

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



UNIVERSIDADE
DE VIGO

Veljka Ruzicka Kenfel
Universidad de Vigo
kenfel@uvigo.es

Celia Vázquez García
Universidad de Vigo
celiavg@uvigo.es

Lourdes Lorenzo García
Universidad de Vigo
llorenzo@uvigo.es

Dirección para el envío de colaboraciones/ Address to send contributions: Celia Vázquez García (secretaria / secretary); Facultad de Filología y Traducción, Universidad de Vigo; Lagoas- Marcosende, s/n; E-36200 – Vigo (Galicia) SPAIN
Tel. / Phone: 34 (9) 86 + 812338; Fax: 34 (9) 86 + 813799; E-Mail: celiavg@uvigo.es

Página Web / Web Page: <http://www.uvigo.es/anilij>

Secretaría Administrativa/ Administrative Secretary: Ana Fernández Mosquera/ M^a Dolores González Martínez

COMITÉ DE REDACCIÓN/ EDITORIAL COMMITTEE

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

COMITÉ CIENTÍFICO/ SCIENTIFIC COMMITTEE

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

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

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

Intercambios/ Exchanges: Veljka Ruzicka Kenfel; Facultad de Filología y Traducción, Universidad de Vigo; As Lagoas- Marcosende, s/n; E-36200 – Vigo (Galicia) SPAIN. E- mail: kenfel@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: Universidad de Vigo

Diseño/ Design: Tórculo Artes Gráficas Maquetación / Layout: Tórculo Impresión/ Print: Tórculo Artes Gráficas,

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

ISSN: 1578-6072 Depósito legal: VG-978/ 2001

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil

Edición

Veljka Ruzicka Kenfel
Celia Vázquez García
Lourdes Lorenzo García



UNIVERSIDADE
DE VIGO

ARTÍCULOS

- POSMODERNISM IN CONTEMPORARY GERMAN PICTURE BOOKS.
AN OUTLINE OF THE BOOKS BY HANS MAGNUS ENZENSBERGER /
MICHAEL SOWA, JÖRG STEINER / JÖRG MÜLLER AND QUINT
BUCHHOLZ
Bernd Dolle-Weinkauff 3
- FROM MULTICULTURALITY TO INTERCULTURAL EDUCATION:
THE CASE OF THE PICTURE BOOK *PAULA EN NUEVA YORK*
Eduardo Encabo Fernández / Juan José Varela Tembra..... 21
- CENSURA Y TRADUCCIÓN PARA NIÑOS
María del Pilar García Martínez e Isabel Pascua Febles..... 31
- EL TRATAMIENTO DEL PASADO NACIONALSOCIALISTA Y EL
CONFLICTO BÉLICO EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL
EN LENGUA ALEMANA. POR UNA CULTURA DE LA PAZ
Rosa Marta Gómez Pato..... 47
- LEER Y SER, SER Y LEER
Cristina Martín de Riso..... 69
- LITERATURE FOR CHILDREN AND VIOLENCE IN A MINORITY
LITERATURE: THE CASE OF BASQUE LITERATURE
Mari Jose Olaziregi..... 77
- MANUEL ANTÓNIO PINA'S *AQUILO QUE OS OLHOS VÊEM OU O
ADAMASTOR*: IMAGERY, HISTORY AND INTERTEXTUALITY
Sara Reis da Silva 93
- LOS CUENTOS, EL SILENCIO Y LA ELOCUENCIA DE LA FECUNDIDAD
Alejandro Tejedor Vergé 107
- UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS LECTURAS LITERARIAS
Y EL LUGAR DE LA LITERATURA JUVENIL EN LA ESO
Grupo Lazarillo 137
- LA EXPRESIÓN POÉTICA DE LO COTIDIANO
(A PROPÓSITO DE LA NARRATIVA DE JUAN FARIAS)
Magdalena Damaris Vásquez Vargas 169

RESEÑAS / REVIEWS

- AZEVEDO, FERNANDO. *LITERATURA INFANTIL E LEITORES. DA TEORIA ÀS PRÁTICAS.*
María Dolores González Martínez..... 187
- CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL. UCLM. *REVISTA OCNOS. REVISTA DE ESTUDIOS SOBRE LECTURA Nº 1, 2005.*
Ana Fernández Mosquera..... 189
- DANIEL GONZÁLEZ, LUIS. *BIENVENIDOS A LA FIESTA. DICCIONARIO-GUÍA DE AUTORES Y OBRAS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL.*
María Dolores González Martínez..... 191
- FISCHER, MARTIN B. *KONRAD UND GURKENKÖNIG JENSEITS DER PYRENÄEN.*
Veljka Ruzicka Kenfel..... 194
- LLUCH, GEMMA Y BLANCA-ANA ROIG RECHOU (COORDS). *PARA ENTENDERTE MELLOR. AS LITERATURAS INFANTÍS E XUVENÍS DO MARCO IBÉRICO. BOLETÍN GALEGO DE LITERATURA: 32. 337 PP.*
Mónica Domínguez Pérez..... 197
- RUZICKA KENFEL, VELJKA (ED). *KULTURELLE REGIONALISIERUNG IN SPANIEN UND LITERARISCHE ÜBERSETZUNG. STUDIEN ZUR REZEPTION DEUTSCHSPACHIGER KINDER- UND JUGENDLITERATUR IN DEN ZWEISPRACHIGEN AUTONOMEN REGIONEN BASKELAND, GALICIEN UND CATALONIEN.*
Mónica Domínguez Pérez..... 200
- NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES 203
- GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS 207
- HOJA DE SUSCRIPCIÓN/ ORDER FORM FOR SUBSCRIBERS..... 209

POSTMODERNISM IN CONTEMPORARY GERMAN PICTURE BOOKS. AN OUTLINE OF THE BOOKS BY HANS MAGNUS ENZENSBERGER/MICHAEL SOWA, JÖRG STEINER/JÖRG MÜLLER AND QUINT BUCHHOLZ

Bernd Dolle-Weinkauff

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

Resumen

Los libros ilustrados constituyen realmente un objeto difícil para la investigación en Literatura Infantil debido a que opera en dos niveles, con el lenguaje y las imágenes. A causa de este carácter híbrido, la crítica literaria trata a este tipo de literatura como si fuese de menor importancia, como si no perteneciese en concreto a ninguna de las dos disciplinas, arte o literatura. Hay muchos prejuicios que proceden del punto de vista pedagógico: el uso de imágenes parece a primera vista una simplificación y tiene que utilizarse para elementos ajenos a la literatura. De esta manera el libro de imágenes es considerado como una herramienta para la educación preescolar, de hecho este ha sido su cometido durante unos 150 años. Existen demasiadas connotaciones negativas que alejan a estos textos de un lector adulto y más sofisticado. Con este trabajo se intenta mostrar cómo la narración se beneficia con la combinación de elementos verbales y visuales y se abren muchas posibilidades creativas nuevas para el desarrollo de la literatura.

Palabras clave: libros ilustrados, postmodernismo, narración e ilustración, deconstrucción.

Abstract

The picture book is truly a difficult object of children's literature research because it operates different codes, with language as well as the image, and each one requires the competence of another specialty. Because of its hybrid character literary criticism treats the picture book as a topic of minor importance and scholars in fine arts use to ignore it because it takes images in prison by words. It seems that the picture book does not really belong to the one or the other discipline. As a matter of fact there is a prejudice that arises from the pedagogical point of view: the use of pictures itself is at first glance a simplification and has to be used for an illiterate recipient. In this case the picture book is solely regarded as a tool for pre-school education. Actually this has been the main function of this medium for over 150 years. In fact the evaluation of a text as "like a picture book" or even "like a comic" is associated with negative criticism implying that these texts are not suited for an adult respectively sophisticated reader. Nevertheless I think, that this approach overlooks the fact that the narration definitely profits from the combination of verbal and visual elements and that it opens up many creative possibilities for the development of literature.

Key words: picture books, postmodernism, narration and illustration, deconstruction.



The growing importance of pictures in modern technological environments, in electronic media and in digital spaces has led to a growing acceptance of picture worlds and it seems that also the old fashioned picture book can benefit from this development. Primarily starting in the eighties a new generation of authors have sought the challenge of a transformed environment and tried to express this change in concepts that are strongly influenced by contemporary movements in literature and the arts. *The picture book comes of age* is the title of a study with broad international acclaim published in 1991 by the Israeli researchers Joseph and Chava Schwarcz which acknowledged that picture books had matured. I want to follow this path of thought and prove that picture books have a lot to offer for young as well as for adult readers. And not in an only nostalgic or strict pedagogical sense but for the underlying ambiguity in a vast number of picture books. At the surface the books usually address a young reader but they also contain many com-

plex associations that can only be interpreted by the adult reader. Besides - this also renders them interesting for use in university classes and for foreign language teaching (cf. O'Sullivan/ Rösler 2001).

Michael Sowa: *Esterhazy*

I begin with the book *Esterhazy*, written by Hans-Magnus Enzensberger and Irene Dische and with an artwork by the satiric painter Michael Sowa. The story is about the adventures of a small anthropomorphic rabbit that moves between the German speaking countries of Austria and Germany. The neat animal leaves its protected childhood in a Viennese (rabbit-) aristocratic society for a trip to the strange and dangerous Berlin. He is the youngest male descendent of the Esterhazys which is not only the name of a rather delicious Austrian chocolate cake but also the name of a noble Austrian clan of Hungarian origin. He is assigned to find a suitable bride who will bring good gene material into the decadent aristocratic clan of his home country. But the search for a wife leads to a series of misunderstandings and mishaps. One of these is that the promised rabbit paradise is next to the Berlin wall which is, as we know, doomed to fall. When this idyllic paradise is destroyed by humans in the course of mystery events, that rabbits do not understand, he has to flee with his beloved Mimi to a place outside of Berlin. The story finishes with the sentence:

And if they lived happily ever after, the Esterhazys would still be alive, without the wall, but with many beautiful large brown-white speckled rabbit children, somewhere at the edge of a forest where there are no cars, no shopping centres and no restaurants in which they use to eat rabbits. (Enzensberger/ Dische/ Sowa 1993, - not paginated -)

[Image 1: "Esterhazy": First Love]

Not only the characteristic end of the story or the talking animals about whom nobody is surprised show a strong affinity to the fairy tales of The Brothers Grimm. The story line with the expedition of the youngest prince at the beginning and the three tests at the culmination of the story are also taken from this genre. Furthermore, the anthropomorphic animal characters are reminiscent of picture books in the tradition of the idyllic 'little worlds' of the 20s and 30s in German chil-

Image 1: "Esterhazy": First Love



dren's literature (Dolle-Weinkauff 1995) in which the Easter Bunny became a very popular figure. It can be seen quite near to the British tradition represented by Beatrix Potter's *Peter Rabbit* and its followers. Apart from the references to the historic Austrian nobility the name Esterhazy is here a play with words, it is also in use by Enzensberger as a distortion of German: "Osterhase" (Easter Bunny). A further association in reference to the tradition of German children literature is the popular classic *Häschenschule* (School of Rabbits) by Albert Sixtus and Fritz Koch-Gotha from 1924. With regards to the comical ideas as well as to language and verbal effects the authors refer to typical traits of German children's fantasy of the post war period, as it appears for example in the introduction of the hero:

Der jüngste aller Esterhazys hieß mit vollem Namen: Seine Erlaucht Michael Paul Anton Maria Prinz Esterhazy der 12.792. von Salatina, gefürsteter Graf zu Karottenstetten, Graf von Endivienstein, Herr auf Petersilienburg, Lauchingen und Rübhofen. Aber so nannte ihn natürlich kein Mensch und erst recht kein Hase, denn erstens kann niemand einen so langen Namen hersagen, und zweitens werden Hasen immer bei ihren Familiennamen genannt

These sentences as many others in *Esterhazy* - are written in the style of German children's literature of the 50s and 60s, so by authors like Otfried Preußler, Max Kruse and the early Michael Ende. It is easy to recognize not only in the tone of comical portrayal of aristocracy but also in the idiosyncratic logic of the narrator and the metaphorical names which remind of *König Alfons der Viertel-Vor-Zwölfte* and the droll community of "Lummerland" from Ende's *Jim Knopf und Lukas, der Lokomotivführer* (1960). Further examples of similarities like these could be added.

All these elements are pieces of an intertextual game: An ironic network of different topics from traditional children's books is spread out over text and images and it focuses finally on contemporary Berlin right before 1989, when the Wall fell. It is a bizarre kaleidoscope of fragments, motives, quotations and styles of different origins that can be discovered behind the familiar format of the picture book. This eclectic compilation finds its final expression in the illustrations by Michael Sowa.

The technique of Michael Sowa (see Sauer 1999), that has been described as a characteristic “old master’s style”, creates on the visual plane a familiarity which corresponds in the text with the fairy tale elements and the quaint animal figures which are modelled after the picture books of the 19th Century. The concrete realism of the figures and locations evokes a fictional world that appears to be quite familiar and simple. The observer of Sowa’s illustrations gets the impression of an old painting with the varnish on the canvas: the brush stroke and the paint layers can clearly be perceived and the execution of the illustrations show a high craftsmanship. But this pastiche art is not only based on technique. It also contains many obvious and hidden citations: The scenery of the last page of the book with its gloomy but not menacing dark clouds over the green rabbit meadows is not by accident achieved in the style of the great romantic painter Caspar David Friedrich (1774-1844).

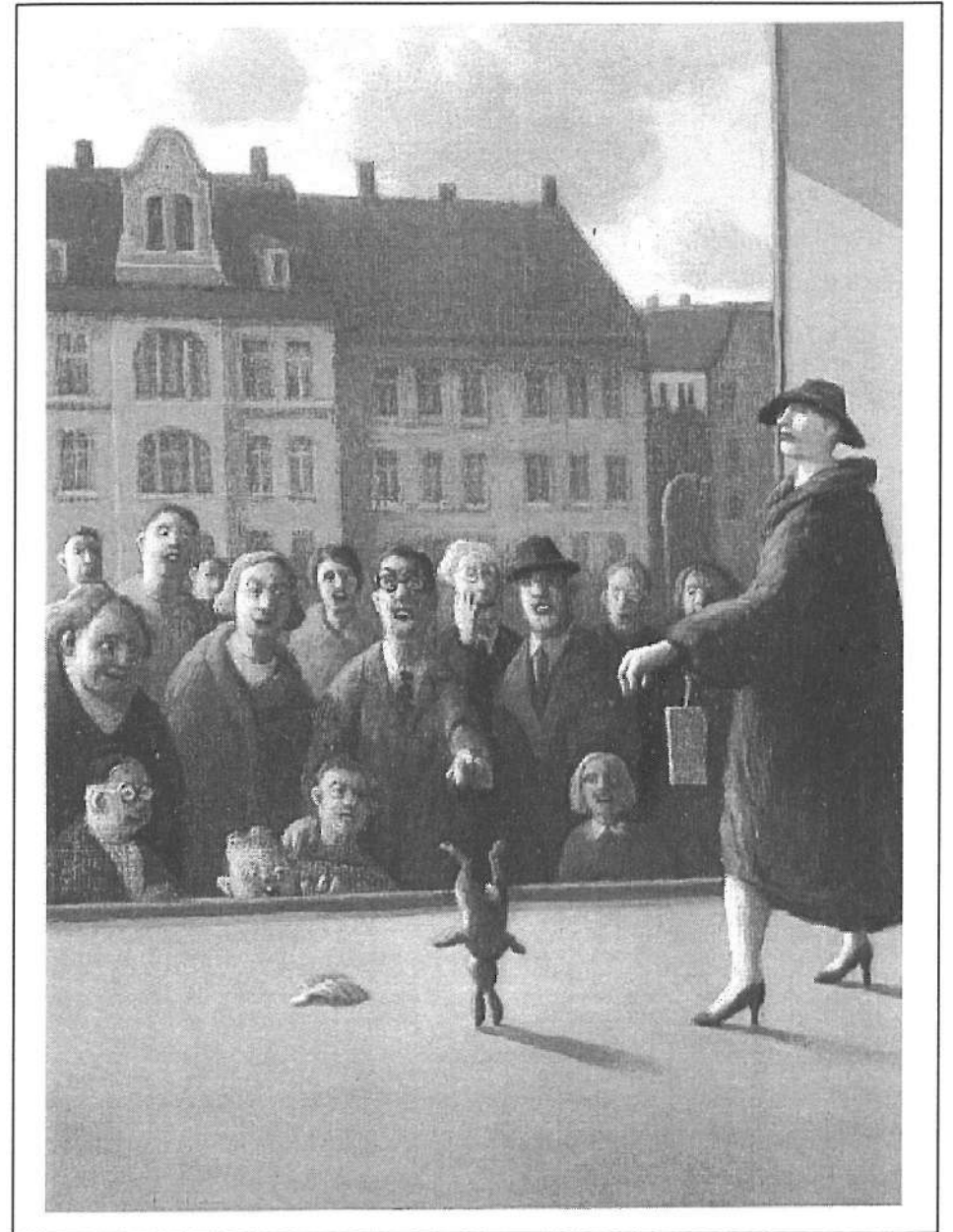
[Image 2: Esterhazy at the “Wertlos” store]

But, at this point the facade seems to show cracks that irritate and finally disillusion the recipient.

Strange but so familiar and very classic. So round, warm and cozy, like in the museum of the old masters, before the horses were blue. But at a second and third glance one realizes that one has been fooled in the most wonderful way. (Sack, 1995, 1)

Sowa’s illustrations, as much as they may appear to be realistic, contain under the surface a surrealistic touch. This is expressed in *Esterhazy* by the extremely bare rooms stripped of any detail, in which the figures seem to disappear. The impression of artificiality is increased by a shimmery green dim light in which the pictures are immersed. Last but not least the practically faceless figures appear to be paralysed and intensify the dreamlike surreal scenes. Within the of the picture book there is not a single rabbit physiognomy that expresses feelings. This is also hardly possible because the faces are turned half away, hidden by shadows or out of focus. The human faces on the whole, if visible, occur with waxen and distorted features like masks.

Image 2: Esterhazy at the “Wertlos” store



Sowa sometimes emphasizes dramatic developments of absurd situations: for example the episode in which Esterhazy hops around in the display window of the department store "Wertlos" (the German word means: valueless, it is a play of words with the real existing "Wertheim" store in Berlin). The surreal situation of a rabbit balancing on the point of its ears converges with the caricature of the crowd craving for sensation. These figures could have jumped out of the sarcastic cartoons by the Austrian satirists Manfred Deix or Gerhard Haderer. Moreover some of the illustrations do not really correspond with the text these pictures are independent additions to the narration and contradict the intentionally naive voice of the narrator.

Jörg Müller/Jörg Steiner: *Aufstand der Tiere*

Aufstand der Tiere (Rebellion of the animals) by Jörg Müller and Jörg Steiner is also obviously rooted in the fairy tale. However the subtitle *Die neuen Stadtmusikanten* (The new town musicians) indicates that the authors attempt to retell a well known German fairy tale. The Swiss authors of this picture book follow the basic idea and the order of the episodes but they present a total revision of the story, substitute the characters, locations and the plot with creations from the world of the late 20th century. The quartet of donkey, dog, cat and rooster, which in the tale of the Brothers Grimm would have been discarded domestic farm animals are turned into a group of rebels against the slavery in the modern consumer world: The owl that reminds of the label for a well-known German glue advertises for glasses, the penguin which vouches for high quality refrigerators, the obvious *Lacoste* crocodile and the panda of the World Wildlife Foundation. The basic situation is determined by a significant change: the dispensable animals in the economics of an agrarian society of the fairy tale escape because they fear that they will be killed, because they can't do their jobs any longer. The new town musicians are threatened by the reverse because they escape from the prospect of having to do their jobs in marketing campaigns until eternity.

The break-out is planned quickly, because the animals have found a fairy tale book by the Brothers Grimm and believe that this will be the perfect travel guide for their trip. But after leaving the graphic-design office, that hitherto had been their home, they get lost in the city jungle and do not even attract attention.

Image 3: "The new town musicians": lost in the city jungle



Here in the middle of the city were more crowds than they had expected. The cars drove by in ceaseless lines and the pedestrians stood either together in groups or rushed by the refugees. Nobody seemed to notice them. There was no need for astonishment or surprise as everybody seemed to know the owl, the crocodile, the penguin and the panda from the commercials and newspaper ads. Some even wore their pictures on their sweaters, on their sunglasses or on car stickers (Steiner/ Müller 1989 - unpaginated -).

The scene changes from the city to a rundown industrial zone which replaces the sinister forest of the fairy tale. The inviting house with the lights in the

windows which accomodates the robbers of the Brothers Grimm is in this post-modern version a gigantic media temple: a television studio. The appearance of the animals as a pyramid - which we know from the fairy tale - causes amazement and hilarity but neither can they scare nor drive away anyone. Finally they desperately disrupt a live show in a desperate attempt to cause havoc in the studio. Their action achieves the contrary - and in fact considering their intentions it is a disastrous defeat: they are immediately engaged for a TV series. It is only the panda who refuses and departs.

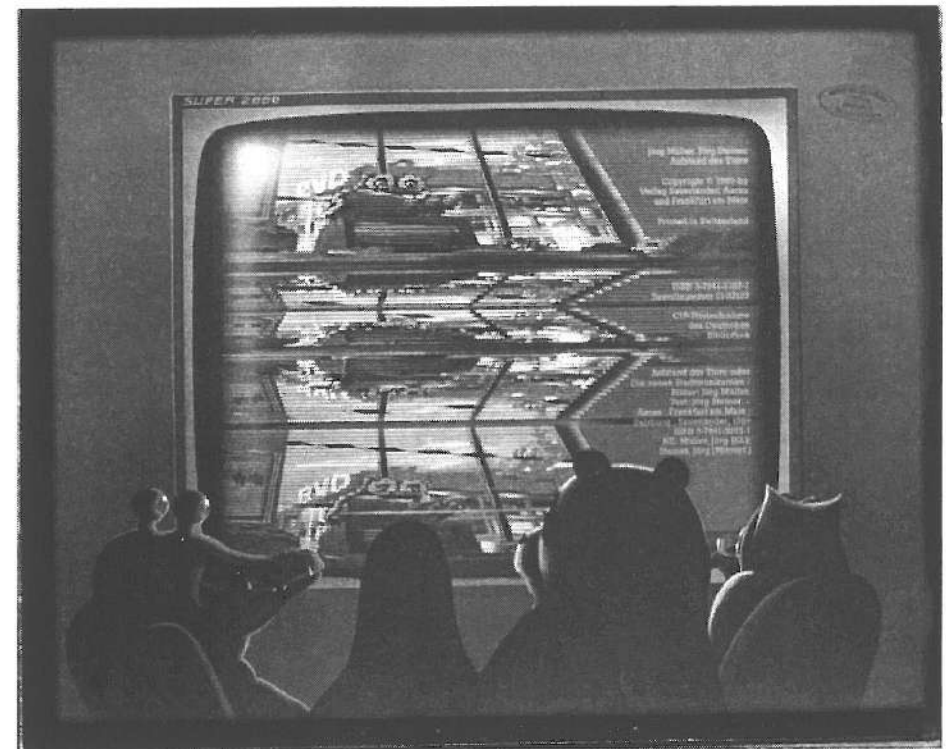
Jörg Müllers pictures in airbrush technique with its large bare spaces surrounded by postmodern elements of architecture and art as well as the constantly changing perspectives convey an atmosphere of artificiality that obliterates the line between fictional reality and the fantastic. The illustrations are designed to create this atmosphere which is developed further in the narrative: The deconstruction of fictional reality and the constant reproduction of such in the audiovisual media. One significant way of showing this is the attempt to simulate TV-technical elements in the text and paratext of the book by Müller and Steiner: Cover, bookend papers, preliminaries and imprint emit visual signals that generate a frame narrative.

For instance every single page contains a black frame, which suggests that every page is a screen shot. Furthermore the endpapers at the beginning and at the end of the volume are in the characteristic grey pattern of a TV-screen which you receive before and after viewing a video. Book title and author are presented in the style of an opening credits for a movie. In front of the screen, the heroes of the story can be seen sitting like a TV audience with their backs turned towards the reader. The imprint finally is blurred as if like at the beginning of a video when the electronic picture has not yet focussed.

The authors annoy the reader again at the end. Müller plays a game, a mise-en-abyme (see Nikolajeva/ Scott 2001, 224pp; Wolf 2004, 68pp) in which the credibility of the complete plot is challenged. The panda standing in front of the shop window for entertainment electronics, in which the story of the picture book can be seen on three screens simultaneously is one example for latter. This could be the outset for a fall into an infinite loop of never-ending re-narrations - that is what "mise en abyme" means - but this impression is abruptly broken off by

the empty screen of the gray bookend papers of the cover jacket. In this way the story has an open end. The reader is left with the choice of switching off "mentally" or developing a satisfying end.

Image 4: "The new town musicians": The picture book simulating a TV-screen

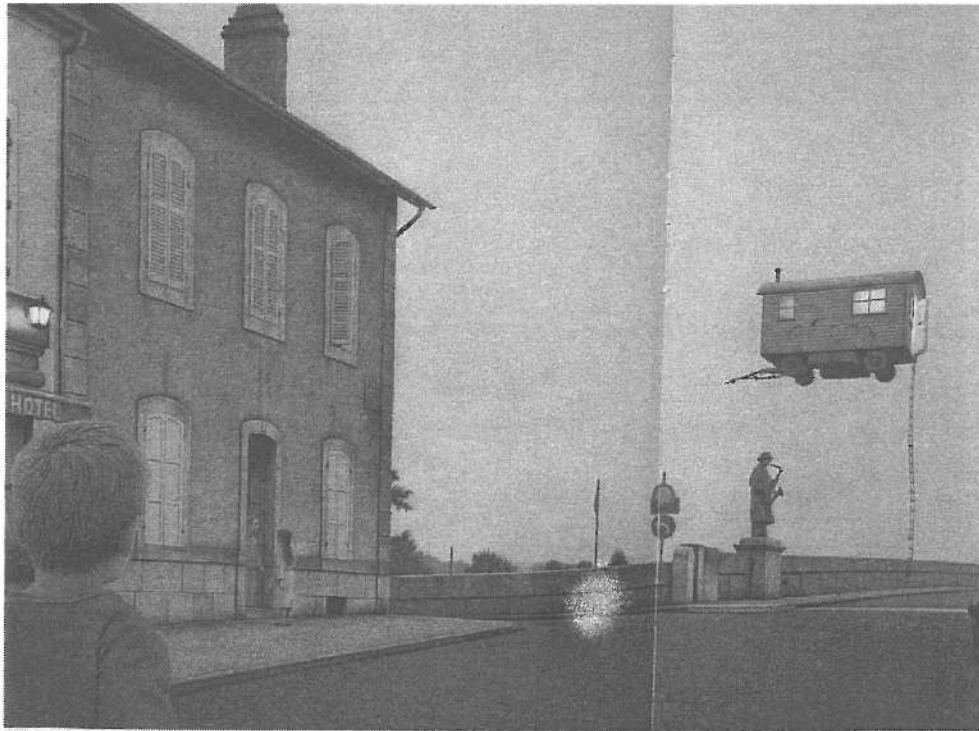


Quint Buchholz: *Sammler der Augenblicke*

In *Sammler der Augenblicke* (The collector of instants) by Quint Buchholz a first-person narrator who is apparently a boy recounts his encounter with a peculiar painter. This man calls himself Max and is staying for a while in the house of the boy's parents on an island in the North Sea with the intention of working on some paintings. The boy whom the painter calls "professor" visits the studio as often as possible and is tolerated. While Max is working on his paintings the "professor" does his homework, draws, daydreams, plays chess against himself or usually plays on the violin. He is allowed to do nearly anything he wants during the visits

except for one thing: He is not permitted to see Max's finished paintings which are hung on the wall with their backside showing. This is all narrated in an introductory text completely without illustrations.

Image 5: "The collector of instants": hyperrealistic objects in surrealist scenes



The larger part of the book however consists of a series of double-page pictures with a puzzling content, because – with the exception of the last one – they do not accompany or illustrate the words of the text. They are autonomous entities of their own right. The characters of the story do not appear on them and the motives and scenes don't show any recognizable reference to the narrative of the introductory text. These highly enigmatic depictions are full of realistic details but they evoke pretty strange scenarios, often with a magical aura. So the strange illustrations contrast with the rather straight-forward narrative. In addition, there is no narrative reference among the pictures themselves. But anyone who is familiar with Quint Buchholz's oeuvre will recognize his typical style in each one

of the images characterized by fotorealism, neo-impressionism and magic realism as well as elements and motives from other books of the artist. For example the clown, the goose and circus wagon from the picture book *Die Sara, die zum Zirkus will*, published in 1991, with a text by Gudrun Mebs or the penguins in *Am Südpol, denkt man, ist es heiß* from the year 1998, the black cat from *Nero Corleone* (1995), the latter two both with words by Elke Heidenreich. Many details recur from *BuchBilderBuch* (1997), which contains texts by more than a dozen renowned authors written to accompany illustrations made by Quint Buchholz.

Actually the value of this book lies in each illustration with diverse associations which it evokes and this is basically the intention of the author. He is not interested in telling a conclusive story. Buchholz often claims himself: "I don't need to understand what I paint" (Bochow 2000). Moreover, this sentence is a clear indication that the artwork primarily addressed to the artist himself. In *Sammler der Augenblicke* he, the artist, is also the subject of the book. The selfquotations in the Illustrations with permanent references to other pictures and motives of his own art have already been mentioned.

The two single protagonists of the story, the painter Max and the boy called "professor" represent different self-portraits of the author which are strongly related to each other. The two figures turn out to be compatible. This is exemplified by the names: the professional painter is addressed by the childlike name "Max" whereas his alter ego represented by the musically talented boy is called "professor". So the innocence of youth is paired with the wisdom of age and music forms a synopsis with the art of painting. Buchholz demonstrates his artistic credo through the example of the interchangeable relationship between teacher and student. Each can see himself in the other. The painter is the collector of moments who does not see the need to explain his creations: "He [Max, the painter] once told me something which I did not understand at that time: 'Every picture has to hide its secret. Also from me. Maybe others can discover more in my paintings than I can myself.'" (Buchholz 1997, - unpaginated-). These are statements which can also be found with exactly the same wording in interviews with the author (cf. Schäfer 1995; Selchow 1995; Bochow 2000).

Conclusions

What can be judged as postmodern traits in these picture books? The aspects of selfreference and selfreflection obviously are the basic postmodern elements in *Sammler der Augenblicke* by Quint Buchholz. The object of the book is the author and his beliefs or his artistic confession. It is evident that the two characters of the narration act as metaphors of different parts of the of the author: they enable the development and display of the basic ideas in a dialogue. Buchholz follows in this case a certain movement in the tradition of the picture book that is called the 'artist picture book', which appeared around the turn of the 19th to 20th century in connection with art déco and Jugendstil. As concerning the structure and the casual link between narrative and illustration *Sammler der Augenblicke* is also evocative of popular picture galleries for young people in the form of books which were popular especially during the 18th and 19th centuries. These were reproductions and numerous replications of wood cuts, lithographs and etchings that could repeatedly appear in different books and in always different narrative contexts - or even without these. The same happens to the illustrations of Quint Buchholz, whose magical-realistic motives recur afresh in a lot of different publications. Here an there the verbal narration does not indicate an advanced literary style, it is more or less the by-product of a compilation in which the image is the centre of attraction.

In the epilogue of his famous *The name of the rose* Umberto Eco writes: "The postmodern answer to the modern lies in the realization that as history cannot be destroyed it has to be regarded in a new way: with irony, without innocence" (Eco 1994, 76). These sentences could well apply to the picture book *Esterhazy*. Enzensberger, Dische and Sowa have emancipated themselves from the avant-gard-idea of breaking the fairy tale's magic spell or abolishing such cute figures of the children books like the rabbit that ever since Beatrix Potter's *Peter Rabbit* is a standard classic of this genre. Instead they play ironically with the conventions of the genre, whereby the interaction and contrast between the words and the images are of essential importance. Michael Sowa's illustrations steal the innocence of the quaint anthropomorphic cosmos and visually emphasize the ironic associations. So *Esterhazy* is a good example for a moderate postmodern tendency of picture book art as described in David Lewis' study from 2001, *Reading contemporary picture books*.

In a certain sense *Aufstand der Tiere* by Jörg Steiner and Jörg Müller belongs to the same category, although considering the form and the content it seems to be more radical. This in part is due to the fact that the Swiss authors come from a different tradition of the picture book, we can call it influenced by enlightenment, which is pedagogically motivated and in its modern appearance critical of society and of the media. In *Aufstand der Tiere* the intertextual references are accompanied by aberrations from the conventional form of narration using metafictional elements and narrative ambiguities. In *Aufstand der Tiere* several sometimes contradictory stories are presented, wherein the use of paratextual elements is of eminent importance for the content. However it is not intended to destroy any narrative order, but to deconstruct conventional story-telling that would lead to the one and only logical plot that remains conclusive. "This book appears to contain a number of stories that do not occur at the same time" is what David Macaulay wrote on the cover of his picture book *Black and White* (1990) - a description which could just as well appear on the cover of *Aufstand der Tiere*.

Bibliographical references

Picture books

ENZENSBERGER, Hans Magnus (Text)/ DISCHE, Irene (Text)/ SOWA, Michael (Ill.): *Esterhazy. Eine Hasengeschichte*. Aarau u.a.: Sauerländer 1993, 2003 (8.Aufl.)

MÜLLER, Jörg (Ill.)/STEINER, Jörg (Text): *Aufstand der Tiere oder Die neuen Stadtmusikanten*. Aarau u.a.: Sauerländer 1989, 1995 (2.Aufl.)

BUCHHOLZ, Quint: *Der Sammler der Augenblicke*. München: Hanser 1997

Reference books

BOCHOW, Fedor: „Ich möchte nicht alles verstehen können, was ich male ...“ Ein Augenblick in die magische Bilderwelt des Quint Buchholz. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. (2000), H. 3, 167-175

DOLLE-WEINKAUFF, Bernd: Dinge der Natur und Natur der Dinge : Zu Bilderbuch und Kinderbuchillustration um 1930. In: Blumenhimmel - Alltags-

- freunde. Sophie Reinheimer 1874-1935. Redaktion: Roswitha Schlecker und Gina Weinkauff. Hofheim: Stadtmuseum 1995, 61-69
- ECO, Umberto: Nachschrift zum Namen der Rose [Auszug]. In: Welsch, Wolfgang (Hg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Berlin: Akademie 1994 (2.Aufl.), 75-78
- EWERS, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München: Fink 2000
- GÖRTZ, Franz Josef: Absurde Welten. In: Börsenblatt für den deutschen Buchhandel (2004), H. 33, 30-33
- KLAUDA, Manfred: 1. Osterhasenmuseum der Welt. München: Zentrum für außergewöhnliche Museen [o.J.]
- KRAFT, Heike: Bilderbücher und Illustratoren. Vom Markt und seinen Trends. In: Fundevogel. Kritisches Kinder-Medien-Magazin (1994), H. 110, 5-24
- LEWIS, David: Reading contemporary picture books. London/New York: Routledge 2001
- NIKOLAJEVA, Maria/ Scott, Carole: How picture books work. London/ New York: Garland 2001
- O'SULLIVAN, Emer/ Rösler, Dietmar: Fremdsprachenlernen und Kinder- und Jugendliteratur. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13 (2001), H. 1, 63-111
- SACK, Manfred: Virtuose Malerei, listiger Humor, satirischer Gedankenwitz. Über den Maler Michael Sowa. In: Olaf Gulbransson-Preis 1995: Michael Sowa. Berlin: Inkognito 1995, 1-9
- SAUER, Inge: Es war einmal eine Idee ... Bilderbuchillustratoren über die Schulter geblickt. Hamburg: Altonaer Museum 1999
- SCHÄFER, Christoph: Der Maler und Illustrator Quint Buchholz. In: Börsenblatt für den deutschen Buchhandel (1995), H. 76, 20f

- SCHWARCZ, Joseph und Chava: The picture book comes of age. Chicago: American Library Association 1991
- SELCHOW, Stephanie von: „Das optimale Bild ... für den Text.“ Werkstattgespräch mit dem Illustrator Quint Buchholz. In: Börsenblatt für den deutschen Buchhandel (1995), H. 76, 136f
- SOWA, Michael. Maler und Illustrator. In: Tausendundein Buch (1995), H.3, 53
- TEN DOORNKAAT, Hans: PR, TV, Exit. - Vom Leben aus zweiter Hand und vom Fliehen auf eigene Faust. „Aufstand der Tiere“ von Jörg Müller und Jörg Steiner. In: Thiele, Jens (Hg.): Neue Erzählformen im Bilderbuch. Untersuchungen zu einer veränderten Bild-Text-Sprache. Oldenburg: Isensee 1991, 50-75
- THIELE, Jens: Ist das Kind noch im Bilde? In: JuLit (2004), H. 3, 12-26
- THIELE, Jens: Mediale Umschreibungen in den Bildangeboten für Kinder. In: Steitz-Kallenbach, Jörg/ Thiele, Jens (Hg.): Medienumbrüche. Wie Kinder und Jugendliche mit alten und neuen Medien kommunizieren. Oldenburg/Bremen: Aschenbeck & Isensee 2002
- VERWEYEN, Annemarie: Quint Buchholz. In: Marginalien. Zeitschrift für Buchkunst und Bibliophilie (1999), H. 153, 12-22
- WOLF, Yvonne: Diegetische Grenzüberschreitung in Text und Bild. „Das Buch im Buch im Buch“ von Jörg Müller. In: Dolle-Weinkauff, Bernd/ Ewers, Hans-Heino/ Pohlmann, Carola (Hg.): Kinder- und Jugendliteraturforschung 2003/2004. Frankfurt u.a.: Lang 2004, 68-78

FROM MULTICULTURALITY TO INTERCULTURAL EDUCATION:
THE CASE OF THE PICTURE BOOK *PAULA EN NUEVA YORK*

Eduardo Encabo Fernández
Universidad de Murcia
edencabo@um.es

Juan José Varela Tembra
Instituto Teológico Compostelano
tembrajuan@hotmail.com

Resumen

El objetivo de esta contribución es realizar un análisis del libro *Paula en Nueva York*, el cual fue galardonado con el “Premio Internacional de ilustración” de la Fundación Santamaría (2005). Analizaremos dicho texto desde una perspectiva semiótica y semántica tratando de mostrar cómo el lector, a través de su uso, puede tomar conciencia de otras culturas y de los aspectos positivos de cualquier diferencia cultural.

Teniendo en cuenta todos los nuevos desafíos concernientes a la educación para la ciudadanía, realizaremos un listado de todas las características multiculturales de este libro que lo convierten en idóneo para la promoción de la educación intercultural.

Palabras clave: educación intercultural, libros de imágenes, educación para la ciudadanía, literatura infantil.

Abstract

The main aim of this article is to analyse "Paula en Nueva York" a Spanish picture book which has been awarded the "Premio Internacional de ilustración" of the Santamaría Foundation (2005). The text itself is about interculturality. We are going to analyze this picture book from a semiotic and semantic viewpoint and we are going to show how the reader can become aware of other cultures and the positive aspects of any cultural differences by using it.

There are new educational trends which aim for a citizenship education. Keeping these trends in mind, we are going to list all the characteristics of this picture book so that it becomes quite clear that it is an ideal text for the promotion of intercultural education thanks to all the multicultural elements it includes.

Key words: intercultural education, pictures books, citizenship education, children's literature.



1. Intercultural dialogue. Reading as a resource for equality

We understand reading as something of value, that affects our lives and without it we cannot do the things we take for granted, things such as reading notices, or understanding messages... Reading has a double function: social and personal. This is because it is a tool which is related to writing. Both reading and writing help us to access knowledge. Besides this, we can discover things about the past or the future through reading, or more precisely, through Literature.

Because of this, we think a good way of reducing the gap between cultures is to use books and Literature from different countries. They give us plenty of interesting information which explains the behaviour, describes places, tell us stories about heroes, etc. Within a book we can find a lot of information because the author always includes a part of his/her own life, a life which has been spent in a specific country or city.

One of the benefits of a book is that we can learn things about a culture or country without needing to visit that country. This is an aspect that helps us understand, in an affordable way, why people may do things differently abroad. For

instance, if we had read books about English people, we would know that drinking tea is one of their particular customs and we should understand and respect it. Another example is the "siesta" in Spain. How can American people understand it if they do not know why it is important?

When we read a book we are establishing a dialogue with it, because we link our experiences to the contents of the book and gain a new kind of knowledge. Therefore reading is a very interesting and important activity. However we are wary of television or games since they may have a detrimental effect on readers around the world.

We have to consider reading as a good resource for Intercultural Education because it is through reading that people could improve their skills – listening, speaking, reading, writing - and their knowledge about the world in which they live.

2. Citizenship education

Firstly, we are going to break with the concept of *citizenship* which is sometimes understood as the right to vote. Our concept of a citizen is "a person who coexists with others within a society". Therefore, it is necessary to analyze how we live together and go far beyond the limits of the concept of "nation". Also there is the need to impose and embrace the idea of a "community" which embodies the local area, as well as the national and international backgrounds in which people live. To be able to do this, we need to establish new educational objectives, so it is necessary to achieve:

- an understanding of the relationship between a person's own context and his life in a different part of the world;
- a knowledge of social, economic and political aspects that explain the current social interaction;
- the development of competencies which favour democracy, respect and solidarity;
- the development of an autonomous and critical thinking;
- the acquisition of useful resources which help us reshape the world around us.

The increasing importance of the concept of education for citizenship is evident in curriculum design and development. Its insertion in the school programme brings up the question of whether the concept is of a specific or a transversal nature. Similarly, we could acknowledge the transversal nature of language as an element which covers every single area of a person's own formative process (López Valero, Coyle and Encabo, 2005). We strongly believe that neither linguistic nor literary education, or education for citizenship, can be reduced to a limited number of sessions. They are each part of a continuum that takes us through different curriculum and social aspects in order for us to appreciate the importance of forming ourselves as Twenty-first century citizens who adapt to a dynamic and ever-changing society.

It is not easy for Citizenship education to be understood since we live in a time when students are constantly bombarded with consumer stimuli. The education community must acknowledge this reality and should combine both aspects: capitalism and the need for a citizenship education. The new educational model should be a sign of the times. For that purpose the Consejo de Europa of the European Union provides a list with some key competences for long time learning in the society of knowledge. We are not trying to educate students for some particular curriculum requirements at school. What we are trying to accomplish is an interrelated learning which help students in any aspect of their lives at any time. There are eight key competences:

- Communication in the mother tongue;
- Communication in a second language;
- Numeracy competence and a competence in Science and Technology;
- Digital competence;
- Learning to learn;
- Interpersonal and civic competence;
- Initiative;
- Cultural expression.

This article focuses on the combination of Children's Literature and Citizenship education. It is within this combination, as we present it, that some of the key competences develop. Thus we are going to emphasise communication both in

the mother tongue and as a second language. We are also going to deal with the philosophy behind the key competence of learning to learn, as well as concentrating on interpersonal and civic competence. We would like people to contribute their own ideas and actions in order to form more democratic and caring societies (Lynch, 1986). We strongly believe we could achieve the objectives mentioned above by means of a linguistic and literary education, using children literature.

In the next section, we would like to define and study thoroughly the concept and characterization of Children's Literature as the main medium we present to approach Citizenship Education.

3. Contributions of Children's Literature to Citizenship Education

Keeping in mind that this kind of literature is considered to be aesthetic and functional, we argue for children's books to be considered as a valid didactic resource for curriculum design. For that purpose, they have to gather a number of specific characteristics which make them essential for the accomplishment of our objectives:

- Different versions of the text are to be available for the more or less skilled reader.
- An important concept or actual fact is to be presented by means of pictures or text.
- The books should raise the readers' interest.
- A well written and structured story is to urge the readers to find out more about the main theme of the book.
- The text itself is to help readers to understand and reflect on social aspects.
- It must help us to present different perspectives and interpretations on ideas and events.
- The books could be a starting point for the teacher when planning a more substantial lesson.

These characteristics could join those traditionally related to children's literature (Hunt, 1994; Huck, 2001) which we have already mentioned when describing other picture books (Encabo, 2006). Thus we find that the content of

children's Literature can cover the expectations we have for a Citizenship Education. We are going to highlight the characteristics and values within certain books that contribute to the acquisition of citizenship. The following elements are part of this citizenship and they can be addressed through Children's Literature:

- Telling the truth;
- Being careful;
- Respecting other people;
- Behaving sensibly;
- Making the right decision and asking for help when needed;

In the next section, we would like to find out whether the text of *Paula en New York* contributes to Citizenship Education.

4. Analysis of the picture book "Paula en Nueva York"

INDEX CARD

Author: Valverde, Mikel (1966-)

Title: Paula en Nueva York

Country: Madrid: SM, D.L. 2005

Description: 31pp.:Il. Col.; 28 cm

Premio Internacional de ilustración de la Fundación Santa María, 2005

Depósito legal: M-40283-2005

ISBN: 84-675-0607-5

Our analysis of this Picture Book is based on an analysis suggested by Cotton (2005:51). The author divides her analysis into four categories: *Visual Codes*, including location, size, perspective, colours, forms; *Visual Narrative Techniques* including distance, places, format, circumstantial details; *Types of Picture Book* including boundary breaking and finally, *Picture Book Ingredients* including intertextuality, fantasy/reality, relationships and characterization. Our particular analysis is intended to include these four categories. We are trying to make an analysis of the book in the form of a descriptive discourse. An overall vision of all the pictures of the book will be followed by a semantic and semiotic analysis.

The illustrations of this book have been awarded a prize. In the first one, we appreciate the value of differences. We see Paula, her group of friends and the cloud, each one of them on a different level; they are all gazing at the highest building in the city; we notice that Paula is away from the rest of the group. In the second picture, we see Paula comfortably sleeping on the cloud. In the third one, the girl is waving the cloud goodbye. She is now standing on the highest building in the city. The fourth illustration shows the icons of New York city ("New York is not Mecca. It just smells like it" Neil Simon), the Empire State building or the Chrysler Centre. In the next one, the astonished little girl faces the city as all the people walking past her stand out (we see a "Welcome to New York city" sign quite prominently). The sixth picture shows the little girl who, despite her fascination with the city, feels the need to go back to her group.

It is in the seventh picture that we come across multiculturalism, characterized by typical clothing. The girl finds a giant basketball player, a guy selling hot dogs, a policewoman, a Russian, a Portuguese man, an opera singer, a witch—who gives her an earring—a man from Puerto Rico, a man from Chinatown and even a crocodile in love. The text in the eighth picture reads: "The world is very big and the city where Paula lived was very small". In the next one, Paula chats with a goose in Central Park. The goose should guide his flock but he is lost. In the tenth picture some arrangements are made and Paula points the goose in the right direction. In the last picture, Paula is back in the city where she lives. She says goodbye to the goose and gives him the earring that the witch gave her.

Semantic and semiotic analysis:

It is quite evident that the idea embedded in the book is that Paula is bored with her social setting and looks for something better, something different. The first picture is quite significant since we see her away from the rest of the group. This means that the girl is different from them. She is paying more attention to other aspects of her environment than to what her teacher is saying. Her lack of interest could mean that she is either absent-minded or just curious. We are inclined to accept the second one. The idea of 'something different' is also reflected in the contrast between the two cities: the city where Paula lives by the sea and the city of New York packed with immense buildings. Both cities are quintessentially different. They clash. On the one hand, the place where Paula originally comes

from consists of small houses with red roofs and some hills in the background. Her city is also surrounded by the sea and embraced by a blue sky. On the other hand, Manhattan is presented as an urban nucleus stuffed with skyscrapers, with uniform grey roofs and faded yellow buildings. It is a city which does not seem to have any open spaces. Another aspect of the presentation of the girl is that, Paula's group of friends contrasts with the people she finds in New York: in the former, they all look the same whilst in the latter, everyone looks different.

We would like to point out that loneliness comes with diversity. In the fourth picture we can only see the buildings. One must look carefully to find the girl. In a city like New York, no one would notice a little girl ambling in the street on her own. Multiculturality is depicted in every person she meets on her visit, from the man from Puerto Rico to the one from Chinatown. They all have their own identity. They are all respected despite being immersed in a different culture. Leaving the differences aside, we notice that the goose is not only similar to Paula in size but he also finds himself in a difficult situation. No one in New York pays attention to the conversation between these two except the frogs that live in the park. This situation appears to have no negative connotations whatsoever. It is simply a result of diversity. Therefore, we could interpret this as a situation where the girl benefits from her experiences in a different environment and culture from her own. We would like to add that, as in *The Wizard of Oz*, the importance of home is highlighted: "There is no place like home". Life for Paula is much more colourful at home because the unfamiliar 'fadedness' of New York makes her feel homesick.

It is also important to analyse how Paula reacts on her visit to New York through her body behaviour and the positions she adopts throughout the book. Her facial expressions go from strangeness and astonishment (as she discovers things that she did not know) to sadness in the eighth picture where we find her feeling dejected and homesick. Despite discovering another culture and trying to understand it, she wants to go back home. Back to where she belongs.

We would also like to mention that when she is in her own country she feels secure and 'in charge of her life' so can be seen in a dominant position at the top of the page. When she is in New York, however, she feels unsure of herself and ill-at-ease; so she can be found at the bottom of the page in a position where she

has no control. This is a reflection of that feeling one may experience at first when discovering other cultures. It is a feeling of insecurity. Nevertheless we believe that when the girl's adventure comes to an end, a few changes have taken place. She is no longer the little girl she used to be. All the new experiences she has lived on her journey and all the things she has discovered (even though they are presented in the book as a dream) have enriched her life.

5. Conclusion

It is not easy to make an accurate written analysis of a picture book but we believe we have succeeded in offering a good perspective. We have highlighted the value of reading and the relationship between citizenship education (including intercultural education) and Children's Literature. The picture book *Paula en Nueva York* appears to contain every element that we have suggested, as it shows a variety of cultures, the experiences of a girl in her dreams, the discovery of diverse realities and, in the end, the realisation that living at home is not so bad after all. We feel, therefore, that this book could facilitate a thorough study of multiculturalism and how it might relate to Intercultural Education.

In a time when frontiers between countries are becoming more permeable, it is necessary to study other cultures and to learn about them in class (Nieto, 2001; Moran, 2001). In the Twenty-first century, it is essential to learn about other cultures so that we can acknowledge and accept any differences. We recommend that the professionals (teaching staff, librarians and teachers in general) should use "Paula en Nueva York" as an excellent example of a multicultural world, like the one we live in, and as a trigger to achieving Intercultural Education.

Bibliographical references

- COTTON, Penni (2000). *Picture books sans frontières*. London: Trentham.
- ENCABO, Eduardo (2006). "From Oz to Narnia: opening the doors of Fantasy in teaching Children's Literature". In Fernando AZEVEDO (Coord). *Child Imaginary and Literary text. Centre and margins in Children's Literature*. Braga (Portugal): Universidade do Minho (CD-Rom).

- HUCK, Charlotte and Zulantz, Barbara (2001). *Children's Literature in the Elementary School*. New York: McGraw-Hill.
- HUNT, Peter (1994). *An introduction to children's literature*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- LÓPEZ-VALERO, Amando, COYLE, Yvette and ENCABO, Eduardo (2005). "Re-thinking Language and Literature teaching: stories throughout the curriculum". *Learning Languages*, 10 (2) (Spring, 2005), 14-15.
- LYNCH, James (1986). *Multicultural education: principles and practice*. London: Routledge.
- MORAN, Patrick (2001). *Teaching culture. Perspectives in practice*. Boston (Massachusetts): Heinle and Heinle.
- NIETO, Sonia (2001). *Language, Culture and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

CENSURA Y TRADUCCIÓN PARA NIÑOS

Isabel Pascua Febles - María del Pilar García Martínez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ipascua@dfm.ulpgc.es

Resumen

Este artículo trata sobre la influencia de la censura franquista en la traducción de literatura infantil. Nos hemos centrado en la traducción española de algunos de los libros de la serie Guillermo de la escritora Richmal Crompton (1890-1969).

En primer lugar hemos estudiado los libros dentro de su contexto histórico, entre 1940 y 1960, después de la Guerra Civil española. Luego hemos estudiado el tratamiento recibido tanto de la literatura infantil española y extranjera (particularmente la inglesa) por la censura franquista. Hemos ilustrado esta parte del estudio con algunos informes y declaraciones hechos por algunos miembros del cuerpo de censores y ejemplos curiosos procedentes de la traducción de *Still William: Guillermo y el cerdo premiado*.

Por último hemos establecido una comparación entre William y Harry Potter, la serie de libros infantiles mas popular pero también la más desafiada de 1999 y tristemente tenemos que concluir que la censura en la literatura infantil aún existe hoy en día pero adoptando una nueva forma, lo famoso "políticamente correcto".

Palabras clave: traducción, censura franquista, literatura infantil, serie Guillermo Brown.

Abstract

This paper deals with the influence of Francoist censorship in translated children's literature. We have concentrated on the Spanish translation of some William Brown books by Richmal Crompton (1890-1969).

Firstly we have studied the books within the historical context between 1940-1960, i.e., after the Spanish Civil War. Then, the treatment received by both Spanish and foreign children's literature (particularly English literature) by Francoist censorship has been considered. We have illustrated this part of the paper with some interesting reports and statements made by some members of the established censorship, and funny examples taken from the translation of *Still William: Guillermo y el cerdo premiado*.

Finally, we have established a comparison between William and Harry Potter, the world's most popular children's book series but also the most challenged in 1999, and sadly we have arrived at the conclusion that censorship of children's literature still exists nowadays but in a new form, the famous "political correctness".

Key words: translation; Francoist censorship, children's literature, William Brown books.



1. Introducción

En el presente artículo, parte de un trabajo en el que estamos inmersas, nos proponemos destacar la existencia y las consecuencias de diversos tipos de censura en la literatura traducida para niños.

Aunque sabemos que la censura literaria ha adoptado varias formas y ha estado presente a lo largo de la historia en la literatura, en este estudio sólo nos centraremos en la recepción, durante la época franquista, de algunas traducciones al español de obras originales inglesas escritas para niños y jóvenes. Nuestro objetivo ha sido revisar estas traducciones en busca de algún tipo de censura, ya que suponemos que su aplicación tuvo ciertas consecuencias en la formación de aquella generación de jóvenes lectores.

Para ilustrar nuestro estudio hemos escogido un caso muy especial: la serie "Guillermo", obra de la británica Richmal Crompton Lamburn (1890-1969). Para este artículo, hemos seleccionado una serie de ejemplos que han sido extraídos del volumen *Guillermo y el cerdo premiado* (1935), traducido por C. Peraire del Molino y cuyo original inglés es *Still William* (1925).

Aunque ya sabíamos que las ediciones de Molino, que aparecieron en España durante el periodo franquista (1939-1975) fueron censuradas, nos sorprende el hecho de que la traducción española de la serie "Guillermo" se continúe publicando, en la actualidad, sin revisión. De hecho, la edición de Espasa-Calpe de 1999 es la que hemos utilizado para la comparación y contiene exactamente los mismos casos de censura presentes en ediciones anteriores de Molino. Quizá esto no sea tan sorprendente, si tenemos en cuenta el poco respeto editorial del que ha gozado la literatura infantil y juvenil (LIJ) en nuestro país y, además, el escaso número de investigaciones realizadas no sólo en el campo académico de la literatura traducida infantil y juvenil, sino más concretamente sobre la censura de este género en la España de la etapa franquista.

Agradecemos a Marisa Fernández López (1996, 2000) su análisis de las traducciones al español de dos volúmenes de la serie: *Just William* y *William's Crowded Hours*. Otros investigadores de la serie de Crompton y sus traducciones al español durante el periodo franquista y que, junto al estudio de la mencionada investigadora, han servido de punto de partida imprescindible para nuestro trabajo, han sido Ian Craig (1998) y Antonio Vizcarra, quien generosamente nos envió su investigación, aún inédita.

2. La censura franquista y la literatura infantil y juvenil

A priori, se podría pensar que la LIJ no es un campo tan "peligroso" como para ser censurado. Sin embargo, y no sólo en la época de la dictadura franquista, la LIJ ha sufrido y sufre en la actualidad numerosos tipos de censura. No olvidemos que, normalmente, cualquier régimen político totalitario o dictadura fomenta los valores nacionalistas y rechaza todo lo extranjero, influyendo por tanto en lo que se traduce y en cómo se traduce.

Aunque se podría hablar de distintos tipos de censura –autocensura (autor, traductor, editor), censura didáctica (profesores, padres) o censura impuesta por un régimen totalitario (sea religioso o político)– en definitiva todas ellas buscan manipular y dirigir los pasos de la infancia o juventud hacia lo que interesa o se cree que es lo mejor para ellos, hacia un esquema de valores determinado. Por tanto, lo que ha primado siempre (desde el siglo XVIII al XX) ha sido un planteamiento didáctico e incluso dirigista, aunque de distintos signos.

Aun cuando la LIJ que llegaba a nuestro país procedente de las culturas anglosajonas ya venía, en algún sentido, censurada (recordemos la época de McCarthy en los Estados Unidos), los censores españoles no descansaron ni en los cuentos, que en un principio es un sistema más “seguro”, como comenta Fernández (2000:233). Así, se crearon algunos organismos y reglamentos específicos para la literatura escrita para niños.

También tenemos claro que la censura franquista aplicada a la literatura para niños no fue igual que la efectuada sobre la de adultos y que fue sobre todo el factor marcadamente extranjerizante, el sabor y color extranjero de una narración el hecho determinante en la forma en que se censuraban los libros. Por ejemplo, en la serie de Guillermo, fue el carácter tan inglés del libro lo que motivó su censura y así se hacía constar por los censores, como veremos a lo largo del presente trabajo.

Veamos algunos comentarios de esta época, por ejemplo, lo que opinaba el director del Instituto Nacional del Libro Español sobre las novelas policíacas: “Hemos de rendirnos ante lo anglosajón en lo que se refiere a tener los mejores criminales del mundo. Por eso tienen los mejores policías y los mejores novelistas de este género. ¿Qué necesidad hemos tenido de organizar Scotland Yard, si el crimen turbio, científico, premeditado, inhumano, no cunde entre nosotros?” (Herrero, 1942:6).

Tanto esta afirmación como otras que citaremos no deben extrañarnos si nos situamos en el momento histórico de la dictadura española, una época en la que se llevó a cabo el mayor adoctrinamiento de nuestra historia. Esta doctrina del régimen franquista se basaba en una enseñanza religiosa católica a ultranza, una enseñanza patriótica fascista y todo ello enmarcado en una sociedad sentimentaloides, conservadora y muy española, como encontramos en las palabras de un famoso

catedrático de Historia: “Hay que resaltar los hechos que muestren los valores de la raza, silenciando otros que o no la ennoblecen o pueden ser interpretados torcidamente. Se trata de hacer españoles que sientan la historia y no formar hombres que conozcan plenamente la historia.” (Sopeña, 2001:19).

Más interesantes para nuestro trabajo son las afirmaciones que aparecieron en el BOE: “...rechazo absoluto de las doctrinas pedagógicas extranjeras [...], son hipócritas, extrañas, exóticas y despóticas [...] hay que destacar el sistema clásico de la tradición española” (ibid: 19).

Como ejemplos de aversión a lo extranjero, veamos lo que se decía en la *Revista Nacional de Educación*, año I, nº 2, 1941: “Estamos construyendo una Ciencia y una Técnica Pedagógicas de contenido español y de sentido revolucionario y aquí no valen traducciones”, o en otra obra de Herrero (1942:45): “Para ser científica, la educación debe actuar sobre la herencia específicamente nacional, sobre la naturaleza animal-racional-española de los alumnos”.

Ante estas “brillantes ideas” sobre lo que se debía enseñar en la época de la posguerra española, lo que recibió aquella generación no fue educación sino (des)educación, tomando el término de Gregorio Cámara (en Sopeña, 2001:17). Desgraciadamente, fue en este contexto histórico-cultural donde tuvo lugar la recepción de nuestro personaje Guillermo, entre bastantes apuros.

Veamos algunos casos de censura franquista a la LIJ. Ya desde 1941 existían órdenes ministeriales que exigían a todos los editores sus planes de edición, pero la primera institución especializada en la censura de publicaciones infantiles fue la denominada Junta Asesora de Prensa Infantil, creada por Orden Ministerial de Información y Turismo de 12 de enero de 1952. La actividad de esta Junta Asesora quedó regulada por normas concretas, entre las que cabe citar el Decreto de 24 de junio de 1955 y la Orden Ministerial de la misma fecha, en la que se aprobó un Reglamento especialmente diseñado para controlar las publicaciones destinadas a niños y jóvenes. Cendán Pazos (1986: 55-59) analiza este Reglamento, que establecía la primera clasificación de las publicaciones infantiles y juveniles así como los requisitos que debían cumplir las empresas editoras. Por ejemplo, el Reglamento distinguía las publicaciones por su contenido, por el público al que iban destinadas

(niños, niñas, adolescentes del sexo masculino o femenino), etc. Además, detallaba los tipos de contenidos que debían aparecer en dichas publicaciones y cómo debían ser tratados. Entre esos contenidos se incluían: la religión, la moral, aspectos psicológicos, educativos, patrióticos y políticos, literarios, artísticos y técnicos. Con la aplicación de esta normativa, el campo de la LIJ quedaba muy restringido, y más aún las obras que podían o debían traducirse.

3. Guillermo y la censura franquista (1939-1975)

A principios del siglo XX y hasta el comienzo de la Guerra Civil, las editoriales Juventud y Molino comenzaron a publicar traducciones españolas de obras inglesas para niños y jóvenes. Molino se encargó de editar las primeras novelas de Guillermo en 1935 y no tuvieron problema alguno con la censura del momento. Fernández nos recuerda que:

(...) la censura franquista los respetó incluso en los primeros años cuarenta, lo que pone de manifiesto o bien lo inocuo de los textos o el poco interés que inicialmente la censura mostró por este tipo de narrativa (2000: 234).

Ian Craig llega a la siguiente conclusión:

The mode of censorship utilized in the period of the William books prohibition is what I would call 'informed', as opposed to 'localized'. What this means is that the work is evaluated in terms of its total effect, rather than merely mechanically 'scanned' for explicit transgressions of specific taboos. (1998:162)

Esto puede explicar el hecho de que los volúmenes *Guillermo el genial*, *Guillermo el incomprendido*, *Guillermo el conquistador* y *Guillermo hace de las suyas*, fueran publicados sin problemas entre 1940 y 1942. Los informes de los censores sobre los mismos contienen comentarios como: "aventuras muy amenas y bien compuestas; para niños", o "libro de un humorismo desconcertante, complicado, extraño, pero entretenido. Literariamente es muy original". Sin embargo, en 1942, la editorial Molino solicita la publicación de otros diez mil ejemplares de *Guillermo hace de las suyas* pero, acto seguido, aparecen nuevos informes que lo consideran un "libro nada educativo y se propone que no se autorice" Craig (ibid: 167). Desde este momento y hasta 1949 aparecen informes del tipo: "marcado carácter inglés",

"mentalidad inglesa", "carácter y costumbres extrañas al niño español" y "quizás impertinente para España".

Desde 1942 y hasta el fin del periodo franquista, la obra de Richmal Crompton tuvo serios problemas con la censura, lo cual justifica un análisis de la serie y su traducción al español. Más aún si pensamos que todas las reediciones posteriores, tanto las de Molino de 1968 y 1980, como la edición de Espasa-Calpe de 1999 y la última de R.B.A. de 2001-02, aún conservan, incomprensiblemente, los mismos textos censurados durante el franquismo.

"William" apareció originalmente en Inglaterra entre 1922 y 1925 en forma de relatos publicados en revistas del hogar para adultos como *The Ladies Home Magazine* o *The Girl's Own Paper*. El editor de estas revistas le pidió a Crompton que agrupara sus mejores relatos en un solo volumen y así, en 1922, apareció *Just William* publicado por la editorial George Newnes London, al que siguieron 37 volúmenes más. En España, la editorial Molino publica la serie en 1935, con ilustraciones originales de Thomas Henry. La edición de 1968, también de Molino, sustituyó estas ilustraciones por las de Noiquet y, finalmente, se reeditó en los años ochenta recuperando portadas e ilustraciones originales. En 1988, la editorial Aliorna publicó la serie en catalán.

Pero, ¿por qué tuvo Guillermo problemas con la censura? En primer lugar, no debemos olvidar que los relatos fueron destinados, en un principio, a un público adulto, lo cual no debía ser del agrado de aquellos que decidían qué lecturas eran las más apropiadas para los jóvenes adolescentes del momento. Fernández estudia algunas peculiaridades que hacen tan especial a la serie:

Las aventuras de William Brown, (...) tuvieron una clara audiencia dual (fueron leídas por adultos y niños), lo que no es corriente en este campo. (...) Su humor ofrece doble lectura dependiendo de la edad del lector. Para un adulto, muchos de sus relatos son sátiras de la sociedad del momento a través de las aventuras de un niño. (...) A un nivel más superficial, la lectura se centra en juegos de palabras sencillos y, sobre todo, en los tremendos embrollos en que se mete el personaje (2000: 237).

Otro dato interesante es que las tendencias políticas de Richmal Crompton no eran precisamente de izquierdas, aunque escribe volúmenes como *William the Dictator* (1938), cuyo título habla por sí mismo, y aún sin traducir al español. Lo que sí es cierto es que en las aventuras de Guillermo siempre se respira ese ambiente satírico que obligó a la censura del momento a la eliminación de ciertos pasajes.

Veamos a continuación algunos ejemplos censurados que iban en contra del “respeto a la autoridad y a los mayores”; incluiremos también una posible versión sin censura:

a) En *Still William* (1925), traducido como *Guillermo y el cerdo premiado* (1935), encontramos varias eliminaciones:

TO “Jonathan smiled mirthlessly. Then he proceeded to shout at William with sotto voce interjections. “GOOD AFTERNOON, UNCLE GEORGE - **confound you** - WE'RE SO GLAD TO SEE YOU - **don't think** - WE EXPECT TO SEE A LOT OF YOU NOW - **worse luck** - WE WANT TO BE A HAPPY, UNITED FAMILY - **you crusty old mummy** - WE HOPE - er - WE HOPE - er”. (1995: 240)

TM “Jonatán sonrió sin ganas. Luego se puso a gritarle a Guillermo, haciendo interpelaciones en voz baja:

_ Buenas tardes, tío Jorge... Estamos encantadísimos de verte... Esperamos verte con frecuencia ahora... Queremos ser una familia feliz y unida... Esperamos... ah... esperamos... ah... (1999: 96)

TM (sin censura): “Jonathan sonrió sin ganas. Luego comenzó a gritarle a William, haciendo comentarios en voz baja:

_ ¡Buenas tardes tío George! - ¡vaya mentira! - ¡Estamos encantadísimos de verte! - ni lo sueñes... - Esperemos verte con frecuencia a partir de ahora - ¡qué mala suerte la nuestra! - Queremos ser una familia feliz y unida - vieja momia... - Esperamos... ah... esperamos... ah...”

Como se puede observar, en este primer ejemplo se eliminan una serie de calificativos peyorativos y comentarios poco respetuosos que el joven dirige a su

anciano tío. La censura franquista no podía aceptar el trato que el joven le da a una persona mayor de su familia; no sería un buen ejemplo para los niños lectores.

b) En otra ocasión se censura la rivalidad entre Guillermo y su nuevo profesor, Evelyn Courtney. En el TO la autora critica el castigo que el profesor impone a Guillermo, pero los censores españoles del momento, al no aceptar la crítica a ninguna autoridad, intentan destacar el castigo impuesto:

TO: “It is only fair to add that this dislike was heartily reciprocated by William. William, however, was quite willing to lie low. It was Mr. Courtney who opened the campaign. He set William a hundred lines for overbalancing on his stool...” (1995:209)

TM: “Justo es decir que éste, recíprocamente, sentía lo mismo hacia él; sin embargo, estaba dispuesto a no moverse. **Le metió un castigo de cien líneas** por caerse de su taburete...” (1999: 102-103)

TM (sin censura): “Es justo decir que William sentía esa misma antipatía hacia él. Sin embargo, estaba dispuesto a estarse quieto. Fue el señor Courtney quien inició la batalla entre los dos. **Le mandó copiar cien líneas** por balancearse en su taburete...”

Como se puede observar, nuestra propuesta incluiría la frase eliminada y no enfatizaría el castigo.

Censuras de este tipo quedaban justificadas si nos atenemos a lo que se decía, respecto de la moral, en el Reglamento: “Se evitará toda desviación del humorismo hacia la ridiculización de la autoridad de los padres, de la santidad de la familia y del hogar, del respeto a las personas que ejercen autoridad, del amor a la patria y de la obediencia a las Leyes.”

c) También encontramos casos en los que son objeto de censura los comentarios religiosos:

TO “Miss Lomas, with a good deal of confusion, launched into a not very clear account of the institution of Saint Valentine's Day.

Well, I don't think much of him's a saint, 'was William's verdict, as he took out another nut and absentmindedly cracked it, 'writin' soppo letters to girls instead of gettin' martyred prop'ly like Peter an' the others. Miss Lomas put her hand to her head". (1995: 240)

TM "La señorita Lomas, algo confusa, se puso a explicar con bastante poca claridad la institución del día de San Valentín.

- **¿Y escribía cartas de amor a las muchachas?** La señorita Lomas se llevó la mano a la cabeza."

En el original (1999:117) aparece esta nota de la traductora como explicación al día de San Valentín: "Día 14 de febrero. Era costumbre en Inglaterra y muchos países enviar en este día lo que dio en llamarse un 'valentino', tarjeta ilustrada y con algún lema o mensaje sentimental. Algunas de estas tarjetas eran de confección casera y verdaderas obras de arte. Generalmente se cruzaban entre enamorados. La costumbre cayó en desuso hace más de cincuenta años, aun cuando sigue habiendo gente que observa la fecha.

TM (sin censura): "La señorita Lomas, muy confundida, comenzó a explicar con bastante poca claridad la institución del día de San Valentín. Sin embargo, el veredicto de William fue: "¡Bueno, yo no creo que él sea lo que se dice un Santo!", mientras sacaba otra nuez y la partía pensativo, "¡y escribía cartas de amor a las muchachas, en lugar de ser martirizado como San Pedro y los otros!" La señorita Lomas se llevó las manos a la cabeza".

En este caso, se modifica el texto original de varias maneras. En primer lugar, se elimina la opinión de Guillermo sobre San Valentín. Las razones son evidentes. El comentario del niño podría considerarse como un claro ataque a la iglesia católica. El humor de Guillermo se convierte en sarcasmo para la censura, al imaginar a San Valentín escribiendo cartas de amor a las muchachas y, más aún, al pensar que San Valentín debería haber sido mártir como "San Pedro y los otros". La religión, pilar esencial del Régimen jamás podía ser objeto de burla; por lo tanto, se elimina todo este párrafo y se sustituye por una pregunta a la que la señorita Lomas responde "llevándose las manos a la cabeza". En cuanto a la nota a pie de página que explica el día de San Valentín, hemos de decir que este recurso, aunque

nada didáctico, es muy frecuente en toda la serie. Su función era evitar otra eliminación que provocaría una falta de coherencia en el TO y en el TM Pero además, el uso de la nota explicativa a pie de página parece haber tenido otra utilidad que señala Fernández:

A menudo, para evitar eliminaciones textuales que pudieran crear problemas de coherencia y cohesión textual se optó por la nota explicativa a pie de página y son numerosísimas las mismas, independientemente del traductor, lo que hace suponer fue un requisito editorial para evitar problemas con la censura. (2000: 241-242)

En definitiva, esta nota a pie de página deja bien claro que esta costumbre era habitual en Inglaterra y otros países, pero no se comenta nada sobre esta festividad en España. En cuanto a la traducción de este fragmento, nos parece significativo destacar la traducción literal de Péraire del Molino: "a valentine" > "una valentina". En español sólo encontramos el término "valentino o valentina" como adjetivo y significa "perteneciente o relativo a Valencia". No existe el término "valentina" para referirse a una tarjeta típica del día de San Valentín. ¿ Se podría haber optado por una adaptación de esta referencia cultural? Nosotros proponemos traducir "a valentine" como "una tarjeta de San Valentín". Al menos en la actualidad, esta solución podría ser válida, ya que el día de San Valentín es bastante conocido en España.

d) Por último, incluiremos algún ejemplo sobre la censura de "la mujer y el amor". Algunos aspectos como los personajes femeninos estereotipados (débiles, femeninos, sensibleros) no presentaban problemas, pero otros aspectos amorosos no eran tolerados ni aceptados, como por ejemplo los besos, coquetería o algún pensamiento "impuro". Veamos el ejemplo de la descripción femenina de la señorita Dobson:

TO: "Miss Dobson was very nice and very pretty. She had short golden curls and blue eyes and small white teeth and an attractive smile" (1995:241)

TM "La señorita Dobson era muy joven y muy bonita. Tenía el cabello dorado y rizado, ojos azules, dientes menudos y una sonrisa muy simpática" (1999:118)

Realmente, no es que exista una gran diferencia entre los dos textos, pero no es lo mismo “una sonrisa simpática” que una “atractiva sonrisa”, opción que tomaríamos para un TM posible.

e) Otro claro ejemplo es la conversación que mantienen los jóvenes Ethel y Laurence, en la que el muchacho le habla a la joven de sus sentimientos amorosos. Pero no todo lo que se dice en el TO aparece en el TM, como veremos a continuación:

TO: “I was thinking about love last night”, said Laurence. “Love at first sight. That’s the only sort of love...When first I saw you my heart leapt at the sight of you.” Laurence was a great reader of romances. (1995:246).

TM: “Estaba pensando en el amor a primera vista. El amor a primera vista es la única clase de amor... Cuando te vi por primera vez, me dio un vuelco el corazón”. (Lorenzo era lector de novelas por entregas). (1999:124)

En este ejemplo, a la censura le viene muy bien que Laurence considere el amor a primera vista como “única clase de amor”. Sin embargo, no pasa lo mismo con la primera frase, cuando “pensaba en el amor por la noche”, pues puede implicar sentimientos impuros. Por otra parte, los “romances”, o sea, las novelas románticas y de amor se convierten en novelas “por entregas” en el TM.

TM (sin censura): “Anoche estuve pensando en qué consiste el amor...”, dijo Laurence. “Amor a primera vista. Esa es la única clase de amor...Cuando te vi por primera vez, ¡me dio un vuelco el corazón! Laurence era un gran lector de novelas románticas.

f) Otra norma general era evitar el contacto físico entre los niños o adolescentes. Aunque en el TO se sugiriera con delicadeza, en el TM se eliminaba. Este es el caso del último ejemplo. En la narración “La dulce niña de blanco” la niña quería besar a los chicos y se besaba con Ginger. Por eso, este capítulo no se incluyó en *Guillermo y el cerdo premiado*. Esto mismo nos hace pensar que, muchas de las omisiones y cambios pudo haberlas efectuado la misma editorial (autocensura) para así evitar la intromisión de los censores con el consiguiente retraso, problemas, multas, etc.

4. Conclusiones

Tras estos ejemplos de la LIJ traducida y censurada durante el franquismo, se podría pensar que es un fenómeno que pertenece al pasado y que es propio de países dictatoriales, no democráticos. Sin embargo, las lecturas de los niños en la actualidad también contienen carga ideológica y también sufren tipos de censura que habría que registrar y analizar en profundidad.

Continúa existiendo una verdadera tipología de fenómenos censores entre los que destacamos la autocensura por parte del autor, el traductor, el editor, los padres, profesores, libreros y bibliotecarios, que permiten o vetan una serie de lecturas que consideran inadecuadas para niños y jóvenes. Llegados a este punto, nos parece necesario exponer de algún modo esta realidad y reivindicar los derechos de los niños como lectores, derechos que, en países tan democráticos como Canadá o Estados Unidos, se manifiestan constantemente desde asociaciones, revistas especializadas en literatura infantil, investigadores, autores, etc. Sin embargo, precisamente en estos mismos países, en la actualidad, se censuran algunos libros escritos para niños aunque, bien es verdad, no por parte del gobierno sino por los representantes de escuelas, bibliotecas, y quizá forzados por los propios padres. Recordemos que en Estados Unidos en ciertos colegios y bibliotecas de más de doce estados, entre ellos Colorado y Kansas, se han censurado y retirado las aventuras del nuevo Guillermo del siglo XX, *Harry Potter*, la serie más famosa pero también más criticada durante el año 1999, según el Office of Intellectual Freedom de ALA, la asociación de bibliotecas americanas (*Reading Today*, 2001). Aunque existen claras diferencias entre los dos personajes, también las similitudes son numerosas, al menos en lo que respecta a nuestro tema concreto. Sus aventuras de adolescentes han atraído y siguen atrayendo tanto a niños como a adultos, por su humor y la continuidad de su entrega. Pero lo que más les une es que, aun escritas y recibidas en épocas diferentes (una en la España de la dictadura franquista, y la otra en plena democracia y libertad del siglo XXI), han sido consideradas como “políticamente incorrectas” por sus detractores, Guillermo por reflejar costumbres extrañas a los niños españoles y por su actitud impertinente para España, y Harry por sus brujerías y hechizos.

Estamos ante un nuevo tipo de censura de los países democráticos que imponen lo “políticamente correcto”. En estas naciones en las que conviven una gran

variedad de comunidades de origen diverso es fácil que se pueda herir la sensibilidad de algún grupo. Pero, ¿por qué nos empeñamos en que los niños piensen como los adultos? ¿Por qué los adultos no recuerdan su forma de pensar de niños? Quizá sería más adecuado censurar ciertos valores de los adultos de algunas sociedades actuales, en lugar de censurar la imaginación de los niños.

En cuanto a nuestro Guillermo, nos parece muy triste pensar que después de ser compañero fiel de niños, jóvenes y no tan jóvenes durante más de ochenta años, aún se siga encontrando “en apuros”. ¿Cómo si no hubiera tenido suficiente con la censura franquista! Nos referimos a que en estos días, los partidarios y defensores de los derechos de los animales quieren reescribir sus desventuras. Otros lo tachan de sexista y machista (recordemos, por ejemplo, los momentos en que Guillermo y su pandilla sienten cierta animadversión hacia las chicas). Como señala Danielle Crittenden (en *Escuela de Padres*), si hoy en día Guillermo viviera entre nosotros “su equipo de rugby tendría que tener componentes de ambos sexos y su afición por los juegos de guerra sería diagnosticada como un aviso de potenciales tendencias homicidas”. Quizá lo conveniente sería, como apunta dicha autora, que los impulsos de los chicos sean civilizados y encauzados, no eliminados; enseñarles a que aprendan la diferencia entre crueldad, ser bravucón y soportar y defenderse, siempre siendo niños.

Quizá ha llegado el momento de defender a nuestro personaje. ¿Estamos seguros de que un Guillermo reeducado, sin sus típicas travesuras y fechorías gustaría más a niños y al adulto que aún conserva en su corazón un pequeño espacio infantil? ¿Es que tendremos que formar un grupo anticensor como en el caso de Harry, los “Muggles for Harry Potter”? ¿Y qué pasará con otros tantos personajes y cuentos clásicos, como *Caperucita Roja*, *Los tres cerditos*, *Hansel y Gretel*, *Alicia*, etc. con sus escenas violentas? ¿Habrá que “reeducar” a los más famosos personajes infantiles a lo largo de la historia y hacer que todos sean políticamente correctos, como en los divertidos y disparatados cuentos de James Finn Garner?

Por todo ello, creemos que Guillermo nunca ha sido políticamente correcto y esperemos que nunca sea. Defendámoslo tal y como fue escrito y saquémoslo de “sus apuros”, intentando realizar una nueva traducción, sin eufemismos, sin corrección política, en definitiva sin censuras.

Referencias bibliográficas

- CENDÁN, F. (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935 - 1985)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CRAIG, I. (1998). “Translation and the Authoritarian Regime: William and the Caudillo”, en Peter Bush and Dirsten Malmkjoer (eds.). *Rimbaud's Rainbow*. Amsterdam: John Benjamins, 157-169.
- CROMPTON, R. (1935). 1995. *Still William*. London: Macmillan Children's Books.
- CROMPTON, R. (1935). 1999. *Guillermo y el cerdo premiado*. Traducción española de C. Peraire del Molino. Madrid: Espasa-Calpe.
- FERNÁNDEZ, M. (1996). *Traducción y literatura juvenil: narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.
- FERNÁNDEZ, M. (2000). “Comportamientos censores en literatura infantil y juvenil: Traducciones del inglés en la España franquista”, en Rosa Rabadán (ed). *Traducción y censura inglés-español (1939-85)*. *Estudio preliminar*. León: Universidad de León, 227-254.
- GARCÍA, P. (2001). “Censura franquista y traducción para niños. Tres capítulos censurados en *Guillermo y el cerdo premiado*”, en I. Pascua (coord.) *Traducción y Literatura Infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 241-250.
- GARCÍA, P. (2003) “Censura franquista y literatura traducida para niños y jóvenes. *Guillermo y el cerdo premiado*, de Richmal Crompton”. Trabajo de Investigación inédito. Junio 2003. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- GARNER, J. (1994). *Politically Correct Bedtime Stories*. London: Souvenir Press.
- HERRERO, M. (1942). “Estadísticas y comentarios”, *Bibliografía Hispánica* 1 (5), 1-7.

PASCUA, I. (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

PASCUA, I. (2001). Curso de doctorado "Traducción de textos literarios para niños y jóvenes". Noviembre 2001. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

SOPEÑA, A. (2001). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona: Plaza y Janés editores.

VIZCARRA, A. (1999). "Guillermo Brown: análisis de sus ediciones en lengua inglesa y castellana". Memoria inédita de fin de carrera. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

www.eddigest.com "Censoring School Literature in the Cyber Age", Condensed from *Reading Today*, 18. (February/March 2001), 22-23.

www.mugglesforharrypotter.org "Muggles for Harry Potter" 03/06/01

www.familia.cl/Contenido.asp "Los chicos no tienen que ser iguales que las chicas", *Escuela de Padres*. 20/04/01.

C:/WINDOWS.../canadian content-the censorship of Canadian children's literature.ht "The Censorship of Canadian Children's Literature" 16/10/02

EL TRATAMIENTO DEL PASADO NACIONALSOCIALISTA Y EL CONFLICTO BÉLICO EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LENGUA ALEMANA. POR UNA CULTURA DE LA PAZ

Rosa Marta Gómez Pato

Universidad de Santiago de Compostela

iapato@usc.es

Resumen

La autora aborda el tratamiento del pasado nacionalsocialista, el holocausto y el conflicto bélico en la Literatura Infantil y Juvenil en lengua alemana. A partir de los años 70, muchos autores, con el intento de recuperar la memoria histórica, tanto individual como colectiva, y al mismo tiempo con el deseo de construir a través de la palabra poética un mundo más humano, han confrontado a sus lectores con esta temática. Estas obras son expresión del rechazo a cualquier tipo de totalitarismo y un intento por comprender cómo ha sido posible la existencia de tanto horror, violencia y sufrimiento. En este trabajo se analizan diferentes estilos narrativos y se examinan las dificultades que estos autores han encontrado al tratar de narrar la *shoah* a niños y adolescentes.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil en lengua alemana a partir de 1945, confrontación con el pasado nacionalsocialista y los conflictos bélicos, crítica literaria, evolución y tendencias literarias

Abstract

This paper analyses some of the works in German children's and teenage literature which deal with the war and persecution during National Socialism.

From the 1970s, some authors have tried to confront the past and the armed conflicts in an attempt to express their rebellion against all types of totalitarianism, and also as a way to try to understand the reasons why so much horror, violence and pain have happened. This paper also analyses different narrative styles and examines the difficulties that these authors may find when they try to narrate the *shoa* and the Nazi past for children and teenagers.

Key words: German Children's and Teenage Literature since 1945, confrontation with the Nazi past, war and post-war, literary criticism, literary trends and developments



En la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) actual hallamos numerosas obras que confrontan al lector infantil y juvenil con su realidad más inmediata y con su propia historia. La elección de la historia contemporánea, y, en concreto, de los conflictos armados como telón de fondo o tema en la LIJ, tiene como objetivo ayudar al lector al conocimiento y comprensión del mundo y de su historia, para intentar evitar así la repetición de los errores y transmitir, en definitiva, para crear una cultura de paz.

La confluencia en un texto literario de, por una parte, la temática de la guerra y la violencia, en concreto de fracasos humanos tan graves como los ocurridos durante el nacionalsocialismo, y, por otra, de protagonistas niños y adolescentes, ha planteado a lo largo de esta investigación una gran cantidad de cuestiones que he intentado abordar y que ahora presento en este trabajo. Lo que van hallar aquí no es sólo un estudio en torno a aquella LIJ en lengua alemana que aborda este tema, sino también propuestas, preguntas y desafíos alrededor de la función que la lectura para niños y adolescentes debe asumir en este siglo en donde la marginación, las guerras y el odio continúan conformando nuestra historia. Baste con pensar sólo en la violencia cotidiana contra las mujeres, contra grupos minoritarios o extranjeros, en la utilización de los niños en los conflictos bélicos o en la guerra del siglo actual entre las grandes potencias por el mercado del petróleo. ¿Es posible avanzar hacia un mundo cada vez más humano? ¿Pueden los relatos de personas que vivieron la barbarie del holocausto y la guerra ayudar a los niños a comprender la trascendencia y el alcance de la paz, de una sociedad en paz? ¿Cómo se enfrentan estos escritores literariamente a su pasado y lo transmiten a sus lectores infantiles y

juveniles? ¿Cómo describir el holocausto a un niño o adolescente? ¿Existen reglas morales que impongan límites formales o estilísticos en la LIJ a la hora de tratar esta temática? ¿Deben existir? ¿Ha provocado esta temática un cambio en los esquemas literarios, formales, estéticos y conceptuales, tradicionales? ¿Han exigido las distintas "autoridades adultas" – padres, profesores, editores, críticos, bibliotecarios, etc. – una intención pedagógica o directrices morales claras a los autores de estas obras? ¿Justifica la intención moral cualquier tentativa lingüística y formal? ¿Cuáles deben ser los retos de una literatura que se confronta con el tema de la violencia y la guerra?

La investigación alrededor de la temática del pasado y los conflictos armados en la literatura en la lengua alemana nos ha ayudado a responder a muchas de estas preguntas y reveló asimismo cuáles han sido y son las dificultades, pero también los logros y los retos de una literatura que aborda este tema. En primer lugar señalaremos cuáles fueron las constelaciones políticas, culturales y literarias que favorecen el auge de esta temática en la LIJ en lengua alemana. Pasaremos a continuación a estudiar cómo ha sido la evolución de esta literatura, sus características más relevantes, para considerar finalmente las dificultades y complejidades a las que se enfrenta el autor a la hora de abordar estos temas para un público lector infantil o juvenil así como los retos y aspiraciones de esta literatura infantil y juvenil en la actualidad. Deseamos que este trabajo aporte nuevas perspectivas y abra un debate fructífero en el campo de la investigación literaria que sirva también para análisis comparativos con otras literaturas que han abordado también el tema de la guerra o el fascismo.

La LIJ en lengua alemana después de 1945

En la LIJ en lengua alemana, a comienzos de los años 70 y especialmente en la década de los 80, hallamos numerosas obras que, con el intento de recuperar la conciencia histórica tanto individual como colectiva y al mismo tiempo con el deseo de construir a través de la palabra poética un mundo más humano y justo, han confrontado a sus lectores con el tema del nacionalsocialismo, el holocausto y la segunda guerra mundial. Estas obras son en primer lugar un intento de enfrentarse a los propios miedos y tabús y de comprender cómo ha sido posible la existencia de tanta violencia, odio y sufrimiento. A su vez éstas desean funcionar como señales de advertencia para que no se repitan comportamientos injustos e intoleran-

tes en los que se fundamenta cualquier tipo de totalitarismo. Pero veamos a continuación ¿en qué período concreto y cuál fue el contexto que favoreció la aparición de la temática de la guerra y el nacionalsocialismo en la LIJ en lengua alemana?

Después de la Segunda Guerra Mundial, numerosos pedagogos, maestros, libreros, bibliotecarios, editores y autores creen en la necesidad de hacer olvidar cuanto antes la guerra, por lo que en estos primeros años no se produce en la LIJ una confrontación crítica con el pasado nacionalsocialista. Los escritores vuelven la mirada hacia un pasado lejano y apuestan principalmente por el cuento fantástico y la poesía, géneros que experimentarán entonces un enorme esplendor. A través de una temática de carácter maravilloso se busca ofrecer una visión positiva del mundo y del ser humano. De este modo durante este periodo es difícil encontrar narraciones infantiles o juveniles con historias amargas o temas tabúes como la muerte o la guerra. La recepción de obras clásicas de la literatura infantil fantástica del ámbito lingüístico y cultural anglosajón¹ así como de la literatura de posguerra escandinava, en concreto la obra de la escritora sueca Astrid Lindgren *Pippi Calzaslargas*, desempeñó en este momento un papel muy importante. Lindgren proyectaba mediante la narración fantástica de su *Pippi Calzaslargas* un mundo infantil utópico y ofrecía una nueva ideología a los lectores: la importancia de la imaginación y el juego fantástico y la infancia como un lugar distinto en el que no tienen vigencia las leyes que guían el mundo de los adultos. Se proyectaba así un mundo distinto, tal como apunta la investigadora Ruzicka:

La emancipación y la autonomía infantil son las características de esta nueva ideología que al mismo tiempo es una crítica a las normas sociales. La fantasía cumple en *Pippi* su función de compensación ya que ofrece al lector la posibilidad de proyectar en la figura literaria necesidad y deseo que en su vida real debe reprimir. Lindgren inaugura con este libro una nueva corriente literaria entre los años 50 y 70 en Alemania que tendrá su culminación en la llamada "literatura infantil anti-autoritaria" cuyo lema principal era "Kinder an die Macht" (Niños al poder). Du-

¹ Hans-Heino Ewers cita entre otras las obras de J. M. Barrie, *Peter Pan*, 1904; Hugh Lofting, *Dr. Dolittle*, 1920 y ss.; A. A. Milne, *Winnie The Pooh*, 1926; P. L. Travers, *Mary Poppins*, 1934 y ss.; Mary Norton, *The Borrowers*, 1952 y ss.; Pauline Clark, *The Twelve and the Genii*, 1962. Véase su trabajo en red <http://user.uni-frankfurt.de/~ewers/links/Untitled-4.1.htm#8> (Consultada el 20 de julio de 2006).

rante este período se hacen famosos James Krüss, Otfried Preußler y Michael Ende (García 1997: 216).

Así pues hasta finales de los años 60 y comienzos de la década de los 70, se puede hablar de una época dorada de aquella LIJ que defiende el carácter autónomo del mundo infantil y juvenil. El mundo de experiencias del niño, sus deseos y fantasías, y su percepción de la realidad ocupan el centro de interés de esta literatura que cuestiona la autoridad de los adultos y proyecta espacios libres de cualquier tipo de tutela. No obstante, también aparecen ya en estos años algunas obras de carácter realista que incluyen una intencionalidad crítico-social y un compromiso político. En este sentido cabe destacar, entre otras, la obra del escritor austriaco Karl Bruckner quien subraya la necesidad de hablar acerca de los acontecimientos reales. Esta intención se pone de manifiesto de manera explícita en el final de su novela *Sadako will leben* (1961), obra que aborda el tema de Hiroshima y en la que se afirma: "No digáis que es más inteligente no contarle nada a nuestros hijos de lo que ha sucedido. ¡Eso no es más inteligente! Pues quien no conoce el peligro puede morir en él"².

A partir de los años 70 cambia la concepción del mundo que la LIJ debe presentar a su receptor. Si en el periodo anterior la infancia se presentaba como un mundo distinto e independiente del mundo del adulto, ahora esta visión es rechazada pues ésta muestra un mundo infantil falso que puede entorpecer incluso el desarrollo del lector infantil en su mundo real. Los niños protagonistas de las obras salen de aquellos mundos exóticos en donde la fantasía y la aventura desempeñaban un papel primordial para ser emplazados ahora en el contexto de la vida real, en un mundo de conflictos y disonancias. Sin embargo, habremos de esperar hasta mediados de los años 80, cuarenta años después del final de la guerra, para observar un auge considerable de textos literarios que abordan el tema del nacionalsocialismo, la guerra y la posguerra.

En esta época la reivindicación de los derechos fundamentales del niño, equiparados ahora a los derechos de los adultos, favorecerá también este tipo de literatura. La estricta división del mundo de la infancia frente al mundo de los

² "Sagt nicht, es ist klüger, unseren Kindern von dem, was geschehen ist, nichts zu erzählen. Es ist nicht klüger! Denn wer die Gefahr nicht kennt, kommt in ihr um". En BRUCKNER, Karl (1987)¹¹, *Sadako will leben*, Viena/Múnich: Jugend und Volk, p. 190.

adultos que implicaba asimismo una separación funcional de las figuras en personajes principales, representados por los niños y jóvenes, y aquellas figuras marginales representados por los adultos, desaparece. Ahora los adultos con sus propios problemas vitales constituyen un centro más de interés de la LIJ que incorpora así una gran cantidad de temas nuevos, como el divorcio o los problemas de relación entre los padres, los intentos de emancipación de la figura materna, el paro, la agresividad, el alcoholismo, la incapacidad física, la enfermedad o la muerte, entre otros.³ El mundo interior del niño, sus estados de ánimo, sentimientos, sueños y miedos será objeto también de esta literatura. Frente a aquel ser infantil despreocupado, extrovertido y principalmente alegre y equilibrado de la LIJ anterior aparece ahora un personaje infantil con una vida interior compleja, introvertida, y a menudo desgarrada, confrontado con la realidad que lo rodea en donde se hallan también los problemas de sus adultos. Junto a estas temáticas emplazadas en el mundo real surge la necesidad por parte de numerosos escritores de recuperar la memoria histórica, de realizar un trabajo de confrontación con las propias vivencias del pasado nacionalsocialista y la guerra y contárselas a un público infantil y juvenil.

Del mismo modo, la manifestación en los años 80 de grupos radicales minoritarios de extrema derecha integrados por jóvenes adolescentes contribuyó también, especialmente a partir de la década de los noventa, a la aparición de esta temática en los libros dirigidos al lector joven. Al igual que las actitudes fascistas y violentas en la época del *Drittes Reich*, los actos vandálicos de los neonazis son mostrados con toda su absurdidad, inutilidad y desacierto. Los autores desean transmitir a los niños y jóvenes el sinsentido de los fanatismos, cómo estos terminan por anular la propia identidad, destruyen la convivencia y no permiten que puedan desarrollarse sentimientos de amistad o afecto. Entre otras obras, destacan por ejemplo: *Großvater und das Vierte Reich* (1990) de Carolin Philipps; *Haß im Herzen. Im Sog der Gang* (1992) de Margret Steenfatts; *Schwarzer, Wolf, Skin* (1993) de Marie Hagemann; *Stein in meiner Faust* (1993) de Gunter Preuß; *Die Nacht, die kein Ende nahm* (1994) de Frederik Hetmann y Harald Tondern o *Erwachsene reden. Marco hat was getan* (1994) de Boie Kirsten⁴. En algunos textos los actos practica-

³ Detectamos no obstante aún la existencia de temas tabúes en esta literatura como las relaciones entre homosexuales, la violencia de género o el abuso de menores.

⁴ Traducida al gallego, véase por ejemplo la interesante obra de Annelies Schwarz titulada *Klippenmond* (*Baixo o luar do acantilado*, trad. al gallego de Rosa Marta Gómez Pato, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 2002).

dos durante el pasado se contextualizan en el presente de los lectores para apelar a un cambio y a la mejora del ser humano.

Escribir sobre la guerra para niños y jóvenes

Una de las cuestiones destacadas que surge al abordar este asunto es la pregunta acerca de la edad a la que es conveniente confrontar al lector infantil y juvenil con estos temas. Cuando en Alemania se empezó a escribir sobre el tema de la guerra y el nacionalsocialismo para jóvenes existía un mayor comedimiento a la hora de publicar textos que abordaran esta temática, ya que se temía una *sobreexigencia* emocional del niño o adolescente. Sin embargo, el argumento de proteger al niño o adolescente frente a estos temas y de no exigirle demasiado emocionalmente sirvió también al adulto de refugio para no confrontarse con estos temas. En nuestra opinión, y después de estudiar críticamente varios textos, no existe una edad ideal para comenzar a abordar este tema sino distintas maneras de hacerlo que atiendan a las capacidades cognitivas y a la madurez intelectual de los distintos grupos de lectores. De este modo estamos de acuerdo con el investigador Cloer al afirmar que los requisitos que se tienen que dar para que un libro sobre este tema pueda ser leído por un lector joven no depende tanto de la edad como de los conocimientos previos sobre esa época, del tratamiento en la familia y en la escuela sobre ese tema y sobre una educación para la paz, así como de la experiencia lectora del niño o adolescente (Cloer 1988: 16). Consideramos esencial que exista este tipo de literatura para el pequeño lector, pues el recuerdo de nuestra historia no sólo crea conocimiento, sino que además puede facilitar la comunicación entre las distintas generaciones y su comprensión. Estos libros fortalecen la conciencia del lector de formar parte de un *continuum* histórico y de un mundo que como persona, individualmente y en colectividad, va construyendo, permitiéndole asimismo afirmar su autoconfianza y desarrollar su identidad.

En los países de lengua alemana hallamos en los primeros años de la posguerra una serie de libros de divulgación que intentaban explicar los hechos acontecidos de manera sencilla, presentándolos con un marcado carácter documental e instructivo. Con este mismo carácter surgieron también obras autobiográficas dirigidas al público joven en las que los autores a modo de reportaje o informe contaban sus historias. Podemos destacar aquí obras como las de Lise Tetzner *Die Kinder aus Nr. 67*. –Volumen 1: *Erwin und Paul* (1933), volumen 2: *Das Mädchen aus*

dem Vorderhaus (1948)–; el libro de Wendelgard von Staden *Nacht über dem Tal. Eine Jugend in Deutschland* (1957); los textos de Hans-Peter Richter *Wir waren dabei* (1962) y *Die Zeit der jungen Soldaten* (1967); o la obra de Eva Zeller publicada ya en 1981 *Solange ich denke kann. Roman einer Jugend*.

En este primer momento destacan también algunos textos de ficción que ofrecían fundamentalmente una clara oposición dicotómica entre el bien y el mal y en las que se presentaba una conducta y una orientación moral y pedagógica clara. En la caracterización de las figuras no se inscribían conflictos ni vacilaciones frente a sus posicionamientos y el lector podía identificarse fácilmente con ellas sin necesidad de cuestionar o buscar una argumentación para esos comportamientos. Asimismo ese pasado aparecía muchas veces como un acontecimiento sobrevenido frente al que el individuo no podía hacer nada.

En las últimas décadas del siglo XX esta literatura evoluciona y se transgreden ciertas convenciones, como la inclusión de datos históricos exactos, una tendencia a la objetividad o la lealtad a un programa pedagógico determinado. Se desea ante todo provocar en el lector una reflexión personal sobre las causas y consecuencias de estos hechos, evitando el adoctrinamiento de las conciencias y escapando de todo tipo de estereotipos, sensacionalismos, moralismos y didactismos innecesarios. En estos libros la autoridad inviolable del padre, profesor, guía moral o autor desaparece, así como la imposición de las preferencias morales del adulto, encubiertas de manera sugestiva. El lector se ve obligado a confrontarse con distintas actitudes y posicionamientos morales, de tal modo que se le exhorta a construir crítica y responsablemente su propio sistema de valores, ayudado por su propia experiencia lectora.

Se observa asimismo cómo al escribir sobre el holocausto para niños y adolescentes el autor se enfrenta a una combinación atípica de limitaciones que, muchas veces, rompe con las convenciones estéticas y programáticas de la LIJ. Así, por ejemplo, no es difícil encontrarnos con libros en los que desaparecen las fronteras entre la denominada literatura juvenil y literatura para adultos. Cabría destacar aquí textos de autoras como Vera Ferra-Mikura, Ilse Aichinger o Marlen Haushofer. La presencia de niños y/o adolescentes como protagonistas de sus obras o la introducción de elementos irreales, fantásticos y oníricos acercan algunos textos de estas autoras a los jóvenes. Es necesario añadir, sin embargo, que las numerosas

referencias históricas y bíblicas, las metáforas y símbolos o el programa ético-filosófico de estos textos quedan frecuentemente cifrados para el lector infantil o juvenil.

Así pues, aunque la presentación del nacionalsocialismo y la guerra ha contribuido al desarrollo y ampliación temática, formal y estética de la LIJ, esto no siempre ha implicado que se hayan cuestionado los tradicionales modelos narrativos de este género. De este modo en algunos de estos primeros libros se incluyen protagonistas modelos o figuras estereotipadas, se da la posibilidad de identificación por parte del lector con un protagonista plano y caracterizado positivamente, o existe un final cerrado y feliz.

En lengua alemana existe un gran número de autores y autoras que, principalmente a partir de los años setenta y especialmente en los años ochenta, se han confrontado con este tema en el campo de la LIJ. Dentro de los autores más significativos de esta literatura podemos citar a Alfred Andersch, Kirsten Boie, Willy Fähmann, Gerd Fuchs, Peter Härtling, Klaus Kordon, Paul Maar, Leo Meter, Hans Georg Noack, Christine Nöstlinger, Gudrun Pausewang, Mirjam Pressler, Käthe Recheis, Hans Peter Richter, Uwe Timm o Renate Welsh, entre otros. Para llevar a cabo nuestra investigación, aunque hemos trabajado con más textos, hemos escogido nueve obras para poder discernir y confirmar las características generales que pasaremos a exponer posteriormente. Estas nueve obras son las siguientes: *Sansibar oder der letzte Grund* (1957) de Alfred Andersch, *Damals war es Friedrich* (1961) de Hans Peter Richter, *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* (1971) de Judith Kerr, *Maikäfer flieg* (1973) de Christine Nöstlinger, *Johanna* (1979) de Renate Welsh, *Krücke* (1986) de Peter Härtling, *Briefe an Barbara* (1988) de Leo Meter, *Die Verräterin* (1999) de Gudrun Pausewang, *Malka Mai* (2001) de Mirjam Pressler. Además del criterio de calidad estética y de la publicación de las mismas en distintas décadas, estos textos han sido escogidos atendiendo también a la posibilidad de encontrarlas en la lengua española. Nuestra intención es facilitar con ello el acceso a estos textos a aquellos lectores e investigadores que no dominan la lengua alemana y que, además pueden conocer y/o trabajar con textos de la literatura española que abordan el conflicto de la Guerra Civil y el fascismo.

Considerando que cada generación de escritores en lengua alemana ha tenido un acceso individual al tema del nacionalsocialismo, la guerra y la posguerra y

que en su plasmación literaria éste ha podido ser ampliado y ficcionalizado de distinta forma, hemos hallado en la LIJ elaborada por los autores que vivieron durante su infancia y/o juventud aquellas experiencias, y que nosotros denominamos “niños de la guerra”, una serie de características relevantes que pasamos a apuntar a continuación:

1. Estas obras abordan conflictos basados en hechos reales que se desarrollaron en las coordenadas espacio-temporales de un pasado no muy lejano. Los autores se sirven de las propias experiencias vitales durante su infancia o juventud, a veces incluso de manera exclusiva, para la confección de sus obras. Las concomitancias con la propia biografía son enormes por lo que muchas veces estos textos pueden definirse como obras autobiográficas.
2. Frecuentemente se centran en las consecuencias privadas, casi íntimas del horror nacionalsocialista y la guerra así como en los conflictos humanos que surgen de ellas. Se subraya la confrontación del protagonista con el miedo, el dolor, los abusos, las ausencias, las carencias y con la muerte. Se muestran las consecuencias y las perturbaciones tanto físicas como psicológicas que estos conflictos provocan en la vida de los protagonistas que participan o que sufren directa o indirectamente estos episodios. Estos sucesos roban la inocencia y el futuro de los niños y jóvenes que tendrán que evolucionar psicológicamente de manera drástica y desarrollar actitudes y facultades propias de los adultos.
3. La acción puede tener lugar durante el periodo nacionalsocialista y la Segunda Guerra Mundial, temporalmente entre 1933 y 1945. Ésta puede desarrollarse también en la posguerra, abordando así las consecuencias de la barbarie nazi y la guerra, como el refugio en otros espacios, la pérdida de padres y familiares, la pobreza y el desamparo, la desorientación y soledad de los protagonistas o la experiencia junto a las tropas de ocupación. Por último el contexto espacial y temporal también puede situarse en la actualidad. Aquí los niños o adolescentes descubren episodios del pasado que son narrados por sus mayores. No obstante, es más frecuente encontrar narraciones en donde el fascismo

se presenta desde la perspectiva vivencial del niño o joven y la reflexión acerca del acontecimiento retrocede a favor de una presentación de lo inmediatamente vivido.

4. Así pues, el punto de vista desde el que se relatan los acontecimientos y las experiencias pueden ser el del adulto, o el del niño o adolescente como testigo directo o indirecto de las consecuencias de estos conflictos. En la mayoría de estos textos el protagonista o los protagonistas principales son niños o adolescentes.
5. Cuando el punto de vista es el del niño o adolescente suele darse una identificación del lector con el protagonista. A pesar de ello, es ocasional el diálogo abierto con el lector.
6. El espacio geográfico suele ser Alemania o Austria, aunque a veces los protagonistas se encuentran en otros espacios distintos a su país de origen, cuando se narran por ejemplo vivencias de persecución y huida a otros países. Este aspecto introduce la cuestión del contacto con otras culturas y ahí se incluye a menudo el valor de la tolerancia y el respeto por otras formas de ver el mundo.
7. La narración de los conflictos armados que muchas veces y todavía en nuestra sociedad actual se relaciona con episodios heroicos o se asocia a fechas célebres pierde aquí toda connotación positiva. Se cuestiona cualquier tipo de discurso que justifique una acción bélica, como puede ser el de la identidad nacional o el de la soberanía de un país. En esta literatura y en la actualidad la guerra deja de tener el valor de un gran acontecimiento épico y glorioso, y nunca aparece como una acción justa y necesaria o como un espacio en donde tienen lugar aventuras interesantes.
8. De este modo no existe una afirmación del héroe guerrero y de su coraje asociado a la victoria y a la consecución de los sueños e ideales del protagonista tal como ocurría en la Literatura nacionalsocialista. Esta literatura tenía como finalidad el culto de la nación alemana, la formación de una conciencia de raza y la instrucción del niño como perfecto luchador y soldado. La guerra nunca tiene justificación y en es-

tas obras sobre el pasado la barbarie nacionalsocialista ésta se muestra con sus consecuencias negativas y trágicas.

9. A menudo se muestra el carácter absurdo de normas, prohibiciones y actitudes racistas a través de la mirada inocente pero sincera de los niños que cuestionan los comportamientos y las opciones de los adultos. Además las preguntas y reflexiones de los niños desenmascaran el lenguaje racista y propagandístico.
10. Pueden hallarse en los textos elementos simbólicos y míticos. Así, por ejemplo, el peluche rosa de la niña protagonista en *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* de Judith Kerr (1923) simboliza la pérdida de la inocencia y la infancia.
11. Apenas encontramos obras en las que se dé un discurso didáctico mediante aclaraciones, notas a pie o apéndices. No obstante, los títulos, el diseño de la cubierta, el texto de la solapa, portada o contraportada, las ilustraciones, así como la inclusión, en ocasiones, de alguna cita o un pequeño prólogo, es decir de determinados elementos paratextuales, constituyen una clave para la lectura del texto y ayudan al lector y al comprador adulto del libro a su elección.
12. A pesar de esta temática, estos libros acostumbra a presentar un final esperanzador en donde se intenta transmitir afectos y emociones positivas y la idea de que en medio de la locura y del odio se dan ejemplos de solidaridad, amistad y cariño y la posibilidad de comenzar una nueva vida.

Después de extraer estas características, el análisis de las distintas obras ha revelado asimismo que a la hora de abordar esta temática existen ciertos riesgos que pueden poner en cuestión el valor de estos textos⁵. Así, por ejemplo, a veces esta literatura se rinde a una serie de convenciones que el mundo adulto, con sus restricciones, miedos y tabúes, impone solapadamente y que terminan por encorsetar-

⁵ Véase el estudio de Cloer (1988) en el que lleva a cabo un análisis temático y estilístico de veinte obras de literatura juvenil que abordan el tema del *Drittes Reich*, incluyendo una valoración final de las mismas.

la, debilitando de esta forma su valor artístico. Según el investigador Ewers⁶, a los autores de esta literatura se les exige el compromiso de ajustarse a la historia con objetividad y precisión así como una mayor responsabilidad ética a la hora de enfrentarse a estos temas. Igualmente se requiere de estos escritores una adecuación del tema a la capacidad intelectual y moral del niño o adolescente. De este modo, para la crítica literaria alemana el principio por el que medir esta literatura ha residido a menudo en la transmisión de un conocimiento objetivo y exacto de la historia y en la capacidad de educar al niño en determinados valores. Esto supone que a menudo en estas obras de ficción el criterio instructivo y pedagógico haya primado sobre la calidad estético-literaria y que se haya rechazado una presentación que personalice la historia, así como cualquier tipo de pacto autobiográfico y formal con el joven lector. El carácter autobiográfico, aspecto que confiere a esta literatura un valor excepcional, es reprimido y criticado como un elemento negativo⁷. Las referencias directas que puedan existir en el texto a la biografía del propio escritor se consideran un factor perturbador.

Coincidimos con Ewers al afirmar que estos criterios de valoración por parte de la crítica no permiten reconocer el alcance de los auténticos testimonios de cada individuo y reduce esta literatura con su pretensión de precisión y objetividad a una amalgama de ilustraciones didácticas y metódicas de conocimientos históricos⁸. En definitiva la exposición literaria se restringe a una propuesta histórica, pedagógica y moral. Esto además implica que los autores, en primer lugar, no puedan introducirse de manera abierta y manifiesta en la obra a través de un yo adulto que recuerda, en segundo lugar, que no puedan presentar en su texto la historia infantil o juvenil como parte de la propia historia personal y, por último, que ten-

⁶ Véase <http://user.uni-frankfurt.de/~ewers/links/Untitled-3.8.htm>

⁷ A menudo en estos libros las referencias al carácter autobiográfico que puede poseer el texto pueden verse exclusivamente en los elementos paratextuales de la obra como en los prólogos y epílogos, en los textos de las portadas, de las solapas o en las entrevistas que pueden aparecer en la misma publicación al final del relato. No obstante, cabe preguntarse si realmente estos elementos paratextuales son percibidos por el principal destinatario de esta literatura y no sólo por el lector adulto que compra el libro.

⁸ "Mögen rein fiktionale Darstellungen auch in der Lage sein, ein bestimmtes zeitgeschichtliches Wissen repräsentativer in Szene zu setzen und sachangemessener zu illustrieren, so bleiben sie doch als 'bloße' Veranschaulichungen historisch-diskursiver Erkenntnisse zurück hinter dem Ernst des Faktischen; sie partizipieren nicht an der besonderen Erschütterung, die von der Darbietung authentischer Lebensschicksale ausgeht" (Ewers en <http://user.uni-frankfurt.de/~ewers/links/Untitled-3.8.htm>).

gan que renunciar a señales textuales donde se manifieste su inseguridad frente a lo recordado o en donde aparezcan vacilaciones frente a personajes, actos y decisiones complejas.

A diferencia de la literatura de adultos que aborda el tema del nacionalsocialismo y la guerra, en donde la infancia o adolescencia aparecen a menudo a través de recuerdos aislados y fragmentarios y se ofrece una perspectiva múltiple y polivalente, en esta LIJ encorsetada desaparece la posibilidad de una narración fragmentaria y el recuerdo presenta un carácter lineal en donde no cabe ni la incertidumbre ni la imprecisión. En estos textos no es posible tematizar la carga psicológica de este pasado, algo que, sin embargo, podría favorecer una superación literaria de las vivencias traumáticas. Así pues, según Ewers:

La exclusiva concentración en las informaciones objetivas e históricas que deben ser difundidas y su adecuación a los receptores infantiles y juveniles excluye una dimensión de la transmisión de la historia contemporánea que a mí, precisamente para los niños y jóvenes, me parece de especial relevancia: la transmisión de la historia contemporánea a través del recuerdo vivo de los que han sufrido realmente estos episodios y/o de los testigos. Desaparece así lo que Jan Assmann denomina "la memoria comunicativa".

Del mismo modo la presencia de un carácter marcadamente instructivo en la cual la autoridad del narrador y del autor es incuestionable y al lector sólo le corresponde adoptar un papel pasivo frente a lo narrado no favorece la reflexión personal del lector frente al tema. Por todo ello, consideramos que en el proceso de lectura de una obra literaria debe desaparecer lo que en casi todos los ámbitos pedagógicos desempeña un papel importante: la autoridad del educador o maestro. El libro debe incentivar a la formación de un criterio y juicio propio. La presentación de personajes planos divididos dicotómicamente en buenos y malos o la presenta-

⁹ "Die Konzentration allein auf die zu vermittelnden zeugeschichtlichen Sachinformationen und deren Angemessenheit an den kindlichen bzw. jugendlichen Rezipienten lässt eine Überlieferungsdimension von Zeitgeschichte außen vor, die mir gerade für Kinder und Jugendliche von besonderer Bedeutung zu sein scheint: die Übermittlung von Zeitgeschichte nämlich in lebendiger Erinnerung von selbst Betroffenen bzw. von Zeitzeugen. Ausgeblendet wird das, was Jan Assmann das 'kommunikative Gedächtnis' nennt". Véase <http://user.uni-frankfurt.de/~ewers/links/Untitled-3.8.htm> (Consultada el 20 de julio de 2006).

ción del fascismo y la guerra como un acontecimiento que ha sucedido de manera fatal, sin que el ser humano haya podido hacer nada para evitarlo, provoca que el lector no adopte un papel responsable en la construcción de su propia historia.

A pesar de estas dificultades, podemos constatar que esta literatura ha avanzado a grandes pasos permitiendo nuevos accesos al tema del nacionalsocialismo y al fenómeno de los conflictos bélicos y ofreciendo lecturas que traspasan cualquier frontera temporal o espacial y le conceden el rango de literatura universal. Desde la aparición de los primeros *Sachbücher* o libros de divulgación sobre este tema y aquellas novelas en donde el carácter objetivo, documental y didáctico primaba de manera consciente sobre el ficcional y artístico hasta la publicación en la actualidad de obras complejas e innovadoras con gran capacidad metafórica y simbólica que exigen una recepción activa por parte del lector, la literatura en lengua alemana ha recorrido un camino difícil pero muy enriquecedor y productivo. Esta investigación nos ha ayudado a observar dónde residen las dificultades pero también cuáles pueden ser los alcances y los retos de cualquier literatura para jóvenes lectores que planteen el tema de la guerra y la violencia. Por ello, esta literatura que defiende una cultura de paz puede ser capaz de:

- Mostrar que la historia no es plana ni cerrada, ni termina repentinamente, sino que es un *continuum* que el ser humano va construyendo, por lo tanto variable y mudable. Esta literatura puede hacer ver que la historia es el resultado de actividades humanas muy concretas.
- Ayudar a discernir qué discursos económicos, sociales y políticos dirigidos y apoyados por los individuos y sus comportamientos favorecen las estructuras jerárquicas, la desigualdad y la violencia y mostrar así la responsabilidad del individuo frente a su actuación.
- Mostrar que los valores y las ideas son cuestionables por lo que el individuo debe ser capaz de revelarse frente a cualquier dogmatismo de una ideología opresiva e intolerante.
- Mostrar que aceptar indiferentemente todo lo que nos dan por válido y verdadero, pero también mirar para otro lado y tolerar pasivamente lo que sucede a nuestro alrededor son opciones de posicionarse que

tienen sus consecuencias. De este modo fomenta en el lector la responsabilidad individual y su disposición a la intervención socio-política.

- Capaz de hacernos ver que cualquiera puede convertirse en verdugo, víctima o salvador y que la mayoría de los individuos al principio sólo son espectadores. Cuantos más enfoques desde las distintas y posibles perspectivas – víctima, verdugo, ayudante, observador, etc. – presentan estos textos, más complejas pero al mismo tiempo más enriquecedoras pueden ser las lecturas.
- Exponer con toda claridad las contradicciones e inseguridades del individuo y mostrar las alegrías, miedos y sufrimientos de los protagonistas. Confrontar al lector con aquellos conflictos morales en los que se hallan los protagonistas ayudará al lector a comprender cuáles pudieron ser las causas personales que llevaron a esas personas a tomar determinadas decisiones. Las figuras aparecen así en su dimensión humana confrontados a decisiones complejas y la literatura se confronta con la historia de manera más concreta, complementando lo que, por ejemplo, se plantea desde el libro de historia. El lector puede así ser capaz también de discernir los pros y los contras de determinadas actitudes y actuaciones humanas.
- Ofrecer posibles paralelismos entre el pasado y el presente.
- Iniciar un diálogo con el lector, dejar espacio para los propios pensamientos y reflexiones y despertar la necesidad de una confrontación activa con uno mismo, con sus decisiones y sus circunstancias sociales y políticas y sobre todo despertar la esperanza de un mundo mejor.

Ya en 1969 el investigador Dahrendorf señalaba que una literatura que se confronta con la guerra y la violencia para niños y adolescentes no sólo debe tratar de “formar una idea de lo sucedido a los jóvenes y hacer que ellos sean capaces de comprender y razonar sobre los hechos sino que también debe tratar de motivar a los jóvenes a posicionarse de manera activa y participativa frente al acto político y potenciar la conciencia de la responsabilidad del individuo

frente a los deberes comunes de nuestra época...”¹⁰. Al lector niño o adolescente, dependiendo de su aprehensión cognitiva, se le asume ahora la capacidad de formular preguntas, de cubrir huecos y de comprometerse.

Conclusiones

En la literatura en lengua alemana la cuestión del nacionalsocialismo y la guerra surge asociada a la necesidad de hacer memoria individual e histórica. La LIJ que aborda el nacionalsocialismo y la guerra se ha originado principalmente a partir de un impulso político pero también pedagógico. Esta literatura compensa las omisiones de la formación histórica, ética y política que se da en los ámbitos educativos y en los círculos familiares y llama la atención a la generación joven de un pasado no muy lejano para que ésta tome conciencia de manera crítica de esa parte de su historia y no permita que se repitan barbaries como las ya vividas. La cultura de la paz que estos textos transmiten a partir de las lecturas de un pasado bélico y violento no es sólo un concepto contrapuesto a una cultura del terror sino que debe servir de invitación a reflexionar sobre la libertad, la justicia y los derechos y deberes del ser humano. Del mismo modo mediante la confrontación crítica con el tema desean impulsar una actitud crítica y activa frente a conflictos que el joven debe aprender a resolver mediante el diálogo y la cooperación. Es así como el niño deja de ser considerado aquel receptor pasivo propio de una literatura demostrativa y concluyente en donde no cabe la interrogación y el lector “sólo tiene la opción de aplaudir o rechazar, pero no de intervenir” (Docampo 2001: 138). Estamos de acuerdo con Docampo al afirmar que:

La literatura infantil y juvenil actual, mejor dicho, de ahora en adelante, (...) ya no puede ser una literatura que tenga como último objetivo el de la propuesta directa de conductas. Hoy tenemos que exigir el deber de exponer modelos que lleven al lector a la reflexión y a la crítica. Sin duda es inevitable que toda obra literaria sea una propuesta moral, porque es una cosmovisión; es un ente de realidad creado por un individuo, por tanto llevará consustancialmente unido un punto de vista desde el que contemplar el ser humano y eso es una posición moral. Pero lo

¹⁰ “Es geht dabei nicht nur darum, jungen Menschen Einblicke zu verschaffen und in ihnen Einsichten herbeizuführen, sondern auch um ein Motivieren, sich handelnd und mitwirkend dem Politischen zu stellen, das Bewußtsein der Mitverantwortung für gemeinschaftliche Aufgaben unseres Zeitalters zu fördern...” (Dahrendorf 1969: 128).

que diferencia esta propuesta del didactismo es la ausencia de intención moral a priori, aquella nace de la historia y no la historia de la proposición moral del autor (Docampo 2001: 138).

En la actualidad la LIJ intenta transmitir este periodo de la historia tal como los seres humanos la vivieron y la configuraron evitando dar lecciones y valorar la moralmente. Ésta pretende favorecer que los jóvenes encuentren a través de estas historias un acceso a aquellos problemas actuales como la discriminación de minorías sociales, la xenofobia o las actuales violaciones de los derechos humanos. En este camino la LIJ debe ser espacio de reflexión y de experiencia compartida entre autor y lector, lo que facilitará la comunicación entre las generaciones y la comprensión de nuestra historia y nuestros mundos, de la historia que vivieron nuestras generaciones anteriores y de la historia de otros pueblos y culturas.

La LIJ en lengua alemana que se ha confrontado críticamente con el pasado nacionalsocialista ha contribuido sin duda a la evolución del género permitiendo ampliar lo que puede ser transmitido literariamente a niños y adolescentes. No obstante, creemos que esta literatura debe intentar no caer en las exigencias y convenciones que las leyes morales de nuestra sociedad exige, la mercadotecnia genera o la crítica literaria demanda.

El objetivo de esta literatura será educar para la paz y educar para el logro de un espíritu crítico, evitando la banalización de la violencia, evitando ofrecer una visión maniqueísta de la realidad y evitando propuestas directas de conductas y de valores sin cuestionarlos. La lectura abre así un abanico de posibilidades de ser y pensar. Las obras deben provocar un proceso de valoración, elección y acción por el que el lector puede pasar de la injusticia a la justicia, de la indiferencia al compromiso y de la violencia y el odio a la solidaridad y al cariño¹¹. Después de estudiar una pequeña parcela de esta literatura podemos ver cómo el arte y la literatura pue-

¹¹ La justicia, la tolerancia o la solidaridad, son sin duda valores que la LIJ en su proyecto por una cultura de paz intenta transmitir al lector infantil y juvenil. Los valores no son verdades absolutas sino que forman parte de nuestra historia y que son pues relativos a una época y a un espacio socio-cultural determinado. Sin embargo, ellos nos permiten reconocer y aceptar normas y hacen posible la convivencia entre los seres humanos. Por todo ello creemos que para que estos valores puedan tener un efecto positivo, deben ser transmitidos de tal modo que a su vez se exija o despierte el espíritu crítico del niño o adolescente.

den desarrollar fuerzas subversivas que ayudan además a curar heridas. Desde Auschwitz hasta Guernica o desde Guernica hasta Auschwitz, hallamos a magistrales escritores y escritoras como Renate Welsh, Alfred Andersch, Christine Nöstlinger, Peter Härtling, Josefina Aldecoa, Ana María Matute, Caballero Bonald o Juan Farias, entre muchos otros.

Referencias bibliográficas

- AGRA PARDIÑAS, María Jesús / ROIG RECHOU, Blanca-Ana (coords.) (2004), *A memoria das guerras na literatura infantil e xuvenil en lingua galega*, Xerais: Vigo.
- BÖHM, Viktor / STEUER, Heinz (eds.) (1986), *Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich. Festgabe für Richard Bamberger zum 75. Geburtstag*, Viena/Múnich: Jugend und Volk.
- CLOER, Ernst et al. (1988), *Das Dritte Reich im Jugendbuch. Zwanzig neue Jugendbuch-Analysen*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- DAHRENDORF, Malte (1969), "Das zeitgeschichtliche Jugendbuch" en DAHRENDORF, M. / SCHACK, W. v. (eds.), *Das Buch in der Schule*, Hannover: Hermann Schrödel, pp. 128-157.
- DAHRENDORF, Malte (1997), "Das zeitgeschichtliche Jugendbuch zum Thema Faschismus / Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik" en RANK, B. / ROSEBROCK C. (eds.), *Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule*, Weinheim: Deutscher Studienverlag, pp. 201-226.
- DAHRENDORF, Malte (ed.) (1999), "Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur", en *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 10. Beiheft, 1999.
- DAHRENDORF, Malte (1990), "Literarische Erinnerungsarbeit. Jugend- und Erwachsenenliteratur zum Faschismus. Eine vergleichende Studie" en GRENZ, D. (ed.), *Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene?: Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur*, Múnich: Fink, pp. 83-93.

- DOCAMPO, Xabier P. (2001), "A literatura infantil e xuvenil, unha representación literaria do mundo" en *Congreso. Literatura galega e do norte de Portugal. O libro e a lectura*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 137-145.
- DODORER, Klaus (ed.) (1988), *Zwischen Trümmern und Wohlstand. Literatur der Jugend 1945-1960*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- GARCÍA DE LA PUERTA, Marta / RUZICKA KENFEL, Veljka / VÁZQUEZ GARCÍA, Celia (1997), *La literatura infantil y juvenil anglogermana de nuestro siglo*, Barcelona: PPU.
- IGLESIAS, Calo (1997), "Educación en valores" en *Revista Galega*, nº 15, abril 1997, pp. 41-47.
- KAMINSKI, Winfred (1994), *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur: literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit*, 3ª ed., Weinheim/München: Juventa Verlag.
- KAMINSKI, Winfred / HAAS, Gerhard (1984), "Zeitgeschichtliche und politische Kinder- und Jugendliteratur" en HAAS, G. (ed.), *Kinder- und Jugendliteratur: ein Handbuch*, 3ª ed., Stuttgart: Reclam, pp. 88-107.
- KOKKOLA, Lydia (2003), *Representing the Holocaust in Children's Literature*, Nueva York/Londres: Routledge.
- MALINA, Peter (1988), "Geschichte ist anders" en *1938 +/-7 darstellbar – vorstellbar – bewältigbar?*, Viena: Ed. Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur, pp. 35-36.
- RAMOS, Ana Margarida (2005), "Paz e Guerra: os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância", *Boletín galego de literatura*, nº 31 / 1º semestre (2004), pp. 49-80.
- SCHWEIKART, Ralf (1994), "'Und wenn nicht anders, dann eben mit Gewalt.' Jugendlicher Rechtsextremismus in aktuellen Romanen für Jugendliche" en EWERS, Hans-Heino (ed.), *Jugendkultur im Adoleszenzroman: Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne*, Weinheim/München: Juventa Verlag, pp. 107-130.

- VV.AA. (2003), *Guerra y paz en los libros infantiles*, Buenos Aires: ALIJA, colección los Cuadernos de ALIJA.

Referencias bibliográficas en Internet

- <http://user.uni-frankfurt.de/~ewers/links/Untitled-4.1.htm#8> Consultada el 20 de julio de 2006.
- <http://user.uni-frankfurt.de/~ewers/links/Untitled-3.8.htm> Consultada el 20 de julio de 2006. También: EWERS, Hans-Heino (2005), "Zwischen geschichtlicher Belehrung und autobiographischer Erinnerungsarbeit. Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur von Autorinnen und Autoren der Kriegs- und Nachkriegskinder" en GLASENAPP, Gabriele von / WILKENDING, Gisela (eds.): *Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13516176547351507976613/ima0017.htm>, véase nº 50, octubre 1999. Consultada el 20 de julio de 2006.

LEER Y SER, SER Y LEER

Cristina Martín de Riso

Resumen

Este ensayo nos conduce a reflexiones muy interesantes sobre el lector y el texto. Se exploran las posibilidades de la lectura como formación del lector y la relación tan especial que se crea entre el texto y el lector de modo que se pueden establecer distintos tipos de lectores dependiendo de sus propias actitudes ante un texto. Se alude a la estructura narrativa del ser humano, del "yo" como producto de nuestros relatos y de la lectura y la construcción del sí mismo explorando la relación que se establece entre lectura e identidad. El texto se convierte de este modo en un elemento perteneciente al lector.

Palabras clave: texto, lector, transformación, subjetividad, identidad

Abstract

This essay describes in a very interesting way the relation between the text and the reader. We explore the possibilities that reading offer in relation to the development of the reader and the special connexion created between reader and text so we can distinguish different types of readers depending on their attitudes in front of a text. The paper also deals with the narrative structure of human beings, the "I" as a result of different readings and stories and the construction of one's own exploring the relation between reading and identity. In this way we can conclude that the text as a matter of fact belongs to the reader.

Key words: text, reader, transformation, subjectivity, identity



“La lectura nos hace ser como somos”

J. Larrosa

“El YO es el producto de nuestros relatos”

J. Bruner

El primer epígrafe rápidamente me trajo referencias e imágenes que me persiguieron adonde iba acompañada por Larrosa, como me suele suceder con otras obsesiones literarias. ¿Borges fue el pesimista enigmático que descreyó del éxito y del fracaso, de las escuelas literarias y de sus dogmas, por ser lector incansable del filósofo Schopenhauer? ¿Escribió cuentos que plantean esa frontera tan delgada entre la realidad y la fantasía al modo de otro de sus favoritos, el gran Stevenson? Indudablemente fue un gran filósofo agnóstico y un gran narrador fantástico. Y a modo conjetural: es quizás por todo lo que leyó y la calidad de lo que leyó que se volvió tan crítico, tan críptico, tan solitario.

Otra imagen que me aparece es la voz de Laura Devetach a quien escuché contar¹ que su casa de la infancia explotaba de palabras litoraleñas como mburucuyá o añamembuí, otras también muy sonoras que venían de otras lenguas parentales y que las repetía sin saber qué querían decir: “pipistrella”, “puño-puñeto”, “se non e’ vero, é ben trovato”. Jugaba con otros chicos a la “embopa”, remontaban “pandorgas”, se amenazaban con hacerse “curubica”. Mucho leer-escuchar palabras sonoras y Laura se hace poeta. También narradora, pero siempre me llamaron la atención los matices poéticos de su narrativa.

Entonces se me vuelve necesario recordar a Marita, esa niña que cuando leyó “El Golpe”,² comentó bastante desilusionada: Y yo que creía que “poner orden”, “chupar”, “desaparecido” eran palabras tontas... tantas veces escuché a mi mamá “poné orden en tu cuarto que ya no encontrás nada”, “dame la naranja que te hago el agujerito, así la chupás mejor”, “otra vez Lusito desaparecido, siempre me hace asustar este chico”. Son textos que forman, conforman y transforman. En la idea de lectura como formación, no importa el texto sino la relación intersubjetiva con él.

¹ Durante el Seminario sobre “Los vínculos entre literatura y región”, Santa Fe, Argentina, 1988. Y en el Segundo Encuentro de Prof. de Literat. Infantil y Juvenil de la Patagonia, Trelew, Argentina, 1992.

² de Graciela Montes, *El golpe*, texto para niños documental y literario a la vez acerca de la última dictadura militar en la Argentina, Bs. As. Gramon Colihue, 1999.

Me interesa desplegar la idea que Larrosa retoma de Blanchot acerca de que la mayor amenaza de la lectura es la que plantea *ese lector que quiere seguir siendo él mismo cuando lee*, tema que me inquietó. Entonces hay un lector arrogante (¿lector?) y otro que no lo es. El que se empeña en permanecer erguido frente a lo que lee, el que reduce todo a su imagen, a su medida, el devorador. El que lee, pero no cambia, no se transforma... “dejándose llevar por un texto, en vez de intentar dominarlo siempre” (M.Petit, 1999).

En esta categoría de lectores yo distinguiría dos:

- Los que leen ese texto que hubieran querido escribir pero no lo hicieron porque no les dio el talento. Son lo que suelen enojarse porque esa palabra no les cabe, esa idea no está del todo desarrollada, ese final es intempestivo, a partir de actitudes desestimadoras. Pero también están allí los que se entregan y dicen: *éste escribió exactamente lo que yo quería escribir, si me hubiera animado*. Y lo toman como propio: *este texto yo ya lo leí*. Así la posibilidad de dialogar con él queda obturada. Yo diría que tampoco hay transformación en este caso.
- Los que leen a la letra, decodificando, como si hubiera que desentrañar el sentido del texto y no fuera una construcción plural, como si no estuviera siempre en curso. En este caso el texto es un objeto externo, extraño a cualquier posibilidad de interacción con él. Quizás estos lectores “arrogantes”, sean lectores conservadores, funcionales a un sistema que pretende que todo quede como está, aún a su propio sistema de creencias.

En la otra orilla y siguiendo el planteo de Larrosa, estaría el otro lector al que no le puso nombre, pero que intentó describir: “en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro”. Ese lector sin nombre para Larrosa podría ser el lector nómada de Michel de Certeau. Nunca un ser nómada me pareció arrogante porque para transitar caminos hay que estar preparado para caer, sufrir, padecer, también asombrarse. Además en su deambular ese viajero nunca será el mismo que partió algún día de su lugar de origen, de su aldea. Es un lector nómada en quien la transformación es objeto y sujeto a la vez. En este juego gramatical sería bueno ver que el verbo es muy generoso:

el lector transforma su pensamiento, su manera de ver el mundo...
 el lector se transforma,
 el lector transforma el texto en otro.

Gran tema el que plantea esta última oración, que no es inaugural, ya convocó con distintos matices a teóricos contemporáneos desde los cognitivistas americanos Smith y Goodman, hasta los lingüistas y críticos europeos: Bajtin, Barthes, Derrida, entre otros y por supuesto, a muchísimos escritores de ficciones. "Acto interactivo", "ecos dialógicos", "explosión", "paso", "travesía" "simiente dispersada" son todas expresiones que nos remiten a este acto de leer en el que el lector está siempre listo a describir y completar, que constituye una red de experiencias donde la palabra se produce y produce y el lector también. Cómo no citar en este estallido de recuerdos, esa expresión que siempre me resultó interesante acerca de que los sentidos del lenguaje nunca se cierran y que juegan con la ausencia en "esa relación importante entre el silencio, la incompletud y la interpretación". Es que la incompletud del lenguaje, la del texto, es la incompletud del que usa el lenguaje, del que interpreta el texto. Indudablemente el silencio es fundante, no hay sentido sin silencio. Qué oportuno poder citar esas palabras del escritor Héctor Tizón, silencioso y ciertamente oscuro que pone en boca del narrador de la novela "La belleza del mundo"⁴ cuando evalúa a Lucas, el protagonista peregrino, taciturno que sabía mucho de leer de un modo nada ortodoxo: "Intuía que nadie podrá comunicarse mediante las palabras. La verdad está en lo secreto, y el secreto es lo no dicho". Quizás, una pequeña digresión que convoca a nuevas reflexiones acerca de este tema inagotable que plantea la lectura como conjunción de elementos conscientes e inconscientes y donde los silencios y las ausencias adquieren gran relevancia.

Y volviendo entonces al interjuego de texto y subjetividad es que la lectura se vuelve experiencia, en el sentido no de lo que pasa, sino de lo que nos pasa a los lectores: cuando un texto nos mueve, conmueve, habilita nuestras contradicciones, abre enigmas, nos transforma.

Y relacionado con esto quiero reflexionar en este espacio de lectura acerca de la estructura narrativa del ser humano, del Yo como producto de nuestros relatos y de

³ de Puccinelli Orlandi, *Interpretacao, autoria, leitura e efeitos do trabalo simbolico*. Petrópolis, Brasil: Voze. Traducción de la Prof. N.Desinano.

⁴ de Héctor Tizón, *La belleza del mundo*, Bs. As. Seix Barral, 2004.

la lectura y la construcción del sí mismo, que tan bien han desarrollado Bruner, Anrubia y M. Petit, entre otros. Relataré brevemente una vivencia con alumnos de nivel terciario con quienes comparto un Taller de Literatura Infantil y Juvenil, en la ciudad de Casilda (Pcia. De Santa Fe). Durante nuestro primer encuentro les pedí que se presentaran a través de un otro: objeto, vegetal, animal. Además de provocar en algunos algunas miradas de desconfianza y extrañeza, en otros despertó curiosidad. Diego, quien primero se negó a plegarse al juego, luego nos sorprendió presentándose como enredadera y como tal dijo:

Soy grande, con muchísimas ramas, tiendo a pegarme a otros y a asfixiarlos, pero también busco permanentemente nuevos lugares por donde esparcirme, y eso me oxigena y me da fuerza. Sé que puedo crecer mucho y ocupar muchos espacios, pero con cuidado porque tiendo a invadir espacios ajenos y eso no es bueno para mí.

También fue muy interesante lo que contó Sandra que eligió ser guitarra: "puedo tocar infinitas melodías, por eso siempre soy compañía para los que ponen oreja. Para mí es lo mismo el día que la noche. Siempre sueño bien. Mi madera es noble, puedo darla si alguien la necesita. Mis cuerdas son firmes y resistentes".

Natalia en cambio que se negó rotundamente al juego solamente dijo: "soy tranquila, me gusta pasarla bien"...y no pudo seguir. Cuando terminó la experiencia, los dos primeros se mostraron sorprendidos por lo que habían dicho de sí mismos. Griselda comentó que mientras contaba se sentía muy extraña porque se estaba redescubriendo. Diego dijo que nada mejor que la enredadera para expresar lo complicado que era. Natalia se quedó muy callada porque no pudo jugar a la literatura y decir su texto, no pudo decirse. Fue también sumamente interesante escuchar al árbol, a la piedra, al centauro, al jasmín, al mar. Con esta frugal experiencia quiero homenajear el segundo epígrafe que elegí para mi texto y citar nuevamente a Bruner a través de un texto que me parece que se ajusta mucho a este hecho narrado. "La autobiografía literaria, aún con todas sus trampas puede darnos no pocas lecciones acerca de qué dejamos implícito en las descripciones más breves y espontáneas, ligadas a episodios que damos de nosotros mismos". Indudablemente no sólo somos lo que leemos, somos lo que nos contamos, nos decimos. Y la literatura es sabia en eso.

Sabemos que el tema de la autobiografía ha concitado actualmente la atención de muchos escritores y muchos críticos, pero fue en esta ocasión sólo una punta de iceberg para relacionarlo con el tema en cuestión. Pero sí me interesa volver a la

estructura narrativa del ser humano, recordar lo que tan bien estudió Bruner en su psicología intuitiva acerca de que los seres humanos piensan su propia vida de manera narrativa. Dentro de esa estructura las personas son pensadas como actores o sujetos que actúan movidos por objetivos, que se valen de instrumentos para alcanzarlos y que en su trayecto deben vencer obstáculos que les presenta el medio. Una verdadera trama narrativa. Esto se acerca perfectamente a la idea de Larrosa acerca de que nuestra vida puede ser considerada un texto. Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, es muy importante contarnos para saber quién somos. Sería la otra cara de la lectura como formación

Pero cuando se plantea la relación entre lectura e identidad, es fácil caer como lo advierte Michele Petit en la tentación de pensar en la lectura como identificación, donde un lector puede ser aspirado por las escenas que el texto le ofrece. Más vale pensarla como ese espacio propio donde los lectores pueden reconocerse y desconocerse, tener un lugar propio y poder convertirse en aquello que no eran. Un texto como un buen maestro es el que deja aprender, el que se vuelve dócil, a veces, maleable, otras, críptico o claro, azaroso o lineal, según lo que "el cazador furtivo"⁵, necesite.

Y para finalizar (por ahora) estas reflexiones, elegí un texto quizás ya muy conocido, pero que se vuelve nuevo en este contexto:

La función del lector I⁶

Cuando Lucía Peláez era muy niña, leyó una novela a escondidas, La leyó a pedacitos, noche tras noche, ocultándola bajo la almohada. Ella la había robado de la biblioteca de cedro donde el tío guardaba sus libros preferidos.

Mucho caminó Lucía, después, mientras pasaban los años. En busca de fantasmas caminó por los farallones sobre el río Antioquia, y en busca de gente caminó por las calles de las ciudades violentas.

Mucho caminó Lucía, y a lo largo de su viaje iba siempre acompañada por los ecos de los ecos de aquellas lejanas voces que ella había escuchado, con sus ojos, en la infancia.

⁵ de M. de Certau citado por Cavallo G y Chartier R, en *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 1998

⁶ de Eduardo Galeano en *El libro de los abrazos*, Siglo XXI, 1989

Lucía no ha vuelto a leer ese libro. Ya no lo reconocería. Tanto le ha crecido adentro que ahora es otro, ahora es suyo.

Este bellissimo relato plantea tantas cosas dichas y no dichas. El mejor texto, el que transforma, el que hace ser al lector quien es, la mayoría de las veces es imprevisible, robado, cazado, furtivo. Provoca ecos que van y vienen desde mil lugares inasibles. Invita al lector a emprender un viaje a otros mundos y a sí mismo, un viaje que no sabe de finitudes.

Y lo mejor: el texto es siempre del lector. Este texto ya no es de Galeano, es de Lucía. ¿Habría sido alguna vez de él?

Referencias bibliográficas

- ANRUBIA, E. "La estructura narrativa del ser humano" (1ra. parte, 2da. parte), *Especulo*, revista de estudios literarios Universidad Complutense de Madrid.
- BRUNER, J (2003). *La fábrica de historias*, Argentina, F.C.E.
- LARROSA, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes.
- LARROSA, J. (2000). *Pedagogía profana*. Bs. As, Méjico: Edic. Novedades educativas.
- PETIT, M. (2001). "Lectura literaria y construcción del sí mismo", *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. Méjico: F.C.E.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Méjico.
- ROA BASTOS, A. (1990). *El texto cautivo*. Alcalá de Henares: Fundación Colegio del Rey.

LITERATURE FOR CHILDREN AND VIOLENCE IN A MINORITY
LITERATURE: THE CASE OF BASQUE LITERATURE

Mari Jose Olaziregi

University of the Basque Country-Spain

mj.olaziregi@ehu.es

Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre la presencia de la violencia política y, en concreto, del terrorismo de E.T.A. en la literatura infantil y juvenil escrita en lengua vasca. Para ello, se parte de una somera presentación del sistema literario vasco actual y de los factores socio-históricos que han condicionado el devenir de la literatura vasca.

Tras perfilar muy brevemente las tendencias y estilos que prevalecen en la actualidad, la autora analiza algunos textos que directa o indirectamente tratan el tema de la violencia política. La preeminencia de un realismo subjetivo, el interés por mostrar el sufrimiento que el conflicto político genera entre la población vasca, los mensajes que abogan por un entendimiento y una solución pacífica...son, entre otras, algunas de las conclusiones que se subrayan.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil vasca, crítica literaria, literatura infantil y juvenil, ideología.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the presence of various forms of violence and situations of conflict in contemporary Basque literature. We focus specifically on the limited prominence that the Basque political conflict and the terrorism of ETA have in the works of contemporary Basque authors. For this purpose, we start

with a brief introduction to the characteristics of children's literature written in Basque and to the evolution of its literary system. Questions having to do with the ethical function of literature in a politically violent environment, and with the narrative strategies used to express them serve to introduce a number of narrative works which have dealt with this topic in the last decade of the last century and the first decade of the present century.

Key words: Basque literature, literature for children and young adults, ideology and child.



Literature for children and young adults written in Basque. A brief introduction

Any introduction to literature written in the Basque language begins for the most part with a discussion of statistics concerning the language and the country which are its base. This is doubtless a necessary presentation for a literature that is largely unknown and written in a minority language. This is the purpose of the following lines: to introduce very briefly the historical, sociological and literary features which have shaped literature written in Basque.

For example, *The Basque History of the World*, written by journalist Mark Kurlansky (2001), offers details of interest for any Anglo-Saxon reader. As the author says, we speak Basque, the oldest Western European language, a language with only 700,000 speakers in all; our country measures only 8,218 square miles, a plot of land a little smaller than New Hampshire; this territory is divided between Spain and France but as Kurlansky states, "Basqueland looks too green to be Spain and too rugged to be France" (p. 18). Additionally, a number of instances in which the adjective "euskal" is featured are specifically mentioned, as are the fame of our cuisine (the preparation and conservation of codfish, for example); our well-known sport, jai alai (Basque handball); our most famous religious figure, Saint Ignatius of Loyola; our excellent contemporary Basque sculptors Jorge Oteiza and Eduardo Chillida; and the Guggenheim Museum of Bilbao.

Basque is an ancient language of pre-Indo-European origin. Basque (Euskara) gives its name and its nature to our country, Euskal Herria, the land of Euskara speakers, and for that reason we have tried, despite a history of prohibitions against using the language and despite its problems, to hold tight to our language through the

centuries. In the final analysis, as Steiner (2004) reminds us, when a language dies, a way of understanding the world dies with it, a way of looking at the world. One way of holding onto our language and expanding it beyond our borders is to win new readers through translation. However, borders, though a spur to literary creativity in the opinion of Claudio Magris, are a heavy burden for Basques. Few of our writers have managed to put us on the map in foreign countries and, though nowadays Basque reaches 87 million homes in Europe and 3 million families in the United States through radio and television, no such contact has been achieved with Basque books. One of our contemporary writers, Harkaitz Cano, paraphrasing W.C. Auden's *Letters from Iceland*, compares the situation of our literature to the solitude of an island, an old European island, often visited by well-known authors thanks to translation – it is a pleasure to be able to read Stevenson, Carroll, Saint-Exupéry, Nöstingler, Rodari, Lindgren... in Basque – but from whose shores few excursions to foreign territory have been made.

With respect to children's literature in Basque, according to the data given by López Gaseni (2000), 73.6% of Basque literature published between 1975 and 1995 consisted of translations. Although in 1975 translations to Basque of literature for children and young people began to increase in both quantity and quality, it was not until the 1990s that these translations were carried out with professionalism inasmuch as they then began to be made directly from the original language without using a bridge language, such as Spanish. In any case, the extremely limited number of translations in the other direction, that is, from Basque to other languages, is striking. In the 1980s, only 9 works by 4 different authors were translated, while in the 1990s, 58 works by 15 authors were translated (López Gaseni & Etxaniz, 2005; p. 114). It must also be noted that three-fourths of the translations made from Basque to other languages in the 1990s were made to other official languages of the Spanish state (Spanish, Catalan and Galician), and that the remaining 25% were made to other minority languages such as Asturian, Albanian, Frisian and Breton. The Basque authors Mariasun Landa (Olaziregi, 2003) and Bernardo Atxaga (Olaziregi, 2005) are the only ones who have truly achieved any significant international status.

We could say that the socio-historical situation of Basque is due to the rather late evolution of our literature. From 1545, when the first Basque book was published (Bernard Etxepare's *Linguae vasconum primitiae*), to 1879, only some 100 books were published in Basque. These numbers began to rise at the beginning of the 20th cen-

tury, when Basque literature began to gain strength; only then, in Bernardo Atxaga's metaphor, did the hedgehog begin to wake from its hibernation.¹ It is precisely one of these, *Ipuin onak* [*Moral Stories*] by Bizenta Mogel (1804), which can be considered the first text of literature for children and young people. It was also the first literary publication by a woman in a tradition dominated by men. Although the text may show a didactic and moralist purpose, we must stress the importance of the book as an exponent of a new type of narration, and at the same time as an exponent of a new type of reading material that was more literary but still somewhat removed from strictly aesthetic objectives. *Moral Stories* is really a translation and adaptation of Aesop's fables, and it served as a point of departure for the appearance of a whole series of fabulists, although in most cases, verse was to be the predominant form. Bizenta

¹ I write in a strange language. Its verbs,
the structure of its relative clauses,
the words it uses to designate ancient things
- rivers, plants, birds -
have no sisters anywhere on Earth.
A house is *etxe*, a bee *erle*, death *heriotz*.
The sun of the long winters we call *eguzki* or *eki*;
the sun of the sweet, rainy springs is also
- as you'd expect - called *eguzki* or *eki*.
(it's a strange language, but not that strange).

Born, they say, in the megalithic age,
it survived, this stubborn language, by withdrawing,
by hiding away like a hedgehog in a place,
which, thanks to the traces it left behind there,
the world named the Basque Country or *Euskal Herria*.
Yet its isolation could never have been absolute
- cat is *katu*, pipe is *pipa*, logic is *lojika* -
rather, as the prince of detectives would have said,
the hedgehog, my dear Watson, crept out of its hiding place
(to visit, above all, Rome and all its progeny).

The language of a tiny nation, so small
you cannot even find it on the map,
it never strolled in the gardens of the Court
or past the marble statues of government buildings;
in four centuries it produced only a hundred books...
the first in 1545; the most important in 1643;
the Calvinist New Testament in 1571;
the complete Catholic Bible around 1860.
Its sleep was long, its bibliography brief
(but in the twentieth century, the hedgehog awoke).

BERNARDO ATXAGA
(in Atxaga, B., *Obabakoak*, Hutchinson, London, 1992)

Mogel's case is particularly exceptional since it is estimated that only 15% of women of her time were able to read and write. In her case, she fulfilled the conditions that Virginia Woolf attributes to female authors of the 19th century: a late marriage and no children.

The preeminence of the nationalist ideology caused the literary production of the first decades of the 20th century to be shaped again by extraliterary forces. The genre of theater was, without a doubt, the most popular of the time, comprising nearly 50% of literary publication. It is in this context that the first work of theater for children, *Nekane edo neskutzaaren babesia* [*Nekane or the Protection of the Virgin*] (1922), was written by another woman, Tene Mujika.

The emergence of Basque schools in the 1920s and 1930s stimulated Basque literacy and created a demand for reading material for younger people. Works with a clear didactic and moral purpose, collections of traditional stories, a number of translations (Grimm, Wilde, Schmid...) and books of stories about local customs written for adults but taken up also by the young readers of the time comprised the list of available reading material. As in the case of other peninsular literatures, the Spanish Civil War (1936-1939) brought devastating effects to Basque literary production. Not only were there significant numbers of losses and exiles (150,000 people), but the winning side also added a repressive policy. This is an era in which Basque names were prohibited, and even inscriptions in Basque on tombstones in cemeteries were not allowed, an era in which the policies of Franco brought their censorship to the streets, to the administration and to the culture. Thus, the postwar generation was one of the most important in Basque literature, since it received what was most needed at the time: continuity.

The modernization and stabilization of Basque literature for children and young adults began in the 1960s (due in part to the influence of Marijane Minaberri's books and the many translations that were published in those years). However, it was not until the 1980s that literature for children and young people written in Basque truly started to become established. If there is any critical event in the history of Basque literature, it is the death of the dictator Franco in 1975. Only then did Basque literature begin to establish the conditions necessary for its development (the bilingual decree, which expanded the corpus of potential readers, official funding for publishers and distributors, funding to protect production in Basque...). With a better estab-

lished and more extensive network of publishing houses, the number of books published in Basque gradually rose from an average of 31.5 books per year from 1876 to 1975, to an average of 659.2 books per year from 1976 to 1994. With respect to literature for children and young people, the percentages it has held out of the total production are remarkable. Between 1876 and 1935 only 2.4% of Basque publication was children's literature, however, this percentage rose to 9.8% between 1936 and 1975, and to 23.1% between 1976 and 1994. At present, 20-25% of all works published in Basque are literature for children and young adults. Every year 60 to 70 new works of literature for children and young people are published in Basque, and if we look at the statistics from 2002, we see that a total of 1,586 books were published in Basque, of which 344 were literature for children and young people. The average print run is generally 1,500 to 2,000 copies. Additionally, it was in the 1980s when literary prizes for literature for children and young adults were first created, serving as a springboard for writers. These include the Lizardi Prize (1982-), the Baporea-SM Prize (1985-) and the Bilintx Prize (1986-), to which were added in the 1990s the Basque Country Prize for Literature for Children and Young Adults (1997-) and the Antonio María Labaien Prize (1993-). The 1980s saw a great demand for literature for children and young people due to increasing numbers of readers in educational centers and Basque language academies. It is for this reason that, over the years, the Basque books which have gone into multiple editions have primarily been literature for children and young people.

New and challenging literary styles started to emerge during the 1980s as young writers strove to renew the genre. For instance, Mariasun Landa wrote the critical-realist text *Chan fantasma* in 1984 (published in English as *Karmentxu and the Little Ghost*, University of Nevada Press, 1996; translated by Linda White), Bernardo Atxaga and Anjel Lertxundi wrote fantastic tales such as *Chuck Aranberri dentista baten etxean* [*Chuck Aranberri at the Dentist's*] (1980) and *La máquina de la felicidad* [*The Happiness Machine*] (1988), and Bernardo Atxaga wrote avant-garde plays such as *Logalea zeukan trapezistaren kasua* [*The Case of the Sleepy Trapeze Artist*] (1984). The protagonists of this literary renewal were authors and illustrators who during the 1980s joined in creating literature for children and young adults, a tiny artistic enterprise at the time.

The adjective that best defines the current literary state of Basque literature for children and young people is "eclectic". As in the case of Basque literature for

adults, the textual poetics, trends and typologies are highly varied in this field of Basque literature, so much so that trying to use generic typologies to describe the careers of some of the most relevant authors would be problematic. One example of this is Mariasun Landa's constant renewal of her own writing. She has moved from the critical realism of *Karmentxu and the Little Ghost*, through the minimalism of *Iholdi* [*Iholdi*] (1992) and the nonsensical humour of *Galtzerdi suizida* [*The Suicidal Sock*] (2001), to the absurdist style of *Kokodriloa ohe azpian* [*A Crocodile Under the Bed*] (2003).

It would be equally difficult to describe the career of Bernardo Atxaga. One of his greatest successes was with fantastic-realist novella *Behi euskaldun baten memoriak* [*Memoirs of a Basque Cow*] (1991), but he has employed many other literary styles. For example, the *Bambulo* series comprises works of historiographic metafiction, and *Groenlandiako lezioa* [*The Greenland Lecture*] is an experiment in genre hybridization. Other canonical contemporary Basque authors are also writing in this vein, for example, Juan Kruz Igerabide, whose poems and stories have found a readership both inside and outside the Basque Country. His titles include *Begi niniaren poemak* [*Poems from the Pupil of the Eye*] (1992); *Botoi bat bezala/Como un botón* [*Like a Button*] (bilingual edition, 1999); *Hosto gorri, hosto berde/Hoja roja, hoja verde* [*Red Leaf, Green Leaf*] (bilingual edition, 2002) and *Jonas eta hozkailu beldurtia* [*Jonas and the Frightened Fridge*] (1998). Patxi Zubizarreta is another interesting author who has shown the ability to write gripping adventure novels for young people (e.g. *Eztia eta ozpina* [*Honey and Vinegar*] (1994), and *Gizon izandako mutila* [*The Boy Who Was a Man*] (1998)) as well as short stories of great poetic intensity such as *Usoa, hegan etorritako neskatoa* [*Usoa, the Girl Who Flew to Us*] (1999). There is also the better-known Anjel Lertxundi, whose work bears the mark of realist fantasy, oral literature and metafiction, and whose novels for young adults include *Lehorreko koadernoia* [*The Land Journal*] (2001) and *Lurak berdinuko nau* [*The Earth Will Have Me*] (1990).

These are only a few of the 50 writers and 25 illustrators who populate the present Basque literary system. Nevertheless, only a very small number of writers, about 7, are able to make a living from their literature and from activities related to their creative work such as giving classes, conferences and workshops, or by contributing to the press. On the other hand, although Basque literary institutions, and the university in particular, incorporated the teaching of literature for children and young people in the 1990s, thereby legitimizing this type of literature, the same cannot be said about

the place of Basque literature in the literary sphere of the Spanish state. Statistics such as the fact that only 3 Basque authors, Bernardo Atxaga, Juan Kruz Igerabide and Mariasun Landa, have been included in the canon of 100 works of literature for children (see *El País*, 5 April, 2003), or that only one Basque author has ever won the National Prize for Literature for Children and Young Adults (Mariasun Landa, in 2003, for *A Crocodile Under the Bed*) are cases in point. However, these reflections would be incomplete if we failed to take into account the recognition that Basque literature for children and young people in general, and some of its authors in particular, have had in the last few years. Recent prizes to Basque authors include the April-2003 Prize to Joanes Urkixo, the Leer es Vivir [Reading is Life]-2003 Prize to Felipe Juaristi, and the Lazarillo-2002 Prize to Laida Martínez.

Violence and contemporary literature for children and young adults in Basque

The so-called Basque problem and, specifically, the problem of the terrorism of ETA, have undoubtedly been our greatest problem in the last few decades. As Kurlansky's book reminds us, terrorism has been the topic of fully 85% of articles published in the United States on Basque issues.² Nevertheless, since ETA³ declared its

² Iñaki Zabaleta, lecturer of the Faculty of Journalism at the University of the Basque Country, writes in his article "The Basques in the International Press: Coverage by the New York Times (1950-1996)" (in Douglass et al. (eds.), 1999, pp. 68-93):

"The Basques, as a nation without a state and as a marginal society, have little capacity to produce internationally newsworthy events. Their rather inconsequential economic and social weight, even within Spain, makes them of scant interest to the international audience. Nor are standard Basque politics, whether regarding a degree of parliamentary self-government within a federal Spain or as highly circumscribed regional players in Spanish and European affairs, worthy of much outside attention. As a consequence, negative news, mostly related to terrorism, will continue to dominate Basque coverage within the international news flow, at least until such time that peace is attained." (p. 88)

³ The third part of Kurlansky's book briefly explores the evolution of ETA (ETA: "Euskadi ta Askatasuna", which means "Basque Country and Freedom"). Since the start of its terrorist activities in the 1960s, ETA has assassinated nearly 900 people (80% of these victims have been killed since the establishment of democracy in 1975 to the present date). The latest Basque government campaign to help victims of terrorism brought to light the fact that approximately 42,000 people have been living under threat from ETA in the last decades (including policemen, politicians from non-nationalist parties, university teachers and intellectuals). These are horrifying figures which, added to the following information, paint a pretty gruesome picture: there are 660 Basque political prisoners scattered around 4 countries. In 2002, Amnesty International denounced 320 cases of torture against them in Spanish jails and Amnesty's latest report, dated 2006, includes more accusations of torture. I would like

permanent cease-fire on March 22, 2006, Basques have been living in a time of optimism and hope,⁴ hoping to see, at last, the possibility of solving this tragic problem which has brought so much suffering in recent decades. Although the future remains uncertain and we still ask ourselves "What's going to happen now?",⁵ there is no doubt that we stand at a critical point in our modern history.

With respect to Basque literature, although for many years it has been accused of living on the bounty of Basque sociopolitical reality, it is certain that in the last decades of the 20th century, and especially beginning in 1990, we have seen an increasing number of works of fiction that take a literary look at this political reality that holds such importance for the Basques. Clearly, this is not some type of 19th century realism that attempts to "explain" or testify to a world that believes in progress and development; rather, it is a renewed realism. By appropriating the innovations of the contemporary novel and the characteristics of other art forms (especially cinema), literary realism has undergone several transformations in 20th- and 21st-century Basque fiction: we have had objectivist realism, critical realism, socialist realism, magic realism, dirty realism, etc. Although today's realist novels deal with their surrounding reality, most often they mimic it subjectively. The themes of the realist tradition re-surface in the contemporary realist novel: identity crises, uprooting, historic events, etc. But, as mentioned above, another recurrent subject is the Basque terrorist group ETA. In the 1990s, the following books about ETA were published: Bernardo Atxaga's *The Lone Man* (1996, Harvill Press) and *The Lone Woman* (1999, Harvill

to appropriate the conclusions of Castells' article "Globalization, Identity, and the Basque Question" (in Douglass et al. (eds.), 1999, pp. 22-33), and his diagnosis that there is no easy solution to the problem of Basque terrorism. In his article, Castells points out that Basque terrorism surfaced as a result of Francoist repression, and that ETA was born as a reaction against the civil guard's abusive tactics.

⁴ This optimism is reflected in the most recent Euskobarómetro ("Basque-barometer"), a sociological statistical survey carried out in the Spanish autonomous community of the Basque Country (*País Vasco*) by the University of the Basque Country: <http://www.ehu.es/cpvweb/paginas/euskobarometro.html>.

⁵ "The story that began when a group of university students founded Basque Homeland and Liberty, the organization known as ETA, has finally come to an end with its announcement last week of a permanent cease-fire. If a satellite could detect surges of relief and happiness rather than clouds or storm systems, then the entire southwestern part of Europe would appear on every television screen, and the weatherman of the hour would describe "a sudden reduction in the force of gravity in the region of the Pyrenees," along with breezes and winds that can cure any melancholy. (...) "What's going to happen now?" (Atxaga, Bernardo. 2006. "The Basque Spring", *The New York Times*, 29 March, 2006).

Press), Mikel Hernández Abaitua's *Etorriko haiz nirekin?* [*Will You Come with Me?*] (1991) and *Obe bat ozeanoaren erdian* [*A Bed in the Middle of the Ocean*] (2001), Laura Mintegi's *Nerea eta biok* (1994) (published in English as *Nerea and I*, translated by Linda White, Peter Lang Publishing, 2005), Ramon Saizarbitoria's *Hamaika pauso* [*Innumerable Steps*] (1995), Xabier Mendiguren's *Berriro igo nauzu* [*We Went Up Again*] (1997), Pello Zabaleta's *Arian ari* [*In It*] (1996), Joxe Belmonte's *Hamar urte barru* [*In Ten Years' Time*] (2002), and Anjel Lertxundi's *Zorion perfektua* (2002) (*Perfect Happiness*, translated by Amaia Gabantxo, Center for Basque Studies, 2007). All of these writers employ subjective realism with a view to giving a voice to characters and situations that are rarely given space in the never-ending media bombardment about the "Basque troubles".⁶

And with respect to literature for children and young people in Basque, could we say that political violence and the topic of terrorism have become the preeminent literary topic of the last few decades? We believe not, at least not to the same extent to which it has been a dominant topic in Anglo-American culture (Reimer, 1997), nor to the same extent that the conflict appears in texts for young people in Northern Ireland (Benito de la Iglesia, 2005). Although it is certain that critical realism, modernized with themes that have recently appeared in our literature (family conflicts, immigration, senior citizens), is the prevalent typology of Basque literature for children and young people and the one that seems to be most attractive to the processes of canonization (López Gaseni & Etxaniz, 2005), the truth is that there is less political violence than we might think in works written for younger readers. Furthermore, if we examine the reading habits of modern young Basques, we see that among the most popular works, very few belong to this thematic trend. Specifically, I obtained remarkable results on surveys which I carried out for my doctoral thesis of 3,000 Basque people aged 14 to 18 about their reading habits, likes and dislikes (Olaziregi, 2000). For example, topping the list of the 10 favorite works of young Basques were *Obabakoak* and *Memoirs of a Basque Cow*, both by Bernardo Atxaga, followed by the best-sellers *The Pillars of the Earth* by Ken Follet and *The House of Spirits* by Isabel Allende. It is only in last place that we see a novel for adults, *Exkixu* [*Exkixu*] (1988), by Basque author Txillardegui, which tells the life story of a member of ETA. This novel, which at the time of writing is in its 8th edition, has joined the list of works for

⁶ For a brief introduction to contemporary Basque literature, see the following websites: http://www.transcript-review.org/issue.cfm?issue_id=20&lan=en (*Transcript* electronic journal), and www.basqueliterature.com (Basque Literature Website).

adults also enjoyed by younger readers, a list which includes other titles that have been published in many more editions and that could be considered to be true best-sellers in Basque. We refer here to recent novels such as *Galdu arte* [*Until the End*] (1999) by Juan Luis Zabala, currently in its 16th edition, which tells the story of a group of squatters who are fans of punk music and its motto ("no future"). The survey shows that with age, although a taste for adventure and mystery novels remains prevalent, we see a clear tendency toward titles with greater sociopolitical content.

If we examine our recent literary production for young people, there is no doubt that, rather than texts that deal explicitly with the topic of Basque violence, works of fiction that stress a pacifist and conciliatory message predominate, or texts in which the Basque sociopolitical context appears as a backdrop or general stage for the events being narrated. Etxaniz (2005) gives a list of such works in his article, referring specifically to *Kandinskyren tradizioa/La tradición de Kandinsky* [*Kandinsky's Tradition*] (bilingual edition, Atenea, 2003) by the novelist from San Sebastián, Ramon Saizarbitoria, *Nire eskua zurean* [*My Hand in Yours*] (2004) by Mariasun Landa, and *Tunelaz bestaldean* [*On the Other Side of the Tunnel*] (2000) by Joxerra Garzia. In the first of these, *Kandinsky's Tradition*, it is mentioned that an artefact has exploded, and in *My Hand in Yours*, the ex-boyfriend of the mother of the protagonist had been involved in ETA. *On the Other Side of the Tunnel* tells the story of an adolescent whose mother is a prisoner in a distant jail for defending the town of "Duda" ["Doubt"] (a symbol for the Basque Country). Together with these, other notable titles make a clear argument in favor of pacifist attitudes and openness to dialogue, as in the narration *Marigorringoak hegan* [*Let it Rain, Let it Rain*] (1994) by Patxi Zubizarreta in which, symbolically, we are told that assassination is not the way to achieve objectives, no matter how legitimate they may be.

The career of our most international author, Bernardo Atxaga, deserves a special mention. He has published a series of texts during the last two decades that are a good example of the attraction that postmodern literary texts for younger readers have for the adult audience (cf. Thacker, 2002). Atxaga's tales of Shola the dog, *Shola y los leones* [*Shola and the Lions*] (SM, 1995) and *Shola y los jabalíes* [*Shola and the Wild Boars*] (SM, 1997) are deeply moving. Written in the past tense and with a third-person narrator, they have a lively narrative rhythm. One of Atxaga's textual strategies is to borrow from the oral tradition; another is the use of irony. In *Shola and the Lions*, Atxaga writes again about a theme that is a constant element of his work: the

rejection of heroism. Shola thinks she is a lion, and this notion lends humor to the story. Once again, we encounter some of the recurrent elements of Atxaga's fantastic fiction: mirrors that distort their objects and people who believe wholeheartedly in fictions. In *Shola and the Wild Boars*, Atxaga writes about dangerousness and the absurdity of some of the compromises we make in our lives. The suggestion that one should question compromise and the necessity that the considered desires of the individual should prevail are ideas that are underlined in *Shola and the Wild Boars*. In addition to these works, we must also remember another novel for young people written by Atxaga, *Memoirs of a Basque Cow*, translated to date into 10 languages and whose international reception was excellent. The protagonist is the cow Mo, who decides to write her memoirs and thus to record the early years of her life on a Basque farm where members of the resistance against Franco were hiding out. The importance of reflection, a reasonable attitude and openness to dialogue are values which are reiterated in this excellent novel by Atxaga (Olaziregi, 2005).

In any case, it was in the last decade of the past century when the topic of political violence was first dealt with explicitly in Basque works for young adults. The occurrence of this topic in the Branka (Proa) collection issued by the largest Basque publishing house, Elkar, deserves specific mention. The collection includes excellent translations of classic authors such as Stevenson, Doyle, London, Wilde and Gogol, as well as of more modern authors such as Nöstlinger and Härtling. *Ainboari gutunak* [*Letters to Ainhoa*] (1990) by Basque writer Joseba Sarrionandia was the first title in the collection. This is a fictional text in the form of a collection of letters which the narrator, who is a fugitive from justice, writes to a girl named Ainhoa, the daughter of the family that hid him during his flight from the police. The content of the letters is varied and includes, in addition to very short stories, observations on movies, books and classic characters... and also touches on the situation of the jails where there are Basque political prisoners. The narrator uses the term "war" to refer to the Basque conflict (p. 8) and mentions the Basque "children of war" who are born in prison (p. 43) and whose parents are classified as "fanatics and terrorists" (p. 36) by the Spanish government, and as "fertile and heroes" by the "revolutionaries" (p. 36). For the narrator, these prisoner parents have, above all, a "human dimension" (p. 36). There is no doubt that *Letters to Ainhoa* has special significance for the Basque reader, who would be familiar with the autobiographical background of the book; Joseba Sarrionandia is a member of ETA who has been a fugitive since 1985 when he escaped from the prison at Martutene in Guipúzcoa. In its 10th edition to date, this is a text

that has had a warm welcome from young Basques, although not as warm as that of Sarrionandia's other book of stories *Narrazioak* [*Narrations*] (1983), which has gone into more than 17 editions to date and which, far from any political content, includes stories which have been acclaimed and canonized by contemporary Basque literary criticism.

Harri barruko bihotz borrokak [*The Sentimental Struggles of Stones*] (1999) is a book of stories by the writer and journalist Juan Luis Zabala. It includes three intertwined stories in which the characters and situations are repeated, and whose socio-political context is the same: the Basque Country during ETA's cease-fire in 1998. The main characters of these stories know each other, they are almost neighbors. They learn of the detention of a group of young people that they know and of the following accusations of torture made by them. The portrait that Zabala paints in the book speaks of a generation of young Basques who, though near to the objectives of ETA, do not support its methods (p. 70) but do support their friends in the face of accusations of torture. One of the characters, a retired singer, admits to having sung in festivals supporting Basque prisoners and, although he does not support the methods of ETA, confesses to having felt obliged to support cultural events in its favor because they were organized by people in his town, people he knows and who are close to him. In any case, he states that he felt relief for having retired from Basque song (p. 21), since he sees this professional activity as being too closely related to politics. The protagonist of the following story is an amateur cyclist who admits to not having been previously involved in political activities but who feels obliged to become involved after claims of torture are made by his friends (p. 70). The protagonist and narrator of the last story is a prisoner who has been tortured. She says, constantly, that she feels like a stone, an anonymous stone on the side of the road. As we see, this book of stories incorporates stories whose strength and dramatic power, increased through the use of first-person narrative, portray a Basque youth "trapped" in the Basque political conflict.

The paratext of the last text that we are going to discuss, *Txakurraren alaba* [*The Dog's Daughter*] (2000), by writer Xabier Mendiguren Elizegi, is truly provocative. The Basque nationalist left has used the term "txakurra" (dog) to refer to the national police and the civil guard, police forces which are felt to be forces of occupation. The protagonist and narrator of the story is Teresa Márquez, an adolescent from Zaragoza who goes to San Sebastián to live after her father, an officer of the national

police, is transferred there. As in the novels and theatrical works by Mendiguren Elizegi, this work also shows the prevailing interest in and objective of portraying a conflictive political reality, although in this case it is not the point of view of a member of ETA or of citizens who support it which guides the narrative thread, but rather, that of “the other side” of the conflict. At the beginning of the story, Teresa admits to being afraid, and to feeling completely oppressed by the type of life she is condemned to live (she has to lie about her father’s profession in order to avoid problems (p. 7)), and does not hesitate to state that it would be preferable to live “in a concentration camp” (p. 7). As the narration of events unfolds, she comes to know her classmates, who participate in activities supporting the prisoners, she is witness to graffiti (p. 66) and demonstrations against the police... but also there arises in her the desire to become more closely and completely acquainted with this social and cultural environment, and to understand it; hence, she enrolls in Basque language classes and hides this fact from her parents. The vision of the sculpture “Besarkada” (Hug) by famous Basque sculptor Eduardo Chillida (p. 34) inspires in her a very intense desire to try to understand, to familiarize herself with the causes of political confrontation in the Basque Country. The narrative climax of the text stems from the detention of some of Teresa’s friends and from the knowledge that her father is one of the police agents accused of torturing them. The confrontation with the paternal figure serves to confirm in her the desire to be integrated into Basque society and, at the same time, to allow her to admit that her own father is but another victim of the system (p. 186). The end of the story could not be more eloquent: Teresa manages to learn Basque and integrate herself into the Basque world, in order thus to claim an identity which is not shaped only by the fact of being the daughter of an officer of the national police and belonging to a different culture, but by the fact of being open to new nuances, new meanings, a many-hued Basque identity. It is notable that there is no questioning of armed conflict; only the suffering which both sides have experienced as a result of the conflict is underlined. Teresa defends her right to not be ostracized solely for being the daughter of a national policeman. Her words are quite eloquent:

I am still Teresa Márquez, without the need for any translation. I needed many years before I was able to write such a story in Basque (...). I was a combination of many things, and many more things were combined in me later, but I would never accept that my being should be limited to a single dimension, nor that I should be “the dog’s daughter” for anyone. (pp. 187-188)

As we have seen, the topic of Basque political violence has generated universes of fiction for young adults that have tried to portray and exorcize many of the demons that still, unfortunately, continue to live among us. It remains only for us to wish that we will know a near future in which this topic will be narrated in the past tense, in the farthest possible past.

Bibliographical references

- BENITO DE LA IGLESIA, T. (2005). “Jóvenes en el conflicto norirlandés: *The Beat of the Drum*, de Martin Waddell”, in Veljka, R. et al. (eds.). *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil*, Vigo: Universidad de Vigo, 107:119.
- DOUGLASS, et al. (eds.). (1999). *Basque Politics and Nationalism on the Eve of the Millennium*, Reno: Basque Studies Program-University of Nevada.
- ETXANIZ, X. (2005). “La violencia en la literatura infantil y juvenil vasca”, in Veljka, R. et al. (eds.). op. cit. 185-192.
- KURLANSKY, M. (2001). *The Basque History of the World*. New York: Penguin.
- LÓPEZ GASENI, M. (2000). *Euskarara itzulitako haur eta gazte literatura: funtzioak eraginak eta itzulpen-estrategiak*. Bilbao: UPV-EHU.
- LÓPEZ GASENI, M. & ETXANIZ, X. (2005). *90eko hamarkadako Haur eta Gazte Literatura [La literatura infantil y juvenil de la década de 1990]*. Iruñea: Pamiela.
- OLAZIREGI, M.J. (1999). “La lecture et les jeunes basques”, *Nous voulons lire!* 131, 89-94.
- _____. (2000). “Aproximación sociológica a los hábitos de lectura de la juventud vasca”, *Oihenart* 18, 79-93.
- _____. (2003). “Mariasun Landa’s Literary Universe, Or the Awakening of Basque Children’s Literature”, *Bookbird*, 41:2, 35-41.

- _____. (2004)a. "Literatura infantil e xuvenil vasca: diálogos desde a marxe", *Boletín Galego de Literatura. Monográfico: Para entenderte mellor. As literaturas infantís e xuvenís do marco ibérico* 32, 2º semestre 2004, 121-139.
- _____. (2004)b. "Foreword", in *An Anthology of Basque Short Stories*. Reno: Center for Basque Studies-University of Nevada, 11-27.
- _____. (2005). *Waking the Hedgehog. The Literary Universe of Bernardo Atxaga*. Reno: Center for Basque Studies-University of Nevada.
- REIMER, M. (1997). "Introduction and Violent Children's Texts", *Children's Literature Association Quarterly*, 22:3, 102-104.
- STEINER, G. (2004). *La idea d'Europa*. Barcelona: Editorial ATMArcadia.
- THACKER, D. (2002). "Playful Subversion", in D. Cogan Thacker & J. Webb (eds.). 2002. *Introducing Children's Literature. From Romanticism to Postmodernism*. London: Routledge, 139-150.

MANUEL ANTÓNIO PINA'S *AQUILO QUE OS OLHOS VÊEM OU O ADAMASTOR*: IMAGERY, HISTORY AND INTERTEXTUALITY

Sara Reis da Silva

University of Minho, Portugal
sara_silva@iec.uminho.pt

Resumen

Este artículo trata sobre la historia y lo imaginario y su lugar en la literatura para niños y jóvenes tomando como punto de partida la obra *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor* de Manuel António Pina.

Centrándonos particularmente en el gigante Adamastor, esta lectura intertextual interpretará la recreación de este personaje imaginario en textos diferentes, particularmente en aquellos cuya audiencia principal son los niños los jóvenes, destacando tanto las características similares como distintas que se pueden encontrar y subrayando la innovación semántica de *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*. En este análisis, el papel de los ur-textos que originaron el propio texto de Pina - procedentes de la tradición oral y representados por la novela popular *Nau Catrineta*, y de la llamada literatura de calidad como *Os Lusíadas* de Camões y *Mensagem* de Fernando Pessoa serán analizados al igual que otros textos para niños como *Bartolomeu Marinheiro* de Afonso Lopes Vieira, *A Nau Mentireta* de Luísa Ducla Soares, *As Naus de Verde Pinho* de Manuel Alegre y *Caçadores de Sonhos* de Miguel Miranda.

Palabras clave: Manuel António Pina, history, intertextuality.

Abstract:

This article will reflect upon history and the imaginary, and their place in children and young adults' literature, taking as its starting point Manuel António Pina's play *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*.

Focusing particularly on the giant Adamastor, this intertextual reading will interpret the recreation of this imaginary character in different texts, particularly those whose main audience is that of children and young adults, outlining both the similar and dissimilar characteristics that are to be found there, and underlining the semantic innovation of *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*. In this analysis, the role of the ur-texts that originated Pina's own text – from oral tradition, represented by the popular novel *Nau Catrineta*, and from so-called high literature, such as Camões's *Os Lusitadas* and Fernando Pessoa's *Mensagem* – will come under scrutiny, and so will that of other children's texts such as *Bartolomeu Marinheiro* by Afonso Lopes Vieira, *A Nau Mentireta* by Luísa Ducla Soares, *As Naus de Verde Pinho* by Manuel Alegre and *Caçadores de Sonhos* by Miguel Miranda.

Keywords: Manuel António Pina, history, intertextuality.



Reading a literary text is naturally a process that is marked by experience. A subset of this experience is made up of intertextual competence, a special case of hypercodification that establishes its own parameters, comprising “rhetoric and narrative schemes that are part of a selected and restricted repertoire of knowledge which not every individual of a certain culture possesses”,¹ and which conditions this reading to a large extent.

As I have mentioned elsewhere,² reading has recourse to the co-relation between “each text that is read and all previous ones (text-life + read texts) in order to recognise them, to invest them with meaning and to assimilate them”,³ given that as Umberto Eco points out, “no text is read independently from the experience that the reader has of other texts.”⁴ In the process of the transmission of literature for children, the encounter of the text(s) with the reader, or with what A. Mandoza Fillola calls the “intertext reader”, a component of literary competence, enlarges the receptive experi-

¹ ECO, U., *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula*, Lisboa, Editorial Presença, 1982, p. 88.

² SILVA, Sara Reis da, “Os Contos para a Infância de José Jorge Letria: Vozes (entre)cruzadas” in AZEVEDO, F. (coord.), *A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga, Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, 2003, pp. 386-396.

³ GÓES, Lúcia Pimentel, *Olhar de Descoberta*, São Paulo, Mercury, 1996, p. 19.

⁴ ECO, U., *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula*, Lisboa, Editorial Presença, 1982, p. 86.

ences that expand the supply of referents and the capacity to infer, enabling “the construction of new recognitions, in a continuous activity of knowledge accumulation.”⁵

The theoretical framework outlined above will guide this analysis of Manuel António Pina's *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, a study that will attempt the decoding of aspects related to the intertextual or transtextual⁶ dimension of the text, both from a literary point of view and the point of view of its historical background. In fact, in Pina's play as well as in the texts by Luísa Ducla Soares, Manuel Alegre e Miguel Miranda that will be examined, the textual connections to be found between History and Fiction possess a structuring effect, albeit working in different ways.

Not unlike a vast number of texts of Portuguese origin, both destined for children and for adults,⁷ *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor* is bound to a time in Portuguese history⁸ where the seascape⁹ dominates,¹⁰ as a paratextual note indicates.¹¹ In this play, the setting emerges as the *topos* of the historical realization of Por-

⁵ FILLOLA, Antonio Mendoza, *El intertexto lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, p. 222.

⁶ Cf. “la existencia de un receptor condicionado [na literatura infantil] obliga a plantear los conceptos de transtextualid y los alcances d ellos múltiples diálogos que se establecen en el proceso de recepción literaria: el diálogo del texto con outro u otros textos que lo anteceden, el del autor con la tradición frente a la que se posiciona o en la que pretende insertarse (...), el del texto con el lector pero también, y finalmente, el del lector con el autor, determinado éste por sus concepciones de la literatura y de la infancia.” - ARMAS, Jesús Días, “Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil” in FILLOLA, Antonio Mendoza e CERRILLO, Pedro C., *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, p. 61.

⁷ Cf. SILVA, Sara Reis da, “Ecos da Identidade Portuguesa na Literatura para a Infância: o caso de Manuel António Pina” (paper at the III Congresso Ibérico de Literatura Infantil e Juvenil “Leitura, Identidades e Globalização” - Valência, 27-30 de Junho de 2005).

⁸ Cf. “Acrescente-se que o autor teve a preocupação de conferir ao discurso uma certa cor epocal, recorrendo a vocábulos e a expressões próprios da época em que a acção se desenrola.” - GOMES, José António, “*Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, de Manuel António Pina”, *Rumos e Perspectivas* 2, Porto, Pé de Vento, 2000, p. 5.

⁹ ZERVOU, Alexandra, “Usages du paysage maritime dans les adaptations odysseenes el les (autres) classiques d'enfance” in PERROT, Jean (dir.), *Histoire, Mémoire et Paysage. Collection Lectures d'enfance*, Paris, In Press Éditions, 2002, pp. 161-183.

¹⁰ For example, in the text *Olá, Brasil!* by José Jorge Letria, the story of the voyage led by Pedro Álvares Cabral in 1500 is the starting point for an alliance between reality and fiction. About this work see SILVA, Sara Reis, *Dez Réis de Gente... e de Livros*, Lisboa, Caminho, 2005, pp. 145-146.

¹¹ “Breve notícia para a cenografia e figurinos”, in PINA, Manuel António, *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, Porto, Campo das Letras / Pé de Vento, 1998, p. 6.

tugal, and as the physical space for the voyage where the action takes place,¹² as well as a space of symbiosis between the real and the dream¹³ and a space of rivalry between the mythic and the rational.¹⁴ These forces appear in permanent tension throughout the play and condition the progress of the hero Manuel and Mestre João, his interlocutor, who will later retell the story of the young sailor.

In this fictionalisation of the historical moment of Portuguese maritime expansion, the presence of the sea as the stage for the action that is told by Manuel is central. Here, the maritime space, the setting for the encounter with the unknown, both glorious and tragic, is heavily invested with symbolism. Pina includes in this setting both the individual – the centrality of which is visible in the conflict that is felt and told by the hero and then retold by Mestre João – and the collective aspects of this adventure, an event of the utmost importance in the Portuguese cultural context. In this light, Francesca Blockeel distinguishes three aspects in the sea – emotional, chronotopic (the Great Voyages) and cognitive – outlining its centrality to the construction of the Portuguese imaginary and the formation of a Portuguese identity, pointing out that “it is no exaggeration to say that the sea is the most common chronotype in Portuguese literature.”¹⁵

In *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, the affiliation between the historical and cultural context of the Great Voyages is clearly established by the title, in its evocation of the mythic figure of Adamastor, who is also called, throughout the

¹² In a synopsis that precedes the play, Pina explains that “The story told by Mestre João takes place at sea, in 1501, inside a ship under Pedro Álvares Cabral (...).” - PINA, Manuel António, *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, Porto, Campo das Letras / Pé de Vento, 1998, p. 7.

¹³ Also in *Os Piratas* by Manuel António Pina, a novel published in 1986, and later (in 1998) rewritten and adapted for the theatre, the maritime atmosphere prevails, dominated by fear and uncertainty, contributing to the construction of the narrative, where the theme of the double is framed by a Portuguese type of the fantastic. About this work see GOMES, José António, “*Os Piratas*, de Manuel António Pina, ou o ‘sítio desconhecido dentro de nós’”, *Rumos e Perspectivas 2*, Porto, Pé de Vento, 2000, pp. 1-3.

¹⁴ Mestre João, a physicist and an astrologist, a character who embodies reason and science, questions Manuel sceptically during the telling of his story: “And do you really believe such things?” to which Manuel answers “I believe in God but I also believe the things I see, my Lord...” (Pina, 1998: 37).

¹⁵ BLOCKEEL, Francesca, *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*, Lisboa, Caminho, 2001, p. 252.

work “Avantesma”, “demon” and “Monstrengo.”¹⁶ The frightening image of Camões’s giant, which originally embodied, *stricto sensu*, the fears and obstacles associated with the maritime adventure, and later came to signify the difficulties and fears associated with any experience,¹⁷ owes its popularity not only to its continued inclusion in literary texts for adults,¹⁸ but also to its rewriting in several works for children.

Accordingly, contact with Manuel António Pina’s text is enriched when the reader possesses enough reading experience to allow her or him to participate in an intertextual game, in which “the reports of the chroniclers, certain ‘autos’ by Gil Vicente, *Os Lusíadas*, Fernão Mendes Pinto’s *A Peregrinação*, *História Trágico-Marítima*, or, from the 20th century, Afonso Lopes Vieira’s *Bartolomeu Marinheiro* and Fernando Pessoa’s *Mensagem*, whose ‘Mostrengo’ is cited”¹⁹ are all included. In this study however, there are other works that become meaningful counterpoints for their target audience – children – in terms of their emphasis on the giant Adamastor, such as *A Nau Mentireta* by Luísa Ducla Soares, *As Naus de Verde Pinho* by Manuel Alegre, and “A Porta dos Sete Mares”, a short story from the book *Caçadores de Sonhos* by Miguel Miranda. Both *A Nau Mentireta*, a spin off from the traditional novel *A Nau Catrineta*, and “A Porta dos Sete Mares”, which is closer to *Os Lusíadas*, inscribe

¹⁶ It should be noted that the presence of Adamastor (one of the most important literary creations within Portuguese literature) in *The Lusíads* brings together “all the forces that were against the voyage” and “materialises the fears of the Old Man of Restelo and of Bacchus – a fallen man and a fallen god –, now overcome” and opens up the way to “the Crown of spirituality that Portugal carries” (CENTENO, Y. K., “O Cântico da Água em *Os Lusíadas* de Camões” in *Literatura e Alquimia*, Lisboa, Editorial Presença, 1987, p. 31.).

¹⁷ On this subject, and as an example, see the following example from the short story “Eu, fazedor de balões” in *A roda que saiu dos eixos* by Arsénio Mota: “Old Adamastor giants hide in the oceans and also in the air, inside thick clouds. They don’t want to let us through if we are scared, but if we are brave enough to defeat them, they are the ones who become scared and run for their home, at the North Pole” [“Velhos gigantes adamastores escondem-se nos oceanos e também nos ares, dentro de grossas nuvens. Não querem deixar-nos passar se temos medo, mas, se tivermos coragem para os vencermos, ficam eles com o medo e fogem para o seu lar, no pólo Norte.”] - MOTA, Arsénio, *A roda que saiu dos eixos*, Porto, Asa, 1987, p. 24.

¹⁸ Cf. the poem “Mostrengo”, included in Fernando Pessoa’s *Mensagem*, the short-story “Estranhos Pássaros de Asas Abertas” by Pepetela, included in vol. 5 of *Os Lusíadas* edited by the newspaper *Expresso* (2003), and the historical novel *Peregrinação de Barnabé das Índias* by Mário Cláudio (where the Adamastor is called “mostrengo”, after Pessoa’s poem, “the most threatening of the seven-headed Hydras of fear” Cláudio, 1997: 22).

¹⁹ GOMES, José António “*Aquilo que os Olhos Vêem Ou o Adamastor*, de Manuel António Pina” in *Rumos e Perspectivas 2*, Porto, Pé de Vento, 2000, p. 5.

themselves within a parodic tradition²⁰ and rewrite Adamastor as a humorous frail character who suffers from human health problems:

“By the African coast / the giant Adamastor / suffering from a cold / asked him for a blanket”²¹;

“The Gate of the Seven Seas was kept by the horrid dark shadow of the giant Adamastor. His threatening figure rose through the mist, the waves crashed against the rocks with a wild roar, tore to pieces by rain and wind (...) Adamastor screamed when his teeth hurt. And this time the pain was terrible! He had never experienced such great pain! (...) Adamastor thought he had suffered enough and it was time he had his teeth seen to. He went down the hill, making the earth tremble with his giant steps, and went off to make an appointment. (...) It was exactly during that short period of time, while the colossus was lying on a dentist’s chair, (...) that allowed the Hunters of Dreams to pass by the Cape of Good Hope. (...) When Adamastor came back from his dental treatment, still covered with dental gas, fluoride and amalgam, he found the cape had just been rounded.”²²

The strategy for recreating Adamastor in *As Naus de Verde Pinho*²³ is somewhat different. In this text, which the author wrote for his daughter Joana (as the sub-

title “Viagem de Bartolomeu Dias contada à minha filha Joana” indicates), Manuel Alegre evokes the ambivalent identity that frames the Portuguese condition and imaginary - “On one side the ground and the root / on the other the sea and its chant. / Once upon a time there was a country / between Spain and the Atlantic” – and tells the adventure of “Portugal / a caravel at sea.”²⁴ There is a confrontation between Bartolomeu Dias, the “great Captain” of a “green green boat / (...) over the sea” with an old man, Wooden Leg, who eventually metamorphoses into a giant at Cape Mean, and who is introduced in the scene through the poetic description of a set of climate changes²⁵ which are very close to those to be found in *Os Lusíadas*.²⁶ This passage is characterised by highly expressive metaphors, along with strongly visual and lively language informed by an underlying humorous tone, indicating a preoccupation with the adaptation of the text for its preferred readers – children:

“he screamed again: // -If you sail another day / other monsters you will find / other capes other dangers / that are in the sea. / And shipwrecks and punishments / that will punish you. // -Seven nights seven days / you are talking still. / I defeat winds and windstorms / you too will be silent. / (...) // Wooden Leg jumped / and transformed into a giant // -Here you have a new Cape. / I am the owner of the distant sea / and you shall not pass // - And I am a sailor and open / the ways ajar. / I have crossed Cape Mean / I will pass the Bogey Man. / Listen here Wooden Leg / in my heart I

²⁰ About this intertextual modality see HUTCHEON, Linda, “Intertextuality, parody, and the discourses of history” in *A Poetics of Postmodernism*, New York/London, Routledge, 1995 (1988-1^a ed.), pp. 124 - 140.

²¹ “Junto à costa africana / o gigante adamastor / como estava constipado / pediu-lhe um cobertor.” SOARES, Luísa Ducla, *A Nau Mentireta*, Porto, Civilização, 1991 (Illustrations by Manuela Bacelar), s/p.

²² “A Porta dos Sete Mares era guardada pela sombra horrenda e negra do gigante Adamastor. O seu vulto ameaçador erguia-se entre o nevoeiro, as ondas desfaziavam-se nos penedos com um rugido louco, dilacerado por chuva e ventos. (...) O Adamastor gritava quando lhe doíam os dentes. E desta vez, a dor era terrível! Nunca tivera dor tão forte! (...) O Adamastor pensou que já bastava de sofrimento, estava na hora de tratar a dentuça. Desceu do penedo, fazendo tremer a terra com passos de gigante, e foi marcar consulta. (...) Foi precisamente neste pequeno lapso de tempo, gasto pelo colosso deitado na cadeira do dentista, (...) que permitiu aos Caçadores de Sonhos dobrarem o Cabo das Tormentas. (...) Quando o Adamastor regressou do tratamento dentário, ainda envolto em vapores de dentalina, flúor e amálgama, encontrou o cabo acabado de dobrar.” - MIRANDA, Miguel, “A Porta dos Sete Mares” in *Caçadores de Sonhos*, Porto, Campo das Letras, 2004 (illustrations by Simona Traina), s/p.

²³ About this work see PEDRO, Maria do Sameiro, “*As naus de verde pinho*, de Manuel Alegre” in *No Branco do Sul as Cores dos Livros (Actas do Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens)*, Lisboa, Caminho, 1999, pp. 191-210.

²⁴ ALEGRE, Manuel, *As naus de verde pinho*, Lisboa, Caminho, 1996, p. 3.

²⁵ Cf. “Then a great mount was seen / that entered the sea. / There was no horizon anymore / nor sky nor earth nor anything. / One could only hear the wind howl / coming with its sword / to fight the white sails. Only wind and mist / and a great dark cloud / over the ships and the caravels.” [“Viu-se então um grande monte / que entrava pelo mar dentro. / Já não havia horizonte / nem céu nem terra nem nada. / Só se ouvia uivar o vento / que vinha com sua espada / espadeirar as brancas velas. Só o vento e o nevoeiro / e uma grande nuvem preta / sobre as naus e as caravelas.”] - idem, *ibidem*, p. 5.

²⁶ Cf. “(...) cortando / Os mares nunca de outrem navegados, / Prosperamente os ventos asso- prando, / Quando uma noite, estando descuidados / Na cortadora proa vigiando / Uma nuvem que os ares escurece, / Sobre nossas cabeças aparece. // Tão temerosa vinha e carregada, / Que pôs nos corações um grande medo; / Bramindo, o negro mar de longe brada, / Como se desse em vão nalgum rochedo. (...)” (C. V, est. 37-38 de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões).

carry / a country at sea²⁷ / and no giant / is going to stop me. (...) / So the monster disappeared / swelled up and went POP / like a balloon.”²⁸

In *Bartolomeu Marinheiro*, which opens with the hypercodified formula “Once upon a time...”, and with the anticipation of the glorious destiny of a “Portuguese captain / called Bartolomeu, who beat / an enormous ancient Giant”, Afonso Lopes Vieira²⁹ emphasises the persistence in following a maritime dream on the part of the Portuguese captain, who ends up unveiling the essence of Adamastor:

“Almost at the end of the Earth, / beyond the distant sea, /there lives a horrid Giant /that fights seamen. / (...) and Bartolomeu searched for / the Giant, and couldn’t find him... / (...) And what did Bartolomeu see? /What did he discover? / - That the Giant was a rock / in the shape of a person! (...) And now the sea is safe and free / - and it was a Portuguese man who opened it.”³⁰

In the specific case of the play *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, the magnificence of the figure of Adamastor is conveyed through its omnipresence, at times implicit and at others explicit, for instance, in the evocative voice of Manuel and Mestre João, in the hero’s dream, in the confrontation described by his father, and in the unfair fight at the end of the play.

In *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, as in the other works for children that have been mentioned, the persistence of the past and the coexistence of different time frames – the action takes place on three levels: in the present (when Mestre João is telling the story), the past (the action he remembers) and the past perfect (the time Manuel remembers) – inform a complex textual architecture, which Pina recognises, for he includes a synopsis at the beginning of the book. In thus struc-

²⁷ Cf. the poem “Mostrengo” in *Mensagem* by Fernando Pessoa: “(...) Aqui ao leme sou mais do que eu: / Sou um Povo que quer o mar que é teu. (...)” - PESSOA, Fernando, *Mensagem*, Aveiro, Estante, 1987, p. 79.

²⁸ idem, *ibidem*, pp. 7-8.

²⁹ About the body of work for children by Afonso Lopes Vieira see NOBRE, Cristina, “A obra para a infância e a juventude de Afonso Lopes Vieira” in *Educação e Comunicação* (Revista da Escola Superior de Educação de Leiria), Nº 1, 1999, pp. 87-107.

³⁰ “Lá quase no fim da Terra, / além do mar mais distante, / vive um medonho Gigante / que aos marinheiros faz guerra. / (...) e Bartolomeu buscava / o Gigante, e não o via... / (...) E Bartolomeu que viu? / Que descobriu? / - Que o Gigante era um penedo / que tinha a forma de gente! (...) E agora o mar é livre e é seguro / - e foi um Português que o foi abrir.” VIEIRA, Afonso Lopes, *Bartolomeu Marinheiro*. Lisboa, Cotovia, 1992, s/p (2ª ed.).

turing the work, Pina is further inscribing it within a specific type of travel writing that works on multiple time frames. In this book particularly there are at work: the “real” voyages led by Bartolomeu Dias and Pedro Álvares Cabral; the fictional voyage of Manuel’s father led by Bartolomeu Dias, which is described and told by himself;³¹ the “real” physical voyages of Mestre João with Pedro Álvares Cabral;³² the two trips of the shipwrecked Manuel, first in 1488, on his way to India with Pedro Álvares Cabral, in Bartolomeu Dias’s caravel, and a year later, on another ship on the way back to Portugal; the voyage dreamt by the hero; and finally the voyage that occurs in the play by Gil Vicente that takes place on board.³³ However, within this multiplicity, inherent in the nature of the voyage in *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, the voyage undertaken by Manuel is particularly important, as it seems to render visible the obsessive attempt to resolve a conflict or an inner enigma through an exercise in overcoming human mortality and limitations.³⁴

The issue of the confrontation between the human and the mythic/imaginary – which, in Pina’s work is the *leitmotiv* of the diegesis carried out by Manuel – or that of the victory of Portuguese seamen over Adamastor, is a common aspect of works where the giant features. However, this victory, in the texts by Afonso Lopes Vieira, Miguel Miranda and Manuel Alegre, is conclusive and accepted as deserved, providing for closure and triumphant conclusions, whereas in *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor* Manuel’s confrontation ends on an uncertain note as to his (tragic?) fate, an uncertainty that is visible in Mestre João’s perception, the question of the truth of the information that is told and the possibility of the giant returning to get even:

“Scene 13

Present time

(...)

³¹ PINA, Manuel António Pina, *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, Porto, Campo das Letras/Pé de Vento, 1998, pp. 31-35 (Scene 7).

³² Idem, *ibidem*, p. 11 (Scene 1).

³³ According to a footnote at the end of the “Synopsis”, “The theatrical excerpts used for Scene 11 come from “Auto das Fadas” by Gil Vicente.” PINA, Manuel António Pina, *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, Porto, Campo das Letras/Pé de Vento, 1998, p. 9.

³⁴ CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain, *Dicionário dos Símbolos*, Lisboa, Teorema, 1994, p. 692.

- MESTRE JOÃO – (...) (Hesitating:) But, having seen what I saw and heard what I heard, what can I truly know, what can I know...?”³⁵

“Scene 14

Sometime in the past

Ship.

Night.

An immense tempest, as in scene 5

MANUEL makes his bed on deck, wrapped in a blanket. All of a sudden he turns around terrified.

Adamastor rises, threatening, over this ship (or, who knows?, over that of 13 years ago...) and falls over MANUEL, dragging him down.

MANUEL fights desperately. In vain.

At last, MANUEL disappears in a great wave, taken by Adamastor.

The tempest slowly calms down.

On the beach, at the same spot where it was found in Scene 2, lies the body of MANUEL, abandoned and solitary..

Lights.

Curtain.

*THE END.*³⁶

In *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, as in the texts by Luísa Ducla Soares, Manuel Alegre and Miguel Miranda, the relationships between historical truth and imagination or between the factual and the fictional, albeit differently imagined, contribute in a decisive way to the literary construction of the mythic material being represented.³⁷ *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor* thus demands from its reader that he or she undertake an exercise of skilful decoding, based on a cross-referencing of codes or knowledge that is derived from linguistic, paralinguistic, extralinguistic, literary, encyclopaedic and cultural fields.³⁸ In the end, *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor* feeds off all of these references, articulated in their different ways by memory, imagination and words. The result of this mixture, both semantically and for-

³⁵ PINA, Manuel António, *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, Porto, Campo das Letras/Pé de Vento, 1998, p. 53.

³⁶ Idem, *ibidem*, p. 55.

³⁷ Cf. footnote on page 9 in PINA, Manuel António, *Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor*, Porto, Campo das Letras/Pé de Vento, 1998.

³⁸ Cf. SÁNCHEZ-FORTÚN, José Manuel de Amo, *Literatura Infantil: Claves para la formación de la competencia literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2003.

mally innovative, is a literary text whose uniqueness, for the reasons laid out above, has great potential in the promotion of literary competence.

Bibliographical references:

- ALEGRE, Manuel, *As naus de verde pinho*, Lisboa, Caminho, 1996 (illustrations by Afonso Alegre Duarte).
- ARMAS, Jesús Díaz, «Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil» in FILLOLA, Antonio Mendoza and CERRILLO, Pedro C., *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 61-97.
- BLOCKEEL, Francesca, *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*, Lisboa, Caminho, 2001.
- CAMÕES, Luís, *Os Lusíadas*, Lisboa, Expresso, 2003 (annotated by José Hermano Saraiva and illustrated by Pedro Proença).
- CENTENO, Y. K., «O Cântico da Água em *Os Lusíadas* de Camões» in *Literatura e Alquimia*, Lisboa, Editorial Presença, 1987.
- CHEVALIER, Jean and GHEERBRANT, Alain, *Dicionário dos Símbolos*, Lisboa, Teorema, 1994.
- CLÁUDIO, Mário, *Peregrinação de Barnabé das Índias*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.
- CORRAL, Luis Sánchez (2003): «El texto y la competencia literaria infantil e juvenil» in CERRILLO, P. e YUBERO, S.: *La Formación de Mediadores para la Promoción de la Lectura* (Contenidos de referencia del Master de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil). Cuenca: CEPLI-UCLM, pp. 171-182.
- ECO, U., *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula*, Lisboa, Editorial Presença, 1982.
- FILLOLA, Antonio Mendoza, *El intertexto lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

- GÓES, Lúcia Pimentel, *Olhar de Descoberta*, São Paulo, Mercury, 1996.
- GOMES, José António, «*Aquilo que os Olhos Vêem Ou o Adamastor*, de Manuel António Pina », *Rumos e Perspectivas 2*, Porto, Pé de Vento, 2000, pp. 5-6.
- HUTCHEON, Linda, «Intertextuality, parody, and the discourses of history» in *A Poetics of Postmodernism*, New York/London, Routledge, 1995 (1988-1ª ed.), pp. 124- 140.
- LETRIA, José Jorge, *Olá, Brasil!*, Lisboa, Terramar, 2000 (illustrations by João Fazenda).
- NOBRE, Cristina (1999): «A obra para a infância e a juventude de Afonso Lopes Vieira» in *Educação e Comunicação* (Revista da Escola Superior de Educação de Leiria), Nº 1, pp. 87-107.
- MIRANDA, Miguel, *Caçadores de Sonhos*, Porto, Campo das Letras, 2004 (illustrations by Simona Traina).
- MOTA, Arsénio, *A roda que saiu dos eixos*, Porto, Asa, 1987 (illustrations by Luísa Brandão).
- PEDRO, Maria do Sameiro, «*As naus de verde pinho*, de Manuel Alegre» in *No Branco do Sul as Cores dos Livros* (*Actas do Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens*), Lisboa, Caminho, 1999, pp. 191-210.
- PEPETELA, «Estranhos Pássaros de Asas Abertas» in *Os Lustadas* (vol. V) Lisboa, Expresso, 2003 (illustrations by Pedro Proença).
- PESSOA, Fernando, *Mensagem*, Aveiro, Estante, 1987.
- PINA, Manuel António, *Os Piratas*, Porto, Areal Editores, 1986 (illustrations by Manuela Bacelar).
- PINA, Manuel António, *Aquilo que os Olhos Vêem ou O Adamastor*, Porto, Campo das Letras/Pé de Vento, 1998 (*figurinos de* Susanne Rosler).
- SÁNCHEZ-FORTÚN, José Manuel de Amo, *Literatura Infantil: Claves para la formación de la competencia literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2003.

- SILVA, Sara Reis, «Os Contos para a Infância de José Jorge Letria: Vozes (entre)cruzadas» in AZEVEDO, Fernando F. (coord.), *A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga, Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, 2003, pp. 386-396.
- SILVA, Sara Reis, *Dez Réis de Gente... e de Livros*, Lisboa, Caminho, 2005.
- SILVA, Sara Reis, «Ecos da Identidade Portuguesa na Literatura para a Infância: o caso de Manuel António Pina» (paper at the III Congresso Ibérico de Literatura Infantil e Juvenil «Leitura, Identidades e Globalização» - Valência, 27-30 de Junho de 2005).
- SOARES, Luísa Ducla, *A Nau Mentireta*, Porto, Civilização, 1991 (illustrations by Manuela Bacelar).
- VIEIRA, Afonso Lopes, *Bartolomeu Marinheiro*, Lisboa, Cotovia, 1992 (2ª ed.).
- ZERVOU, Alexandra, «Usages du paysage maritime dans les adaptations odysseïennes et les (autres) classiques d'enfance» in PERROT, Jean (dir.), *Histoire, Mémoire et Paysage*. «Collection Lectures d'enfance», Paris, In Press Éditions, 2002.

LOS CUENTOS, EL SILENCIO Y LA ELOCUENCIA DE LA FECUNDIDAD

Alejandro Tejedor Vergé

Servicio Municipal de Archivo y Biblioteca, Alcalá de Henares

altever2002@yahoo.es

Resumen

En este artículo queremos presentar las consideraciones más relevantes y los resultados cuantificables obtenidos en un trabajo de investigación más extenso –él sólo ocuparía todas las páginas de este Anuario– en el que hemos seguido explorando en las certezas y posibilidades apuntadas al referirnos a *La Aprehensión de la Fecundidad Mágica en los Cuentos*¹.

Y lo hemos hecho a través del Silencio. El | protagonista de estos cuentos asume ese silencio con el propósito de establecer los límites definitorios de la vía heroica que ha de conducirle a la Aprehensión de la Fecundidad. Para que su compromiso con la Fecundidad –inherente a su condición de héroe | heroína– no se quede en mera retórica, precisa determinaciones, resoluciones y decisiones concretas que lo vehiculen, cometido reservado al Silencio.

Y esta vehiculación toma cuerpo y se analiza a lo largo de cada *secuencia de la Aprehensión*, tantas como cuentos/registros explorados. En todas ellas nos valemos de idénticos parámetros para delimitar la diversidad de un mismo Silencio. El Silencio no es aquí un recurso funcional más. Con él, la expresión de ese *sentido maravilloso* que es la Fecundidad, alcanza una de las formas más objetivas y elocuentes que nuestros protagonistas puedan aprehender.

Palabras clave: cuentos populares maravillosos, héroe | heroína, sentimientos, el silencio, tradición oral.

¹ Ver / To see ANILIJ 1, 2003, 193-214

Abstract

In this article we want to present the most relevant considerations and the results quantifiable results which have been obtained in a rather more investigation study –which in itself would take up all the pages of this Yearbook– in which we have continued to explore the certainties and possibilities we have noted when referring to *La Aprehensión de la Fecundidad Mágica en los Cuentos* [*The Perception of Magic Fecundity in the Folktales*]¹.

This we have done by means of Silence. The protagonist of these tales assumes this silence with the aim of establishing the limits of the heroic path which must lead him to the Perception of Fecundity. In order that his commitment with to this Fecundity –inherent in his condition of hero | heroine– does not stop at mere rhetoric, it needs definitions, resolutions and concrete decisions that convey it along, an assignment reserved for Silence acceptance.

And this transmission takes shape and is analyzed throughout each *sequence of the Perception*, so many as there are tales/registers to be explored in of these we make use of identical parameters to delimit the diversity of the same Silence. The Silence here is not simply another functional resource. With it, the expression of this *wonderful sense* which is Fecundity, reaches one of the most objective and eloquent forms that our heroes can understand.

Key words: fairy tales, folktales, hero | heroine, feelings, the silence, oral tradition.



1. Están encantados (del latín «*in canto*», mudo o sin voz, en silencio)

Con demasiada frecuencia, en los cuentos populares –privilegiado patrimonio de la tradición oral– puede confundirse el silencio con ciertas situaciones en las que la envidia, el temor, la cobardía, el rencor, la codicia, el miedo o la vanidad –propios y ajenos– obligan a callar a un determinado personaje. Este no es el silencio que queremos conocer, pues se trata de un silencio inútil, que no tiene cabida en el mundo de la Fecundidad.

Como ejemplo –si bien no el único– citaremos los cuentos que se corresponden con el tipo 1351, *Quién habló primero*, del Índice Aarne-Thompson, incluido en su apartado ‘III Chanzas y anécdotas’. La característica que nos permite reconocerlos viene determinada por el silencio acordado entre dos o más personas a modo de

apuesta; con él se pretende saber quién deberá llevar a término una acción interrumpida por causa de la obstinación de los protagonistas, resultante de una discusión o litigio totalmente absurdos. Este no es el mundo de la Fecundidad.

Como lo hiciera en nuestro anterior artículo, la Fecundidad nos muestra ahora una nueva/eterna faceta de su identidad; se nos muestra aquí como *una presencia cohesionadora* en la que «las cosas o partes de que consta se relacionan todas unas con otras de modo que constituyen un conjunto con unidad y sin contradicciones» (Moliner, 1986: I, 661). El mundo de la Fecundidad forma un todo tan ligado y coherente que no podría deshacerse; una relación mágica atraviesa y liga todos los reductos de la realidad que ella misma *anima y realiza*. Su propia naturaleza remite a una concepción mitológica y totémica del mundo del Todo-Posible. Esta totalidad *vinculante y callada* que atesora toda forma de devenir, toda potencialidad, reposa en sí misma y se percibe por el héroe –por la heroína– como *búsqueda y silencio*. La Fecundidad es una presencia concreta que no puede vivir recluida, pues se extinguiría en sí misma: su elocuencia debe ser aprehendida por el héroe –por la heroína– en y con el silencio. Es ese el Silencio que buscamos en los cuentos populares que constituirán el corpus documental de este trabajo, el Silencio con que se percibe el *sentido de la Aprehensión*.

El mundo de la Fecundidad no es solamente lo que el héroe o la heroína tienen a la vista; es también cuanto oculta su propia evidencia. Y, a través del *sentido de la Aprehensión*, pueden descubrir los secretos de sus cosas y designios. En todo caso, no se trata de la función de un órgano, sino más bien de una *habilidad o destreza*: es el modo propio de sentir los principios de la Fecundidad; esto es, la aprehensión de la evidencia de aquellos principios anticipadores y creadores, autónomos e intencionales. Es el modo propio de *sentir-se héroe*. En y con el Silencio. Posiblemente el término griego de la *tekhné* sería el que con más precisión nos aproximara al auténtico significado de este *sentido*, ya que, a través de él, el héroe y la heroína «tratan de conocer la razón interna de los fenómenos que adoptan cierta apariencia para que sepamos tratarlos; no por este modo de presentarse, sino atendiendo a aquella razón, en beneficio de la causa»². Porque la *tekhné* expresa la convicción de que algo “sobrenatural” en la realidad del mundo y de las cosas, llámese *moira* o *ananke* [los mediadores de la Fecundidad, en definitiva], pone límites infranqueables a toda posible acción mágica. Y cualquier acción mágica trae consigo una transformación.

² *La cultura musical en Grecia*. www.escolar.com/article-php-sid=63.html | Fecha de acceso: 20 de febrero de 2006.

Por medio de fórmulas y palabras, el encantador obra maravillas, convirtiendo una cosa o persona en otra distinta, tanto en lo material o físico como en lo cualitativo. Pero el silencio mágico del *in canto* también origina una transformación: la de la Aprehensión. La magia es un “arte” que puede ejercitarse indis-tintamente –están encantados– con el conjuro y entre el silencio; pero, en todo caso, dentro de los límites que establece la propia Fecundidad.

2. El Silencio de los héroes o los héroes del Silencio

Lo mismo que al sabio se le conoce por sus obras, al héroe y a la heroína se les reconoce por sus silencios. El *Zohar* nos explica que si la palabra vale un selá, el silencio vale dos. La palabra hebrea “Keshet” significa «arco, arco iris», y que por lo tanto simboliza a la Alianza, al “Brit” [existente entre la Fecundidad y el héroe | la heroína, añadiríamos nosotros]. La guemaria –método cabalístico que asocia el sentido profundo de aquellas palabras cuyo valor numérico es el mismo– de “Keshet” (800) y su relación simbólica con la Palabra, no dejan de ser curiosas, al ser la misma que la de “Shatak”, «guardar silencio» (Peradejordi, 2005).

¿Qué rara cualidad guarda el Silencio en su interior para que requiera ser custodiado y conservado con tanto ahínco? Vasilisa la Bella quiere preservar su silencio de *los inconvenientes de la vejez*. Antes de morir, su madre le entregó una muñeca, con el ruego de que la conservara siempre a su lado y no se la enseñara a nadie: ella la acompañaba en secreto, en silencio. Únicamente le pedía consejo cuando estaban a solas las dos. Por eso se limitó a formular a la vieja bruja Yagá las preguntas estrictamente necesarias sobre sus tres fieles servidores. Porque no todas las preguntas son provechosas; porque –como la misma Babá Yagá le había dicho– cuanto más supiera, antes llegaría a vieja. En el silencio, su muñeca la protegía.

En el mundo de la Fecundidad no tienen cabida los silencios improvisados. Jamás acontecen sin avisar o sin ser esperados. Angerona, la enigmática divinidad romana, objeto de las más diversas interpretaciones, representada con un dedo sobre los labios en un gesto que invita al silencio, ha de salvar al Sol de la amenaza que pesa sobre él durante los *angusti dies* del solsticio de invierno, obteniendo por medio del poder de este silencio una eficacia mágica de la que carece la palabra enunciada (Alvar Ezquerro, 2000: 55). Habiéndole preguntado una vez Éuxeno a Apolonio de Tiana por qué no escribía, con opiniones tan nobles como las que tenía y con el uso que hacía de una forma de expresión estimable y vigorosa, respondió:

—Porque todavía no he guardado silencio.

Este silencio ajeno por completo a cualquier posibilidad de improvisación, aparece también en la leyenda de Roberto el Diablo, convertida –desde que fuera recogida en prosa latina por Étienne de Bourbon (prim. mit. s. XIII)– en poema, misterio, trova (*fabliau*), cuento popular, etc., narrados exclusivamente como ejemplo del valor redentor de la penitencia. Como cuento popular aparece con nombre propio en el apartado ‘S. Crueldad monstruosa’, del Índice Aarne-Thompson, tipo S223.0.1 *Roberto el Diablo*. Si somos capaces de prescindir de su componente doctrinal, de ir más allá de la figura del hijo del duque Huberto de Normandía, y detenernos receptivos ante el mitologema, descubriremos, como si de un cuento se tratara, el Silencio anunciado, el Silencio esperado.

La desesperación por su esterilidad impulsa a una mujer a prometer al diablo el hijo que le sea concedido. Éste, desde el instante mismo de su insólito nacimiento, se comporta de un modo malvado y brutal. Pero repentinamente tiene conciencia de su maldad –la Fecundidad comienza a dejarse sentir–. Presionada por sus preguntas, la madre le revela el secreto de su falta. El hijo abandona su hogar –es el momento de la *desagregación* y el *con-sentimiento*– y se dirige al lugar en el que habrá de *sentir-se* héroe. Allí, un conocedor y dispensador de los poderes mágicos, un mensajero de la Fecundidad [otros quieren llamarle ermitaño] le entera de la prueba que deberá superar para adentrarse en la senda de *la conquista de la Aprehensión* [otros quieren llamarla penitencia] –es el momento del *a-sentimiento* y de la *experiencia* del silencio–: se hará pasar por mudo y loco, y vivirá con los perros de la corte imperial, durante siete años. El tiempo del Silencio viene determinado por los designios de la Fecundidad, llegada la hora de los prodigios. Este intercambio entre la Fecundidad y su héroe | heroína puede resultar –para algunos– un misterio. Merlín –de ascendencia diabólica como Roberto–, que también conocía la manera de obrar prodigios, se refería a la naturaleza de este intercambio cuando, interrogado sobre el particular por el rey Aurelio Ambrosio, dijo:

—«Misterios de este género no pueden ser revelados, salvo en los casos de extrema necesidad. Si yo los diera a conocer a la ligera o para hacer reír, el espíritu que me inspira guardaría silencio y no me asistiría cuando me fuera menester» (Monmouth, 1984: 197).

Ha llegado el momento –según los designios de la Fecundidad, una vez más– del *pre-sentimiento* y de la *combinación*. ¿Con quién? Precisamente con la hija *muda* del emperador. Éste ha rechazado la petición de su senescal de desposarse con su hija. Despechado, el noble se alía con los infieles y, llevado por su *re-sentimiento*, amenaza al emperador con un gran ejército. Tres veces salva Roberto al emperador de la derrota, por decisión de la Fecundidad, sin darse a conocer. Sólo la joven muda –el Silencio– conoce su secreto, al ser testigo casual de la entrevista que el héroe había mantenido con un mensajero de la Fecundidad [otros quieren llamarle ángel]. Todos están pendientes del Caballero Blanco –que sigue sin pronunciar palabra–, a quien esperan poder reconocer por una herida que ha recibido. Cuando el emperador promete conceder al desconocido el trono y su hija, aparece el senescal asegurando ser el caballero albo buscado y con una herida, que él mismo se ha hecho. Pero justo antes de la boda, ese espíritu del que hablara antes Merlín devuelve el habla a la joven, y ésta desenmascara al traidor y descubre al salvador, al héroe conquistador de la Aprehensión. [Otros asegurarán que Roberto, tras cancelar su silencio y corroborar lo dicho por la hija del emperador, decidió retirarse al bosque para continuar con su penitencia en compañía del ermitaño, a quien sobrevivió muchos años, y que su muerte fue la de un santo] (Larousse, 1875: XII, 1255).

¿Quién está en lo cierto? El Silencio –si tomamos prestadas unas breves palabras de Oscar Wilde³– «es superficie y símbolo al mismo tiempo. Aquellos que investigan por debajo de la superficie afrontan un riesgo. Aquellos que leen los símbolos, lo hacen bajo su propio riesgo». Nosotros sabemos que la elocuencia de la Fecundidad minimiza el riesgo de esta tarea.

Pasemos, pues, a conocer los resultados de esta investigación silenciosa.

3. Corpus silente

Nuestra investigación ha tenido como referente documental un total de 53 cuentos populares de tradición oral –aquí llamados registros– extraídos de entre un conjunto de 24 libros diferentes, algo más del 60% de los títulos consultados y analizados con dicho propósito, obras todas ellas editadas en España en cualquiera de sus diversas lenguas. Estos 53 cuentos/registros tienen como ámbito de presencia los siguientes países o regiones:

³ Cit. Cesco, F. De. 1988. *El caballo de oro*. Traducción de Manuel Olasagasti. Madrid: SM

España e Italia	10 registros
Alemania	9 registros
Irlanda	5 registros
Rusia	4 registros
Balcanes	3 registros
Albania, China, Portugal y Ucrania ⁴	2 registros
Francia, India, Inglaterra, Najichevan, Oriente Próximo sufi y Turquía	1 registro

En cuanto a su tipología, según la clasificación de Aarne-Thompson, los 53 registros analizados aparecen agrupados cuantitativa y porcentualmente como sigue, haciendo notar que tres de ellos presentan la combinación de dos tipos distintos:

300-399	Adversarios sobrenaturales	8	14'29
400-459	Esposo, esposa u otros parientes sobrenaturales o encantados	19	33'93
460-499	Tareas sobrehumanas	2	3'57
500-559	Protectores sobrenaturales	13	23'21
560-649	Objetos mágicos	2	3'57
700-749	Otros cuentos de lo sobrenatural	5	8'93
850-999	Novelle (cuentos románticos)	7	12'50

Nos hallamos, según los datos anteriores, en un mundo mágico y sobre-natural: el mundo del Silencio en la Fecundidad, paraje escasamente frecuentado en los cuentos populares de tradición oral que se incluían en el total de recopilaciones consultadas para este trabajo. Antonio García Velasco coincide con esta estimación: en el análisis que ha realizado de más de trescientos cuentos ha obtenido 22.735 palabras distintas, de las cuales seleccionó las que aparecían en cinco o más ocasiones. «Hablar» es una de ellas, y aparece 108 veces. Por el contrario, el vocablo «calló» figura únicamente en 6 ocasiones, y «silencio» lo hace tan sólo en 42 (García Velasco, 2005).

4. Opciones de la intencionalidad elocuente

Hasta ahora nos hemos venido refiriendo al silencio asumido por el héroe y la heroína siguiendo los designios de la Fecundidad. Sin embargo, para ser precisos,

⁴ Ucrania comparte con Rusia el ámbito de presencia de sus dos registros.

no podemos singularizar esta *experiencia*, sino que –como resultado de nuestra investigación– estamos obligados a hablar de *las tres vías intencionales* del Silencio:

Intencional directo: Silencio voluntario, decidido y asumido por el | la protagonista como propio.

Intencional indirecto: Silencio ajeno a la voluntad del | de la protagonista, pero cuyas consecuencias dependen exclusivamente de él | ella, de su actitud y disposición positiva frente al devenir de los acontecimientos. No obstante, este silencio puede serle impuesto al protagonista por medio de procedimientos mágicos, sin intervención de su intencionalidad, dando lugar, en este caso, a lo que sin duda supone un proceso de auto-redención.

En este apartado se incluiría el silencio de los agentes probatorios, condicionado –en cuanto a su duración y definición– al desarrollo de la acción y a la respuesta actual del | de la protagonista, silencio expresado en forma de solución pospuesta. En determinados casos, durante este período de tiempo –que en esa ocasión vendría determinado o establecido de antemano–, el | la protagonista estarían obligados a observar un comportamiento heroico concreto (respetar la identidad, la desnudez, etc.) con el fin de lograr el desencantamiento del agente probatorio.

Obviamente, también se incluye aquí el silencio en el que se encuentra un personaje “regio”, silencio cuyo origen y causa se remontan a un hecho mágico anterior al inicio de los acontecimientos que se están narrando y a la llegada del | de la protagonista, quien pondrá fin a esta anomalía gracias a su intervención heroica.

Intencional circunstancial: El silencio expresado como factor desencadenante de la tarea del héroe | de la heroína, mas nunca condicionante del resultado de la misma. El silencio necesario, precedente inexcusable y posibilitador de la circunstancia precisa de una ruptura hecha palabra: la palabra entendida como ruptura de un silencio convenido, pronunciada por los mediadores de la Fecundidad con el propósito, tanto de inspirar y suscitar la acción heroica irreversible y puntual del | de la protagonista, como de elegir a la persona del protagonista, el | la cual deberá acreditar sus cualidades heroicas a través de una serie de acontecimientos que se sucederán con posterioridad a aquella circunstancia *supuestamente* portentosa.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, aplicado a los 53 registros analizados, obtenemos los siguientes datos cuantitativos, porcentuales y valorati-vos:

Directo	36	67'92	Hombres	23	41'82
Indirecto	14	26'42	Mujeres	29	52'73
Circunstancial	3	5'66	Seres fantásticos	3	5'45

- Por cada 100 registros con un *intencional directo*, se han obtenido, proporcionalmente, 39 con un *intencional indirecto* y 8 con un *intencional circuns-tancial*.
- La presencia de la mujer como protagonista de la *experiencia* del silencio es mayor en el espacio cultural occidental; en el mundo oriental este protagonismo se transfiere al hombre.

Cualquiera de estas tres vías –será una u otra dependiendo del carácter de la *búsqueda* asignada por la Fecundidad a su héroe | heroína– servirá para vehicular toda una suerte de opciones con las que afianzar el compromiso que ambos han contraído con aquélla. El Silencio será ese agente vehiculador, y estas que se relacionan a continuación las diferentes opciones –determinaciones, resoluciones y decisiones– que harán posible tal cometido:

- Prueba de amor (fidelidad, honestidad, etc.)
- Liberar del encantamiento a hermanos, rey | reina, princesa | príncipe, etc.
- Castigo | venganza por una falta cometida.
- Averiguar las verdaderas intenciones o sentimientos de alguien al que no se conoce hasta el momento.
- Ignorancia de la respuesta adecuada y precisa en momento concreto.
- Oportunidad de exteriorizar determinadas cualidades que permitirán acabar con la mudez ajena.
- Procedimiento que permite ocultar la verdadera identidad durante un período de tiempo.
- Aprender a guardar un secreto: no divulgar lo acontecido durante el proceso de aprendizaje de determinadas habilidades.

- Advertencia necesaria: abstenerse de formular cualquier pregunta ante una situación o hecho insólito.
- Permanecer impasible en el momento de ser torturado o sometido a vejaciones de todo tipo.
- Procurarse los medios mágicos necesarios para rehabilitar a alguien y poner en evidencia a quienes han atentado contra su dignidad o persona.
- Posibilidad de poner en peligro o perder la vida si se divulga la solución precisa que pone fin a los acontecimientos aciagos que se avecinan o maldiciones que se ciernen sobre alguien.
- Fórmula probatoria que encierra el secreto, básicamente en clave temporal, que permite acabar con el encantamiento o maleficio del que es víctima una persona.
- Período de maduración y desarrollo interior –de carácter iniciático– que culmina con la aceptación consciente de un nuevo estatus vital: matrimonio, paternidad, acceso al trono, etc.
- Pauta de actuación, señal inequívoca a modo de resorte de la acción heroica.
- Secuestro por las hadas del espíritu de una persona, la cual se encuentra sumida en una especie de trance hasta que, anulado el encantamiento, ésta vuelve a gozar de verdadera vida.
- Aguardar la llegada del auténtico héroe –de concepción y/o nacimiento sobrenatural y extraordinario– que logre la liberación del reino | de una persona regia.
- Venganza de la gente menuda como respuesta a una mala pasada sufrida de alguien en quien habían confiado hasta entonces.
- Imposibilidad por parte de una persona de hacer saber al que será su libertador la forma de acabar de inmediato con el encantamiento que sufre, dado que forzosa-mente debe transcurrir un tiempo antes de que aquél lo logre por su propio esfuerzo.
- Forma de acceder al conocimiento revelado de las respuestas adecuadas a cada una de las preguntas que le son hechas al | a la protagonista a lo largo de un viaje con claras connotaciones iniciáticas.

- Aceptar el intercambio de roles entre el | la protagonista y otro personaje antagonico como vivencia depuradora de responsabilidades, seguida del recono-cimiento y exaltación de las cualidades heroicas de aquél | la.
- Acatamiento y realización de lo determinado por la persona que ejerce una labor de magisterio | tutela sobre el | la protagonista, asumiendo éste | a una actitud receptiva con respecto a la intencionalidad y disposición de los sucesos.
- Resultado de penetrar en un recinto o espacio de forma precipitada, sin haber tomado las debidas y naturales precauciones o estar capacitado | a para hacerlo.
- Decisión circunstancial a modo de preámbulo de la designación formal de quien deberá acreditar sus cualidades heroicas para tener acceso a la condición regia.
- Propósito de ocultación, de no interferencia en las decisiones, acciones, aciertos y errores del | de la protagonista entretanto se encuentra sometido a las pruebas que, una vez superadas, le permitirán acreditar su condición heroica.
- Indiferencia ante la presencia de un ser mágico al objeto de conseguir su confianza con respecto al medio o lugar en el que se halla, infrecuente o extraño para él, y poder contar posteriormente con su cooperación en la tarea probatoria a la que deberá enfrentarse quien adoptó tal actitud.
- Obstinación del personaje probatorio que únicamente abandonará cuando se vea obligado a ello por la intervención decidida del | de la protagonista, quien, con astucia, le incita a intervenir en una supuesta disputa dialéctica preparada con dicho propósito.
- Guardar en secreto el conocimiento anticipado de los acontecimientos que han de sucederse con el fin primordial de no interferir en el orden y desarrollo de los mismos, así como en las personas implicadas en ellos.
- Conjurar el peligro que se cierne sobre una persona durante un período de tiempo conocido de antemano, lo que conlleva la imposibilidad de denunciar las falsas acusaciones que se vierten sobre aquélla aprovechando esta circunstancia, cuyo origen desconocen los calumniadores.

- Exigencia de obligada observancia durante el transcurso de determinadas pruebas de capacitación –aceptadas libremente con anterioridad– previas al acceso y posesión de un conocimiento, de unas cualidades o condición | estado superiores de carácter mágico y sobrenatural.

5. Dándole motivos al Silencio

No hace mucho hemos podido constatar que el mundo del Silencio en la Fecundidad es un mundo *de tipo* mágico y sobrenatural. No obstante, sería conveniente y necesario conocer esas circunstancias capaces de mover a la acción heroica a nuestros protagonistas. Y esa capacidad –estudiada desde una perspectiva etimológica– tiene mucho que ver con los *motivos* descritos por Stith Thompson. Así pues, tras analizar los cuentos populares de nuestro corpus silente, descubrimos 55 motivos diferentes que pasamos a relacionar a continuación, indicando los límites porcentuales asignados a cada grupo:

96'23

Sucesos extraordinarios

79'25 / 75'47

Cambio de fortuna | Tabú | Objetos mágicos

71'70 / 56'60

Azar y destino | Desencantamiento | Lugares y cosas extraordinarias | Poderes mágicos y manifestaciones

47'17 / 39'62

Transformación | Crueldad monstruosa | Criaturas maravillosas | Pruebas de valentía: búsquedas | Acusaciones falsas

35'85 / 18'87

Pruebas de valentía: tareas | Animales míticos | Animales con rasgos humanos | Pruebas matrimoniales | Cautivos y fugitivos | Animales amistosos | Sexo | Fórmulas | Animales mágicos | Tests de verdad

16'98 / 9'43

Viajes al otro mundo | Tipos de ogros | Pruebas de identidad: reconocimiento | Adquisición y posesión de sabiduría (conocimiento) | Recompensas y castigos | Resurrección | Captura por engaño | Rasgos fantásticos en animales | El alma | Pruebas de habilidad | Sociedad

7'55 / 1'89

Ogro vencido | Engaño fatal | Otras pruebas | Habilidad | Robos y engaños | Imposturas | Ordenando el futuro | Matrimonio de persona con animal | Huida mediante engaño | Engaño convertido en posición humillante | Engaño por disfraz o ilusión | Dioses | Semidioses y héroes culturales | Fantasmas y otros aparecidos | Reencarnación | Conducta sabia y conducta necia | Matrimonio por seducción o engaño | Propiedad del incauto destruida | Engañador cae en su propia trampa | Simbolismo | Excepciones únicas

Estos son los resultados de esa tarea de descubrimiento: 55 motivos que vienen a confirmarnos una vez más que el entorno por el cual se mueven nuestros protagonistas –siguiendo la vía heroica que ha de conducirles a la Aprehensión de la Fecundidad– corresponde al de un mundo mágico y sobrenatural. Un lugar extraordinario en el que lo cotidiano no deja de ser una sucesión de acontecimientos extraordinarios, característicos y definatorios del mundo del Todo-Posible; acontecimientos dentro de un orden que necesita ser respetado y seguido, y que determina la fortuna del héroe –y de la heroína– y su destino. Un lugar extraordinario en el que todo nos habla de cosas extraordinarias, de objetos y poderes mágicos, de encantamientos y desencantamientos. Así son los acordes del Silencio.

6. Secuencia de la Aprehensión: parámetros de la investigación

Él y ella, los protagonistas de estos 53 cuentos/registros, asumen el Silencio Intencional de ese mundo mágico y extraordinario del Todo-Posible con el propósito de establecer los límites definatorios de la vía heroica que ha de conducirles a la Aprehensión de la Fecundidad. Y este compromiso, para que resulte efectivo, precisa del concurso de unas *exigencias* –*desagregación, experiencia y combinación*– y de unas *capacidades* de *con-sentimiento*, de *a-sentimiento* y de *pre-sentimiento*; todo ello inmer-

so en una determinada **temporalidad**. Por consiguiente, estos serán los parámetros que utilizaremos en nuestra investigación para definir aquella secuencia heroica de la Aprehensión.

Sin que Mefistófeles se percate de ello –de nuevo el diablo–, su pupilo nos confía la naturaleza de dichas **exigencias**: Fausto se presenta ante el Emperador, que se encuentra con su ejército dispuesto en orden de batalla al pie de enhiestos picachos de rocas dentelladas, y le comenta que «la gente de las montañas piensa y discurre, y que ha estudiado en el libro de la Naturaleza y de las rocas. Los espíritus, retirados mucho tiempo del país llano, son más afectos que antes a la montaña peñascosa. Obran en silencio por entre laberínticas quebradas, en medio del noble gas de las ricas exhalaciones metálicas; en la continua *desagregación, experiencia y combinación*⁵, su único afán es descubrir algo nuevo. Con el dedo leve de las potencias espirituales, labran ellos formas diáfanas, y luego, en el cristal del mundo superior» (Goethe, 1987: 390).

Ciertamente, para que pueda alcanzarse la Aprehensión, es una necesidad indispensable para el héroe y la heroína en ciernes llevar a cabo *la desagregación*. Ambos son entes individuales integrantes de un mundo mágico y sobrenatural, ligado y coherente, que jamás podrá deshacerse; un conjunto con unidad en el que todo conserva su individualidad. Y el gregarismo del *re-sentimiento* –yo no soy como los demás–, la pertenencia a un grupo opuesto a esa individualidad, incapaz de tomar la iniciativa, privados de voluntad propia autónoma, les haría totalmente impermeables y refractarios a esa relación mágica que atraviesa y liga todos los reductos de la realidad que la misma Fecundidad anima y realiza.

Esa *desagregación* es algo más que una simple función preparatoria de alejamiento (I, β) definida «desde el punto de vista de la intriga» por Propp. Se trata –como en metalurgia– de una “operación” que tiende a *facilitar las reacciones* a que debe someterse –un mineral, en aquel caso– el sentimiento que brota del corazón del hombre, “compactado” en exceso. Únicamente *el sentir-se héroe* nos lleva, por propia voluntad, a tomar una extraordinaria iniciativa: la *desagregación* que nos llevará hasta *la experiencia del Silencio*.

El silencio pertenece al mundo de lo sensible, que confiere determinadas *capacidades* al héroe y a la heroína, mencionadas anteriormente. La distinción platónica

⁵ El *subrayado* en cursiva es nuestro.

entre el mundo sensible y el mundo inteligible equivale en parte a la distinción entre experiencia y razón. En el mundo de la Fecundidad la experiencia deja de ser instrumento o modo del conocer para convertirse en la estructura misma de la Aprehensión, de la cristalización autoconsciente propia de la *tekhné*.

La experiencia del Silencio aparece en este caso como una suerte de acción con valor cualificable, que enfrentaría a él y a ella, los protagonistas de estos 53 registros, a lo cambiante, a lo abierto, a lo imprevisible, a lo completamente nuevo o incalculable. A diferencia de lo que ofrece la vivencia, no hay modo de falsificar esta experiencia, una fuente insistente e imparible, paciente y tenaz de respuestas inspiradas propiciadas por esta *interacción* con la Fecundidad Mágica.

¿Existen, dentro de esa *aventura de la sincronidad*, otras facetas de la *experiencia* que coadyuven a establecer los límites definitorios de nuestra vía heroica en el mundo del Todo-Posible? Sin duda, si bien en estos momentos ignoramos cómo. Lo que sí sabemos –gracias a Aristóteles– es que la experiencia ha de entenderse como la aprehensión de lo singular; que *la experiencia del Silencio* puede ser el punto de partida para la aprehensión de ciertas «evidencias» de carácter no natural (Cfr. Ferrater Mora, 1986: II, 1095).

La contextualización de esa interacción tan sólo adquiere sentido mediante el ejercicio de la *combinación*; de esta forma el proceso de la Aprehensión se subsume en esa *aventura de la sincronidad*: en la Fecundidad lo particular acontece como posible dentro de un todo en combinación, cohesionado, en unidad y sin contradicciones. En dicha interacción intervienen –directa o indirectamente– los mediadores de la Fecundidad, actuando como encauzadores de sus sugerencias. Por medio del héroe y de la heroína, aquélla lleva a cabo lo acordado en el mundo del Todo-Posible conforme a un plan de conjunto, estableciendo una alianza con ellos, elevándolos a su mismo nivel, a fin de que, a través de ellos y de sus acciones, pueda alcanzar su expresión plena. Simultáneamente, él y ella, los héroes de la Fecundidad, tratarán de permanecer dentro de ambos mundos a la vez –*el mundo del reverso*, en el que todo *revierte*, y *el mundo del anverso*, en el que todo *precede*–, con el fin de penetrar en el espacio globalizador de la realidad, visible e invisible.

La misma *experiencia* es ya de por sí la expresión de una *combinación* muy concreta y específica, vertebrada a través de un proceso comunicativo en el que intervienen y participan la Fecundidad y su héroe | heroína, proceso en el que la influencia

recíproca entre las partes constituye su cualidad más significativa. Pero al mismo tiempo aquella *experiencia* da lugar a toda una suerte de determinaciones, resoluciones y decisiones en las que toman parte y se combinan dos o más personajes –el héroe | la heroína con alguno/s de los mediadores de la Fecundidad– para llevar a cabo “algo” conjuntamente. Porque la secuencia de la Aprehensión es el resultado de la interacción mágica con el Todo-Posible, de mantener unidos y comunicados a los contrarios, de la *combinación*.

¿De qué otra manera podría explicarse la presencia destacada y continua de unos ayudantes dispuestos a prestar su apoyo y colaboración a nuestros héroes y heroínas? Esta misión no es confiada por la Fecundidad únicamente a los auxiliares del héroe, sino que, en determinados casos, se hace extensiva a cualquiera de los actantes –siete en total– que junto con aquél definen el cuento maravilloso. Estos ayudantes | mediadores entran en acción exclusivamente cuando la misma secuencia de la Aprehensión exige y justifica su presencia, cuando se da la situación única en la que es precisa su intervención, dentro del plan de conjunto dispuesto por la propia Fecundidad. No hay que olvidar que esta misión se llevará a cabo *en clave de combinación*; que el ayudante cooperará con el héroe | la heroína en momentos de peligro y necesidad, si bien ambos conceptos jamás deberán ser entendidos como sinónimos de impotencia o desvalidez cuando hagan referencia a ciertas contingencias a las que éstos se hallan expuestos. La Fecundidad protege a su héroe, a él y a ella. Recordemos con Propp que los ayudantes del cuento constituyen un grupo dotado de una unidad funcional propia, grupo que se distingue en especial por su labor de mediación entre los dos mundos –el del *reverso* y el del *anverso*–; que entre el héroe | la heroína y su ayudante existe una vinculación preestablecida (Propp, 1984: 269-273).

La protección que la Fecundidad dispensa a su héroe, a él y a ella, no intenta minimizar las consecuencias de unas carencias; en realidad en ella se materializa el resultado de un compromiso mutuo, refrendado mediante la reiterada manifestación de unas *capacidades* nacidas de ese *sentir-se héroe* que late en ellos, mediante la expresión de un *con-sentimiento*, de un *a-sentimiento*, de un *pre-senti-miento*.

Y ese *con-sentimiento* expresa, en un primer instante, participación y cooperación: participación con la naturaleza de ese latido, cooperación a través de la renuncia al quietismo y a la fragilidad del *re-sentimiento* cotidiano; haciendo el vacío alrededor de esos obstáculos, proclamando su adhesión a la Fecundidad.

Y ese *a-sentimiento* significa, en un nuevo instante, poner lo que se expresa, hacer o hacerse semejante, dar la forma. El héroe y la heroína ponen todo *su sentir-se* en lograr el avance; mediante sus respuestas inspiradas logran la superación paulatina de aquellos obstáculos –para ellos reto, escuela y prueba a la vez–: esa es su conquista: El héroe y la heroína, con su *a-sentimiento*, se hacen semejantes a la Fecundidad, hacen posible que ésta trabaje por su liberación, dan la forma al objeto de cambio: el Silencio.

Y ese *pre-sentimiento*, en un posible instante, expresa anterioridad, plasmada en una sucesión en tiempo presente de naturaleza positiva; un tiempo de acontecimientos, no de espacios; el *anverso* refractándose en el *reverso*. No veamos en tal *pre-sentimiento* la simple intervención de una causa sobrenatural, paranormal. Como escribiera en cierta ocasión C. S. Lewis, la distinción entre lo accidental y lo planificado, la distinción entre la realidad y el mito, es una pre-ocupación puramente terrestre. Nosotros deberíamos saber que la Fecundidad mágica atrae transformaciones maravillosas que permiten al héroe y a la heroína «cambiar la forma», su *tiempo de ver* las cosas, en amplitud y profundidad. Natural y normalmente. Desde un punto de vista no terrestre, por supuesto.

Tres capacidades y una misma conciencia. De aquella comunicación, de aquella interacción con la Fecundidad, el héroe y la heroína se hacen semejantes a ella. Y todos conscientes de sí mismos, si bien únicamente la Fecundidad tiene la capacidad de contenerse a sí misma. La *búsqueda* y el *silencio* son los nutrientes de la conciencia que aflora, poco a poco, en el héroe | la heroína de los cuentos populares de nuestra tradición oral. René Guénon se refiere a ella al hablarnos del «inconsciente colectivo».

Como él, sabemos que Jung, para explicar algo de lo que los factores puramente individuales no podían dar cuenta, se vio obligado a formular la hipótesis de un supuesto «inconsciente colectivo», existente de alguna manera en o bajo el psiquismo de todos los individuos humanos. De suyo, el término «inconsciente» es impropio, y lo que contiene pertenece a las prolongaciones inferiores de la conciencia. El «supraconsciente» escapa completamente, por su misma naturaleza, del dominio de las investigaciones, que no dejan jamás, cuando tienen oportunidad de observar algunas de sus manifestaciones, de atribuirles al «subconsciente». Todo lo que es de orden tradicional, y especialmente el simbolismo, hay que referirlo al «supraconsciente», es decir, a *aquello por lo cual se establece una comunicación con lo sobrehumano*⁶, mientras que el «subconsciente» tiende, inversamente, hacia lo infrahumano.

⁶ El *subrayado* en cursiva es nuestro.

Lo seguro es que la mentalidad colectiva, en la medida en que exista algo que así pueda llamarse, se reduce propiamente a una memoria. Es decir, puede desempeñar cierta función conservadora, pero es totalmente incapaz de producir o de elaborar nada, especialmente elementos de orden trascendente como lo es por definición cualquier dato tradicional. Cuando se trata de un elemento «no humano», lo que se entiende por ello pertenece esencialmente a los estados supraindividuales del ser (Guénon, 1995: 38-41).

Pasemos, tras instruirnos en las **exigencias** y en las **capacidades**, a tratar el tercero de los parámetros que definen la secuencia heroica de la Aprehensión: la **temporalidad**. Ya ha quedado dicho –y así lo hemos tenido en cuenta en nuestra investigación– que en los cuentos maravillosos todo se sucede en un tiempo presente de naturaleza positiva; un tiempo de acontecimientos, no de espacios. La edad de los protagonistas es una cifra, un dato meramente simbólico. La función del pasado no es otra que la de recomponer una situación que se había roto –un hechizo, por ejemplo– o el reencuentro con alguien que quedó atrás. Y el futuro es inmediato; comienza en el momento en que se establece un precepto o una serie de recomendaciones que se han de seguir para la consecución del fin establecido. ¿Qué sucede cada vez que pronunciamos las palabras mágicas “*hace mucho tiempo...*”? ¿Se desvanece el tiempo? ¿Regresa el ayer? ¿Se detiene el presente? La respuesta tiene mucho que *ver con la Conciencia*.

La **temporalidad** que aquí atendemos nos muestra las pautas que siguen **exigencias** y **capacidades** para fijar los límites definitorios de aquella secuencia de la Aprehensión. Así, será *adyacente* cuando unas y otras coincidan en su mani-festación; *inexistente* cuando ambas no estén presentes, y *asíncrona* cuando sean independientes en dicha manifestación. La **temporalidad** que aquí atendemos nos reflejará la complementariedad surgida dentro de ese tiempo de acontecimientos, la presencia armonizadora de la Fecundidad.

7. Una tipología para el silencio: los límites de la vía heroica

Las **exigencias** siempre han estado ahí, aparejadas para ser asumidas por el héroe | la heroína en y dentro de un orden, mediante su *comprensión* y su *voluntad*. El *sentir-se héroe* dará paso a unas **capacidades** que siempre estarán ahí, preparadas para conducirles por la senda de la *búsqueda* y el *silencio*. Las **exigencias** serán el ritmo, las **capacidades** la melodía. Uno y otra –el ritmo y la melodía del Silencio– se combinan a través de la presencia armonizadora de la Fecundidad, siguiendo las pautas de **temporalidad** que vamos descubriendo a medida que progresamos en nuestra investiga-

ción sobre esa mágica interrelación ternaria que surge entre **exigencias** y **capacidades**. Las piedras sostienen y son sostenidas en un arco. La *desagregación*, la *experiencia* y la *combinación* dispuestas –una a una– al *con-sentimiento*, al *a-sentimiento* y al *pre-sentimiento*–.

De esta forma, el perfil de la **temporalidad** resultante queda delimitado por los 24 tipos parametrales que se incluyen a continuación:

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ADY				ADY			ADY	

Tipo 1 | Registros: El príncipe enamorado [400-459]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ASÍ			ADY	ADY		ADY	ADY	ADY

Tipo 2 | Registros: Los tres leones [400-459]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ADY			ADY	ADY		ADY	ADY	ADY

Tipo 3 | Registros: El palacio encantado [300-399 + 500-559]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ADY				ADY			ADY	ADY

Tipo 4 | Registros: La cabreta encantada [400-459] | Los dos mercaderes [300-399]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ADY				ADY	ADY		ADY	ADY

Tipo 5 | Registros: El panderero de piojo [560-649] | Juan de Dios [850-999] | Los siete cuervos [400-459] | La princesa que se perdió en la floresta [400-459] | Las tres hijas del hortelano [700-749] | La niña manzana [400-459] | Guleesh [500-559] | Los doce hermanos [400-459]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ASÍ				ADY	ADY		ADY	ADY

Tipo 6 | Registros: Manzano y Cascarón [500-559] | Los tres pelos de oro del diablo [460-499] | El novio bandido [850-999] | El agua de la vida [500-550] | La princesa silenciosa [850-999]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ASÍ				ADY	ADY	ADY	ADY	ADY

Tipo 7 | Registros: La princesa encantada [500-559] | Las sesenta y una habilidades [400-459] | La Bella de las Siete Montañas de Oro [400-459 + 850-999] | Muda por siete años [400-459] | El cuervo [500-559] | La fuente roja [400-459]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ADY				ADY	ADY	ADY	ADY	ADY

Tipo 8 | Registros: Childe Rowland [500-559] | Las tres anguilas [300-399] | Las voces en la ventana [500-559] | La historia de Tremsin, el Ave Zhar, y Nastasia, la hermosa doncella del mar [500-559] | La historia del Príncipe, los siete visires y la gran desgracia que cayó sobre el Príncipe por culpa de la asistenta de su padre [500-559]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ASÍ					ADY	ADY	ADY	ADY

Tipo 9 | Registros: La Bella de la Estrella de Oro [400-459] | La lección del mago [300-399]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
				ADY	ADY	ADY	ADY	ADY

Tipo 10 | Registros: Rubia, Morena y Temblorosa [500-559 + 300-399]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
		ADY		ADY	ADY	ADY	ADY	ADY

Tipo 11 | Registros: El fiel Juan [500-559]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ADY				ADY	ADY			ADY

Tipo 12 | Registros: Els tres ósos [400-459]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ADY			ADY	ADY	ADY		ADY	ADY

Tipo 13 | Registros: El príncipe mut [850-999] | Los tres claveles [400-459]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ASÍ			ADY	ADY	ADY		ADY	ADY

Tipo 14 | Registros: El rey de los animales [560-649]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ASÍ			ADY				ADY	ADY

Tipo 15 | Registros: Los siete pescadores [700-719]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ADY			ADY			ADY	ADY	ADY

Tipo 16 | Registros: Morraha [300-399]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ASÍ			ADY			ADY	ADY	ADY

Tipo 17 | Registros: El culebranovio [400-459]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ADY			ADY	ADY	ADY	ADY	ADY	ADY

Tipo 18 | Registros: Un sueño profético [700-749]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ASÍ			ADY	ADY	ADY	ADY	ADY	ADY

Tipo 19 | Registros: Los seis cisnes [400-459] | La niña de los gansos [500-559] | La pastora de gansos del manantial [850-999] | El aprendiz de sastre [700-749]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ADY				ADY				ADY

Tipo 20 | Registros: El destino [460-499]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ASÍ				ADY		ADY	ADY	ADY

Tipo 21 | Registros: La Bella de la Tierra y la bruja [400-459] | La princesa hechizada [300-399]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ASÍ					ADY		ADY	ADY

Tipo 22 | Registros: El príncipe serpiente [400-459]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
ADY			INE	INE	INE	INE	INE	INE

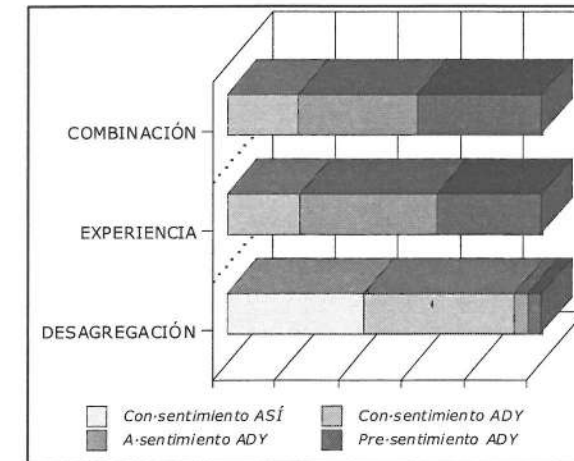
Tipo 23 | Registros: El lobo blanco [400-459]

DESAGREGACIÓN			EXPERIENCIA			COMBINACIÓN		
CON	A	PRE	CON	A	PRE	CON	A	PRE
INE	INE	INE	INE	INE	INE	INE	INE	INE

Tipo 24 | *Registros*: Ethna, la novia [300-399] | La niña de María [700-749] | La trenzas [850-999]

Los 53 cuentos populares de tradición oral –aquí llamados registros– que componen el corpus documental de este trabajo de investigación, no son los únicos relatos que pueden permitirnos conocer el mundo del Silencio en la Fecundidad. Aquí, obviamente, no están todos, aunque sí los suficientes en número y diversidad geográfica y tipológica para poder precisar el perfil parametral de ese Silencio Intencional. Por esta misma razón –casi resulta innecesario advertirlo– el número de registros pertenecientes a cada uno de los 24 tipos anteriores no es definitivo, si bien esta circunstancia no resta validez a lo que ahora queda anotado, a la espera de una nueva oportunidad de avanzar en la tarea de desvelar los pormenores de *la conquista de la Aprehensión*, de cualesquiera de las posibles experiencias que la hagan factible en una interacción mágica del héroe | de la heroína con la Fecundidad.

Una de las particularidades del perfil parametral aquí trazado que primero habremos de descubrir es el hecho de que en todos los casos –10 sobre un total de 24 tipos diferentes– la *temporalidad asíncrona* aparece asociada exclusivamente con el *con-sentimiento* otorgado a la Fecundidad en esos instantes especiales que acompañan a la *desagregación*, lo cual viene a decirnos que la decisión inicial de él y ella –los héroes en ciernes– de colaborar con los designios de la Fecundidad no supone una relación de causalidad con la de obligarse a llevar a término tal *desagregación*; que es el *sentir-se héroe* el que verdaderamente nos impulsa tanto a dar nuestro *con-sentimiento* como a decidirnos por la ruptura con el quietismo a través de dicha *desagregación*. El gráfico que sigue nos ofrece la oportunidad de constatar tanto esta como otras particularidades que nos hablan del Silencio.



Por otra parte, podemos asimismo observar que la *temporalidad adyacente* constituye el fundamento activo de todos y cada uno de los eventos que acompañan tanto al *con-sentimiento* como al *a-sentimiento* y al *pre-sentimiento*, confirmando así la realidad de esa *aventura de la sincronicidad* que el héroe y la heroína viven en armonía, compartiéndola con la Fecundidad. Paralelamente, y a medida que vamos avanzando y llevando a efecto las sucesivas *exigencias* que definen nuestra secuencia de la Aprehensión, las tres *capacidades* anteriores reducen su presencia, una a una, para ceder el protagonismo y su preeminencia a la siguiente, síntoma inequívoco de que, en el Silencio Intencionado, la *tekhné* va adquiriendo progresiva y ordenadamente su máxima expresión, su máximo «sentido».

El héroe | la heroína no son un elemento pasivo que se limita a *recibir* toda una suerte de prebendas, sino que hay algo en ellos que les lleva a *buscar*, algo a lo que únicamente ellos tienen acceso: la llamada de la Fecundidad. Oponiendo su «inspiración liberadora» a su doble condición humana y heroica, tratan de no acomodarse a una situación de privilegio que obstaculizaría su avance en *la conquista de la Aprehensión*. La superación de cada una de las sucesivas pruebas les permite *completar su identidad* a lo largo de una serie de acontecimientos indefectiblemente enlazados por la propia funcionalidad de los mismos, una identidad *altruista, equitativa y compensadora*.

Saliendo del palacio boloñés del Rey de los animales, Stellina y su acompañante –una bella damisela, hasta hace poco invisible y muda por obra de un encantamiento– avanzaron por una cavedaña que no parecía tener fin. Caminando por ella

llegaron a un lugar donde ésta pasaba entre dos columnas. En una de ellas estaba escrito: *Pregunta*, y en la otra: *Y sabrás* (Calvino, 1995: 244). Stellina había recorrido gran parte de esa vía heroica que había de conducirlo a *la conquista de la Aprehensión*. Pero, para concluir con éxito su andadura por la senda del Todo-Posible, debía acabar con la vida del Rey de los animales. Preguntó cómo hacerlo. *Y sabrás* le respondió. Luego, la columna se desmoronó. Stellina *ya sabía*.

Y así, *chiticallando*, hemos llegado al final. Y, ciertamente, el final supone la vuelta al mundo. Pero, ¿a cuál de los dos? ¿El mundo del *anverso*? ¿El mundo del *reverso*? El mundo en donde las preguntas poseen la facultad de renovarse a sí mismas no es otro que el mundo del Todo-Posible. En ese mundo de la Fecundidad elocuente nada de lo sucedido puede olvidarse, porque allí nada deja de suceder: esta es la razón por la que allí las preguntas siguen estando vivas. ¿Conseguirán el héroe y la heroína sobrevivir? Como diría J. R. R. Tolkien, sería un error confundir las «Cosas Reales» con las «Otras Cosas» —de la Fecundidad, naturalmente—.

Referencias bibliográficas

- AARNE, A. & THOMPSON, S. (1961). *The Types of the Folktale. Classification and Bibliography*, ... Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- AFANÁSIEV, A. N. (1987). *Cuentos populares rusos*. Traducción de Isabel Vicente. Madrid: Anaya, vol. II
- ALVAR EZQUERRA, J. (2000). *Diccionario Espasa de Mitología Universal*. Madrid: Espasa Calpe.
- ASHLIMAN, D. L. (2002) *The silence wager*. <http://www.pitt.edu/~dash/ashliman.html>
- BASILE, G. (1994). *El cuento de los cuentos*. Traducción de César Palma. Madrid: Siruela, vol. I
- BRASEY, E. y DEBAILLEUL, J. P. (1999). *Vivir la magia de los cuentos*. Madrid: Edaf.
- CALVINO, I. (rec. y ver.). (1995). *Cuentos populares italianos*. Traducción de Carlos Gardini. Madrid: Siruela.

- CAMARENA, J. & Chevalier, M. (1995). *Catálogo tipológico del cuento folklórico español. Cuentos Maravillosos*. Madrid: Gredos.
- Cuentos cosacos*. (1985). Traducción de R. Martínez Castellote. Madrid: Miraguano.
- Cuentos de hadas ingleses*. (1988). Ilustraciones de Arthur Rackham. Traducción de José Ramón Martínez Castellote. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.
- Los cuentos fantásticos de China*. (1982). M. Roberts (ed.). Traducción de Antonio Prometeo Moya. Barcelona: Crítica.
- Cuentos populares albaneses*. (1994). Traducción, selección y notas de Ramón Sánchez Lizarralde. Madrid: Miraguano.
- Cuentos populares azerbaijanos*. (1985). Traducción, notas y apéndice de Isabel Vicente. Madrid: Anaya.
- DÍAZ-PLAJA, A (ed.). (1961). *Los mejores cuentos del mundo*. Barcelona: Gassó Hnos.
- FERRATER MORA, J. (1986). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza, vol. II
- FILÓSTRATO. (1979). *Vida de Apolonio de Tiana*. Traducción, introducción y notas de Alberto Bernabé Pajares. Madrid: Gredos.
- FRAILE GIL, J. M. (1992). *Cuentos de la tradición oral madrileña*. Madrid: C.A.M. Consejería de Educación y Cultura.
- GARCÍA VELASCO, A. (2005). *El lenguaje de los cuentos infantiles*. Málaga: Aljaima.
- GORTHE, J. W. (1987). *Fausto*. M. J. González y M. Á. Vega (eds.). Madrid: Cátedra.
- GRIMM, J. y W. (1988). *Cuentos de niños y del hogar*. Traducción de M^a Antonia Seijo Castroviejo. Madrid: Anaya.
- GUÉNON, R. (1995). *Simbolos fundamentales de la ciencia sagrada*. Barcelona: Paidós.
- JACOBS, J. (rec.). (1985). *Cuentos de hadas célticos*. Ilustraciones de John D. Batten. Traducción de Esteve Serra y Jordi Quingles. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.

- _____. (rec.). (1996). *Cuentos celtas*. Ilustraciones de John D. Batten. Traducción de R. Martínez Castellote. Madrid: Miraguano.
- LAROUSSE, P. (1875). *Grand Dictionnaire Universel du XIX siècle*. Paris: Administration du Grand Dictionnaire Universel, vol. XIII
- LEITE DE VASCONCELOS, J. (rec.). (1994). *La gaita maravillosa y otros cuentos portu-gueses*. Prólogo y traducción de Carmen Bravo-Villasante. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.
- El libro ilustrado de los cuentos de hadas*. (1998). Ilustrado por Nilesh Mistry. Traducido por M^a Rosa Guirao. Barcelona: Omega.
- Male visita el Sol. Cuentos populares chinos*. (1982). Beijing: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- MOLINER, M. (1986). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- MONMOUTH, G. De. (1984). *Historia de los Reyes de Britania*. Luis Alberto de Cuenca y Prado (ed.). Madrid: Editora Nacional.
- PERADEJORDI, J. (2005). *Los refranes esotéricos de El Quijote*. Barcelona: Obelisco.
- PITRÉ, G. (rec.). (1994). *La bolsa, la capa y el cuerno encantado, y otros cuentos populares sicilianos*. Prólogo y traducción de Carmen Bravo-Villasante. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.
- PRADA, J. M. de (ed.). (2000). *Cuentos populares irlandeses*. Madrid: Siruela.
- PROPP, V. (1984). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- REGÁS, R. (2001). *Hi havia una vegada. Una tria de contes populars catalans*. Barcelona: La Magrana.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1988). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- STEFANOVIC KARADZIC, V. (1955). *Cuentos fantásticos de los Balcanes*. Traducción de Pilar Dolado Muñoz. Madrid: Compañía Literaria.

- THOMPSON, S. (1955-1958). *Motif-Index of Folk Literature. A Classification of Narrative Elements in Folktales*. Copenhagen y Bloomington: Indiana University Press.
- TONG, D. (ed.). (1997). *Cuentos populares gitanos*. Traducción de Adolfo Gómez Cedillo. Madrid: Siruela.
- ZIYA'U'D-DIN NAKHSHABI. (1988). *Los cuentos del papagayo*. Muhammed A. Simsar (ed.). Traducción de Jordi Quingles. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS LECTURAS LITERARIAS
Y EL LUGAR DE LA LITERATURA JUVENIL EN LA ESO

*Grupo Lazarillo: Isabel Tejerina Lobo(dir.), Borja Rodríguez Gutiérrez(coord.),
Fernando Bringas de la Peña, Elena Echevarría Arce,
Raquel Gutiérrez Sebastián, Nicola Bolton Pearson,
Francisca Amparán Cardín, Juan Gutiérrez Martínez-Conde*
Universidad de Cantabria
isabel.tejerina@unican.es

Resumen

El presente artículo ofrece los resultados más relevantes de una reciente investigación que aborda las lecturas literarias que se llevan a cabo en la Educación Secundaria Obligatoria, la función que desempeñan los departamentos de Lengua y Literatura en la programación de las obras obligatorias y voluntarias, la elección de títulos concretos que realizan los profesores, así como el análisis del papel que juega la Literatura Juvenil en el pensamiento y actuación del profesorado y cuáles son las preferencias lectoras de los adolescentes implicados. La recogida de datos corresponde al curso escolar 2002-2003. La muestra abarca un significativo número de centros, departamentos, profesores y estudiantes de los cursos 3º y 4º de la ESO de la comunidad autónoma de Cantabria, a quienes se les han dirigido los diferentes cuestionarios. A partir de una selección de las preguntas realizadas a cada uno de los tres estamentos, se realiza una sucinta descripción de los porcentajes estadísticos obtenidos, seguida de su valoración global y las conclusiones correspondientes.

Palabras clave: didáctica de la literatura, literatura juvenil, formación de lectores.

Abstract

This article offers the most interesting results in a recent investigation into literary reading material, part of the curriculum in Compulsory Secondary Education in Spain. The study also centres on what functions the Departments of Language and Literature play in the decision making on the curriculum, how the selection process is carried out and how authors and works are chosen. An analysis is also given of the decision-making process of the teachers involved in teaching Literature, and how they view Teenage Literature. Lastly the preferences of the young readers involved in the study are analysed. The data gathered corresponds to the school year 2002-2003. The cohort covers a high number of schools, departments, teachers and pupils from the third and fourth years of Compulsory Secondary Education from the Autonomous Community of Cantabria. Questionnaires were completed by both groups, teachers and students. A brief description is given of the statistical percentages obtained using a selection of questions aimed at the three audiences (departmental heads, teachers and pupils). Finally there is a section on an overall assessment and the conclusions obtained.

Key words: methodology of teaching literature, teenage literature, readers and instruction.



1. Introducción

La Literatura Juvenil y la crisis de la lectura entre los jóvenes están ahora en el debate, tal como lo estuvo hace unas décadas la Literatura Infantil. Son numerosas las voces que, desde diferentes perspectivas, reclaman la necesidad de renovación didáctica y de una especial atención a la lectura, y por extensión a la lectura literaria. Las razones son diversas y diferentes también los ámbitos de partida y los objetivos a conseguir.

Si partimos de la idea aceptada entre la comunidad científica de que el lector literario comprende las obras según la complejidad de su experiencia de vida, de su experiencia literaria (Colomer, 1998) y de las analogías que establece el texto con las restantes manifestaciones del mundo, habríamos de concluir que muchas de las obras de la literatura clásica canónica no gozarían, en su totalidad, de la adecuada recepción por parte de los lectores adolescentes.

Estamos de nuevo ante el eterno tema del canon literario y de su aplicación en las aulas: ¿qué deben leer nuestros adolescentes y cómo? Diversas posturas (Hauss, 1978; Eco, 1979; Genette, 1982; Foucambert, 1989) respecto a la teoría literaria del siglo XXI han abordado un giro en las perspectivas del estudio y aplicación del canon literario. Las posturas son diversas si tenemos en cuenta no sólo el agente encargado de la selección sino los diferentes objetivos a conseguir en los receptores. La polémica está envuelta en las mismas diferentes posiciones del concepto de educación literaria.

¿Qué dimensiones debemos priorizar? Las selecciones a veces se elaboran desde los objetivos didácticos marcados, otras veces sólo la dignidad estética es el referente, y en posturas recientes muchos abogan por la asunción del multiculturalismo (Ruiz Campos, 2000). Pero ¿qué ocurre con el lector? Faltan estudios que señalen la funcionalidad de la experiencia de la lectura en la formación literaria. De ahí que la selección de lecturas y su metodología, sean el caballo de batalla en nuestro quehacer como mediadores en la formación literaria de los jóvenes. ¿Cómo enfrentarnos a la educación literaria en la sociedad del conocimiento? ¿Qué valor le dan nuestros jóvenes a las obras literarias? ¿Cómo las “comprenden” e interpretan? ¿Qué opinan sobre las lecturas obligatorias y las recomendadas? ¿La educación literaria en el Educación Secundaria les convierte en lectores? ¿En qué medida la obra enmarcada en el contexto escolar relega el principal objetivo del disfrute de la lectura?

Y así vemos cómo en una encuesta masiva realizada en Francia (Baudelot et al, 1999) los alumnos de los Liceos declararon: un 64% que “leer un libro es un trabajo como otro cualquiera”, los restantes opinaron, más o menos a partes iguales, que “les supone un placer” (el 17%) y “un trabajo realizado a disgusto” (el 19%).

Hay coincidencia en que deberíamos abogar por una reconstrucción del corpus textual desde una perspectiva integradora, que tenga en cuenta todos los elementos del sistema en que se inserta –desde los puramente estéticos, pasando por los ideológicos y llegando a los psicopedagógicos- (Amo Sánchez-Fortún, 2002; Cerrillo y otros, 2002; Mendoza, 2001, 2004).

En este artículo presentamos los principales resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo en este campo por nuestro grupo en la región de Cantabria. Se refieren a uno de los objetivos abordados en la misma, el que se atañe a las lecturas literarias en la Educación Secundaria Obligatoria y el lugar que ocupa la Literatura Juvenil en esta etapa, el cual junto con la definición del perfil del lector adolescente y

las principales coordenadas de la educación literaria configuró el marco completo del estudio realizado.

El estudio se ha centrado en los cursos 3º y 4º de la ESO y su propósito es conocer de qué modo intervienen los departamentos y los profesores en la selección y evaluación de las lecturas obligatorias y voluntarias, qué textos concretos se programan, qué aspectos más significativos los definen y, con particular atención, qué papel juega y qué valoración tiene la Literatura Juvenil entre el profesorado de esta etapa, así como qué es lo que leen por propia voluntad los estudiantes de estas edades y cuáles de las lecturas programadas han alcanzado mayor éxito y difusión entre ellos.

El método de análisis ha sido el cómputo estadístico y la valoración cualitativa de los miles de datos recogidos a partir de tres cuestionarios elaborados por nuestro grupo¹ y dirigidos a los departamentos de Lengua y Literatura, a los profesores y a los estudiantes. La recogida de datos se realizó en la primavera del 2003 y el estudio ha culminado a finales del año 2004. La muestra contempla los centros situados en los núcleos urbanos, tanto de los núcleos céntricos como de los barrios de la periferia, las distintas cabeceras de comarca de la región, así como una representación de los entornos rurales. Abarca las respuestas ofrecidas por parte de 21 Departamentos, de un total de 64 centros en toda la región, 103 profesores y 1408 alumnos, que representan un 14'62% del alumnado de Cantabria, lo que le concede una amplia representatividad. Por otra parte, consideramos que muchos de nuestros resultados son perfectamente extrapolables a otras zonas y, asimismo, que nuestro estudio puede servir de modelo para otras investigaciones, dada la escasez de estudios en este campo.

2. Descripción y valoración de resultados

A continuación presentamos los principales resultados obtenidos con su correspondiente valoración y conclusiones parciales relativos a las preguntas correspondientes a este tema realizadas en cada uno de los tres sectores encuestados: departamentos, profesores y estudiantes.

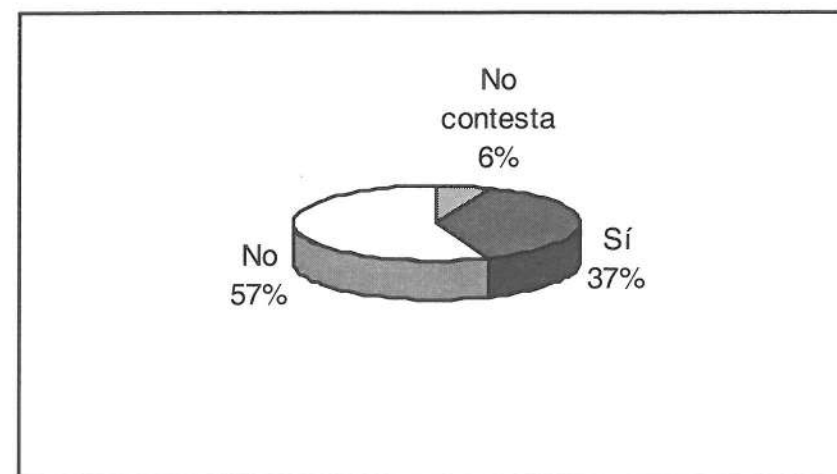
¹ Queremos dejar constancia del agradecimiento a nuestra compañera Teresa Colomer quien nos facilitó dos modelos de cuestionarios, uno de la Inspección de Enseñanza de Barcelona y un segundo del ICE de la UAB, los cuales nos han resultado de gran utilidad para la elaboración de los que finalmente nuestro Grupo ha realizado.

2.1 Decisiones de los Departamentos de Lengua y Literatura

Para analizar el papel que juegan los departamentos de Lengua y Literatura en la selección y evaluación de las lecturas literarias en 3º y 4º de ESO, así como para determinar los títulos y autores de las obras que tienen una mayor presencia, hemos dirigido un Cuestionario compuesto de 5 preguntas.

2.1.1. ¿Interviene el Departamento en la selección y número de las lecturas obligatorias?

Los datos reflejan un altísimo porcentaje de intervención del Departamento en la selección y en el número de libros que han de leer obligatoriamente los estudiantes cada curso, probablemente por imperativos de la programación: 19 de los 21 Departamentos contestan afirmativamente, lo que representa un 90,5%; sólo 1 Departamento contesta de modo negativo, lo que representa un 4,8% y finalmente un único Departamento tiene establecida otra opción diferente a las dos anteriores, lo que representa asimismo un 4,8% del total.



Conclusión: Sin lugar a dudas, la inmensa mayoría de los departamentos de nuestra región se deciden por la alternativa de que todos los profesores de Lengua y Literatura en cada curso académico acuerden la misma relación de títulos y el mismo número de obras en lo que se refiere a las lecturas obligatorias que han de realizar los estudiantes. Sin embargo, nos parece más dudoso que una vez que se hayan puesto de acuerdo en

las lecturas obligatorias trabajen conjuntamente sobre cómo motivar a los alumnos para que las lean y sobre cómo realizar las explicaciones de las mismas.

2.1.2. ¿Interviene el Departamento en la selección y número de las lecturas voluntarias?

Se pretende conocer de qué modo establecen los departamentos esta actividad, si las lecturas voluntarias son seleccionadas en común por los profesores o cada uno decide de manera individual.

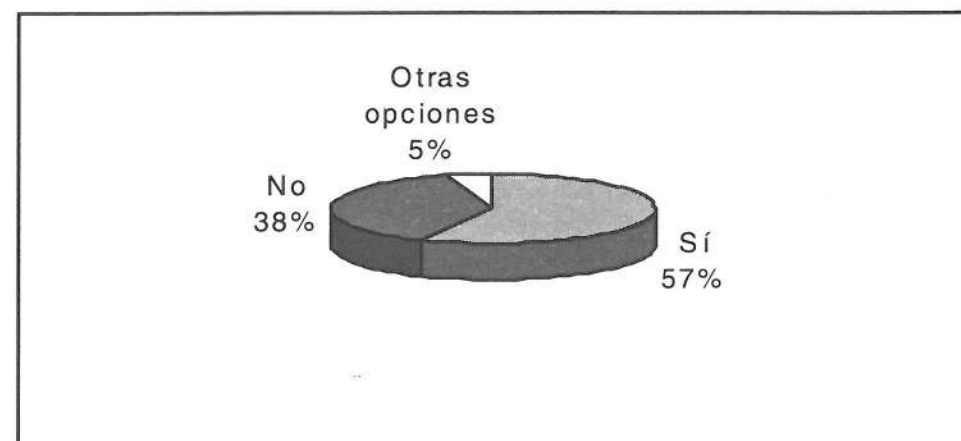
El resultado de esta pregunta refleja que existe una variedad de opciones: 9 Departamentos, un 42,9 %, deciden que cada profesor elija las lecturas voluntarias; un número inferior de 6 Departamentos, un 28,6 %, se deciden por determinar para todos los estudiantes las mismas lecturas y, en tercer lugar, 5 Departamentos, que representan un 23,8 %, tienen otras opciones que no se corresponden exactamente ni con la libre elección ni con la que impone las mismas lecturas para todos. Finalmente, 1 Departamento no ha respondido a esta cuestión.

Conclusiones: En primer lugar, una mayoría importante de departamentos dejan libertad a los profesores para definir qué títulos de obras y cuántas se pueden recomendar a los estudiantes. En segundo lugar, un porcentaje que nos parece bastante considerable se inclina por que las lecturas voluntarias sean las mismas para todos los estudiantes. Pensamos que sería interesante analizar cuáles son las razones concretas que sostienen este criterio de uniformidad en las lecturas voluntarias. Si obedecen a la limitación de fondos para préstamo, a criterios de evaluación, a la realización de actividades comunes por parte de los profesores y/o de los estudiantes, etc. En tercer lugar, la existencia de un 23,8 % que posee otras alternativas en este tipo de lecturas también resulta un porcentaje a tener en cuenta.

En su conjunto, y como cabía esperar, resulta claro que la intervención de los departamentos en la selección y en la determinación del número de las lecturas voluntarias es muy inferior al de las lecturas obligatorias.

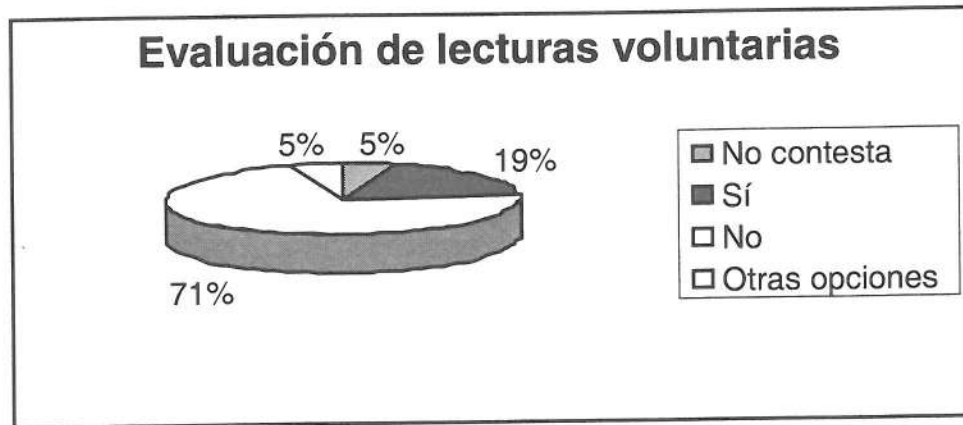
2.1.3. ¿Sigue el Departamento una estrategia común en la evaluación de las lecturas obligatorias?

Más de la mitad de los Departamentos, un 57,1 %, responden que siguen una estrategia común a la hora de evaluar las lecturas obligatorias, aunque no se especifica de qué estrategia se trata; un porcentaje bastante elevado, un 38,1 %, afirma no seguir una línea de actuación uniforme en esta actividad y, finalmente, sólo uno de los Centros contesta que se rige por otras opciones, aunque, como es habitual, en esta tercera posible respuesta no explicita cuáles son éstas.



Conclusiones: La mayoría de los departamentos manifiesta en este aspecto un criterio de coherencia al evaluar con una estrategia común las lecturas obligatorias que acuerda para cada curso. No obstante, se constata el hecho de que la mayoritaria intervención de los departamentos en la selección y en el número de las lecturas obligatorias que han de realizar los estudiantes, que alcanzaba a un 90 %, no significa que el mismo elevado porcentaje siga una estrategia común en la evaluación de las lecturas obligatorias, ya que responden afirmativamente 12 Departamentos, un 57,1 %, mientras que 8 Departamentos, un 38,1 %, contesta negativamente a la pregunta. Los datos revelan entonces que a este respecto existe una falta de unidad y de coordinación en un número importante de departamentos, en los que es posible que existan algunos acuerdos generales, pero no pruebas y criterios específicos comunes para evaluar las lecturas obligatorias.

2.1.4. ¿Sigue el Departamento una estrategia común en la evaluación de las lecturas voluntarias?



La respuesta a esta pregunta expresa de forma muy mayoritaria que no existe una estrategia común en la evaluación de las lecturas voluntarias: nada menos que 15 Departamentos, un 71,4 %, responde negativamente y sólo 4 Departamentos, un 19,0 %, responde de modo afirmativo. También hay un Departamento, por tanto un 4,8 %, que se inclina por una tercera opción.

Conclusiones: Existe una masiva descoordinación a este respecto entre los profesores. Este es un dato que posee en principio una lectura negativa que sería conveniente enmendar. Pensamos, no obstante, que pueden ser varias las posibles explicaciones de este hecho: tal vez la propia voluntariedad de las lecturas conlleve una falta de valoración adecuada y de evaluación real; puede que en algunos casos se realice una evaluación no estricta o cuantificada de las mismas, aplicándose criterios de ponderación decididos de modo personal e individualizado por el profesorado; otra hipótesis es que no se realice evaluación alguna en aras de una animación y potenciación de la lectura libre e individualizada, desligada directamente de la calificación puntual de la asignatura. Pueden existir en fin muy diversos factores en esta falta de unidad, algunos sin duda negativos pero otros incluso positivos, que sería en todo caso muy conveniente investigar a fondo. En todo caso, parece necesario el aumento del trabajo docente en grupo.

2.1.5. ¿Cuáles son las lecturas obligatorias y/o voluntarias para los alumnos de 3º y 4º de ESO durante el curso 2002-2003?

Si nos atenemos a la formulación de la pregunta vemos que pretendía discriminar las lecturas obligatorias y voluntarias y también las que el Departamento seleccionaba para cada uno de los cursos, 3º y 4º de ESO. Pero los resultados obtenidos implican tal dispersión y diversidad en las respuestas que no es posible ni resulta operativo distinguir estas categorías en el análisis final. Por tanto, analizaremos la relación de los títulos seleccionados en su conjunto global.

La relación completa de las obras de lectura obligatoria y voluntaria que circula en los Departamentos de Lengua y Literatura encuestados en la muestra de los centros de nuestra región agrupa un conjunto de 106 títulos, lo que supone una cantidad enorme, y además fruto de una enorme dispersión genérica y temática. Hemos incluido la Tabla correspondiente en el Anexo.

Para realizar el análisis de este corpus, procederemos a agrupar el conjunto en 2 grandes bloques: títulos que se citan por dos o más Departamentos y títulos que se citan por un solo Departamento.

El primer bloque lo forman las 32 primeras obras más citadas, las cuales aparecen con la siguiente frecuencia: el primer título, *El lazarillo de Tormes*, agrupa 10 citas, lo que representa un porcentaje de un 5,49% del total; el segundo y tercer títulos, *Rimas y leyendas* y *El capitán Alatriste*, 7 citas, un 3,85% y el cuarto y quinto títulos, *Antología del 27* y *Rebeldes*, 5 citas, un 2,75%. Les siguen tres títulos, *Sin noticias de Gurb*, *La dama del alba* y *El camino* que reúnen 4 citas, con un porcentaje de 2,20%. A partir de aquí, aumenta ya mucho la variedad de obras, ya que figuran diez títulos distintos con 3 citas, lo que representa un porcentaje del 1,65% y, finalmente, catorce títulos con 2 citas, apenas un 1,10%.

El segundo bloque lo forman 74 obras, una notoria mayoría pues de los títulos que se imponen o recomiendan a los alumnos, los cuales sólo son citados en una ocasión y cuyo mínimo porcentaje representa solamente un 0,55% del total. Así que el abanico de obras de lectura está sin duda muy desplegado y el panorama resulta extremadamente variopinto.

En el primer bloque referido anteriormente, las 32 obras que son más recomendadas por los departamentos, domina la literatura sin adjetivos, escrita para los

adultos o sin público definido y perteneciente a todas las épocas de la historia de la literatura. Así nos encontramos y citamos por el orden de su mayor número de recomendaciones: *El Lazarillo de Tormes*, *Rimas y Leyendas*, *Antología del 27*, *Sin noticias de Gurb*, *La dama del alba*, *El camino*, *El sí de las niñas*, *El Romancero*, *Tres sombreros de copa*, *Novelas ejemplares*, *Historia de una escalera*, *La zapatera prodigiosa*, *Drácula*, *Relato de un naufragio*, *La casa de Bernarda Alba*, *El conde Lucanor*, *Don Álvaro o la fuerza del sino*, *El misterio de la cripta embrujada* y *Peñas arriba*. Salvo *Drácula* de Bram Stoker y *Relato de un naufragio* de García Márquez, todos los títulos pertenecen a autores españoles. Como observamos, buena parte de los títulos pertenecen a la literatura de canon y muchos de ellos son clásicos: *El Lazarillo de Tormes*, *Rimas y Leyendas*, *El Romancero*, *Novelas ejemplares* y *El conde Lucanor*, por ejemplo. La presencia de la literatura contemporánea en esta selección de los Departamentos se materializa en novelas breves de fácil lectura: *Sin noticias de Gurb*, *El misterio de la cripta embrujada*, relatos que sostienen el interés del lector joven a partir de la intriga, o bien a partir de un protagonista de su edad, *El camino* de Delibes. Hay que anotar también la preferencia por obras dramáticas consagradas por su calidad y su aceptación por el público de los jóvenes como *Tres sombreros de copa*, *Historia de una escalera*, *La zapatera prodigiosa* y *La casa de Bernarda Alba*. Llama la atención la vigencia de una obra como *La dama del alba*, que además de lectura seleccionada por un porcentaje del 2,20% de los Departamentos se sitúa en un puesto relevante entre las preferencias lectoras de los estudiantes, ocupa el puesto 24 entre los libros más citados. No deja de ser curiosa también la recomendación de lectura de algunas piezas del teatro clásico español que nos parecen un tanto alejadas de los posibles intereses de los alumnos adolescentes como pueden ser *El sí de las niñas* y *Don Álvaro o la fuerza del sino*. Tal vez explique el hecho el desconocimiento o la relegación de un teatro juvenil de calidad, en cuyo repertorio cabe recordar, por recordar algunos títulos, piezas teatrales de la altura de *La cabeza del dragón* de Valle Inclán y *Asamblea general* de Lauro Olmo, entre las obras de nuestros clásicos contemporáneos, o de *Besos para la Bella Durmiente* de José Luis Alonso de Santos y *Las maravillas del teatro* de Luis Matilla entre nuestros autores actuales. Mencionar asimismo en este grupo de literatura canónica, la elección aislada de una novela regional como lectura obligatoria para esta edad, *Peñas arriba* de Pereda.

Otro grupo de obras en este primer bloque de las obras más citadas, algo inferior en número al anterior, pero destacable por su novedad, está formado por novelas juveniles contemporáneas. La mayoría son obras actuales y de autor español:

El capitán Alatriste, *Nunca seré como te quiero*, *El medallón perdido*, *Nunca seré tu héroe*, *Campos de fresas*, *Rabia*, *La mansión de los abismos*, *La espada y la rosa*, *Memorias de una vaca* y *No es tan fácil saltarse un examen*. De autor extranjero y también dentro de la novela juvenil contemporánea se recomiendan por los Departamentos tres títulos: *Rebeldes*, *La historia interminable* y *Barrotes de bambú*. Como es lógico, muchos de estos títulos propuestos por los Departamentos coinciden, como se puede comprobar en los correspondientes listados adjuntos, con las recomendaciones de los profesores y veremos que algunos, casi en su totalidad novelas juveniles, concuerdan con las preferencias lectoras de los estudiantes. Las coincidencias concretas que, en este primer bloque de las lecturas con mayor número de citas, existen entre Departamentos, profesores y estudiantes remiten a 13 obras. Son las siguientes: *El capitán Alatriste*, *Rebeldes*, *El camino*, *Nunca seré como te quiero*, *El medallón perdido*, *Nunca seré tu héroe*, *Drácula*, *Relato de un naufragio*, *Campos de fresas*, *Rabia*, *La espada y la rosa*, *El misterio de la cripta embrujada* y *Memorias de una vaca*. Fuera de esta triple coincidencia, porque no figura en las recomendaciones de los profesores (seguramente no la citan porque es lectura obligatoria por parte del Departamento) hay que constatar la enorme vitalidad y vigencia entre los jóvenes de una obra del canon, *El Lazarillo de Tormes*, que se sitúa en la primera fila de sus lecturas más estimadas.

El segundo bloque de obras que hemos distinguido, el formado por aquellos títulos citados por un solo Departamento, agrupa un conjunto variado y disperso de creaciones pertenecientes a distintas épocas y géneros, obras clásicas y contemporáneas, españolas y extranjeras, y entre ellas, novelas y dramas, algunos poemas, cuentos, artículos de costumbres, un libro de filosofía o una recopilación de fábulas. Desde el prisma de una educación literaria bien orientada hacia esta edad de lectura, que trate de buscar la motivación, la adecuación a los intereses y a las capacidades de estos lectores en formación, así como el placer de la lectura, nos llama poderosamente la atención la falta de idoneidad de bastantes de estas obras, cuya elevada calidad literaria, por otra parte, no ponemos en duda; es el caso, nos parece, de *Zalacáin el aventurero* o *La Regenta*.

Podemos distinguir en este segundo bloque diferentes grupos de obras: en la narrativa española canónica, *El Quijote*, *Trafalgar*, *Zalacáin el aventurero*, *La familia de Pascual Duarte* o los cuentos de Alarcón y de Clarín, entre otras, junto a la novela juvenil que aparece en títulos como *Flanagan*, *Almogávar sin querer*, *El mecanoscrito del segundo origen* o *Los armarios negros*. En la narrativa extranjera, muchos títulos que

a través de los años han pasado al público juvenil como *Frankenstein*, *El guardián entre el centeno* o *Mi familia y otros animales* junto a obras expresamente escritas para los jóvenes como *Los escarabajos vuelan al atardecer* y *Chicas que llegan tarde*.

Como hemos comprobado en el bloque anterior existen algunas correspondencias de obras entre los tres sectores encuestados, aunque en este segundo bloque son meras excepciones. Los únicos títulos que se repiten en los tres sectores, y no deja de ser curioso dado su carácter clásico, son *Rimas y Leyendas* de Bécquer y *El Quijote*, suponemos que se tratará de una adaptación. Se dan también otras dos correspondencias entre Departamentos y estudiantes, son las de *Frankenstein* y la del exitoso libro de filosofía de Fernando Savater, *Ética para Amador*. Sorprende asimismo la cantidad de obras de teatro, junto a su tradicionalismo y variedad cronológica: *Peribáñez y el comendador de Ocaña*, *El caballero de Olmedo*, *Don Juan Tenorio*, *Los amantes de Teruel*, *Romeo y Julieta*, *La venganza de don Mendo*, *Pic-nic* y *Bajarse al moro*, aunque ninguna de las cuales llega a alcanzar un puesto entre los 66 títulos más citados por los estudiantes. Esto en lo que atañe a este segundo bloque que estamos analizando, ya que en lo que se refiere al primer bloque de obras que hemos distinguido el recuerdo es destacado ya que hay 4 obras dramáticas entre los libros más citados: *La dama del alba*, *Las bicicletas son para el verano*, *La casa de Bernarda Alba* y *Tres sombreros de copa*. En el caso de *La dama del alba* de Casona, como ya hemos comentado, se puede calificar de mención relevante, puesto que ocupa el puesto 24 entre las preferencias lectoras.

Conclusiones: Existe una gran variedad: pasan del centenar los títulos que se establecen como lecturas obligatorias y voluntarias. También una enorme dispersión. Los departamentos de nuestra región no disponen de un canon aceptado mayoritariamente en ningún campo de las lecturas que se destinan a la educación literaria de estos dos cursos de la Educación Secundaria. Y ello ocurre tanto en la literatura clásica como en la contemporánea, y del mismo modo en la literatura de adultos que en la juvenil. Falta de idoneidad entre muchas de las obras recomendadas y la edad de lectura de los estudiantes. Muchas obras son completamente inapropiadas, salvo como muestra y ejercicio de historia de la literatura. Y, finalmente, resulta interesante observar las coincidencias y las discrepancias entre lo que exigen o sugieren leer Departamentos y los profesores y lo que los alumnos recuerdan como lecturas que les hayan gustado especialmente. Abordamos este aspecto concreto al final del análisis del cuestionario de alumnos de este capítulo.

2.2. Opiniones de los profesores

2.2.1. ¿Intervienen sus alumnos en la elección de las lecturas obligatorias del curso?

Claramente se observa que las respuestas de forma mayoritaria reflejan la no participación de los alumnos en la elección de las lecturas obligatorias ya que un 25,6% nunca lo hace, un 33,7% muy pocas veces y 30,2% algunas veces. Solamente un 8% afirma participar bastantes o muchas veces a la hora de elegir este tipo de lecturas.

Conclusión: la participación de los alumnos en la elección de las lecturas que se les impone de manera obligatoria es prácticamente nula. Es lógico pensar que el profesor determine qué libros deben conocer los alumnos y asegurar la calidad literaria de los mismos y la pertinencia de su lectura, pero el favorecer la elección dentro de una selección previa del profesor podría facilitar la lectura al conseguir que fuese más del agrado del alumno. Sobre todo, teniendo en cuenta la dificultad que supone esta actividad intelectual y más aún si se trata de autores clásicos, que suelen estar alejados de sus referencias vitales y de sus intereses.

2.2.2. ¿Intervienen sus alumnos en la elección de las lecturas voluntarias del curso?

La gran mayoría de las respuestas son afirmativas y se distribuyen a partes iguales entre las tres posibilidades ya que alrededor de un 25% afirman intervenir muchas veces, bastantes veces o algunas veces en la elección de las lecturas voluntarias. En conjunto, estas opciones, suman más de un 80%, mientras que sólo un 12% no interviene nunca o muy pocas veces.

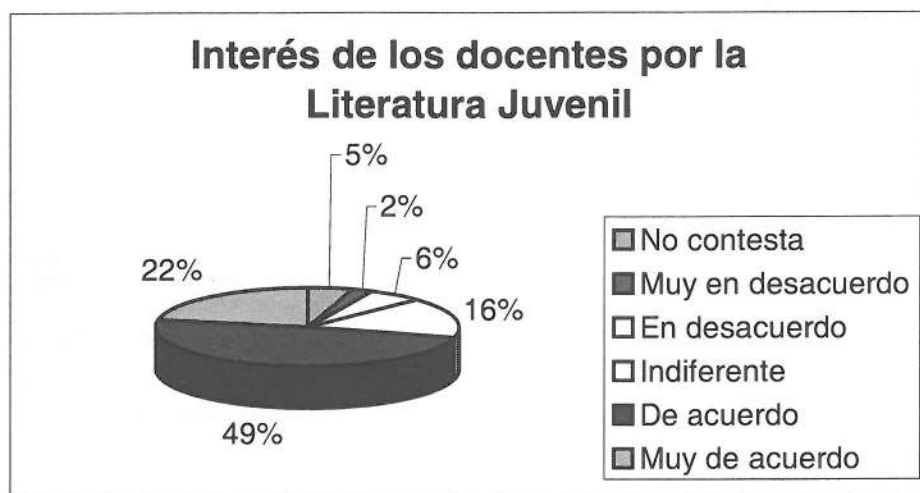
Conclusión: Es incuestionable la participación de los alumnos en la elección de las lecturas voluntarias que realizan, pero, así mismo, destaca la manera gradual de esta intervención ya que una cuarta parte lo hace muchas veces, otra cuarta parte bastantes veces y una última algunas veces. Las contestaciones negativas son prácticamente irrelevantes, aunque demuestran que se mantiene la presencia del profesor, posiblemente ofreciendo títulos entre los que escoger la lectura más atractiva. En esta actividad la opinión de los alumnos es tenida en cuenta.

2.2.3. En los últimos años abundan los títulos de Literatura Juvenil por el interés de los docentes en ofrecer a los alumnos libros atractivos por su temática y protagonistas

A través de esta pregunta intentamos saber la valoración que hacen los profesores del papel de la Literatura Juvenil en la educación literaria.

Prácticamente la mitad de los encuestados, un 48,8%, están de acuerdo en que ofrecen libros de Literatura Juvenil por ser atractivos por su temática y protagonistas. Casi una cuarta parte, un 22,1%, están muy de acuerdo. La suma de estas dos respuestas abarcan la mayoría de las contestaciones, un 70,9%. Los indiferentes son un 16,3% y los que están en desacuerdo o muy en desacuerdo son la mitad de éstos, un 8,1%.

Conclusión: Parece indiscutible que los docentes, casi las tres cuartas partes, aceptan que la Literatura Juvenil ofrece un gran atractivo para los jóvenes y aprovechan esta circunstancia para favorecer la lectura entre los alumnos. Puede resultar sorprendente este dato si se recuerdan pasadas polémicas que pretendían enfrentar este tipo de literatura con la canónica, sin embargo, nuestra investigación constata que la Literatura Juvenil está totalmente aceptada en la Educación Secundaria Obligatoria y que su lectura es fomentada por los profesores de este nivel educativo. No obstante, hay que señalar que todavía existen importantes deficiencias en cuanto al grado de utilización que se hace de ella en la formación del lector literario, así como en la información actualizada que se posee sobre la misma.



2.2.4. La Literatura Juvenil facilita la adquisición de hábitos lectores y mejora la competencia literaria

Las respuestas a esta pregunta son similares a las de la que acabamos de comentar ya que un 38,4% está de acuerdo con que la Literatura Juvenil "facilita la adquisición de hábitos lectores y mejora la competencia literaria", y un 31,4% está muy de acuerdo con esta afirmación. Sumando ambos resultados obtenemos una cifra, 69,8%, prácticamente idéntica al de la pregunta anterior, 70%. Lo mismo ocurre con las respuestas indiferentes, un 17,4%, y, sobre todo, con las negativas, 8,1%, que son muy poco significativas.

Conclusión: La Literatura Juvenil está bien valorada por los profesores de Educación Secundaria por resultar atractiva para los alumnos por su temática y protagonistas y asimismo la consideran de manera muy positiva. Los que opinan lo contrario apenas suman un 8%, de los cuales un 5,8 % están en desacuerdo y un 2,3% manifiestan un rechazo importante al estar muy en desacuerdo con la afirmación de que esta literatura sea no sólo motivadora, sino que pueda resultar formativa.

2.2.5. ¿Considera que algunas obras de Literatura Juvenil pueden ser especialmente interesantes para la formación de los lectores? Cite títulos y autores.

Se contabilizan un total de cien lecturas en las respuestas de los profesores.

Estos títulos de obras se pueden clasificar de mayor a menor aceptación teniendo en cuenta el número de citas, es decir de recomendaciones, en siete apartados:

Grupo	CITAS	PORCENTAJES	OBRAS
A	8	4,65	1
B	7	4,07	2
C	5	2,91	3
D	4	2,33	5
E	3	1,74	3
F	2	1,16	20
G	1	0,58	66
TOTAL	30		100

Cuando sólo se producen una o dos recomendaciones por parte del profesor el número de lecturas se dispara. Hay sesenta y seis libros que únicamente son recomendados por un profesor y otros veinte por dos. A partir de este punto a medida que aumenta el número de citas de profesores que recomiendan una obra, disminuye el

número de lecturas que reciben este tratamiento. Ocho profesores coinciden en fomentar la lectura de un determinado libro, siete en dos, cinco en tres y así sucesivamente.

La primera conclusión que obtenemos es la gran cantidad y variedad de lecturas que los profesores recomiendan a sus alumnos. Hace no demasiado tiempo se sugerían un número muy reducido de lecturas y casi las mismas lecturas en todos los centros.

Como excepción, por error o por la reiteración en la recomendación se incluyen lecturas canónicas. Este es el caso de *El Quijote* y de algunos clásicos del siglo XX como Miguel Delibes (*El Camino*, *El Príncipe destronado* y *El Hereje*), Eduardo Mendoza (*El Misterio de la cripta embrujada*) o Gabriel García Márquez (*Relato de un naufrago*).

El teatro es un género sólo representado por una obra que no es juvenil sino de un autor destacado del siglo XX, que sí ha escrito para jóvenes: *Bajarse al moro* de José Luis Alonso de Santos. Lo mismo ocurre con la poesía representada por clásicos no juveniles aunque tengan gran aceptación entre ellos: Las *Rimas* de Gustavo Adolfo Bécquer y *Marinero en tierra* de Rafael Alberti. La historieta o cómic no es recomendada en ningún caso. Esto puede no llamar la atención en España, pero posiblemente sí sorprendería en otros países europeos. En cualquier caso es significativo, ya que refleja el mantenimiento de prejuicios y de la consideración de este género de manera negativa, no siendo digno de asociarse con la lectura o la literatura.

La mayoría de los autores son españoles y del siglo XX. Como excepción encontramos a clásicos anglosajones de la literatura de aventuras y de misterio como: *La Isla del tesoro* de Stevenson, *Un Mundo feliz* de A. Huxley, *Otra vuelta de tuerca* de Henry James, *Drácula* de Bram Stoker o *El gato negro* de Edgar Allan Poe.

El género predominante, como hemos visto, es la narrativa y la temática es muy variada incluyendo la novela erótica, hoy en decadencia, *Las Edades de Lulú* de Almudena Grandes.

La gran diversidad de autores es otra de las características de esta lista de libros recomendados por los profesores. A pesar de la dificultad para clasificarlos, consideramos positivo realizar una aproximación:

- Autores para adultos asumidos por los jóvenes: J. R. Tolkien: *El Señor de los anillos*. Saint-Exupey: *El Principito*. Salinger: *El guardián entre el centeno*. Richard Bach: *Juan Salvador Gaviota*. Susana Tamaro: *Donde el corazón te lleve*. Tom Sharpe: *Wilt*.
- Consagrados de la Literatura Juvenil extranjeros: Susan E. Hinton: *Rebeldes* y *La Ley de la calle*. María Gripe: *Los escarabajos vuelan al atardecer* y *La Hija del espantapájaros*. Roald Dahl: *Matilda*, *Relatos de misterio*. Michael Ende: *La Historia interminable* y *Momo*. J. K. Rowling: *Harry Potter*.
- Consagrados de la literatura española que escriben para jóvenes: Jaume Ribera y Andreu Martín: *Flanagan*. Arturo Pérez Reverte: *El capitán Alatriste*. Martín Gaité: *Caperucita en Maniatan*. José Saramago: *El cuento de la isla desconocida*. Alejandro Gándara: *Nunca seré como te quiero*. J. M. Martínez Menchén: *La espada y la rosa*.
- Autores españoles reconocidos de Literatura Juvenil: Elvira Lindo: *Manolito Gafotas*. César Mallorquí: *La Catedral*. Manuel de Pedrolo: *El mecanoscrito del segundo origen*. Jordi Sierra y Fabra: *Campos de Fresas*, *Rabia*, *Nunca seremos estrellas del rock*. Joan Manuel Gisbert: *Los espejos venecianos*, *Los armarios negros*, *El Misterio de la isla de Tökland*. Concha López Narváez: *La tierra del sol y la luna*. Bernardo Atxaga: *Memorias de una vaca*. *Un espía llamado Sara*. Fernando Lalana: *Morirás en Chafarinas*. Isabel Molina: *El Señor del cero*. Eliacer Cansino: *El misterio Velásquez*. Miguel Fernández Pacheco: *Los zapatos de Murano*. Martín Casariego: *Y decirte alguna estupidez, por ejemplo te quiero*. José María Plaza: *Me gustan y asustan tus ojos de gata*. Emilio Teixidor: *Marcabrú y la hoguera de hielo*.
- Autores noveles de Literatura Juvenil españoles: María Méndez Ponte: *Nunca seré tu héroe*. *Maldita adolescente*. M. L. Alonso: *El Impostor*. Care Santos: *Ocupada*. Susana Fernández: *Más allá de las tres dunas*. Ana Alcolea: *El medallón perdido*. José Luis Velasco: *El misterio del eunuco*. A. Martín Domínguez: *Historia de Jan*. Carmen Gómez: *Diccionario de Corala*. Daniel Mújica: *Alba y la maldición gamada*.

- Autores extranjeros variados:

Sigrid Heuk: *El enigma del maestro Joaquín*. Christophe Gallaz: *Rosa Blanca*. Andrew Matthews: *El sueño de una noche de invierno*. Jean Ferlow: *Barrotes de bambú*. Madalaine L'Anglé: *Camila*. Hans Magnus Enzerberg: *¿Dónde has estado, Robert?*

De los cien libros recomendados hay que distinguir dos grandes grupos: Los que tienen 3, 4, 5 u 8 recomendaciones y los que solamente aparecen citados una o dos veces. Estos últimos suman un total de 86 lecturas, constituyen la mayoría de los libros sugeridos poniendo de manifiesto la gran diversidad apuntada más arriba.

2.3. Respuestas de los estudiantes

Uno de los objetivos de nuestro estudio es dejar constancia de las lecturas literarias que han sido del agrado de los estudiantes de 3º y 4º de ESO y son recordadas por éstos de forma especialmente positiva. Dichas lecturas han podido ser recomendadas o impuestas por los profesores o los Departamentos, o bien elegidas libremente por los alumnos. Para ello, dirigimos una pregunta directa, cuya formulación es:

2.3.1. Escribe el título y el autor (si lo recuerdas) de cinco libros que hayas leído y te hayan gustado desde que iniciaste la ESO. Puedes incluir tanto lecturas de clase como personales. Y añade la consideración: Si alguno te ha gustado especialmente, márcalo con una cruz en la casilla de la derecha.

La segunda parte de la pregunta no ha sido contestada de forma relevante desde un punto de vista cuantitativo y, finalmente, no la hemos computado estadísticamente.

De las respuestas habidas, cabe hacer las siguientes observaciones:

En primer lugar, procede destacar el hecho de que hemos contabilizado un conjunto de lecturas que se aproxima a las 1.600 obras literarias. De este dato se desprende una clara conclusión que es la extraordinaria dispersión de los títulos citados por los estudiantes encuestados, lo que podría valorarse como algo negativo, en el sentido de que no existe un patrimonio de lecturas de calidad consolidado y compartido; la impresión general de que cada uno va por libre, descubriendo como puede su placer de la lectura.

Sin embargo, una segunda valoración resulta positiva, pues supone la constatación de la renovación profunda de las lecturas escolares y libres hoy en día, así como la presencia de obras actuales que se han ganado la consideración de los jóvenes lectores, además de la preocupación de los profesores por renovar las obras sugeridas, buscando y recomendando títulos que puedan tener un cierto atractivo previo sobre estos lectores adolescentes en formación, lejos del didactismo y sin someterse ya a las barreras impuestas por una literatura canónica clásica en exclusiva.

Nos llama la atención el elevado resultado del total de citas en blanco ante la petición de cinco títulos, lo que ya era esperado pero no en esta medida, pues han llegado a ser 1.647, lo que supone un porcentaje del 23'4% del total de citas. Esto es significativo negativamente, pues parece francamente escaso y alarmante ya que nos hace pensar que la mayoría de los estudiantes de ESO apenas es capaz de citar un total de tres obras que les hayan dejado especial recuerdo, de las cuales la mayoría corresponden a títulos en solitario, sin que aparezcan los nombres de los autores de las mismas.

Ante la enorme dispersión acumulada, se hace necesario acotar y analizar pormenorizadamente sólo el segmento de lecturas que ha alcanzado una relevancia destacada entre la población de estudiantes analizada en nuestro estudio. Para ello, nos hemos centrado en el corpus de las obras que han conseguido el mayor número de menciones, considerando las que han sido citadas al menos 15 veces en el total de las lecturas favoritas, lo que da un conjunto de 66 obras. La Tabla con la relación completa de títulos figura en el Anexo.

Así pues, ¿qué lecturas eligen hoy los estudiantes de la ESO en Cantabria? Desvelar la incógnita sobre cuáles han sido las lecturas preferidas para los adolescentes de nuestra región en el momento presente nos parece que posee un valor muy destacado desde el mismo plano de su identificación, conocer qué obras concretas han merecido ese lugar, pero también tiene gran interés para los fines de nuestro estudio saber en qué tipos de géneros se encuadran, cuáles son las temáticas más repetidas, qué clase de protagonistas se erigen el modelos de identificación para nuestros lectores de la ESO, etc. Todos estos aspectos nos disponemos a analizar y valorar.

Para estudiar la identidad y características de esta relación de obras elegida por nuestros jóvenes lectores, vamos a distinguir y aplicar un primer criterio de clasificación, según el cual podemos ordenar las obras en torno a dos grandes grupos: desde

el plano de la intencionalidad autor/receptor y desde la elección del receptor, el primer grupo. El segundo grupo es una literatura sin destinatario, dirigida a los adultos y a lectores sin definición de edades. Estos grupos se subdividen, a su vez, en otros dos subgrupos:

- A) Lecturas dirigidas al público juvenil o adoptadas por los jóvenes lectores:
 - A.1) Literatura Juvenil clásica. A.2) Literatura Juvenil contemporánea.
- B) Literatura canónica y de adultos: B.1) Lecturas clásicas. B.2) Lecturas contemporáneas.

De acuerdo con este esquema, señalamos que la presencia del grupo A, la Literatura Juvenil es, sin duda, notablemente superior a la del grupo B, la literatura canónica, en el marco de las preferencias de estos lectores. Como dato que ejemplifica esta afirmación, constatamos que, entre los 50 primeros títulos se encuentran 32 de literatura juvenil, de los cuales, 30 pertenecen a obras contemporáneas, como: *Harry Potter*, de J. K. Rowling, *Rebeldes*, de Susan Hinton, *La ciudad de las bestias*, de Isabel Allende, *Campos de fresas*, de Jordi Sierra i Fabra, la serie de *Flanagan*, de Andreu Martín y Jaume Ribera y *Los escarabajos vuelan al atardecer*, de María Gripe, entre otros.

Otros 18 títulos corresponden a literatura de adultos, de los cuales 14 son clásicos, como *El señor de los anillos*, de J. R. Tolkien, *El lazarillo de Tormes*, *El camión*, de Miguel Delibes, *El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry y *El Quijote* entre otros.

Un segundo criterio de clasificación se refiere al género literario. Distinguiamos los grandes géneros clásicos: narrativa, poesía y teatro. A ellos hemos de añadir el género moderno del cómic o tebeo. Los resultados obtenidos señalan, entre los 66 primeros títulos elegidos por los estudiantes, hay 61 de narrativa y 4 de teatro: *La dama del alba* de Alejandro Casona, en el puesto 24, en el puesto 52, *Las bicicletas son para el verano* de Fernando Fernán Gómez, en el 54, *La casa de Bernarda Alba* de Lorca y en el 64, *Tres sombreros de copa* de Miguel Mihura. En lírica, sólo uno: *Rimas y Leyendas* de Bécquer en el puesto nº 13, título éste recomendado tanto por los Departamentos como por profesores lo que, sin duda, demuestra la evidente influencia del profesorado en la respuesta positiva de los jóvenes lectores incluso ante géneros tan poco transitados como la poesía y el teatro.

2.3.2. Indica el primer tipo de lectura que más te agrada

Otro aspecto importante de las preferencias lectoras de los estudiantes se refiere a las temáticas y los subgéneros que agrupamos en una sola pregunta. Les propusimos la siguiente tipología: De protagonistas y temas de mi edad. De aventuras. De amor. De misterio, policíacos. De terror. Históricos. De ciencia-ficción. De fantasía. De humor. De problemas actuales. De sexo. Juegos de Rol. Cómic. Otras.

Las respuestas arrojan los siguientes resultados. El tipo de lectura que más les agrada con clara ventaja sobre el resto es el de "protagonistas y temas de mi edad", que alcanzan el 21'5% del total de respuestas. Le siguen: "aventuras" (12'1%), "misterio, policíacos" (9'0%), "terror" (8'7%), "sexo" (7'7%), "amor" (6'9%) y "fantasía" (6'3%). El resto se agrupa por debajo del 5%: "juegos de rol" (4'7%), "humor" (4'4%), "históricos" (4'0%), "problemas actuales" (3'8), "ciencia-ficción" (3'3%) y "cómic" (2'4%).

Es evidente que los adolescentes eligen los libros protagonizados por un modelo de héroe doméstico y cotidiano, con el que se identifica con facilidad, y relacionados con sus motivaciones afectivas, las actividades propias de su edad y sus aficiones y problemas, cumpliendo así la afirmación de Marc Soriano (GFEN, 1978) de que la novela que ellos buscan gira con frecuencia en torno al primer amor, la incipiente sexualidad o los conflictos familiares. También es muy cierto que éste es el tipo de protagonista predominante que se le ofrece en la narrativa actual (Ruiz Huici, 2003: 136) en detrimento de la figura del héroe clásico que representaba el ideal y el mito, y que por otra parte continúa siendo muy necesario para la juventud (Soriano, 1995: 383). En segundo lugar, aparece el clásico género de aventuras, casi imbatible, seguido de los de misterio, policíacos y de terror. Ello responde a lo que tantas veces remarca Rodari acerca de que, para que un libro entretenga al joven lector ha de tenerle intrigado hasta el final.

Otro aspecto observable en estos resultados es la preferencia por las diferentes temáticas, sin que ninguna quede excluida. Al respecto, coincidimos con el informe sobre *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles* (CIDE, 2004: 102) que señala que:

La preferencia por las diferentes temáticas es mayor en quienes desean leer más y en quienes finalizan los libros comenzados [...] aquellos que leen principalmente por

gusto o para aprender suelen sentir mayor predilección por todas las temáticas que quienes leen por obligación.

Finalmente, si abordamos el análisis comparativo de los 66 títulos más citados por los estudiantes, en cuanto a su recomendación o no por los profesores y Departamentos, constatamos los siguientes datos relevantes: No recomendados en ningún caso, ni por los Departamentos ni por los profesores, nos encontramos con dos títulos entre los libros favoritos del público adolescente de Cantabria: *La ciudad de las bestias* de Isabel Allende y *El sabueso de los Baskerville* de A. C. Doyle, quienes ocupan en sus preferencias el puesto 8 y 15 respectivamente.

Recomendados por profesores y no por los Departamentos. Aquí figuran cinco títulos: *El señor de los anillos* de J.R.R.Tolkien, *Manolito gafotas* de Elvira Lindo, *El bisonte mágico* de Carlos Villanes Cairo, *Finis Mundi* de Laura Gallego y *Harry Potter y la piedra filosofal* de J.K. Rowling. Éste último sólo es citado por un profesor como lectura voluntaria, lo cual contrasta con que ocupe el primer puesto en las lecturas preferidas de los estudiantes. Pensamos, como muchos, que además de la indudable influencia mediática del cine y la publicidad en la difusión de la serie publicada, probablemente sea el hecho de constituir una lectura libre y difundida por los iguales lo que explique buena parte de su éxito.

Recomendados sólo por los Departamentos. Aparecen tres libros: *El lazarillo de Tormes* con 10 citas, es el más citado por los Departamentos, *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza y *El Hobbit* de J.R.R.Tolkien.

Y finalmente, recomendados tanto por los profesores como por los Departamentos y que figuran entre los 66 libros preferidos por los estudiantes, seis títulos: *Rebeldes* de Susan Hinton, es el más citado por los profesores y ocupa el 5º lugar entre los citados por los Departamentos, junto a *Nunca seré tu héroe* de María Menéndez Ponte, *El capitán Alatriste* de Arturo Pérez-Reverte, *El camino* de Miguel Delibes, *Campos de fresas* de Jordi Sierra i Fabra y *Rimas y Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer.

3. Conclusiones finales

La inmensa mayoría de los Departamentos de Lengua y Literatura de los institutos de la región de Cantabria se ponen de acuerdo a la hora de elaborar la relación de títulos y el número de lecturas obligatorias que han de realizar los estudiantes de la ESO.

La intervención de los Departamentos es muy inferior cuando se trata de las lecturas voluntarias, en general no deciden sobre ellas. Su selección y su evaluación parece ser cuestión individual de cada profesor. Esto puede tener una doble lectura, positiva y negativa: por una parte, la libertad de elección y la motivación personal, por otra, cierto empobrecimiento de la práctica docente y la labor de equipo para seleccionar obras de calidad y favorecer la puesta al día del conjunto del profesorado.

Los resultados de mayor a menor intervención se producen también en la evaluación de esta actividad, ya que existe una estrategia común, en la mayoría de los Departamentos, para valorar las lecturas obligatorias y una gran descoordinación respecto a las voluntarias.

En ambos casos, lecturas obligatorias y lecturas voluntarias, no se ofrece información sobre cómo las evalúan o cómo las trabajan con los alumnos. Se manifiesta el hecho de que hay poca cultura de trabajo docente en grupo.

La participación de los alumnos en la elección de las lecturas que se les imponen es prácticamente nula. Sin embargo, se aprecia un grado de intervención variable en las lecturas voluntarias.

Los resultados obtenidos en ambos tipos de lecturas, obligatorias o voluntarias, relacionan una gran cantidad de títulos, un total de 106 obras, lo que supone una gran heterogeneidad y dispersión. Esto pone de manifiesto que los Departamentos y los profesores de nuestra comunidad no disponen de un canon, aceptado mayoritariamente, de lecturas clásicas, contemporáneas, de adultos ni juveniles. Por otra parte, muchas de las obras recomendadas son inapropiadas para la edad de lectura de los estudiantes y resultan escasas las coincidencias entre lo que exigen o sugieren leer los profesores y lo que los alumnos recuerdan como lecturas que les hayan gustado especialmente.

En el extenso abanico de lecturas programadas por los Departamentos, se constata la coexistencia de textos clásicos y tradicionales junto a la presencia de títulos actuales y de novedades dirigidas a los jóvenes.

Un sector amplio de los profesores de Educación Secundaria acepta que la Literatura Juvenil ofrece un gran atractivo para sus alumnos y aprovechan esta circunstancia para favorecer la lectura. También la consideran de gran utilidad para la adquisición de hábitos lectores y desarrollar la competencia literaria.

Hay que destacar la gran cantidad de autores y la variedad de las lecturas juveniles, un centenar, que los profesores consideran de interés para sus alumnos. La mayoría pertenecen al género narrativo, son de temática muy dispar y han sido escritas, en su mayoría, por autores españoles del siglo XX.

Mayor aún es el número de obras literarias mencionadas como favoritas por los alumnos, casi mil seiscientas. Esta multiplicidad y gran dispersión de títulos constata la renovación profunda de las lecturas que llevan a cabo los jóvenes, al tiempo que señala las deficiencias en la educación literaria de estos lectores en formación, junto a la andadura de caminos individuales, ajenos en muchos casos a los aprendizajes y sugerencias de los profesores.

Según los resultados obtenidos se demuestra con porcentajes muy significativos que las más lectoras son las chicas de 3º y los menos lectores los chicos varones de 4º de ESO.

Las preferencias lectoras de los jóvenes se decantan claramente por la Literatura Juvenil y por los autores contemporáneos en vez de los clásicos.

En cuanto a los géneros literarios se observa un predominio total de la narrativa y la casi inexistencia de la poesía y el teatro.

Por otra parte, las temáticas son muy variadas, presentan un espectro muy amplio. Destaca el dato de que el tipo de lectura que eligen los adolescentes en un porcentaje muy superior al resto es el que está protagonizado por personajes de su edad, un modelo de héroe doméstico y cotidiano, y que aborda el tratamiento de sus motivaciones afectivas y la problemática e intereses propios de una etapa conflictiva y de cambio.

Referencias bibliográficas

- AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J.M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona: Aljibe.
- BAUDELLOT, Ch., CARTIER, M. y DETREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...*, París : Éditions du Seuil.

- CERRILLO, P.C., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CIDE. (2004). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*, Equipo de Murillo Torrecilla et al. Madrid: Ministerio de Educación.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ECO, U. (1979). *Lector in fabula*, Milan: Bompiani. (*Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. 1981. Barcelona: Lumen).
- FOUCAMBERT, J. (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia.
- GENETTE, G. (1982) *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- JAUSS, H. R. (1978). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Barcelona: Taurus.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona, Aljibe.
- RUIZ CAMPOS, A. (2000). *Literatura infantil. Introducción a su teoría y práctica. Literatura infantil en Andalucía. La formación del lector*. Sevilla: Guadalmena.
- RUIZ HUICI, F. (2003). "La caracterización de los personajes en las narraciones infantiles de los 90: desajustes y distorsiones en la construcción de los personajes". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, Vol. 1, 131-149.
- SORIANO, M. (1978). "Lecturas dos preadolescentes e dos adolescentes", en GFEN. *O poder de ler*. Porto: Civilização.
- SORIANO, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. París: Colihue.

ANEXO-TABLAS

TABLA 1. LIBROS ELEGIDOS POR LOS DEPARTAMENTOS

TÍTULO	AUTOR	Citas	Porcentaje
<i>Lazarillo de Tormes, El</i>	Anónimo	10	5,49
<i>Rimas y leyendas</i>	Bécquer, Gustavo Adolfo	7	3,85
<i>Capitán Alatriste, El</i>	Pérez-Reverte, Arturo	7	3,85
<i>Antología del 27</i>	Varios autores	5	2,75
<i>Rebeldes</i>	Hinton, Susan E.	5	2,75
<i>Sin noticias de Gurb</i>	Mendoza, Eduardo	4	2,20
<i>Dama del alba, La</i>	Casona, Alejandro	4	2,20
<i>Leyendas</i>	Bécquer, Gustavo Adolfo	4	2,20
<i>Camino, El</i>	Miguel Delibes	4	2,20
<i>Sí de las niñas, El</i>	Fernández de Moratín, Leandro	3	1,65
<i>Romancero, El</i>	Anónimo	3	1,65
<i>Nunca seré como te quiero</i>	Gándara, Alejandro	3	1,65
<i>Tres sombreros de copa</i>	Mihura, Miguel	3	1,65
<i>Novelas ejemplares</i>	Cervantes, Miguel de	3	1,65
<i>Medallón perdido, El</i>	Ana Alcolea	3	1,65
<i>Nunca seré tu héroe</i>	Menéndez Ponte, María	3	1,65
<i>Historia interminable, La</i>	Ende, Michael	3	1,65
<i>Historia de una escalera</i>	Buero Vallejo, Antonio	3	1,65
<i>Zapatera prodigiosa, La</i>	García Lorca, Federico	3	1,65
<i>Drácula</i>	Stoker, Bram	2	1,10
<i>Barrotes de Bambú</i>	Ferlow, Jean	2	1,10
<i>Relato de un naufrago</i>	García Márquez, Gabriel	2	1,10
<i>Campos de fresas</i>	Sierra i Fabra, Jordi	2	1,10
<i>Casa de Bernarda Alba, La</i>	García Lorca, Federico	2	1,10
<i>Conde Lucanor, El</i>	Manuel, Don Juan	2	1,10
<i>Rabia</i>	Sierra y Fabra, Jordi	2	1,10
<i>Mansión de los abismos, La</i>	Gisbert, Juan Manuel	2	1,10
<i>Don Álvaro o la fuerza del sino</i>	Saavedra, Ángel, Duque de Rivas	2	1,10
<i>Espada y la rosa, La</i>	Martínez Menchén, Antonio	2	1,10
<i>Misterio de la cripta embrujada, El</i>	Mendoza, Eduardo	2	1,10
<i>Memorias de una vaca</i>	Atxaga, Bernardo	2	1,10

TÍTULO	AUTOR	Citas	Porcentaje
<i>No es tan fácil saltarse un examen</i>	Núñez, Luchy	2	1,10
<i>Peñas arriba</i>	Pereda, José María de	2	1,10
<i>Ética para Amador</i>	Savater, Fernando	1	0,55
<i>Cuentos políticamente correctos</i>	Garner, James Finn	1	0,55
<i>Zulo, El</i>	Lalana, Fernando	1	0,55
<i>Mecanoscrito del segundo origen, El</i>	Pedrolo, Manuel de	1	0,55
<i>Don Juan Tenorio</i>	Zorrilla, José	1	0,55
<i>Impostor, El</i>	Alonso, M.L.	1	0,55
<i>Enigma del maestro Joaquim</i>	Heuk, Sigrid	1	0,55
<i>Cuentos del tren</i>	Calleja Pérez, Seve	1	0,55
<i>Falso movimiento</i>	Gándara, Alejandro	1	0,55
<i>Peribañez y el comendador de Ocaña</i>	Vega, Lope de	1	0,55
<i>Fabulas</i>	Iriarte, Tomás de	1	0,55
<i>Familia de Pascual Duarte, La</i>	Cela, Camilo José	1	0,55
<i>Fantasma de la ópera, El</i>	Leroux, Gastón	1	0,55
<i>Frankenstein</i>	Shelley, Mary W.	1	0,55
<i>Guardián entre el centeno, El</i>	Salinger, J. D.	1	0,55
<i>Guerra de la Independencia, La</i>	Pérez Galdós, Benito	1	0,55
<i>Mundo perdido, El</i>	Conan Doyle, A	1	0,55
<i>Escarabajos vuelan al atardecer, Los</i>	Gripe, María	1	0,55
<i>Busca, La</i>	Baroja, Pío	1	0,55
<i>Sombrero de tres picos, El</i>	Alarcón, Pedro Antonio de	1	0,55
<i>Cuentos de Alarcón</i>	Alarcón, Pedro Antonio de	1	0,55
<i>Armarios negros, Los</i>	Gisbert, Juan Manuel	1	0,55
<i>Artículos</i>	Larra, Mariano José	1	0,55
<i>Bajarse al moro.</i>	Alonso de Santos, Jose Luis	1	0,55
<i>Adiós Cordera!</i>	Clarín	1	0,55
<i>Bicicletas son para el verano, Las</i>	Fernán Gómez, Fernando	1	0,55
<i>Cuba linda y perdida</i>	Bandera, Carmen de la	1	0,55
<i>Caballero de Olmedo, El</i>	Vega, Lope de	1	0,55
<i>Cruzada en jeans</i>	Beckman, Thea	1	0,55
<i>Almogávar sin querer</i>	Lalana, Fernando y Puente, José A.	1	0,55
<i>Mujer autómatas, La</i>	Gisbert, Juan Manuel	1	0,55
<i>Chicas que llegan tarde</i>	Wilson, Jacqueline	1	0,55

TÍTULO	AUTOR	Citas	Porcentaje
<i>Catedral, La</i>	Mallorquí, César	1	0,55
<i>Chicas de alambre, Las</i>	Sierra i Fabra, Jordi	1	0,55
<i>Colmillo blanco</i>	London, Jack	1	0,55
<i>Misterio del eunuco, El</i>	Velasco, J.L.	1	0,55
<i>Billete de ida y vuelta</i>	Lienas, Gemma	1	0,55
<i>Quijote, El</i>	Cervantes, Miguel de	1	0,55
<i>Trafalgar</i>	Pérez Galdós, Benito	1	0,55
<i>Todos los detectives se llaman Flanagan</i>	Martín, Andreu y Ribera, Jaume	1	0,55
<i>Oro de los sueños, El</i>	Merino, José María	1	0,55
<i>Sonrisa etrusca, La</i>	Sampedro, José Luis	1	0,55
<i>Pic-nic</i>	Arrabal, Fernando	1	0,55
<i>Historia de Jan</i>	Martín Domínguez, A.	1	0,55
<i>Poemas</i>	Machado, Antonio	1	0,55
<i>Viejo celoso, El</i>	Cervantes, Miguel de	1	0,55
<i>Soldados de Salamina</i>	Cercas, Javier	1	0,55
<i>Selva prohibida, La</i>	Delam, Heinz	1	0,55
<i>Regenta, La</i>	Clarín	1	0,55
<i>Rosa Blanca</i>	Gaullaz, Christophe. Innocente, Roberto	1	0,55
<i>Relatos de ciencia ficción</i>	Varios autores	1	0,55
<i>Retablo jovial</i>	Casona, Alejandro	1	0,55
<i>Rimas</i>	Bécquer, Gustavo Adolfo	1	0,55
<i>Poema del mio Cid</i>	Anónimo	1	0,55
<i>Amantes de Teruel, Los</i>	Hartzenbusch, J.E.	1	0,55
<i>Hobbit, El</i>	Tolkien, J.R.R.	1	0,55
<i>Inquietudes de Shanti Andia, Las</i>	Baroja, Pío	1	0,55
<i>Joaquín Sabina</i>	Sabina, Joaquín	1	0,55
<i>Muerte de Rogelio Akroid, La</i>	Christie, Ágata	1	0,55
<i>Lanzarote y los caballeros de la tabla redonda</i>	Anónimo	1	0,55
<i>Luz en la marisma</i>	Alfaya, Javier	1	0,55
<i>Antología de cuentos del realismo</i>	Varios autores	1	0,55
<i>Venganza de Don Mendo, La</i>	Muñoz Seca, Pedro	1	0,55
<i>Maldita adolescencia</i>	Menéndez Ponte, María	1	0,55
<i>Noches lúgubres</i>	Cadalso, José	1	0,55
<i>Marcabré y la hoguera de hielo</i>	Teixidor, Emilio	1	0,55

TÍTULO	AUTOR	Citas	Porcentaje
<i>Marianela</i>	Pérez Galdós, Benito	1	0,55
<i>Zalacain el aventurero.</i>	Baroja, Pío	1	0,55
<i>Mi familia y otros animales</i>	Durrel, Gerald	1	0,55
<i>Raíz de amor (Antología Poética)</i>	Varios autores	1	0,55
<i>Yacaré</i>	Sepúlveda, Luis	1	0,55
<i>Romeo y Julieta</i>	Shakespeare, William	1	0,55
<i>Maldición del brujo leopardo, La</i>	Delam, Heinz	1	0,55

TABLA 2. LOS 66 LIBROS PREFERIDOS POR LOS ALUMNOS

TÍTULO	AUTOR	Orden	Citas
<i>Harry Potter (Los cuatro libros)</i>	Rowling, J. K.	1	326
<i>Señor de los Anillos, El</i>	Tolkien, J. R. R.	2	268
<i>Rebeldes</i>	Hinton, Susan E.	3	213
<i>Lazarillo de Tormes, El</i>	Anónimo	4	201
<i>Manolito Gafotas</i>	Lindo, Elvira	5	129
<i>Nunca seré tu héroe</i>	Menéndez Ponte, María	6	118
<i>El Capitán Alatriste</i>	Pérez Reverte, Arturo	7	114
<i>Ciudad de las bestias, La</i>	Allende, Isabel	8	101
<i>Sin noticias de Gurb</i>	Mendoza, Eduardo	9	87
<i>Hobbit, El</i>	Tolkien, J.R.R.	10	71
<i>Camino, El</i>	Delibes, Miguel	11	71
<i>Campos de fresas</i>	Sierra i Fabra, Jordi	12	67
<i>Rimas y leyendas</i>	Becquer, Gustavo Adolfo	13	67
<i>Bisonte mágico, El</i>	Villanes Cairo, Carlos	14	61
<i>Sabueso de los Baskerville, El</i>	Conan Doyle, A.	15	53
<i>Finis mundi</i>	Molina, María Isabel	16	51
<i>Diez negritos</i>	Christie, Ágatha	17	50
<i>Principito, El</i>	Saint-Exupéry, Antoine de	18	44
<i>Flanagan (Serie)</i>	Martín, Andreu y Ribera, Jaume	19	43
<i>Misterio de la cripta embrujada, El</i>	Mendoza, Eduardo	20	42
<i>Escarabajos vuelan al atardecer, Los</i>	Gripe, María	21	39
<i>Quijote, El</i>	Cervantes, Miguel de	22	37
<i>Relato de un naufrago</i>	García Márquez, Gabriel	23	37
<i>Dama del alba, La</i>	Casona, Alejandro	24	36

TÍTULO	AUTOR	Orden	Citas
<i>Especios venecianos</i>	Gisbert, Juan Manuel	25	35
<i>Diario de Ana Frank, El</i>	Frank, Ana	26	33
<i>Caperucita en Manhattan</i>	Martín Gaité, Carmen	27	33
<i>Medallón perdido, El</i>	Alcolea, Ana	28	30
<i>Okupada</i>	Santos, Care	29	30
<i>Matilda</i>	Dahl, Roald	30	30
<i>Catedral, La</i>	Mallorquí, César	31	29
<i>Crónica de una muerte anunciada</i>	García Márquez, Gabriel	32	29
<i>Vuelta al mundo en 80 días, La</i>	Verne, Julio	33	29
<i>Señor del cerro, El</i>	Molina, María Isabel	34	28
<i>Espada y la rosa, La</i>	Martínez Menchén, A.	35	37
<i>Chicas de alambre, Las</i>	Sierra i Fabra, Jordi	36	27
<i>Más allá de las tres dunas</i>	Fernández, Susana	37	26
<i>Rabia</i>	Sierra y Fabra, Jordi	38	24
<i>Platero y yo</i>	Jiménez, Juan Ramón	39	23
<i>Alquimista, El</i>	Coelho, Paulo	40	23
<i>Perla, La</i>	Steinbeck, John	41	22
<i>Drácula</i>	Stoker, Bram	42	21
<i>Vigo es Vivaldi</i>	José Ramón Ayllón	43	21
<i>Misterio de la isla de Tolkland, El</i>	Gisbert, J.M.	44	20
<i>Nunca seré como te quiero</i>	Gándara, Alejandro	45	20
<i>Abdel</i>	Páez, Enrique	46	19
<i>Almogávar sin querer</i>	Lalana, Fernando y Puente, Luis A.	47	18
<i>Maldita adolescente</i>	Menéndez Ponte, María	48	18
<i>Pesadillas</i>	Stine, R. L.	49	18
<i>Historia interminable, La</i>	Ende, Michael	50	17
<i>Familia de Pascual Duarte, La</i>	Cela, Camilo José	51	17
<i>Bicicletas son para el verano, Las</i>	Fernán Gómez, Fernando	52	17
<i>Querido nadie</i>	Doherty, Berlie	53	17
<i>Casa de Bernarda Alba, La</i>	García Lorca, Federico	54	17
<i>Aventuras de los cinco (serie)</i>	Blyton, Enid	55	17
<i>Cuando Hitler robó el conejo rosa</i>	Kerr, Judith	56	16
<i>Brujas, Las</i>	Dah, Roald	57	16
<i>Caballero de la armadura oxidada, El</i>	Fisher, Robert L.	58	16

TÍTULO	AUTOR	Orden	Citas
<i>Llamada de lo salvaje</i>	London, Jack	59	16
<i>Pilares de la tierra, Los</i>	Follet, Ken	60	16
<i>Isla del tesoro, La</i>	Stevenson, Robert Louis	61	16
<i>Ley de la Calle, La</i>	Hinton, Susan E.	62	15
<i>Frankenstein</i>	Shelley, Mary W.	63	15
<i>Tres sombreros de copa</i>	Mihura, Miguel	64	15
<i>Ética para Amador</i>	Savater, Fernando	65	15
<i>Memorias de una vaca</i>	Atxaga, Bernardo	66	15

LA EXPRESIÓN POÉTICA DE LO COTIDIANO
(A PROPÓSITO DE LA NARRATIVA DE JUAN FARIAS)

Magdalena Damaris Vásquez Vargas

Universidad de Costa Rica
magdalenadvv@gmail.com

Resumen

En este artículo se estudia la obra narrativa del escritor Juan Farias Díaz Noriega (1935), a partir de su teoría sobre “el realismo de la vida cotidiana”. El análisis contiene una parte introductoria de naturaleza teórica y en un segundo momento se abordan los principales recursos retóricos empleados por el autor para lograr la expresión poética de lo cotidiano: la concentración expresiva, el tono coloquial, el distanciamiento narrativo y la ironía. La concentración expresiva se analiza en cuanto a su función en el empleo del lenguaje, la caracterización de personajes y los temas tratados. El tono coloquial por su importancia en el proceso comunicativo entre autor y lector. El distanciamiento narrativo como recurso que contribuye a propiciar la crítica y reflexión sobre la realidad. Por último, la ironía como forma que permite examinar la idea falsa o parcial de la realidad transmitida por los mecanismos ideológicos del Estado. Al final, a modo de conclusión, se destaca el carácter subversivo de las obras de este narrador y su importancia en la literatura infantil y juvenil española.

Palabras clave: Juan Farias, literatura infantil y juvenil, realismo, literatura española.

Abstract

This essay explores the narrative work of the writer Juan Farias Díaz Noriega (1935), following his idea of “the realism in everyday life”. The analysis starts with an introductory part which is mainly theoretical and follows with the main rhetorical

resources used by the author to achieve the poetic expression of everyday life. These are: concentration of expressive elements, colloquial tone, narrative distance and irony. At the end of the paper, we highlight the subversive works of this writer and his importance in Spanish Children's Literature.

Key words: Juan Farias, children's literature, realism, Spanish literature.



1. Introducción

En el discurso literario, el mundo de lo cotidiano está configurado por una serie de situaciones y personajes que resultan familiares al lector, ya que representa momentos particulares de un determinado personaje y contempla modelos de conducta que se reiteran con frecuencia. Los individuos son tratados en forma integral y no fragmentaria, de ahí que se presentan sus luchas diarias, juegos, sueños, angustias, y hasta sus contradicciones. Pero lo más importante es que los elementos empleados por el autor buscan mostrar al niño un mundo con el cual se identifique, sin grandes complejidades. Desde la perspectiva de Juan Farias, se trata de realismo de lo cotidiano, el cual define como un realismo que muestra la aventura de vivir, sin metáforas, "libre de compromisos demagógicos, comprometido solo con la ética que genera el derecho natural" (Farias, 1990a: 67-68).

Para Farias, lo cotidiano representa una parte sustancial de la vida, y por eso lo coloca en un plano principal. Una primera lectura de sus obras produce al lector la impresión de encontrarse ante un modo especial de representar la realidad, de ahí la importancia de explorar los diversos recursos retóricos que utiliza y los sentidos que va construyendo.

Luis Sánchez Corral denomina retórica a los diferentes recursos poéticos empleados y afirma que esta ejerce "una violencia sobre lo real, dado que la palabra relega su valor convencional para que entre en juego la actividad creadora del sujeto" (Sánchez Corral, 1995:179). Esta violencia representa un ejercicio de recreación de la realidad, encaminado a producir un efecto estético y a transmitir una imagen del mundo.

Juan Farias, consciente del trabajo artístico que implica su escritura, enmarca su poética dentro del realismo de lo cotidiano y asume el lenguaje como el principal instrumento para revelar el mundo de los personajes y para ofrecer una caracterización

amplia del espacio social y cultural en el que se desenvuelven. Además, en múltiples entrevistas ha reiterado que su preocupación mayor es conseguir la comunicación con los lectores, razón por la que el autor busca la claridad y la transparencia del lenguaje y no es partidario de que el lector se vea obligado a descifrar claves que lo distraen.

En este artículo se pretende determinar las claves poéticas empleadas por el escritor Juan Farias (1935), principalmente aquellas relacionadas con lo que él mismo ha denominado realismo de lo cotidiano, rasgo que distingue sus obras en el vasto, heterogéneo y complejo panorama de la actual narrativa infantil y juvenil española. Para cumplir con el anterior objetivo, se abordarán los siguientes temas: la concentración expresiva, el tono coloquial de la narración, el distanciamiento narrativo y la ironía. Al final, se presentan las conclusiones y la bibliografía consultada.

2. La concentración expresiva

En las narraciones de Farias no existe morosidad, sino una evidente preocupación por la economía de lenguajes, donde ningún elemento resulta accesorio o imprescindible; el lector no puede darse el lujo de saltarse fragmentos o páginas. Según Carmen Perea, siempre se imponen la brevedad y la sencillez:

Tanto en los libros escritos desde la primera persona, como en los que se recurre a la omnisciencia, Farias somete la realidad tratada a un proceso de depuración selectiva que viene indicada estilísticamente por el predominio de la sintaxis sencilla. Las oraciones son breves, los puntos abundantes y la subordinación escasa, para marcar el relato con los signos de la desnudez y la concisión. Por eso su prosa se acerca tanto a la perspectiva del niño, e insistimos, también sucede en los libros narrados desde el adulto (Perea, 1990: 28).

La brevedad y la sintaxis sencilla contribuyen a la concentración expresiva, en la medida que posibilitan la expresión de los sentimientos e ideas de los personajes en un mínimo de palabras, lo que representa una economía de medios.

La concentración expresiva, como parte de la poética del autor no se limita a un determinado aspecto, sino que está ligada al "contenido de las obras que tratan de amargas y suaves alegrías de los protagonistas, seres por lo común marginados y expuestos a las circunstancias difíciles. Incluso, tiene un importante poder sugestivo y es capaz de despertar la imaginación del lector, como por ejemplo cuando se rescatan las penurias económicas de los personajes en *Bandido*: "La Branca había hecho oficio

de mendigar y de algunos pecados que también daban poco" (Farias, 1992a: 9). La frase, si bien da una idea de la pobreza extrema, no cierra el sentido.

En términos más amplios, con la concentración expresiva el autor logra expresar poéticamente sensaciones y características de los personajes y del espacio social: alegría, pobreza, miedo, dolor y fantasías. La combinación que realiza de las palabras le permite crear imágenes plásticas cargadas de afecto y sensibilidad. Cabe resaltar que generalmente se apoya en una serie de figuras, algunas frecuentes en la comunicación cotidiana, como las comparaciones, la reiteración y la personificación. A veces el autor, mediante las reiteraciones, produce asombro y despierta la imaginación del niño. Por ejemplo, en *Las cosas de Pablo*, estructurado en frases breves, aparecen reiteraciones como:

Te contaré
que las letras son veintinueve,
que con ellas puedes escribir
montones de palabras,
palabras alegres,
rápidas,
brillantes,
palabras que dan miedo
o que abren el apetito,
palabras para correr
detrás de ellas
o para estarse quieto
y esperarlas con los
ojos cerrados (Farias, 1997b: 31).

Obsérvese como la reiteración del término "palabra" no es una pura repetición; forma parte, además, del ritmo interior del relato. Le permite al narrador, caracterizado como un niño que aprende a leer, manifestar con un lenguaje sencillo sus experiencias y conocimientos del entorno. La frase "Te contaré" contribuye a ir parcelando y dosificando la historia narrada. Además, se emplea la reiteración para mostrar de manera mágica conceptos importantes como el de alfabeto y palabra, sin que se perciba el texto como didáctico.

Mediante la concentración expresiva también se logra descubrir la relación afectiva dentro del ámbito familiar. En *La fortuna de Ulises*, el protagonista después de múltiples experiencias a lo largo de su vida y de convertirse en un magnate financiero, siente que Adela, su mujer, ha sido la persona más importante en su vida: "Adela, en la memoria, fue lo único que le quedó a Ulises de su viaje al fin del mundo. Lo demás nunca lo echó de menos" (Farias, 1991: 53). Esa relación de afecto es expresada de manera especial por el protagonista de *Las cosas de Pablo*: "Claro que lo mejor es dormirse en el regazo de mamá, mientras mamá canta bajito ese cantar que cuenta como bostezo el duende cuando se duerme el niño" (Farias, 1997b: 9). Mediante imágenes como esta, el autor enfatiza el cariño y el placer que siente el protagonista al dormirse en brazos de la madre. La alegría desbordante también se recoge sintéticamente en una expresión como la del niño protagonista de *El hijo del jardinero*: "Es un día como para silbar fuerte" (Farias, 1987a: 24) en la que se resumen las emociones que causa en todos los miembros de la familia el nacimiento de un nuevo miembro.

Otros temas difíciles, o cargados de una connotación negativa, también se presentan de una manera sintética y asequible al lector. La guerra es personificada. Juan de Luna sube a la torre a verla venir, la espera con gran emoción y novedad. Sin que se percataran los niños, afirma el narrador que la guerra "se iba entrando a Media Tarde, despacio, sin hacer demasiadas muecas, casi de puntillas" (Farias, 1983: 19); luego explica que "se fue viniendo. Lo hizo por el camino que va de Borrás a Padín" (Farias, 1983: 19). La guerra en Media Tarde es un personaje que altera traumáticamente la vida de todos los habitantes del pueblo, y lo deja desolado, al punto que el autor lo compara con el aire triste de invierno frío que sube y baja las cuatro calles de Media Tarde. El narrador, para resaltar las consecuencias tan serias que trajo, muestra cómo esta afectó definitivamente a Juan de Luna: "Esto es algo que no consigue olvidar o que no quiere olvidar" (Farias, 1996: 23). No alcanza a superar el dolor y la tristeza que lo han marcado.

Con respecto a la muerte, el narrador logra transmitir el efecto que esta genera en los personajes. Por ejemplo, cuando muere Andrés, el padre de Pedro, el narrador describe el día como "un día largo, gris, todo bajo una sola nube que se llovía despacio" (Farias, 1988a: 21). La hipérbole permite hacer superlativo el estado de tristeza del personaje. Desde un principio, el autor crea una atmósfera de angustia y de tragedia, pues las mujeres temen que la tormenta les arrebatase a sus maridos: "Entonces todas se pusieron a gritar en medio del temporal, parecía el gritar de las gaviotas" (Fa-

rias, 1988a: 12). La comparación escogida por el autor hace que la mujer, comparada con la gaviota, se confunda con la naturaleza. El estado de ánimo es parte del personaje pero se proyecta hacia el exterior.

Prácticamente no hay tema que no sea sometido a la concentración expresiva. A pesar de la variedad temática de sus obras, Farias siempre entrega al lector frases e imágenes apretadas de sentidos. Tampoco se trata de ideas vagas, ajenas a su intencionalidad y a un proyecto de escritura que busca revelar integralmente el universo del niño y su entorno, así como sensibilizarlo para que sea capaz de asumir una posición crítica ante el poder y las jerarquías sociales. Sea mediante la voz del narrador o en el diálogo de los personajes, se ofrecen al lector diversos elementos que lo hacen reflexionar sobre la realidad en que vive.

3. El tono coloquial de la narración

La expresión de lo cotidiano permite al autor configurar un narrador que no necesariamente debe responder al rasgo de 'sabedor' absoluto. Puede ser cualquier sujeto, capaz de contar lo sucedido en el marco de la vida diaria; no necesita conocimientos específicos de ciencia o historia, pero sí requiere de cualidades como la observación y la sensibilidad. Se caracteriza además, por colocarse en un mismo nivel que los personajes y por el empleo de un lenguaje coloquial; además, su función no es la de quien repite de memoria y con la mayor exactitud hechos, sino la de un narrador que parte de la vida de personajes comunes, para expresarla con un lenguaje preciso, de fácil comprensión.

Con frecuencia el narrador recurre a frases coloquiales, al uso de refranes y de expresiones imprecisas, que permiten hacer la narración muy cercana a lo oral, con lo que se busca la eficacia comunicativa, ya que acercan e identifican al lector con el mundo narrado. Frases como "Algunos aún son de leche" (Farias, 1989a: 11) y "Liuva, Señor, el héroe de esta historia, vivió en los tiempos de Maricastaña" (Farias, 1990b: 9) van conformando una realidad muy cercana al lector. El tono coloquial de la narración se logra gracias a un esquema comunicativo donde el narratorio cobra mucha importancia y el narrador se dirige a él en términos llanos. Por el contrario, busca una relación de confianza, como se aprecia en *Los duendes*, donde el narrador, que es un duende, se refiere al narratorio con cortesía y familiaridad:

Resumiendo, señor, por si anda con prisas, le diré que Adela y Bastián se casaron en marzo, el mismo día que cumplieron veinte años, que hoy tienen tres hijos y que viven aquí, a la vuelta de la esquina.

Ahora, y con más calma, por si alguna vez siente curiosidad, le dejaré escrito quién es quién y cómo empezó (Farias, 1997c: 6).

Donde mejor se aprecia el tono coloquial es en el empleo de frases imprecisas que contribuyen también a la fluidez de la narración. Algunas de estas son: "no recuerdo si la cometa era un dragón verde de papel pinocho, o una caja de tres colores" (Farias, 1984: 11), "no podría decirlos de dónde ni por qué camino llegó el perro sin amo" (Farias, 1992c: 35), "No me pregunte por su paradero, ni qué años tiene, no lo sé ni hay quien lo sepa" (Farias, 1995: 97), "no lo sé ni me importa" (Farias, 1992b: 19). Las anteriores frases contribuyen a romper las fronteras de la obra para buscar la comunicación con el lector, asunto que puede notarse en la creación de finales inesperados y novedosos como en *Los corredoiras*, donde en un tono informal y espontáneo, el narrador expresa: "Podría seguir contando pero es tarde y ya me entró la pereza" (Farias, 1988a: 88) o en *A la sombra del maestro* donde el narrador invita a que lo visiten: "Mi casa, si algún día quiere visitarnos es la que está al final de esa calle que sube: No es casa grande, pero en la puerta hay un plantel de hortensias y desde la ventana de la cocina se ve el atardecer" (Farias, 1995: 108). Aunque esa invitación está dirigida a un narratorio, su interlocutor en el mundo de la ficción, actúa como una estrategia para proyectar el mundo hacia el exterior y de esa manera favorecer el proceso comunicativo entre el autor y el lector.

4. El distanciamiento narrativo

Además del tono coloquial de la narración, sobresale la presentación y tratamiento de temas difíciles de una forma distanciada. El narrador, sea omnisciente o protagonista, cuenta los hechos y deja al lector la posibilidad de que interprete y saque conclusiones, pues se limita a exponer y a mostrar. Así la narración también va adquiriendo su sentido de obra abierta. Algunos de estos temas son el suicidio de la madre, la caza de las ballenas, la guerra, el mercadeo de menores, el asesinato del padre. En *Años difíciles* matan al padre de Juan de Luna y a otros habitantes de Media Tarde por su condición de desertores. El narrador describe la situación, no juzga a los soldados, ni hace sensacionalismo; las escenas se integran como parte de la vida del pueblo. En *El niño que vino con el viento* el narrador trata el tema del suicidio de la madre; alude

al hecho y logra mostrar las distintas reacciones que ha ocasionado en los integrantes del pueblo, sin tomar partido. En *Por donde pasan las ballenas* se narran las inquietudes que tiene el niño por ver pasar muy de cerca un banco de ballenas; este sabe que los arconeros están preparados para cazarlas y reflexiona, sin juzgar a quienes las matan, con lo cual se abre un espacio de participación al lector: "La mar en algún sitio, iba a ser roja, de sangre, y en la mar se quedarían flotando las ballenas muertas, con la barriga al sol, infladas de gas para que no se hundiesen. Papá pesó el pulpo y era de dos kilos y cuarto" (Farias, 1997d: 99). El autor juega con el sentido, e incluso llega a marcar una ruptura en la línea temática que está tratando. Cuando el lector está esperando mayores datos o elementos en relación con la muerte de las ballenas se produce un giro que da la impresión de que el autor se desentiende de un discurso anterior para ocuparse de algo más inmediato. Desvía la atención hacia las características de peso del pulpo y deja planteada una interrogante sobre el tema.

En la misma línea del problema ecológico, en *Los caminos de la luna* Juan Viejo cuenta que en su infancia sintió gran emoción al ver llegar una botella a la playa; la relacionó con la información secreta de personas extraviadas, pero ya no tenía sentido, no había nada en su interior, era una simple botella a la deriva: "Dentro de la botella no había ningún mensaje de naufrago. A veces pasan cosas así, pero no importa" (Farias, 1997a: 28). La frase "pero no importa" revela la esperanza defraudada de ser partícipe de una aventura, así como la contaminación de la naturaleza. Lo que en un tiempo representaba la posibilidad de comunicación, ahora solo es un hecho que muestra el mal ocasionado por la humanidad a la naturaleza. Las últimas palabras producen la idea de una indiferencia; son un llamado de ese narrador que busca la participación del lector; lo interpela y le hace reflexionar en torno al problema ecológico.

En otros ámbitos, el narrador se apoya en la yuxtaposición y contraste de situaciones, para presentar las diferencias existentes entre los pueblos. En *El último lobo* el narrador describe un mundo "superdesarrollado" donde son notables los avances de la tecnología y simultáneamente hace una conexión directa al narrar la historia de la rutina diaria de una familia miserable en un pueblo olvidado que se encuentra "camino a ninguna parte". Este recurso se emplea también en *La isla de Jacobo* para marcar las diferencias entre un pueblo nuevo y un pueblo viejo. En los casos anteriores, los hechos hablan por sí solos. La voz del escritor se silencia y no irrumpe enmascarada en la figura del narrador para denunciar o plantear su posición ideológica con respecto a

una determinada situación, con lo cual se aprecia su preocupación por abrir espacios de diálogo más que por transmitir una visión única y parcial de la realidad.

5. Ironía y denuncia social

La configuración particular de los personajes y del mundo narrado posibilita la denuncia de ciertas realidades, vinculadas principalmente a las diferencias sociales y económicas existentes entre los personajes, y a temas como el poder, la religión, la guerra y la educación. Unas veces se plantea en forma directa, pero también se recurre a la ironía, como un modo de intensificar el sentido crítico. La ironía responde a una intencionalidad y exige un desciframiento de los sentidos que se ocultan tras el significado literal de las frases y palabras. Pere Ballart la entiende como una forma del discurso que modifica la expresión del pensamiento y representa una simulación (Ballart, 1994:360-361), además, puede ser parcial o enfocar la totalidad de la obra, estar en un rasgo del personaje o pertenecer al tono empleado por el narrador.

Los personajes de las obras de Farias generalmente aparecen enmarcados en un pueblo donde hay un rico y varios pobres. Las posibilidades de superación de la condición social y económica son neutralizadas en la mayoría de los casos. En *El último lobo*, Justo va a la ciudad a obtener dinero, sufre el choque al encontrarse con un mundo distinto, que solo le proporciona la opción de mendigar. Regresa a su casa en un estado deplorable. En *Por tierras de pan llevar*, Jonás lucha por construir su propia barcaza, con el fin de ser amo de sí mismo, y aunque lo consigue, su hijo Ismael, según una prospección introducida por el narrador, termina como empleado del Canal.

En *Los caminos de la luna*, mediante el tratamiento de un tema novedoso, como el aburrimiento, se muestra irónicamente la diferencia entre la vida de un niño de una familia pobre y la de otro, cuyo padre goza de un puesto público, con una situación económica mejor. Juan busca diversas formas de aburrimiento, pero no lo consigue. Su espíritu alegre, el contacto con la naturaleza, a la que considera maravillosa, no se lo permiten.

Al final de *El estanque de las libélulas*, Farias crea una escena que recoge la tensión existente entre dos sectores del pueblo: una familia, de escasos recursos, y los ricos. La familia está compuesta por Juan, el padre, que es sordomudo y recibe ingresos ocasionales producto de su trabajo artesanal, la madre que trabaja lavando y limpiando en casas ajenas, y un hijo. La situación se desencadena cuando un grupo de

mujeres adineradas deciden formar un comité de caridad, cuyo fin primario es figurar como damas bondadosas. Visitan a la familia de Juan y entregan a su mujer unas monedas, pero Juan las devuelve, como un gesto de dignidad. Las damas consideran esta actitud como un desprecio y por esta razón le niegan el trabajo a su mujer. Al principio la situación la deprime, pero luego la asume con serenidad y responde irónicamente. Incluso, en el llanto de la pareja se esconde una risa irónica, como lo advierte el niño: "Juan salió despacio, casi de puntillas, sin hacer ruido, a no molestar, dejando a sus padres abrazados y llorando distinto, que entre las lágrimas empezaba a gotear la risa" (Farias, 1987b: 69). El niño, al ver la firmeza de sus padres, se siente orgulloso y esto lo describe el narrador gráficamente al afirmar que los ve hacerse enormes.

Los pocos casos en que los personajes representan una clase social acomodada, son vistos con distancia e ironía. En *Carmela* se cuenta la historia de la hija de don Adriano, el hombre más adinerado del pueblo. Queda embarazada, pero esta situación no la puede resolver con el dinero; al final, en espera de un amor que no regresa, termina bailando con el viento. En *Ismael, que fue marinero*, quien cuenta la historia y es protagonista, pertenece a una familia de dinero y respeto en la aldea. La preocupación de la madre por velar por su condición social y cuidar su apellido niegan la posibilidad de ser feliz al personaje:

A veces peleábamos, y creciendo
y peleando, le cogí gusto a tocarla.
Mamá, que se dio cuenta,
se enfadó, y sin subir la voz, me dijo.
—No quiero verte más con la criada.
No te olvides de quién eres.
Después me dio un dulce
y un beso (Farias, 2000: 25).

La frase "No te olvides de quién eres" encierra una contradicción y reduce al personaje a su condición social, con lo cual se le niega su parte humana y sentimental. Hay otros libros donde se llega a situaciones muy extremas, ya que los hombres y los niños son comparados con bestias y solo representan un medio de trabajo y obtención de ganancias. Liuva era propiedad de su amo, si huía lo mandaba a cazar con perros; sirvió a su amo hasta de caballo (Farias, 1990b: 15 y 45). Los penados reciben un trato como auténticas bestias y trabajan en parejas, algunos sujetos por el tobillo con

una cadena, y son marginados por considerárseles carne de presidio. Para saber si Julián servía para el trabajo, el médico le revisó los dientes (Farias, 1988b: 8), igual como si se fuera a comprar un animal. En *Los mercaderes del diablo*, "El hombre sin nariz cogió al niño, se lo acercó a la oreja a ver si aún le latía el corazón y dijo vale" (Farias, 1989b: 31).

La ironía consiste en resaltar como modelo de sociedad a individuos cuya condición moral y humana está subordinada al dinero, mientras los marginados viven creyendo las bondades y las buenas obras que realizan los primeros. La mirada irónica que se lanza en torno a los sectores económicamente fuertes implica abuso de unos sobre otros, el cual se denuncia en forma reiterada y recoge el sentimiento de insatisfacción que viven los personajes. En *Por tierras de pan llevar* Julián le repite en varias ocasiones a Sancha: "dales la razón, que la razón es del que más tiene" (Farias, 1988b: 26); "Desgraciada, cuida de quien tiene más que tú" (Farias, 1988b: 24), le recomienda Julián a Sancha; "Vete a otro pueblo y calla, que aquí todos tienen más que tú" (Farias, 1988b: 31), le expresa Julián a Jonás. Tras estas palabras se denuncia oblicuamente a quienes por poseer riqueza material o un puesto jerárquico importante se aprovechan para imponer su poder sobre los demás.

La ironía también se utiliza para abordar el tema del poder político. El autor se refiere a figuras concretas como el alcalde y el efecto irónico se produce a expensas del personaje. El alcalde abusa de su condición de ser representante del poder político y económico. Obtiene el puesto sin hacer méritos, sino por influencias, ya que es nombrado a dedo (Farias, 1995: 22). En *A la sombra del maestro*, el narrador lo describe como un egoísta que deseaba todo para él, incluso a las personas, pues pretendía que el maestro se enamorara de su hija, pero este no lo complació.

Su figura encierra una contradicción pues, a pesar de que se considera muy importante, no es capaz de cambiar positivamente la situación del pueblo; cuando muere, llega otro y todo sigue igual. El narrador, con frases como "El señor Alcalde, salía de su despacho, de ser importante" (Farias, 1984: 45), irónicamente recalca la palabra importante para decir lo contrario. En *Desde el corazón de la manzana* se presenta como una persona orgullosa que dedica su tiempo a vanagloriarse. El niño protagonista, que discrepa de su actitud, a la hora de referirse a él, lo llama excelentísimo señor. El énfasis, puesto por el niño, evidencia el tono irónico, pues en realidad se está burlando de él.

El discurso irónico también lleva a la reflexión en torno a la imposibilidad del ser humano de dar una explicación a todo lo que ocurre. En *La posada del séptimo día* el narrador aborda con un tono irónico al personaje Ciriaco, filósofo acostumbrado a racionalizar todo. En el transcurso de la obra se reitera que él no cree en lo que cuenta, "que es un filósofo y no un campesino bruto" (Farias, 1998: 95). La contradicción entre sus palabras y experiencias se hace evidente cuando el narrador describe el miedo que le produce la estancia en la Sierra de la Loba, en una taberna fantasma y con ánimas en pena. El narrador hace un guiño de complicidad y para ironizar sobre la frase "Por supuesto, no creo en nada de todo esto", expone la paradoja que vive el personaje:

Yo tenía que haber dicho que todo era un cuento de fantasmas o alucinaciones. Tenía que haber sido generoso y darle lo que pedía, pero no lo hice y lo lamento. Todo lo que quería Ciriaco, empachado de filosofías era que alguien le ayudara a creer en lo que no es de sentido común. Ciriaco aún tenía miedo (Farias, 1998: 121).

6. La ironía ante la guerra

La guerra es otro tema tratado con una fuerte dosis de ironía. La madre de Juan de Luna recuerda el asesinato de su marido y ya abuela, se pregunta: "¿Cuándo terminará esta guerra, Dios, cuándo?" (Farias, 1983: 42). El lector sabe que se trata de un acontecimiento pasado, pero las palabras de este personaje la actualizan, es como si estuviera sucediendo, cuando ya ha concluido. La frase ironiza también sobre la paz, una paz que no fue para todos.

Como situación irónica, la guerra también recibe un tratamiento especial, al someterla a la visión infantil: los niños juegan a la guerra, con lo cual se devela el sin sentido de esta. Juan de Luna la espera como la llegada de un circo, quiere ser el primero en verla venir y contarle a los demás, por eso sube a la torre (Farias, 1983: 70), pero esa guerra que quiere conocer, con gran emoción, es la que le arrebató a su padre y la que no consigue olvidar. La situación se repite cuando Juan de Luna y sus amigos juegan a la guerra en la plaza de Media Tarde, pues el dinamismo y la actividad que le imprimen contrastan con la atmósfera de desolación y tristeza que inunda el pueblo:

Quería ser el primero en ver la guerra y contárselo a todo el pueblo, a campanazo limpio, tumbado debajo de la campana, dos dedos en los oídos, la boca abierta, a patadas con el badajo.

La guerra no vino al día siguiente, ni al otro, ni al otro, y Juan de Luna se cansó de esperarla (Farias, 1983: 71).

Se la podía oír en el silencio de la campana, en las burbujas de los pucheros, en que nunca era fiesta y en los juegos de los niños que todos los días tomaban un castillo al asalto, bombardeaban una ciudad volando con los brazos abiertos alrededor de la fuente, o sin haber visto nunca un barco ni la mar, hundían un barco en los prados mar verde y húmedo, bueno para repetir la última hazaña oída por la radio de don Jacobo (Farias, 1983: 48).

El jugar a la guerra también es tema de *Los pequeños nazis del 43* y se aprecia desde el título que tiene una connotación bélica. Los niños se obsesionan por un bando, viven sus triunfos y sufren sus derrotas, sin saber que están muy lejos de conocer realmente las consecuencias de la guerra. Su actitud le permite al escritor descubrir los aparatos ideológicos que han actuado inconscientemente en ellos y los han hecho adoptar estos comportamientos, principalmente el aparato escolar y la religión. La educación recibida de los padres maristas y de la religión se juntan en forma armónica para transmitir una ideología de apoyo al nazismo y al régimen franquista.

Mediante la ironía se examinan diversos aspectos del entorno del niño y de los personajes en general, especialmente aquellos relacionados con las formas de poder que pretenden transmitir una idea falsa o parcial de la realidad. Como narraciones irónicas, sus obras apuntan certeramente contra las jerarquías y exigen del lector un constante esfuerzo para ir descubriendo e interpretando el gesto adoptado por los personajes. La ironía también funciona como un elemento que encubre la intencionalidad del autor y pone a prueba la capacidad del lector para descubrir el significado implícito de las palabras y los hechos.

7. Conclusión

De acuerdo con el enfoque realizado en este artículo, se puede concluir que las obras de Juan Farias elevan la realidad cotidiana a un plano primordial y la convierten en uno de los principales núcleos semánticos. Para ello, es fundamental el empleo de recursos retóricos como la concentración expresiva, el tono coloquial, el distanciamiento narrativo y la ironía sobre diversos temas. El autor, con un lenguaje común, preciso y claro, va construyendo imágenes poéticas reveladoras de sentimientos tan

amplios y disímiles como ternura, dolor, alegría, libertad y rechazo de las normas e imposiciones de las jerarquías.

El autor mediante la concentración expresiva busca la transparencia de las palabras, sin limitarse a un lenguaje denotativo, pues éste adquiere generalmente una dimensión metafórica. Dicha concentración expresiva demuestra un trabajo cuidadoso con el lenguaje y se fortalece con la incorporación de un tono coloquial que permite la configuración de un mundo narrativo centrado en acciones cotidianas y familiares a todos los personajes, capaz de interpelar de distintos modos al lector.

La presentación del realismo cotidiano alcanza una significativa dimensión crítica, la cual puede observarse con el distanciamiento narrativo que tiende a "objetivar" las distintas situaciones descritas, pues el narrador emite juicios que lo separan "afectivamente" de los hechos, de manera que puede cuestionar temas tan complicados como el poder, la muerte, la destrucción ecológica y el "desarrollo".

Con el empleo de la ironía, Farias logra conformar una literatura subversiva, capaz de abordar, de manera disimulada, temas de distinta naturaleza entre los que se pueden citar los religiosos, educativos, económicos y bélicos. Sobre estos últimos sobresale un enfoque muy particular de la guerra, puesto que se la aborda desde una dimensión más sutil y cuidadosa, enfatizando el impacto que genera en ámbitos tan delicados como el familiar, centrado en la perspectiva "inocente" del niño.

A manera de síntesis, se debe subrayar que el realismo de lo cotidiano no es una simple transposición de la realidad, ya que exige un modo especial de representarla; y además, tiene una especificidad marcada por el aquí y el ahora, lo cual implica que cada situación o tema requiera de unos procedimientos retóricos y de una ambientación particular, para que la obra sea verosímil y se logre así la comunicación con el lector. Este último aspecto, a juicio del reconocido escritor español Gonzalo Torrente Ballester, es uno de los aciertos del autor, quien le da a las obras el tono que los destinatarios requieren.

Por último, las obras de Farias, ubicadas dentro del realismo de lo cotidiano, responden a las características del realismo en la narrativa infantil y juvenil española actual, señaladas por Teresa Colomer (1990:145), como la incorporación de nuevas situaciones familiares y sociales con el fin de reflejar los cambios ocurridos en las últimas décadas, la presentación de personajes más individualizados y diversificados, la

complejidad en la descripción psicológica del conflicto y la apertura a temas que habrían sido silenciados hasta el momento en la literatura infantil española como la crueldad y la incomunicación. En el universo creado por el autor se tratan múltiples temas (la guerra, la locura, la muerte, la separación de la pareja, el miedo, la angustia, el problema ecológico, el poder), pero son explorados desde la realidad cotidiana, la cual funciona como el espacio donde se concentran y repercuten todas las acciones, y por lo tanto, como núcleo generador de sentido.

Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Traducción Helena Kriükova y Vicente Carranza, Madrid, Taurus.
- BALLART, Pere (1994). *Eironeia. La figuración irónica en el discurso literario moderno*. Barcelona, Quaderns Crema.
- CERVERA, Juan (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao, Mensajero.
- COLOMER, Teresa (1990). "La literatura infantil y juvenil en España (1939-1990), en Nobile, Angelo, *Literatura infantil y juvenil*. Traducción Inés Marichalar, Madrid, Morata.
- ECO, Umberto (1989). "Los marcos de la libertad cómica", en Eco, Umberto; Ivanov, V. y Rector, Mónica, *¡Carnaval! México*, Fondo de Cultura Económica, pp. 9-20.
- FARIAS, Juan (1983). *Años difíciles*. Valladolid, Miñón.
- _____ (1984). *Algunos niños, tres perros y más cosas*. 5ª edición, Madrid, Espasa Calpe.
- _____ (1987a). *El hijo del jardinero*. Madrid, Anaya.
- _____ (1987b). *El estanque de las libélulas*. Madrid, Susaeta.
- _____ (1988a). *Los corredoiras*. Madrid, SM.
- _____ (1988b). *Por tierras de pan llevar*. Valladolid, Miñón.
- _____ (1989a). *Desde el corazón de la manzana*. Madrid, Edelvives.

- _____ (1989b). *Los mercaderes del diablo*. Madrid, SM.
- _____ (1990a). "Realismo de la vida cotidiana", en Aa. Vv.: *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española*. Madrid, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1990, pp.67-71.
- _____ (1990b). *La espada de Liuva*. Madrid, SM.
- _____ (1991). *La fortuna de Ulises*. Madrid, Anaya.
- _____ (1992a). *Bandido*. Madrid, Susaeta.
- _____ (1992b). *La cuesta de los galgos*. Madrid, Anaya.
- _____ (1992c). *40 niños y un perro*. Madrid, Espasa Calpe.
- _____ (1995). *A la sombra del maestro*. Madrid, Alfaguara.
- _____ (1996). *Crónicas de Media Tarde*. Madrid, Gaviota.
- _____ (1997a). *Los caminos de la Luna*. Madrid, Anaya.
- _____ (1997b). *Las cosas de Pablo*. 4ª edición, Madrid, SM.
- _____ (1997c). *Los duendes*. Madrid, Gaviota.
- _____ (1997d). *Por donde pasan las ballenas*. Madrid, Espasa Calpe.
- _____ (1998). *La posada del séptimo día*. León, Everest.
- _____ (1999). "Teño historias que non contarei", en *Fadamorgana*, Galicia, núm. 2.
- _____ (2000). *Ismael, que fue marinero*. León, Everest.
- GARCÍA PADRINO, Jaime (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid, Pirámide/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio (1994). "Retos literarios de la historia de la retórica", en Aa. Vv.: *Retos actuales de la teoría literaria*. Coordinadora Isabel Paraíso, Valladolid, Universidad de Valladolid.

- JOHNSTON, Rosemary (1998). "Thismess and everydayness in children's literature" en *Papers*, Australia, vol. 8, núm. 1, pp.25-35.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Paidós.

RESEÑAS / REVIEWS

AZEVEDO, FERNANDO. 2006. *LITERATURA INFANTIL E LEITORES DA TEORIA ÀS PRÁTICAS*. BRAGA: UNIVERSIDADE DO MINHO. 104 pp.

María Dolores González Martínez

Universidad de Vigo

nekane@uvigo.es

Partiendo de su convencimiento de que la literatura infantil goza todavía de una reducida presencia en la teoría literaria, Fernando Azevedo presenta *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas* con el objetivo de hacer hincapié en el relevante papel que dicho tipo de literatura desempeña en la cultura y en la sociedad, y de concienciar a la gente de que la lectura abre las puertas a los jóvenes a nuevos mundos y a horizontes cognitivos más amplios, y desarrolla su pensamiento imaginativo y su capacidad crítica.

Esta obra surge como recopilación de varias investigaciones en el campo de la literatura infantil y juvenil, de la estética de la recepción y del fomento de hábitos de lectura, y tiene como base metodológica la teoría de los polisistemas de Itamar Even-Zohar. Aborda las múltiples relaciones de diálogo que los niños establecen con el texto literario y profundiza en los beneficios que dicha interacción precoz otorga al funcionar como elemento dinamizador de los procesos semióticos de la cultura.

El estudio de Azevedo está dirigido fundamentalmente a estudiantes universitarios y a profesionales relacionados con la promoción de la lectura como pueden ser profesores, editores o bibliotecarios. Está estructurado en cuatro capítulos que, a su vez, están divididos en subapartados. El primero y más breve analiza la naturaleza particular de la literatura infantil y juvenil, y explica que se debe, en parte, a la reducida experiencia vital del sujeto receptor que se encuentra en proceso de formación. También denuncia la falta de reconocimiento que ha tenido históricamente y el daño que en la actualidad le están infiriendo ciertos éxitos de la industria editorial, porque su homogeneidad y su falta de valor literario transforman al lector en un consumidor pasivo de contenidos simples y carentes de matices simbólicos ni polisémicos.

El segundo capítulo analiza la dinámica de transformación/innovación en el campo de la literatura infantil e investiga la necesidad de un canon literario con la perspectiva de la recepción infantil que ofrezca marcos de referencia, pero tenga en cuenta el peligro de declarar sagrados unos textos y marginar otros. El profesor Azevedo alude así al manido debate sobre el carácter elitista, excluyente y temporal de los cánones, y defiende que dicho canon debería incluir no sólo los textos a los que las comunidades interpretativas sincrónica y diacrónicamente otorguen valor, sino también aquellos que actúan como catalizadores de los sistemas semióticos culturales y provocan una renovación.

El tercero reflexiona sobre la problemática de la ética literaria e intenta averiguar qué se aprende con la literatura, ya que no sólo nutre el conocimiento sino también la sensibilidad y la imaginación. Analiza la presencia y el papel de la literatura infantil en la educación primaria, y alaba sus beneficios tanto a nivel cultural como lingüístico y pragmático. En este capítulo Azevedo denuncia que en Portugal los programas de lengua materna no incluyen entre sus objetivos explícitos la enseñanza literaria y considera urgente un replanteamiento curricular que permita establecer un compromiso de la escuela con la lectura, de modo que mejore de forma efectiva la motivación y la competencia literaria de los jóvenes.

El último capítulo, escrito en colaboración con otros miembros de su equipo de investigación, aporta ejemplos concretos de estrategias de recuperación del placer de la lectura en un contexto pedagógico, más concretamente en las escuelas brasileñas y portuguesas de enseñanza primaria, donde los docentes han aplicado con éxito actividades de fomento de la lectura. Cabe destacar la "lectura independiente", que consiste en que el profesor presenta en pocas palabras uno o más libros con la intención de despertar el interés de los alumnos e introducirlos en la lectura. A continuación, el profesor imparte una breve clase para facilitarles a los alumnos la interpretación del texto que van a leer a través de la práctica de ciertas estrategias y de destacar los elementos fundamentales. El proceso continúa con la lectura a nivel individual y la posterior puesta en común de experiencias y evaluación final.

Tras las páginas dedicadas a la bibliografía, el autor termina ofreciendo un útil anexo relacionado con los temas abordados a lo largo del libro en el que se proporciona un listado de algunos recursos disponibles en Internet: revistas electrónicas, páginas web de bibliotecas virtuales con amplios catálogos, páginas de autores, ilustradores y editores, y sitios web que facilitan reseñas de libros, propues-

tas didácticas de lectura, foros literarios de debate o trabajos de investigación en el ámbito de la lectura y de la literatura infantil. Asimismo, ofrece los nombres y las direcciones de contacto de centros de investigación, organizaciones y asociaciones que desarrollan una labor activa en la animación a la lectura y en la promoción de la literatura infantil y juvenil a través de diversas actividades culturales, educativas y de investigación.



OCNOS. REVISTA DE ESTUDIOS SOBRE LECTURA, Nº 1, NOVIEMBRE, 2005

Ana Fernández Mosquera

Universidad de Vigo

anafmosquera@yahoo.es

Tenemos que celebrar la aparición de una nueva publicación en el campo de la investigación en literatura infantil y juvenil denominada *Ocnos*. Esta revista se elabora en la Universidad de Castilla-La Mancha concretamente en el CEPLI, el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil dirigido por el catedrático Pedro C. Cerrillo y cuya trayectoria es ampliamente conocida por sus numerosas publicaciones y sus investigaciones en LIJ que se hallan en la vanguardia de la investigación en España.

El objetivo de esta nueva publicación anual y de carácter científico es la de divulgar todo tipo de investigaciones y estudios sobre lectura y escritura desde varios enfoques (sociales, psicológicos, antropológicos, filológicos, e históricos), así como sobre los procesos educativos, la promoción de la lectura y los hábitos lectores.

Ocnos se dirige especialmente a profesores, psicólogos, sociólogos, educadores sociales, filólogos, bibliotecarios y estudiantes de tercer ciclo. El alcance de la publicación es internacional y admiten estudios escritos tanto en español como inglés.

Sus editores han escogido como título de la revista, un nombre que hace alusión a un personaje mitológico mencionado por Goethe en un escrito muy ocasional, *Polygnots Gemälde in der Lesche zu Delphi*, perdido en la ingente obra del

alemán. Ocnos es un personaje mítico que trenza los juncos que han de servir como alimento a su asno. La labor constante de Ocnos, combinada con la acción contraria del animal, responde a un modelo arquetípico, el mismo que fundamenta el tejido que labora Penélope. Tan natural era para Ocnos trenzar juncos como para el asno comerlos. Ocnos podía dejar de trenzar juntos pero no sabría a qué dedicarse. Prefiere realizar esta labor para ocuparse en algo, el asno se come los juncos trenzados aunque si no lo estuviesen se los comería de igual manera, quizá así están más sustanciosos. Casi se puede decir que Ocnos halla en el asno una manera de pasatiempo. Este personaje también fue elegido por Cernuda en su libro *Ocnos* para ilustrar la función de la poesía y del poeta en la sociedad cuya labor es a menudo infructuosa.

Los editores de *Ocnos* han querido ver en este personaje de la mitología y su labor trenzadora, un símil muy interesante sobre cómo los escritores trenzan la realidad para que otros la destrensen y como el escribir y el leer son dos caras de la misma moneda. De este modo la aventura que inician con *Ocnos*, la gran aventura de escribir sobre el leer en este siglo XXI, de trenzar y destrenzar palabras se presenta como una labor rigurosa, metódica y exigente como se plasma en la presentación de esta publicación.

Inauguran la publicación siete estudios muy interesantes y procedentes de diferentes ámbitos y países. Abre la revista el artículo de Fernando J. Fraga de Azevedo de la Universidade do Minho en Portugal, "Ética y estética en la literatura de recepción infantil" donde reflexiona sobre el papel de la literatura infantil en el ámbito de un proyecto educativo y dentro de un contexto multicultural. El artículo de Pedro C. Cerrillo y Juan Senís de la Universidad de Castilla-La Mancha, titulado "Nuevos Tiempos ¿nuevos lectores?" nos traslada a nuevo mundo donde los hábitos de lectura están sufriendo una gran transformación y el concepto tradicional de lectura está cambiando. Los autores plantean que las nuevas tendencias en la lectura constituyen un nuevo desafío, el de crear un nuevo lector, en su opinión un buen lector, un lector literario. Luis Díaz G. Viana del CSIC realiza un estudio titulado "Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad de la lectura" en el que se analiza la problemática relacionada con el estudio del folklore y la cultura popular en el mundo contemporáneo. La conducta de lectura, el componente afectivo y el estereotipo lector en estudiantes universitarios es analizado por Elisa Larrañaga y Santiago Yubero de la Universidad de Castilla-La Mancha en el trabajo "El hábito

lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". También desde la UCLM Antonia M^a Ortiz Ballesteros aborda en su artículo "El derecho de los jóvenes a <<no leer>> *El Quijote*" el reto que supone ofrecer a los lectores jóvenes *El Quijote* de una manera atractiva aunque respetuosa con el clásico de manera que se proponen en este trabajo vías de acercamiento al lector por cauces no convencionales. De nuevo desde Portugal, concretamente desde la Universidad de Évora, Claudia Sousa Pereira plantea una serie de ideas sobre la meta-literatura y su relación con la recepción del texto literario en el artículo "Inventar la escritura y comprender la lectura: meta-literatura y literatura infantil"

Por último la conocida y apreciada investigadora Kimberly Reynolds de la Universidad de Newcastle nos ofrece los resultados obtenidos en una encuesta sobre hábitos lectores que el National Centre for Children's Literature (NCRCL) pasó en Inglaterra y los compara con los recopilados en tres países: Australia, Dinamarca e Irlanda.

La valoración general de esta nueva publicación no puede ser más positiva y les deseamos a sus editores los mayores éxitos en este nuevo camino que discurre por la senda de la investigación en lectura, un camino en el que merece la pena invertir esfuerzo siendo la lectura y escritura procesos fundamentales en el desarrollo de la cultura y de la sociedad.



DANIEL GONZÁLEZ, LUIS. 2006. *BIENVENIDOS A LA FIESTA. DICCIONARIO-GUÍA DE AUTORES Y OBRAS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL*. MADRID: CIE DOSSAT 2000. 1010 pp.

María Dolores González Martínez

Universidad de Vigo
nekane@uvigo.es

Bienvenidos a la fiesta. Diccionario-guía de autores y obras de literatura infantil y juvenil supone el final, aunque quizás solamente por el momento, de un largo camino que Luis Daniel González inició con la publicación de tres volúmenes de la *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil* en los años 1997, 1998 y 1999. Continuó extendiendo la información sobre autores y obras de literatura infantil y

juvenil en 2001 con *Bienvenidos a la fiesta*, que gozó de su primer anexo en el año 2002 con *Donde vive la emoción*, y que a su vez fue ampliado en 2003 en *Donde nacen los sueños*. En junio de 2006 fue presentada esta nueva edición revisada, corregida y actualizada de *Bienvenidos a la Fiesta*, que incluye dichos anexos e información correspondiente a los años 2004 y 2005.

Aunque este nuevo libro guarda cierta relación con los anteriores, se trata de una considerable reelaboración que contiene importantes novedades y ventajas; entre otras, la de reunir toda la información en un único volumen, la de aumentar en varios centenares el número de voces y la cantidad de ilustraciones, y el práctico hecho de incluir el ISBN de las obras analizadas. Nos hallamos ante un trabajo vivo, por su naturaleza inacabado e inacabable, en el que los temas pueden ser rectificadas y completados, y que tiene continuidad en la página web www.bienvenidosalafiesta.com, en la que el autor actualiza periódicamente los datos.

Luis Daniel González parece así ver cumplido su objetivo de realizar una selección completa y variada de los mejores libros infantiles y juveniles de diferentes épocas editados en castellano, tanto traducciones como producción propia. Es encomiable el particular empeño por divulgar la producción iberoamericana y la norteamericana en lengua española, tan difíciles normalmente de conseguir en España, y de colaborar en la difusión de libros menos conocidos pero valiosos. En ocasiones incluye libros cuya pertenencia a la literatura infantil reconoce dudosa, pero que considera importante tratarlos porque a su juicio los buenos lectores jóvenes sí sabrán apreciarlos y porque cuando aun tratándose de libros que no fueron concebidos para un público de corta edad, son necesarios para comprender el panorama literario infantil y juvenil actual.

Como indica claramente el vocablo "guía" en el título de la publicación, esta obra tiene como principal propósito el provocar la reflexión y servir de filtro a padres, educadores o bibliotecarios para que adquieran literatura infantil de calidad en medio de la enorme producción actual, y al mismo tiempo fomentar la lectura entre los jóvenes y orientarlos sobre posibles itinerarios literarios. Para ello el autor intenta realizar valoraciones útiles, precisas y equilibradas; aporta datos editoriales, argumentos y comentarios certeros acerca de las características del texto, e incluye abundantes citas significativas para que los libros hablen por sí mismos y no sea su recomendación subjetiva la que ejemplifique la brillantez o singularidad de un determinado texto.

Con todo, y aunque elogiamos que tras cada reseña amena se percibe la lectura personal de González del libro objeto de análisis y que ofrece una valiosa visión de conjunto de la literatura infantil y juvenil, pesa su gusto personal en la elección de los libros incluidos en este diccionario y desorienta la mezcla de libros clásicos con otros que nunca serán piezas claves en la historia de la literatura. El lector puede llegar a perder la perspectiva y confundir la trascendencia o valor de ciertos ejemplares.

La claridad de la estructura, sin embargo, facilita la consulta y permite el sencillo manejo a pesar de tratarse de un tomo extenso. Tras cinco páginas de introducción en las que se adelantan los objetivos, los límites, las características y el contenido del trabajo, hallamos un breve apartado de "indicaciones de uso" donde se ofrecen al lector las indicaciones pertinentes para obtener el máximo beneficio de la obra. Se aclaran los criterios tipográficos, de organización y de estilo, y se explica el significado de los particulares pictogramas que figuran junto al título de cada libro referenciado y la asignación de edades recomendadas para los lectores. El autor declara que la mencionada clasificación es genérica y tan sólo quiere aportar una orientación básica, pero no exime al adulto del conocimiento directo del libro y ha de ser él quien, conociendo al lector concreto y teniendo en cuenta factores varios como la competencia lectora y la madurez humana, decida sobre su idoneidad.

Los libros reseñados en este diccionario están organizados por el orden alfabético de los apellidos o seudónimos de sus autores, de los cuales tan sólo se proporciona una breve biografía, porque no es la trayectoria del autor el foco de interés sino la obra en sí. En dicha selección también se incluyen las recopilaciones de autores múltiples y anónimos. Tienen cabida toda clase de libros de ficción infantiles y juveniles, agrupados en libros ilustrados, cómic, poesía, teatro y narrativa, que a su vez figura subdividida en fantasía, aventura, aventura fantástica, ciencia ficción, intriga y vida diaria. El elenco de narrativa es el más nutrido, mientras que el de cómic, poesía y teatro infantil es limitado, porque según confiesa el autor en la introducción en unos casos todavía no ha tenido tiempo de investigar y en otros se requiere una preparación específica para realizar tales pesquisas.

Al grueso del trabajo le siguen cinco apéndices que consisten en una antología de poesía y folclore infantil, y cuatro selecciones: una de ilustraciones en color ordenadas cronológicamente para mostrar la evolución histórica, otra de álbumes

ilustrados agrupados por contenidos, otra de álbumes de cómic y la última de obras de narrativa ordenadas por géneros y de diferentes épocas y grados de complejidad.

Se completa esta guía con una bibliografía extensa, actualizada y ordenada en diez apartados temáticos: historia de la literatura infantil y juvenil, biografías de autores, selecciones bibliográficas, estudios críticos, ilustración, cómic, poesía, teatro, obras generales de consulta y referencias concretas relativas a cada autor. En el último aparecen también los orígenes de todas las citas del texto. Las páginas finales se reservan para tres esmerados índices: uno de autores con las páginas donde han sido citados; otro de las variadas obras mencionadas en las que también se listan las películas de cine y las revistas que se enumeran en el texto; y el último de las obras que han sido reseñadas ampliamente, ordenadas por géneros y por edades.

Termina así una obra extensa y muy útil para rescatar, dar a conocer o seguir publicitando la ingente producción literaria infantil y animar a la lectura. Queda patente que constituye una revisión y mejora de sus predecesores, pero al igual que en las obras anteriores se percibe el fuerte componente de subjetividad sobre el que se basa el criterio de selección que emplea Daniel González para escoger las obras que ocuparán las páginas de su libro y se echa en falta una mayor investigación sobre otros géneros literarios además del narrativo, porque ya en 2003 en *Donde nacen los sueños* había manifestado su intención de abordarlos en el futuro.



FISCHER MARTIN B. 2006. *KONRAD UND GURKENKÖNIG JENSEITS DER PYRENÄEN*. FRANKFURT AM MAIN: PETER LANG. 464 pp.

Veljka Ruzicka Kenfel

Universidad de Vigo

kenfel@uvigo.es

Este libro, escrito en alemán y por lo tanto dirigido a lectores e investigadores germanoparlantes, representa una valiosa aportación a los estudios contrastivo-comparativos de la traducción literaria infantil y juvenil alemana. La obra fue realizada por un gran especialista y conocedor de la creación literaria de la escritora austriaca Christine Nöstlinger. El mérito de este trabajo no sólo reside en un am-

plio estudio traductológico, sino también en el intento del autor de revisar y profundizar en las definiciones de los conceptos tan complejos como son la literatura infantil y juvenil y la traducción literaria.

El objetivo principal de este estudio descriptivo es obtener el tipo de traducción que se emplea mayoritariamente en las traducciones de Nöstlinger, desde la extranjerización hasta la domesticación, es decir, desde la fidelidad al texto original hasta la adaptación a la cultura meta. Para ello, el autor crea un corpus determinado que le sirve para clasificar los rasgos comunes que le permitan hacer una generalización respecto a soluciones adoptadas por los traductores.

Debido a la amplitud de los temas que abarca este trabajo y por razones de disponibilidad de las obras en las lenguas que se analizan, el autor se ha limitado a centrar su investigación en el estudio comparativo de las traducciones en lengua castellana y catalana de cuatro obras de la escritora austriaca cuyo *opus* literario consta de más de cien libros para niños y jóvenes. Se trata de novelas y cuentos dirigidos a niños entre nueve y doce años: los cuentos fantásticos *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* (1972) y *Konrad oder Das Kind aus der Konservenbüchse* (1975), ambos traducidos al castellano y al catalán; el libro autobiográfico *Maikäfer, flieg!* (1973), también traducido a las dos lenguas; y, por último, la novela *Das Austauschkind* (1982), narrada en primera persona desde la perspectiva de un niño de trece años. Este último libro no cuenta con una traducción catalana.

El estudio realizado se puede dividir en dos partes fundamentales: parte teórica hasta el capítulo seis y parte práctica, desarrollada ampliamente en los capítulos seis y siete, concluyéndose el trabajo con un breve resumen de los resultados obtenidos. Los primeros apartados representan una base científica que le sirve al autor para desarrollar detalladamente el estudio contrastivo de los aspectos literarios, lingüísticos y culturales más característicos de las obras citadas de Nöstlinger.

El estudio empieza con un capítulo que abarca los conceptos tan complejos la definición de la LIJ, su ubicación en el polisistema literario, una revisión histórica de la LIJ en Alemania, Austria, España y Cataluña, así como también sus características pedagógicas, lingüísticas y comunicativas, haciéndose hincapié especialmente en la literatura fantástica.

En el apartado dedicado a la vida y obra de Christine Nöstlinger, el autor describe brevemente las particularidades más características que destacan en sus libros escritos para niños y jóvenes: humor, ironía, fantasía, referencias culturales austriacas y el dialecto vienés con el que la escritora consigue una extraordinaria naturalidad en la creación de diálogos.

Los dos capítulos que siguen constituyen el marco teórico para el análisis traductológico, desarrollado ampliamente en los apartados seis y siete. En el primero se da un repaso a la terminología y a los procesos de la traducción y se presentan las diferentes teorías orientadas principalmente a la traducción literaria. El siguiente apartado representa una contribución notable a la investigación de la LIJ alemana y su traducción en España ya que aborda los problemas de la traslación de algunos aspectos propios de la literatura infantil y juvenil alemana, como las referencias culturales (nombres propios, enseñanza, historia, costumbres) o la intertextualidad. Destaca en este apartado el tratamiento que le da el autor a la dificultad de trasladar los elementos cómicos del texto original a la cultura meta. El humor, la ironía, los juegos de palabra como constituyentes casi inherentes de la literatura infantil y juvenil requieren un especial cuidado en el proceso de la traducción para mantener la misma naturalidad, intensidad y significado en el texto meta.

Las reflexiones teóricas de estos cinco primeros capítulos del libro son una base sólida para la aplicación práctica a partir de los ejemplos extraídos de las cuatro obras de Christine Nöstlinger, arriba citadas.

Se trata de un estudio riguroso, profundo y minucioso que no excluye ningún detalle ni elemento específico digno de comentar, desde el estilo y los aspectos lingüísticos hasta la ilustración, desde los aspectos sociales e históricos hasta los literarios y poéticos, que basándose en un análisis descriptivo pretende averiguar por qué algunos traductores (y editores) se inclinan más hacia los cánones y normas de la lengua origen y los otros hacia los de la lengua meta.

El autor reclama con su trabajo una investigación más sólida de la traducción de LIJ, que presenta unos problemas lingüístico-culturales determinados, debido a su estructura comunicativa específica derivada del carácter ambivalente de sus textos en los que siempre actúa el mediador adulto, determinando así diferentes niveles de lectura. Propone aplicar un análisis descriptivo contrastivo de diferentes traducciones de obras seleccionadas de un mismo autor para poder

determinar las ventajas y los inconvenientes de cada una de las estrategias de traducción empleadas.

La pretensión del autor no era hacer un estudio crítico a las traducciones, sino buscar soluciones a los problemas puntuales que crea un texto de partida, en este caso en lengua alemana para niños y jóvenes, y discutir las decisiones tomadas por el traductor así como proponer otras opciones como posibles soluciones válidas.

Este libro no sólo representa una contribución relevante a la investigación en el ámbito de la traducción de LIJ, sino que también es una fuente excelente de la bibliografía más reciente y una inestimable ayuda a los traductores de este subsistema literario.



GEMMA LLUCH Y BLANCA-ANA ROIG RECHOU (COORDS.) 2004. *PARA ENTENDERTE MELLOR. AS LITERATURAS INFANTÍS E XUVENÍS DO MARCO IBÉRICO. BOLETÍN GALEGO DE LITERATURA*: 32. 337 pp.

Mónica Domínguez Pérez

Universidade de Santiago de Compostela

monicado@usc.es

Siguiendo los mismos apartados que presenta habitualmente el *Boletín galego de literatura*, este número monográfico dedicado a la literatura infantil y juvenil (LIJ) constituye una amplia recopilación de textos de diverso tipo que giran en torno al tema indicado. Más en concreto, se estudia aquí cada literatura del marco ibérico por separado, sin olvidar las traducciones ni las adaptaciones cinematográficas. De hecho, muchos de los artículos presentados tienen su origen en ponencias del I Curso de perfeccionamiento "As literaturas infantís de xuvenís ibéricas. A súa influencia na formación lectora" (Santiago de Compostela, 20-30 de septiembre de 2004), que tuvo como tema central las relaciones entre el cine y la LIJ. Podemos destacar también que muchos de los autores de este monográfico son profesores especialistas en la materia, vinculados a la Red temática de investigación LIJMI. Las colaboraciones de los estudiosos portugueses aparecen en su lengua,

mientras que otras aportaciones fueron traducidas al gallego, indicando casi siempre el nombre de la traductora y la lengua de origen.

Abren el volumen la "Presentación" de Anxo Tarrío Varela, director de la publicación periódica, y el "Limiar" de las coordinadoras del volumen. Ambos son textos breves que pretenden legitimar el campo de estudio, en el primeiro caso, y explicar el origen del monográfico en el segundo. Tamén destacan ambos la colaboración de la ilustradora Roser Capdevila, que adorna con los personajes de la serie "Les tres bessones" las páginas de este volumen, haciendo más agradable su lectura.

El primero de los seis apartados del monográfico, denominado "Estudios", es el más amplio de todos. En él se incluyen nueve artículos, ordenados alfabéticamente según los autores, en los que se analizan los temas principales. Cinco de estos artículos son paralelos, en el sentido de que presentan diacrónicamente los inicios y desarrollo, hasta su consolidación, de las diferentes literaturas del marco ibérico: la catalana, presentada por Teresa Duran Armengol; la portuguesa, por José António Gomes; la vasca, por Mari Jose Olaziregi Alustiza; la gallega, por Blanca-Ana Roich Rechou; y la castellana por María Victoria Sotomayor Sáez. El paralelismo de estos artículos se hace patente en los títulos. En cambio, es necesario fijarse en el cuerpo del texto o en los epígrafes para observar que los límites cronológicos del período estudiado varían considerablemente: mientras que las literaturas catalana y castellana se analizan hasta el final de la guerra civil española, Roig considera que la consolidación de la LIJ gallega no se da hasta 1980. Lo que sí comparten todos estos artículos es una concepción sistémica de la literatura, por lo que no solo se analizan obras y autores, sino también editoriales y aspectos institucionales y de la mediación. En estudios posteriores se espera analizar las etapas de la LIJ que faltan en este volumen, hasta llegar a la actualidad, de manera que se complete la visión global de la LIJ en el marco ibérico.

Tres son los artículos dedicados a las relaciones entre literatura y cine, enfocados de manera global o centrados en una serie particular. Del primer caso se encuentra "Literatura, televisión e cinema: narrativas en contacto", escrito por Gemma Lluch. Del segundo caso está "O éxito da serie Harry Potter, de J.K. Rowling e as súas adaptacións ao cinema", asinado por Celia Vázquez García, y "Visións d'O Señor dos Aneis, de J.R.R. Tolkien a Peter Jackson", firmado por Patricia Fra López. Destacan en este último los cuadros sinópticos que contraponen la estructura de las novelas con la de las películas. Finalmente, en este apartado de artículos se

incluye uno sobre la mediación de la LIJ, escrito por Pedro C. Cerrillo: "O papel do mediador na formación lectora".

El segundo apartado, "Notas", está compuesto por cuatro comentarios de obras literarias actuales, pensadas sobre todo como sugerencias de lectura para el trabajo con niños y jóvenes. Además de la obra portuguesa (*Os olhos de Ana Marta*), la vasca (*Un crocodilo debaixo da cama*) y la castellana (*Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*), se analiza un álbum ilustrado traducido (*La reina de los colores*) con las correspondientes indicaciones aplicables a cualquier álbum. Por este motivo me parece una aportación destacada, ya que la mayoría de los profesionales de la LIJ poseen una formación literaria, pero muy pocos tienen los conocimientos necesarios sobre la lectura de imágenes para enfrentarse correctamente, de manera crítica, a un álbum.

En el apartado denominado "Documentos" se reproducen dos cuentos infantiles gallegos de 1892, publicados en una revista pontevedresa y hoy en día olvidados. Se pretende recuperar de esta manera dos de los primeros textos infantiles en gallego, muy anteriores a las primeras obras editadas en formato libro. La reproducción de los cuentos, que mantiene las características lingüísticas y ortográficas de la época, viene precedida de una introducción de Isabel Mociño, breve pero muy precisa, suficiente para contextualizar la primeira publicación de los cuentos. Pienso que, si bien resulta poco atractivo para el trabajo con la infancia actual, este labor de recuperación tiene un valor historicista destacable, y debería extenderse a otros muchos textos que constituyeron las primeras manifestaciones de la LIJ gallega.

El apartado "Encontros" consiste en este caso en una entrevista que Marta Neira Rodríguez concede a la ilustradora Roser Capdevila. Después de una introducción sobre el trabajo de la artista, podemos leer aquí sobre la experiencia de Capdevila en la literatura y la televisión, así como sobre las relaciones entre ambos medios expresivos.

El apartado "Libros" se dedica por completo a reseñas de libros sobre la LIJ. Se incluye también una presentación crítica de las colecciones que acogen este tipo de libros en España y, dentro de ellas, de los volúmenes más destacados. Firma esta reseña Gemma Lluch.

Cierra el volumen el apartado "Creación", en el que se recoge la bibliografía, autopoética y un texto literario de los tres escritores participantes en el mencionado curso de perfeccionamiento: Agustín Fernández Paz, Xavier P. Docampo y Suso de Toro. El primero ofrece un nuevo "cuento por palabras", en el que el propio Fernández Paz aparece ficcionalizado como personaje. Docampo presenta el cuento "O chapeu" y de Suso de Toro se reproduce un fragmento de su novela *A sombra cazadora*.

En conjunto, el monográfico aquí presentado es una valiosa aportación a la LIJ en diversos aspectos: al estudio de la LIJ, a la creación, a la comunicación de experiencias personales y a la información sobre otros libros del mismo tema. Puede ser útil al estudioso de la historia literaria en cualquiera de las lenguas aquí atendidas, al especialista en la literatura comparada, a maestros y bibliotecarios... Constituye, en fin, un caldo en ebullición, como el que se muestra en la portada, donde los diversos ingredientes se mezclan para cocinar una nueva situación en el estudio y en el trabajo con la LIJ.



VELJKA RUZICKA KENFEL (ED.) (2002). *KULTURELLE REGIONALISIERUNG IN SPANIEN UND LITERARISCHE ÜBERSETZUNG. STUDIEN ZUR REZEPTION DEUTSCHSPACHIGER KINDER- UND JUGENDLITERATUR IN DEN ZWEISPRACHIGEN AUTONOMEN REGIONEN BASKELAND, GALICIEN UND KATALONIEN*. FRANKFURT/BERLÍN/BERNA/BRUSELAS/NUEVA YORK/OXFORD/VIENA: PETER LANG. 253 pp.

Mónica Domínguez Pérez

Universidade de Santiago de Compostela
monicado@usc.es

Aunque escrito en alemán, este libro fue realizado por especialistas residentes en España, y su centro de atención se sitúa en la literatura del ámbito español. Es decir, se estudian aquí las traducciones desde el punto de vista de la cultura meta. En concreto se analizan las traducciones para la infancia y la juventud, realizadas desde la lengua alemana a las tres lenguas co-oficiales de España, correspondientes a las llamadas nacionalidades históricas: gallego, euskera y catalán. También se contempla aquí la posición de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en alemán (o sea, no

traducida) en el ámbito español, completando así el estudio de la recepción de la LIJ alemana en dicho ámbito.

El libro contiene una introducción, un conjunto de estudios panorámicos, un conjunto de estudios particulares sobre traducciones concretas y un apartado bibliográfico.

En la introducción ("Einleitung"), redactada por la editora del libro, Veljka Ruzicka Kenfel, se hace una presentación general, enmarcando las investigaciones aquí publicadas en el contexto global de la situación de la LIJ en España.

El primer bloque de colaboraciones, "Grundlegende Studien", forma una panorámica completa del campo objeto de estudio del libro, fragmentado en diversas colaboraciones que se ocupan de los diferentes aspectos o ámbitos. Así, se presta atención de manera general a las traducciones del alemán que se hacen en la LIJ gallega (estudio realizado por Ruzicka), vasca y catalana (ambos presentados por Martin B. Fischer). Irene Prüfer Leske analiza la situación de la LIJ en alemán en las facultades de Traducción e Interpretación. Elisa Álvarez Fernández hace otro tanto para los centros educativos no universitarios (institutos de secundaria, bachillerato y escuelas oficiales de idiomas).

En la segunda parte del libro, "Studien zu einzelnen Autoren und Werken", se analizan algunas traducciones concretas ya publicadas. Predomina aquí la actitud descriptiva, aunque también la valoración y la propuesta de nuevas formas de actuación ocupan un lugar importante. Las obras analizadas son principalmente obras canónicas de la LIJ alemana o bien de autores de gran éxito en España. No se estudia, sin embargo, ninguna obra de los hermanos Grimm, que suelen ser tratados en todo el libro como un caso especial.

En algunas de estas colaboraciones se utiliza una o varias obras como ejemplo para estudiar algún aspecto más general. Sucede así en el capítulo de Gisela Marcelo Wirnitzer, en que varias traducciones de la escritora austriaca Christine Nöstlinger sirven para ejemplificar las diferentes maneras de domesticar o extranjerizar un texto en su traducción. También es este el caso del trabajo de Rosa Marta Gómez Pato, en el que se comparan las traducciones gallega y castellana de la misma obra para presentar las traducciones indirectas, realizadas desde una lengua puente. Por el contrario, el análisis de la traducción y su valoración es el centro de interés de los artículos realizados por Erich Huber (traducido de un trabajo publi-

cado anteriormente), Fischer, Mario Saalbach o Silvia Montero. El capítulo firmado por Ruzicka y Carmen Barreiro García, por su parte, amplía el ámbito de interés a la recepción en España de las obras de Erich Kästner.

Me gustaría resaltar el trabajo realizado por Marta García González sobre la traducción al gallego del clásico de Hoffmann *Der Struwwelpeter*. Siendo ella misma la traductora, explica el proceso que llevó a cabo hasta la publicación: la estrategia global de traducción, la jerarquía de criterios, los motivos que la llevaron a realizar cada una de las decisiones... Esta colaboración, presentada de manera sencilla, precisa y ordenada, me parece especialmente interesante porque reduce el carácter especulativo que necesariamente adquieren los análisis que intentan explicar traducciones ajenas.

La tercera parte del libro, "Bibliographische Beiträge", contiene una bibliografía comprensiva de las traducciones de obras en alemán publicadas como LIJ en gallego, euskera o catalán, ordenadas por la lengua de su traducción. Se incluye también un corpus de bibliografía secundaria sobre la traducción en España de LIJ en alemán. Finalmente, se presentan las direcciones y números de teléfono de cada uno de los colaboradores de este volumen.

En conjunto, la obra es una valiosa aportación a este campo de estudio tan específico, que puede resultar interesante para cualquier estudioso de las traducciones o de la LIJ del ámbito español. La variedad dentro de una misma línea de investigación, la combinación de datos y explicaciones, o de panorámicas y análisis concretos, el estilo preciso y la sistematicidad son algunas de las características globales de la obra. El punto débil se sitúa en el estudio de las traducciones al euskera, campo al que apenas se hacen nuevas aportaciones. Tal debilidad puede justificarse, quizá, con la explicación de la introducción del libro, en la que se resalta la escasez de especialistas sobre el campo de estudio y la necesidad de recurrir a otros profesionales afines.

En cualquier caso, es evidente que este primer conjunto de trabajos sobre las traducciones de LIJ en España de obras en lengua alemana no agota el campo de estudio. Más bien al contrario, acogemos con agrado la especialización en el estudio de nuestra LIJ y esperamos que sea, como se dice en el propio libro, un estímulo para nuevas aportaciones.

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES

1. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* admite trabajos inéditos (artículos y reseñas) que versen sobre temas relacionados con la 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 ANI-LIJ, 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 170x240cm. Estarán impresas por una sola cara y sin numerar; con interlineado exacto a 15pto., tipo y cuerpo de letra: Times New Roman de 11pto. Márgenes: 2,25cm a la izquierda y derecha, 2,5 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:

Libros:

APELLIDOS del autor, Nombre o iniciales (año). *Título del libro*. Ciudad de Publicación: Editorial.

CARPENTER, Humphrey and PRICHARD, Mary (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

Revistas:

APELLIDOS del autor, Nombre o iniciales (año). "Título del artículo", *Nombre de la revista*, nº o volumen y (número), páginas del artículo en la revista.

NESBIT, E (1895). "The Girton Girl". *Atalanta*, 8, 755-59.

Capítulos o libros de enciclopedias o libros:

APELLIDOS del autor, Nombre o iniciales (año). "Título del artículo o capítulo", en APELLIDOS del autor o editores de la Enciclopedia o libro, Nombre o Iniciales. *Título de la Enciclopedia o libro*. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro de la Enciclopedia o libro.

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.

Documentos electrónicos:

APELLIDOS, Nombre o Iniciales. *Título*. [Tipo de soporte Edición. Lugar de publicación: editor, fecha de publicación. Fecha de revisión. Fecha de referencia en la que se consultó el documento. Disponibilidad y acceso.

CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland* [en línea]. Texinfo ed. 2.1. [Dortmund, Alemania]: WindSpiel, November 1994 [ref. de 10 de febrero de 1995]. Disponible en Web: <<http://www.germany.eu.net/books/carroll/alice.html>>. Igualmente disponible en versiones PostScript y ASCII en Internet: <<ftp://ftp.Germany.EU.net/pub/books/carroll/>>

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, 170x240cm. 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: 2,25 cm to the left and right, 2,5 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 PRICHARD, Mary (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

NESBIT, E (1895). "The Girton Girl". *Atalanta*, 8, 755-59.

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.

CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland* [en línea]. Texinfo ed. 2.1. [Dortmund, Alemania]: WindSpiel, November 1994 [ref. de 10 de febrero de 1995]. Disponible en Web: <<http://www.germany.eu.net/books/carroll/alice.html>>. Igualmente disponible en versiones PostScrip y ASCII en Internet: <<ftp://ftp.Germany.EU.net/pub/books/carroll/>>

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 \$):

Suscripción 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).