera un pobo libre e grande”, la situación debía traducirse como una ‘lucha’ en la que se debían aunar los esfuerzos de “obreiros, capitalistas, artistas, intelectuáis, homes de todas as ideoloxía políticas, xa que dela nacerá a nosa esperanza dun porvir glorioso” (Viqueira, 1977: 46).

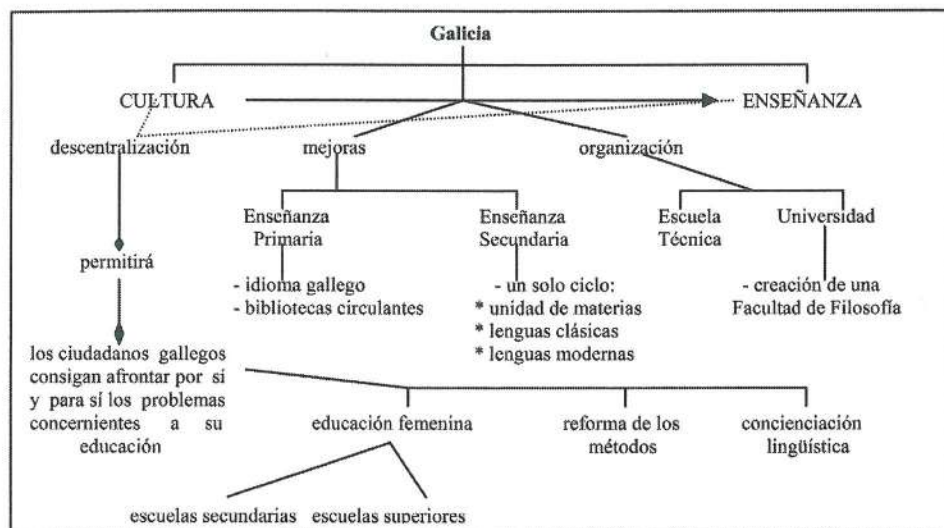
Pero además de exhibir un comportamiento netamente vanguardista, donde la actividad, la marcha y la lucha se inscribían en el denominador común del empuje capaz de lograr la redención territorial de Galicia y, por ello, la liberación de sus propios métodos de actuación (entre los que se situaba la educación), como ya había proclamado Correa Calderón, para Viqueira el idioma era uno de los trazos más definitorios de la esencia educativa de Galicia. Para sustentar sus argumentos al respecto de la necesidad de la enseñanza en gallego, lo que implicaría la realización de tesis doctorales en este idioma, el ideólogo volvió a insistir en la fuerza de la lengua, de una lengua hablada por cinco de las seis partes de la población del territorio. Con la extensión de la cultura en aquel idioma, según Viqueira se procederá a consolidar un iberismo en el que Galicia se constituiría como puente entre dos mundos, el hispánico y el luso, para cuyo fin sería definitoria la articulación de un régimen federal:

aínda pola semellanza do galego co portugués podemos servir a España e á humanidade noutra forma: traballando pola intelixencia de España e Portugal para formar os dous estados dunha grande Iberia. A importancia desto é enorme si se considera que só polas sucesivas confederacións nacionais chegaráse á paz perpetua. Primeiro uniránse en confederacións os pobos máis afíns; despois estas confederacións entre si. Mais de ningunha maneira faráse a futura confederación ibérica sen unha Galicia totalmente galega, e esto quer decir falando galego, xa que a língua é esencial á súa personalidade. A razón é que unha Galicia autónoma, dona de si, disipará os receios da absorción castelanista que Portugal sintiu sempre e sinte xustificadamente, motivo do seu distanciamento de nós. Á Galicia, pois, se é fiel a si mesma, estálle reservado, pola súa língua e pola súa historia, tan portuguesas como españolas, facer a unión ibérica. Unión que indico ao pasar, esixe tamén na España mesma un réxime xeral federal (Viqueira, 1977: 47).

Era, por tanto, una cuestión de renacimiento cultural, fuera de separatismos que, por otra parte, la situación política no permitía. De este modo, pues, al lado de consideraciones como ésta: “galegos, adprendamos delas para facermos unha Galicia grande da que precisa unha España grande”, encontramos otras como:

nós, galegos, como toda nación, temos unha misión que cumprir. Temos que crear nestas verdecentes costas atlánticas unha nova cultura ibérica, da que depende o porvir da Iberia mesma. Nós representamos unha *civilización céltica* do sur (próxima ás actuáis civilizacións célticas europeas), de grandísima exquisitez e que deixará se integren as dúas existentes culturas ibéricas (a portuguesa e a española) así como éstas coas culturas do centro e norte de Europa (Viqueira, 1977: 49-50).

Así pues, las ideas principales del relatorio de Xoán Vicente Viqueira intentaban proclamar una reforma educativa integral y descentralizada que pudiese dar cuentas de la nueva situación que se comenzaba a vivir, un período en el que Galicia ya no se conformaba con ser uno de los objetos de sometimiento de ningún Estado y en el que, consecuentemente, se necesitaba la imperiosa necesidad renovadora de una educación hecha desde y para todos los ciudadanos gallegos:



2.2. El auroral compromiso lingüístico-pedagógico de Correa Calderón

Si el nombre de Xoán Vicente Viqueira se encuentra en la cúspide de la nómina intelectual gallega como uno de los pioneros de la pedagogía gallega, uno de los primeros en proclamar la validez de un idioma denostado durante siglos, una lengua que había sido objeto de desprecio y prohibición por la monarquía absolutista de los Borbones, el de Correa Calderón, otro de los responsables del primer discurso nacionalista de Galicia, viene a significarse como uno de los principales en la esfera lingüística y literaria de un territorio que ya confiaba en su entidad nacional, el del primero, además, en solicitar la reforma idiomática de un vehículo lingüístico con un pasado literario que en aquel momento llevaba más de ochocientos años explicando su poder y sus excelencias literarias. En este momento, por tanto, conviene volver a recordar las indicaciones que en 1919 emitió el primero para reconocer las interesantes peticiones del segundo: “mui ben di meu amigo Correa Calderón: temos que crear o galego do noso século! – Eu engado: o galego integralmente, no seu léxico, na sua gramática, na sua pronuncia” (Viqueira, 1919: 5). Aún así, la labor pionera del pensamiento de Evaristo Correa Calderón no sólo se centró en las manifestaciones de la renovación literaria y lingüística gallega pues la vena pedagógico-didáctica que, como buen aspirante a docente, llevaba en la segunda década del siglo XX, cristalizó a comienzos de la década siguiente cuando a partir del momento en

que se involucró con el sistema educativo decidió aportar su grano de arena al ingente monumento que ya estaba edificando Luis Bello Trompeta en el ámbito de la enseñanza española. Es en su época como colaborador del medio madrileño *El Sol* donde encontramos su primera mención a la figura de uno de los principales ideólogos del movimiento republicano educativo. En su tercera colaboración, la titulada “Invitación a Luis Bello”, un texto que firmó en Lugo y que vio la luz en aquel periódico 23 de agosto de 1926, siempre en consonancia con lo que por entonces publicaba en las páginas de *El Pueblo Gallego* de Vigo, además de afirmar la importancia y la urgencia del “problema [...] de la escuela en España”, seguía evidenciando sus preocupaciones por este asunto, ya iniciadas dos años antes, cuando había escrito *Notas para un magisterio idealista* (cfr. Correa Calderón 1927). En aquel artículo, antes de acabar señalando que “ya que el Estado se ha olvidado de esta verde e implorante Galicia, habrá que solicitar de todos una limosna para la cultura gallega”, Correa Calderón habló de Luis Bello, “nuevo Caballero de la Triste Figura”, que “sigue sus andanzas por España, en bien de la cultura popular” y que “cada día, desde las columnas de EL SOL, el diario más vibrante de emoción nacional, va reflejando la incuria, el abandona [*sic*] en que se tiene la instrucción primaria de los pueblos españoles”. Después de incidir en la impasibilidad gallega, argumentó la necesidad de sembrar para las futuras generaciones gritando “¡Escuela y despensa!”, puesto que, para él, “sería pueril todo intento de reconstrucción que no tuviese como primordiales estos dos problemas”. Fue así como, confesando haber soñado “tantas veces con ver escuelas blancas en todas las colinas, en las abrigadas laderas de las montañas, rodeadas de un campo ensombrecido por árboles frutales y a las que acudieron los niños aldeanos hasta el domingo y en las tardes de los jueves, como los pájaros a su nido”, indicó la perentoria necesidad de la creación de una escuela por cada núcleo de población gallega y puso los ejemplos de su propio espacio geográfico de nacimiento, el del lucense país de Neira, recordando tanto “una zona montañosa de Neyra de Jusá (Lugo), que comprende doce parroquias, con un área de unos cien kilómetros cuadrados” y en la que tan sólo existía una escuela, como “uno de los valles más fértiles de Galicia, el de Neyra de Rey, que tiene unos quince kilómetros de longitud, y tres escuelas”. Por eso, después de exponer la realidad de Galicia, quiso hablar de Luis Bello como adalid necesario para este proceso y explicar que debían ser precisamente los escritores “que ejercen su cargo de maestro en ciudades, villas y aldeas” los que “invita-

sen reiteradamente a Luis Bello a que visitase Galicia en paciente visita escolar, para que recogiese sus ansias y necesidades más perentorias de cultura”.

El día 19 de setiembre de 1928, dentro de la serie “Los trabajos y los días”, Correa publicó en *El Pueblo Gallego* “Luis Bello, en Lugo”, una colaboración ilustrada con una fotografía que él mismo le había hecho frente al convento lucense de san Domingos, “donde están instaladas las escuelas graduadas”. Además de acordarse de como “hace dos años dirigiámos a Luis Bello, desde “El Sol”, una invitación cordial para que visitara nuestra tierra”, volvió a exhibir sus ansias y buenos deseos de superación escolar para Galicia y, de nuevo, confesó la entidad del pedagogo español:

yo espero de Luis Bello [...] que muestre las virtudes que posea Galicia, y sobre todo, las llagas de nuestra enseñanza primaria. Entonces, cuando la muchedumbre de hombres buenos y generosos que sueñan cada día en nuestro “Rexurdimento”, se dé cuenta del abandono y de la indigencia en que se ha tenido hasta ahora la escuela gallega, levantarán su clamor y su protesta, o, lo que es mejor, cada uno ofrecerá su óbolo para la construcción del edificio ideal de Galicia, cuya primera piedra ha de ser la escuela rural.

Finalmente, en su última colaboración madrileña, titulada “Los estudios históricos” y publicada el 14 de octubre de 1926, Correa evaluó la importancia de los estudios históricos en Galicia, bien trazando un recorrido por las diferentes ramas de la disciplina, bien denunciando la inexistencia de una “lograda enciclopedia racial” gallega, quien de emancipar culturalmente al territorio y posibilitar que dejase de ser “una consecuencia espiritual de Madrid”, algo que volvía a remitir al atraso cultural que se vivía en Galicia y que, en pleno primorrriverismo español y desde la capital del Estado Español, demostraba el interés del ala intelectual gallega mejor preparada hacia las argumentaciones culturales como cimientos sobre los que asentar un efectivo renacimiento para lo que comúnmente era aceptado como ‘la nación gallega’.

Dos años más tarde, después de elaborar una crítica sobre la situación escolar gallega (en “Patria y magisterio”, uno de sus artículos vigueses, publicado el 28 de abril de 1928), en “Más sobre la ortografía gallega. Para aclaraciones y alusiones” (que vio la luz al día siguiente) volvió a tratar la cuestión de la lengua, informándonos de la ferviente polémica de la época y aludiendo a las contestaciones que “como

respuesta a nuestra invitación” habían dado “los jóvenes intelectuales gallegos”, pese a que “aunque no todos los nombrados hayan respondido a nuestras suasorias palabras, faltando así voces amigas que nos hubiera gustado escuchar”. No se olvidó de mencionar a Bal y Gay como seguidor de Carré, del que opinó que “aprovecha toda coyuntura para exhibir sus ingentes conocimientos de lingüística”. Así pues, además de la eterna lucha entre ‘entes viejos’ y ‘entes nuevos’ de la panorámica intelectual gallega, conviene no olvidar el impulso del institucionismo que subyacía en la ideología de ambos intelectuales; uno, Viqueira, conectado familiarmente con los más firmes valores de la *Institución Libre de Enseñanza* española y otro, Correa Calderón, buen conocedor de la interesante experiencia de la Residencia de Estudiantes de El Pinar que a comienzos del siglo XX poseía aquella institución en los Altos del Hipódromo madrileños, al final de la Calle Velázquez, la misma calle donde a partir de 1944 viviría el ya III marqués de Trives y VII marqués de Castellanos. Su relación había comenzado en 1917, cuando ambos se conocieron tras la gestación del primer nacionalismo de Galicia, algo que tuvo lugar en Lugo y que contó con Correa como principal organizador, aunque, poco después, volviesen a coincidir en la capital del Estado Español para intentar desarrollar y dar forma al nacionalismo gallego establecido en el Madrid de la segunda década del siglo XX. Más tarde, en plena aventura *Ronsel*, Correa volvió a recurrir a su amigo para que lo ayudase en la composición de su nuevo proyecto vanguardista. De ello nos informa una carta que, en el verano de 1924 y antes de la publicación del núm. 4 de la revista, el escritor neirés remitió al coruñés:

meu querido Viqueira:

Ao seu debido tempo recibí a sua carta e mais os seus poemas. Tenho muito trabalho, e nom puiden escrever lhe enantes, mais pela colocação dos seus versos no 2º nº da nossa Revista verá voste canto foron do meu gosto.

Agora quigera qe. me remitise mais cousas, dous ou tres originaes, pª ter sempre algo seu. Versos galegos, ensaios, etc. Dende logo pª o 4º nº quero ter algo seu sin falta.

Tenho unha grande admiraçon pelas suas cousas, e quero qe. se extenda a gente nova de Galiça.

A escolma de cousas suas era melhor q. vosté a figera, pois eu apenas conoço mais qe. o publicado en A Nosa Terra. Também queríamos publicar uma antología de Poetas dos Cancioneiros, n-uma Edição Economica Ronsel, em papel ruinho pª podel-a vender a 25 centimos ao sumo. Naide máis indicado

qe. vostede p^a facela, ponhendo prólogo e notas suas. Digame que aceita, e levari uma grande ledicia. Dende logo, se vosté aceitara, comence ajinha a selección. Despois seguiría una antología da Lírca moderna da Galiça, algúmas novelas de Vicetto, Murguía, Garcia Ferreiro. Livros, todos eles de grande venta.

Agardando as suas novas, dalhe una aperta seu grande devoto,

Ev. Correa-Calderón (firmado)

Conoce voste ao Lopes Vieira?

Que amigos, intelectuales e artistas, tem vosté q. puideran ajudar a

Ronsel?

s/c O. Izquierdo, 1-1º Lugo (AV, 1924).

Todos estos criterios pedagógicos – nótese que tras la organización de la revista *Ronsel*, tras la fundación de la editorial homónima, así como detrás de las variadas empresas e impulsos periodísticos que Correa Calderón promovió durante la época de Pregarra (*Vanguardia Gallega*, el *Instituto de Cultura Gallega* de Lugo) se encontraba un espíritu principalmente renovador, estrechado y aliado con unas pautas pedagógicas que pretendían la reconstitución de un sistema político-literario pleno para Galicia – eran eminentemente deudores de una manera de ver la vida que, como proclamaba Viqueira, trataba de aunar la realidad existente con la renovación y la superación. Así pues, como él mismo había aprendido entre los muros de la Residencia de Estudiantes madrileña, la educación debía ser integral e integradora, libre y libertaria, además de nueva y renovada.

Ninguna de las nueve ciudades gallegas más importantes había desarrollado un interés institucionalista tan destacable como el Lugo de comienzos del siglo XX. No en vano, desde que el prof. Ramón Alonso, hijo del fundador de la *Librería General Alonso*, el primer establecimiento gallego en su tipología, se casó en primeras nupcias con una sobrina de José Pascual López Cortón (1817-1878), las élites de la burguesía ilustrada de la ciudad de las murallas romanas se dejaron llevar por las teorías del institucionalismo español. Uno de los Alonso-Hortas, hijo de Ramón y su segunda esposa, Josefa Hortas Penas, de nombre Germán, se casó con Consuelo Fernández Pimentel, ya madre de los Vázquez Fernández-Pimentel (cfr. Pardo de Neyra, 2002 a: 137). Sin embargo, el talante liberal y progresista de Ramón Alonso posibilitó que tanto sus hijos como sus nietos políticos, los Pimenteles, pudiesen involucrarse con el proyecto rompedor

del krausismo pedagógico que la *Institución Libre de Enseñanza* traía bajo el brazo. No en vano, el crítico de arte y rector de la institución Manuel Bartolomé de Cossío (1858-1935) era su tío político y el pedagogo y poeta gallego Xoán Vicente Viqueira era sobrino de su primera esposa.

Después de haber culminado brillantemente sus estudios de medicina en la Universidad de Santiago de Compostela, simultaneando las prácticas en el prestigioso centro de Juan de Azúa, Germán Alonso Hortas realizó los estudios de Doctorado en la Universidad Central de Madrid, alojándose en la recientemente creada Residencia de Estudiantes de la Calle Fortuny. Por ello, cuando contrajo matrimonio con la viuda Consuelo Fernández Pimentel ya tenía en su currículo la experiencia innovadora de la enseñanza del institucionalismo español. De ahí que, observando la calidad intelectual de sus hijastros Vázquez Fernández-Pimentel decidiese involucrarlos con el proyecto de aquella organización pedagógica. Luís, el poeta, se alojó en la residencia madrileña al tiempo que realizaba los cursos de Doctorado en Medicina, mientras que Carlos, el socialista, Mercedes, la traductora de alemán, y Xosé, el galleguista, bien en aquella residencia, bien en la de señoritas, lo hicieron durante su preparación universitaria.

Pero la labor educativa y propagandística de la familia de Ramón Alonso no sólo se limitó a su familia. El ambiente intelectual de las elites lucenses, una vez superados los criterios que hablaban de nobleza de sangre y proyección aristocrática seminal, hizo posible que más lucenses, formados a veces al calor del interés del Dr. Juan López Suárez, *Xan de Forcados*, representante gallego de la *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* y esposo de Mariana Castillejo, la hermana del institucionalista José, se comprometiesen con las prácticas educativas integralistas del krausismo español de Giner y Cossío, las de la *Institución Libre de Enseñanza*. Así pues, si a través de quien desde las páginas de *A Nosa Terra* sería calificado como “galego enxebre” y trabajador “n’un grande proyeito de cultura pr’a nosa Terra” (*A Nosa Terra*, 1920), además del interés de López Suárez por integrar a los que consideraba nuevos valores surgidos de la enseñanza lucense, el acceso de Correa al más prestigioso centro de educación español, la Residencia de Estudiantes de Madrid, uno de los centros pertenecientes al “primer centro cultural de España” desde su fundación (cfr. Diéguez Patao, 1997: 41-47), se debió a la relación de muchas de las familias de

más influyente posición socio-económica de la ciudad de las murallas romanas. Al lado de la viuda del Dr. Correa Fernández, madre de Evaristo Correa Calderón, otras casas de Lugo procuraron que sus hijos se formasen al calor del institucionalismo español. Son éstos los casos de los Bal (hijos del presidente de la Cámara de Comercio de Lugo, Jesús Bal y Roca), los Pimentel (hijastros del Dr. Germán Alonso, hijo a su vez de Ramón Alonso, el promotor del interés institucionalista lucense), los Alvarado (nietos de un accionista de la entidad e hijos del político Alvarado y Somoza) y los Montenegro (hijos del político derechista Montenegro y Soto y nietos maternos del senador liberal monterista Dositeo de Neyra y Gayoso) (cfr. Porto Ucha, 1986: 125-126, n. 45 e 16; Pardo de Neyra, 2001: 40-41). Por este interés, Evaristo Correa Calderón fue uno de los primeros *residentes* gallegos en Madrid. Otros lucenses que escogieron la institución como destino de su formación universitaria serían Xosé, Carlos y Luís Pimentel, Antonio Montenegro y Neyra, Xesús Bal y Gay y Salustio Alvarado, todos incluidos en la época en la que a la Residencia de Estudiantes llegaban o llegarían Euxenio Montes, Carlos Martínez Barbeito o los Marchesi, por caso. Después del prof. Manuel García Blanco (por entonces discípulo de Ortega y Gasset, con quien comenzó a realizar su tesis doctoral, y alojado en el viejo edificio de la Calle Fortuny durante su período de preparación de las oposiciones de cátedras de Literatura Española) y Salustio Víctor Alvarado (que residió en el nuevo edificio de los Altos del Hipódromo entre 1915-1916; cfr. Porto Ucha, 1986: 125-127, n. 45 e 47), Evaristo Correa fue el tercer lucense que llegó a la institución, siendo el segundo que se alojó en el edificio donde vivieron García Lorca, Buñuel, Moreno Villa, Bello Lasierra, Dalí o Alberti. Éste estuvo alojado en el centro entre 1917 y 1919 y tras él residirían allí el musicólogo Xesús Bal y Gay, entre 1924 y 1933, el letrado Antonio Montenegro y Neyra, en 1922, y los hermanos Carlos, Xosé y Luís Pimentel, el primero *residente* entre 1918 y 1922, el segundo entre 1918 y 1921 y el tercero durante la realización de su Doctorado en Medicina, en 1922 (cfr. *Residencia*, 1926: 91-96; Bernárdez, 1960; Sáenz de la Calzada, 1986: "Anexo: La Residencia por Promociones"; Pardo de Neyra, 2002 a: 139).

Tras su interesante período de formación madrileña, donde comprobó la efectividad de las prácticas ginerianas, el espacio en el que quiso desplegar las pautas aprendidas fue la ciudad de Compostela, esta vez a través del sistema de tertulias en el que Correa se integró durante su época como estudiante universi-

tario, que además de desarrollarse en las reuniones organizadas por la estudiantina compostelana galleguista en el *Bar Viño* de la Praza de Mazarelos, se situó en el *Café Español*, donde, según los recuerdos de Felipe Fernández Armesto, su entidad apareció con su característico espíritu de galleguista organizador. Aunque Correa Calderón también se encontrase en la nómina de los escritores gallegos incorporados en una primera hornada al seminario compostelano fundado, entre otros, por algunos de los asistentes a la peña del *Bar Viño*, *Augusto Assla* no formaba parte del grupo de jóvenes intelectuales del *Seminario de Estudos Galegos*, ya que como directamente recogió de él Aurora Marco:

había outro grupo de galeguistas que era distinto a este, sen ser antagónico, que cria que a Universidade non tiña que circunscriber-se só a Galiza senón adquirir un ar mais universal. Os deste grupo iniciamos o da Residencia de Estudantes, unha idea que se lle ocorreu a Correa Calderón. Coincidiu coa chegada da Residencia de Madrid de Xesús Bal. Nós queriamos unha Universidade galega pero aberta a Europa. Os do Seminario tiñan a idea de facer unha Universidade con espírito galego que se dedicase fundamentalmente ao estudo de Galiza (cfr. Marco, 1992: 40).

Este grupo fue el que promovió la creación de una residencia universitaria de estudiantes en Compostela. Xesús Bal y Gay, que por esas fechas estaba escribiendo su serie periodística "La Nueva Generación" que vería la luz en las páginas del rotativo vigués *El Pueblo Gallego* los días 4, 12 y 17 de marzo de 1927 (cfr. Bal y Gay, 1930), habló de un poeta que destacaba en el ambiente compostelano:

la conciencia: tener en las manos un período de la cultura gallega. El anhelo: hacer avanzar esa cultura. Así se explican hechos como el de un poeta "puro" por ejemplo, que se interesa, escribe artículos en los periódicos en pro de la construcción de una residencia de Estudiantes compostelana. Así se explica el reiterado debate para la unificación ortográfica del idioma gallego. Y así se explica, finalmente – para no citar más hechos –, que en estos días nos hayamos planteado unos cuantos la cuestión del periodismo (Bal y Gay, 1930).

Este poeta, puro por lo que a vanguardista, en este caso juanramoniano, se refiere, pionero en el galleguismo, en la labor periodística, en el debate orto-

gráfico del idioma e incluso en la articulación de la cuestión del periodismo era Evaristo Correa, quien después de llegar de Madrid quiso organizar en Compostela una residencia estudiantil paralela a la Residencia de Estudiantes de El Pinar donde se había alojado y que, por ello, tan bien conocía. Desde las páginas de *El Sol* y *El Pueblo Gallego* queda confirmada su participación. Si en "Residencia de Estudiantes de Compostela" (artículo aparecido en *El Sol* el 30 de octubre de 1925) se señalaba que la iniciativa de Ramón Martínez López sobre que "se instale en Compostela una Residencia de Estudiantes [...] análoga a la de Madrid" había sido "lanzada ya hace algún tiempo el joven escritor Evaristo Correa Calderón, que es de los más expertos de la nueva generación gallega" (*El Sol*, 1925), en "Prisma. Residencia de Estudiantes" (colaboración que vio la luz en *El Pueblo Gallego* el 26 de junio de 1926) Augusto M^a Casas habló de Fernández Armesto y Correa Calderón como "jóvenes llenos de juventud y rebeldía", a los que achacó el ser promotores de aquella idea (cfr. Casas 1926). Para eso, Correa volvió a dejarse atrapar por la influencia de Viqueira, la figura gallega más vinculada a Cossío y una de las piezas claves en el institucionismo gallego, ya que, no en vano, "con él se consigue algo muy difícil: la aproximación del institucionismo al socialismo y al galleguismo" (Porto Ucha, 1986: 333). Efectivamente, en "Las posibilidades de Santiago" (un artículo aparecido en *El Pueblo Gallego* el 12 de mayo de 1925) Correa trató sobre la importancia de hacer una residencia estudiantil en uno de los conventos de la ciudad gallega. Sin embargo fue Fernández Armesto quien en "Hacia otra Galicia. La Residencia de Estudiantes" (aparecido el 5 de noviembre de 1925) señaló cómo Pérez Bustamante había apuntado la idea anteriormente (cfr. Fernández Armesto, 1925), algo que Correa admitiría en "Individualismo y asociación" (texto fechado el 11 de febrero de 1928). Si entre 1924 y 1925, el prof. Ciriaco Pérez Bustamante indicó la necesidad de la creación de residencias estudiantiles (cfr. Pérez Bustamante, 1924 y 1934: 73), después de llamamientos inútiles (cfr. González, 1924), el propio rector, el prof. Alejandro Rodríguez Cadarso, tomó como obligación personal la de dotar a Compostela con una residencia, lo que, si bien comenzó en 1928, hasta un año más tarde no se haría realidad (cfr. Varela, 1989: 83). En ese año, Laureano Santiso Girón, una de las plumas más interesantes del republicanismo nacionalista de Galicia, señaló que "aquella cuestión que plantearon unos cuantos estudiantes de la juventud hispano-americana [...] a un catedrático, que puso a su contribución las mejores y las más juveniles plumas

gallegas, fué verdaderamente de una actualidad admirable" (Santiso Girón, 1929). En palabras de Rivas Barrós, fue en este período cuando el movimiento galleguista:

vai realizar un intenso labor pedagóxico confiando que tanto a través das institucións escolares como doutros axentes educativos (igrexas, exército e medios de comunicación) se poida chegar ao recoñecemento social da singularidade de Galicia como pobo diferenciado e, partindo deste recoñecemento, acabar coa situación de subdesenvolvemento e co complexo de inferioridade, causado ambos pola política centralista e asimilista do poder central (Rivas Barrós, 2001: 72).

2.3. El proyecto educativo de Vicente Risco

Risco, por su parte, fue otro de los intelectuales que, como habían hecho Viqueira y Correa Calderón, en plena efervescencia constitutiva del nacionalismo gallego, se dedicó a analizar la situación, proponiendo sus conclusiones sobre la cuestión de la enseñanza; no en vano, sus intereses y su vocación como docente impulsaban esta concienciación. Juntamente con Correa Calderón, que en este sentido se pronunció en no pocas ocasiones desde su tribuna periodística viguesa, el polígrafo ourensano indicó la validez de los enfoques y métodos pedagógicos en atención a la constatación de la entidad histórica de la realidad gallega por medio de visitas a museos y monumentos, proyecciones de cintas cinematográficas, celebración y viajes a exposiciones de láminas ilustrativas, así como a través de las lecturas de biografías de los antecesores ilustres (cfr. Risco, 1921 a). Sólo que los argumentos risquianos seguían la estela de la ideología que subyacía en la opción nacionalista que practicaba, la tradicionalista, que no dejaba rienda suelta a las influencias foráneas y que sólo se apoyaba en el espíritu renovador en lo que a condiciones estéticas se refería, apoyándose en la importancia de la reunión interdisciplinar de diferentes áreas que debían concurrir en el ámbito escolar, como el arte o la naturaleza, y retratando una escuela en la que el maestro no ocupase nunca una posición de superioridad por medio de una especial ubicación más elevada.

Desde las páginas de la empresa ourensana *Nós*, que él mismo había fundado pretendiendo aglutinar el pensamiento de los hombres de su opción ideológica, dejó claras sus intenciones renovadoras en el ámbito escolar, hablan-

do de cómo debían ser los centros de enseñanza y atendiendo a cuatro líneas generales: los condicionantes higiénicos, los pedagógicos, los estéticos y los educativos, que organizó en dos apartados: uno que trataba de analizar la escuela por fuera y otro que prestaba atención a la escuela por dentro. Para él, debido a sus planteamientos galleguista-traditionalistas, el medio escolar de Galicia debía proceder a la galleguización del entorno (el alumnado), así como, siguiendo los mismos imperativos, ser respetuoso con el sistema estético del espacio geográfico, esto es, dialogando con los modelos constructivos y los materiales tradicionales gallegos. Únicamente de esta manera, según sus aportaciones, los ciudadanos podrían desarrollar una valoración positiva de su propio ámbito, superando el complejo de inferioridad que juzgaba extendido por Galicia. Pero, además, los edificios escolares debían tener en cuenta y, en consecuencia, atender a las necesidades de la renovación pedagógica que, desde el movimiento de la *Escuela Nueva* (principalmente el desplegado en Suiza y Alemania), trataban de explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los intereses del alumnado. Era, por tanto, una cuestión de 'fidelidad al medio', a una Galicia rural y ruralista, de ahí que explícitamente rechazase las tendencias vanguardistas para fijar su atención en lo meramente "enxebre" (criterio acorde con una época que trataba de proclamar su deuda estética con lo rural y primitivo) y que, además, en el mismo sentido, criticase las tendencias arquitectónicas que muchas de las escuelas rurales gallegas exhibían, las de la arquitectura ecléctica internacional que, debido a la financiación por parte de los emigrados instalados en América y nuevamente asentados en su territorio de origen (los *indianos*, también conocidos por el heterónimo 'cubanos'), salpicaba sobre todo la franja septentrional de los países lucenses y coruñeses, los de As Mariñas. Reunidas bajo el significativo título de "Plan pedagógico pr'a galeguización d'as escolas", un título remático que intentaba demostrar la carga nacionalista de los argumentos educativos que allí se desarrollaban, éstas fueron parte de las palabras del prof. Risco, que, como se puede comprobar, constituyen el manifiesto pedagógico más importante que dio el pensamiento de la intelectualidad galleguista tradicionalista-nacionalista (cfr. Risco, 1921 a).

3. Coda y conclusiones

Además de los aclaradores argumentos de Risco, otros pensadores como Ramón Villar Ponte, Xosé Fernando Filgueira Valverde o Ramón Otero Pedra-

yo, pertenecientes a la misma época pero ideológicamente diferentes, decidieron abordar la por entonces resbalosa cuestión de la enseñanza de la cultura gallega como algo primordial en la formación del alumnado de la 'nación' (cfr. Filgueira Valverde, 1926; Otero Pedrayo, 1930; Villar Ponte, 1931). Era un asunto ya presente desde hacía siglos en la mentalidad de los principales valores de la intelectualidad gallega, concretamente en los de la trayectoria cultural de la época de la *Ilustración* (cfr. Pardo de Neyra, 2002 b), en la que voces como Martín Sarmiento proclamaron la validez de los currículos gallegos y de la lengua de Galicia no sólo para la enseñanza de la realidad propia de un territorio específico y pleno, sino para poder adaptarse con mayor nitidez y acceder mejor a los contenidos de otras culturas hermanas: en el caso de Sarmiento refiriéndose al aprendizaje del latín y del castellano; en el caso de los galleguistas del siglo XX para aprovechar los materiales de la cultura española, y como en el caso anterior según un planteamiento inductivo. Aún así, la labor de la galleguización de los currículos de enseñanza no sólo se ciñó estrictamente al ámbito docente, puesto que en el del alumnado, si es que podía ser dirigido atentamente por la ideología del profesorado nacionalista, también encontramos pruebas de esta recepción a los cánones del nuevo proceso de aprendizaje. Una de ellas es la interesante disquisición pública que un alumno de la Escuela Nacional de Rubiú leyó en la Fiesta Escolar dos Pereiridos, en junio de 1923. En ella dejó clara la vocación pedagógico-educativa del ala institucionista gallega, de aquel grupo consciente y deudor de la energía de un territorio que, como Galicia, comenzaba a caminar por lo que conocemos como "os vieiros dunha nova era":

eu pregaría ós señores mayestros que m'atenden, que pensaren inframar os nosos corazóns no santo amor da terra nosa falándonos algo dos seus merecimentos e das suas glorias. Eu pregaríalles que así como nos falan de Sagunto, de D. Pelayo e dos Reis Católicos, do Gran Capitán, de Cervantes e d'outras glorias e feitos españois, nos falaran tamén do Monte Medulio, de Payo Gomes Charino, de Macía, de Rodríguez de Padrón, Villasandino e outras glorias e feitos gallegos. Quixera, ademais, para que estes autos tiveran unha finalidade máis definida e proveitosa, qu' eles contribuíran a afianzar a personalidade da nosa patria, sequera no orde cultural [...] Nosoutros, a onde queira que cheguemos, onde queira qu'esteamos levantaremos sempre con orgullo, a bandeira da nosa Patria; aquí ou na emigración levaremos esquirto no corazón o nome santo de Galicia, e na fartura ou na disgracia, na ledicia ou no abati-

mento, o noso berro será sempre o do poeta: Galicia e sempre Galicia (*El Emigrado* 1923).

Referencias bibliográficas

- A Nosa Terra*. 1920. "Unha medalla. Anverso" (art. ed.), núm. 114, A Coruña, 20/03: 6.
- Arquivo Viqueira (Vigo)* (AV). 1924. carta de Evaristo Correa Calderón a Xoán Vicente Viqueira, Lugo, verán. Fundación Penzol, Casa da Cultura de Vigo.
- Bal y Gay, X. 1930. "La Nueva Generación", *Galicia. Revista del Centro Gallego. Cultura Gallega-Información-Noticias*, núm. 166, Montevideo, decembro: 6.
- Bernárdez, F. L. 1960. "Figura de Luís Pimentel", *El Progreso*, Lugo, 20/01.
- Casas, A. M. 1926. "Prisma. Residencia de Estudiantes", *El Pueblo Gallego* Vigo, 16/06.
- Casás, M. 1917. "El regionalismo gallego", *La Voz de Galicia*, A Coruña, 15/06.
- Correa Calderón, E. 1926. "Invitación a Luis Bello", *El Sol*, Madrid, 23/08.
- _____. 1927. *Notas para un magisterio idealista. Ensayo de pedagogía*, Lugo: Imp. de Gerardo Castro.
- _____. 1928. "Luis Bello, en Lugo", *El Pueblo Gallego*, Vigo, 19/09.
- _____. 1929. *Índice de utopías gallegas*, Madrid: Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, S. A.
- Diéguez Patao, S. 1997. *La generación del 25. Primera arquitectura moderna en Madrid*, Madrid: Cátedra.
- El Emigrado*. 1923. "Da Festa Escolar dos Pereiridos" (art. ed.), La Habana, 16/07.
- El Sol*. 1925. "Residencia de Estudiantes de Compostela" (art. ed.), Madrid, 31/10.
- Fernández Armesto, F. (*Augusto Assía*) 1925. "Hacia la otra Galicia. La Residencia de Estudiantes", *El Pueblo Gallego* Vigo, 5/11.

- Filgueira Valverde, X. F. 1926. "Os ensinos da xeografía", *El Pueblo Gallego*, Vigo, 18/06.
- González, X. X. 1924. "Residencia de Estudiantes. Apostillas a una idea", *El Pueblo Gallego*, Vigo, 10/10.
- La Voz de Galicia*. 1926. "Contra el separatismo" (art. ed.), A Coruña, 19/03.
- Marco, A. 1992. *Foula e ronsel. Os anos xuventís de Carvalho Calero*, Lugo: Fundación Caixa Galicia.
- Otero Pedrayo, R. 1930. "Un deber do profesorado galego", *El Pueblo Gallego*, Vigo, 16/07.
- Pardo de Neyra, X. 2001. *Lugo: cultura e República. As manifestacións intelectuais dunha cidade galega entre 1931-1936*, Sada, A Coruña: Edicións do Castro.
- _____. 2002 a. "Os Alonso, o republicanismo e a introducción do institucionalismo en Lugo", in VV. AA., *Librería Alonso. 1863-2000*, Vigo: Ágora Cultural-Concello de Lugo-Editorial Galaxia.
- _____. 2002 b. *O labor lírico do ilustrado cura de Fruíme. Textos galegos de Zernadas y Castro*, Compostela: Edicións Laiovento.
- Peña Novo, L. 1917. "El mitin de anoche", *La Voz de Galicia*, 13/12.
- Pérez Bustamante, C. 1924. "La Residencia de Estudiantes", *El Pueblo Gallego*, Vigo, 1/10.
- _____. & S. González García-Paz. 1934. *La Universidad de Santiago (El pasado y el presente)*, Compostela: Publicaciones del Instituto de Estudios Regionales.
- Pérez González, R. 1929. "O problema cardinal de Galicia", *El Pueblo Gallego*, Vigo, 10/07 (asinado como *Roxerius*).
- _____. 1933. "A os escolantes galegos", *El Pueblo Gallego*, Vigo, 28/07 (asinado como *Roxerius*).
- Porto Ucha, A. S. 1986. *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, Sada, A Coruña: Edicións do Castro.
- Residencia*. 1926. núm. 2, Madrid, maio-agosto.
- Sáenz de la Calzada, M. 1986. *La Residencia de Estudiantes*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Unamuno, M. de. 1996. *Paz en la guerra*, tomo II de *Obras completas* (ed. de L. Robles), Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- Varela, I. 1989. *La Universidad de Santiago. 1900-1936. Reforma universitaria y conflicto estudiantil*, Sada, A Coruña: Edición do Castro.
- Viqueira, X. V. 1919. "Da rensacenza lingüística", *A Nosa Terra*, núm. 77, A Coruña, 6/01: 4-5.
- . 1977. "Os nosos problemas educativos", in A. Villar Ponte, X. V. Viqueira, A. Losada Diéguez, F. L. A. Cuevillas, A. R. Castelao, V. Risco e R. Otero Pedrayo, *Pensamento Galego I* (escolma e limiar de C. Balañas), Vigo: Editorial Sociedade de Estudos, Publicacións e Traballos, S. A. (S. E. P. T.): 27-50
- Villar Ponte, A. 1917. "El regionalismo gallego", *La Voz de Galicia*, A Coruña, 16/06.
- Villar Ponte, R. 1931. "O propio descoñecemento", *A Fouce*, Buenos Aires, 10/01.
- Xunta de Galicia. 1986. *A Autonomía Galega (1846-1981)*, Compostela: Xunta de Galicia, Consellaría da Presidencia.

LA CAPACIDAD DE OFRECER UN INTERCAMBIO COMUNICATIVO BICULTURAL EN UNA OBRA JUVENIL ALEMANA

M^a Cristina Santana Quintana

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

msantana@dfm.ulpgc.es

Resumen

La obra que proponemos podría decirse que es bicultural, ya que su autora árabe-turca-alemana lleva a cabo una mezcla literaria y cultural. Emine Segvi Özdamar no forma parte ni de la literatura de su país de origen ni tampoco de la alemana, por eso sus textos más bien son independientes y forman un puente entre ambas literaturas. Su obra *Das Leben ist eine Karawanserei* es un ejemplo de cómo los jóvenes pueden llegar a comprender y a entender una cultura minoritaria de una forma natural dentro de un intercambio comunicativo. Este libro es un ejemplo de cómo niños de distintas nacionalidades pueden llegar a conocerse y al mismo tiempo de cómo se puede poner un fundamento para la mutua comprensión. Özdamar aporta un granito de arena a la actual tendencia a la pluralidad de formas de vida y diversidad de culturas, es decir a la necesidad social de enseñar a nuestros jóvenes el significado de la tolerancia.

Palabras claves: bicultural, cultura minoritaria, intercambio comunicativo, pluralidad, tolerancia.

Abstract

In this essay I will talk about the book *Das Leben ist eine Karawanserei*, which could be considered a "bicultural work", because her author came from

an Arabic-Turkish-German culture, and indeed she mixes up literature and culture in this book. The writer Emine Segvi Özdamar does not belong to the literature of her original country (Turkey) and neither of Germany, where she lives. That is why her work is independent and creates a bridge between both literatures. Her novel is an example of how young people understand a minority culture in a natural way within a communicative exchange. They learn this work how other nationalities live and that gives them the possibility of opening their minds to a plural society and recognizing the significance of tolerance. Emine Segvi Özdamar contributes with her work *Das Leben ist eine Karawanserei* to show young people how important is to know other cultures to achieve an understanding in this case between the Turkish and the German. So young people could discover that they are not so different as far as their familiar links and the childhood are concerned.

Key words: multicultural, tolerance, bicultural, minority, tolerante, plurality.



La sociedad actual se caracteriza por las diferentes formas de vida y la era *postmoderna* da un concepto positivo a esta nueva forma de visión pues busca, en definitiva, un mundo tolerante, donde la diversidad y la heterogeneidad pueden ser posibles. Con ello la era postmoderna se caracteriza por su pluralidad y diversidad, pues la forma de vida actual está compuesta de elementos, opiniones y estilos de carácter diverso, y la cultura procura conciliar estas diferentes doctrinas sin llegar a posiciones extremas. Quizás es un momento de cambio, de evolución o de continuidad, pero la *postmodernidad* obliga a adaptarse y a vivir en el mundo actual con la diversidad, pues la humanidad se ha dado cuenta de que la vida sólo es posible en la pluralidad. (Santana, 2005:).

Dentro de esta tendencia democrática de la *postmodernidad* se hacen también partícipes de esta condición los discursos relativos al feminismo, postcolonialismo y *multiculturalidad*, ya que están unidos fuertemente al concepto de la aceptación de la diversidad y la hibridad dentro de culturas diferentes y opuestas. Como comenta P.M. Lützel, tanto en la política como en la sociedad la teoría postmoderna rechaza las ideologías radicales de esto o aquello y aboga por una situación de compromiso. Se aboga en la existente posición eurocentrista u occidental por una identidad *multicultural* y postcolonial en donde la

comprensión y el entendimiento jueguen un papel importante para las minorías y sus culturas; de una sociedad nacional económica e informática a un intercambio económico global y continental y a las uniones comunicativas (Lützel, 1998: 106).

De esta sociedad marcada por las diferencias surge una nueva literatura que no esconde ni ignora las diferentes formas de vida posible, sino que las trata con una posición intermedia creando diversas expectativas. Sus autores denominados *postmodernos* aceptan un pluralismo social y de formas de ver la vida, excluyendo, eso sí, toda lamentación sobre el desvanecimiento de la unidad de valores, pues en los textos desaparece la gran búsqueda de la verdad y la unidad¹, y aparece un juego irónico con el conocimiento, con el lenguaje, con las ideas. Claramente la literatura *postmoderna* procura conciliar doctrinas de diversos sistemas, adoptando, de este modo, una posición intermedia en lugar de optar por soluciones extremas. La creencia de que hay un lenguaje verdadero y único, originario y originante de todo el 'significado' ha desaparecido, y la *postmodernidad* representa el vacío, la incertidumbre, pero al mismo tiempo ofrece nuevas oportunidades de identificación.

Dentro del movimiento *postmoderno* se estudia la mirada del "otro", de lo "ajeno", es decir analizar y conocer al "otro" desencadenando otras formas literarias alternativas, como es la literatura denominada *multicultural*. La variedad, la diversidad, es uno de los tópicos de la cultura *postmoderna*, y éste "tópico" ha venido a coincidir en el tiempo con el fenómeno social conocido como "multiculturalismo". Este fenómeno es la consecuencia de los movimientos migratorios que ha traído consigo la formación de una nueva sociedad multicultural y abierta, que está convencida en que la diversidad cultural es beneficiosa para los componentes de una sociedad. El pluralismo en base a la tolerancia y al reconocimiento del valor de las diferencias enriquece a un país, ya que aprende a través de lo ajeno y lo extraño a valorar no solo las costumbres de otros pue-

¹ Según J. F. Lyotard, las 'metanarrativas' o 'las grandes narrativas' que monopolizaban el mundo se han acabado. Ya no existen las verdades eternas, que buscan una visión única. El individuo interpreta la vida, que atiende a lo múltiple antes que a lo único. Lo postmoderno celebra la diferencia, en contra de lo único, lo verdadero, que tiene connotaciones fascistas. El concepto postmoderno utiliza un vocabulario especial como 'descentrar', 'retar', 'desestabilizar', 'destruir', 'diferencia', 'heterogeneidad' o 'escepticismo'. Véase en J. F. Lyotard, *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1994.

blos, sino los propios de su país. Bien es sabido que cuanto más aprendamos del otro, más nos conoceremos, y que en realidad los prejuicios raciales, sociales y sexuales son un producto de la ignorancia.

Las minorías marginadas que representa lo étnico siempre han cargado un sentido de marginalización, ya que presupone a grupos culturales que no están tradicionalmente identificados con la mitología nacional dominante de un país o de otro grupo social con un discurso dominante para preservar su superioridad. Parece que se tiene miedo a esas culturas porque en realidad sus raíces o sus costumbres han permanecido más intactas que la de los países desarrollados.

El número de inmigrantes en un país crece cada día más, y a través de generaciones ya no podemos hablar de inmigrantes o hijos de inmigrantes, sino de ciudadanos de un país con todos sus derechos. En Alemania de los 82 millones de personas que viven allí, más de siete millones proceden del extranjero. La mayoría de ellos lo forman el grupo de los turcos, los italianos y los españoles que suelen estar poco cualificados, siendo considerados ciudadanos de 2^a clase que viven en guetos. Muchos de estos inmigrantes comienzan a escribir sobre sus experiencias en Alemania, sobre los problemas laborales, sociales, o de integración. A este tipo de escritura se le denominó en un principio "Gastarbeitsliteratur" para poder identificar en realidad al "otro" en comparación con ellos mismos, y es que cuando el ciudadano común habla de los inmigrantes o de los "Gastarbeiter" para hacer referencia a quienes tienen problemas sociales y laborales. Poco después al reconocer que "Gastarbeiterliteratur" como tal no existía pues los escritores eran emigrantes de primera o segunda generación, se buscó un nuevo término denominado "Migrantenliteratur". Bajo este concepto se encuadrarían más bien los escritores de la segunda y tercera generación, es decir, la de los hijos de los emigrantes, ya nacidos en Alemania, y para los que el problema de identidad es mayor por haber crecido en una cultura diferente a la vivida en casa. Pero este término resultó para muchos no suficientes ya que hace referencia a la literatura de autores que han tenido que emigrar de sus países de orígenes primordialmente por necesidades económicas. Sin embargo no se ha tenido en cuenta que muchos de estos escritores no han venido a trabajar o que ni siquiera han estado en el país de sus progenitores o ancestros. Según comenta

P. Valero Cuadra en los años 80 aparece un nuevo término denominado "Minderheitsliteratur":

formada en su mayor parte por turcos criados en Alemania, o que fueron a estudiar a ese país y cuya motivación viene más bien dada por su bilingüismo, que conlleva en muchas ocasiones crisis de identidad que se pretenden solucionar a través de la literatura en un intento de emancipación (Valero, 2000: 216)

Pero B. Ott (2002: 147) comenta que pronto estas obras fueron clasificadas bajo el concepto de "Betroffenheitsliteratur" junto con la literatura de homosexuales y la literatura de mujeres, ya que escriben desde su propio mundo de experiencias, delimitando de igual manera al "otro".

Como ya habíamos comentado al principio dentro del movimiento *postmoderno* se estudia al otro a través de la denominada "literatura poscolonial". Este discurso se ha convertido en un movimiento académico-político-social activo en la mayoría de los países occidentales. Es una literatura que prácticamente nace en los Estados Unidos, y que ha llegado a Europa a través de la lengua inglesa, convirtiéndose en un tema muy de moda. Resulta paradójico que muchos autores de origen alemán estén escribiendo sobre sus viajes a otras culturas en los países del tercer mundo para aportar sus reflexiones y tomar parte en el discurso postcolonial. Estos escritores, como Günter Grass, Peter Schneider, Martin Walser, Uwe Timm, o Hubert Fichte intentan que los lectores tomen conciencia de lo que están viviendo estos lugares y romper con los prejuicios que se tienen de las culturas extranjeras. Estos autores escriben sobre países lejanos, pero sus obras no están consideradas entre lo que podríamos llamar "literatura de emigrantes". Parece ser que se considera "literatura de emigrantes" cuando sus autores corresponden con un nombre y sobre todo una cara que puede ser etiquetada dentro de la minoría discriminada y étnica.

Después de la caída del muro de Berlín, y sobre todo por las corrientes literarias que estaban surgiendo en toda Europa entorno a la diversidad cultural y a una sociedad multicultural, los liberales alemanes sintieron la necesidad de formar parte en este movimiento para en parte desviar la atención de Alemania como país racista y dejar atrás esos remordimientos. Era el momento de dar la oportunidad a los extranjeros de expresar sus sentimientos y de esta manera

fomentar la construcción de una literatura alemana *multicultural*. Este discurso académico alemán y la influencia de autores y críticos consagrados durante décadas no han permitido reconocer que Alemania es un país de emigrantes, cuando es un hecho que después de la Segunda Guerra Mundial su población aumentó gracias a ellos, y que con el paso de los años Alemania debería ser considerada como país culturalmente plural.

Tras hacer un breve recorrido por los diferentes términos que se han utilizado para denominar la literatura escrita por extranjeros, nos gustaría comentar como se sienten esos niños extranjeros que viven en Alemania. Existe una obra titulada *Niños españoles en Alemania, Spanische Kinder in Deutschland* (1980) donde los niños españoles que viven en Alemania expresan sus sentimientos con dibujos y cartas. En el prólogo la Ministra Federal de Juventud, Familia y Sanidad de 1980 Anjete Huber comentaba:

Vuestros dibujos y textos hacen ver claramente, que los niños españoles y los alemanes tienen deseos parecidos (...) veo una gran posibilidad de que niños alemanes y niños de otras nacionalidades que viven aquí en Alemania se hagan amigos. Vuestro libro es un ejemplo de cómo niños de distintas nacionalidades pueden llegar a conocerse y al mismo tiempo de cómo se puede poner un fundamento para la mutua comprensión (1980: 7)

Sinceramente uno no está muy seguro de si en algún momento la ministra llegó a leer las cartas o los dibujos de los niños, ya que en el interior encontramos en estos niños una gran tristeza y un gran sentimiento de soledad. Un niño de 15 años llamado Marcelino comenta que su "dibujo se refiere a como son odiados los extranjeros en Alemania" y "cuando a uno lo rechazan y lo odian, se le quitan las ganas de esforzarse en la escuela" (1980:79). Una niña de 12 años dibuja a varios niños jugando en el recreo y ella llorando pidiendo que la dejen jugar, y debajo escribe: "Ich verstehe nicht, warum die Deutschen uns nicht mitspielen lassen" (1980: 47). Otro joven alumno escribe:

Wir mussten gegen eine andere Klasse laufen. In ihr gab es aber weniger Mädchen als in meiner Klasse. Deshalb kam die Lehrerin und sagte mir und einem griechischen Mädchen, dass wir nicht mitlaufen durften, weil in der anderen Gruppe weniger waren. Ich fragte sie, warum immer die Ausländer benachteiligt würden. Sie sagte mir nichts und ging. Ich habe nicht geweint, aber

ich hatte viel Wut. Das griechische Mädchen hat wohl geweint, lief aber nicht mit (1980: 80)

En las propias palabras de estos niños se puede observar lo que ya habíamos comentado, que parece que existan emigrantes de segunda clase, es decir aquellos que están condicionados por el color de su piel o pelo. Así podemos observar como los jóvenes desde pequeños notan esa diferencia. Uno de los alumnos que participa en este libro comenta:

Ya sé que no somos los únicos niños extranjeros en Alemania. Sé que hay un millón de niños no alemanes, unos son turcos, otros italianos, otros griegos, otros portugueses, y he oído decir que hasta hay marroquíes y de otros países. Sé que también hay niños ingleses, americanos, holandeses y franceses, pero estos no son "extranjeros" como nosotros. Yo no sé por qué (1980: 19)

Pero de entre esas cartas, todas muy parecidas a las que ofrecemos en este artículo, existe una escrita por dos adolescentes entre 13 y 14 años en la que quizás se resume el objetivo de este trabajo:

Und auch, wenn sie (die spanischen Kinder) mit den deutschen Kindern gern spielen würden, können sie es nicht wegen der Sprache, aber auch, weil die deutschen Eltern ihren Kindern es verbieten, mit Ausländern zu spielen (...). Die Leute, die keine Ausländer kennen, behandeln sie schlecht, die aber, die sie kennen, behandeln sie gut und mit Sympathie. Deswegen sollten die Deutschen die Ausländer besser kennenlernen (1980: 71)

Una manera de entender a los extranjeros, de lograr un acercamiento a lo foráneo es a través de la literatura, que desempeña la gran función de hacernos crecer como personas y de abrir nuestras mentes a otros sentimientos y culturas. Si se lograra que los niños y los jóvenes pudieran apreciar esta opción que les brinda la literatura desde pequeños, estaríamos preparando una futura generación miembros de una sociedad sin diferencias. Una de estas obras que permiten a los jóvenes conocer el mundo de sus compañeros de clase pertenecientes a otra cultura es la obra de Emine Segvi Özdamar. Özdamar ha elegido un nuevo país como lugar de residencia permanente conscientemente, ya que no es hija de emigrantes. Viene por primera vez a Alemania con 19 años. Su novela es diferente a los textos de la mayoría de los autores turcos que escriben en Alemania,

ya que ella no trata las experiencias y las dificultades de vivir en una cultura nueva y extraña, sino que trata exclusivamente la vida en Turquía. Emine Segvi Özdamar nació en 1946 en Malatya (Turquía) en una familia que huye de la pobreza viajando desde Bursa a Ankara, de Ankara a Estambul. En 1965 y con 19 años visita por primera vez Alemania para trabajar en una fábrica y permanece allí hasta 1967. Regresa a Estambul y entre 1967 y 1970 estudia en la Escuela de Arte Dramático de Estambul. Volvió abandonar Turquía definitivamente por razones políticas tras el golpe militar. En 1971 regresa a Alemania donde es ayudante de dirección en la *Volksbühne* del Berlín Oriental. Ha sido actriz y actualmente vive en Berlín, donde se dedica a la literatura. En 1990 publica su primer libro de relatos, *Mutterzunge*, escrito en alemán, y un año más tarde edita su primera novela *Das Leben ist eine Karawanserei*, la cual se centra este estudio y por la que recibe uno de los premios más importantes que se da en la literatura escrita en alemán, el *Ingeborg-Bachmann-Preis* en 1991. Ha sido el primer autor de lengua materna no alemana en recibir este premio que se organiza anualmente dentro de los países de lengua alemana para ayudar a publicar los textos, lo cual creo bastante controversia, ya que se comentó que se le dio el premio por razones sociopolíticas, es decir para que los alemanes más liberales dentro de la vida cultural se sintieran en boga dentro de los movimientos europeos del momento.

Existen diferencias entre los escritores emigrantes, ya que dependerá si han nacido o crecido en el país de acogida. Así por ejemplo las reflexiones y aportaciones literarias de Özdamar en su novela *Das Leben ist eine Karawanserei*, no son de extraordinario interés a la hora de interpretar la realidad emigrante en Alemania, porque no trata de su vida en Alemania, sino de su vida anterior a la emigración a dicho país, aunque la novela esté condicionada por su posterior estancia en él, es decir que escribe de su país fuera de él e influencia por su nuevo hogar.

Das Leben ist eine Karawanserei es una obra autobiográfica que trata la infancia y la adolescencia de la narradora entre 1950 y 1960, una niña que vive en Turquía y que termina con su emigración a Alemania. A través de los ojos de una inocente muchacha turca se nos muestra la vida de una familia humilde que esta directamente afectada por problemas políticos y económicos durante años. Cuando su padre se queda sin trabajo, la familia comienza a moverse de una

ciudad a otra con la esperanza de encontrar un lugar donde la familia pueda subsistir, recorriendo diferentes ciudades como Estambul, Bursa y Ankara. El paso de la infancia a la adolescencia de la protagonista va acompañado con el incremento de los apuros y de la pobreza de la familia. La obra muestra minuciosamente la vida cotidiana de una familia en Turquía mostrando los ritos religiosos, las costumbres y las tradiciones con la ayuda de un gran número de personajes que van tejiendo como en la misma obra se insinúa diferentes historias entrelazadas entre sí.

A lo largo de la historia conocemos a toda su familia y serán ellos los que nos muestra dentro del seno familiar la naturalidad de la vida del día a día. Así el lector juvenil se encontrará con "Ayse", la abuela, que acompaña siempre a la familia de su hijo a todos lados, y en la que está representada la tradición. La madre de la protagonista, "Fatma" que seguirá a su marido, "Mustafa" con toda su familia por toda Turquía, ya que él representa la figura que manda. Aquí el lector juvenil reconocerá el valor que se le reconoce al marido, cuya autoridad queda siempre patente y nadie la pone en duda; la mujer queda relegada a un segundo lugar. También encontrará a su hermano mayor "Ali" que siempre juega con ella. A parte de estos personajes principales en la novela irán surgiendo infinidad de personajes secundarios que se relacionan con su familia en las diferentes regiones que visitan de Turquía. Es importante mencionar que la autora tiene predilecciones por personajes extraños, con problemas de salud, económicas o sociales, sobresaliendo las mujeres marginadas, las solteras, las prostitutas y los locos. El alumno reconocerá estos personajes, pero aunque en un principio les resulte incómodo hablar de este tipo de personas con problemas sociales, aprenderá a hablar de ellos, y reconocerá que también los marginados forman parte de una sociedad y que están ahí en la misma ciudad en la que viven:

Als ich zur achten Klasse ging, mussten wir aus unserem Holzhaus in der steilen Gasse ausziehen. Mein Vater sagte: "Die Mitte können wir nicht mehr zahlen." Am Ende der Gasse gab es ein dreistöckiges Haus aus Stein. Die Besitzerin des Hauses wollte uns ein paar Monate im Erdgeschoss ohne Miete wohnen lassen, weil mein Vater ihr Haus reparieren würde. (...) Meine Eltern hatten das moderne Sofa und unsere Sessel und Teppiche verkauft. Wir hatten

welter uniere Betten und einen Tisch, wir lebten von Vaters Pokerspielen (Özdamar, 1992: 267-268)

Pero no solo trata personajes marginados, sino que lo renovador de su obra estriba en que no esta implicada en el pasado histórico alemán y no esta obligada a trabajar en la superación del pasado, por lo que da un toque de frescura en la literatura alemana. No es un libro de una historia sino de historias, donde se tratan temas como la muerte, la enfermedad, la sexualidad, la percepción y el comportamiento con respecto al cuerpo, temas totalmente novedoso para los jóvenes alemanes que no están acostumbrados a hablar de ciertos temas, en principio considerados tabú y de forma tan natural:

Ich ging mit, zu einem leeren Grundstück, dort sass ein sehr alter Mann, er hockte da, wir hockten um ihn rum, er nahm sein Pipi in seine Hand, so ein Stück Fleisch, zog daran und sagte: »Das heist die WARE. « Und er sagte, das ser mir seiner Ware mit seiner Frau etwas gemacht hatte. (...) Ich sah auch immer die Ware von meinen Brüdern und ab un zu mal von meinem Vater. Mein Vater sagte dazu ein anderes Word: çük. Er lief im Zimmer, und aus seinem Unerhosenschlitz kam sein Çük raus und spazierte mit ihm mit, wie ein aus dem Fenster schauendes, selternes Tier. Ich lachte, Vater lachte. »Warum lachst du, meine Tochter? Lachst du ubre den Çük von deinem Vater, das Vermögen der Helnden liegt offen.« (Özdamar, 1992: 176-177)

Das Leben ist eine Karawanserei ofrece una nueva manera de leer los textos, ya que los jóvenes lectores no sólo aprenderán en la obra de Özdamar una óptica diferente de mirar la cultura de muchos de sus compañeros en clase, sino que incluso podrán leer una nueva forma de escritura, totalmente diferente a los que les tiene acostumbrado la literatura tradicional. La novela rompe los bordes del género y las normas estéticas cambiando el concepto tradicional de literatura nacional, mostrando que las estructuras narrativas en general no son estáticas sino que están en continuo proceso de transformación. Alemania debería reconocer que parte de su literatura contemporánea es *multicultural* en origen, narrativa, ideas y perspectiva en los planteamientos. Los autores representativos de esta literatura, en nuestro caso Emine Segvi Özdamar abren al público alemán una serie de posibilidades estéticas nuevas, pues toman e integran en sus obras aspectos y recursos expresivos propios de la cultura turca que le dan a la

lengua alemana una dimensión distinta, además de hacer ver más clara a los propios alemanes su identidad cultural diferenciada, pero vista con otros ojos. La autora logra cambiar el concepto tradicional de literatura nacional en sus textos, mostrando que las estructuras narrativas en general no son estáticas sino que están en continuo proceso de transformación. La obra de Özdamar no se puede clasificar en un género determinado pues se entremezclan pasajes de cuentos, de reflexiones, temas culturales con temas históricos, sueños y fantasías, etc. Para tejer su historia la autora utiliza muchos elementos como proverbios, leyendas, poemas, pero también pone de relieve la religión, los rituales, las fiestas, etc., mostrando a los jóvenes lectores las costumbres de un país diferente, como por ejemplo los rezos de los hombres o las horas en los baños turcos con las mujeres:

Alle Frauen liefen nackt, auf Stelzenschuhen, über den nassen Marmor, sie sassen über dem Wasser, wuschen sich. Bevor sie im Ohnmacht fielen, fingen sie raus zu den kälteren Sitzräumen, lutschten an den halben Zitronen oder rochen an einer Orangenschale. (...) Nur zwei ältere Zwillingsschwestern liefen im Sultansbad mit Makkarios-Bärten herum. Die beiden Zwillingsschwestern hatten die Bärte mit blauen Schleifen gebunden, sie hatten nie geheiratet, und sie waren noch Jungfrauen. (...) Es gab einen Extraraum, dort stand ein Eimer voll mit etwas Grünem, ein Enthaarungsmittel, das wie sehr fraule Eier roch und der Nase piekte. Ich ging en dem Eimer schnell vorbei. Meine Mutter sagte, ich müsste den Marmorboden seht gut waschen, bevor ich mich auf den Marmor setzte. (Özdamar, 1992: 259-260)

Sin embargo en *Das Leben ist eine Karawanserei* parece no interesar tanto la novedad del argumento como las situaciones y sobre todo los estados emocionales, como de angustia, pasión o la melancolía intensa, es decir el texto despierta en el joven lector una gran sensibilidad que prima antes que el desarrollo de la historia.

Mucha de la fascinación que inspira la novela se basa en la utilización especial de la lengua alemana. Como lector se tiene la impresión de conocer la lengua y la forma de pensar turca, aunque no se entienda ninguna palabra de esta lengua. La autora escribe en turco muchas palabras y las repite constante-

mente, por lo que llega un momento en que el lector las entiende sin ser traducidas y las considera parte de su vocablo:

Das Wasser lief aus dem Wasserhahn in den Eimer, schirr schirr schirr, Ali sagte: »Erst fängst du an, Schwesterchen, tamam mi «(einverstanden)?

»Tamam « (einverstanden), antwortete ich.

»Wenn du das grosse Zimmer gefegt hast, tamam mi ?«

»Tamam«, antwortete ich.

»Und im Flur bist, fange ich in dem grossen Zimmer an, den Holzboden zu wischen, tamam mi?«

»Tamam«, sagte ich. (Özdamar, 1992: 184)

Su obra se mantiene entre lo real y fantástico, deformando las cosas reales, las abultas y exagera y las convierte por eso mismo en fantásticas, y les confiere proporciones únicas y singulares. Lo natural y lo extraordinario se confunden de un modo que ambos acaban por parecer naturales, ya que logra con gran facilidad que el lector juvenil acepte lo inverosímil y lo llegue incluso a encontrar naturalísimo. Su forma de escribir se le ha denominado "nuevo realismo mágico", porque lleva a cabo una especie de técnica de montaje compuesto de elementos de la tradición árabe, del realismo mágico y del cuento moderno en cuanto al lenguaje coloquial. Su narración se mantiene en los mitos y leyendas orientales, y las realidades trágicas y asombrosas se mantienen en una narrativa mágica y en una ingenuidad refinada y siempre en una línea irónica. Emine Segvi Özdamar es una maestra en la creación de situaciones cómicas pero que no resultan forzadas, por lo que el lector tiene que sonreír y ahí radica la magia de su humor e ironía. Así por ejemplo en el siguiente párrafo la protagonista resume las acciones que realiza diariamente de forma totalmente irónica pero a la vez infantil, puesto que resume muchas de las anécdotas que se han ido contando en la narración:

Mutter schickte mich, der sehr frühen Morgenzeit, dies und das zu sagen, so wusch ich ab, kochte Kaffee, bügelte Vaterhosen, ging zu den Läden, ging ich in die Schule, kam aus der Schule, ging zum Bach unter die Brücke, auf dem Weg antwortete ich welter dem Nachbarn, wie es meiner Mutter und meinem Vater ging, ich musste auch jeden Tag einmal hinter der verrückten Ayten herlaufen, mit den an ihrem Fenster sitzenden Schwester Blicke wechseln, in

der Toilette mit dem Teufel den Allah beschimpfen, mich auf dem Gebets-teppich vor Allah entschuldigen, abends mit meinen Geschwistern unser Holzhaus gicken, am nächsten Tag die Ehre des Hauses wiederherstellen, damit uns uniere Mutter wieder die Milch, die wir aus ihr gesaugt hatten, als unser ehrlich erworbenes Gut schenkte. Ab und zu mal musste ich mit der Polizistennachbarstochter zu dem Grundstück gehen, damit der alte Mann uns seine Ware zeigen konnte, abends im Bett von der sehr frühen Morgenzeit hören, was sie am nächsten Tag alles machen würde, von der Grossmutter dreimal dem Märchen zuhören, für die Toten beten und die vier Millionen Soldaten weiterzählen, die Mutter der sehr frühen Morgenzeit besuchen, von ihr neuen Tote holen, die Katzen satt machen, zu den von Staatshand vergifteten Hunden Knoblauchyoghurt brinden, an den Zeitungskiosken schnell Tom Mix-Comics blättern (Özdamar, 1992: 225)

El lector juvenil leerá la obra a través de los ojos de una inocente muchacha turca, que tiene hambre de conocer y expandir su mundo. Ella le mostrará la sociedad turca con toda minuciosidad por medio de descripciones sencillas y rápidas, con una narración del todo inocente. El texto no presenta implicaciones políticas y la narradora nunca juzga ni analiza lo narrado solo se limita a narrar, por tal motivo será el propio lector el que valora las experiencias narradas, pues no se expresa en la obra ninguna posición crítica.

La autora tiene el don de escenificar el lenguaje, traspasando con su lengua materna la lengua alemana con imágenes llenas de colorido. En su obra el lector juvenil se encuentra entre un ir y venir en el medio de dos culturas y de dos lenguas, logrando reunificar peculiaridades relacionadas con su país de origen, Turquía y su nuevo mundo, Alemania, fusionándolos como en un puente.

Podría decirse que su obra es "bicultural", ya que la autora árabe-turca-alemana lleva a cabo una mezcla literaria y cultural, porque su obra no forma parte ni de la literatura de su país de origen ni tampoco de la alemana, más bien es un texto independiente que forma un puente entre ambas literaturas. *Das Leben ist eine Karawanserei* ofrece a los jóvenes un camino para la comprensión y entendimiento de las minorías y las culturas, dentro de un intercambio comunicativo. La obra permite una actividad comunicativa intercultural a través de la lectura, en donde los jóvenes tienen la posibilidad de conocer a la cultura de

otros jóvenes y de esta manera se formaran como lectores multiculturales. Los tutores y profesores de estas nuevas generaciones tenemos la tarea de preparar a las nuevas generaciones a un mundo abierto a diferentes culturales respetos a otras culturas, y formar con textos para niños y jóvenes, futuros ciudadanos de nuestra sociedad *multicultural*. La lectura de obras como *Das Leben ist eine Karawanserei* dan una posibilidad de preparar a las futuras generaciones para ser miembros de una nueva sociedad, un microcosmo del mundo pluralista e intercultural, porque debemos formarles como personas conocedoras de ese nuevo mundo, consciente de su diversidad cultural que le ayudará a aceptar y ser aceptado en una relación recíproca e intercultural.

Con la obra de Emine Segvi Özdamar los jóvenes lectores podrán entender porque los inmigrantes emigran de sus países, ya que la novela muestra la realidad de una familia turca en su país de origen que como otras muchas familias están directamente afectadas por problemas políticos y económicos durante años. Así la historia nos muestra como el padre de la protagonista se queda sin trabajo, y se ve obligado a mudarse con toda su prole de una ciudad a otra con la esperanza de encontrar un lugar donde la familia pueda subsistir. También se reconoce cómo viven los pobres, cómo es la educación en los barrios bajos – prácticamente inexistente –, el paro en las ciudades, la represión o la falta de libertad, es decir todas las condiciones para la emigración. Con esta experiencia podrán reconocer que la obligación de estos movimientos migratorios ha traído consigo la formación de una nueva sociedad *multicultural* y multilingüe en su comunidad y en todo el país, ante la que no deben quedar impasibles. Para ello es necesario que en las escuelas los profesores estén sensibilizados con la necesidad de introducir en sus clases materiales concretos que ayuden a una educación intercultural para formar niños y jóvenes tolerantes y respetuosos con otros compañeros, y así preparar a la futura generación para ser miembros de una sociedad intercultural y para promover la tolerancia racial. Si a los adolescentes se les ofrecen las obras de escritores cuyos nombres, al principio, parecen ser impronunciables o, por lo menos, extraños, se irían acostumbrando a estas obras, y aprenderían acerca de las experiencias vividas por representantes de diferentes grupos étnicos, raciales y de inmigrantes que hoy forman parte del mosaico de la sociedad la cual pertenecen.

Con el estudio de una obra como la que nos ofrece Emine Segvi Özdamar, los adolescentes alemanes aprenden a reconocer que Alemania está formado por una sociedad donde diferentes grupos minoritarios vivan entremezclados con la gran mayoría alemana, y que esta Alemania *multicultural* debería ofrecer la posibilidad que hombres de diferentes culturas con pasados de diferentes raíces y con experiencias históricas específicas puedan producir una constelación híbrida de donde se entrecruzan espacios étnicos, religiosos, sexistas que crean una identidad que no está fijada en ningún canon. La literatura de emigración obliga así a invertir la mirada sobre el proceso migratorio, que deja de ser experiencia exclusivamente traumática para convertirse en fenómeno creativo y contribución *multicultural* tanto para la sociedad de partida como para la acogida. En definitiva con estas obras se propugnaba como comenta José Martí en *La Edad de Oro*, una literatura que dijese a los niños “cómo está hecho el mundo” (Martí, 1964: 12). Vivimos actualmente en un mundo en se impone una literatura que hable al joven no solo de mundos fantásticos, sino que lo instale en su realidad, que lo ayude a resolver el problema de cómo asumir el entorno, porque este tipo de lecturas le hace crecer en la dimensión de su sensibilidad y se descubre en la posibilidad del otro, que aprenda como está formada la sociedad a la que pertenece.

Das Leben ist eine Karawanserei es una obra juvenil que enseña tanto a los jóvenes alemanes como a los descendientes de turcos, que viven en una sociedad mixta donde debe existir una actitud más tolerante y comprometida con el entorno social que le rodea, en definitiva que reconozca a su país y la percepción de quiénes la conforman. La literatura juvenil debería ser participe de la formación del que se convertirá en una ser adulto que formara parte de una sociedad multicultural, reconociendo al “otro” como otro forma de su ser, de lo contrario sus conductas podrán recaer en actitudes xenófobas e intolerantes ante lo diferente.

Los jóvenes del futuro tendrán que buscar un espacio común y un lugar de intermediación, un espacio destinado al encuentro y al diálogo como fruto de un proceso *multicultural*. La obra de Emine Segvi Özdamar une lo extraño y lo ajeno con lo común y familiar, y su texto llama a los jóvenes lectores alemanes o no alemanes a reflexionar sobre su unidimensional miras culturales y nacionales sobre los otros, creando un espacio común y lugar de intermediación,

en donde las propias señas personales se pierden fácilmente en las de los demás. Los jóvenes que leen esta literatura aprenden más de su propia nación conociendo las experiencias vividas por representantes de diferentes grupos étnicos, raciales y de inmigrantes que hoy forman parte del mosaico que es la población alemana, porque la sociedad alemana tiene que reconocer que es *multicultural*, ya que de los 82 millones de personas que viven allí, más de siete millones proceden del extranjero; y las grandes ciudades alemanas, sus universidades y la vida del día a día se alimentan de la diversidad cultural que ofrece este país. Cuando se comparten los valores en un territorio es necesario un espacio natural de diálogo, y ese diálogo es fácil cuanto más cultura y conocimiento tenga una persona, ya que los prejuicios raciales, sociales y sexuales son un producto de la ignorancia. Por esta razón es necesario que seamos educados para el diálogo y sobre todo para un diálogo intercultural, donde se descubra a través de la reflexión y la lectura la riqueza del otro, y encontrar una forma natural de convivir dentro de una diversidad de culturas y en tolerancia, la única forma posible de vivir en el mundo actual.

Referencias bibliográficas

- Lützel, Paul Michael. 1998. "Multikulturelles, Postkoloniales und Europäisches in der Postmoderne: Zur Internationalität der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur". Turk, H. / Schultze, B. / Simanoswski, O. (Hrsg.). *Kulturelle Grenzziehungen im Spiegel der Literaturen: Nationalismus, Regionalismus, Fundamentalismus*. Göttingen: Wallstein, 104-121.
- Martí, J. 1964. *La Edad de Oro*. Madrid: Ediciones del Exilio.
- Niños españoles en Alemania, Spanische Kinder in Deutschland*. 1980. Madrid: Popular.
- Ott, Birgit. 2002. "Neue Erzähler in deutscher Sprache: Emine Segvi Özdamar". *X Semana e Estudios Germánicos*. Madrid: Orto, 147-157.
- Özdamar, Emine Segvi. 1992. *Das Leben ist eine Karawanserei. Hat zwei Türen. Aus einer kam ich rein. Aus der anderen ging ich raus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Santana Quintana, M^a Cristina. 2005. *El perfume de Patrick Süskind. El éxito de una novela postmoderna. Interpretación*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.

- Valero Cuadra, Pino. (2000). "El Islam y las escritoras turco-alemanas: El caso de Emine Segvi Özdamar" en *Lengua, literatura y cultura alemanas ante el umbral del nuevo milenio. Actas de la IX de Estudios Germánicos*. Madrid: Orto, 211-226.

LA VERSIÓN CINEMATOGRAFICA DE *LOS CHICOS DEL TREN* DE EDITH NESBIT

Laura Viñas Valle

Universidad Autónoma de Madrid

lauravalle@inicia.es

Resumen

En este artículo se analiza la adaptación cinematográfica que realizó Lionel Jeffries en 1970 del clásico de literatura infantil 'Los chicos del tren' (1906) de la autora inglesa Edith Nesbit. El análisis comparativo demuestra la fidelidad de la adaptación a pesar de los cambios introducidos. Se argumenta que la excelente acogida que tuvo la película se debe a la habilidad de Jeffries en trasladar el espíritu de la novela (el humor y la ironía de Nesbit) a la gran pantalla. Para este propósito, Jeffries utiliza los recursos visuales y sonoros que le ofrece el cine, exagera la comicidad latente de los personajes adultos del libro, traslada casi de forma fideligna los diálogos originales al guión e introduce la voz en off para salvaguardar de algún modo la ironía y comicidad del narrador omnisciente. Se trata pues de una 'traducción literal' que logra preservar con éxito la esencia de la novela.

Palabras Clave: Edith Nesbit, *Los chicos del tren*, adaptación cinematográfica

Abstract

This article examines the film version that Lionel Jeffries made in 1970 of Edith Nesbit's classic 'The Railway Children' (1906). The comparative analysis shows the film's fidelity to the book in spite of the changes introduced. It is argued that the film's success is due to Jeffries' ability to translate the spirit of

the novel (Nesbit's irony and humour) to the big screen. To achieve this purpose, Jeffries makes use of the sound and visual means the film media offers, he exaggerates the subtle comicity of the adult characters in the book, he transfers the original dialogues to the screenplay very faithfully and he introduces the voice-over to preserve as much as possible the irony of the omniscient narrator in the book. The examination concludes that Jeffries' film adaptation is a 'literary translation' that successfully encapsulates the essence of the book.

Key words: Edith Nesbit, *The Railway Children*, film version.



1. Introducción

La novela para niños *The Railway Children* de la escritora Edith Nesbit (1858-1924) fue publicada por primera vez en Inglaterra en 1906, y, desde entonces, "no ha dejado de reeditarse y de vender miles de copias"¹ (Butts, 1991: viii) en este país. A pesar del tiempo transcurrido desde la fecha de su publicación, el interés por el libro no ha decaído, o por lo menos esa es la opinión del historiador de literatura infantil, John Rowe Townsend, cuando afirma que *The Railway Children* sigue siendo, hoy en día, "un libro muy querido por los niños británicos" (Rowe Townsend, 1995: 80). La versión cinematográfica se estrenó en 1970, y, probablemente, haya contribuido a la longevidad de la aceptación de la novela entre el público infantil anglosajón. Escrita y dirigida por Lionel Jeffries, esta adaptación se convirtió enseguida en "un gran éxito popular" (Butts, 1991: viii) y, en España, es gracias a la película, aquí conocida como *Los chicos del tren*, que conocemos la existencia de la novela de Nesbit, ya que ésta no se ha traducido nunca al castellano. El proceso de adaptación de un libro tan "querido" debió de suponer todo un reto para su director, ya que no podía pasar por alto las expectativas que los numerosos admiradores de Nesbit tenían puestas en la película. Sin embargo, el éxito del filme parece indicar que los lectores no se sintieron defraudados. El crítico Julaine Gillispie sostiene que lo que hace que una adaptación cinematográfica sea un éxito o un fracaso es "la habilidad del director para plasmar fielmente el sentido del original literario" (Gillispie, 1996: 132) y, a juzgar por la recepción otorgada al filme, podríamos

¹ Para facilitar la lectura se han traducido al castellano las citas procedentes de artículos publicados originariamente en otros idiomas.

afirmar que la adaptación de Jeffries logró encapsular la esencia y el espíritu al que Gillespie hace referencia. Pero, ¿en qué consiste exactamente ese espíritu al que la película permanece fiel y cómo ha logrado trasladarse del libro al cine?

2. Análisis comparativo

Los chicos del tren pertenece a esa categoría de adaptaciones que Michael Kelin y Gillian Parker llaman 'traducción literal', es decir, 'el intento de dar la impresión de ser fiel al texto' (Kelin, 1990: 24). La fidelidad de la película para con el libro se aprecia claramente en el contenido del guión, tanto en el argumento como en los diálogos. En el anexo I, he incluido un resumen de los principales sucesos de cada capítulo del libro y he subrayado todas aquellas escenas que no aparecen en la película. El resumen demuestra lo poco que se ha eliminado y el cuidado que se ha tomado en respetar el orden cronológico de los episodios. En el anexo II, he incluido varios ejemplos del diálogo literario junto a su correspondiente versión en el guión, donde se observa una tendencia a salvaguardar lo más posible los diálogos de Nesbit. En efecto, la mayoría de las escenas y frases de la película han sido extraídas directamente del texto, sin apenas cambios, aunque, como es lógico, existen pequeños cortes y modificaciones que, sin embargo, no traicionan el espíritu del texto. Al contrario, estos cortes y añadidos subrayan lo que, a mi parecer, es la esencia de la escritura de Nesbit: su ironía y sentido del humor.

Los narradores de esta autora tienden a asumir una actitud cómica e irónica hacia los hechos y personajes que aparecen en sus libros. En *Los chicos del tren*, encontramos comentarios como: "They waved their pocket handkerchiefs without stopping to think whether they were clean handkerchiefs or the reverse. They were, as a matter of fact, very much the reverse"² (1995:53). La voz narradora, además, juega mucho con el lenguaje: "The other presents were full of charm, but the Engine was fuller of charm ... Its charm lasted in its full perfection for exactly three days"³ (3), y, a veces, son los propios personajes los que crean humor con juegos de palabras: "Lend a hand with the bath, there's a

² Una traducción aproximada sería: "Agitaron sus pañuelos sin pararse a pensar si estaban limpios o no. Y en efecto, no lo estaban".

³ Una traducción aproximada sería "Los regalos tenían mucho encanto, pero el de la locomotora el que más ... Su encanto duró a la perfección tres días exactos"

dear ... I should like to see a deer lending a hand” (142)⁴. Jeffries trata de trasladar a la película este tipo de humor, y lo consigue apoyándose en gags visuales, diálogos ingeniosos, personajes adultos apayasados, y la voz en off de Bobbie.

En la película, Roberta (o Bobbie) sustituye al narrador en tercera persona del libro. Es ella la que se encarga de contarnos la historia de *Los chicos del tren*, de forma que los comentarios irónicos que hace el narrador en la novela se trasladan a Bobbie salvaguardando, de esta manera, parte de la fuente humorística del texto literario. Esta variación del punto de vista narrativo es realmente la única gran diferencia entre el libro y la película. Al público se le advierte de este cambio de focalización narrativo al comienzo de la cinta, en las imágenes previas a los títulos de crédito, cuando la película se abre de negro y lo primero que vemos es a una Bobbie casi adulta alejándose de la cámara, como si hubiera emergido directamente de ella. Dado que la cámara en el cine funciona como un narrador omnisciente literario, indicando al espectador dónde y qué mirar, esta toma inicial nos anuncia que Bobbie va a ser nuestra guía en la historia, y que, por lo tanto, vamos a ver la película a través de sus ojos. Tanto el atuendo como el peinado de Bobbie nos indican que ya no es una niña, sino una joven-cita a punto de hacer su debut en el mundo de los adultos, y que rememora aquí, quizás por última vez, sus recuerdos de infancia. Esta idea aparece con mayor claridad cuando la vemos acariciando sus viejos juguetes, como recordando y despidiéndose de ellos al mismo tiempo. Entre estos objetos se hallan algunos que aparecerán más tarde en el filme, como son los tres relojes que les regalan a Bobbie y a su dos hermanos -Phyllis y Peter- como premio por parar el tren a tiempo. También aparece la locomotora de juguete que Peter recibe por Navidad y el teatro de marionetas que los niños utilizan para entretener a un amigo convaleciente. El mimo con el que están rodadas estas primeras tomas, y el orgullo y cuidado con el que se muestran los juguetes, sugieren que éstos han formado parte de una infancia feliz de la que vamos a ser conocedores. Las tomas sirven, además, como tarjeta de presentación del equipo de producción de la película. La imagen del gramófono, por ejemplo, va unida a los créditos del compositor de la banda sonora, el teatro de marionetas a los productores, las marionetas al director, y así sucesivamente. Esta primera secuencia también se aprovecha para informar a los espectadores de otros aspectos importantes de la

⁴ En inglés, “dear” (cariño) y “deer” (ciervo) se pronuncian exactamente igual.

película, como son la época histórica donde tiene lugar la acción, en este caso la era eduardiana (1901-1910), y el tipo de clase social (clase media venida a menos) en la que los personajes se desenvuelven.

Los espectadores entran visualmente en los recuerdos de Bobbie a través del zoótropo, un aparato predecesor al proyector de cine que consiste en una banda con figuras dibujadas en las fases sucesivas de un movimiento, la cual, al girar el aparato, produce la ilusión de que las figuras se mueven. La ilusión óptica que nosotros vemos, en este caso, es la de una paloma volando, que podría interpretarse como la libertad de la infancia en contraste con el rígido mundo de los adultos al que Bobbie está a punto de hacer su entrada. Sin embargo, lo más significativo de esta escena es que Bobbie pone un visor en el zoótropo para que la cámara pueda asomarse y mostrar el dibujo de la paloma en primer plano. Quizás sea ésta una forma de insinuar que vamos a atisbar por una rendija hacia el pasado (la infancia de Bobbie) que ella, a través de su narración, va a poner de nuevo en movimiento. La imagen del zoótropo dando vueltas y más vueltas sería, pues, la metáfora de un viaje hacia atrás en el tiempo, como si el pasado pudiera rebobinarse a capricho para ser revivido de nuevo. Cuando Bobbie empieza su relato, el zoótropo va girando cada vez más lentamente hasta que, finalmente, se detiene. La cámara, entonces, hace un zoom en unas fotografías antiguas de una casa londinense que hay sobre una mesa, y la historia de *Los chicos del tren* da por fin comienzo. Las primeras palabras que oímos decir a Bobbie son: “We were not railway children at all, to begin with” [Nosotros nunca fuimos *Los chicos del tren*]⁵, que es exactamente la misma frase que abre el libro, con una diferencia. En la película se sustituye la tercera persona del plural del texto original “They were not railway children at all, to begin with” (1995:9) (“Nunca fueron *Los chicos del tren*”)⁶ por la primera del plural, como vemos. La estrategia empleada para que sea uno de los personajes de la película quien nos cuente la historia, y no un narrador omnisciente en tercera persona, es probablemente una decisión acertada, ya que una voz en ‘off’ anónima comentando constantemente los diversos sucesos de la película, tal y como ocurre en el libro, terminaría por irritar al espectador, acostumbrado a que sea la imagen la que predomine en este medio y no la palabra.

⁵ Las frases entre paréntesis indican la traducción del doblaje de la película al castellano.

⁶ Mi traducción.

Al final de la película, se desvela claramente que es a nosotros, los espectadores, a quienes Bobbie se está dirigiendo y no a un amigo, un periodista, o un diario que esté escribiendo. Los títulos de crédito finales aparecen superpuestos sobre una lenta toma de travelling donde, a lo lejos, se ve a un grupo de gente saludándonos. La cámara avanza sobre los raíles, como si fuera un tren, y, al acercarnos, descubriremos que se trata de *Los chicos del tren* con sus padres y el resto de los personajes que aparecen en la película despidiéndose de nosotros. Cuando la cámara llega hasta un primer plano de Bobbie, ésta muestra directamente a cámara un pizarrín donde ha escrito las palabras: THE END. Después, la oímos susurrar: 'Goodbye' [Adios]⁷, poniendo pues punto y final a sus recuerdos de infancia relacionados con el ferrocarril. Si aún vacilábamos sobre el destinatario de la narración de Bobbie, esta última escena disipa toda duda al respecto.

La voz en off consigue mantener vivo el espíritu humorístico de la novela y sirve, además, para introducirnos rápidamente en el argumento, el ambiente y los personajes de la narración. La voz de Bobbie estará presente, principalmente, durante los primeros veinte minutos de la película y en esas escenas, conoceremos a los miembros de la familia y la vida acomodada y feliz en la casa de Londres. Después, la voz en off irá desapareciendo paulatinamente hasta dejar que la acción hable por sí sola, hecho que ocurre cuando la madre y los niños abandonan la casa londinense para trasladarse a vivir al condado de York, donde comienza realmente *Los chicos del tren*. Probablemente, sin la voz en off, habría llevado más tiempo centrarse en la historia, ya que la novela está repleta de sucesos, y como la película ha de cubrir un gran material narrativo en un espacio de tiempo limitado, la velocidad es obligada. La propia Nesbit se des hace de la vida en Londres en dieciocho páginas de las trescientas nueve que componen la novela. De este modo, Jeffries, al transferir la voz narradora de Nesbit a Bobbie, consigue acelerar la acción para centrarse enseguida en el entorno de York.

Los comentarios que hace Bobbie y las imágenes que acompañan su voz funcionan de forma interactiva, como un álbum ilustrado donde los dibujos añaden información visual al texto. Así, cuando nos enteramos de que "Mother did not spend her time paying dull visits to dull ladies" [Mi madre no se pasaba

⁷ En la versión española, se omite.

todo el tiempo haciendo visitas a señoras aburridas], se nos muestra una escena donde los niños aparecen pescando en un estanque mientras la madre lee sentada en la hierba. Con frecuencia, la información visual crea contrastes divertidos entre lo que el narrador dice y lo que las imágenes muestran. Por ejemplo, cuando Bobbie nos informa de que 'Aunt Emma came on a visit' [Tía Emma vino a visitarnos], la descripción que aparece en el libro es la de una solterona estricta, severa y seca, poco entusiasta de los niños. En la película, el retrato parte del libro pero se distorsiona humorísticamente. El exagerado acento inglés de clase alta de tía Emma y el rebuscado vocabulario que utiliza ("I shall be very busy preparing for my arduous journey")⁸, su vestido y sombrero blanquísimos, sus maneras de gran señora de la India colonial y la música que acompaña su entrada en la casa, desvirtúa cualquier intento de seriedad. El humor visual se acentúa cuando tía Emma, después de informar a los niños de que no desea verles ni oírles mientras ella se encuentre en casa, pide a continuación que le den un beso. Es interesante comprobar cómo un personaje tan secundario, apenas perfilado en el libro y que ni siquiera posee voz propia, no sólo no es eliminado del guión como habría cabido esperar, sino que se incluye y transforma para contribuir a la recreación del humor de la novela.

Otro personaje que se presenta a través de esta combinación de técnicas visuales y lingüísticas es la figura del padre: "We had a father who was just perfect" [Nuestro padre era perfecto] dice Bobbie tanto en la película como en el libro. La frase aparece acompañada por una serie de imágenes que exploran la 'verdad' de esta afirmación. En primer lugar, el padre aparece bajando de un coche de punto con música de fanfarria de fondo, como anunciando la llegada de un rey al castillo. La imagen incluso se congela para acentuar aún más la comicidad de la frase. Dos escenas más ayudan a explicar las 'perfecciones' del padre de Bobbie. En la primera, la familia asiste a una representación de *Peter Pan*, y, cuando Peter se dirige a los niños del público y les pregunta si creen en las hadas, el padre de Bobbie, como un niño más, grita con todas sus fuerzas: "Yes, I certainly do!" [Sí, desde luego que sí], sonrojándose inmediatamente y mirando a su alrededor un tanto avergonzado por su impulso repentino. La segunda escena transcurre durante la cena de Navidad, donde el padre parece

⁸ En la versión española se pierde comicidad. "Voy a estar muy ocupada preparando mi largo viaje" no puede equipararse a la frase original que ridiculiza el habla de las clases altas inglesas.

disfrutar más que sus propios hijos; hace todo tipo de comentarios jocosos en voz alta mientras trincha el pavo, luce un sombrero de cartón para alegrar la fiesta y anima a la familia a que sople el pudín de Navidad flameado como si fuera una tarta de cumpleaños. Es 'perfecto' porque se comporta como 'un niño grande', disfrutando de las cosas que se supone disfrutaban los niños. Estas cálidas escenas familiares tienen un doble fin. Por un lado, demostrar con humor las 'perfecciones' del padre de Bobbie y, por otro, hacerse querer por el público. El personaje del padre apenas aparece en el libro (casi nada más comenzar la historia le llevan a prisión, lo que provoca la partida de la madre y los niños a York), y como el relato se centra en su regreso, éste debe ganarse las simpatías de los espectadores para que deseen, al igual que sus hijos en la película, que vuelva pronto.

A parte del recurso de la voz en off de Bobbie y el juego con la imagen, otro medio del que se sirve Jeffries para trasladar la ironía de la escritura de Nesbit a la gran pantalla es, como ya he mencionado, los diálogos. A éstos se les saca punta, metafóricamente hablando, se les recortan los excesos, y se terminan rematando con alguna frase ingeniosa. Por ejemplo, en el libro, la madre no encuentra hasta el día siguiente la cena que la señora Viney les ha dejado preparada la noche de su llegada a la casa de York. En la película ocurre exactamente lo mismo, pero con el añadido de que la señora Viney, al entrar en la casa al día siguiente y ver a la familia desayunando la cena, comenta: "Ah, I see you found your supper then. (pausa) Funny time to have it though" [Ah, ya veo que han encontrado la cena, aunque es un poco tarde para cenar.] Otro ejemplo es la conversación entre la madre y el carretero. En el libro, el carretero es una figura sin apenas importancia, como el de tía Emma. Este personaje se encarga de llevar el equipaje de la madre y los niños en el carro, desde la estación hasta la casa de las tres chimeneas. También da instrucciones a la madre para que encuentre la llave de la casa debajo del felpudo. En la película, sin embargo, el carretero se convierte en un personaje memorable tanto desde el punto de vista lingüístico como visual. Su aspecto físico —que no aparece descrito en el libro— es aquí el de un tipo de maneras rudas y aspecto tétrico. Lleva una capucha puesta, tiene la nariz roja, la voz rota, varias cicatrices le cruzan el rostro muy pálido, está tuerto, nunca mira a los ojos de su interlocutor y no hará nada que no se le haya indicado expresamente: "Nothing was said about boxes" [Nadie dijo nada de maletas], le dice a Peter cuando le pregunta si puede cargar el equipaje en el

carro. Además, no dejar de decir "I daresay" [Yo diría que sí] con cada frase que pronuncia, hasta que la madre termina repitiéndolo sin querer: "If you say 'I daresay' once more, I'll have hysterics, I daresay" [Si vuelve a decir 'yo diría que sí', me va a dar un ataque de nervios]⁹. Los diálogos, como vemos, se modifican para cumplir el propósito que Jeffries persigue en la película: recrear el humor que subyace en el original literario de *Los chicos del tren*.

Es curioso comprobar cómo todos los personajes adultos excepto la madre, aparecen retratados de una forma un tanto ridícula en el filme. Por ejemplo, la cocinera hace pucheros como un bebé cuando Ruth, la sirvienta, la regaña por cantar y bailar sobre la mesa de la cocina mientras los niños marcan el ritmo con cacerolas. Así mismo, al doctor Forrester se le presenta tumbado plácidamente en la hierba con las suelas de los zapatos en primer plano y bebiendo de una petaca que esconde rápidamente al ver acercarse a Peter. De igual modo, Ruth sufre un acceso de ira realmente divertido al caérsele encima un cubo de agua que los niños han puesto encima de una puerta. Sin embargo, si hay un personaje que destaca por encima de todos en cuanto a comicidad, ese es Perks, que en la película hace la doble función de jefe de estación y mozo de equipaje (dos papeles en uno para realzar su importancia). En el libro, Perks ya aparece como contrapunto cómico. Su actitud hacia los tres niños cuando encuentra los regalos que éstos han ido recogiendo de la gente del pueblo para su cumpleaños, se parece a la de un niño grande enfurruñado: "He deliberately turned the chair round so that his back was turned to the children ... 'Look here', Roberta said, 'this is most awful'. 'That's what I says,' said Perks, not turning around" (Nesbit 1995:197)¹⁰. Su reacción es similar cuando por órdenes expresas de la madre, los niños rehúsan contarle nada del señor ruso perdido y enfermo que aparece un día en la estación y del que la madre se hace cargo: "'Highly honoured, I'm sure' he said when they peeped in at the door of the Porter's room. And he went on reading his newspaper" (120)¹¹. En la película, la comicidad latente del Perks literario se acentúa, pero

⁹ La versión española de la frase pierde la gracia del original porque no se termina la frase repitiendo 'Yo diría que sí', restándole así ironía.

¹⁰ Una traducción aproximada sería: "Giró la silla apostada y se sentó dando la espalda a los niños ... 'Por favor', dijo Roberta, 'No nos haga esto. Es horrible'. 'Eso mismo digo yo,' dijo Perks, sin darse la vuelta."

¹¹ Una traducción aproximada sería: "Un gran honor, desde luego,' dijo al verles asomarse por la puerta de la salita del mozo de equipajes. Y siguió leyendo el periódico".

se lleva, quizás, demasiado lejos. Para empezar, el aspecto físico del actor es sorprendentemente parecido al de Peter Sellers en el papel del Inspector Jacques Clouseau. El hecho de que la primera película de la saga de *La Pantera Rosa* se estrenara con gran éxito un año antes que *Los chicos del tren*, y que pronto se empezara a rodar una secuela, pudo haber influido en Lionel Jeffries para presentar a Perks al estilo Clouseau. Además, algunas de las escenas de comedia que protagoniza Perks recuerdan a los gags mudos de *La Pantera Rosa*. Por ejemplo, hay una escena donde se ve la parte superior de Perks moviéndose rápidamente detrás de un muro sin aparente explicación racional alguna y que se aclara cuando le vemos montar en bicicleta, y otra en la que Perks trata de trasladar una cesta de un lado a otro de la brecha de un muro sin aplastarse el sombrero. Estas escenas van además acompañadas de música de trombones típica de dibujos animados que subrayan, aún más, la comicidad del personaje. El semblante del actor es lo suficientemente expresivo como para crear hilaridad, pero Jeffries insiste en exagerar su potencial cómico. Así pues, veremos a cámara rápida, al estilo de las viejas películas mudas y con música de comedia de golpe y porrazo de fondo, a Perks dormido primero y corriendo un segundo después para llegar a tiempo de cambiar las agujas de las vías del tren a la vez que, en medio del trajín, contesta como puede las preguntas que le hace Peter sobre el ferrocarril. Quizás esta insistencia en socavar la seriedad de los personajes adultos sea una forma de mantenerse fiel al espíritu de la novela, pero el humor que encontramos aquí es muy distinto al de los primeros veinte minutos de la película. De algún modo, este cambio es comprensible, ya que el cine se apoya en elementos visuales más que lingüísticos para crear comicidad, y, debido a los diferentes parámetros con los que se trabaja en este medio, resulta difícil trasladar fielmente la ironía sutil del lenguaje de Nesbit al cine. Se explica, entonces, que otro tipo de humor sea necesario para cubrir este desajuste y que se trate de una comicidad visual de tipo gag con personajes un tanto apayasados, que quizás resulte un tanto obvia para los adultos pero que Jeffries considera que cuaja bien con el público infantil.

Examinemos ahora el material que no se ha tratado en la película. Los episodios principales de *Los chicos del tren* están presentes, pero obviamente hay partes que se han omitido, ya que resulta imposible trasladar a la pantalla las trescientas nueve páginas de la novela en dos horas de celuloide. La decisión de

incluir y eliminar escenas es, probablemente, la tarea más difícil a la que se enfrenta un guionista, y el resultado final dependerá de su habilidad al respecto. La exclusión de episodios como, por ejemplo, 'The Amateur Fireman' ('El aprendiz de bombero') en la que Peter salva a un bebé de una barcaza en llamas, responde a esta necesidad de condensación. Como el argumento principal de la historia gira en torno al ferrocarril, el episodio del canal parece estar un poco fuera de contexto, y resulta, así pues, fácil de eliminar.

La necesidad de adaptar el material de la época eduardiana a los gustos de los espectadores de finales del siglo XX explica que todo exceso de sentimentalismo haya sido sistemáticamente eliminado de la película. Los diminutivos cariñosos que la madre dedica a sus hijos en el libro, como son: 'chickabiddy', 'ducky', 'Peterkin', 'chickeny love', 'ducky love' desaparecen y se reducen simplemente a 'my darlings' [hijos míos]. Igualmente, episodios que resultan demasiado sentimentales para los gustos de hoy, como cuando la madre llama en delirios a su propia madre "Mamma, mamma!" (1995:66), o cuando la madre le pregunta a Bobbie por qué ya no hablan de su padre y Bobbie le contesta entre sollozos que es para no hacerla sufrir recordándole su ausencia (capítulo X), no aparecen en el guión. Igualmente, a los tres niños protagonistas se les somete a una serie de cambios en la película. En el libro, los tres hermanos resultan un tanto santurriones, especialmente Bobbie, que está "so anxious to make other people happy"¹² que roza peligrosamente la mojigatería, como bien le indica su propio hermano Peter en un momento de la novela (218). Las buenas acciones de Bobbie comprenden, por ejemplo, el levantarse pronto por la mañana para hacerle el desayuno a su madre, dormir en su habitación cuando ésta cae enferma, levantarse varias veces por la noche para avivar el fuego y darle la medicina o llevarle el té a su estudio. También hace comentarios como: "But oughtn't we to be satisfied with just having done it, and not ask for anything more?" (1995:144)¹³, refiriéndose a la recompensa que reciben por haber evitado que el tren descarrilara. Otro comentario del mismo estilo es, "I think it would be very nice to marry someone very poor and then you'd do all the work and he'd love

¹² Una traducción aproximada sería: "Tan ansiosa de hacer a los demás felices".

¹³ Una traducción aproximada sería, "Pero, ¿no deberíamos contentarnos con lo que hemos hecho y no pedir nada más?"

you most frightfully"¹⁴ (145). Quizás haya en estas frases y situaciones una intención irónica por parte de la autora. Como el propio narrador de la novela es consciente de que a Roberta se le puede tildar de mojigata, podría estar parodiando el sentimentalismo literario de la época, aunque si es éste su propósito no queda muy claro en estos ejemplos y su inclusión en la película, donde la información auditiva es procesada de forma más lenta que la visual, podría dar lugar a equívocos. Jeffries al menos parece haberlo entendido así, ya que estas frases no forman parte del guión. En otros casos, sin embargo, la finalidad paródica de Nesbit en el libro está muy clara: "Crying is catching, I believe, like measles and whooping-cough. At any rate, every one at once found itself taking part in a crying-party" (1995:73)¹⁵. Otros aspectos sentimentales del libro que desaparecen en la película son las canciones y poemas que la madre escribe a sus hijos. Esta supresión se deja notar, sobre todo, en el cumpleaños de Roberta. En el libro, la madre escribe una canción que, luego, ella misma junto a Peter y Phyllis, le cantan a Bobbie en su fiesta de cumpleaños: 'Our darling Roberta no sorrow shall hurt her if we can prevent it her whole life long'¹⁶ (84). En la película, sin embargo, aparte de una brevísima intervención de Perks canturreando una estrofa de una canción popular, sólo hay música y planos de Roberta recibiendo emocionada sus regalos. Por último, en el libro, los niños acusan emociones que, al día de hoy, pueden resultar de una chocante sensiblería. Con frecuencia, estos niños ficticiales hablan con voz quebrada y temblorosa, rompen a llorar, se desmayan, sollozan, enrojecen, las manos les tiemblan o se les quedan heladas, y besan y abrazan cada vez que quieren pedir perdón por algo. En la película, todos estos arrebatos emocionales están muy controlados y reducidos al mínimo. Esto se debe, como ya he indicado, a que nuestra mentalidad ha cambiado y que, por lo tanto, este tipo de manifestaciones no se corresponden con el código de comportamiento social de los niños ficticiales de la literatura infantil y juvenil actual. Así pues, las escenas de llanto se utilizan en la película con cuidado, para crear sobre todo contraste con las escenas de comedia. Por ejemplo, después de la escena de la fiesta de cumpleaños, vemos a la madre

¹⁴ Una traducción aproximada sería, "Creo que sería muy bonito casarse con alguien muy pobre para hacer tú todo el trabajo y que él te quisiera muchísimo"

¹⁵ Una traducción aproximada sería, "Por lo visto, el llanto se contagia como el sarampión y la tos ferina. Todos terminaron tomando parte en una llantina colectiva"

¹⁶ La canción, que tiene rima, dice algo así como: 'Nuestra querida Roberta no sufrirá ningún pesar, si lo podemos evitar, durante toda su vida'

sufriendo tras esa máscara de aparente fortaleza y buen humor que muestra para con sus hijos. Del mismo modo, tras la escena en la que Perks les lleva a los niños unas revistas para agradecerles los regalos de cumpleaños que le han hecho, le sigue otra en la que Roberta descubre la verdad sobre su padre en el papel de periódico que Perks ha usado para envolver las revistas. Al recoger el paquete en el jardín, empieza a llover y las gotas de lluvia que caen en la foto del padre, presagian las lágrimas de Bobbie en la escena siguiente. Las escenas de llanto también funcionan como fuente de humor, al igual que parece hacer Nesbit en ocasiones en el libro. En la película dos ejemplos ilustrativos suceden cuando la segunda doncella abandona la casa de Londres hecha un mar de lágrimas y cuando la señora Perks rompe a llorar desconsoladamente al ver los regalos que los niños le traen a su marido.

3. Conclusión

En resumen, hemos visto como *Los chicos del tren* es un libro que ha sido trasladado a la gran pantalla con cuidado y fidelidad. El humor y la ironía de Nesbit se ha intentado reproducir siempre que ha sido posible a través de la voz en off de Bobbie, la combinación con la imagen, los gags mudos, los personajes adultos apayasados, y los diálogos, éstos últimos con recortes y añadidos para acomodarlos a los requisitos del guión (en cuanto a la duración), y a los gustos y el humor de los años 70. El contenido del guión reproduce casi todos los sucesos del libro, con lo que se ha respetado su secuencia cronológica, y aquellos episodios que no han sido incluidos responden a una necesidad de condensación y a su relevancia con la trama principal. Los diálogos y los incidentes han sido pulidos para conformar el material eduardiano a un punto de vista más actual, y las escenas más sentimentales se han eliminado o transformado para crear hilaridad. Teniendo, pues, en cuenta todas estas cuestiones, nos encontramos en la posición de poder afirmar que *Los chicos del tren* del director Lionel Jeffries se sitúa en la categoría de adaptación cinematográfica llamada 'traducción literal'. Hemos visto los cambios que se han producido en el guión, pero que no afectan lo más importante en una adaptación cinematográfica, como es la traslación del espíritu del libro a la película. Es este espíritu, la ironía humorística en la narración de Nesbit, lo que, a pesar de los cambios experimentados por la novela al pasar de un medio a otro, Jeffries ha sabido mantener. La pre-

sencia de este espíritu es lo que probablemente convirtió la película de *Los chicos del tren* en un éxito.

FICHA TÉCNICA

The Railway Children (Los chicos del tren)

Director de fotografía: Arthur Ibbetson

Música: Johnny Douglas

Producido por Robert Lynn (Reino Unido, 1970)

Guión y dirección: Lionel Jeffries

Intérpretes: Dinah Sheridan, Jenny Agutter, Bernard Cribbins

(105 minutos)

Referencias bibliográficas

- Butts, D. 1991 en Nesbit, E. *The Railway Children*. Oxford: World's Classics, 1906.
- Gillispie, J. 1996. "American Film Adaptations of *The Secret Garden*: Reflections of Sociological and Historical Change". *The Lion and the Unicorn* 20.
- Kelin, M. 1990 en Giddings, R. (ed). *Screening the novel*. London: Macmillan Press.
- Nesbit, E. 1991. *The Railway Children*. Oxford: World's Classics, 1906.
- Rowe Townsend, J. 1995. *Written for Children*. London: Bodley Head.

ANEXO I

LOS CHICOS DEL TREN: RESUMEN

1. El comienzo Descripción de la casa y la familia.
 - La locomotora de juguete y el resfriado de Peter.
 - El padre habla con Bobbie sobre su futuro como bombero o maquinista.
 - El padre es enviado a prisión.
 - La madre pasa mucho tiempo fuera de casa, Los niños intentan portarse bien.
 - La tía Emma.
 - La cocinera entretiene a los niños.
 - El despido de Ruth.
 - Hacen las maletas, cogen un tren en dirección a York, el carretero les espera en la estación para llevarles el equipaje hasta la casa de las tres chimeneas.
2. La mina de carbón de Peter
 - La madre abre las cajas y prepara una cena especial
 - Bobbie despierta a sus hermanos temprano para prepararle a su madre un desayuno sorpresa pero se quedan dormidos. No encuentran el jardín.
 - La madre descubre al día siguiente que la cena que les había preparado la señora Viney estaba en una habitación que no habían visto.
 - Los niños van a ver pasar los trenes, llegan hasta la estación y descubren una montaña de carbón para combustible del tren.
 - La madre comenta que tienen poco dinero para comprar carbón.
 - Mermelada o mantequilla.
 - El secreto de Peter.
 - Peter lleva carbón de la estación hasta la casa en una carretilla en plena noche.
 - El jefe de estación coge a Peter in fraganti.
3. El Caballero Los niños le dicen adiós al tren y un caballero les saluda.
 - La madre envía a Peter a por pastas de té con el dinero que ha ganado escribiendo unos cuentos. Peter se encuentra con el jefe de estación y le pide perdón.
 - Van a la estación y charlan con Perks, el mozo de equipajes.

Peter toma nota de los números de las locomotoras en un cuaderno.

La madre les da permiso para caminar por las vías del tren.

La madre cae enferma; visita del doctor Forrester; Bobbie cuida a su madre.

Se necesitan medicinas. Idean un plan para obtenerlas: la pancarta y la carta dirigida al caballero.

El caballero les envía una caja llena de cosas a través de Perks.

4. El polizón de la locomotora

Pancarta: 'Ya casi está restablecida. Gracias'.

La madre se enfada mucho cuando se entera de cómo han conseguido las medicinas.

La madre escribe una carta al caballero que los niños se encargan de entregar a Perks.

Bobbie habla con el doctor Forrester para que considere a su familia como parte del cupo de personas pobres al que atiende gratis. Al volver a casa se encuentra con una fiesta sorpresa de cumpleaños.

Bobbie decide que habrá que arreglar la locomotora de Peter algún día; ve a su madre triste por la noche.

La aventura de Bobbie como polizón en la locomotora.

5. Prisioneros y cautivos

Los niños entretienen la espera de la llegada del tren en el que viaja su madre jugando a los anuncios.

Se baja en la estación un señor extranjero que resulta ser ruso y que parece estar perdido y enfermo. Los niños convencen a Perks para que su madre hable con él y averigüe de quién se trata.

Llega la madre.

La madre habla en francés con el ruso y le lleva a casa.

La madre le presta ropa de su marido y cuenta a los niños la dura historia de la huida del ruso y les pide una oración por todos los prisioneros y cautivos.

6. Los héroes del tren

La madre escribe cuentos y espera noticias sobre el paradero de la familia del ruso. Los niños le traen flores y fresas. Perks se siente molesto porque no le quieren contar nada del ruso.

Los niños deciden ir a por cerezas y son testigos de un corrimiento de tierras que produce la caída de varios árboles a la vía del tren. Los niños paran el tren a tiempo utilizando las enaguas rojas de Phyllis y Bobbie como banderas. Bobbie se desmaya delante de la locomotora.

7. Por su valor

No hay noticias sobre la familia del ruso.

Una carta informa a los niños de que se les ha otorgado un premio por salvar el tren. Las niñas lavan sus vestidos de muselina y hablan de matrimonio. Los tres hermanos escriben una carta aceptando el premio. Se les entrega tres relojes con cadena.

Bobbie le escribe una carta al caballero pidiéndole que averigüe dónde se encuentra la familia del ruso. El caballero descubre su paradero y el ruso se marcha.

8. Los aprendices de bombero

Los niños se enteran de que Perks nunca celebra su cumpleaños.

Van al puente del canal para pensar en algo que regalar a Perks.

Encuentro con el propietario de una barcaza y su mujer.

La mujer deja al bebé dormido en la barcaza con el perro.

Peter intenta pescar y ve fuego en la barcaza.

Salvan al bebé y al perro; Bobbie corre al pub a dar la noticia.

La culpa del barquero.

El barquero como recompensa les da una vuelta gratis.

9. El orgullo de Perks

Los niños deciden pedir regalos a la gente del pueblo para celebrar el cumpleaños de Perks.

El incidente de la señora Ransome.

Perks se muestra enfadado y distante creyendo que los regalos son de caridad, pero finalmente comprende que son muestras de afecto de la gente del pueblo.

10. El secreto terrible

La madre le pregunta a Bobbie por qué ya apenas hablan de su padre. La pelea del rastrillo y el pié herido de Peter; Bobbie se disculpa; Perks le trae a Bobbie semillas para el jardín.

Peter advierte a Bobbie de que se está convirtiendo en una mojigata.

Bobbie va a buscar unas revistas para Peter.

Perks le da un montón de revistas envueltas en papel de periódico: el padre en el periódico.

11. El sabueso del jersey rojo

La madre le pregunta a Bobbie qué le ocurre y Bobbie le enseña el periódico. El padre de Bobbie está acusado de vender secretos de estado a los rusos. La madre le cuenta que un subordinado es el verdadero culpable de todo.

Bobbie le escribe una carta al caballero contándole la situación y le pide ayuda.

Bobbie les dice a sus hermanos que hay un concurso de papelitos.

Los hermanos ven pasar al sabueso y a los chicos que le persiguen siguiendo el rastro de los papeles que éste va tirando a su paso. Les ven adentrarse en el túnel del tren. Los tres hermanos se dan cuenta de que al salir por el otro lado del túnel falta un chico de jersey rojo. Se adentran en el túnel y ven al chico inconsciente en el suelo.

12. Lo que Bobbie trajo a casa

Ayudan a Jim para que se levante y camine, pero se desmaya y sospechan que tiene una pierna rota.

Bobbie se queda con él mientras los otros dos van a pedir ayuda.

Encuentro con el guardavía.

La madre cuida de Jim.

13. El abuelo del sabueso

El doctor coloca en su sitio el hueso de la pierna de Jim y la escayola. Los niños juegan a colocar huesos. Phyllis y Bobbie asqueadas con Peter porque no deja de hablar sobre aplastar huesos. Aprovechan un despiste suyo para atarle en castigo por no callarse. El doctor le da una charla a Peter sobre el carácter débil y delicado de las mujeres, y el deber de los hombres de cuidar de ellas.

Peter convence a su madre para que Jim se quede en casa hasta su recuperación.

La madre le envía una carta a su abuelo para explicarle el accidente de su nieto. Descubren que el abuelo es el caballero del tren. El abuelo paga de su bolsillo una cocinera y una doncella a cambio de los cuidados que le otorga la madre a su nieto.

El caballero le confía a Bobbie que ha hecho todo lo que ha estado en su mano para esclarecer los hechos que apuntan a su padre como culpable y que tiene esperanzas.

14. Fin

La madre ya no escribe cuentos pero les da clase a Jim y a los niños y les escribe poemas.

Un día caen en la cuenta de que hace mucho tiempo que no van a ver pasar los trenes. Saludan al tren y para su asombro todo el tren les devuelve el saludo. Bobbie convencida de que pasa algo.

Bobbie muy nerviosa se excusa de las lecciones y se va a dar un paseo. Llega a la estación, todo el mundo la sonrío y del tren se apea su padre.

ANEXO II

1. En el libro:

They were not railway children to begin with. I don't suppose they had ever thought about railways except as means of getting to Maskelyne and Cooke's, the Pantomime, Zoological Gardens, and Madame Tussaud's. They were just ordinary suburban children, and they lived with their Father and Mother in an ordinary red-brick-fronted villa, with coloured glass in the front door, a tiled passage that was called a hall, a bath-room with hot and cold water, electric bells, French windows, and a good deal of white paint, and 'every modern convenience,' as the house-agents say.

En la película:

We were not railway children to begin with. I don't suppose we never thought about railways except as the means to get to the theatre and the zoo. We were ordinary suburban children and we lived with Mother and Father in an ordinary red-bricked fronted villa with coloured glass on the front door, a tiled passage that was called a hall and big fires in big fire places. We even had a gas fire in the breakfast room and a service bell board, in fact, every modern convenience.

2. En el libro:

'Oh!' said Roberta, drawing a long breath; 'it was like a great dragon tearing by.

'Did you feel it fan us with its hot wings?'

'I suppose a dragon's lair might look very like that tunnel from the outside,' said Phyllis.

but Peter said:

'I never thought we should ever get as near to a train as this. It's the most ripping sport!'

'Better than toy-engines, isn't it?' said Roberta.

'I don't know; it's different,' said Peter. 'It seems so odd to see all of a train. It's awfully tall, isn't it?'

'We've always seen them cut in half by platforms,' said Phyllis.

'I wonder if that train was going to London,' Bobbie said. 'London's where Father is.'

'Let's go down to the station and find out,' said Peter.

En la película:

EXT. RAILWAY LINE. DAY

Roberta, Phyllis and Peter sitting on a fence have just watched a train go by.

ROBERTA: It was like a green dragon tearing by!

PHYLLIS: A dragon's house is like that tunnel.

PETER: I never thought we'd get as near to a train like this.

ROBERTA: It's better than toy engines, isn't it?

PETER: I don't know. It's different. It seems so odd to see all of the train. It's so tall! I've always seen them cut in half by platforms.

PHYLLIS: I wonder if that train is going to London. London is where Daddy is.

ROBERTA: We don't know that, Phyl.

PHYLLIS: He might be.

3. En el libro:

'You're a good child, my dear- I got your letter. But it wasn't needed. When I read about your father's case in the papers at the time, I had my doubts. And ever since I've known who you were, I've been trying to find out things. I haven't done very much yet. But I have hopes, my dear- I have hopes.'

'Oh!' said Bobbie, choking a little.

'Yes - I may say great hopes. But keep your secret a little longer. Wouldn't do to upset your Mother with a false hope, would it?'

'Oh, but it isn't false!' said Bobbie; 'I *know* you can do it. I knew you could when I wrote. It isn't a false hope, is it?'

'No,' he said, 'I don't think it's a false hope, or I wouldn't have told you. And I think you deserve to be told that there is a hope.'

'And you don't think Father did it, do you? Oh, say you don't think he did.'

'My dear,' he said, 'I'm perfectly *certain* he didn't.'

En la película:

EXT. DOORSTEP OF THE THREE CHIMNEY HOUSE. DAY

Bobbie and the old gentleman step out of the house and talk.

OLD GENT: I got your letter, my dear, but it wasn't needed. When I read about your father's case in the papers at the time, I had my

doubts, and ever since I've known who you were I've been trying to find out things and I have hopes.

BOBBIE: Oh!

OLD GENT: Yes, I may say. Great hopes. But keep your secret for a little while longer. It wouldn't do to upset your Mother with a false hope, wouldn't it?

BOBBIE: But it isn't false. I know you can do it. I knew you could do it when I wrote. It isn't a false hope, is it?

OLD GENT: No, my darling.

BOBBIE: You do believe daddy did it? Oh, say you do not believe he did.

OLD GENT: My dear, I'm perfectly certain he didn't.

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* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Lefevre, 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* (3rd 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. Other 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

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 \$):

Subscripción anual / Annual subscription (un número anual / one issue a year):

	España / Spain	Resto del mundo / Rest of the World
Instituciones / Institution	20€	19\$
Individuos / Individuals	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/ Ángel Urzáiz 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).