

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



UNIVERSIDADE
DE VIGO

EDITORES / EDITORS

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

Directora de la revista / Director of the journal: Celia Vázquez García. Facultad de Filología y Traducción
Secretaría Administrativa/ Administrative Secretary: Ana Fernández Mosquera

Dirección para el envío de colaboraciones/ Address to send contributions: **Celia Vázquez García**. Facultad de Filología y Traducción,
Campus Universitario, 36310 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>

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- Ruipérez, 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: **Secretaría ANILIJ, Facultad de Filología y Traducción, Campus Universitario, 36310 Vigo (Galicia) SPAIN.** E- mail: anilij@uvigo.es

Precio de venta de números sueltos/ Sale price of one issue: 12€ (incluye los gastos de envío postal en España) / 12€ (include costs of postage and parking in Spain); 15€ (including cost of postage to rest of the world)

Edita / Publishing: Universidad de Vigo

Diseño/ Design: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

Impresión/ Print: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

Maquetación / Layout: Tórculo

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

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

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

DE LA MADRIGUERA A LA LIBERTAD: INTERTEXTUALIDAD COMO SUBVERSIÓN EN <i>CAPERUCITA EN MANHATTAN</i> <i>Daniella Bettina Blejer Eder</i>	9
HACIA UNA DEFINICIÓN DE ÁLBUM <i>Emma Bosch Andreu</i>	25
LA MONSTRUOSIDAD EN <i>LA MARCA DEL ESCORPIÓN</i> , DE NANCY FARMER <i>Lorena Campos Moirón</i>	47
NARRATIVA ILUSTRADA Y NARRATIVA CINEMATOGRAFICA <i>Teresa Durán Armengol y Jaume Durán Castells</i>	63
INTERRELATION BETWEEN CL AND ADULT'S ON BERNARDO ATXAGA <i>Xabier Etxaniz Erle</i>	77
A BRIDGE BETWEEN TWO DIFFERENT WORLDS: ON THE REFLECTION AND FRACTURE OF STEREOTYPES IN THE HARRY POTTER NOVELS <i>Natalia Gómez Pascual</i>	91
LA CONDESA DE PARDO BAZÁN Y LA LECTURA INFANTIL Y/O JUVENIL <i>Araceli Herrero Figueroa</i>	109
FLEMISH CHILDREN'S LITERATURE <i>Vanessa Joosen</i>	139

LA AUTOTRADUCCIÓN EN LA LIJ VASCA <i>Jose Manuel López Gaseni</i>	147
KOREAN CHILDREN'S LITERATURE <i>Min-Woo Nam</i>	165
ATUFINA, LA BRUJA VECINA: TRADUCCIÓN Y ACEPTABILIDAD EN LOS LIBROS PARA NIÑOS <i>Paula Pintos Ureta</i>	177
UNA APROXIMACIÓN A LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL CUBANA ACTUAL <i>María del Carmen Quiles Cabrera</i>	215
WENDY OR THE GIRL WHO WAS FORCED TO GROW UP <i>Avelino Rego Freire</i>	239
JUUL Y JESÚS BETZ: EXPERIENCIAS GENUINAMENTE LITERARIAS PARA UN PROCESO DE MADURACIÓN <i>Victoria Simó Perales</i>	253
RESEÑAS / REVIEWS	
HONEGGER, Thomas, and WEINREICH, Frank (eds.) (2006). <i>Tolkien and Modernity</i> Vols. I-II. Zurich and Berne: Walking Tree Publishers <i>Raúl Montero Gilete</i>	281
MOON SUN CHOI (2006). <i>Märchen als Mädchenliteratur. Mädchenbilder in literarischen Märchen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts</i> . Frankfurt a.M.: Peter Lang, 272 S. <i>Veljka Ruzicka Kenfel</i>	283
RAMOS, Ana Margarida (2007). <i>Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância</i> . Colec. «Estudos de Literatura Portuguesa». Lisboa: Caminho, 318 pp. (ISBN – 978-972-21-1852-1) <i>Sara Reis da Silva</i>	287

WEINKAUFF, Gina. (2006). <i>Ent-fernungen. Fremd-wahrnehmung. Zur Thematisierung kultureller Alterität in der deutschsprachigen Kinder – und Jugendliteratur seit 1945</i> . München: iudicium Verlag, p. 5- 784. (Tomo I) y SEIFERT, Martina / WEINKAUFF, Gina. (2006). <i>Kulturtransfer. Studien zur Repräsentanz einzelner Herkunftsliteraturen</i> . München: iudicium Verlag, 789 – 1086. (Tomo II) <i>M.ª del Carmen Barreiro García</i>	289
ROIG RECHOU, Blanca Ana, Pedro L. Domínguez e Isabel Soto López (coords.) (2007), <i>Teatro infantil. Do texto à representación</i> , Vigo: Edicións Xerais de Galicia. <i>Maria Madalena Marcos - Carlos Teixeira da Silva</i>	292
NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES.....	295
GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS.....	299
HOJA DE SUSCRIPCIÓN/ ORDER FORM FOR SUBSCRIBERS	301

DE LA MADRIGUERA A LA LIBERTAD: INTERTEXTUALIDAD COMO
SUBVERSIÓN EN *CAPERUCITA EN MANHATTAN*

Daniella Bettina Blejer Eder

Universidad Iberoamericana

daniblejer@yahoo.com

Resumen

Caperucita en Manhattan ha sido reeditada sin interrupción desde que se publicó en 1990. Su grandeza radica en la posibilidad de producir una nueva fascinación en sus lectores, quienes logran compenetrarse en un cuento que ha sido contado innumerables veces, en una ciudad que ha sido escenario de miles de historias. A pesar de la dificultad que ello implica, Martín Gaité se arriesga y logra contar la historia para proponer una renovación en la literatura infantil y juvenil. En esta investigación analizo la manera específica que tiene esta importante autora de utilizar la intertextualidad como herramienta de subversión. Dicho de otro modo, investigo cómo Martín Gaité utiliza nuestros referentes sobre cuentos de hadas y personajes tradicionales para suscitar la ruptura de modelos y estructuras. En la novela el propósito de la ruptura no es el de imponer nuevos modelos, sino dejar lo dicho en una zona de indefinición. La travesía de la Caperucita por Manhattan no supone un regreso al orden establecido; de su entretendido intertextual con otro clásico: *Alicia en el país de las maravillas* se desprenden elementos claves que van a ser transformados en la novela, objeto de estudio de esta investigación.

Palabras clave: reescrituras de Caperucita, subversión, espacios, indecidibilidad.

Abstract

Ever since *Caperucita en Manhattan* was published in 1990 it has been reedited non-stop. It's grandness lies on the possibility of producing a new fascination in it's readers whom are able to compenetrare in a tale which has been told countless times, in a city that has been scenery of thousands of stories. Even though this represents a great challenge, Martín Gaité takes a risk and is able to retell the story and propose a renovation in children's and youth's literature. In the following research paper I have analized the specific way in which this important author uses intertextuality as a tool for subversion. In other words, I have followed up closely the way Martín Gaité uses our referents on fairy tales and traditional characters in order to break down models and structures. The purpose of the rupture in the novel is not imposing new models but letting the text lie in a zone of undefinition. Little Red Riding Hood's voyage throughout Manhattan does not imply a return home, to the established; from it's intertextual weaving with another classic: *Alice in Wonderland* come key elements which are transformed in the novel and which are object of study in this investigation.

Key words: Red ridinghood rewritten, subversion, spaces, undecideds.



La protagonista de *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaité (1990), Sara, —una voraz lectora del suburbio de Brooklyn— en ausencia de su madre, tiene que llevar una tarta de fresa a su abuela que vive en Harlem, traslado que implica llegar a la isla y recorrerla de punta a punta. En su trayecto por Manhattan, Sara se encuentra con Madame Bartholdi, una vieja indigente que encarna el espíritu de la libertad, y con el Sr. Wolf, un exitoso pastelero interesado en la receta de la tarta de fresa. En esta versión la Caperucita neoyorkina no es devorada por el lobo, sin embargo tampoco regresa a casa, el recorrido por la ciudad implica cambios y una maduración, tras la cual ya nada será igual.

Lo que podría parecer como una novedad, trasladar el lugar de la narración del cuento clásico a la ciudad que en el imaginario global encarna la posmodernidad¹

¹ Término según la hipótesis de Frederic Jameson quien sostiene que el posmodernismo es una dominante cultural que corresponde a un momento histórico que denomina de Capitalismo Tardío (según una definición de Mandel) o Capitalismo Multinacional.

no resulta extraño ya que la historia clásica de Caperucita siempre diverge respecto a sí misma. Es decir, que el relato primigenio se ha ido modificando de acuerdo con las épocas y sociedades. Si al igual que Robert Darnton consideramos que los cuentos populares son “documentos históricos” (19) que evolucionan con el tiempo y que van adoptando elementos según la tradición cultural a la que pertenecen, *Caperucita en Manhattan* es entonces una de las versiones del cuento para el siglo XX donde se muestra el cambio de mentalidades de su tiempo.

El relato tradicional del cual deriva “La Caperucita roja”² conocido como *El cuento de la abuela*, al igual que otras versiones orales contiene: canibalismo, sexo, defecación, la confusión de identidades y el encuentro con un extraño. Darnton señala que la brutalidad y crueldad encontrada en los cuentos orales son producto de las formas de vida de los campesinos europeos; rodeadas de miseria, muerte y trabajo interminable³. Lo interesante de estas versiones orales es que —a diferencia de transcripciones posteriores fijadas por la escritura— carecen de la lección moral con la que los autores censuran a la heroína, quien además, en algunas de las versiones logra escapar por sus propios medios.

Estos relatos orales se conocieron posteriormente como “cuentos de hadas”⁴, término que nace de los salones literarios de la corte francesa de finales del siglo XVII, a través de la colección de cuentos de Charles Perrault, *Cuentos de Mamá Oca* (1697). Estos cuentos —nutridos de relatos tradicionales— no fueron escritos para niños, su propósito era el de entretener a las damas de sociedad e instruir las en los valores morales y sociales de la corte francesa. La versión de Perrault contiene una advertencia para las jovencitas que pretendían obtener un *mariage de raison* —un matrimonio acordado entre los padres con miras a la promoción social y

² Recogido en Montogny-aux-Amognes en Nièvre, Francia hacia 1885 por el folclorista Achille Millien. Y recopilado en 1951 en la obra de Paul Delarue y Marie-Louis Tenèze, *Le conte populaire français*, quienes hacen un estudio sobre esta historia a la cual llama: “El cuento de la abuela”. En Orenstein (65-66).

³ Con ello Darnton desestima las aproximaciones psicoanalíticas de Bettelheim y Fromm de los cuentos donde no se toman en cuenta la diferencia entre versiones según su marco histórico, aunque no anula la posibilidad de que estos expresen componentes relacionados con el inconsciente y los símbolos.

⁴ Todorov ha denominado a este tipo de narraciones como género “maravilloso” (53), en ellas se desencadenan acciones que no se pueden explicar mediante la lógica natural, por lo cual sus lectores asumen que suceden en otros mundos regidos bajo la lógica de sus propias leyes.

económica, cuyo requisito era la virginidad—. El cuento alecciona sobre los peligros de la promiscuidad sexual y previene a las niñas casaderas de los lobos o seductores, quienes ponen en peligro su castidad. Naturalmente, también hay una advertencia sobre estos peligros para los hombres jóvenes. En Perrault el tránsito de la niñez a la edad adulta lleva implícita una connotación sexual, Caperucita es “devorada” por el lobo que la espera dentro de la cama.

A diferencia de Perrault, el *Libro de los cuentos de los hermanos Grimm* (1857) sí fue escrito para niños. Su recopilación, más que representar el folclore del pasado, se muestra como los relatos para una nueva época. A través de ellos se querían promover los valores de la clase media alemana y enseñar moral y buenas costumbres a los niños. Al disminuir el componente sexual de la Caperucita de Perrault, los Grimm propiciaron un marco familiar, en el cual la madre advierte sobre los peligros y la figura paterna del cazador aparece para arreglarlo todo. En esta reescritura Caperucita desarrolla una nueva identidad, pasa a ser una niña inocente en lugar de una adolescente en pleno despertar sexual. Su error consiste en apartarse del camino, las consecuencias son menores porque ahora, con la ayuda del cazador, logrará salir de la panza del lobo.

A partir del diálogo implícito entre *Caperucita en Manhattan* y las versiones que le anteceden se provoca la ruptura de modelos y estructuras. No sólo esto, sino que al volverse a narrar la difícil transición de la infancia a la adolescencia, desde la geografía que representa Manhattan, se tocan asuntos y problemáticas que tienen que ver con los contextos actuales. Desde la influencia de los medios y la fragmentación de la vida entre el suburbio y la ciudad, hasta temáticas feministas como el problema de la uniformidad de género; por ello me refiero a la noción de heterogeneidad en cuanto a formas de ser mujer. Ejemplo de estas relaciones es la alusión que hace la novela al ciclo de vida existente en la versión oral. En este texto el lobo engaña a la niña dándole de comer la carne y la sangre de la abuela en lugar del pan y el vino. El canibalismo sugiere que de la muerte de la abuela surge en la niña la mujer.

En *Caperucita en Manhattan* este ciclo se presenta a través de la tarta de fresa, la cual une a las tres figuras femeninas. La receta original pertenece a la abuela, quien aburrída de hacerla la transmite a su hija a quien sí le gusta cocinar. La madre orgullosa considera la receta un legado, pero Sara tiene otros planes:

«yo no pienso hacerles nunca tarta de fresa a mis hijos»,...no se atrevía a decírselo a su madre, como tampoco le hacía ninguna ilusión tener hijos para adornarlos con sonajeros, chupetes, baberos y lacitos, que lo que ella quería de mayor era ser actriz y pasarse todo el día tomando ostras con champán y comprándose abrigos con el cuello de armiño, como uno que llevaba la abuela Rebecca en una foto... (Gaité, 1990: 39)

El desprecio por el legado familiar es la manera en que Sara se afirma distinta a la madre. La maduración no se suscita por el acto canibal, sino a través del tránsito por Manhattan —que implica llevar la tarta de fresa a la abuela— y por las diferencias que existen entre los personajes femeninos. Sara aprende sobre distintas formas de vida de las mujeres más cercanas a ella. Lejos de los modelos convencionales de abuelas, Gloria Star, una cantante de *music-hall* con una trayectoria amorosa interesante, se muestra como una mujer independiente. A pesar de que el paso de los años presente deterioro, Gloria prefiere vivir sola, lejos del suburbio y de su hija; de tal forma tiene la libertad de poder salir a beber y a apostar cuando mejor le plazca. En cambio, la madre lleva una vida sujeta a las convenciones sociales del trabajo, la familia y el suburbio, ella desearía que Gloria fuera como los ancianitos a los que cuida y que tanto la quieren, pero no puede lograrlo. La abuela representa para Sara la posibilidad de ser distinta a su madre, cuyo modelo le desagrada puesto que representa los códigos a los que ella se opone.

La identificación con la abuela es un modelo tradicional que vemos en la versión de Grimm, de tal manera que en muchos cuentos maravillosos las genealogías se forman a partir de la alianza con la abuela, pero no con la madre. En la cultura occidental, desde El Antiguo Testamento, las narraciones que se privilegian son aquellas entre padre e hijo, quedando al margen las de madre e hija. Algunos de los cuentos de hadas no sólo marginan estas relaciones, sino que las presentan a través de crueles madrastras y víctimas pasivas. En *Caperucita en Manhattan* aunque la ruptura con la madre es necesaria, la solidaridad entre personajes femeninos se manifiesta en la relación entre Sara y la abuela, pero sobre todo entre Sara y Madame Bartholdi, relación de la que hablaré más adelante.

En *Caperucita en Manhattan* la transición de la niñez a la adolescencia alude a las versiones anteriores en cuanto a que se narra la iniciación después de las primeras sangres menstruales representadas en la caperuza roja. Sara se pone un impermeable

rojo para salir a Manhattan, sugiriendo el inicio de la pubertad o fertilidad femenina. En Perrault la maduración de Caperucita se corona con la relación sexual con el lobo, en la versión de Martín Gaité, a pesar de la marca roja, la maduración emocional no la otorga el varón, sino que es algo que se conquista.

La maduración sucede a través de una búsqueda del yo que se materializa durante el trayecto a casa de la abuela, en el acto de atravesar Manhattan. Quizá por ello la narración tiene un fuerte componente visual que retrata a la gran isla desde todos sus ángulos: desde el cielo en un avión lejano y con una lupa que magnifica hasta sus rincones más íntimos. El espacio es fundamental, un giro clave de esta versión de Caperucita, no sólo por las implicaciones del nuevo contexto, sino por la transformación que implica la travesía.

En la gran ciudad la infancia es sobreprotegida de sus peligros, lo cual impide un contacto con la experiencia y limita la posibilidad de ciertas vivencias. La división del adentro donde se protege al niño y el afuera “peligroso” se hace patente en la obra; los espacios interiores relacionados con el hogar y la familia se localizan en el suburbio de Brooklyn, mientras que los exteriores tienen que ver con la aventura y el peligro que representa la vida en la ciudad. La dualidad de los espacios está en relación con la *Poética del espacio* de Bachelard, texto en el cual elabora una dialéctica de lo de dentro y de lo de fuera, donde se enfrentan “el ser del hombre con el ser de mundo” (250-251). Sobre el espacio donde habita el ser Bachelard afirma:

El ser no se ve. Tal vez se escuche. El ser no se dibuja. No está bordeado por la nada. No estamos nunca seguros de encontrarlo o de volver a encontrarlo firme al acercarse a un centro de ser. Y si el ser del hombre lo que se quiere determinar, ¿no se está nunca seguro de estar más cerca de sí “entrando” en sí mismo, yendo hacia el centro de la espiral? Con frecuencia, es en el corazón del ser donde el ser es errabundo. A veces es fuera de sí donde el ser experimenta consistencias. (253-254)

Aquí me pregunto a qué se refiere Bachelard por el ser, cuyo trabajo proviene de la fenomenología; según Heidegger ser significa “asistir o estar presente” y ese ser es “determinado como presencia por el tiempo” (20), en Bachelard el ser es determinado como presencia por el espacio. Pero el ser no es algo concreto, no es algo que podemos ver o escuchar, al igual que el tiempo. De la activación de estas

dos, Heidegger señala que el ser no es, sino que es algo que “Se da”⁵ (24) y para él ese darse tiene que ver con el desocultamiento del ser. En este trabajo consideraré el cambio lingüístico de un “es” a un “Se da” con respecto al ser, no como algo preexistente que debamos desocultar, sino como algo que se construye a través de una serie de experiencias. Me interesa activar esta afirmación de Bachelard en tensión con la novela de aprendizaje en la cual el encuentro con el ser, su construcción, se da a través de la experiencia.

En *Caperucita en Manhattan* la dialéctica de lo de dentro y lo de fuera se presenta a través de los niños de Brooklyn que viven en casa protegidos por los padres, confinados al tedio del suburbio donde no ocurre nada emocionante. Cito el momento en el cual se describe cómo los niños imaginan Manhattan a través de los medios:

Y los niños... siempre están metidos en sus casas viendo la televisión, donde aparecen muchas historias que les avisan de lo peligroso que es salir de noche. Cambian de canal con el mando a distancia y no ven más que gente corriendo que se escapa de algo. Les entra sueño y bostezan... se sienten como aplastados bajo una nube densa de cemento y vulgaridad... piensan en Manhattan como en lo más cercano y al mismo tiempo lo más exótico del mundo, y su barrio les parece un pueblo perdido donde nunca pasa nada. (Gaité, 1990; 36-37)

La imagen de un edénico Manhattan podrá comprobarse al salir del hogar, en el exterior, donde se produce un renacimiento fuera de los medios y de la no-realidad televisiva que simula la existencia. Sólo entonces tendrán la oportunidad de conocer y confrontar ambos mundos: el interior y el exterior, el de la casa y la ciudad. Es en ese afuera, en ese “ser mundo” donde encontrarán la esencia de su “ser hombre, ser mujer”.

El primer acercamiento de Sara con la ciudad sucede a través de un plano que recibe de Aurelio Roncali –un novio que había tenido su abuela– dueño de la librería de viejo y tienda de juguetes antiguos “Books Kingdom”. De la observación del plano surge la visión de la ciudad como un jamón con un pastel de espinaca al

⁵ “Del ente decimos: es. En lo que respecta a la cosa o cuestión de «ser» y en lo que respecta a la cosa o cuestión «tiempo» nos mantenemos ojo avizor. No decimos: el ser es, el tiempo es, sino: se da el ser y se da el tiempo.

centro. La referencia alimenticia de Manhattan nos hace pensar en la voracidad que ella provoca y se manifiesta en el hambre de Sara por conocer el mundo y encontrar su lugar en él y no a través de los deseos sexuales del lobo.

Lo que interesa del mapa es que pronto Sara se desplazará por su interior, dejará el suburbio para internarse dentro de su propio mapa de Manhattan. José Ramón Ruisánchez describe este proceso como “el paso de un mapa tranquilizadamente cartográfico a uno de índole topológica” (10), en donde la cartografía es un territorio fijo visto desde un afuera y la topología el yo del observador que transita en su interior. El tránsito topológico desplaza un afuera neutro por un yo que “modifica el sistema de las relaciones conforme transita por el espacio y por lo tanto le otorga una capacidad de cambio en cada uno de los habitantes de la topología en tanto yo” (10). El salto topológico del que habla Ruisánchez parece privilegiar textos en los cuales el narrador se encuentra dentro de la historia, no es mi caso porque en *Caperucita en Manhattan* el narrador se encuentra fuera de la historia, lo cual no impide que el personaje principal realice un salto topológico. De tal modo que, a medida que Manhattan se revela ante Sara, se produce la posibilidad de que ella encuentre y escuche su propia voz, el tránsito tiene como resultado la maduración, el encuentro con el ser.

Bachelard advierte que el geometrismo de los espacios puede llegar a crear fronteras, reduciendo los significados en opuestos; mientras que en la dialéctica de lo de dentro y lo de fuera sucede lo contrario, los espacios están divididos por una línea que se torna borrosa. En la novela damos cuenta de ello porque el afuera es también el adentro, Manhattan, el gran “afuera” representa la posibilidad de un espacio interior, el lugar del encuentro con el ser. La narración despliega un juego de islas que se multiplican de manera concéntrica, se ha construido sobre su geografía la posibilidad de un lugar de elección donde se cristaliza la esencia del ser. La primera es Manhattan, seguida de Liberty Island sobre la cual reposa la estatua. Después se menciona la isla literaria, la de Robinson Crusoe, cuyo naufragio ha quedado inscrito en la memoria de la joven lectora. Y finalmente, en las profundidades del espiral, se encuentra la isla interior de Sara, su propio centro espiritual, donde elige refugiarse de su entorno:

...Sara comprendió que tenía que guardar silencio... Se volvió obediente y resignada. Había entendido que los sueños sólo se pueden cultivar a oscuras y en secreto. Y esperaba. Llegaría un día –estaba segura– en que podría gritar triunfalmente:

«¡Miranfúl!». Mientras tanto, sobreviviría en su isla. Como Robinson. Y como la estatua de la Libertad. (Gaité, 1990: 58)

La referencia literaria es sumamente importante ya que de la entrada al “reino de los libros” por parte de Sara, se desencadenará su conocimiento y capacidad de imaginación que le servirán de refugio para sobrellevar la infinita distancia que se abisma entre ella y su madre, entre ella y su entorno. La cita habla de una lucha subversiva que se lleva a cabo en el silencio, tema que se comunica con otros escritos de la autora como el ensayo *Usos amorosos de la postguerra española* (1987) o el relato breve *Las ataduras* (1960) y que tiene que ver con sus vivencias en el contexto de la dictadura franquista. En el prólogo a *Cuentos completos* (1978) Martín Gaité habla de los hilos conductores que hay entre los relatos:

La rutina, la oposición entre pueblo y ciudad, las primeras decepciones infantiles, el desacuerdo entre lo que se hace y lo que se sueña, la incomunicación y el miedo a la libertad. Todos ellos pertenecen a campos muy próximos y remiten, en definitiva, al eterno problema del sufrimiento humano, despedazado y perdido en el seno de una sociedad que le es hostil y en la que, por otra parte, se ve obligado a insertarse. (Gaité, 1978: 9)

De cierto modo en *Caperucita en Manhattan* Martín Gaité alude a esa “sociedad hostil” que puede ser la familia, en la cual Sara se ve “obligada a insertarse”. Los libros, entonces, encarnan la posibilidad de ser distinto, de tener una interioridad a pesar del medio. Después del mapa, Aurelio Roncali regala a Sara tres libros fundamentales: *Robinson Crusoe*, *Alicia en el País de las Maravillas* y *Caperucita Roja*, libros que permiten a Sara imaginar, soñar y reflexionar:

Fueron los tres primeros libros que tuvo Sara, aún antes de leer bien. Pero traían unos dibujos tan detallados y tan preciosos que permitían conocer perfectamente a los personajes e imaginar los paisajes donde iban ocurriendo sus distintas aventuras. Aunque no tan distintas, porque la aventura principal era que fueran por el mundo ellos solos, sin una madre ni un padre que los llevara cogidos de la mano, haciéndoles advertencias y prohibiéndoles cosas. Por el agua, por el aire, por un bosque, pero ellos solos. Libros. (Gaité, 1990: 44)

De esta cita se desprende la distinción de *Caperucita en Manhattan* con la versión de los hermanos Grimm. En la novela no se castiga a la niña por salirse del

“buen camino”, en ella el tema de la iniciación sugiere una absoluta libertad en su tránsito. Sara no es rescatada por una figura paterna, si acaso es acompañada por Madame Bartholdi en su trayecto de búsqueda personal.

Los libros que se mencionan en la cita son claves para comprender la propuesta para la literatura infantil y juvenil de la autora. *Alicia en el país de las maravillas* (1865) fue escrita en una época en la cual la literatura infantil recién comenzaba a proliferar. Su precedente inmediato son los hermanos Grimm, quienes –como ya hice mención– querían enseñar moral y buenas costumbres a los niños. *Alicia* fue entonces el primer personaje de la literatura infantil que entrevió la hipocresía y las pretensiones didácticas del mundo de los adultos. A través de la mezcla de fantasía y realidad, sátira, el manejo de lo absurdo y la lógica, Carroll renovó la literatura infantil y juvenil de su tiempo.

En el contexto de la enseñanza y la subversión, el final de la obra es sumamente importante porque es el lugar tradicional donde se interrumpe el discurso narrativo y desemboca su traducción moral. Pensemos en las fábulas clásicas, cuyos finales terminan con la narración y de cierta manera la justifican al introducir una moraleja, de hecho, fueron creadas con tal propósito. Este modelo retomado por la literatura infantil, cuyas narraciones por trasgresoras que fueran (como en el caso de *Alicia*) se valieron de un final que permite la salida del mundo narrativo al mundo del lector-niño, el final entonces, está destinado a regresar al niño al buen camino, a regresarlo en cuanto a futuro adulto bien portado. Vale la pena leer los últimos párrafos de *Alicia* para constatarlo:

--¡Oh, he tenido un sueño tan extraño! --dijo Alicia.

Y le contó a su hermana, tan bien como sus recuerdos lo permitían, todas las sorprendentes aventuras que hemos estado leyendo...

La hermana de Alicia estaba sentada allí, con los ojos cerrados, y casi creyó encontrarse ella también en el País de las Maravillas. Pero sabía que le bastaba volver a abrir los ojos para encontrarse de golpe en la aburrida realidad. ... imaginó cómo sería, en el futuro, esta pequeña hermana suya, cómo sería Alicia cuando se convirtiera en una mujer. Y pensó que Alicia conservaría, a lo largo de los años, el mismo corazón sencillo y entusiasta de su niñez, y que reuniría a su alrededor a otros chiquillos, y haría brillar los ojos de los pequeños al contarles un cuento extraño, quizás este mismo sueño del País de las Maravillas que había tenido años atrás... (Carroll, 1986: 133-135)

La novela es precisamente una relectura, no sólo del cuento clásico de *Caperucita* sino también de *Alicia*. Aquí es donde la narración de Martín Gaité diverge de todas sus precedentes porque en la novela el propósito de la ruptura no es el de imponer nuevos modelos, sino dejar lo dicho en una zona de indefinición. Esta característica pertenece a lo que en términos de Laura Guerrero se conoce como neo-subversión: “una reescritura y una relectura, una posición frente a la vida que no regresa al orden” (Guerrero, 2006: 76). La travesía de la *Caperucita* por Manhattan no supone un regreso al orden establecido sino que postula un final indeterminado. Quiero presentar el momento justo en el cuál su personaje principal reflexiona sobre los finales:

En aquel dibujo, el lobo tenía una cara tan buena, tan de estar pidiendo cariño, que *Caperucita*, claro, le contestaba fiándose de él, no le daba ningún miedo, era imposible que un animal tan simpático se pudiera comer a nadie. El final estaba equivocado. También el de Alicia, cuando dice que todo ha sido un sueño, para que lo tiene que decir. Ni tampoco Robinson debe volver al mundo civilizado, si estaba tan contento en la isla. Lo que menos le gustaban a Sara eran los finales. (Gaité, 1990: 45)

En este sentido la actividad de leer finales y de cambiar finales es uno de los momentos subversivos por excelencia, porque reconfiguran el significado de toda la obra. El discurso narrativo de Martín Gaité gira en torno a una literatura que no contiene finales cerrados, que no hace concesiones; una literatura en la cual Alicia no regrese a la realidad ni Robinson a la civilización, una literatura donde el lobo no sea necesariamente el predador de *Caperucita*. Martín Gaité propone una renovación en la literatura infantil, como lo hizo Carroll en la época victoriana, para su propio tiempo.

Como lo ha señalado Laura Guerrero⁶: “esta renovación tiene en común con *Alicia* dos elementos que se transforman en la novela: “el manejo de un mundo paralelo y el final”, tema sobre el que quiero abundar. En *Alicia* el final consiste en el retorno. Cuando la protagonista recupera su tamaño normal y junto con ello el sentido de realidad, de pronto se da cuenta que la reina no ejerce ningún poder sobre ella, que su ejército no es más que una baraja y con ello despierta del sueño

⁶ En la Ponencia: Transformaciones neo-subversivas en la literatura infantil y juvenil de la posmodernidad.

para volver al mismo lugar donde estaba; con la cabeza apoyada sobre la falda de su hermana. De esta manera Carroll diferencia la realidad de la fantasía, lo cual no sucede en la Caperucita de Martín Gaité.

A diferencia de *Alicia*, en *Caperucita en Manhattan* la realidad se mezcla con la fantasía, es decir, está presente como parte del desarrollo de la narración y no como una ensoñación a la que se accede por un umbral. Para el final también tiene una propuesta muy distinta, en lugar de que la protagonista regrese de la ensoñación a la realidad, se sumergirá sin miedo en las profundidades del hoyo, que representa el umbral hacia un mundo distinto.

Sara no se introduce en un mundo maravilloso, sino que transita por el mundo real y ese estar en el mundo no tiene nada de aburrido, sino que es el lugar donde suceden las maravillas. Pero las maravillas no se centran en los seres fantásticos, ni en las transformaciones insólitas; las maravillas tienen que ver con la búsqueda personal y la toma de decisiones de un yo que se va autoafirmando a medida en que transita por el mundo, a medida en que descubre distintas maneras de estar en él. Lo que aprende Sara es que se puede estar en el mundo de distintas maneras, que se puede considerar como un paisaje donde en lugar de repetir modelos o seguir reglas convencionales, hay una serie de ambivalencias inestables que no sólo vuelven a la ética más difícil, sino que reencantan al mundo. De esta manera Martín Gaité rompe con los modelos precedentes y entra en una renovación no sólo temática sino estilística que manifiesta un cambio vital en la visión de la infancia.

Cuando digo ambivalencias inestables me refiero a lo que Derrida ha llamado indecidibilidad, término que trata en *La diseminación*⁷. Los “indecidibles” nos confrontan a la falsa comodidad de creer que habitamos un mundo gobernado por categorías decidibles, sacuden la tranquilidad que procura el orden. En *De la gramatología*, Derrida muestra cómo las oposiciones binarias establecen un orden conceptual, clasifican y organizan todo lo que hay y acontece en el mundo, rigiendo el pensamiento en la vida diaria, en la filosofía, en la teoría y en la ciencia. Los opuestos establecen ciertamente categorías claras, permanentes y estables. Son las oposiciones binarias las que hacen posible la decisión: o bien esto/o bien lo otro. Los

⁷ Libro en el cual Derrida examina la última parte de *Fedro* donde Sócrates utiliza el mito egipcio de *pharmakon* –sobre el inicio de la escritura– para mostrar las inestabilidades o indecidibilidades que atraviesan los argumentos de Platón.

indecidibles rompen en cambio esta lógica de opuestos: se encuadran en ambos a la vez y no se adaptan enteramente a ninguno, cuestionan el principio mismo de la oposición y rompen el orden clasificatorio, señalando así los límites de este orden.

Uno de los personajes más ambivalentes en *Caperucita en Manhattan* es Madame Bartholdi, tanto así que la mezcla de fantasía y realidad se presenta a través de ella, una vieja indigente que encarna el espíritu de la libertad. Su figura es aparentemente una alegoría: la estatua de la libertad a la que se le han atribuido actitudes humanas. Sin embargo Martín Gaité desestabiliza su configuración, al atribuirle la personalidad de un indigente la destierra de su alegorismo oficial. Esta es una de las maneras peculiares en que la autora subvierte. ¿Qué implicaciones tiene que el icono estadounidense por excelencia sea representado por un indigente? La doble significación de Madame Bartholdi es la manera con la cual Martín Gaité rompe con ciertos modelos, porque toma un personaje que pertenece a la marginalidad y lo carga de significaciones hegemónicas.

En todo caso, Madame Bartholdi es una especie de coadyuvante que no resuelve los problemas –a diferencia del leñador de la versión de los Grimm– lo que hace es acompañar a la niña, escucharla, dialogar con ella; si acaso le enseña la importancia de decidir por sí misma y señalarle el camino hacia la autodeterminación y la libertad de espíritu. Su papel es central en el desenlace de la obra cuya propuesta es muy distinta a *Alicia*, porque en lugar de que la protagonista regrese de la ensoñación a la realidad, ella se sumergirá por las profundidades del hoyo, sin miedo alguno.

Es Madame Bartholdi quien obsequia a Sara una moneda para transitar por el pasadizo secreto que lleva a la libertad, también una nota con la clave para transitar por la magia “natural” donde se mezcla la realidad con la fantasía:

Desplegó el mensaje y leyó a la luz de su linternita. Decía:

No te hice ni celestial ni terrenal,

Ni mortal ni inmortal, con el fin de

que fueras libre y soberano artífice

de ti mismo, de acuerdo con tu designio.

Y debajo ponía entre paréntesis: (Pico della Mirándola, Juan—. Filósofo renacentista italiano, aficionado a la magia natural. Murió a los 31 años.)

Metió la moneda en la ranura, dijo: «¡Miranfú!», se descorrió la tapa de la alcantarilla y Sara, extendiendo los brazos, se arrojó al pasadizo, sorbida inmediatamente por una corriente de aire templado que la llevaba a la Libertad. (Gaité, 1990: 226-227).

En el umbral hacia la libertad, bajo la luz que produce su linterna, Sara se halla frente a la posibilidad del encuentro con el ser, bajo “la luz tenue” de la condición del conocimiento, del asentamiento en sí de la cosa en Heidegger. Como lo escribe Pier Aldo Rovatti: “si queremos perseguir la verdad de algo debemos ir a buscar esa verdad no precisamente en plena luz, sino en esa zona en la que necesariamente juegan la luz y la sombra” (Rovati, 1990: 17). Es en ese juego de luces donde Sara, la Caperucita en Manhattan, encuentra el camino a la libertad, camino que no implica un retorno a la realidad de la casa en el suburbio, al buen camino. Pero el encuentro con la libertad tampoco implica que Caperucita sea devorada por un lobo, ni que permanezca en un mundo maravilloso de sinsentido, en realidad no sabemos que sucede porque Martín Gaité nos deja en la indecidibilidad, al dejar el final abierto no nos facilita la respuesta. El final lo configura cada lector, cada vez que lo lee.

Referencias bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. 2005. “La dialéctica de lo de dentro y lo de fuera.” *La poética del espacio*. Trad. Ernestina de Champourcin. México: Fondo de Cultura Económica. 250-270.
- CARROLL, Lewis. 1986. *Alicia en el país de las maravillas*. Traducción y prólogo de Jaime de Ojeda, Madrid: Alianza Editorial.
- DARNTON, Robert. 1987. *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. Trad. Carlos Valdés. México: Fondo de Cultura Económica.
- DERRIDA, Jacques. 1975. *La diseminación*. Trad. J. Martín. Madrid: Fundamentos.

- _____. 2003. *De la gramatología*. Trad. Del Barco y Ceretti. México: Siglo Veintiuno.
- GUERRERO, Laura. 2006a. Tesis doctoral: *Entre la escritura y la trama, la subversión en la literatura infantil en México en las últimas décadas*. México: Universidad Iberoamericana.
- _____. 2006b. Ponencia: *Transformaciones neo-subversivas en la literatura infantil y juvenil de la posmodernidad* presentada en el VII Coloquio Internacional de Investigación en las Humanidades: “Cultura y textura. La forma est/ética de los discursos culturales” el 17 de octubre de 2006, en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.
- HEIDEGGER, Martin. 2006. *Tiempo y ser*. Manuel Garrido, José Luis Molinuevo y Felix Duque (Trad.). Madrid: Edigrafos.
- JAMESON, Frederic. 1991. *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN GAITE, Carmen. 1978. *Cuentos completos*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. 1990. *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Siruela.
- ORENSTEIN, Catherine. 2003. *Caperucita al desnudo*. Barcelona: Ares y Mares.
- ROVATTI, Pier Aldo. 1990. *Como la luz tenue: Metáfora y saber*. Carlos Catropi (trad.). Barcelona: Gedisa.
- RUISÁNCHEZ, José Ramón. 2007. Tesis doctoral: *Historias que regresan: Topología y renarración en la segunda mitad del siglo XX mexicano*. College Park Maryland: University of Maryland.
- TODOROV, Tzvetan. 1972 *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE ÁLBUM

Emma Bosch Andreu

Universidad de Barcelona

emmabosch@ub.edu

Resumen

El objetivo de este trabajo es proponer una nueva definición para los libros que se conocen como *álbumes*. Para ello, se llevará a cabo un registro y clasificación de las definiciones y comentarios que reconocidos especialistas y autores han realizado hasta el momento. Al mismo tiempo se estudiarán los trabajos teóricos que varios expertos han realizado en torno al cómic, ya que esta nueva definición se basa en la idea de que álbum y cómic comparten los mismos fundamentos conceptuales; ambos son arte secuencial de imágenes fijas e impresas.

Palabras clave: libro ilustrado, cómic, arte secuencial.

Abstract

The aim of this work is to propose a new definition for the books that are known as *picturebooks*. I will collect and classify the definitions and commentaries that specialists and authors have made until now. At the same time I will analyze the theoretical studies about comic since my definition is based on the idea that picturebook and comic share the same conceptual foundations; both are sequential art of fixed and printed images.

Key words: picture book, comic, sequential art.



Nuestro afán por definir el cómic es un proceso que no tiene por qué alcanzar una conclusión definitiva. Estoy seguro de que una nueva generación rechazará lo que la nuestra haya decidido aceptar e intentará una vez más reinventar el cómic. (McCloud, 1993:23)

El objetivo de este trabajo es buscar una definición «neutral¹» de álbum; una definición genérica que pudiera incluirse en un diccionario no especializado. Como bien señala Silva-Díaz (2006:24) «*todavía no existe acuerdo en dar nombre, definir y establecer la genealogía de este producto editorial*» llamado álbum². La inquietud por redefinir este objeto radica en que, si bien comparto muchas de las proposiciones de los diferentes especialistas, creo que ninguna de las definiciones encontradas caracterizan suficientemente bien su naturaleza. De todos modos, esta propuesta no deja de ser una contribución a un estudio que debería estar en continua evolución como lo está el álbum mismo. Un buen ejemplo de esta postura se obtiene si se substituye la palabra «cómic» por «álbum» en la cita que encabeza este escrito.

Consciente de que quizás esta pequeña aportación no tenga mucha utilidad en la práctica de creación de buenos álbumes —que se seguirán dando independientemente de que se formule una nueva definición— soy de la opinión de Schulevitz (1980:132) cuando en referencia al libro ilustrado y al álbum afirma que «*comprender la diferencia entre ambos y aplicarla inteligentemente puede ser de considerable ayuda en la elaboración de mejores libro-álbum o de cuentos*». Más allá de este planteamiento práctico, perfilar una definición de álbum ayudará también a comprender el lugar que ocupa este objeto como medio transmisor de información dentro de los procesos comunicativos de esta sociedad llamada de la Comunicación y de la Imagen³.

¹ Este término hace hincapié en la pretendida objetividad e imparcialidad de la definición. Además reproduce el adjetivo usado por McCloud (2005) cuando en su obra *Entender el cómic. El arte invisible* anuncia que desea buscar una definición «neutral» de cómic «*en cuanto a estilo, calidad o temática*».

² En América Latina se usa el término «libro-álbum» y hay quien prefiere denominarlo «álbum ilustrado».

³ Ver SÁNCHEZ, Lydia. (en prensa). «El fenómeno de la comunicación» en *Las industrias de la comunicación audiovisual*. Barcelona: Comunicación Activa, UB.

El presente artículo es un resumen de un estudio más extenso⁴ en el que se han analizado textos⁵ de diferentes autores (especialistas, profesores/as universitarios/as, bibliotecarios/as, críticos/as, autores e ilustradores/as) sobre álbum y cómic. Consta de tres partes; en la primera se presenta una posible clasificación de dichos textos; en la segunda se comenta y analiza dicho material; y por último, se propone una nueva definición de álbum a partir de las conclusiones extraídas de los dos primeros apartados.

Parte 1: Catalogación del material

No es fácil encontrar definiciones de álbum entendidas en el sentido estricto del término. El objetivo de la mayoría de autores no es el de definir este concepto; generalmente sus escritos se centran en algún aspecto determinado de este tipo de libros —ya sea temático o formal— o bien presentan una clasificación, comentan un corpus de obras determinado, o se interesan por algunos autores o libros concretos. De ahí que se ampliara el registro de definiciones en la recogida de información con otras citas que pudieran aportar datos significativos.

La clasificación de las citas de la literatura consultada formaba parte del proceso de investigación y no fue nunca un fin en sí mismo. La categorización del material encontrado facilitaba su manejo, su análisis y mejor aprehensión. Cabe señalar que dichas categorías podrían ser reflejo de actitudes y posicionamientos en torno al álbum y que evidencian los centros de interés de los especialistas pudiendo ser puertas que se abren a diversos campos de investigación. Las categorías de clasificación se originaron a partir de la información recabada y no a la inversa. El hecho de encontrar un cita para la cual no existía todavía una sección permitía abrir al instante un nuevo grupo. Cuando se construyeron las categorías y se fragmentaron los párrafos extraídos de las distintas fuentes no se pretendía de ningún modo categorizar ni encasillar a sus autores. Cuando se desmenuzaron los diferentes fragmentos en frases, sólo se pretendía ordenarlos en categorías cuya única función era la de clarificar las ideas. Si frases de un mismo autor eran clasificadas en grupos diferentes no hay que interpretar de ninguna manera que éste se contradiga, o que su opinión

⁴ Trabajos que dirige Teresa Durán (Universidad de Barcelona) y formarán parte de mi proyecto de tesis doctoral.

⁵ Artículos y libros originariamente escritos en castellano o catalán, o traducidos a estas lenguas.

haya cambiado –aunque podría darse el caso si las citas son de distintas épocas–, simplemente puede significar que se centran en uno u otro aspecto para resaltar o ampliar su discurso. De hecho, las categorías creadas no son compartimentos estancos e independientes sino que la mayoría son complementarios. Además, hay que tener muy presente que no puede juzgarse a un autor a partir de un texto aislado y mucho menos de una sola cita. El centro de interés no se encontraba en estudiar los diferentes autores ni las evoluciones de sus deliberaciones ya que las citas se presentaron descontextualizadas de la obra, de la historia investigadora de sus autores, de la época o lugar en que se realizaron.

En referencia a la información recolectada, se descartaron muchas citas que consideraban el álbum como un tipo de libro exclusivo para el público infantil o que se centraban en el receptor. He preferido mantenerme al margen de la polémica sobre el destinatario del álbum, pues creo firmemente que estas obras no deben definirse por la edad de sus lectores.

Para cumplir con el objetivo principal de la investigación, el interés no se centró exclusivamente en recoger información sobre el álbum, sino que se amplió la atención a las definiciones y características del cómic. En este ámbito, los trabajos de Eisner (1990) y McCloud (1993), dos especialistas de prestigio en la materia, son las fuentes del estudio.

Debido a la imposibilidad de reproducir aquí el corpus completo del material recogido se presentará el esquema de ordenación que ayudó a la comprensión de la información ejemplificando cada apartado con una sola cita representativa que funciona a modo de ejemplo.

1.1 Clasificación de la información sobre álbum

Alb 1: el álbum es un libro

El álbum es un libro: En este apartado se recogen aquellas citas que recuerdan que el álbum es un libro que sabe sacar partido de todas sus características físicas (formato, encuadernación, cubiertas...).

Una de las características importantes del álbum es su voluntad de impacto bibliófilo, ya sea a través del formato, del tipo de encuadernación, de las cubiertas, del papel o de la impresión, en lo concerniente a su presentación física. (Duran, 2000:15)

Pero no es un libro ilustrado: El *libro ilustrado* nace a partir de un texto escrito (que puede funcionar de manera independiente) siendo las ilustraciones un elemento de apoyo.

El libro ilustrado tradicional, leído en voz alta, hace énfasis en las palabras, aunque su diseño sea concebido en términos visuales. Las ilustraciones son casi siempre congruentes con el texto, iluminándolo, amplificándolo, ejemplificándolo y extendiéndolo. (Doonan, 1999:35)

Y no es un formato de libro: Para los editores el álbum es simplemente un formato de publicación con unas características físicas determinadas. Los especialistas tienen una opinión diferente.

En el mundo editorial, el álbum se considera a partir de sus características de formato. Por lo que cuando se habla de álbum, se hace referencia a un producto (usualmente de 24 ó 32 páginas) en el cual la gran mayoría (casi siempre todas las dobles páginas) contienen ilustraciones. (Silva-Díaz, 2005:32)

A.1.1 El álbum es un libro con contenidos: Entendiendo el libro como un medio de comunicación, los contenidos del álbum abarcan desde la anécdota cotidiana y banal a conceptos trascendentales.

Los mejores libros-álbum pueden y de hecho logran mostrar lo intangible y lo invisible, ideas y conceptos como el amor, la responsabilidad, una verdad que trasciende al individuo, ideas que escapan a definiciones sencillas. (Moebius, 1990:104)

Narrativo siempre: En este grupo se hallan las citas que definen el álbum como transmisor de una narración –en el sentido de que cuentan una historia–.

Un álbum ilustrado es un libro de imágenes que nos cuenta historias. (Solé Vendrell, 2006:166)

No siempre narrativo: Por el contrario, aquí se agrupan las citas que además de los libros narrativos también consideran bajo el concepto *álbum* los catálogos, listados, alfabetos, libros de contar...

(...) novedades temáticas de los álbumes actuales. Se trata de una opción que, en muchos casos, rehuye las formas narrativas para adoptar las propias de los catálogos o listados. (Colomer, 2006:49)

A.1.2 El álbum y sus formas

Características formales: El álbum utiliza los recursos propios de los libros ilustrados (línea, forma, composición, color, materiales, técnica, estilo, tipografía, maquetación, paginación, secuenciación, soportes, tamaños...) al servicio del significado y la expresión.

Las elecciones (de los ilustradores) no solamente deberían ser hechas tomando en cuenta elementos de diseño (línea, forma, textura, y valor) y los principios de composición (balance, unidad, variedad y ritmo) en una página o en las sucesivas, también los artistas pueden hacer elecciones técnicas con respecto a materiales originales, tipo de letra y arreglo del texto impreso, papel, cubierta y pie de página, orientación espacial y contenido pictórico. Además, los convencionalismos históricos o culturales de representación son elecciones adicionales para el ilustrador. Finalmente, estas propiedades sintácticas o literales pueden también ser consideradas por sus cualidades semánticas o expresivas. (Kiefer, 1988:68)

Formas que hacen álbum: Citas que hacen referencia al carácter experimental del álbum estimando que sus creadores tienen más interés en cómo se transmite el mensaje que en el contenido del mismo.

El álbum es un tipo de libro que solamente se podía empezar a producir a partir de los años sesenta. El álbum acaba con la dicotomía académica de la oposición del texto y la ilustración. El álbum es heterodoxo, no sólo por lo que dice, si no sobre todo por cómo lo dice, y también por quién lo dice y a quién lo dice. El álbum rompe inercias tanto dentro de la práctica editorial como dentro de la práctica lectora. Un buen álbum no deja indiferente al lector⁶. (Duran, 1999)

Alb 2: el álbum es texto e imagen

Uno + 1: Estas citas centran su atención en que son dos los pilares fundamentales del álbum: el texto (palabras, elementos verbales, formas de significado verbal, iconos verbales, escritura, texto escrito...) y la imagen (ilustración, elementos gráficos, formas de significado pictórico o icónico, iconos visuales...).

La característica fundamental de este tipo de obras es que se construyen a través del diálogo entre el texto y la ilustración. (Cencerrado Malmierca, 2003:8)

⁶ La traducción es mía.

Uno + 1 = Uno: Citas que declaran que texto e imagen conforman una unidad.

El libro-álbum requiere de maestría coordinada porque fusiona elementos verbales y gráficos que crean eso que Sendak llama la obra de arte «sin costura». El libro-álbum requiere además que el artista haga de ambos elementos una unidad en el desarrollo de la obra. Ninguno puede dominar al otro; ambos deben contribuir al significado total. (Jones, 1989:149)

Uno + 1 = Tres: Citas que exponen que el álbum es mucho más que la suma de texto e imagen.

(palabras e imágenes) «al colocarlos en relación mutua, es inevitable que cambie el significado de ambos, de manera que un buen álbum ilustrado como unidad conforma una experiencia más rica que la simple suma de sus partes». (Nodelman, 1988:50-51)

Cero + 1 = Uno: Citas que consideran la posibilidad de que existan álbumes sin palabras.

(...) bien sin palabras, bien con pocas palabras. (Cañas Cortázar, 2006:170-171)

Uno < 1: Citas que sostienen que la imagen predomina sobre el texto.

En un verdadero libro-álbum, las palabras no pueden existir independientemente. Sin las ilustraciones el significado no quedaría claro. Éstas proporcionan la información que no dan las palabras. (...) tanto las palabras como las imágenes son leídas. (...) no sería posible leerle a los niños un álbum a través de la radio porque no sería comprendido. (Schulevitz, 1980:131-132)

Relaciones de pareja (Uno / 1): Citas que tratan los diferentes vínculos entre texto e imagen.

Cuando observamos un libro-álbum tendemos a leer tanto las ilustraciones como las palabras. Ambos actúan el uno sobre el otro, de manera que leemos las ilustraciones a través de las palabras y las palabras a través de las ilustraciones. (Lewis, 1990:85-86)

Uno + Uno + ...: Un álbum es la suma de texto e imagen y otros elementos (tipografía, composición, maquetación, formato, papel...)

La idea de un buen álbum es que todos los elementos del libro se pongan en juego al servicio de la historia. El texto y la ilustración (...) pero también el for-

mato, el fondo de la página, la disposición de los elementos en ella, la tipografía, etc. Por eso se dice que «en el álbum todo cuenta» y esto es cierto en las dos acepciones de «contar». (*Silva-Díaz y Corchete*, 2002:20)

El álbum es literatura: Puesto que los álbumes contienen texto se los considera creaciones literarias.

Es un género literario: El álbum es un género literario específico.

Uno de los géneros literarios más ricos afectivamente, y por tanto más emocionante, es el de los álbumes ilustrados. (*García Sobrino*, 2006:54)

Es literatura infantil: Preferentemente el álbum se dirige a un público infantil.

Uno de los ingredientes más importantes para estimular y dirigir la imaginación infantil es el libro-álbum. Pues es allí donde el niño tendrá su primer encuentro con una fantasía estructurada, reflejada en su propia imaginación y animada por sus propios sentimientos. Es donde, con la mediación de un lector adulto, descubrirá la relación entre el lenguaje visual y el verbal. (*Lionni*, 1984:136)

Alb 3: el álbum es secuencia

El álbum es secuencia: El álbum es una encadenación de imágenes.

(...) planificar un libro ilustrado es como planificar una película y, así, lo primero que hago es componer un storyboard. (*Browne*, 2006:124)

La página: unidad de secuencia: La secuencia se crea a partir de la fragmentación del libro en páginas.

(...) articulando texto e imagen y secuenciándolo básicamente a través de la fragmentación en páginas. (*González y Zaparáin*, 2005:8)

Elipsis: La secuencia se crea cuando el lector «llena» el «vacío» existente entre las imágenes para construir una realidad.

Por otra parte, entre una ilustración y la que le sigue, puede haber un espacio o una acción que no se representa, aunque el lector pueda reconstruirla mentalmente. (*Silva-Díaz y Corchete*, 2002:20)

Un lector activo: El lector controla la recepción del mensaje que el autor desea transmitir.

En el libro, el escritor controla el orden en el que se revelan los hechos, pero el lector controla la velocidad a la que se reciben. (...) Los pasajes pueden leerse y releerse hasta que se comprendan, o simplemente por el placer de saborear las palabras. Este control que tiene el lector sobre el libro se hace más importante en el caso del libro-álbum. (*McKee*, 1992:143)

Alb 4: el álbum y el arte

El álbum es arte: El álbum es una obra de arte.

(...) el álbum ilustrado abre el espíritu con su lenguaje simbólico, siendo el Arte su modo de comunicación. (*Forestier*, 2006:159)

El álbum es un puente del niño/a al arte: El álbum es el primer contacto del niño/a con el arte.

(...) las ilustraciones ofrecen habitualmente al niño un primer contacto con el arte, con los dibujos y los cuadros. Al mismo tiempo introducen al niño en la Literatura y las Bellas Artes. (*Gaudasinska*, 2006:142)

El álbum y el arte editorial:

(...) triunfo del libro-álbum como una forma elevada del arte editorial. (*Jones*, 1989:162)

... y la pintura:

La unión entre la pintura y la ilustración se ha hecho posible en el álbum ilustrado». (*Wildsmith*, 1998)

... y el teatro:

Al representar visiblemente, en vez de hacerlo con palabras (describiendo), un libro-álbum se transforma naturalmente en una experiencia teatral: directa, inmediata, activa y conmovedora. Uno puede percibir la importancia de leer en voz alta el texto del libro-álbum: es más importante el efecto de las palabras al ser escuchadas que al ser leídas. (*Schulevitz*, 1980:132)

... y el cine:

(...) crear un libro-álbum se parece a dirigir una película, con elementos como el ritmo y el suspense. (*Salisbury*, 2004:74)

... y el cómic:

Los recursos expresivos considerados habituales en el cómic, o historieta, tienen una presencia importante en el álbum dirigido a primeros lectores, debido a que por lo general los álbumes también comportan una narración gráfica. Algunos álbumes incluso poseen un aspecto muy aproximado al de un tebeo normal. (*Gutiérrez García, 2005:31*)

Alb 5: análisis y clasificación de álbumes

Aunque el objetivo no era analizar las vías de investigación en el álbum, esta sección recoge algunas referencias al respecto.

Distingo al menos dos vías hacia el estudio y la crítica del álbum ilustrado, ninguna de ellas nueva, y ambas consideran el enfoque sobre textos individuales con el ánimo de adecuar la diversidad y la diferencia. Una vía implica escuchar, con cuidado y paciencia, lo que los niños dicen mientras leen; la otra, una descripción por igual paciente y cuidadosa de libros individuales. (*Lewis, 1996*)

Sobre críticos y especialistas: Referencias a la falta de especialistas en análisis visual.

Me preocupa, no sólo a mí, sino a muchos, la ausencia de críticos, analistas y especialistas en las artes visuales aplicadas al libro infantil. Parece ser (y no estoy personalmente de acuerdo con ello) que las pautas analíticas de la didáctica de la lengua bastan para analizar el texto y recomendar o refutar el libro que lo contiene, mientras que las pautas de didáctica de la plástica son totalmente insuficientes para atreverse a comentar o analizar la propuesta gráfica de un libro. (...) libro hay que sale a la calle con unas faltas de sintaxis visual que tumban de espaldas. (*Duran, 2006:103*)

Alb 6: definiciones de álbum*Según el diccionario:* Definiciones de diferentes diccionarios.

Libro en blanco, comúnmente apaisado, y encuadernado con más o menos lujo, cuyas hojas se llenan con breves composiciones literarias, sentencias, máximas, piezas de música, firmas, retratos, etc. / Libro en blanco de hojas dobles, con una o más aberturas de forma regular, a manera de marcos, para colocar en ellas fotografías, acuarelas, grabados, etc. / Estuche o carpeta con uno o más discos sonoros. (Diccionario de la Lengua Española. Edición 22. Real Academia Española).

Indefinido e indefinible: Definiciones que explicitan su condición de concepto indefinible.

El aspecto lúdico y juguetón que Lyotard reivindica como propio y distintivo de la postmodernidad es también específico del objeto álbum, una forma lúdica de libro. Y también una forma no definida, en la medida que aquello que la define es su indefinición, su no pertenencia a categorías establecidas⁷. (*Duran, 2007:209*)

Definiciones completas: Colección de definiciones sin descomponer.

El álbum sería una forma de expresión que presenta una interacción entre textos (que pueden ser subyacentes) e imágenes (especialmente preponderantes) en el seno de un soporte libro, caracterizado por su libre organización de la doble página, la diversidad de sus realizaciones materiales y la sucesión fluida y coherente de sus páginas. (*Van der Linden, 2006*)

Definiciones en concursos: Encontradas en las bases de concursos de álbum y libro ilustrado.

(álbum ilustrado) un libro en el que la historia se cuente a través de imágenes y textos breves de tal manera que éstos se complementen. Asimismo se aceptarán historias narradas sólo con imágenes. (*XI Concurso de álbum ilustrado a la orilla del viento*. Fondo Cultura Económica. Cuarta base del concurso 2007).

*1.2 Clasificación de la información sobre cómic***C1 El cómic es una publicación**

Las limitaciones comerciales de reproducción condicionan la creación del cómic.

El arte secuencial está pensado, sobre todo en cuanto a los cómics se refiere, para su reproducción. (*Eisner, 1990:149*).

El cómic es comunicación: El cómic es un medio de comunicación.

(...) un arte de comunicación. (*Eisner, 1990:8*)

⁷ La traducción es mía.

C2 El cómic es dibujos y palabras

1 + Uno: Los dibujos (o imagen) y las palabras son los dos ingredientes para formar un cómic.

La combinación de palabras y dibujos no es exactamente mi definición de lo que es el cómic, pero dicha combinación ha tenido una tremenda influencia en su desarrollo. En los tebeos pueden plasmarse experiencias humanas, tanto mediante la palabra como mediante el dibujo. Como resultado –y al margen de sus otras posibilidades– el cómic se ha identificado firmemente con el arte de la narración. Y, en efecto, palabras y dibujos tienen un tremendo poder a la hora de contar historias, cuando sus creadores explotan todos sus recursos. (*McCloud*, 1993:152)

1 + Uno = Uno: Dibujos y palabras se mezclan en un todo unificado.

En la práctica, el creador, una vez concebida la idea, se dispone a desarrollarla con palabras e imágenes en un todo unificado. (*Eisner*, 1990:129)

Relaciones de pareja (1 / Uno): Posibles combinaciones de dibujos y palabras.

En los cómics buenos, las palabras y los dibujos son como parejas que bailan y que se turnan para llevarse. (*McCloud*, 1993:156)

Uno = 1: Las palabras se tornan imágenes gracias al tratamiento gráfico de éstas (rotulación).

(palabra e imagen) se las trata como disciplinas independientes. En realidad, son derivados de un mismo origen. (*Eisner*, 1990:15)

C3 El cómic es secuencia

El cómic es secuencia: El cómic es el vehículo más conocido del arte secuencial.

(...) la tira diaria de los periódicos, y más recientemente el cómic book, suponen el grueso de la producción de arte secuencial. (*Eisner*, 1990:9)

La viñeta: unidad de secuencia: La secuencia se crea a partir de la yuxtaposición de viñetas.

La viñeta actúa como una suerte de indicador que nos informa de que el tiempo y el espacio están siendo divididos. La duración de ese tiempo y las dimensiones de

ese espacio se definen más por el contenido de la viñeta que por la misma viñeta. Ahora bien, la forma de las viñetas varía considerablemente, y aunque la diferencia en la forma no afecta al «significado» específico de las viñetas respecto al tiempo, si pueden afectar a la experiencia del lector. Lo que nos lleva a la extraña relación entre el tiempo representado en el cómic y el tiempo como lo percibe el lector. (*McCloud*, 1993: 99)

La página: La página es un elemento importante en la secuencia.

(...) planificar el desglose de la trama y acción en páginas se convierte en la primera tarea. Las páginas son una constante en la narración de los cómics. (...) Conviene tener en cuenta que cuando el lector pasa la página, se produce una pausa. Esto permite un cambio de tiempo, un salto de escenario, una oportunidad para controlar la atención del lector. Aquí se juega con la retención tanto como con la atención. La página, al igual que la viñeta, debe montarse como una unidad de contención, aunque en el fondo no sea más que una parte del todo que forma la historia. (*Eisner*, 1990:65)

Clausura: (Sinónimo de elipsis) La secuencia se crea cuando el lector «llena» el «vacío» existente entre las viñetas para construir una realidad.

El fenómeno de ver las partes, pero percibir el todo, tiene un nombre. Se llama clausura. (...) Si la iconografía visual es el vocabulario de los cómics, la clausura es su gramática. Y como nuestra definición de los tebeos depende de la disposición de sus elementos... puede decirse que, en realidad, ¡el cómic es la clausura! (*McCloud*, 1993:63-67)

Un lector colaborador: El lector colabora en la construcción del mensaje que el autor desea transmitir.

(cómic) no requiere del lector tanto su capacidad para analizar algo como para reconocerlo. (...) que el lector pueda completar los acontecimientos interpuestos por medio de la propia experiencia. (*Eisner*, 1990:40)

C4 El cómic y el arte

¿El cómic no es arte?: Infravaloración del cómic respecto a otras artes.

El pensamiento tradicional sostiene que las verdaderas obras de la pintura y de la literatura son sólo posibles en la medida en que ambas se mantengan a prudente

distancia. Palabras e imágenes juntas se consideran, en el mejor de los casos un entretenimiento para las masas; en el peor de ellos, un producto de burdo comercialismo. (McCloud, 1993:140)

El cómic y el teatro:

(...) el guionista de cómics se encuentra más cerca del autor dramático. (Eisner, 1990:90)

... y la ilustración:

(lo visual contra la ilustración) En los cómics, los dibujos son visuales. En los libros de texto, son ilustraciones. Lo visual substituye al texto... La ilustración se limita sencillamente a repetir o ampliar, a decorar o a crear una atmósfera. Recuerda tu cometido como dibujante y no de ilustrador. (Eisner, 1990:155)

C5 Definiciones de cómic

Según el diccionario: Definiciones de diversos diccionarios.

Serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo. / Libro o revista que contiene éstas. (Diccionario de la Lengua Española. Edición 22. Real Academia Española).

Definiciones completas: Definiciones sin descomponer.

Cómic: ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector. (McCloud, 1993:9)

Parte 2: Análisis de la información

En el siguiente cuadro se concentra de manera sintética el material recogido y analizado sobre álbum y cómic, así como algunas observaciones sobre el mismo.

ÁLBUM	CÓMIC	COMENTARIOS
<ul style="list-style-type: none"> • el álbum es un libro. 	<ul style="list-style-type: none"> • el cómic es una publicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • muchas definiciones que se encontraron eran tan generales y ambiguas que podían olvidar este dato. Definiciones del tipo «suma de imagen y texto» podrían referirse, por ejemplo, a un cartel publicitario.
<ul style="list-style-type: none"> • el álbum no es mejor ni peor que un libro ilustrado. 		<ul style="list-style-type: none"> • ni todos los álbumes son «buenos» por el mero hecho de ser álbumes.
<ul style="list-style-type: none"> • el álbum no puede ser definido ni por su aspecto físico, ni por los temas que trata, ni por ser o no narrativo. ...es el tratamiento del contenido el que determina que un libro pertenece a la categoría álbum. ...el álbum utiliza todos los recursos que le ofrece el medio bibliográfico (con los que suele experimentar). 	<ul style="list-style-type: none"> • el cómic no puede ser definido ni por su aspecto físico, ni por los temas que trata, ni por ser o no narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • un buen autor sabrá aprovechar todos los recursos y posibilidades que el medio le ofrezca. Los álbumes metaficticiales son solamente un tipo de álbum.
<ul style="list-style-type: none"> • el álbum es la suma de texto e imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> • el cómic es la suma de dibujos y palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • generalmente los autores citados suelen hablar de texto e imagen, en este orden. Hay quien denomina «texto» a la fusión de ambos, término que considero desafortunado. El texto siempre es presente en las definiciones de álbum y se le otorga una gran importancia. Razón de ello sea, quizás, considerar el libro ilustrado como origen del álbum (donde el texto es imprescindible y la ilustración opcional).
<ul style="list-style-type: none"> • La imagen en el álbum es predominante. 	<ul style="list-style-type: none"> • el texto en el cómic se torna imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> • no hay álbum sin imágenes, pero sí que los hay sin texto. No es que la imagen en el álbum sea predominante, es primordial.

ÁLBUM	CÓMIC	COMENTARIOS
<ul style="list-style-type: none"> • el álbum es un género literario nacido a partir de la literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • el cómic es un medio literario y artístico 	<ul style="list-style-type: none"> • el texto puede ser presente o ausente, pudiendo ser perfectamente prescindible. Quienes consideran el álbum como un libro producto de la metamorfosis de los cuentos ilustrados suelen basarse en el principio de que habiendo texto en el álbum, éste se convierte en una obra literaria. Independientemente de que aceptemos que algunos álbumes puedan ser obras literarias, no consideramos la presencia de «texto» razón suficiente para considerarlo «literatura». También hay texto —e imágenes— en el folleto de instrucciones de un lavavajillas y no por ello es literatura.
<ul style="list-style-type: none"> • el álbum es secuencia de imágenes fragmentadas en páginas. 	<ul style="list-style-type: none"> • el cómic es secuencia de imágenes fragmentadas en viñetas. 	
<ul style="list-style-type: none"> • el lector de álbum debe construir el mensaje a partir de lo que ve y lo que no ve (elipsis). 	<ul style="list-style-type: none"> • el lector de cómic debe construir el mensaje a partir de lo que ve y lo que no ve (clausura). 	<ul style="list-style-type: none"> • el lector alcanzará diferentes niveles de comprensión del mensaje según la edad y/o competencias para leer lo que se ve y lo que no se ve.
<ul style="list-style-type: none"> • el álbum es un arte infravalorado (asociado a «cosas de niños») 	<ul style="list-style-type: none"> • el cómic es un arte infravalorado (asociado a la «cultura popular») 	
<ul style="list-style-type: none"> • el álbum puede compararse con la pintura, el teatro, el cine y el cómic. 	<ul style="list-style-type: none"> • el cómic puede compararse con la pintura, el teatro y el cine. 	<ul style="list-style-type: none"> • queremos remarcar que álbum, cómic y cine se fundamentan en la misma base: el arte secuencial.

Recapitulando; muchas de las definiciones sobre álbum obviaron que se trataba de un libro, solían constreñirlo por su aspecto exterior, los temas que trataba, por su narratividad o el uso de los recursos metaficcionales. La mayoría hacía referencia a la

esencia bipolar de texto e imagen y se centraban en los tipos de relaciones que se daban entre ellos. Muchos remarcaban el carácter predominante de la ilustración pero se insistía en tratarlo como un género literario. En las definiciones se declaraba que también el formato, papel, tipografía, etc. eran elementos significativos. Algunos señalaban que el álbum se construía gracias a la secuencia de imágenes (y por consiguiente hacían referencia al fenómeno de la elipsis). Y por último se recordaba la infravaloración de este objeto cultural y se comparaba con el arte, la pintura, el teatro, el cine y el cómic.

Parte 3: Propuesta de definición de álbum

La definición de álbum que se propone en este trabajo se basa fundamentalmente en considerarlo una forma de arte secuencial. El álbum, el cómic y el cine pueden ser explicados como manifestaciones de arte visual de imágenes secuenciadas. El cine se separaría del álbum y el cómic al ser explicado como la animación de imágenes secuenciadas en el tiempo y sobrepuestas en el espacio, lo que también se conoce como arte secuencial en movimiento. Así mismo, álbum y cómic podrían definirse como arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas. Álbum y cómic comparten muchas propiedades y sería interesante realizar un estudio comparativo de ambos. Pero centrándonos ahora en el álbum podría decirse que:

ÁLBUM es arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente.

A continuación se comentará brevemente cada uno de los términos empleados:

arte visual: en la acepción que el objeto (álbum) es un medio de expresión con el propósito de obtener una respuesta estética en el receptor a través del sentido de la vista.

de imágenes secuenciales: las imágenes se presentan en una sucesión ordenada deliberadamente.

fijas: en referencia a la condición estática de las imágenes (con lo que queda excluido el cine).

e impresas: con este término se remarca el carácter inherente de la reproductividad del objeto.

afianzado en la estructura de libro: explotando todos los elementos y posibilidades que éste ofrece (portada, guardas, portadilla, páginas, tipo de papel, tintas, plegados, troqueles...)

cuya unidad es la página: la página simple es la unidad de fragmentación de la secuencia, pero es esencial tanto en la concepción como en la recepción de la misma el diseño de la doble página.

la ilustración es primordial: elemento fundamental del álbum, contiene información de capital importancia para la comprensión del mensaje y obliga a una lectura minuciosa.

y el texto puede ser subyacente: esta referencia al final de la definición, advirtiendo que puede incluso desaparecer, pretende colocar al texto en el lugar que le corresponde dentro del álbum, o sea, un elemento más, como la tipografía, la maquetación, etc.

4 Comentario final

Resumiendo; la mayoría de caracterizaciones sobre álbum se centran en la relación texto e imagen y se proponen desde una perspectiva literaria. Esta definición se diferencia de las anteriores en que potencia la función secuencial de la imagen. Esta propuesta se aproxima bastante a nuestro concepto de álbum. Sin embargo, seguimos pensando que la definición definitiva aun está por lograrse. Sería conveniente un estudio exhaustivo de la literatura existente y un análisis en profundidad de los términos que componen dicha definición para poder validarla⁸.

Referencias bibliográficas

- BROWNE, Anthony. (2006). "Entrevistamos a Anthony Browne". *Peonza*, 75/76, 123-133
- CENCERRADO MALMIERCA, Luis Miguel. (2003). "Imaginario de la violencia en el álbum para niños". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil CLIJ*, 160, 7-16

⁸ Agradezco a Teresa Duran su guía y dirección y a Lydia Sánchez sus comentarios en versiones anteriores a este trabajo.

- COLOMER, Teresa. (2006). "La protección de 'Buenas noches, luna' y otros valores actuales". *Peonza*, 75/76, 41-51
- CAÑAS CORTÁZAR, Alicia. (2006). "El arte en el álbum ilustrado". *Peonza*, 75/76, 170-171
- DOONAN, Jane. (1999). "El libro-álbum moderno" en VV.AA. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, 35-57. Caracas: Banco del Libro.
- DURÁN, Teresa. (1999). "Pero, ¿qué es un álbum?" en VV.AA. *Literatura para cambiar el siglo*, Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DURÁN, Teresa. (2000). *¿Hay que ver! Una aproximación al libro ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____ (2006). "En el ruedo de la ilustración". *Peonza*, 75/76, 91-103
- _____ (2007). *Álbums i altres lectures*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- EISNER, Will. (1990). *Los cómics y el arte secuencial*. Barcelona: Norma Editorial. (2002). (Versión original en inglés: *Comics & Sequential Art*).
- FORESTIER, Isabelle. (2006). "El arte en el álbum ilustrado". *Peonza*, 75/76, 158-159
- GARCÍA SOBRINO, Javier. (2006). "Todos los cuentos". *Peonza*, 75/76, 53-66
- GAUDASINSKA, Elzbieta. (2006). "Alicia". *Peonza*, 75/76, 140-141
- GONZÁLEZ, Luis Daniel y ZAPARAÍN, Fernando. (2005). "Aproximaciones al lenguaje de los álbumes". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil CLIJ*, 178, 7-9
- GUTIÉRREZ GARCÍA, Francisco. (2005). "La metáfora visual en el álbum ilustrado". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil CLIJ*, 183, 30-36
- JONES, Raymond E. (1989). "Donde viven los monstruos de Maurice Sendak: la poesía del libro-álbum" en VV.AA. (1999). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, 149-162, Caracas: Banco del Libro.

- KIEFER, Barbara. (1988). "Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo verdadero" en VV.AA. (1999). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, 65-75, Caracas: Banco del Libro.
- LIONNI, Leo. (1984). "Ante las imágenes" en VV.AA. (1999). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, 133-139, Caracas: Banco del Libro.
- LEWIS, David. (1990). "La constructividad del texto: El libro-álbum y la metaficción" en VV.AA. (1999) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, 77-88, Caracas: Banco del Libro.
- _____ (1996), citado en Arizpe, Evelyn i Styles, Morag. (2003). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, p.54. México: Fondo de Cultura Económica. (2004). (Versión original en inglés: *Children Reading Pictures. Interpreting Visual Texts*).
- McCLOUD, Scott. (1993). *Entender el cómic. El arte invisible*. Bilbao: Astiberri Ediciones. (2005) (Versión original en inglés: *Understanding Comics: The Invisible Art*).
- McKEE, David. (1992). "El libro-álbum como medio" en VV.AA. (1999). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, 141-147, Caracas: Banco del Libro.
- MOEBIUS, William. (1990). "Introducción a los códigos del libro-álbum" en VV.AA. (1999) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, 99-114, Caracas: Banco del Libro.
- NODELMAN, Perry. (1988). *Words About Pictures*, comentado en Arizpe, Evelyn i Styles, Morag. (2003). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica. (2004). (Versión original en inglés: *Children Reading Pictures. Interpreting Visual Texts*).
- SALISBURY, Martin. (2004). *Ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Acanto. (2005). (VO en inglés: *Illustrating Children's Books*).
- SCHULEVITZ, Uri. (1980). "¿Qué es un libro-álbum?" en VV.AA. (1999). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, 129-132, Caracas: Banco del Libro.

- SILVA-DÍAZ, Cecilia y CORCHETE, Teresa. (2002). Cap.1: "Ver y leer: historias a través de dos códigos" en COLOMER, Teresa. (Dir.) et alt. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- SILVA-DÍAZ, Cecilia. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis de licenciatura del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de les Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (inédito).
- _____ (2006). "La función de la imagen en el álbum". *Peonza*, 75/76, 23-33
- SOLÉ VENDRELL, Carme. (2006). "El arte en el álbum ilustrado". *Peonza*, 75/76, 166-167
- VAN DER LINDEN, Sophie. (2006) Lire l'album, Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble, citado en Duran, Teresa (2007). "Efectos y afectos derivados de la lectura visual del álbum." Simposio *Nuevos impulsos en la investigación en el álbum ilustrado*. Barcelona, 27, 28, 29 septiembre. (Paper)
- WILDSMITH, Brian. (1998) "Catálogo conmemorativo de los XXV años de la editorial Bohem Press", citado en Morán, José. (2006) "Arte en los ilustradores para niños", *Peonza*, 75/76, 67-80.

LA MONSTRUOSIDAD EN *LA MARCA DEL ESCORPIÓN*,
DE NANCY FARMER

Lorena Campos Moirón

Universidad Iberoamericana

lorenamoiron@hotmail.com

Resumen

El fenómeno de la monstruosidad ha sido ampliamente explorado, en general, en las literaturas de todas las culturas y épocas; en particular, la literatura infantil y juvenil se ha beneficiado de la ominosa figura del monstruo, que permite a los jóvenes lectores identificar en este arquetipo los miedos reprimidos o inexpressados de su mundo íntimo. La novela juvenil contemporánea, sin duda, ha renovado la concepción de lo monstruoso para adaptarse a la mentalidad de su público lector y reflejar una realidad más compleja y profunda. La novela *La marca del escorpión*, de Nancy Farmer, renueva la imagen de lo monstruoso a través de la fusión de elementos clásicos del relato de ciencia-ficción con el neorrealismo y el antiautoritarismo, recursos neosubversivos de la literatura infantil y juvenil. En un paralelo interesante con Frankenstein, el joven protagonista de *La marca del escorpión* es estigmatizado a causa de su génesis “antinatural”, que lo ubica, desde el inicio, como un monstruo ante el mundo. La lucha de este personaje por defender su derecho a la vida lo confronta con las aberraciones de una sociedad consumista, decadente e inhumana, verdadera representación de lo monstruoso.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, monstruosidad, neosubversión, neorrealismo, antiautoritarismo

Abstract

The phenomenon of the monstrosity has been widely explored, in general, in the literatures of all the cultures and periods; especially, the infantile and juvenile literature has benefited from the ominous figure of the monster, which allows young readers to identify in this archetype the fears suppressed or unexpressed of their intimate world. The juvenile contemporary novel, undoubtedly, has renewed the conception of the monstrous figure to adapt to the mentality of the contemporary reading public and to reflect a more complex and deep reality. In this respect, the novel *The house of the scorpion*, by Nancy Farmer, renews the image of the monstrous figure across the merger of classic elements of the science-fiction genre with neorealism and antiauthoritarianism, neosubversive resources of the infantile and juvenile literature. In an interesting parallel with *Frankenstein*, the young protagonist of *The house of the scorpion* is stigmatized because of his "unnatural" genesis, which locates him, from the beginning, as a monster before the world. The fight of this character for his right to live confronts him with the aberrations of a consumer, decadent and inhuman society, real representation of monstrosity.

Key words: children and young adult literature, monstrosity, subversive, neorealism, antiauthoritarianism.



Actualmente, el fenómeno de la literatura infantil y juvenil ha superado las expectativas que, décadas atrás, pudieron albergar sus más fervientes admiradores, al consolidarse, no sólo como forma de entretenimiento altamente comercial, sino como poderosa manifestación artística y objeto de estudio académico.

La literatura infantil y juvenil ha trascendido el silencioso entorno de las bibliotecas para conquistar el mundo audiovisual, que ha transformado sus obras literarias en películas, caricaturas y videojuegos. El dramático incremento de lectores jóvenes, y no tan jóvenes, que se acercan a la literatura infantil y juvenil, no sólo puede verificarse con cifras editoriales o ediciones agotadas en librerías, también se evidencia diariamente en cafeterías, medios de transporte, salas de espera y oficinas, donde siempre es posible encontrar a alguien con una novela de Harry Potter en el regazo. Esta pasmosa preferencia en el gusto de lectores de todas las edades ha motivado una serie de reflexiones acerca de las cualidades de la literatura infantil y juvenil.

Sin lugar a dudas, éstas no sólo se relacionan con su sentido lúdico, sino con una profunda capacidad para desvelar los deseos y miedos del ser humano.

Desde épocas remotas, el relato infantil y juvenil ha funcionado como reflejo de lo que una cultura valoraba o temía en un momento del tiempo. Por ejemplo, el legado de la fábula, precursora del relato infantil, trasciende su carácter didáctico o moralista, en tanto que muestra los vicios de una sociedad y la concepción que de éstos se tenían... Más allá de la moraleja, queda la reflexión sobre las nociones que una cultura tenía sobre el bien y el mal. En el siglo XVII, con los relatos de Perrault es posible descubrir un violento universo sexual apenas disimulado con metáforas infantiles. Sus famosos cuentos de advertencia invitan a las candidas señoritas a cuidarse de depredadores sexuales y maridos abusivos, representados por figuras monstruosas fácilmente identificables. Después, en el siglo XIX, con *Alicia en el país de las maravillas*, Lewis Carroll identifica las hipocresías y aberraciones humanas encarnadas en su bestiario fantástico. Adictos, neuróticos, psicóticos, obsesivos y enfermos de poder, transitan por sus páginas permitiendo la contemplación de un mundo paralelo al nuestro, poblado por dementes que viven en una guerra sin sentido. Ya en el siglo XX puede observarse una evolución notable en las obras infantiles y juveniles, que se tornan cada vez más demandantes con sus lectores jóvenes. Dejando a un lado idealizaciones y concesiones, el relato contemporáneo expone, en ocasiones con toda crudeza, las obsesiones y amenazas que rodean al ser humano.

Por ejemplo, Roald Dahl, poseedor de un extraordinario talento para desvelar las amenazas que se ciernen sobre el mundo infantil, logró que éstas fueran superadas de manera satisfactoria en la mayoría de sus obras: adultos incompetentes, perversos o monstruosos son expuestos y ridiculizados para beneplácito de los niños, que disfrutan de estas novelas subversivas porque les permiten estar en igualdad de circunstancias que los agresores.

En este sentido, la literatura infantil y juvenil juega un papel trascendental para ayudar al lector joven a identificar amenazas reales en un contexto seguro para él (la ficción). Bruno Bettelheim, en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, destaca la capacidad liberadora que tiene la obra literaria, en tanto que permite al lector joven resolver, en su mente, una situación que no puede ser verbalizada fácilmente. Por ejemplo, un niño puede encontrar en un ogro o una bruja la encarnación de un padre violento o una mujer sin instinto maternal.

Resulta interesante señalar que, en la literatura infantil y juvenil de todos los tiempos, la figura que suele encarnar estos miedos y amenazas es el monstruo. Su monstruosidad puede manifestarse con una deformidad física o moral, pero siempre estará ligada al concepto de autodestrucción o abuso infantil. Desde cuentos clásicos como “Hansel y Gretel” y “Caperucita roja”, hasta relatos contemporáneos, como la saga de Harry Potter, se hace evidente la presencia de esta figura antagonica, casi siempre adulta, que ostenta rasgos monstruosos de diverso tipo. La figura monstruosa ha sido ampliamente explorada en la literatura infantil y juvenil como símbolo de los miedos inconfesables que percibe el lector joven. Algunas de estas amenazas tienen tal carga angustiada y prohibida, que pueden ubicarse fácilmente en el terreno del tabú: madres que devoran a sus hijas, hermanos mayores que detestan a los menores, padres que abusan de sus vástagos... cuestiones que difícilmente pueden tratarse de forma directa. Es por eso que la figura monstruosa cumple una función importantísima para la liberación de miedos y deseos reprimidos. El poderoso impacto del personaje monstruoso radica, precisamente, en su capacidad para destacar sobre los personajes comunes; su cualidad ominosa provoca una reacción intensa en los más diversos públicos. Desde las antiguas mitologías, el monstruo aparece como importante figura literaria y simbólica. Como lo explica Héctor Santiesteban Oliva: “El problema de los monstruos es tan antiguo como el hombre mismo, e incluso, si hacemos caso a las cosmologías mítico-religiosas, es aún más viejo” (Santiesteban, 2003: 13).

Ya sea como resultado de un castigo divino, transgresión a las leyes naturales o consecuencia de una cópula extraordinaria, el monstruo es una figura fundamental para la comprensión de la esencia humana.

El monstruo y su concepción son objetos de suma importancia para la mejor comprensión del fenómeno *hombre*. Cuando el hombre expresa prodigios, está expresando, al menos, una parte de sí mismo. Ciertamente es que hay épocas que favorecen la propagación de los ostentos, mientras otras, los repudian; pero aún cuando la idea de monstruo sea atacada o desprestigiada, continúa a pesar de todo. (Santiesteban, 2003: 15).

El presente artículo se propone explorar la presencia de lo monstruoso en la novela juvenil *La marca del escorpión*, de Nancy Farmer, así como identificar a la figura que ostenta estas características. En este sentido, el trabajo tendrá un especial énfasis en los elementos neosubversivos de la novela, tales como el discurso antiau-

toritario y el neorrealismo, pues ambos funcionan como ejes para comprender el fenómeno de la monstruosidad contemporánea.

1. Acercamiento teórico a la figura del monstruo

Antes de profundizar en los rasgos característicos del monstruo o su relación con la obra literaria, sería importante ofrecer algunas definiciones sobre el tema. En su *Tratado de monstruos*, Héctor Santiesteban señala: “La *teratología* (tratado o estudio de los monstruos) es una disciplina que ha sido estudiada desde diversos y variados puntos de vista. La medicina, la biología, la mitografía, la literatura han dedicado esfuerzos para dilucidar cuestiones muy diversas sobre seres asombrosamente anormales que calificamos de *monstruos*” (Santiesteban, 2003: 15).

De esta manera se hace evidente que el fenómeno monstruoso va más allá de la simple anécdota literaria, para manifestarse como un tema provocativo y recurrente en la historia del hombre.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua, incluye varias acepciones para el término “monstruo”:

1. m. Producción contra el orden regular de la naturaleza.
2. m. Ser fantástico que causa espanto.
3. m. Cosa excesivamente grande o extraordinaria en cualquier línea.
4. m. Persona o cosa muy fea.
5. m. Persona muy cruel y perversa.
6. m. coloq. Persona de extraordinarias cualidades para desempeñar una actividad determinada (22° ed: 1, en línea, 30 de Junio de 2006. <http://www.rae.es/>).

Como puede verse, el monstruo siempre se distancia de las reglas de la naturaleza, de la llamada normalidad. Sólo puede definirse lo monstruoso en oposición a lo natural o conocido. Se considera monstruoso lo excepcional. Es por eso que la mayoría, o el grupo dominante es quien determina qué es lo extraño o grotesco. En el relato de H.P. Lovecraft, “La ciudad sin nombre”, el personaje narrador, un explorador que se introduce en un templo muy antiguo, define como monstruosas las figuras que habitan la extraña cueva-santuario donde se encuentra. Incluso, le resulta imposible describir los rasgos físicos de dichos seres, que le parecen híbridos de varias especies, y, a la vez, criaturas únicas.

Visto desde otra perspectiva, el único monstruo del relato es el narrador, invasor en un mundo que no tiene nada de grotesco o extraordinario para los seres

que ahí viven. De esta manera, podemos decir que la monstruosidad es cuestión de perspectiva o mayoría. La monstruosidad no existe hasta que alguien la señale, y para hacerlo, el punto de referencia es el mundo conocido. No debe olvidarse que en muchas ocasiones, las atracciones de circo, presentadas como monstruosas, no son otra cosa que seres extraídos de sitios remotos. Incluso la aparición de un animal desconocido ha provocado la categorización de éste como una nueva forma monstruosa. Se dice que cuando los pueblos prehispánicos contemplaron a los rubios españoles montando a caballo, creyeron que se trataba de divinidades o seres híbridos y extraordinarios. En muchos casos, el ser humano define como monstruoso lo desconocido. En las obras literarias, la figura del monstruo aparece como amenaza contra el orden común. El hecho de que, en algunos casos, ese miedo esté completamente injustificado no modera las reacciones de los grupos dominantes ante la presencia del ser distinto. Más aún, la vigésima tercera edición ha modificado el contenido de la última definición: "7. m. coloq. Persona que en cualquier actividad excede con mucho las cualidades y aptitudes comunes" (22° ed).

Esta última referencia no impone juicios morales en torno a esta figura. Ninguno de los términos de esta definición hace pensar que se esté hablando de un ser malvado o malintencionado. De hecho, podría emplearse para describir a un héroe o semidiós. Esta distinción parece haber sido entendida en los universos del cómic y la animación desde hace tiempo. Basta recordar, en el caso del cómic, que muchos de sus protagonistas son figuras monstruosas que, sin embargo, luchan por el bien de la humanidad. Batman, Blade, los Hombres X y Hellboy, por mencionar algunos nombres conocidos, constituyen figuras heroicas con rasgos monstruosos, o bien, figuras monstruosas con aspiraciones heroicas, como se prefiera. En el caso de la animación, podemos identificar casos como el de Shrek, en el que se invierten los roles tradicionales, para dejar en el ogro las cualidades heroicas y en el bello príncipe los rasgos viles. Algunos personajes monstruosos muestran una estructura psíquica muy compleja (a veces el resentimiento o el deseo de venganza es el motor de sus acciones), que sin embargo, no conduce a una agresión hacia el género humano, sino hacia los verdaderos monstruos entre los hombres: los que esconden el horror en un cuerpo agradable.

Por otro lado, la noción de monstruosidad moral ya ha sido explorada a nivel teórico y literario. Edgar Allan Poe, en relatos como "El barril de Amontillado", "El corazón delator" y "La máscara de la muerte roja", muestra una forma de mon-

osidad mucho más peligrosa y sutil, la del monstruo moral. Este tipo de personaje encierra en su mente el peor de los horrores, ya sea el impulso asesino o las distintas formas de psicopatología. Lo más escalofriante de este ser es su capacidad para confundirse entre la multitud, de parecer uno más, o incluso, de granjearse la confianza de sus víctimas. Dicho modelo de monstruo evoluciona hasta nuestros días con los relatos de asesinos en serie que, a su vez, están directamente relacionados con los casos reales que han conmocionado al mundo. Esto nos recuerda, por supuesto, que el monstruo no es ficción, sino realidad que nutre las páginas literarias.

2. Particularidades del monstruo

El ser monstruoso es el individuo por excelencia, es decir, el personaje que por sus rasgos excepcionales se distingue inmediatamente de la mayoría. Dice Santiesteban: "El monstruo es *per se* relevante, asombroso, inquietante" (Santiesteban, 2003: 15).

Las particularidades físicas o morales del monstruo lo separan del *status quo*, del orden impuesto para los miembros del grupo. En ocasiones, puede verse que aunque el ser monstruoso desee adaptarse a la comunidad, obedeciendo sus normas, ésta lo señala y aísla. Genéricamente, la vida del monstruo está amenazada por el odio de las mayorías. Es así que los monstruos de todas las épocas buscan un escondite o espacio propio, lo más alejado de la sociedad. Entonces, este entorno adquiere características siniestras y amenazantes. El ser abominable vive en cuevas, ruinas, castillos derruidos y espacios subterráneos; rara vez se describirá el hábitat de estas criaturas como paradisíaco. Medusa, el Minotauro, la Esfinge, por nombrar sólo algunos, habitan un espacio rara vez traspasado por los seres humanos. La intrusión en estos dominios trae consigo grandes peligros: los valientes que se aventuran a las regiones del monstruo suelen ser devorados, asesinados o convertidos en diversas cosas (animadas o inanimadas). Tal vez, la principal razón de este aislamiento se deba a la antiquísima idea de que la monstruosidad está ligada a la maldad. Esta noción está arraigada desde las antiguas mitologías y religiones. El ser que se atreve a transgredir el orden universal o las leyes divinas, es convertido en monstruo. Ejemplos de esta circunstancia pueden verse en numerosos mitos grecolatinos: el ser humano que reta a una divinidad, la pareja que copula en un templo sagrado, el producto de una unión prohibida, en fin, todas traen como consecuencia la creación de un monstruo o la metamorfosis de un ser humano en uno. Los textos de estas culturas también

nos dicen que la belleza está ligada a las cualidades más valoradas, de manera que los héroes y dioses suelen ser extremadamente bellos. En la religión judeocristiana, el ejemplo más notorio es el de Luzbel, ángel de impresionante belleza que, a causa de su soberbia, es transformado en el monstruo más temible de todos, Lucifer, el demonio. Como apunta Santiesteban: “La fealdad del diablo se debe a su fealdad moral. Si la belleza física es la expresión de la belleza interior, puede darse el caso de que el ángel más hermoso se convierta en el demonio más horrible” (Santiesteban, 2003: 88).

Desde la concepción medieval, que atribuía al dragón características asociadas con el pecado, hasta el asesino serial de nuestros días, las figuras monstruosas han generado miedo, repulsión o fascinación en las personas de todas las épocas. Curiosamente, este miedo no parece relacionarse totalmente con los rasgos diferenciados de estas criaturas, sino con las similitudes que éste puede tener con el hombre promedio. Dicho de otra manera, si los rasgos deformes o extraños fueran los únicos elementos atemorizantes en el monstruo, el miedo desaparecería rápidamente en cuanto las personas se familiarizaran con dichas características distintas. Sin embargo, es notable que el rechazo o la fascinación por el monstruo no desaparece aunque éste se vuelva familiar. La figura del monstruo no deja de sorprender aunque ya esté claramente estudiada y clasificada por la ciencia moderna. La teratología, entonces, está muy ligada a la simbología y psicología, en tanto que nos permite entender qué cosas nuestras “colocamos” en los monstruos.

El rechazo hacia el ser monstruoso puede verse como una manera de proyectar en él todos los vicios que desaprobamos de nosotros mismos. Hablando de literatura, podríamos citar todos los casos de “creador humano y creación monstruosa”. Por ejemplo, Víctor Frankenstein y Henry Jekyll, personajes literarios clásicos, crean o liberan a seres monstruosos, que no son otra cosa que el *alter ego* de cada uno. No es entonces sorprendente que la destrucción de ambos monstruos redunde también en la muerte de sus creadores.

3. La monstruosidad en *La marca del escorpión*, de Nancy Farmer

Nancy Farmer, ganadora del National Book Award 2002, vivió durante su infancia en la frontera entre Arizona y México. *La marca del escorpión* --*The house of the scorpion*, en el original--, ubica las acciones en un país fronterizo ficticio, pero idéntico en su organización a los imperios del narcotráfico actuales. *La marca del*

escorpión es una obra sumamente compleja, en tanto que se estructura a partir del relato clásico de ciencia-ficción --específicamente del *Frankenstein*, de Shelley--, y, a su vez, de los recursos neosubversivos como el neorrealismo y el discurso antiautoritario. Farmer describe una sociedad futurista, Opio, autónoma en todo sentido. Tiene sus propios límites geográficos, leyes y costumbres. Se encuentra ubicada entre Aztlán, antes México, y los Estados Unidos. Opio es gobernada por Mateo Alacrán, conocido como el Patrón, patriarca de la familia Alacrán, líder del narcotráfico y poderoso cacique de la comunidad. Su insaciable ambición lo distingue como un déspota traicionero y megalómano. Como un señor feudal, es dueño de todo Opio, incluidas las personas. Tiene el poder de ignorar las leyes y hacer con las personas lo que le plazca. Es por eso que él, junto con otros socios adinerados, ha vivido artificialmente más de cien años, gracias a los clones que pagaron. Por otro lado, los clones no tienen derechos ni futuro. Sirven, exclusivamente, como contenedores de órganos saludables que extirpar. Aunque provienen del ADN de ciertos seres humanos, no gozan de ningún respeto, ni siquiera por parte de sus “originales”, los poderosos. En su obra, *Del monstruo considerado como una de las bellas artes*, Vicente Quirarte señala, refiriéndose a la novela *Frankenstein*, el proceso de creación del monstruo, que igualmente puede aplicarse en este caso: “...modelado de un simulacro, animación a través de un procedimiento basado en la magia de la palabra, rebelión o desobediencia de la criatura y castigo o destrucción de ésta” (Quirarte, 2005: 23-24). Desde el inicio, el pequeño Teo, protagonista de la historia, enfrenta el rechazo de los habitantes de Opio. Incluso los niños, descendientes del Patrón, le colocan calificativos hirientes como “animal malo” y “monstruo”. La corta edad de Teo le impide entender cabalmente la razón de este desprecio, más aún, porque ha sido criado y amado por Celia, servidora de la familia Alacrán. Antes del primer encuentro con los otros niños, Teo se siente tan normal y digno de afecto como cualquiera. A partir de su contacto con los “seres humanos” es que empieza a dudar de su condición humana. En este caso, la monstruosidad de Teo no se vincula con la deformidad física o fealdad extrema, sino con la génesis excepcional del personaje, que es producto de una intervención científica. El hecho de que este ser “monstruoso” muestre rasgos evidentes de inteligencia y personalidad humanas, no lo libera del estigma ni el rechazo. Más aún, no le permite tomar decisiones sobre su propia existencia, ya que ésta se justifica, solamente, en función de su utilidad para el Patrón. Es decir, no se le reconoce a Teo como ser humano exclusivamente por la forma en que nació. Como ya lo ha mencionado Santiesteban, el ser monstruoso cumple con la función de mostrar nuestros

propios errores, toda vez que éste es un reflejo de ellos: "...los monstruos aparecen íntimamente relacionados y hasta fusionados con los hombres, los dioses, los demonios y los animales. El monstruo es, en cierto sentido, espejo del hombre" (Santiesteban, 2003: 32). Este comentario resulta particularmente acertado en este caso, ya que Teo es un clon del Patrón. El Patrón puede ver en Teo todos los rasgos físicos que lo caracterizaron en su juventud, pero es demasiado perverso como para enfrentar lo que verdaderamente le dice este espejo. Por otro lado, arroja un cuestionamiento ético fundamental: el derecho de este personaje a "ser", a existir como individuo y no réplica de otro, a tener categoría humana y no de artículo desechable o repuesto: "Sin embargo, Teo sentía un vacío en su interior. Había comprendido que solo era una fotografía de un ser humano, y eso quería decir que no era nadie importante. Las fotografías podían quedar olvidadas durante años en cajones y podían tirarse" (Farmer, 2005: 104).

4. Neorrealismo

La literatura infantil y juvenil contemporánea se ha distinguido por su alto grado de subversión, entendida como la capacidad para cuestionar los valores hegemónicos de una sociedad. Como se mencionó, con *Alicia en el país de las maravillas* el intocable mundo de los adultos se vio sacudido por una crítica feroz, cuyo carácter subversivo no pasó inadvertido a los futuros autores. Desde entonces, las voces infantiles adquieren una fuerza sin precedentes en las obras literarias. El joven protagonista no se limita a escapar de las maquinaciones adultas, es capaz de burlarse del sistema o, incluso, de aniquilarlo. La literatura contemporánea se vale de recursos aún más radicales para cuestionar al sistema: neorrealismo, parodia, antiautoritarismo y humor negro, son algunos recursos clave de la modalidad neosubversiva. En *La marca del escorpión* destacan dos recursos neosubversivos fundamentales: neorrealismo y antiautoritarismo. El neorrealismo, entendido como la ruptura con la concepción idealizada del mundo infantil, se hace patente en una obra que trata sobre un niño inocente, rodeado de narcotraficantes y explotadores.

Farmer no se muestra condescendiente o protectora con sus lectores, expone una realidad con toda su crudeza: personajes adictos a las drogas, a las cirugías, al poder; niños maltratados y abusados; sociedades consumidas por la ambición. Incluso, los castigos físicos impuestos a los niños-clones son descritos sin eufemismos ni censuras. Considerados como menos que animales, los clones son usados como

repuestos; descerebrados y confinados en instituciones aberrantes, esperan su fin entre alaridos demenciales:

Tenía la piel blanquizca y malsana y el pelo rojo y encrespado. Parecía que nunca le hubiera dado el sol, y tenía las manos contraídas como garras sobre las correas que lo mantenían sujeto. Iba vestido con un pijama verde del hospital, pero el terror le había enmarañado la ropa. Lo peor era la terrible energía que hacía bullir el cuerpo atado. [...]

-- No es un chico --dijo Tom con desdén--. Es un clon.

Teo se sintió como si le hubieran dado un puñetazo en el estómago. Nunca había visto a otro clon. Solo había sentido el peso del odio que los seres humanos tenían por ellos. (Farmer, 2003: 144-145)

La ingenuidad del protagonista lo hace creer que él no correrá la misma suerte de los otros clones; piensa, cándidamente, que el conservar su inteligencia lo salvará del desprecio de la sociedad. Es por eso que la familia Alacrán percibe a Teo como una doble amenaza.

Teo no es el único ser percibido como monstruoso en la historia, también se encuentran los zonzos. Éstos son animales y seres humanos a quienes se les colocó un implante que los convierte en esclavos del Patrón. "...Los zonzos solo pueden hacer cosas sencillas. Recogen fruta, barren el suelo o, como ya has visto, cultivan opio. [...] Por eso trabajan sin pausa hasta que el capataz les dice que paren, y por eso solo beben agua si alguien se lo ordena. (Farmer, 2003: 102).

Como puede verse, Teo no se parece ni a los otros clones ni a los zonzos, pues posee las capacidades de razonar y experimentar sentimientos (los otros apenas tienen emociones o sensaciones básicas). Estas cualidades le permiten cuestionar su realidad; preguntarse la razón de su existencia y desarrollar una identidad propia. Llega a ser consciente de que su parecido con el Patrón se limita a la cuestión genética. Moral e intelectualmente, Teo es un individuo. Para el Patrón, en cambio, Teo es una posesión como cualquier otra. Aunque en un principio parece sentir cariño por el pequeño, al que incluso llama "mi vida", después queda claro que este sentimiento es una especie de autoelogio. "Mi vida" debe entenderse en sentido literal, no afectuoso. Farmer intensifica el impacto del recurso neorrealista al contrastar la vulnera-

bilidad del pequeño protagonista con las aberraciones del mundo adulto. Dentro y fuera de Opio impera la depravación y el abuso. El trato de la familia Alacrán hacia Teo es igualmente traicionero y vil. Ninguno de ellos considera humano a Teo, pero no se atreven a atacarlo por miedo a las represalias del patriarca. El apellido de la familia, tan ilustrativo, es una muestra de la clase de alimañas que habitan la mansión del Patrón. Como en todos los círculos estrechos de poder, prevalecen las alianzas y los engaños. Apenas se salva el nieto del patrón, al que apodan despectivamente "el Viejo", porque se negó a alargar su vida artificialmente. Este personaje, el único digno entre los escorpiones, muere de forma natural ante las burlas de sus familiares. Los otros Alacranes son descritos como miserables aduladores del patriarca, capaces de todo por obtener la gracia, es decir, el dinero, de éste. Mateo Alacrán está perfectamente conciente de esta sumisión abyecta: "Lanzó una mirada desafiante a sus oyentes y estos empezaron a aplaudir, primero tímidamente y luego con fuerza. --Son como robots --murmuró entre dientes..." (Farmer, 2003: 124). En este sentido, conviene reflexionar sobre la ironía en esta situación: el clon, considerado por la mayoría como monstruo y objeto desechable, es el más humano de los personajes, mientras que los miembros de la familia actúan de manera sumisa, robótica. Vicente Quirarte nos recuerda el significado del término *robot*: "En 1921 el escritor checo Karen Chapek introdujo en su obra teatral *R. U. R.* El término *robot*, una palabra checa que significa *esclavo*" (Quitarte, 2005: 23). Cuando el Patrón sufre una grave afección cardíaca, se hace necesario extraer el corazón de Teo. Como podrá comprenderse, éste no desea donarlo. Mateo Alacrán parece sorprendido del pánico que gobierna al chico. Incluso, considera que la respuesta del niño, tan poco entusiasta, es un signo de ingratitud: "...Siempre es así al final. Mis clones acaban olvidando los maravillosos años que les doy, los regalos, los pasatiempos, la buena comida. Nada me obliga a hacerlo, ¿sabes?" (Farmer, 2003: 269).

5. Antiautoritarismo

El discurso antiautoritario, eficaz recurso de la neosubversión, ha sido percibido como una amenaza para el mundo adulto, en tanto que rompe con el esquema de niños dóciles y obedientes, para promover la figura del chico crítico e inteligente, capaz de derrocar al sistema.

Cuando el protagonista de *La marca del escorpión*, comprende que no hay salvación posible, se convierte en el peor crítico y enemigo de esta sociedad abusiva.

Teo se da cuenta de que el verdadero monstruo es el Patrón, su creador. Su monstruosidad se evidencia con la juventud antinatural y grotesca que exhibe, para afianzarse con su perversidad moral. Mateo Alacrán resulta ser el veneno de su propia comunidad, a la que explota como un vampiro, sin piedad. Cada vez que la familia Alacrán insulta a Teo está expresando el desprecio que siente por su tiránico patriarca, y, también, el rechazo que experimenta hacia su propia condición esclavizada y servil. Los Alacrán se odian más de lo que pueden odiar a Teo porque ven en él todo lo que no son. En esta novela, el protagonista es percibido como monstruoso exclusivamente porque no se parece al grupo dominante, que resulta ser abominable en todo sentido. En esta comunidad, lo humano es tan raro que se vuelve amenazante, monstruoso. Teo encarna esa monstruosidad trágica, asociada a la soledad. Su condición monstruosa sólo radica en su cualidad excepcional. Es el chivo expiatorio en un mundo de monstruos morales que ni siquiera se reconocen como tales por constituirse como mayoría. Para el lector joven, sin embargo, se hace evidente que la verdadera aberración no se esconde en el protagonista. La neosubversión se orienta, precisamente, a la crítica de una sociedad escalofriantemente parecida a la nuestra, que ha pisoteado la dignidad humana y el respeto por la vida. Tras concluir la lectura, el joven comprende que el tirano del narcotráfico, la mujer deformada tras numerosas cirugías estéticas, el explotador de niños o los hermanos dispuestos a despedazarse por poder, son los verdaderos monstruos de la historia. En este sentido, *La marca del escorpión* se dirige a un lector crítico e insumiso, capaz de identificarse con su protagonista.

Conclusión

Desde hace varios años, la sociedad mediatizada ha puesto especial atención al fenómeno comercial que representan las obras infantiles y juveniles. Un libro exitoso puede rápidamente transformarse en *best seller*, y después en un éxito de taquilla.

Particularmente, los relatos de corte fantástico han generado una verdadera fascinación entre el público masivo (la saga de *Harry Potter*, *La historia interminable*, *Jumanj* y *Zathura*, *Las Crónicas de Narnia*, *Eragon*, por mencionar algunas). Ni hablar de la trilogía dirigida por Peter Jackson, *El señor de los anillos*, que se transformó casi instantáneamente en un fenómeno comercial y cultural (si bien, originalmente la historia iba dirigida a un público más maduro, es un hecho que ahora puede considerarse como literatura ganada). En este contexto, por demás estimulante y afortunado, resulta interesante descubrir una obra que se acerca más a la realidad tangible

de esta época (no está por demás reiterar la profunda admiración que manifestamos por el género fantástico). *La marca del escorpión* aborda problemáticas que se discuten diariamente en los espacios públicos y privados. Sin embargo, no se limita a la denuncia, o la trillada "toma de conciencia". La novela exhibe importantes cualidades literarias, así como una renovación de los esquemas tradicionales.

Su relevancia se evidencia en la capacidad para reinventar el relato clásico con un discurso inteligente y crítico. En este caso, con el triunfo final de la criatura y no de su creador. La trágica imagen victimizada del ser que se autodestruye al no recibir la aprobación del mundo, se sustituye por la de quien encuentra su propia valía con o sin el apoyo del sistema. En este sentido, la novela es optimista, antiautoritaria y poderosa. *La marca del escorpión* pertenece al tipo de obras que, como señala Alison Lurie: toman partido por los derechos de los miembros más desfavorecidos de la población --los niños, las mujeres y los pobres-- contra el orden establecido. (Lurie: 1990, 32).

Hablamos de un discurso altamente subversivo, que valora la independencia y la capacidad de correr riesgos, en oposición a la tendencia dominante, obsesionada con la seguridad y el deber ser. Hubo un tiempo en que las ediciones victorianas pretendían eliminar de la literatura infantil y juvenil todo elemento inapropiado, consiguiendo no sólo la mutilación de los textos originales, sino la creación de versiones moralistas y sosas, o como diría Lurie, "descafeinadas". No puede decirse lo mismo de *La marca del escorpión*, que ha generado un gran impacto entre lectores y organizaciones literarias (esta obra se hizo merecedora del Premio Nacional del Libro 2002). Aunque se trata de una novela destinada al público juvenil, no deja de ser valiosa para los lectores mayores: su cualidad crítica la sitúa al nivel de clásicos del siglo XX como *1984* o *Un mundo feliz*, de las que hereda la sana rebeldía de sus protagonistas.

En este sentido, consideramos relevante el estudio de la novela, no sólo por sus aciertos narrativos y estilísticos, sino por el profundo sentido crítico inserto entre sus páginas. *La marca del escorpión* nos obliga a cuestionar la presencia de lo monstruoso en nosotros mismos, con dos incógnitas, por demás inquietantes: ¿Desde cuándo el ser humano se convirtió en una excepción entre los hombres? ¿Desde cuándo nos volvimos monstruos?

Referencias bibliográficas

- FARMER, Nancy (2003). *La marca del escorpión*. Col. La Isla del Tiempo. España: Destino.
- BETTELHEIM, Bruno (2003). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Trad. Sonia Furió. 4º ed. España: Crítica.
- BORGES, Jorge Luis, Italo Calvino y Carlos García Gual (1985). *Literatura fantástica*. Madrid: Ediciones Siruela.
- COLOMER, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- ESCARPIT, Denise (1986). *La literatura infantil y juvenil en Europa. Panorama histórico*. Trad. Diana Luz Sánchez Flores. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUERRERO GUADARRAMA, Laura (2006). *Entre la escritura y la trama: la subversión en la literatura infantil en México en las últimas décadas*. (Tesis doctoral) México: Universidad Iberoamericana.
- LURIE, Alison (1990). *Don't tell the grown-ups: the subversive power of children's literature*. Boston: Brown and Company.
- QUIRARTE, Vicente (2005). *Del monstruo considerado como una de las bellas artes*. México: Editorial Paidós.
- SANTIESTEBAN OLIVA, Héctor (2003). *Tratado de monstruos. Ontología teratológica*. México: Plaza y Valdés Editores.
- VAN FRANZ, Marie-Louise (1990). *Símbolos de redención en los cuentos de hadas*. Trad. María Sepúlveda Campos. España: Luciérnaga.

NARRATIVA ILUSTRADA Y NARRATIVA CINEMATOGRAFICA

Teresa Durán Armengol y Jaume Durán Castells

Universidad de Barcelona

tduran@ub.edu

jaumeduran@ub.edu

Resumen

Usualmente se ha hecho hincapié en que las ilustraciones de un álbum inciden en el aprendizaje artístico de sus lectores. ¿Pero porqué se entiende este aprendizaje artístico sólo como una iniciación al lenguaje predominantemente pictórico? ¿Qué ámbitos artísticos confluyen en la narratología del álbum? En la opinión de los autores del presente artículo, la estructura narrativa del álbum ilustrado o libro-álbum puede dar pie a la adquisición de, al menos, tres competencias en la interpretación artística. Una de ellas, la más obvia y de raíces más antiguas, afianzaría las estructuras narrativas de cualquier relato oral o textual, aquellas que originaron los estudios de V. Propp y A. Greimas en el campo del estructuralismo. Otra, no menos evidente, pero que según los expertos es la mayor aportación de la literatura infantil, afianza los aprendizajes de interpretación de los recursos semiológicos del lenguaje visual. Y una tercera, abre caminos cada vez más interesantes para la comprensión y el aprendizaje de las estructuras narrativas cinematográficas. Tomando como paradigma la adaptación cinematográfica del álbum *Shrek!* de W. Steig (1990), se hacen evidentes las estructuras narrativas paralelas del libro y de la primera de las películas de la serie. Este pequeño estudio analítico permitiría abrir nuevas puertas a la investigación del

álbum como objeto cultural plenamente capaz de permitir la adquisición de amplias y actualizadas competencias cognitivas en la sociedad de la comunicación.

Palabras clave: libro ilustrado, film de animación, estructura narrativa, guión, personajes.

Abstract

Usually it has been insisted on that the illustrations of an album affect the artistic learning of their readers. But, why it is understood this artistic learning only like an initiation to the predominantly pictorial language? What artistic scopes come together in the narrative of the album? In the author's opinion of the present article, the narrative structure of the informed album or free-album can cause, at least, the acquisition of three competitions in the artistic interpretation. One of them, the most obvious one and with the older roots, would strengthen the narrative structures of any oral or textual story, those that originated the studies of V. Propp and A. Greimas in the structuralism field. Other one, not less evident, but that according to the experts is the greater contribution of infantile literature, strengthens the learning interpretation of the semiologic resources of the visual language. And the third, opens more and more interesting ways for the understanding and the learning of the cinematographic narrative structures. Taking as paradigm the cinematographic adaptation from the *Shrek!* album of W. Steig (1990), the parallel narrative structures of the book and of the first film of the series become evident. This small analytical study would allow us to open new doors to the investigation of the album as a cultural object totally able to allow the acquisition of ample and updated cognitive competitions in the communication society.

Key words: picture book, animated movie, narrative structure, screenplay, fictional characters.



1. Presentación

A la ilustración se la presenta generalmente como un modo de narrar estrechamente vinculado con las formas literarias dedicadas a la infancia y, en menor grado, a la juventud. Ante la imposibilidad material y temporal de presentarla en todas sus facetas, se opta por adiestrar la mirada y los conocimientos de los niños y

niñas en ciertos conceptos propios de una imagen estática narrativa. Pero creemos que ha llegado el momento de enlazar la narrativa literaria ilustrada con otras narrativas visuales, propias de finales del siglo XX en adelante y hasta el momento, por considerar que ésta es una de las metas más desatendidas dentro de la escuela y de la sociedad en general. Y aunque tampoco vamos a poder exponer esos contenidos en toda su extensión, no nos irá mal enlazar las narrativas canónicas de Charles Perrault con las mucho más contraculturales de Ted Elliot y Terry Rossio, los autores del argumento cinematográfico de *Shrek* (2001) de Andrew Adamson y Vicky Jenson.

2. Los recursos narrativos de la imagen

Se puede definir la ilustración como un lenguaje elocuente y persuasivo. Desde el punto de vista del emisor, la ilustración no difiere ni por sus elementos perceptibles ni por sus procedimientos técnicos del resto de las imágenes. Si la ilustración es un lenguaje, dicho lenguaje bien debe servir para "narrar" o "explicar" algo, para establecer mensajes de distinta intencionalidad tonal. Las diferentes opciones o vías comunicativas de la ilustración¹ permiten percibir que no hay un único modo de ilustrar, y también, que no siempre la opción elegida por el ilustrador es tan constante como para excluir las demás opciones comunicativas. Además, no siempre concuerdan los registros tonales de la ilustración con los del texto al que sirven. Por ejemplo, a un relato sumamente ficticio le puede convenir una ilustración de tipo documental hiperrealista que confiera mayor verosimilitud a lo narrado... Conviene, pues, aprender a disociar entre los recursos narrativos propios del texto literario de aquellos otros recursos propios de la imagen, y entender que el procedimiento técnico de la ilustración no resulta, a la postre, tan importante como la recepción emotiva o cognitiva que ha obtenido el lector mediante aquel procedimiento. Recepción que viene condicionada por aquella característica emblemática de todo trabajo de ilustración, que hace diferir esta rama de las artes visuales de otras modalidades artísticas, y que es la secuenciación, o introducción del factor temporal dentro de la imagen. Ello nos abre las puertas para mejor entender y valorar las lecturas de otros álbumes ilustrados como los del cómic, o de otros relatos visuales secuenciales, como los del lenguaje cinematográfico.

¹ Véase DURAN, Teresa (2005). "Ilustración, comunicación, aprendizaje". *Revista de Educación*, número extraordinario, 239-253.

3. Entre la tradición y la invención narrativa

Sabemos que la literatura popular y la literatura infantil y juvenil son especialmente fértiles en el uso de arquetipos: magos, brujas, demonios, príncipes, hadas, ogros, dragones... En algunos casos brillantes estos arquetipos creados por la tradición popular permiten obras de creación muy acordes con la sed de aventuras de los jóvenes lectores (por ejemplo, con las ya clásicas novelas de J. R. R. Tolkien o de C. S. Lewis, o con las actuales novelas de Harry Potter o la trilogía de William Nicholson). En otras obras literarias destinadas al público infantil o juvenil, desgraciadamente, el arquetipo queda reducido a un estereotipo. Y en unas pocas, destinadas también al mismo modelo lector, se relanza el estereotipo hacia una nueva dimensión narrativa, metaficcional, muy adecuada para los tiempos presentes. Lo mismo ocurre cuando estos relatos se ilustran en un libro: algunas ilustraciones se limitan al estereotipo y otras pocas alcanzan cotas más altas de creatividad.

Pues bien, nos proponemos ampliar más y mejor esos aspectos de la imagen, pasando o enlazando la ilustración propia de los libros-álbumes (tradicionalmente dedicados al público infantil) con la evolución de la imagen de cómic y, sobretodo, con la cinematográfica, pues vamos a ahondar en el género narrativo de la aventura (tradicionalmente atribuido a un público juvenil).

También los adolescentes y los adultos anhelan "ver" las cosas como si las viviesen, y con este fin, el paralelismo entre el álbum de cómic y el cine resulta muy grato para acabar de entender ese ciclo que empezaría con las primeras ilustraciones de los abecedarios y acabaría, pongamos por caso, con *Fanny och Alexander* (Fanny y Alexander, 1982) de Ingmar Bergman. Creemos firmemente que el libro-álbum no sirve, sólo, para iniciar a los niños en la lectura literaria. Ni tan siquiera, sólo, en la lectura visual. Estamos convencidos de que el álbum, con sus peculiares y diversas formas narrativas, sirve también para convertir a los jóvenes lectores en competentes usuarios de la narrativa cinematográfica. Desde el álbum, producto postmoderno donde los haya, es posible abrir puertas y ventanas a los nuevos modos narrativos de comunicarse audiovisualmente. Y la comunicación audiovisual se va convirtiendo en la más emblemática de la cultura del siglo XXI, aunque sus raíces naciesen en los albores del XX.

4. De la narrativa ilustrada a la narrativa cinematográfica

Los orígenes de la cinematografía no son más que la continuidad de las experiencias precinematográficas así entendidas. La aproximación a sus elementos y temáticas se puede limitar al estudio de los aspectos narrativos, representativos, iconográficos, tecnológicos y, en suma, culturales.

Los primeros filmes estuvieron en relación, o bien con la idea de la vista, o bien con la idea del cuadro. La vista era simplemente el resultado de haber capturado una acción, conocida en sus líneas generales y previsible con unos minutos de anticipación (aunque aleatoria en todos sus detalles). Las primeras propuestas de los hermanos Auguste y Louis Lumière, tales como *Sortie d'usine* (La salida de la fábrica, 1895) o *Arrivé du train* (La llegada del tren, 1895), son un claro ejemplo de ello. Por su parte, el cuadro, cuyo instigador en el cine fue Georges Méliès, no fue tanto una herencia de la pintura como de la tradición del espectáculo. Este concepto ya se aplicaba a las representaciones del Teatro del Châtelet y a las escenificaciones con figuras de cera del Museo Grévin de París, que se dividían también en actos. Sin ir más lejos, en 1880, el Teatro del Châtelet creaba una fantasía en tres actos y treinta cuadros titulada *Pilules du diable* (Píldoras del diablo), donde el libreto anunciaba noventa transformaciones y metamorfosis. O, en 1882, el Museo Grévin presentaba sus figuras de cera en siete escenas inmóviles que debían sintetizarse con la máxima fidelidad del suceso evocado bajo el título *L'histoire d'un crime* (La historia de un crimen). La planificación de cada cuadro, pues, resultaba muy importante, y aspectos como la composición, o la elaboración de croquis o de guiones gráficos previos, del todo esenciales. *Le voyage dans la lune* (El viaje a la luna, 1902) o *Le voyage a travers l'impossible* (El viaje a través del imposible, 1904) de Méliès dan buena cuenta de ello posteriormente en el campo cinematográfico.

Así pues, en el cine, mientras que la vista constituía un único plano, el cuadro empezaba, en los primeros años del siglo XX, a integrarse en una serie, y entraba a formar parte de un programa narrativo y espectacular, donde cada uno resultaba ser una pequeña escena autónoma que representaba de forma más o menos clara y satisfactoria un episodio de una historia.

En esta época, también, y en referencia a su modo de representación, se pusieron de manifiesto una serie de características comunes, que permiten que hoy en día se pueda utilizar la expresión de manera de representación primitiva. Dichas

características se resumen en el carácter fijo del conjunto del campo visual, en el estatismo de la cámara, en su colocación horizontal y frontal a su vez; en la adopción de un telón de fondo pintado, que permite la perspectiva y la profundidad; en el aspecto teatral en cuanto a la forma en que los personajes abandonan lateralmente el espacio fílmico o se colocan desplegados en éste, como si de cuadros vivientes se trataran, sin escorzo y sin prácticamente movimiento axial de ningún tipo; y, en la presencia de una iluminación vertical, y natural, en la mayoría de los casos.

Esta manera de representación primitiva, no obstante, empezaría a erosionarse a partir de 1906, e iría cediendo terreno definitivamente a lo que se conoce como manera de representación institucional, que ya se había puesto de manifiesto en paralelo también a la anterior, aunque muy tímidamente, y que daría lugar a lo que denominamos lenguaje cinematográfico, con toda su distinta tipología de planos, movimientos de cámara, usos narrativos del campo y del fuera de campo, trabajos de composición, de elipsis, continuidad y transiciones, de montaje... Lenguaje que fue sucesivamente incorporándose a la manera de producir, estéticamente, el cine de animación².

Efectivamente, esta segunda manera de representación se basaría simplemente en el hecho de narrar con y a través de las imágenes, por supuesto heredando también las estructuras expresivas y narrativas de las prácticas teatrales y literarias del siglo XIX. Se trataría, en definitiva, de los inicios del discurso cinematográfico clásico, que en el terreno de la ficción se apoyaría en los principios fundamentales de la dramaturgia.

Sin lugar a dudas, el esquema personaje - obstáculos - objetivo constituye su principio. Es la base de la dramaturgia. Y lo es porque contiene todos los mecanismos fundamentales y estructurales: caracterización, construcción, unidad y preparación. Esta forma simple y única puede engendrar, no hace falta decirlo, una infinidad de historias. Y en todas ellas, en todas las ficciones, en todo repertorio dramático, a su vez, hay un elemento común: el conflicto. Éste varía en intensidad y en naturaleza, y puede durar dos minutos (Caperucita Roja) o dos horas (Harry Potter).

² Véase DURAN, Jaume (2006). "Aproximación a los elementos y temáticas de los orígenes de la animación cinematográfica" en *Cine y teatro: influencias y contagios*. Girona: Fundació Museu del Cinema - Col·lecció Tomàs Mallol / Ajuntament de Girona.

El repertorio (y la vida) ofrecen dos tipos de conflicto. Por un lado, el estático, cuando el personaje que lo vive es pasivo. Por ejemplo, un ser conoce la muerte de otro que ama, y sufre, pero no puede hacer nada de nada. Y por otro, el dinámico, cuando el personaje que vive el conflicto es activo. Por ejemplo, un ser lucha con dificultad para evitar la muerte de otro que ama.

Si bien el conflicto es un factor de interés, el lector o el espectador generalmente se interesa más por el personaje que lo vive. Así, hay una cierta compasión en este interés. Y en este vínculo, que puede ser muy fuerte, se crea la emoción.

El esquema personaje - obstáculos - objetivo - conflicto - emoción resultante, pues, se explica de la siguiente manera: un personaje quiere realizar un objetivo y se encuentra con unos obstáculos, que generaran un conflicto y unas emociones para él mismo, y también para el espectador.

Por definición, el protagonista es el personaje que vive más el conflicto, y es con él con quien el lector o el espectador se identifica más (emocionalmente). Las tentativas y las dificultades para atender el objetivo que se le ha planteado (en general, uno solo) determinan el desarrollo de la historia, que denominamos acción, y dicho objetivo es aquello que se puede ganar o perder dentro de ésta. Puede ser su vida o sus bienes, pero también su honor, su credibilidad, su seguridad, su libertad. Así mismo, los obstáculos pueden vestir también diversas formas. En el caso de un hombre que tiene como objetivo enamorar a una mujer, los obstáculos pueden ser muchos: él mismo (su timidez, su estupidez), la mujer (que quiere a otro, que está casada), un tercero (un rival, otra mujer celosa), la sociedad (representada por la justicia, por la policía), la naturaleza (un ciclón que los separa)...

Admitiendo todo esto, es lógico estructurar, en consecuencia, una obra en tres partes: antes de que el objetivo sea conocido por el espectador, durante el objetivo, y después del objetivo. Estas tres partes se relacionan con los tres actos, divisiones que son tan viejas como el mundo y que han conocido diversas apelaciones: prótasis, epítasis y catástrofe (según Aristóteles), nacimiento del conflicto, choque y paroxismo, y conciliación (según Hegel), etc.

En esta estructura básica, los conceptos de incidente desencadenante y clímax son fundamentales. El incidente desencadenante es el nudo dramático situado generalmente dentro del primer acto que, directamente o no, rompe la rutina del

futuro protagonista y le determina un objetivo. Se trata de la alteración inesperada de una situación de equilibrio, que mueve al protagonista a emprender una acción para conseguir una meta. Y el clímax, situado generalmente dentro del segundo acto, es el momento en que todos los deseos del protagonista y los peligros que corre entran en el punto más crítico. Se trata del momento de mayor intensidad dramática que se corresponde necesariamente con el desenlace de la acción.

De manera más compleja, por ejemplo, podemos hablar también, entre otros, de primer punto de giro, o pericia que hace más compleja la acción y la sitúa en el segundo acto; de segundo punto de giro, o pericia que presagia un desenlace arduo de la acción y la sitúa en el tercer acto; del midpoint o punto medio, o pericia que sin llegar a provocar un quiebro radical en la lógica de la acción aumenta la tensión dramática en el segundo acto; de secuencias elaboradas, o contrapuntos de acciones; de reveses, o giros radicales de la acción que no obstante vuelve a encauzarse a continuación; o de anticlímax, o revés aplicado al clímax.

Igualmente, se puede hablar en muchas ocasiones de un método más cerrado y específico, el del viaje del héroe: un camino que sigue el protagonista, generalmente presentado en doce etapas. Las cinco primeras, correspondientes al primer acto; las cuatro siguientes, al segundo; y las restantes, al tercero:

Acto I

1. En la primera, se presenta el mundo ordinario, el hábitat del futuro héroe y su caracterización.
2. En la segunda, éste es llamado a la aventura.
3. En la tercera, hay una negativa por su parte.
4. En la cuarta, se encuentra con un mentor, alguien que lo guiará.
5. En la quinta, accede a la aventura.

Acto II

6. En la sexta, se presenta ante las pruebas, los aliados, los enemigos.
7. En la séptima, aparece su gran dificultad.
8. En la octava, su calvario.
9. En la novena, finalmente, su recompensa.

Acto III

10. En la décima, inicia el retorno a su hábitat.
11. En la undécima, hay una resurrección momentánea de la problemática.
12. Y en la duodécima, su retorno definitivo. Ahora ya, como héroe.

Resulta obvio reconocer, en esa pauta o estructura narrativa, parte de las funciones que Vladimir Propp adjudicó al cuento popular maravilloso, con las subsiguientes aportaciones críticas de Claude Lévi-Strauss,³ o el modelo actancial de Algirdas Julien Greimas. Toda comunicación verdaderamente popular sigue una estructura narrativa parecida.

También, la narrativa ilustrada (especialmente el álbum de cómic, pero igualmente a veces el libro-álbum) recoge, por lo general, todos estos momentos. Cuando menos, los básicos. No hay duda alguna. Es necesario, en consecuencia, ilustrar todos estos conceptos, pues son los mecanismos claves de la obra que conviene mostrar.

La narrativa cinematográfica lo hace también, evidentemente, pero se permite el lujo de hacerlos más explícitos o, en cualquier caso, de trabajarlos con detalle a lo largo de diversos planos, una escena o una secuencia. Y el caso más paradigmático se da en el cine de animación, principalmente en los dibujos animados o en la animación en tres dimensiones, quizás, precisamente, porque su esencia se sitúa dentro de la capacidad de dar vida a lo que en apariencia (el dibujo, que no la ilustración) está inanimado.

Pongamos un ejemplo: ¡Shrek! es un libro-álbum postmoderno y ácidamente contracultural de William Steig³ con veinticuatro ilustraciones en sus 32 páginas. Shrek es también un film de animación en tres dimensiones (2001), dirigido por Andrew Stanton y Vicky Jenson, y producido por la norteamericana PDI/DreamWorks, cuyo guión está basado en el libro-álbum anterior. Su dramaturgia narrativa bien podría ser la misma, pero los mecanismos fundamentales y estructurales se presentan de forma mucho más compleja...

³ Nueva York: Farrar, Straus & Giroux (1990), o Barcelona: Ediciones B (2001).

El siguiente esquema resumiría lo propuesto en ambos casos:

Etapas	Libro-álbum	Film
En la primera, se presenta el mundo ordinario, el hábitat del futuro héroe y su caracterización.	Shrek vive en una ciénaga. A una serpiente despistada que se atreve a morderle, le da un telele, y se muere.	Shrek vive en una ciénaga infecta. Allí tiene su mugrienta chabola y se toma una viscosa ducha de barro.
En la segunda, éste es llamado a la aventura.	Sus padres lo echan de casa. Ha llegado el momento de que el monstruo haga de monstruo (incidente desencadenante).	Su ciénaga es invadida por cientos de personajes de cuento (incidente desencadenante) que han sido expulsados del reino de Duloc porque no encajan en la idea de un mundo perfecto que quiere Lord Farquaad. Asno le sigue.
En la tercera, hay una negativa por su parte.	Se echa a andar tranquilo por el camino. No necesariamente hace de monstruo, pese a que flores y árboles se doblan ante él.	Quiere echarlos de allí para que vuelvan a sus hogares, pero para hacerlo finalmente tendrá que ir a hablar con Lord Farquaad.
En la cuarta, se encuentra con un mentor, alguien que lo guiará.	Se encuentra una bruja, su teórico mentor.	Ha sido Asno quien le ha contado dicha solución. Al llegar a la ciudad de Duloc, se ve envuelto en un torneo, que gana sin querer con la ayuda de Asno.
En la quinta, accede a la aventura.	Ésta le echa la suerte, su objetivo: tendrá que desposar a una princesa (primer punto de giro).	Lord Farquaad le promete que si le trae a la princesa Fiona le dará la escritura de su ciénaga. Él accede (primer punto de giro).
En la sexta, se presenta ante las pruebas, los aliados, los enemigos.	Coincide con un feliz campesino, con un feroz relámpago, con un tremendo dragón, con unos cariñosos niños en sueños y con un asno parlanchín.	Asno es su compañero de viaje.

En la séptima, aparece su gran dificultad.	Un caballero con armadura dispuesto a vencerle guarda el puente levadizo de un castillo. Shrek lo abate y puede entrar en la fortificación.	Un dragón, que resultará ser Dragona, vigila la torre del castillo donde se encuentra la princesa Fiona. Shrek la rescata.
En la octava, su calvario.	Descubre lo que es el miedo, puesto que se encuentra en una sala con espejos que le reflejan sus múltiples yo, aunque también se siente más feliz que nunca porque acaba de saber quién es exactamente.	De regreso a la ciudad, se enamora de la princesa Fiona, que sufre un encantamiento, y antes de querer declararse malinterpreta una conversación entre ésta y Asno.
En la novena, finalmente, su recompensa.	Da con la princesa más increíblemente fea que hay sobre la faz de la tierra (segundo punto de giro) y finalmente se casa con ella (clímax).	Al entregarle la princesa Fiona a Lord Farquaad, éste le da la escritura (segundo punto de giro).
En la décima, inicia el retorno a su hábitat.	∅	Vuelve a su ciénaga, pero se siente solo y muy triste.
En la undécima, hay una resurrección momentánea de la problemática.	∅	Asno habla con él y juntos emprenden un vuelo sobre Dragona para llegar a Duloc y evitar la boda de la princesa Fiona y Lord Farquaad. Éste será comido por Dragona, y Shrek confesará su amor a la finalmente ogresa Fiona (clímax).
Y en la duodécima, su retorno definitivo. Ahora ya, como héroe.	∅	Ambos regresan al pantano y son vitoreados por todos los personajes de cuento.

En el paso de lo inanimado de las ilustraciones del libro-álbum a la animación en tres dimensiones del film, por tanto, el factor tiempo se dilata: el film dura 97 minutos, mientras que para leer el álbum bastan 15, prueba objetiva de que en el film ocurre (tenía que ocurrir por razones de comercialización) algo más de lo que narraba

el libro y, sin embargo, los pasos, la estructura narrativa de uno y otro, pueden mantenerse idénticos y provocar una intensidad emocional equivalente en un caso en el lector y en otro en el espectador. Pero el factor tiempo, el tamaño de la imagen y el sonido influyen en el hecho de que la pregnancia en la memoria entre el modo de ver el uno sea mayor que el modo de leer el otro.

No es de extrañar, pues, que muchos niños digan, cuando hablamos, por ejemplo, de Peter Pan, que "ya la han visto" y renuncien a leer la obra de James M. Barrie por dicha razón. O que quienes la han leído no sepan encontrarla en el film Hook (1991) de Steven Spielberg, aunque sí en E. T. (1982) del mismo director. Tampoco no es de extrañar que la industria del cine esté empezando a apostar por la realización de guiones y filmes extraídos de libros-álbum, como Jumanji o The Polar Express de Chris Van Allsburg, o de guiones de cómic. De hecho, constituyen excelentes pautas para la recreación visual de unas narrativas que permiten mayor y más amplia libertad de adaptación que la simple síntesis de concentración a la que obliga una novela clásica. Creemos que estamos a las puertas de una nueva dimensión alcanzada a partir de este tan humilde como magnífico objeto cultural que es el libro ilustrado y su narrativa.

Referencias bibliográficas

- BRUNETTA, Gian Piero (1993). *Nacimiento del relato cinematográfico*. Madrid: Cátedra.
- BURCH, Noel (1999). *El tragaluz del infinito*. Madrid: Cátedra.
- CAMPBELL, Joseph (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de cultura económica.
- FIELD, Syd (1994). *El libro del guión. Fundamentos de la escritura de guiones*. Madrid: Plot.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1996). *Cómo se cuenta un cuento*. Cuba: Ollero y Ramos.
- GUERIN, Marie Anne (2004). *El relato cinematográfico. Sin relato no hay cine*. Barcelona: Paidós.

- LAVANDIER, Yves (2003). *La dramaturgia. Los mecanismos del relato: cine, teatro, ópera, radio, televisión, cómic*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- McKEE, Robert (2002). *El guión. Sustancia, estructura, estilo y principios de la estructura de guiones*. Barcelona: Alba.
- PROPP, Vladimir (1972). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- SÁNCHEZ-ESCALONILLA, Antonio (2001). *Estrategias de guión cinematográfico*. Barcelona: Ariel.
- SIETY, Emmanuel (2004). *El plano, en el origen del cine*. Barcelona: Paidós.
- VOGLER, Christopher (2002). *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona: Robinbook.

INTERRELATION BETWEEN CL AND ADULT'S
ON BERNARDO ATXAGA

Xabier Etxaniz Erle

Univ. del Pais Vasco

Euskal Herriko Unibersitatea

xavier.etxaniz@ehu.es

Resumen

Bernardo Atxaga es uno de los principales escritores de la LIJ vasca actual, pero también es el principal referente de la literatura vasca para adultos. Estas dos cualidades hacen que nos encontremos ante una de las principales figuras de la literatura vasca y ante un escritor de calidad que publica indistintamente tanto para el público infantil como para el adulto. En el presente trabajo analizamos la influencia que ha tenido la LIJ en la creación literaria para adultos de Atxaga, cómo ha ido evolucionando su literatura para adultos a partir de diversas obras infantiles y juveniles. Es decir, la importancia y función que ha tenido la LIJ en la producción literaria para adultos en Bernardo Atxaga.

Palabras claves: LIJ influencia en la literatura de adultos.

Abstract

Bernardo Atxaga is one of the main writers of the Basque CL at present-day, and he is also the most important reference in the Basque literature for adults. These

two qualities represent one of the most outstanding figures of the Basque literature and a writer of great talent who publishes for either children or adults. This essay is to analyze the influence, which CL has had in Atxaga's literary creation for adults, and how his literature has developed starting from several child and junior works. That is, the great importance and the role that CL has played over B. Atxaga literary production for grown-ups.

Key words: CL influence in literature for adults.



CL has always been present in Bernardo Atxaga's work. Practically from the start, in the beginning of the 80's, this renowned writer has published works destined to all sort of public indistinctly. First, together with J.C. Eguillor, Atxaga publishes two surrealist stories for children in 1980. *Nikolasaren abenturak eta kalenturak* (Antonio San Roman) and *Ramuntxo detektibea*. (*Nikolasaren abentura gehio*) (Antonio San Roman) The way Atxaga and CL came across is casual, as told by Atxaga in an interview, it was a proposal from J.C. Eguillor- a very unconventional person who managed to attract his attention and to collaborate- and so were his two first children's stories written.

Nik pentsatu nuen sekula ez nuela genero hori landuko. Halatan, egun batez, nik hau literaturan garantzi izugarria duen sujeta aurkitu nuen: ilustratzaile bat, Juan Karlos Eguillor. (...) Halako batean, berak niri haurrentzat liburu bat egitea proposatzeak pittin bat eskemak apurtu zizkidan ze, ez zegoen niretzat loturarik abangoardia (literaturaren zentzurik gogorrean), esperientzia, bizitza eta haur literaturaren artean. Pittin bat bere bitartez, pentsatu nuen bazegoela zirrikitu bat haur literaturan sartzeko. (Atxaga, 2001: 16).

"I never thought I would work this genre. However once I met a person of great relevance for the CL: an illustrator, Juan Carlos Eguillor (...) The fact that I was suggested to write stories for children really stroke me, the relation among vanguard (in the most strict literary sense), experience, life and children's literature did not exist. Thanks mostly to him, I thought there was a slight chance for me to be introduced to the CL."

That way, Atxaga and Eguillor accomplished a couple of works, which show the "pop" atmosphere of the time, from the aesthetic and illustrative point of view as

well as in their plot. Two months after being published, Atxaga decides to become a professional. He gives up his job in the banking sector to devote himself to literature. "I got my first author rights thanks to those stories" He declared in a chat published in *Behinola* (2001:16)

Gradually, Atxaga begins to combine his works for adults and the CL, in the 80's as a professional, this writer from Asteasu published eighteen books for children and young readers; but together with this work, a deep thought over the CL comes out. In 1986, he takes part in a series of conferences on the CL and at the end of the 90's; he published some of his ideas over this concept in the Media Vaca Publishing:

"When we talk about children's literature we should tip the balance on the first term of the expression, in the strictly literary aspects. (...) forget these sensationalist and too childish literature; "not stuffing the mouth" with the word "children". Let those ideas die. It was not from words that the best literature for children was written. On the contrary, the best authors emphasized the literary aspects of their work and were convinced as I said before that writing for children or adults is basically the same thing". (Atxaga.1999 a, 10-17).

Or about the readers of these works.

"As in a children's story, there are ghosts who aren't higher than one and a half metres of those kids who are going to read the story you are working on, those are the ones responsible for children literature, though being the same, although sharing a lot of the characteristics in adult's, to be different at the same time. Feeling them so near and fearing their disapproval, the writer considers aspects which sometimes forgets and writes a tale like *Peter Pan* and not, for instance, a six hundred pages novel, or a theatre play in verse". (Op. Cit. 20-21)

Atxaga has discussed this idea, this concern for the reader implied in his work, on many occasions especially after *Behi Euskaldun Baten memoriak*. (1991) *Memories of a cow* was published:

"When you are writing in a child register you always think that in the stalls, in your imagination, there's a row of children about twelve years old who are listening to you, who really set the whole process of writing. However, there could also be

a critic, a poetry reader, a businessperson, etc. This presence of the "audience" is a creative censorship when you are writing (...) it was fundamental to me when I realized that having other people's influence on your work is not negative in any sense. This social pressure, the reader's presence when creating, can make your work much better than at first, you might have expected. (*El Mundo* 23-12-93, pag. 86)

The thing is, Atxaga (Habe nº 208.1992) admires Stevenson who wrote a wonderful novel *The treasure Island* for his twelve-year-old godson but which has engaged readers from twenty to sixty years-old. It is not a coincidence that Atxaga mentions this idea just after *Memories of a cow* was published, an appealing novel for the young as well as for adults. However, there has been a great evolution since Nikolasa's tales until the adventures of the cow Mo came along.

In this first works for children (there are several theatre plays for children: "Prakaman" played by Kilikilariak, "Jimmi Pottolo eta Zapataria" and "Logale zeukan trapezistaren" played by Maskarada, at the end of the 70's but those written versions were mislaid) the humour, the surrealist situation and the fantasy, clearly influenced by the English *nonsense* play a very important role. But also the extreme care in the use of language, with frequent onomatopoeia, repetitions, the personality of the characters through language, etc. show a very strong tendency towards innovative literature, aesthetically neat, illustrated by Eguillor. Apart from the two tales edited by Antonio San Roman in 1980, Atxaga and Eguillor publish *Chuck Aramberri dentista baten etxean* (Erein, 1982) one of the first works in basque modern literature for children. (Etxaniz, 1997).

That same year *Antonino Apreta* (Erein, 1982), is published, a children's tale on which the series "Siberiako Trenearen ipuin eta Kantak" (The tale's and songs from the Tran Siberian). The fantasy is present in this work influenced by traditional literature, but not by surrealism, *nonsense* and the exaggeration of his first works. The evolution on Atxaga's CL is taking place, but when two of his junior works are published in 1984, there is a breaking-off with "pop" literature. This year three beautiful short stories complete the series begun with *Antonino Apreta: Txitoen istoria* (Erein, 1984), *Jimmi Potxolo* (Erein, 1984) and *Asto bat hypodromoan* (Erein, 1984). Atxaga tells us about a family of chicks-cinema-goers from London, a lonely, hungry bear and the rebellion of horses in a hippodrome led by a donkey, there are some territorial elements included in these three stories- references to fables, for instance- with other modern elements- the cinema world or the value of intelligence-.

Nevertheless, the great change on Atxaga's CL is caused with the publishing that same year of two of his works for juniors: *Bi letter jaso nituen oso denbora gutxian* (Erein), and *Sugean txoriari begiratzan diorean* (Erein) the latter was awarded with the Lizardi Price in 1983. Atxaga is going through a creative process from which he looks on to the future (renovation of subjects, originality on his ideas, arguments, points of view etc. With a literature very close to tradition in many ways. The language selection, the settings, the context of his work begin to turn around an undetermined territory (neither spatial nor temporary) Obaba.

These two works, together with *Bi anai* (Erein, 1985) shape the Obaba cycle, in J. Kortazar words: "The three compose what's known as the Obaba cycle. That is, the creation of a mythical world, a space which is all spaces". (Kortazar, 2003: 53). With these stories, Atxaga begins a process interrelating CL and works for adults, a way in which Youthful Literature above all has been useful to experiment or advance in different literary proposals. *Bi letter jaso nituen denbora gutxian* (Dos letters), for example, is a first experiment that Kortazar (2000:198) has called "The Chinese boxes technique", An account divided and united by the stories. The influence of oral literature is notorious, which will be so important years later in the making of *Oabakoak* (Erein, 1988). In addition, the linguistic game played when old Martin, the main character of the story, uses Euskara-English: And, after all, I do not regret the decision I made, no sir, no mister. Because what did I have when I was living in my country? Nothing at all, To say in a few words, (Atxaga 1990: 11)

The same as years later with Mr. Smith in *Obabakoak*; and so, as I. Aldecoa explains (2004: 216) these stories "set up the following links" in the consolidation of Atxaga's works.

Peter Handkek (*El Pais*, 1989-09-03) talked about the relation that exist among the landscape, the memory and silence. Atxaga through his youthful works started the way towards such relationship approaching the traditional and modern literature, the CL and adult's literature.

In 1987, Atxaga published a serie of books gathered in the collection "Flanery eta Bere Astakiloak" a very ambitious project (tales, cartoons and record) which, as far as innovation and literary contribution is concerned, it is not very important. A group of donkey musicians go all over the world with their songs... and adventures.

The characters, the events, the use of the language, etc, remind us of previous works of the author

On the contrary, *Behi euskaldun baten memoriak* (Pamiela, 1991), *Memories of a cow*, make a turn of the screw in the evolution of this author after winning the The National Literature Prize with *Obabakoak* (1988). In an interview made for *E.Egunkaria* newspaper (8-12-1991) Atxaga vindicated the reading of youthful literature from any public including adults. "*Memories of a cow*" is a novel with several storytellers and characters, in which the cow Mo plays the main role, but its conscience as well. La Vache qui Rit of Pauline Bernardette, a very singular nun. Above all, it is a novel with several reading levels (from the book adventure, to the initiative novel or an allegation against fascism and in favour of personal development) and a realistic novel. Atxaga escapes from the indefinite space and time to place us in an specific town and period: The Basque Country (Balzategui) in 1940. This involves a twist towards the realist novel in the author's trajectory, as explained by professor Kortazar, the youthful literature turns to be an experimental field to him again: "literature for the young had made the author work with a material without too much compromise, to experience techniques which later would be used in works of higher spirit" (Kortazar, 2003: 62). In effect, in the 90's after this turn with *Memories of a cow* Atxaga published *Gizona bere bakar-dadean*, 1993 (*The lonely man*)⁸ and *Zeru horiek*, 1995 (*The lonely woman*). As Marijo Olaziregi remarked: In the 90's Atxaga abandoned the imaginary realm of Obaba and published two realist novels" (Olaziregi 2005: 214)

Atxaga evolves to a new use of language, more in tune with the subject matter and the structure of his new works: so, the change we notice in *Behi euskaldunen baten memoriak* regarding *Bi letter....* does not only concern the level of intrigue, thought, or the adventures we can find in the first one. We can also notice it in a more up-to-date, current language, even in the use of language as an element by itself.

These changes, especially on the subject matter, of Atxaga's literature have been pointed out by several researches, so, I. Aldekoa thinks, *Behi euskaldun baten memoriak* (1991) opens the door from reality to fiction, and the historic time penetrates neatly in Atxaga's storytelling. (Aldekoa, 2004: 259); and Kortazar tells us

that. "In 1993 Bernardo Atxaga makes a turn in his narrative skills. The places of the memory are now looking for the space in the troubled present of the actual problems in the Basque Country" (Kortazar, op.cit: 60)

Once more, the CL is the key to understand the development on Atxaga's literary production, which, from this point, begins to show what L. Otegui has called "the Jewish vision of Atxaga" in other words, the need to think over and to know the basque reality. *Behi euskaldun baten memoriak* is, therefore full of references from the basque culture from folk songs, G. Aresti poems to popular sayings.

But apart from all this, the youthful novel was useful to "re-direct" the reading expectatives (according to Jauss) originated by *Obabakoak*. After the success of this work many readers expected a second delivery of a new work in the mythical Obaba atmosphere (as it can be seen in the critics obtained by *Behi euskaldun baten memoriak*, where there are constant references to *Obabakoak*) and so be able to write and publish the new realist novel of the 90 decade.

But, after the experience when *Obabakoak* was published in Spanish, Atxaga finds himself the challenge of publishing and creating his works in two languages, in euskara and spanish, this question becomes more acute after *Gizona bere bakar-dadean* published in 1993 and *Zeru horiek* in 1995. Due to all this in 1996 Atxaga recovers an idea written ten years earlier, that of a writer must use all the languages he's got at hand. Therefore, thanks to a youthful work, *Sara treneko gizona* (1996), he experiments with the creative process in two languages at the same time. From a radio script written in euskara sixteen years before, he writes a novel published in spanish in two newspapers by instalment and later as a book, with some small touches and the one in euskara translated. Manu Lopez Gaseni (2005) has analysed in detail the process of self-translation by some authors of the basque CL, bringing out the particular case of this novel and it is from here, as Atxaga admits that he has endured an evolution in the process of his literary creation.

Behi euskaldunen baten memoriak (1991) and *Sara izeneko gizona* (1996) are credited as the culmination of his experimental grade of the CL from Atxaga. The Basque writer has found the answer to his problems, he has been able to re-create a new style from his works, but most of all he has found the key and the guidelines he needs in his work as writer.

Subsequently, his works for the CL has served the purpose, mainly, to give humour, critic an irony a free hand. That is why he has used different animals again to be the characters in most of this books, perhaps, as professor Kortazar remarks, to make us feel closer to those who are rejected (Kortazar, 2000: 213) that is how Bambulo and Xola the dog character in his book come out. Now then, while Bambulo is a bookworm dog and therefore he can tell many stories (many of them based on historic events) whose characters are relatives, Xola is a very peculiar dog that lives with its master.

Those three books in which Bambulo is the main character, (*Krisia, Lehen urratsak y Ternuako penak*) were published in 1998 and 1999. The first two, contain different stories and anecdotes, useful to draw us near history and traditional literature, to myths and historic events (from the battle of Troy to Admunsen and Scott expedition to the south pole, including Goya works of art) everything is told wittily from a dog's points of view *Ternuak penak* (1999), however, is an adventure novel, based on the story of a basque fisherman and his adversities through the winter in Terranova. Bambulo loses his prominence in front of the innuit and a young sailor of fifteen, Urkizu, who decides to spend the winter with them. The hunger, loneliness, cultural differences... manage to capture the reader in this novel of adventures, being this work more dramatic than humorous (the opposite of Bambulo's previous stories).

Xola, on the contrary is an urban dog, a small dog, which, through ignorance, believes it is a lion or a great wild boar hunter. The tone and style of these works are completely different with the only purpose of making people laugh and have a good time. Here we find much simpler stories in their structure (Getting to the idea of simplicity that I. Calvino mentioned 1989) and with the characters, usually, well known and personalized. And as the critics from Catalonia P. Molist y J. Portel (2006:221) remarked, have captured the audience and critics for their human attitude in their different adventures, becoming a reference of the CL.

The stories belonging to this collection are independent, and focus one subject, a concern or situation that Xola characterizes; Hence, *Xolak badu lehoien berri* (1995) comes from a conversation overheard by Xola which makes him think he is a lion. The troubles Xola will go through will make him take things philosophically and with a certain pragmatism. Then Xola decides to go on being just a simple,

quiet dog. Something similar to what happens when Xola and Grogo, his master, are invited to go hunting in *Xola eta basurdeak* (1996) and in which Xola's attitude towards compromises changes radically when he discovers what boars are like. Written with easy language, using time accurately and with a great amount of humour, this work won the Euskadi Award of the CL.

Xola eta Angelito (2004) the last issue of this collection deepens into irony, criticism and humour. Xola, a city-dog, meets Angelito another dog similar to him who lives in a cottage. The cultural and social differences are noticeable in the dog's attitude and in their use of the language as well. Finally, Xola, after meeting Angelito, will end up adapting himself to her realistic and functional way of life. Angelito, pragmatically, will win this battle between country life and life in the city, as we can see in the talk they have at the end of the story:

- What a nerve you've got ; exclaimed Shola. - and when it suits you, you'll say that you don't like cheese; And what's the matter with the strategy? What about Rato?

- Stop asking questions and try the cheese, Shola. -Angelito told her-It is delicious

- Well, if you insist, I will try it.

Shola had a bite of cheese. It was really good, delicious.

Don't eat all of it, please, ho he said to Angeliño

They lied down next to the folding screen and went on eating until the cheese was finished.

We had a nice dinner, didn't we? - Angeliño said.

We had a marvellous dinner; Shola said. (Atxaga, 2006:66-67)

Atxaga shows in this last work in the CL a clear intention to amuse the readers, to entertain and make them have a good time through his adventures. In other words, he wants to make reading pleasant and so he uses different literary resources masterly, which he has been polishing for over thirty years. The question is the CL has been for Atxaga a field to experiment and improve the literary for adults, the same way the CL has contributed to make his writing better and with a remarkable quality.

Bibliographical references

- ALDEKOA, I. 1992. *Antzarra eta ispilua (Obabakoak-en irudimen mundua)*. Donostia: Erein.
- _____. 2004. *Historia de la literatura vasca*. Donostia: Erein.
- ATXAGA, B. 1984a. *Sugeak txoriari begiratzten dionean*. Donostia: Erein.
- _____. 1984b *Bi letter jaso nituen oso denbora gutxian*. Donostia: Erein. (*Dos letters*, Barcelona: Ediciones B.)
- _____. 1986. "Abecedarium haur-literaturari buruz", *Jakin* 41, 25-41.
- _____. 1990. *Dos letters*. Barcelona: Ediciones B.
- _____. 1991. *Behi euskaldun baten memoriak*. Iruñea: Pamiela. (*Memorias de una vaca*, Madrid: Ed. S. M.)
- _____. 1995. *Xolak badu lehoien berri*. Donostia: Erein. (*Shola y los leones*, Madrid: Ed. S. M.)
- _____. 1999. *Alfabeto sobre la literatura infantil*. Valencia: Media Vaca.
- _____. 2001. "Bernardo Atxaga solasean", *Behinola* 5, 15-30.
- _____. 2006. *Shola y Angeliño*. Madrid: Ed. S. M.
- CALVINO, I. 1989. *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- ETXANIZ, X. 1997. *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Iruñea: Pamiela.
- ETXEBERRIA, H. 2002. *Bost idazle Hasier Etxeberriarekin berbetan*. Irun: Alberdania.
- JANKELEVITCH, W. 1983. *La ironía*. Madrid: Taurus.
- JASS, H. R. 1992. *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- KORTAZAR, J. 2000. *Euskal literatura XX. mendean*. Zaragoza: Prames.
- _____. 2003. *Literatura vasca desde la Transición*. Madrid: Ediciones del Orto.

Universidad de Minnesota.

- LOPEZ GASENI, M. 2005. *Autoitzulpengintza euskal haur eta gazte literaturan*. Donostia: Utirusque Vasconiae.
- LOPEZ GASENI, M y X. ETXANIZ ERLE. 2005. *90eko hamarkadako euskal haur eta gazte literatura*. Iruñea: Pamiela.
- MOLIST, P. y JOAN PORTELL 2006. "Haur eta Gazte Literatura Kataluniatik. Begirada ez-osoan?", *Behinola* 13, 21-24.
- OLAZIREGI, M. J. 1998. *Bernardo Atxagaren irakurlea*. Donostia: Erein.
- _____. 2005. *Waking the Hedgehog. The Literary Universe of Bernardo Atxaga*. Reno: Center for Basque Studies. University of Nevada.
- OTAEGI, L. 1999. *Bernardo Atxaga. Egilearen hitza*. Bilbao: Labayru.
- X.X. 1993. *Hiru elkarrizketa Bernardo Atxagarekin*. Iruñea: Emak Bakia & Pamiela.
- Bernardo Atxaga's CL books (in Basque and translated to Spanish)**
- 1980a, *Nikolasaren abenturak eta kalenturak*. Antonio San Roman Editorea, Bilbo. (*Nikolasa: aventuras y locuras*, 1989, Barcelona: Ediciones B.)
- 1980b, *Ramuntxo detektibea (Nikolasaren abentura gehio)*. Antonio San Roman Editorea, Bilbo (*Ramuntxo detective*. 1989, Barcelona: Ediciones B.)
- 1982a, *Antonino Apreta*. Donostia: Erein.
- 1982b, *Chuck Aranberri dentista baten etxean*. Donostia: Erein.
- 1984a, *Asto bat hypodromoan*. Donostia: Erein.
- 1984b, *Txitoen istoria*. Donostia: Erein.
- 1984c, *Jimmy Potxolo*. Donostia: Erein.
- 1984d, *Sugeak txoriari begiratzten dionean*. Donostia: Erein. (in *Dos letters*, 1990. Barcelona: Ediciones B.)

- 1984e, *Bi letter jaso nituen oso denbora gutxian*. Donostia: Erein. (in *Dos letters*, 1990. Barcelona: Ediciones B.)
1986. *La cacería*. Madrid: Altea.
- 1987a, *Astakiloak Arabian*. Donostia: Elkar. (in *Los burros en la carretara*, 1992. Barcelona: Ediciones B.)
- 1987b, *Astakiloak Finisterre aldean*. Donostia: Elkar. (in *Los burros en la carretara*, 1992. Barcelona: Ediciones B.)
- 1987c, *Astakiloen izkutuko taktika*. Donostia: Elkar. (in *Los burros en la carretara*, 1992. Barcelona: Ediciones B.)
- 1987d, *Kitarra baten bila gabiltza zorutzen*. Donostia: Elkar. (in *Los burros en la carretara*, 1992. Barcelona: Ediciones B.)
- 1987e, *Italiako zirko batean*. Donostia: Elkar. (in *Los burros en la carretara*, 1992. Barcelona: Ediciones B.)
- 1987f, *Neska dun-dun bat*. Donostia: Elkar. (in *Los burros en la carretara*, 1992. Barcelona: Ediciones B.)
- 1987g, *Mikelek problema bat dauka*. Donostia: Elkar. (in *Los burros en la carretara*, 1992. Barcelona: Ediciones B.)
- 1987h, *Transatlantiko batean*. Donostia: Elkar. (in *Los burros en la carretara*, 1992. Barcelona: Ediciones B.)
1991. *Behi euskaldun baten memoriak*. Iruñea: Pamiela. (*Memorias de una vaca*, 1992. Madrid: Ed. S.M.)
1993. *Astakiloak jo eta jo*. Donostia: Elkar. (in *Los burros en la carretara*, 1992. Barcelona: Ediciones B.)
- 1995a. *Xolak badu lehoien berri*. Donostia: Erein. (*Shola y los leones*, 1995. Madrid: Ed. S.M.)
- 1995b. *Zuk-zuk jaunaren alfabeto berria*. Revista *Xirrixta*

- 1996a. *Xola eta basurdeak*. Donostia: Erein. (*Shola y los jabalíes*, 1997. Madrid: Ed. S.M.)
- 1996b. *Sara izeneko gizona*. Iruñea: Pamiela. (*Un espía llamado Sara*, 1996. Madrid: Ed. S.M.)
- 1998a. *Bambulo, Lehen urratsak*. Donostia: Erein. (*Bambulo. Primeros pasos*, 1998. Madrid: Alfaguara)
- 1998b. *Bambulo, Krisia*. Donostia: Erein. (*Bambulo. La crisis*, 1998. Madrid: Alfaguara)
1999. *Bambulo, Ternuako penak*. Donostia: Erein. (*Bambulo. Amigos que cuentan*, 1999. Madrid: Alfaguara)
2000. *Xola ehizan*. Donostia: Baigorri.
2004. *Xola eta Angelito*. Donostia: Erein. (*Shola y Angeliño*, 2006. Madrid. Ed. S.M.)
- 2005a. *Nire jaioterriko jendea*. Donostia: Erein. (*La gente de mi pueblo*, 2005. Valencia: Ed. Bromera)
- 2005b. *Guillermoren azalpena*, Donostia: Baigorri.

A BRIDGE BETWEEN TWO DIFFERENT WORLDS: ON THE REFLECTION AND FRACTURE OF STEREOTYPES IN THE HARRY POTTER NOVELS

Natalia Gómez Pascual
Universitat de València
natalia.gomez@uv.es

Un cruce entre dos mundos: reflejo y fracturación de estereotipos en el mundo mágico de Harry Potter. A bridge between two different worlds: on the reflection and fracture of stereotypes in the Harry Potter novels. Natalia Gómez (Universitat de València (Spain)) natalia.gomez@uv.es

AIM

To explore the collective social fracture of stereotypes in the first and second Harry Potter novels.

REFLECTION OF STEREOTYPES

Star Myths

Mr. Weasley

Mrs. Burdock

REFRACTURE OF STEREOTYPES

RELATIONSHIP + PROBLEM

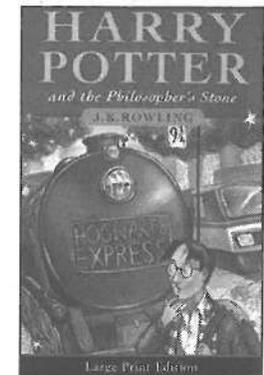
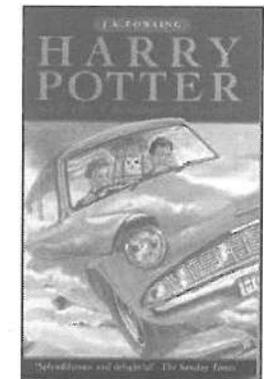
WORDS

CHARACTERS' LANGUAGE USE

CONCLUSIONS

There is a use of language that reflects when English readers are not young and stereotypes are clearly defined.

Reflection of stereotypes in English is a magical world as a tool for social and cultural change.



Resumen

Justamente porque se trata de un verdadero fenómeno literario, Harry Potter puede convertirse o lo ha hecho ya, en un referente literario para la juventud de nuestro tiempo. Un bestseller que ha conseguido relanzar el género fantástico dirigido al público infantil y juvenil. Es interesante, así pues, observar cómo, un aspecto social tan intrínsecamente ligado a la individualidad de las personas como es el género, se representa en esta saga internacionalmente conocida, leída y discutida. Para ello propondré algunos ejemplos del primero de los volúmenes de la saga, en los que, a mi juicio, se puede vislumbrar cómo se puede entender el género a través de la práctica literaria. En concreto, la base de análisis es tanto aquello que los personajes dicen de sí mismos, las opiniones de otros personajes acerca del resto, de qué manera son descritos los personajes la primera vez que aparecen en el hilo narrativo, los roles que desempeñan, los estereotipos que se representan y los que – en su caso – se fracturan. En particular, tomaré como referencia a la familia Dursley y al personaje de Hermione.

Palabras clave: identidad de género, fractura de estereotipos, diferencias de género, saga de Harry Potter.

Abstract

The unprecedented success of the Harry Potter series in the history of children's and juvenile literature has been a controversial topic among scholars. The Harry Potter phenomenon (so-called Pottermania) has assembled fans and academia together around the world. Events such as Nimbus 2003, Accio 2005, Patronus 2006, Sectus 2007, of international relevance, aim at determining the role played by the Potter novels among youngsters living in a society with a marked growth of consumerism. Some of the analyses carried out recently (Zipes 2002, Whited 2002, Gupta 2003, Heilman 2003, Lurie 2004, Blake 2005), share a common interest in framing this bestseller either as an element of the compendium of works acknowledged to be "quality literature" or else as an example of paraliterature. Furthermore, the question is raised as to the reader's implied need to find a behavioural model. Do they really look for a sociological paradigm of their society or do they simply seek fun in their spare time? I will make an attempt to differentiate these aspects of quality literature in relation to the potential ties to linguistic patterns. A brief analysis of the narrative structure and the language used by the author in the first and second books will be carried out. The angle of observation will be gender identity. Above

all, the reflection or, by contrast, the fracture of gender stereotypes will be the point of departure by examining adjectives, verbs – activity verbs, communication verbs, mental verbs, causative verbs, verbs of simple occurrence, verbs of existence or relationship and aspectual verbs –, adverbs and so on. In sum, Rowling seems to make use of a very clear differentiation between Muggles and the magic world represented in the books as a tool for developing the narrative stream by means of either considering gender stereotypes or refusing their presentation. This seems to be an invitation of the author for the audience to cross the bridge of their mental schemata and walk across two different worlds. The main challenge is to reconstruct the inherent characteristics associated to the romantic notion of the hero and, as a consequence, depriving him of a superhero element.

Key words: gender identity, fracture of stereotypes, gender differences, Harry Potter novels.



1. Gender identity: the idea of oneself

Before concentrating on the very Harry Potter matters, it is worth looking at some basic concepts in order to lay down the theoretical principles of my analysis.

Firstly, taking into account gender, it seems appropriate to establish a clear distinction between what is biologically determined ('sex') and what is culturally associated to our identity ('gender'). Thus, sex would be formed by all those biological components of masculinity and femininity, whereas gender would be reflected as a compendium of different aspects of cultural, psychological and social nature of identity.

The majority of us feel identified with one of the sexes, that is, we consider ourselves as being men or women. This generic identification ('gender identity') – which is solidly established in puberty – is a complex phenomenon. On the one hand, gender identity is forged by means of a wide range of variables, such as the person's characteristics, social groups in which people develop their activities, educational schemes, and so on. On the other, identification as men or women implies a dynamic aspect ('gender roles'). Gender roles influence men and women's behaviour in the numerous social situations they may find themselves.

Dealing with the different lexical aspects to which the term identity alludes some of the meanings found in both Spanish and English dictionaries will be detailed here. In the electronic version of de la Real Academia Española's dictionary the definition is as follows:

Identidad. (Del b. lat. *identitas*, -&tis). 2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. 3. f. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

Identificar 2. tr. Reconocer si una persona o cosa es la misma que se supone o se busca.

The Webster's Dictionary¹ and the Merriam-Webster's Thesaurus define this category as follows:

Identity: Etymology: Middle French *identité*, from Late Latin *identitat-*, *identitas*, probably from Latin *identidem* repeatedly, contraction of *idem et idem*, literally, same and same
1 a: sameness of essential or generic character in different instances b: sameness in all that constitutes the objective reality of a thing: **ONENESS**

2 a: the distinguishing character or personality of an individual: **INDIVIDUALITY** b: the relation established by psychological identification

Identification: 1 a: an act of identifying; the state of being identified b: evidence of identity
2 a: psychological orientation of the self in regard to something (as a person or group) with a resulting feeling of close emotional association b: a largely unconscious process whereby an individual models thoughts, feelings, and actions after those attributed to an object that has been incorporated as a mental image.

Hence, identification would derive from the very process of recognition of one's own identity. Identity, then, would be both the characteristics which define us as unique and diverse from the other, but also our proximity to others and, as a consequence, what makes us equal. Gender identity seems to be the result of the negotiation between oneness and otherness. Furthermore, it is a negotiation between what is established, the socially acquired patterns, and the internal mechanism which in-

¹ Webster's Dictionary and Merriam-Webster's Online Thesaurus are available in <http://www.m-w.cpm>

dicates what people feel they are. Looking at cross-cultural aspects, there seems to be little difference between the Spanish and the English-speaking context definitions.

The idea of "aspiration" to what the individual desires to be is what Goffman describes best in his article "The arrangement between the sexes" (1977): 'In so far as the individual builds up a sense of who and what he is by referring to his sex class and **judging himself in terms of the ideals of masculinity (or femininity)**, one may speak of *GENDER IDENTITY*².

In sum, it is this "ideal" of the socially established basis for femininity or masculinity that is actually intrinsic to the notion of gender identity. And, surprisingly, Goffman declares an "or" which seems to expose his viewpoint on the impossibility for people to feel identified with both identities (masculine and feminine) at the same time.

2. Gender, language and society

In general terms, Gender Studies have got a multidisciplinary nature since the numerous fields from which they can be approached range from anthropology, psychology, history, sociology, etc. Nevertheless, the existing relationship between gender and language seems to be observable from the constructionist perspective mainly targeted as an evolutionary medium. That is to say, gender identity is not an isolated aspect of identity with which the individual grows up – it is not a fixed, stable variable of the individual traits – but it is transformed, developed and self-constructed. Thus, gender scrutinised from a sociolinguistic angle may be established as a social construct – then "doing gender" would be an appropriate approach. Constructionism requests an acquisition of a generic status. A status carefully developed through psychological, cultural and social means, not only individually but also by the interaction with each other. Not only it is a construction of the self-concept of individuals but also of the perception of others.

Moreover, constructionist theories – mainly devoted to the psychological and sociological fields – deal with the premise that we develop our idea of gender by observing the social norms, sociocultural aspects and activities surrounding us. Therefore, it is highly recommendable to connect gender with a determined social

² Theory and Society 4: 301-331 (emphasis added).

and historical context. As a consequence, gender intrinsically proclaims a dynamic aspect. Studies by Kessler & McKenna (1978) and Butler (1990) are examples of the analysis of gender as a constantly changing variable.

On the one hand, several studies have approached gender from a multidisciplinary perspective, though Hall & Bucholtz's 1995 publication vastly examines gender identity and language, and, for that reason, is a reliable source for transcription for the purpose of this paper. To this end, I will just focus on the expression "communities of practice" which Eckert & McConnell-Ginet explain as follows in the above mentioned Hall & Bucholtz's edition:

'A single individual participates in a variety of communities of practice at any given time, and over time: the family, a friendship group, an athletic team, a church group. These communities may be all-female or all-male; they may be dominated by women or men; they may offer different forms of participation to women or men; they may be organized on the presumption that all members want (or will want) heterosexual love relations. Whatever the nature of one's participation in communities of practice, one's experience of gender emerges in participation as a gender community member with others in a variety of communities of practice.' (1995: 469)

The notion of community is interesting for the purpose of this paper not only because of the clear intention of associating the individual with the idea of participation in a multitude of social actions, but also because belonging to a community is also connected to the magic community developed through the novels by J.K. Rowling. I will develop further the critical hypothesis that deals with the author's intention of separating groups according to this notion of community in terms of sexual stereotypes.

On the other hand, one of the most recent theories born to explore identity is the so-called 'queer theory'³. Queer theory revisits the speech act theory developed by Austin and J.R. Searle in the 1960s. For the sake of this analysis, I will briefly deal

³ See <http://www.theory.org.uk>. 'What is Queer Theory? Queer theory is a set of ideas based around the idea that identities are not fixed and do not determine who we are. It suggests that it is meaningless to talk in general about 'women' or any other group, as identities consist of so many elements that to assume that people can be seen collectively on the basis of one shared characteristic is wrong. Indeed, it proposes that we deliberately challenge all notions of fixed identity, in varied and non-predictable ways.'

with what this linguistic theory is founded on. Speech acts constitute the minimum unit of linguistic communication. According to Searle, speech acts are not symbols but productions of an instance of a sentence under certain circumstances. 'Felicity conditions', that is, social norms which coincide with the social environment in which those speech acts take place, and, in addition, which coincide with a previous context of authority, hence speaker and hearer share the presupposition that, because of the previous referents in the language, speech acts become performative formulaic. An instance of performatives would be – in the Harry Potter terms – the declaration of houses to which the Hogwarts' pupils would belong. Then, speech acts theory show that many social realities are so because of the sentence nature of language.

Additionally, gender roles do play a fundamental role in the performativity of gender. Generally speaking, playing a role is linked to the idea of representation and of construction. Thus, gender roles are dynamically constructed the same as gender identity is.

Therefore, speech acts are social acts which function as mechanisms of coordination for future actions within a determined historical and cultural context. In sum, we do gender.

3. Gender approaches

Regarding the linguistic field, I will briefly review some of the most recently developed empirical approaches to gender.

In the 1970s and 1980s, the predominant tendency was that of pointing out gender differences in terms of subordination and domination. That is, whereas men dominate discourse, women are the subordinate elements of the conversation. In order to determine power and status in the linguistic interaction, conversation analysis greatly contributed to the examination of aspects such as interruptions, turn taking schemata, etc. This tendency corresponds to the so-called 'dominance approach'.

'*Vive la différence*' could be the underlying maxim in the 80s and 90s. Differences between men and women are analysed as an expression of a gender-based subculture which prepares diversely men and women through the agents of socialisation (the family, peers, at school, etc.). It is then coined the expression "cross-cultural communication". This tendency corresponds to the 'difference' or 'cultural difference approach'.

Thus, the difference between both tendencies lies in the fact that the dominance approach interprets interruption as a sign of power, whereas interruptions are observed according to the gender of the interlocutor in the difference approach. In general terms, men concentrate on interruptions within the usual conditions of the conversational flow, whereas interruptions, according to women, would be an aggressive token and, as a consequence, a personal attack.

Lastly, during the 1980s, men's and women's language was analysed regarding power (*power/deficit approach*). Interruptions in the doctor-patient interactions were examined. Due to the fact that interruptions were more frequently present in women's discourse rather than in men's discourse, the conclusion was quite inaccurate: women's language is intrinsically inferior and powerless.

4. Stereotypes

Generally speaking, stereotypes are hyperbolic, exaggerating generalisations of those traits that delimit the individuals' personality. Basically, stereotypes deal with physical details, but also with social and psychological traits.

Interestingly, stereotypes actually function in the society. It is amazing that such exaggerations as to say that all men are active, strong and energetic, and that women are just the opposite, paradoxically have a place in our belief system. It is a valid variable for gender demarcation. Stereotypes are then socially validated and proved as behaviourally apt to become a paradigm for appropriateness criteria. As a consequence, stereotypes are adaptable to the social circumstances.

It is worthy noting that the Real Academia Española's dictionary adds a curious nuance to the ones I have exposed above: the unchanged nature of stereotypes.

estereotipo. 1. m. Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.

Nevertheless, the idea that stereotypes do not change through time does not really fit the dynamic essence of society. For instance, let us take the example of a rather old-fashioned stereotype: women used to be the ones to be at home while men developed their professional careers. Nowadays, this stereotype should not be valid any more.

Taking into account both the Webster's Dictionary and the Cambridge Dictionary online definition of the term *'stereotype'* a cross-cultural difference sheds light to this social variable: whilst immutability is of a certain significance in the Spanish culture, fixation and social acceptability seem to be of main relevance in the English-speaking countries.

'a simplified and standardized conception or image invested with social meaning and held in common by members of a group.' (Webster's Dictionary)

'a fixed idea that people have about what someone or something is like, especially an idea that is wrong.' (Cambridge Dictionary online)

5. The Harry Potter phenomenon

The unprecedented success of the Harry Potter series in the history of children's and juvenile literature has been a controversial topic among scholars. The literary character of the books has been questioned above all things. Zipes (2001) accurately coined the term *The Harry Potter Phenomenon*, since, according to him, these novels cannot be categorised as literature. One of the main tendencies available at this moment is that a wide and abundant marketing campaign has been launched. However, it seems unthinkable that both youngsters and adults wait anxious for the next Harry Potter book to come. The novel in English is read in all over the world even before the numerous translations are published. And, eventually, we cannot forget the arduous task by Rowling of reconciling different topics and symbols used in the fantastic literature from Celtic to Scottish traditions.

Furthermore, the Harry Potter phenomenon has relegated to a second place the playstation era in which youngsters nowadays live. The reading competence has been increased thanks to the vast length of the Potter novels. As a consequence, young readers are able to face books they never thought would read.

But it is precisely because of the feeling of disconnection with their social and cultural reality that becomes more appealing for the readers. Blake (2005) points to what he calls a retrorevolutionary effect. That is, the hope in a post-modern society to return to a traditional world, forgetting the pda, the electronic mails, etc.

Eventually, Gupta (2003) affirms that the very success of the Harry Potter books lies in the reflection outside the books context, that is to say, young readers feel connected to the competitions when reading about the Quidditch game in the

books. They also feel able to read fluently and to comment on the exciting adventures Harry and his peers encounter in the novels. This is the Harry Potter phenomenon. A fantastic series translated to more than 47 languages of which 140 million copies have been sold worldwide.

6. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*

The main aim of this paper is to examine the reflection or fracture of gender stereotypes in the first two Harry Potter books – *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (1997) and *Harry Potter and the Chamber of Secrets* (1999). For that purpose I will begin with a narrow compilation of characters' descriptions which, in my opinion, can be a clear instance of the aspired aim.

6.1. *The Dursleys*

(1) 'Mr Dursley was the director of a firm called Grummings, which made drills.' (Rowling 1997: 7)

(2) 'Mrs Dursley was thin and blonde and had nearly twice the usual amount of neck, which came in very useful as she spent so much of her time craning over garden fences, spying on the neighbours.' (Rowling 1997: 7)

The description of the Dursleys by J.K. Rowling illustrates two of the most common and perpetuated stereotypes. We are told about Mr Dursley's occupation (1), firstly. The connected role would be that of the 'breadwinner'. Whereas Mrs Dursley's (2) physical details are talked about by means of adjectives also connected to gossiping. The connected role then would be the household chores.

(3) 'Mr Dursley hummed as he picked out his most boring tie for work and Mrs Dursley gossiped away happily as she wrestled a screaming Dudley into his high chair.

...At half past eight, Mr Dursley picked up his briefcase, pecked Mrs Dursley on the cheek...' (Rowling 1997: 8)

In the next page the description continues with an enumeration of the daily activities of Mrs Dursley (3). And, on the other hand, the professional career of Mr Dursley is again mentioned. It is worth noting the use of symbols usually connected to the masculine gender such as the tie and the briefcase.⁴

⁴ These symbols have been extracted from Turin's (1995) analysis on children's picturebooks.

Moreover, talkativeness is a recurrent trait of Mrs Dursley. It is described by means of adverbs such as 'away' – which adds a nuance of repetition and, as a consequence, of habit – and 'happily'. And, in addition to the stereotype of women being talkative and talking nonsense, Rowling informs about Mrs Dursley's secondary activity: to care for her son. Hence two of the most connected stereotypes to the feminine gender: idleness and care for others.

At this point, it is worth mentioning that the explicit reflection of stereotypes in a story for young readers implies a risk of consolidation for such a special audience, since youngsters are developing their social and personal identity. However, I do think that Rowling is establishing a clear contrast between the Muggles world – no magical beings – and the magic world of Hogwarts. As I mentioned earlier, it is a critical viewpoint of an archetypal society in which hierarchy plays a doubtful but fundamental role. To illustrate this aspect we can examine the contrast between the expressions 'boring tie' and 'gossiped away happily' used in the descriptions of the most stereotyped characters of the first volume. That is, men work – a really hard and boring activity – whilst women, on the contrary, stay at home as their private domain and live happily forever as traditional fairy tales have depicted women for ages.

Dudley Dursley, the grotesque cousin of Harry Potter, contains some of the illustrated above stereotypes as we can see in the following example: (4) '...playing a computer game with his father, being hugged and kissed by his mother...' (Rowling 1997: 19)

This example also demonstrates that there are two connected roles with stereotypes, those of fatherhood and motherhood. Mothers are relegated to the caring of others and, therefore, are associated to the affective and protective pattern of human beings. In contrast, fatherhood refers to the fun side of life and, nowadays, to technology. Literature frequently uses a clear-cut distinction between masculine and feminine gender in terms of aptitudes. That is to say, women are usually found in the emotional arena and are responsible of the acquisition of language and, as a consequence, connected to the reading competence. The masculine gender, on the other hand, stand out from women for being naturally able to solve spatial conflicts, hence men's resolve at managing instruments.

And last but not least, for the purpose of examining another aspect associated to the masculine gender from a stereotype-based perspective, I will briefly compile a few examples:

- (5) 'Dudley's favourite sport: Harry-hunting' (Rowling 1997: 28)
- (6) 'Smelting boys'--> 'They also carried knobbly sticks, used for hitting each other while the teachers weren't looking. This was supposed to be good training for later life. (Rowling 1997: 29)
- (7) 'Get the post, Dudley', said Uncle Vernon from behind the paper. --Make Harry get it. -- Get the post, Harry. -- Make Dudley get it. --Poke him with your Smeltings stick, Dudley.' (Rowling 1997: 29-30)

Consequently, Rowling adds a different nuance to this representation in *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, since the promotion of an aggressive behaviour in social contexts such as the household is used by the author as a critical tool for the narrative stream. The critical aspect is observed in the use of a humorous archetypal character - the caricatured Dudley - and the extension to another prototypical context - the school - by means of the 'Smelting boys' group .

6.2. Hermione

Hermione, the female form of Hermes, messenger of the gods, is represented in the Greek tragedy as the daughter of Helen of Troy and Menelaus, King of Sparta. In the classical and contemporary literature the name of Hermione has been written in the Bible, the Greek texts such as Andromache and Shakespeare's *The Winter's Tale*. In the XXth century D. H. Lawrence's *Women in Love*, (1919) and Hilda Doolittle's *HERmione* (1981) put emphasis on the psychological insight of the character. Thus, Hermione is built as a resolve woman whose intellectual ability out of the ordinary allows her to seek for knowledge in every act. Rowling's Hermione seems to be provided with an intertextual nature, then. Therefore, Hermione is the name of a powerful and strong female character.

After the introductory description of the character above, I will examine Hermione in the narrative flow. First of all, Hermione is firstly described as accompanied by Neville. Neville has lost his toad and Hermione is helping him to find it. Interestingly, Hermione is introduced to the narration in the context of help to others. It is an anticipation of the connection with maternity. It is worth mentioning at this point that feminine language is associated to the affective and interpersonal use of the language. In contrast, referential and informative aspects of the language

would be mainly allocated to men. It is generalised that women's language is oriented towards solidarity. Nevertheless, in *Harry Potter and the Philosopher Stone* Hermione shows this interpersonal attitude towards her peers but the same happens with Harry, who appears to be interested in the well-being of others.

In relation to physical details, and before Hermione introduces herself, we are told that she has got '*a bossy sort of voice, lots of bushy brown hair and rather large front teeth.*' Bossy is translated both into Spanish and Catalan containing the same nuances. However, in the Catalan translation Hermione's appearance is described in other terms: "mousy teeth". This expression seems to anticipate the cultivated Hermione that Rowling extensively elaborates through the pages.

Regarding the pragmatic use of language, in the first speech of Hermione some common characteristics can be observed. The reiterative use of hedges - question tags such as '*is it?*', '*are you?*'; clarifying expressions such as '*I mean*'; others such as '*of course*', '*you know*' and '*by the way*'; fast speech ('*She said all this very fast.*') in contrast with the characteristic dropping of Ron and Harry ('*Course*' for '*of course*', '*Said*' for '*It is said*', '*Wish*' for '*I wish*').

Later in the book, the fast speech connected with Hermione is repeatedly described, although nobody is talking except for her. She is also said to be whispering. Thus, the gender stereotype of whispering in relation to women is firstly introduced: '*No one was talking much except Hermione Granger, who was whispering very fast about all the spells she'd learnt [...]*' (Rowling 1997: 86).

To this end, I will revisit Trudgill's *Sociolinguistics* (1988) in which Trudgill analyses gender differences from a sociolinguistic perspective. Trudgill concludes that women are more oriented to the social status language conveys. Women would be expected to use standard linguistic forms much more frequently than men do. Hence the characteristic dropping associated to men. However, in my opinion, in the first two Harry Potter novels there is no stereotyped use of the language in this sense. Hermione's know-it-all image is clearly reflected in many aspects of Rowling's description of the character. And, to this end, the use of this metaphor is a sort of stylistic manner adopted by the author and not so a gender difference in itself.

Another linguistic aspect related to gender differences, qualitatively speaking, would be the use of terms connected with expectations and hopes, that is, what

could be expressed as “emotional language”: i.e. ‘hope’, ‘expect’, ‘goodness!’, also by means of intensifiers such as ‘ever so pleased’. Words are sometimes italicised for emphasis. Eventually, the use of emotional language conveys a certain association to the affective function of women and, therefore, seems to be a gender stereotype.

Here, I will observe what is said about Hermione’s character: ‘she was such a bossy know-it-all’ (p. 121); ‘Harry couldn’t believe anyone could be so interfering’ (Rowling 1997: 115); ‘said Hermione, rather bravely, Harry and Ron thought’ (Rowling 1997: 194). At the very beginning, Hermione appears to be a threat to the growing friendship between Harry and Ron, but, shortly afterwards – Hermione’s worth recognised – Hermione’s character becomes principal in the trio. Each of them possesses an aptitude to overcome the difficulties they encounter throughout the pages.

On the other hand, it is also worth noting what the character tells about herself: ‘Of course not’ said Hermione briskly. ‘How do you think you’d get to the Stone without us? I’d better go and look through my books, there might be something useful...’ (Rowling 1997: 197). Hermione shows a great determination to act. She is willing to participate in the adventures Hogwarts’ daily life conveys, and she is conscious of being the mind without which the happy ending of these adventures would not be such a success.

To sum up, Rowling could have made a mere subversion of roles, that is, she could have given Hermione an active and strong role and, by contrast, Harry a passive and observer nature. However, Harry plays an active role at times while Hermione just thinks and passively observes the best conditions of the situation, and, on the contrary, Hermione acts at times while Harry states what should be done. Thus, Rowling consciously provides the audience with two different approaches of gender and, therefore, invites readers to question socially imposed models of behaviour.

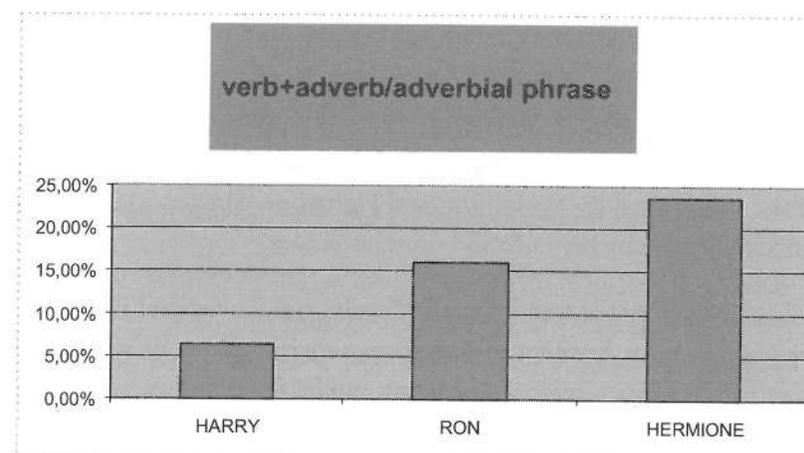
7. Harry Potter and the Chamber of Secrets

Regarding the second novel, I will briefly refer to the qualification of the characters by observing the linguistic constructions of the main characters.

The omniscient narrator qualifies characters by means of adjectives –verb constructions: verb + adverb/adverb phrase – as for example: regarding Harry Potter: ‘burst out angrily’, ‘said desperately’, ‘whispered urgently’; Ron Weasley: ‘sighed happily’, ‘said Ron sleepily’, ‘said Ron in exasperation’; and Hermione Granger: ‘said

Hermione miserably’, ‘said Hermione with a small voice, ‘with a bossy sort of voice’. For a graphic image of the results see the graph below.

In relation to the characters’ language use, the same patterns employed by Rowling in the first Harry Potter novel are present in the Chamber of Secrets book: Hermione uses linguistic hedges and tags i.e. ‘is it?’, ‘are you?’, ‘of course’, ‘you know’, ‘by the way’, ‘I mean’, etc; both Harry and Ron reiteratively make use of droppings: i.e. ‘Wish’, ‘Said’, ‘Course’, and so on; and Mrs Weasley repeats ‘dear’ over and over.



Regarding lexical verbs, I have randomly chosen two chapters in the Chamber of Secrets book and observed some of the verbal constructions used in the speech and descriptions of 3 characters – Harry, Hermione and Mrs Weasley. See some examples in the chart below.

Harry	Hermione	Mrs Weasley
creeping to the window	shriek	Shout
Pushing it up	squeak	say in a deadly whisper / snap
Climbed onto the window	wail	Shriek
dashed around his room	squealed	cooking breakfast
moved back	whimper	to call us for breakfast
snatched up Hedwig’s cage	raised a trembling hand	was clattering around
passed it out to Ron	flushing furiously	swelled like a bullfrog

backed away	said Hermione sceptically	said Mrs Weasley, starting to clear the table
Listened anxiously	said Hermione cautiously	kept patting her hair

In sum, Harry's speeches are mainly developed by activity verbs, whereas both Hermione and Mrs Weasley are relegated to hysteria-related verbs. Finally, Mrs Weasley's language clearly belongs to the household ambit.

8. Conclusions

Due to the fact that the reflection of stereotypes is present in the two Harry Potter novels examined and this is a potential risk for stereotypes to become reinforced in a young audience, I have devoted a brief part of my analysis to deduce from the reading whether a fracture of stereotypes is also represented in the books. Surprisingly, there is a fracture of stereotypical concepts regarding the role subversion developed in the Hermione's character. She is represented as the reasoning alma mater of the trio formed by Harry, Ron and Hermione. She has a problem solving role mainly observable by her logic and cautious nature.

The underlying contrast between Muggles and the magical Hogwarts seems to be used as a tool for Rowling to introduce a social critique of stereotypes. Mrs Dursley and Mrs Weasley serve as a counter-model for those women who aim at departing from a traditional view of women as slaves of the household ambit. Mr Dursley is the breadwinner par excellence. He is clearly oriented to his professional career – as most men do – and no other inconveniences, whether magical or real, may enter his life. Rowling seems to have (un)consciously described the surface of two different worlds with the objective of representing reality as it is: stereotypes are present in our society though they can be relegated to a secondary role. Perhaps Rowling's intention was to consider children's literature as a prolific field for introducing sociological aspects and, as a consequence, her unconfessed need to be considered a quality-literature author.

In brief, the role subversion of the characters in the novels and the potential dual nature – active/passive – of the Harry/Hermione duo are intended to question behavioural models socially validated. May J. K. Rowling be providing the audience with a conception of the two characters as interchangeable and, therefore, possessing the same heroic qualities?

Bibliographical references

- ASKEW, S. & ROSS C. (1988) *Boys don't Cry: Boys and Sexism in Education*, Philadelphia: Milton Keynes, Open University Press.
- AUSTIN, J.L. (1975) *How to Do Things with Words*, Harvard: Harvard University Press.
- BLAKE, A. (2002) *The Irresistible Rise of Harry Potter: Kid-Lit in a Globalised World*, London: Verso.
- BUTLER, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, London & New York: Routledge.
- CHERLAND, M.R. (1994) *Private Practices: Girls Reading Fiction and Constructing Identity*, London: The Falmer Press.
- COATES, J. (1993) *Women, Men and Language*, London: Longman.
- ECKERT, P. & MCCONNELL-GINET, S. (1995) Constructing meaning, constructing selves: Snapshots of language, gender and class from Belten High. In Hall, K. & Bucholtz, M. (eds.) *Gender Articulated: Language and the Socially Constructed Self* 469-507. London & New York: Routledge.
- GOFFMAN, E. (1977) The arrangement between the sexes. *Theory and Society* 4: 301-331.
- GUPTA, S. (2003) *Re-reading Harry Potter*, New York: Palgrave-McMillan.
- HEILMAN, E. (2002) *Harry Potter's World: Multidisciplinary Critical Perspectives*, London & New York: Routledge.
- KESSLER, S. & MCKENNA, W. (1978) *Gender: An Ethnomethodological Approach*, Chicago: University of Chicago Press.
- LURIE, A. (1998) *Don't Tell the Grown-Ups: The Subversive Power of Children's Literature*. Back Bay Books.
- PINSENT, P. (1997) *Children's Literature and the politics of equality*, London: David Fulton Publishers Ltd.

-
- ROWLING, J.K. (1997) *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, London: Bloomsbury.
- _____ (1999) *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, London: Bloomsbury.
- SEARLE, J. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TRUDGILL, P. (1988) *Sociolinguistics: an Introduction to Language and Society*, London: Penguin Books.
- TURIN, A. (1995) *Los Cuentos Siguen Contando : Algunas Reflexiones sobre los Esterotipos*, Madrid: Horas y Horas.
- WHITED, L. A. (2004) *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*, Missouri: University of Missouri Press.
- ZIPES, J. (2001) *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*, London & New York: Routledge.

LA CONDESA DE PARDO BAZÁN
Y LA LECTURA INFANTIL Y/O JUVENIL

Araceli Herrero Figueroa

Universidad de Santiago de Compostela

aracelih@lugo.usc.es

Resumen

La edición actual con vistas a la lectura infanto-juvenil de textos de Emilia Pardo Bazán suscita toda una serie de interrogantes sobre qué lector solicitan o cuál es su horizonte de recepción. Nuestro estudio asume y considera una serie de textos que sí pueden considerarse dentro del sistema LIJ, y a la par desarrollamos la hipótesis de la ambivalencia de otros textos del *corpus* pardobazaniano que, desde luego, justifican las modernas ediciones juveniles de sus relatos. Y dado que muy excepcionalmente se cita a la escritora coruñesa en las Historias de la Literatura Infantil y/o Juvenil Hispánica, concluimos solicitando su consideración.

Palabras clave: lectura, recepción, ambivalencia textual.

Abstract

The countess of Pardo Bazán and children's and/ or youngsters readers: The present edition of Emilia Pardo Bazán texts to be read by children and youngsters gives rise to the question about what type or reader wants to read these texts or which are his/her receptive abilities. In my study I have selected a series of texts, which can

be considered as pertaining to children and youngsters' literature. At the same time, I also put forward the hypothesis of the ambivalence of other texts that belong to E. Pardo Bazán's corpus and that justify the juvenile editions of her stories. As a matter of fact, the Galician writer is very rarely cited in the history of Spanish children and youngsters' literature. Therefore, I conclude asking for her to be considered in this area of literature.

Key words: reading, receptive skills, textual ambivalence.



1. Introducción

Para quien esté atento a la edición de la narrativa breve hispánica, es evidente que hoy estamos asistiendo a una nueva "revalorización" de los cuentos de Emilia Pardo Bazán, una "revalorización" más como las que en su momento destacó P. Faus (2003:I,39), pero esta vez, esta nueva etapa, presenta como novedad la orientación de las ediciones para un público infantil y/o juvenil sin que, necesariamente, se pueda esperar "lectura escolarizada", lectura impuesta por el sistema educativo sino más bien la evidencia de que en el mercado del libro se defienden bien los textos pardobazanianos, que no sólo revelan así ese carácter ucrónico y atópico señalado en su momento para todo texto literario por el profesor F. Lázaro Carreter, sino también, en un buen número de casos, el carácter ambivalente de su recepción, desde un doble lector implícito, lector adulto y lector infante/juvenil.

Textos ambivalentes son aquellos textos que comparten dos sistemas, o subsistemas. Y si para el concepto de ambivalencia seguimos a Zohar Shavit (1999) y restringimos su significación a los "textos que mantienen en la sincronía (de forma dinámica y no estática) una posición ambivalente en el sistema literario", porque

[...] estos textos pertenecen simultáneamente a más de un sistema, y en consecuencia, se leen de forma diferente (aunque al mismo tiempo) por parte de dos grupos lectores al menos, que divergen en sus expectativas así como en sus normas y hábitos de lectura,

concluiremos reconociendo que los cuentos pardobazanianos resultan paradigmáticos, particularmente antológicos. Y esa ambivalencia explica en buena parte, que, generación tras generación, hayan sido leídos por niños/niñas, adolescentes y jóve-

nes, pese a la dificultad de acceso a sus ediciones, dificultad que hoy vemos, por fin, solventada (Herrero, 2007).

No creemos, pues, que haya "traslado", trasvase de sistema, que sí se ha señalado para las actuales ediciones del relato breve de Dickens. Los textos no se transmutan. Lo que cambia, se modifica y transforma es la sociedad, el contexto de su recepción, el lector. Y mientras editores y profesores se esfuerzan en la animación lectora, los relatos de Pardo Bazán (cuentos policíacos, cuentos legendarios, cuentos humorísticos, cuentos fantásticos, cuentos feministas, cuentos de amor...) ganan el favor del público, como lo ganaron libros que, en su ambivalencia, han sido "tomados" por el lector infante-juvenil (pensemos en *Robinson Crusoe*, *Los viajes de Gulliver*, *Gargantúa y Pantagruel*, *El principito*, etc., etc...). Lo cierto es que hoy el contexto de recepción del cuento pardobazanianos se ve ampliado. Y Emilia Pardo Bazán debe ser necesariamente considerada en el panorama de la Literatura Infantil.

El sintagma "Literatura Infantil" aparte de discutible es, como se sabe, ambiguo y por lo tanto impreciso. Podemos entender que se refiere a cuestiones de génesis, de autoría; también de participación y presencia (protagonismo) e incluso de adjudicación, destino y recepción. De ahí que en el desarrollo de esta exposición atendamos a los tres componentes de la comunicación literaria: emisor, texto y receptor, si bien va a ser la recepción, como veremos, la que más propiamente conceda a nuestra escritora un lugar de honor en la Literatura Infantil y/o Juvenil Hispánica, hecho al que, en buena parte, remite esa proliferación de ediciones pardobazanianas a las que hemos hecho referencia.

2. El niño/ joven, protagonista

J. García Padrino (1992:135), precisa:

Abundaban los relatos costumbristas protagonizados por niños, pero alejados de los intereses y capacidades lectoras de tales destinatarios, al ser planteados como una mirada adulta hacia la compleja realidad psicológica infantil. En otros de esos "cuentos de niños" se recreaban los recuerdos personales de la propia infancia del narrador e incluso un cierto anhelo por recuperar formas de vida más auténtica [...] Otros cuentos protagonizados por niños, escritos por Palacio Valdés y por Pardo Bazán, han sido incluidos en ediciones o en antologías destinadas a los lectores infantiles o juveniles.

En cuanto al primer aspecto, los recuerdos personales, podemos leer en el *corpus* pardobazariano un ejemplo en “La Paloma azul” (IV: 325¹). Ahora bien, el protagonismo del niño y joven adolescente no revela, no implica texto “infantil”. Un ejemplo: “Temprano y con sol” (I: 350). Y es más, la presencia del niño y joven como personaje, como carácter, suele estar en función de cuestiones varias, entre ellas la muy destacada presencia del amor maternal, de que ya hablaron, en su momento, N. Clemessy (1981:658) y J. Paredes Núñez (1979:238). El niño en buen número de textos aparece en función de la historia, de la fábula, de la anécdota y, por supuesto, ni siquiera como protagonista.

Ciertamente, en los relatos pardobazarianos hay una fuerte defensa del instinto maternal (Erich Fromm tendría mucho que decir al respecto). El instinto aflora modificando radicalmente conductas, anulando proyectos de futuro que perjudican la estabilidad emocional del hijo (“El niño de cera”; III: 463). Y el instinto es tan ciego y el amor maternal, concretamente, es tan radical que llevará a una madre, una “madre gallega” (así se titula uno de los cuentos: II: 27) a renunciar a su maternidad, entregando su criatura a otra mujer porque ésta brinda a su hija un futuro prometededor (“La Corpana”; III: 202). Sacrificio y renuncia, pues, cuando no delito, como el de la suplantación, sustitución en “El trueque”, II: 50 y “Durante el entreacto”, III: 140, dos relatos que a la vez aleccionan y alertan sobre la conducta reprochable de las nodrizas, ciertamente vilipendiadas por Emilia Pardo Bazán (Herrero, 2004: 59).

Asimismo, la desgracia de la malograda maternidad y la mortalidad infantil tiene importante peso en relatos que, como los anteriores, no remiten, desde luego, a un lector infantil. Es el caso de “El Niño” (III: 461), “Consuelos” (II: 320), “Un diplomático” (IV: 62) y “El niño de San Antonio” (I: 376). Caso diferente es “La inconsciencia del ángel” texto que, en su ambivalencia, más adelante vamos a considerar.

Como nos señala N. Clemessy (1981:659), si bien atendiendo especialmente a la novela, doña Emilia

sentía hacia la infancia una simpatía indulgente que la llevó a idealizar a sus pequeños personajes no presentándolos nunca bajo una luz desfavorable. Observamos,

¹ Seguimos la edición de *Cuentos Completos*, de J. Paredes Núñez (1990). Los números romanos remiten a los diferentes volúmenes de la recopilación.

por ejemplo, que no existen niños verdaderamente malos en su obra [...] Con todo lo cierto es que el tema de la niñez no ocupa más que un puesto modesto en las novelas.

Concluyendo: el hecho de que los niños aparezcan como personajes no puede llevarnos a creer que estamos ante relatos de LIJ. Su presencia acostumbra a estar en virtud de potenciar el dramatismo de la fábula. Por supuesto, hay excepciones. Asimismo, podemos señalar textos con personajes infantiles en los que prima el humor (y en esto, sí, como diremos, doña Emilia, “literata” y humorista, es precursora), por ejemplo “El baile del querubín” (I: 225), relato inefable tanto por la anécdota recogida en el “cuerpo” del texto, como por la “addenda”, en voz de la autora (ciertamente ironista). Otro texto en esta orientación humorística que merece destacarse es “Ir derecho” (Dorado, 2005: 62-65) texto que, como el ya citado de “La inconsciencia del ángel” vamos a considerar en cuanto a la posibilidad de un lector implícito ambivalente.

3. Un niño narrador: Perucho

Pardo Bazán no se aparta del concepto de niño de sus coetáneos². Y para ese ser, mero germen de hombre, solicita una firme formación; no admite una educación “blandengue” que debilite al futuro español que puede necesitar la Patria. De ahí los cuentos “patrióticos” y biografías de grandes hombres como Hernán Cortés, de que hablaremos. Pero veamos lo que escribe en “La educación del valor” (Axeitos Valiño y Carballal Miñán, 2004:397):

Lo que sí juzgo indudable es que la generación actual más se educa para el miedo que para el valor. Lo digo porque a los niños se les cría entre algodones, cultivándoles la sensibilidad, que es la mayor enemiga de la fortaleza. El mimo, la dulzura, el halago, la supresión completa de los castigos corporales, afeminan desde la cuna a los muchachos. Nuestra inclinación es envolverles en holandas finas, cuando talvez valdría más acostarles sobre jerga y habituarlos al bodrio espartañata y al ejercicio incesante del vigor físico.

Ahora bien, que propugne una educación en la disciplina (si se quiere, “educación espartana”) no conlleva que admire a los “superdotados”. Es más, no soporta

² Como apéndice incluimos un texto no recopilado de interés en este aspecto, texto que remite a *ABC Infantil*, 16 de enero de 1916.

precocidades y menos si inciden en desviar al niño de la ética, de ahí que se sume a denunciar la cuestión de los niños intérpretes, precisando: “los *pequeños prodigios* me son hasta antipáticos: la precocidad me repugna tanto como las pretensiones juveniles persistentes en la vejez” (Pardo Bazán, 1986: 92)³.

Por otra parte, doña Emilia sabía bien del componente lúdico del lenguaje infantil, sabía de la capacidad creativa, incluso fabuladora, del niño⁴ y el relato de Perucho de *Los Pazos de Ulloa* es texto ciertamente antológico (Pardo Bazán: *O.C.*: vol II, 314)⁵.

Perucho, es uno de los más logrados personajes infantiles de la narrativa pardobazaniana, a la par de las figuras destacadas por N. Clemessy (1981:669): Minguitos, de *El cisne de Vilamorta* y Telmo de *La piedra angular* que representan la infancia desgraciada. Como ellos, Perucho está trazado con esmero. Es el niño aldeano de *Los Pazos*, criado en la libertad de la Naturaleza, madre y luego madrastra. Perucho es modelo de ternura para con la tan trágica Nené, abandonada a su suerte. Para la niña Perucho se convertirá en el creador de un texto lúdico, un texto propiamente infantil, tal vez el único texto pardobazaniano que, por su estatuto de narrador, merece este adjetivo.

El texto remite a la literatura oral, y a ello se debe la truculencia, la truculencia que Pardo Bazán rechaza en la literatura maravillosa (pese a saber a esta deudora en buena parte de la literatura tradicional, que bien conocía y dominaba), y de ahí que, por su crudeza se plantee, y plantee a Giner (Varela, 2001: 372 ; Porto Ucha, 1987:135) la conveniencia de que su hijo Jaime frecuente los textos de Perrault, pese a la admiración que debía sentir por éstos (en el catálogo de su biblioteca figura (Fernández-Couto, 2005:432), admiración, afición y conocimiento que llevará a nuestra escritora a realizar una magnífica glosa del final de “Barba Azul” en “El torreón de la esperanza” (II: 273). Ciertamente, Charles Perrault podía servirle a la condesa para la práctica hipertextual, pero no para la lectura de un niño que sí en cambio, como la Nené de *Los Pazos*, puede buenamente escuchar el relato de Perucho.

³ Este texto, “Niños actores” fue texto reproducido con profusión: en *El Regional* figura como “Defensa de la infancia”, y en otros diarios como *El Noticiero Gallego*. “Los niños en el teatro” en el *BILE* (nº 21, p.364), con textos de Giner y Cossío.

⁴ Es singular que en *Nuevo Teatro Crítico* (nº 8 y 10, 1891), en el apartado Educación, se reseñe el libro “Escrituras libres por niños de 8 a 10 años, educandos de Angel Bueno”.

⁵ Seguimos las *Obras Completas*, editadas por D.Villanueva Prieto y J.M. González Herrán (1999/2003).

Perucho es, pues, protagonista de aquella comunicación narrativa, autor textual que asume un interesante relato “infantil”, fijación de un texto de literatura oral y autor de un proceso de literaturización de relato tradicional hispánico en el que se mantienen las fórmulas introductorias (el imperfecto prelúdico o desrealizador, pretérito de irrealización o como se prefiera denominar), los comienzos y finales estereotipados y ya, en su macroestructura las pruebas, en este caso prueba mágica (la restitución del ojo del rey) que se premia con la definitiva función proppiana (Wº: Matrimonio).

Nuestra autora, al dar la palabra a Perucho, al convertirlo en narrador, se esmera, asimismo, en reflejar las interferencias no del español en el gallego del niño, sino a la inversa. Ciertamente, más parece el relato de un niño “escolarizado” que se esfuerza en relatar un cuento a la manera de los que lee o le lee el maestro o “escolante” (en una escuela, por supuesto, que alfabetiza en español) que el relato de un niño sin escolarizar. No es, así, relato que nos suscite la presencia de Perucho en aquella “huronera”, al amor de la “lareira” de Los Pazos, escuchando relatos tradicionales gallegos de relatores adultos⁶.

Con el relato de Perucho presenciamos una cuidada escena infantil en la que un niño se erige en creador/emisor de un texto que no puede menos de suscitar los “cuentecicos” para la infancia y aquellos “pajaritos color de cielo” que comentaremos al estudiar los paratextos de “El Príncipe Amado”, ciertamente, como diremos, texto canónico infantil.

4. El niño receptor. la competencia literaria autodidacta de Emilia Pardo Bazán

Doña Emilia vivió en una época trascendental para el desarrollo de la LIJ. Su vida fue larga y no excluimos que revisase sus opiniones (es lógico y natural, en otras cuestiones como el feminismo ya lo hemos señalado), pero más que en declaraciones aisladas de la autora nos vamos ahora a detener en considerar los “Apuntes Autobiográficos” que, a modo de prólogo o presentación, abren *Los Pazos de Ulloa*. Un

⁶ Es singular que no se recoja un cuento tradicional gallego. Tal vez Pardo Bazán era consciente de la escasez de relatos propiamente maravillosos, de escasa presencia en nuestra literatura oral. Por otra parte, nos resulta singular la presencia del ogro figura mítica que, como veremos, Pardo Bazán rechaza para el ámbito peninsular, pese a que tenía que conocer bien dentro de nuestra mitología la figura que, incluso etimológicamente, remite a ella: el “urco”.

acierto el que en la edición de las *Obras Completas* de D. Villanueva y J.M González Herrán se resitúe este texto (vol. II: pp.5-59), documento de interés que pasamos a considerar y que nos presenta toda una serie de cuestiones de interés para las cuestiones que nos ocupan.

Doña Emilia tuvo, sin duda, una privilegiada formación, aunque se trate de una formación literaria preferentemente autodidacta. Y no creemos que en los "Apuntes Autobiográficos" haya ni pedantería ni el "alarde vanidoso" que menciona la propia autora en el texto (p. 6). Estos primeros recuerdos de experiencias lectoras que tan mala acogida suscitaron por parte de algunos de sus coetáneos merecen ser destacados porque son testimonio (no frecuente) de una recepción que interesa y porque, además, está revelándonos el ya citado carácter autodidacta al que obedece la hoy tan formulada "competencia literaria", competencia, formación que se adjudica la escuela cuando, como evidencia Pardo Bazán en estos "Apuntes Autobiográficos", remitía, y aún frecuentemente remite, más a la lectura voluntaria que a la lectura impuesta en virtud de enseñanzas/aprendizajes o itinerarios escolares.

Pardo Bazán declara:

Era yo de esos niños que leen cuanto cae por banda, hasta los cucuruchos de especias y los papeles de rosquillas; de esos niños que pasan el día quietecitos en un rincón cuando se les da un libro, y a veces tienen ojeras y bizcan levemente a causa del esfuerzo impuesto a un nervio óptico endeble todavía

Así, pues, los "Apuntes autobiográficos" nos interesan en tanto revelan recepción infantil y juvenil y a la vez también precisan cuestiones de interés en relación con la educación literaria como la cuestionable selección textual y con la dispersión de lecturas. Doña Emilia, en línea con los institucionistas (Giner y Cossío, especialmente), defendía el valor de la educación artística, pero sin claudicar del didactismo que había dominado el discurso literario supuestamente infantil de la etapa anterior.

Sobre la cuestión de la selección textual interesa leer lo que la escritora precisa en la p. 11 de estos "Apuntes Autobiográficos":

[...] la total inocencia posee en efecto la cualidad de la abeja, de sacar miel hasta de los cálices venenosos: pues puedo asegurar que, sintiendo entonces la magnificencia de la poesía bíblica con una intensidad que hoy me sorprende, los pasajes más

crudos que cocidos que abundan en el Antiguo Testamento no me despertaron una curiosidad ni mancharon con una nube el claro azul de mi fantasía infantil.

Estamos ante la lectura de los textos "tomados" del sistema literario de los adultos por el niño. Doña Emilia precisa que el niño "recepiona" sólo aquello que responde a su "enciclopedia", lo que no entra en colisión con su "umbral de recepción". En suma, lo que responde a sus intereses y características psicopedagógicas. Ella misma, poseedora, sin duda, de destacada capacidad intelectual, era capaz de leer textos de adultos en lectura infantil, y es lógico que por ello supusiese que los niños y jóvenes bien podrían leer muchos de sus relatos, y máxime cuando su popularización se realizaba más desde las revistas o publicaciones periódicas que a través de los volúmenes de sus colecciones o, en su etapa final, sus *Obras Completas*. Por ello, por hacer extensivas sus experiencias al lector medio, declara aquello de que "los mismos libros se leen a los quince [años] que a los treinta" (Bravo Villasante, 1985:127)

También por "Apuntes autobiográficos" sabremos de la afición de doña Emilia por las figuras de los conquistadores. Hernán Cortés y Pizarro. Sobre el primero declara: "He perdido la cuenta de las vueltas que di a *La conquista de Méjico*, del elegante Solís" (p.12). Seleccionamos esta cita por dos razones: en primer lugar por el amor al texto bien escrito (condición *sine qua non* para el texto infantil) y en segundo lugar por su interés por un texto histórico, biografía "ejemplar", vida y hazañas de un héroe, a juicio de la escritora, no suficientemente considerado, y por el cual sintió gran simpatía que la llevó a escribir, entre otros textos, un relato "juvenil" que debemos, más adelante: *Hernán Cortés y sus hazañas* que comentaremos en su lugar.

Si seguimos leyendo con atención los "Apuntes Autobiográficos", podemos también deducir la inconveniencia de la imposición escolar, de aquel limitado "alimento espiritual" (las lecturas de *Telémaco* y *Fábulas de Lafontaine*) que no suscitaban su afición literaria, si bien reconozca otros méritos de la enseñanza colegial como el aprendizaje de idiomas, en su caso el francés, competencia adquirida no tanto por la metodología aplicada cuanto porque se le puso en situación de aprendizaje comunicativo.

⁷ Leemos:

Esa distinción entre el muchacho y el hombre, clara y marcada en los pueblos fuertes, aquí se desconoce, y por eso no tenemos literatura infantil ni juvenil, pues los mismos libros se leen a los quince que a los treinta.

Conclusión: en cuanto a la formación literaria, a la competencia literaria que reconoce doña Emilia como base para su labor creadora, su profesión, defiende la lectura voluntaria más que en la impuesta. Considera que la lectura infantil y juvenil si bien debe atender a las distintas etapas del niño (así lo expuso en diferentes lugares, como en *La cuestión Palpitante*), no por ello requiere textos “adecuados”: el niño receptiona como tal y es capaz de seleccionar aquello que entra en sus intereses, obliterando cuestiones “inadecuadas”.

Así pues, las lecturas infantiles, concretamente las juveniles no tienen que remitir necesariamente a un género preciso y ni siquiera revelar lector implícito, lector ideal o voluntad del escritor de adscribirse al sistema de la LIJ. Por sus reflexiones podemos deducir que defiende la apertura del texto literario, del texto lúdico, y su plurisignificatividad. Su lector (el “lector cómplice” de que habló Cortázar) desde luego no era (no quiso que fuese) ese concreto y “simplificado” (por no decir “menospreciado” o “ninguneado”) lector infantil que, como destinatario, lector implícito, propenden concretos textos que difícilmente merecen ser considerados como literarios.

5. Una aproximación al *corpus* infanto-juvenil de Emilia Pardo Bazán

5.1. Un texto canónico: “El Príncipe Amado”

El “El Príncipe Amado” se publica en 1879 en los números 4, 5 y 6 de “La Niñez”. Fijémonos en la fecha, muy acertadamente destacada y “contextualizada” por la profesora Borda Crespo, y consideremos a la vez, en este caso concreto, el medio de publicación⁸.

El relato se acompaña de una “Nota de la autora” (O.C., VII: 233) que es preciso asumir y analizar. Un paratexto que, por supuesto, actúa de metatexto y nos da las claves de cuestiones varias. La escritora destaca:

Declaro que este cuento está escrito para las señoritas mayores de siete años y para los caballeros que han cumplido ocho. Los “bebés”, que todavía no alcanzaron la edad de saber la doctrina y de estarse quietecitos en visita, se divertirán más con otras historietas, particularmente si versan sobre aventuras ocurridas a caballos, bo-

⁸ Años más tarde se incluye en la colección “Biblioteca de la madre y el niño”, Imp. Enrique Teodoro.

rricos, grandes perros de Terranova, pajaritos de color de cielo y otros íntimos que la Naturaleza brinda a la infancia.

En este paratexto doña Emilia no se para a adoctrinar, solo constata, y constata con conocimiento. Lo mismo hace al precisar cómo para los “bebés, que todavía no alcanzaron la edad de saber la doctrina y de estarse quietecitos en visita”, son más adecuados los cuentos de animales, no animales mitológicos, sino animales cercanos al niño: “caballos, borricos, grandes perros de Terranova, pajaritos color de cielo y otros íntimos que la Naturaleza brinda a la infancia”⁹.

Doña Emilia sabía que los niños que no leían, que no habían accedido aún a la enseñanza de la “doctrina”, al manejo del Catecismo (fundamental en su formación) y no entraban en la categoría de “educandos”, debían gozar con las ingenuas historias en que los protagonistas fuesen los animales. Por supuesto, Pardo Bazán no se refiere a las fábulas (que luego veremos ponderar en cuanto a su “estilo”), sin duda porque era consciente de que, por su carácter eminentemente alegórico, resultaban de dificultosa interpretación infantil.

Otra cuestión que se nos plantea desde esta precisión de relatos infantiles, por supuesto orales (la edad infantil no implica lectura), es la omisión de la literatura de tradición oral, hoy considerada, incluso, conveniente para la educación infantil, cuestión que por figurar en el segundo paratexto de forma más explícita, la asumiremos. Y lo que interesa más es esa “asignación”, ese remitir el relato a “señoritas mayores de siete años” y “caballeros que han cumplido los ocho”, porque en la fruición no cabe distinción de sexos, sí precisión de clase social: doña Emilia escribe para el niño que conoce, el niño de su estamento socio-económico, clase media, o media alta, acomodada.

Si leemos con atención el texto que comentamos, no podemos menos que considerar que está escrito un poco en línea *captatio benevolentiae*. Y es que, como diremos, “El Príncipe Amado” nos parece, como otros, texto ambivalente, con el

⁹ La profesora Borda Crespo, en el estudio indicado, llama la atención sobre la posibilidad de estudiar los relatos de animales. Es cierto que algunos relatos con presencia de animales domésticos o domesticados pueden conformar una pequeña selección de relatos infantiles, entre los que también estaría el relato de Perucho en *Los Pazos*, sin embargo ya hemos anotado que, cuando no tienen carácter simbólico, no implican alegoría, los animales están en función del desarrollo de la anécdota, de la fábula, de la historia.

doble lector implícito de que hemos hablado: el adulto que, tras seleccionar y aprobar el texto, lo leerá en voz alta, y el niño, un niño "oidor" al que se transporta al mundo de lo maravilloso, con aquel "Erat quidam rex cuius imperio..." , que señala Van Gennep como procedente de "Gesta Romanorum", aquel tiempo sin tiempo, acronologicidad al que el relato lo retrotrae, mundo de la fantasía y credibilidad, sin por ello claudicar del componente ideológico, del didactismo que ahora debemos destacar como común a los cuentos de hadas de aquel momento, cuentos que, como se sabe, tras la etapa romántica se refugian en el mundo infantil, se trasladan para el sistema LIJ, sin renunciar al adoctrinamiento del relato *para* niños de la etapa anterior (Sánchez Corral, 1995:97 ss).

Pardo Bazán no es ninguna excepción, pues. "El Príncipe Amado" es relato fantástico y a la vez maravilloso (mejor, "semi-maravilloso": carece de objeto y auxiliar mágico), pero bien puede incorporarse, a su vez, a una colección de "Cuentos Morales", a la manera de los cuentos que, paradójicamente, así tituló Clarín.

"El Príncipe Amado" se publicó en 1879, como hemos señalado. Tres años después de la fundación de la Institución Libre de Enseñanza. Esto viene a colación porque, en línea con Giner y los institucionistas (pienso más concretamente ahora en Cossío, pedagogo por excelencia) doña Emilia defiende, como ya hemos precisado, la educación estética en la escuela, aunque ello no implique renunciar al texto instructivo. Pardo Bazán, pues, con este texto concreto se posiciona en la línea del instruir deleitando de épocas anteriores. Hasta cierto punto se nos presenta como seguidora de Leprince de Beaumont, y más concretamente de Madame d'Alnoye.

El niño debe ser educado para convertirse en hombre. Es hombre en potencia y debe cuidarse su instrucción en el desarrollo de actitudes y comportamientos como la disciplina y el trabajo. La educación conlleva la felicidad del individuo, felicidad que conseguirá el Príncipe Amado tanto al reconocer la formación en valores cuanto la educación compartida del hombre y la mujer. Y bien que el texto presuma lectura silenciosa u oralización, lectura en voz alta, lo cierto es que en el discurso se incorporan rasgos de la lengua coloquial, frases y modismos de la lengua hablada, del código oral, recursos que aproximan el texto a los receptores/oidores sin por ello caer en la infantilización, en la utilización de un léxico empobrecido en función del vocabulario usual, cotidiano y frecuente que sacrifique la magia del lenguaje y el carácter lúdico del texto literario. Pardo Bazán no ningunea a su receptor.

Veamos ahora un segundo paratexto.

Cuando nuestra autora organiza la colección *La dama joven* incorpora a ella "El Príncipe Amado". Las *Obras Completas*, en la edición ya señalada de D. Villanueva y J.M. González Herrán, mantienen esta organización¹⁰ en la cual podemos leer el "Prólogo" de aquella colección donde, con respecto a "El Príncipe Amado" declara:

Respecto a "El Príncipe Amado", diré que es el único cuento para niños que he escrito en mi vida, y a la vez el único escrito que ha hecho vacilar un tanto mis firmes convicciones estéticas. Al trazarlo, pensaba que quizás es vano orgullo este que nos leva a desdeñar por completo el fin útil y perseguir tan sólo la hermosura, mirando con tedio géneros y ramos de la producción literaria, cuyo cultivo acreditaría nuestra destreza y honraría nuestro corazón. En España no existe una colección de cuentos para la infancia que reúna al carácter nacional la acabada maestría de la forma y la enseñanza alta y pura. Tenemos, eso sí, un rico tesoro de fabulistas, tesoro casi enterrado, pues hoy las fábulas han caído en injusto olvido y descrédito; mas por lo que toca a narraciones, a novelas y leyendas infantiles, vivimos de prestado, dependiendo de Francia y Alemania, que nos envían cosas muy raras y opuestas a la índole de nuestro país, y en vez de nuestras clásicas brujas, hadas, gigantes y encantadores nos hacen trabar conocimiento con ogros, elfos y otros seres de la mitología y de la demonología septentrional: aparte de que el color terrorífico de algunos cuentos de Grimm y Andersen, por ejemplo, más es para poner espanto en el ánimo de los chiquillos, y apocarlos y llenarles el cerebro de telarañas, de ahorcados y espectros, que para darles un rato de solaz y una disimulada lección. Sería muy de desear la aparición de un tomo de cuentos de niños, hechos con el primor literario y limpieza de estilo que distingue a los grandes fabulistas castellanos, con la sencillez necesaria para que los niños los entendiesen, y en suma con los requisitos indispensables, a fin de que la obra remediasse una urgente necesidad y tapase un hueco en nuestra bibliografía. El libro alcanzaría, de seguro, extraordinario éxito y repetidas ediciones.

Doña Emilia aboga, lo hemos visto, por la intencionalidad psicopedagógica, pero no por ello supedita la estética a la utilidad, cree que ambas deben hermanarse y

¹⁰ Vol. VII, pp. 9 y 10. De nuevo esta inclusión supone otro acierto, si bien reconozcamos que en la recopilación de J. Paredes Núñez (1990) no tenía lugar. Se trataba de una colección (desde luego exhaustiva) de relato breve, cuentos, de ahí que, el profesor granadino lleve estos paratextos a las anotaciones complementarias e ilustrativas que acompañan al relato. Por otra parte, al no mantener la Colección como en origen, incorpora "El Príncipe Amado" al apartado de "Cuentos de Fantasía", lo cual es ciertamente, acertado.

mantenerse en equilibrio. Ama los textos fabulísticos hispánicos, las *Fábulas Morales* de Tomás de Iriarte y las *Fábulas Literarias* de Samaniego porque reflejan “primor literario y limpieza de estilo”.

Tenemos, pues, según declara, grandes fabulistas, modélicos escritores españoles, y en contraposición profesamos un excesivo entreguismo a la literatura francesa y alemana, declaración ésta un tanto singular, dado que, si como sabemos por su correspondencia con Giner, no considera a Perrault lectura adecuada para su hijo Jaime (“Yo estoy tan a oscuras en el asunto, que hasta ni los cuentos de Perrault me atrevo a contarle, temerosa de que sean poco a propósito para su edad y viva imaginación”, dice (Varela, 2001:372), sí creemos que Pardo Bazán es deudora de Madame d’Aulnoy, precisamente en este texto de “El Príncipe Amado”.

Perrault, aunque omitido, nos parece ahora aludido (difícilmente un relato como “Griseldis” podía gozar de las simpatías de la autora), y cita, expresamente a los Grimm y a Andersen, este último no acertadamente en cuanto a la presencia de lo terrorífico en sus textos, textos si se quiere, en exceso emotivos y lacrimógenos, como diremos al comentar la “Historia de una madre” que suponemos doña Emilia conocía bien.

Asimismo, doña Emilia se declara contra la “imposición” de la mitología nórdica, en detrimento de la mitología que, deducimos, considera “nacional”, es decir, hispánica. Y sobre las figuras míticas que como autóctonas defiende (brujas, hadas, gigantes y encantadores) debemos precisar que en cuanto a las hadas es cuestión discutible, dado que en la literatura hispánica, se sabe, más bien se trata de viejecillas (o “agüelillas”) con vara de virtud (y no, desde luego, varita mágica)¹¹. De todas formas, lo que importa es su rechazo de la mitología “septentrional” (de ogros, elfos y demonología nórdica) en cuanto suplanta la mitología hispánica, menoscabando la literatura tradicional, germen de la novela, como precisa en *La cuestión palpitante* (VI. Genealogía), que leemos desde la Biblioteca Cervantes Virtual:

La forma primaria de la novela es el cuento, no escrito, sino oral, embeleso del pueblo y de la niñez. Cuando al amor de la lumbre, durante las largas veladas de

¹¹ En nuestra literatura tradicional gallega conviene destacar que el término “fada”, que precisamente utiliza Pardo Bazán en su obra de ficción, no conlleva el valor de mujer sobrenatural sino de maleficio y “maldición” provocadora de zoomorfizaciones varias, como en “peira dos lobos”, mujer loba)

invierno, o hilando su rueca al lado de la cuna, las tradicionales abuela y nodriza refieren en incorrecto y sencillo lenguaje medrosas leyendas o morales apólogos, son... ¡quién lo diría! predecesoras de Balzac, Zola y Galdós.

Por lo tanto, en este segundo paratexto, el “Prólogo” a *La dama joven*, propugna una literatura nacional hispánica que potencie la presencia de la mitología autóctona; un “estilo” adecuado a la edad infantil, pero con el primor literario de los fabulistas hispánicos y por ello no ajena al didactismo, y a la vez solicita la edición de un volumen de relatos al que la condesa augura éxito de lectura y comercialización

Ciertamente nos sorprende aquella propuesta de potenciación de lo autóctono. Diferentes estudiosos han destacado las literaturizaciones del relato tradicional en la obra pardobazániana (J. Paredes Núñez y Monserrat Amores, entre otros). Sin duda alguna, estamos ante esa amplia posibilidad de estudio comparatístico anotada por el profesor Paz Gago (2003:11-13). Doña Emilia literaturizó, por ejemplo, el mito de la Santa Compañía (con mayor o menor fuerza aparece en: “La Compañía”, II:175, “El molino”, II:187, “El pinar del tío Ambrosio”, II:35, entre otros) así como los relatos legendarios de los playeros de A Costa da Morte (“La Ganadera”, III:305, “Tiempo de ánimas”, I:435, y “Jesús en la tierra”, II:221; sin embargo, utilizó aquel material exclusivamente para potenciar el componente trágico, cuando no terrorífico, de los relatos. He aquí el terror, el terror que, como hemos dicho, no creía positivo para la educación de la infancia, para la educación de su hijo Jaime. Bettelheim difícilmente gozaría de la simpatías de nuestra escritora coruñesa. Los textos citados nada tienen de ambivalentes. No procuremos en las literaturizaciones pardobazánianas de la literatura de tradición oral orientaciones de lectura para el público infante-juvenil. Una paradoja más a las que la escritora coruñesa nos tiene acostumbrados.

Y retomando ahora el relato “El Príncipe Amado” no podemos menos que destacar la permanencia de la ya señalada orientación a lo fantástico y maravilloso sin por ello renunciar a las directrices didácticas, aporte preciso para que, en aquella época, cualquier cuento fuese aceptado por el sistema de la Literatura Infantil y/o Juvenil.

Así pues, didactismo pero sin el tono autoritario del texto didáctico de aquel momento. Leemos, pues, en “El Príncipe Amado” presencia del elemento fantástico y maravilloso porque, como aquéllos, como los institucionistas, Pardo Bazán cree en su

aporte educativo dentro de la educación estética. La fantasía no es “la loca de la casa”. Y si es cierto que la autora mantiene la intencionalidad moralizante, no por ello cae en la unilateralidad del texto, en la lectura unívoca propia de la literatura didáctica que, en su devenir, con el transcurso de los años, convierte en texto obsoleto lo que en su momento, equivocadamente, se consideró literario. “El Príncipe Amado”, sin la altura de otros cuentos pardobazanianos, realmente magistrales, resiste bien el paso del tiempo frente, por ejemplo, a determinados relatos de su tan estimado Padre Coloma.

Y en cuanto a aquella propuesta de edición de un “tomo de cuentos de niños” que “tapase un hueco en nuestra bibliografía” y que, como se nos dice “alcanzaría, de seguro, extraordinario éxito y repetidas ediciones”, Pardo Bazán, profesional de las letras, demuestra, una vez más su visión de futuro. Y tienta, alienta a los editores, tal vez en velada alusión a Saturnino Calleja, cuya editorial, recién fundada, pocos años después va a asumir esta directriz en su mercado del libro, directriz que, precisamente será la que dará renombre a aquel editor.

Doña Emilia consciente del valor de escritores coetáneos anima a que sean estos quienes asuman la creación de textos infantiles y juveniles. Ella misma se sabía con cualidades para escribir cuentos que superasen las “ñoñerías” que leemos en los textos de lecturas que, por ejemplo, incluso años después, ya a comienzos del XX, publicará Sopeña, textos que no trascendieron de su tiempo y que hoy son meras curiosidades bibliográficas. No es, desde luego el caso de “El Príncipe Amado” y menos aún el del texto que pasamos a considerar: *Hernán Cortés y sus hazañas*.

5.2. Una contribución biográfica: *Hernán Cortés y sus hazañas*

La ya citada estudiosa pardobazaliana P. Bravo Villasante (1983:258) precisa:

Pensando en los niños Emilia Pardo Bazán escribió un cuento titulado “El príncipe amado”; en sus últimos años la “Vida de Hernán Cortés”, figura que entusiasmaba a la escritora por sus cualidades nobles y caballerescas.

La biografía del conquistador español está escrita pensando en los muchachos con exaltación heroica y admiración de las virtudes varoniles.

La condesa de Pardo Bazán quiso contribuir con su obra a aumentar el caudal de la literatura juvenil, que notaba escaso, y nada le pareció mejor que escoger a una de sus figuras predilectas de la leyenda dorada española, como ella solía llamar a nuestras gestas.

Con esta semblanza biográfica de un hombre de acción la condesa acierta en un género digno de ser tenido en cuenta en la literatura infantil.

Hernán Cortés y sus hazañas se publicó en Madrid, en 1914 en Ediciones La Lectura (Colección “Biblioteca de Juventud”), a la par de *El conde Lucanor, La vida es sueño y Platero y yo*. El libro, con destacadas ilustraciones en blanco y negro y color de A. Vivanco, se presenta con una dedicatoria (“A mi hijo el general Cavalcanti de Albuquerque”) y una “Advertencia”:

Parece excusado decir (aunque el decirlo me convenga) que este no es el libro que hace tiempo preparo acerca de Hernán Cortés y sus hazañas. Estas páginas compendiosas están destinadas a vulgarizar, en forma sencilla, sin tomar en cuenta discusiones y puntos críticos, una figura excelsa y un aspecto magnífico de nuestra historia.

La condesa de Pardo Bazán, que así ya firmaba por aquellas fechas, reivindica al “conquistador por excelencia y antonomasia”, porque, como precisa: “El homenaje a Cortés no está en mármoles ni en bronce, sino en sus hechos, monumento eterno, superior a las pasiones y a los odios”.

La lectura del texto no se circunscribe a los jóvenes, por mucho que leamos educación en el “heroísmo”, orientación lógica a quien pertenecía a familia de militares (tanto por sus ascendientes, preferiblemente por línea materna, como luego por su hijo y yerno) y le tocó vivir una época de importantes y trascendentales acontecimientos bélicos.

Ciertamente, estamos ante uno de aquellos libros de los que Pardo Bazán precisaba que se leían lo mismo “a los quince que a los treinta”. Precisamente hacia el lector de treinta van dirigidas las últimas páginas de reivindicación de aquel “héroe”, como ella escribe “bronceo Conquistador” al que considera relegado en sus merecimientos, en el reconocimiento y estima de los españoles (estima y simpatía que doña Emilia hará extensiva a la Malinche, de quien se va a ocupar en su labor periodística). Así pues, Pardo Bazán en este pequeño libro se propone reivindicar la figura del conquistador de Méjico.

El relato, propiamente *novella*, es de amena lectura. Ciertamente, este relato soporta bien el paso del tiempo. Nos parece un texto representativo de literatura juvenil, de más altura, por supuesto, que otras biografías dedicadas al público medio, lo cual nos lleva a no descartar la posibilidad de reedición porque, por supuesto, sin

llegar al “Magallanes” o “Américo Vespucio”, de Stefan Zweig, en su calidad sobrepasa otras muchas biografías “juveniles” que, bien hoy, bien en su momento, debemos leer, algunas de las cuales están aún en circulación. Me refiero, por ejemplo, al famoso texto *Coricancha*, de A. F. Tschiffely, sobre Pizarro, figura que también “noveló” Emilia Pardo Bazán¹².

Hernán Cortés y sus hazañas es texto “patriótico” (a la par de los textos “noventayochistas” que considera P. Faus) e incluso puede considerarse contrapartida a los relatos hagiográficos, a los *Cuadros religiosos*, que implican heroísmo femenino y solicitan (algún día hablaremos de ello) “lectura de mujer”. De todas formas, Hernán Cortés es, a nuestro juicio, un claro ejemplo de texto ambivalente, aunque no dudamos que sería un lector (o lectora juvenil, no propiamente mejicana) quien con más entusiasmo recibiría a día de hoy aquella reedición que postulamos.

5.3. Otros relatos y su discutible lectura ambivalente

Ya lo hemos visto, doña Emilia consideraba que el niño y joven debía educarse en el amor a la patria y en el “heroísmo” (años más tarde su propio nieto daría trágica prueba de ello). Esta directriz formativa se apoya con la lectura de textos como *Hernán Cortés y sus hazañas*, entre otros. Y en este aspecto no creemos que hubiese delimitación de lector masculino y femenino, porque la futura mujer debería también venerar estos valores patrios para, llegado el caso, comportarse con la generosidad de “La Exangüe” (II: 268) o con la dignidad de la madre de aquel huérfano de militar de “El rompecabezas” (II: 249), por no considerar ya a los padres de “El Catecismo” (II: 263).

Ahora bien, en un *corpus* tan amplio como el pardobazaniano, a la par de textos “patrióticos”¹³, hay textos declaradamente pacifistas (cuestión no necesariamente contradictoria, porque lo patriótico no implica belicismo). Un ejemplo lo tenemos en el cuidadosamente estudiado, traducido y reeditado “El caballo Blanco” (II: 266), texto pacifista por excelencia¹⁴, o en el citado “El rompecabezas” o en el ya

¹² *Francisco Pizarro o la historia de la conquista del Perú*, Madrid: Edit. Voluntad, 1917

¹³ Aparte de los “Cuentos de la Patria”, podemos considerar también en esta línea otros como “Poema humilde” y “La oreja de Juan soldado”.

¹⁴ De su popularización es ejemplo la edición de R.M. Tedorchek: *The white horse and other stories*, Bukuell University Press London and Toronto, Associated University Presses.

especialmente antiimperialista “La Paz” (II: 135), magníficos alegatos que no pueden menos que suscitaros aquella tan positiva relación de doña Emilia con los institucionalistas, y en concreto con Francisco Giner (Penas: 2004).

Este último, “La Paz” figura en *El Liberal* (en el número extraordinario de 3 de enero de 1897), y con él, el muy destacado “El caballero del azor” de Juan Valera y “Estudio del niño”, de Manuel B. Cossío. Pues bien, esta inclusión parece indicar que estamos ante un texto de Literatura Infantil y/o Juvenil, aunque no por ello descartamos su ambivalencia, común a otros que consideraremos, porque el protagonismo infantil, como hemos adelantado, no señala necesariamente al niño y joven como lector implícito por excelencia.

Insistimos retomando la cita de Jaime García Padrino en *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, señalada líneas atrás. En su último párrafo dice así:

Otros cuentos protagonizados por niños, escritos por Palacio Valdés y por PB, han sido incluidos en ediciones o en antologías destinadas a los lectores infantiles o juveniles.

Por lo tanto, que un editor haya incorporado a colecciones dedicadas al niño o joven determinados textos, no implica que esos relatos remitan al sistema o subsistema (o si se prefiere “género”) de Literatura Infantil y/o Juvenil. Que un texto figure en una colección, en una antología o en una revista especializada (fuese o no enviado por doña Emilia, consentido y admitido por ella, o ignorada su inclusión, por otra parte, en ocasiones, póstuma) no nos debe conducir a conclusiones erradas. De la misma forma, tampoco puede clasificarse como Literatura Infantil y/o Juvenil un relato por el mero hecho de ser ilustrado por un artista plástico clásico de la ilustración infantil. Este último es el caso de las ilustraciones de Bartolozzi que acompañan a cuentos pardobazanianos publicados en *La Esfera*: el ya citado “El Niño”, con su muy famosa castañera. Otros casos son: “Cuento de Navidad” (III: 449), “Navidad de lobos” (II: 455) y “Berenice” (IV: 13).

Así pues, ni la inclusión en colecciones, ni la ilustración (como tampoco el contexto navideño, como viene siendo ya tópico) conceden a los textos pardobazanianos la consideración de LIJ. Es cierto que debemos contextualizar los relatos pardobazanianos (ciertamente, toda su obra) y considerar los medios de publicación

que en ocasiones pueden suscitar una concreta orientación de lectura; pero no siempre dichas consideraciones son válidas. Es el caso, por ejemplo, del relato "El antojo" (IV: 159), publicado en *Madrid cómico*, que hoy difícilmente consideraríamos como humorístico (pese a ser conscientes del carácter subjetivo de su recepción y de la labilidad que implica el concepto del humor y su modificación a través del tiempo).

Caso parejo, tal vez menos discutible y ya centrado en el concepto LIJ es el de "Las tijeras" (I: 371). Leamos, en relación con este relato e incluso con "Desde allá (allí)" (I: 471), el "Prólogo" a "Cuentos Sacro-profanos", en la edición ya indicada de *Obras Completas* (vol VIII: 614) y fijémonos en las declaraciones de doña Emilia a respecto del primer texto, declaraciones no exentas de la ironía pardobazanianiana que, en este caso, aplica a su muy ambigua posición ante los valores, virtudes y beneficios de la institución matrimonial. Declara:

Prescindiendo de "La Sed de Cristo", que, a pesar de todo, muchos supieron interpretar, diré que "Las Tijeras", "Desde allá...", "Aviso", "El niño de San Antonio", "El palacio de Artasar", "El cuarto... me han valido infinitas felicitaciones no literarias, sino de las "otras", más raras y preciosas aún. "Desde allá... figura en libros destinados a la infancia; "Las tijeras" son premio de escuela católica... en el extranjero, naturalmente.

La cita adquiere interés porque, además, a ella remite el hecho de que P. Bravo Villasante incluya el texto en la antología ya anotada. Como precisa la estudiosa pardobazanianiana, a la vez historiadora de LIJ, "El cuento de "Las tijeras" fue seleccionado para antologías infantiles extranjeras, por lo que le incluimos en la nuestra".

Desde luego, "Las Tijeras" es un emotivo relato sobre el matrimonio, sobre la "calidad de las dos mitades" para que "funcione". Matrimonio como unión de "dos partes iguales o muy parecidas". El texto goza de su carácter de texto lúdico, y a la vez didáctico: leemos, una vez más, la defensa de la semejanza, de la afinidad, de la correspondencia, aquel "cada oveja con su pareja" que ignoraba, por desconocimiento del mundo y de la naturaleza humana, el angélico y cándido capellán de *Los Pazos* al considerar que Nucha y no Rita era la esposa idónea para poder convertirse en mujer de don Pedro Moscoso y señora de aquella huronera.

La autora bien pudo autorizar la inclusión de "La Tijeras" o puede ser que, sin autorización, se hubiese llevado a cabo: desde luego, con su declaración parece que se lava las manos ante un hecho que no responde a su línea de actuación. Si se

prefiere diremos que "se dejó querer", y con la sonrisa en los labios, definió como lectores implícitos a los educandos, chicos/chicas, de una escuela católica extranjera¹⁵. "Las Tijeras", pues, es texto para educación de la joven dama, sin por ello excluir al lector adulto que, sin duda, se emocionaría ante aquella tan profunda compenetración y consideración marital.

Otro tanto ocurre con "Desde allá", un relato sobre el amor fraternal, relato educativo y ejemplo de generosidad y sentido de familia. También lo podemos leer como alegato contra lo que en Galicia conocemos por "manda", "congría" o "mellora", fuente, ciertamente, de graves litigios familiares que remiten a derecho hereditario que los instituye, de ahí que, quizá por ello, el relato nos traslada a cultura ajena, porque al "herdeiro" o "morgado" no se le pide ni premia fraternidades ni generosidades, se le exige trabajo, cargas y responsabilidad familiar. Sus hermanos saben bien que su único porvenir está (estaba) en la emigración, emigración que la propia Pardo Bazán no sólo "noveló" sino que también denunció desde su obra periodística (Herrero, 2004: 27-30).

Pero a estos dos textos, "La Tijeras" y "Desde allá", de lectura ambivalente, podemos añadir otros muchos, y entre ellos el ya citado "La inconsciencia del ángel", publicado en el volumen II de *Los más bellos cuentos infantiles* de la Colección "Infancia", antología que recoge, a la par, textos de otros autores como: Pedro de Répide, Ramón Pérez de Ayala, Carmen de Burgos, Rafael Comenge y María Carbonell¹⁶.

Pues bien, "La inconsciencia del ángel" es cuento de "maternidad", como hemos adelantado, y en concreto sobre la tragedia de la muerte de un recién nacido, en línea con los ya citados "El Niño", "Consuelos" (donde la madre, Vicenta, se nos presenta como la "madre de un ángel"¹⁷), "El Diplomático" y "El niño de San Antonio", todos ellos textos de "consolación".

¹⁵ Lo de extranjera ya ofrece otras interpretaciones. Tal vez remita a polémicas como la de "La sed de Cristo".

¹⁶ Localizamos este cuento en el "Archivo Virtual de la Edad de Plata" (1868-1936), Fundación Francisco Giner de los Ríos. Debo su acceso al profesor E. Otero, en la actualidad Comisario de la Exposición de las Misiones Pedagógicas (1931-1933). Ha dado recientemente noticia de su conocimiento, desde la profesora A. Ezama, el profesor González Herrán (2006: 263).

¹⁷ Este texto presenta un interesante "pranto", tanto desde el punto de vista lingüístico como antropológico como literario, en el aspecto de cómo gradúa magistralmente el sentimentalismo con una breve pincelada de humor.

La mortalidad infantil era, se sabe, un hecho de alta frecuencia, como lo es hoy en países del Tercer Mundo, pero con la diferencia de que en aquella España de entre siglos la tragedia afectaba a la población con desigual incidencia. De todas formas, rara era la mujer a la que no se le había muerto o malogrado algún hijo. Lo sabía bien doña Emilia. La frase que hemos llegado a escuchar ante la muerte de un niño, en boca de profesionales de la medicina, es/era aquella, ya tópica, de “angelitos al cielo”, a modo de resignación. Y de angelito trata este relato cuyo lector implícito vamos a considerar.

Doña Emilia habla de la mortalidad infantil en varios lugares, achacando el hecho, por supuesto, al “mal cuidado y a la miseria”¹⁸. “El remedio, dice, está en la higiene y en la inteligencia”, y, por supuesto, pondera la ayuda y celebra la fundación de los famosos Consultorios, en concreto, el de Madrid, bajo protección de la reina madre, María Cristina, y los marqueses de Casa-Torre (Pardo Bazán, 1972: 191,192).

Pues bien, con respecto a “La inconsciencia del ángel”, debemos destacar que, respondiendo a aquella trágica muerte del recién nacido, existe toda una serie de relatos, relatos de maternidad frustrada en la Literatura Universal, todos ellos relatos de “consuelo”, de resignación. El más famoso es el ya citado “Historia de una madre”, de Andersen, un texto cuya lectura ha emocionado, conmocionado y enternecido a sucesivas generaciones lectoras del danés, y entre ellas la nuestra, pese a que aquella trágica realidad ya había remitido.

Ahora bien, Andersen escribió para niños (no es el caso ni de Perrault ni de los Grimm, por mucho que sus respectivas colecciones se titularan: *Cuentos de antaño/ de mi madre la oca* y *Cuentos de los niños y del hogar*), y aunque hoy pueda sorprendernos, el citado relato, “Historia de una madre”, se consideraba propiamente infantil, extrañeza corroborada por la actual elisión del texto en las modernas ediciones, un hecho que remite a causas varias que van desde el concepto de impropio o excesivamente lacrimógeno y trágico para el niño actual y su Edén perdido, hasta el hecho de la ya excepcional mortalidad del niño en nuestra sociedad del bienestar.

¹⁸ Sobre la mortalidad infantil hablará en otros lugares. Ahora bien, cuando habla de “infanticidio” creemos que alude a la cuestión del aborto, eso sí, trasladándolo allende nuestras fronteras.

El concepto del niño y adolescente se ha transformado, y la realidad se ha modificado. “La inconsciencia del ángel” ha perdido hoy su “funcionalidad” porque resulta infrecuente el hecho de tener que notificar a un niño la muerte de su hermano recién nacido o a una madre primeriza y joven (infantil incluso, cuando no por edad, sí por la “formación”, como precisaba la condesa) la muerte de su bebé, hecho usual en el tiempo en que el relato pardobazariano se escribió o publicó, aquellos primeros años del XX en los que los avances científicos y la medicina dejaban mucho que desear.

Concluyendo: “La inconsciencia del ángel”, como “El Niño”, se mueve en la órbita del conocido texto de Andersen. Textos de “consolación”, con lector y lectora ambivalente o polivalente: un niño/niña, o si se prefiere lector adolescente o niña, futura joven dama que deberá prepararse para poder asumir, llegado el momento, la desgracia de una, entonces, muy previsible y frecuente, maternidad frustrada.

Y ya para finalizar esta limitada panorámica de textos “infantiles” pardobazarianos, otro relato que ya hemos presentado: “Ir derecho”, texto disperso, hoy ya reproducido, tras estudio a modo de presentación, por Carlos Dorado (2005:62-65).

El cuento no tiene la calidad literaria del anterior, pero sí tiene interés porque nos ofrece toda una serie de posibilidades con unas muy discutibles hipótesis sobre su “lector histórico” y su contexto social. Y un cuento que nos presenta una cuestión problemática de cierta frecuencia en el texto pardobazariano: el humor, aspecto que sucesivamente, volumen tras volumen, nos anotan los editores de la *Obras Completas*, profesores Villanueva Prieto y González Herrán y aspecto que creemos merece demorado estudio en la recepción del humor, sarcasmo e ironía en el relato breve pardobazariano.

Si ya el ser “literata” implicaba trasgresión (“Las Literatas”, de Rosalía de Castro es texto antológico al respecto), el hecho de que además doña Emilia se permitiese ser humorista tenía que suponer, por lo menos, sorpresa por la “osadía”. La condesa era ciertamente mujer con fuerte sentido crítico y gran disposición para la caricatura, en línea, por supuesto, con su didactismo moralizante. En suma, doña Emilia practicó magistralmente el *corregit ridendo mores*. Y, transgresora, provocadora, dado su contexto social y familiar, debió de verse, en más de una ocasión, en situación de tener bien que frenar, o graduar la utilización del humor, de la sátira, quedándose, con frecuencia, en la “sana” ironía, ironía ya estudiada en textos con-

cretos por autores como C. Guillén (1988:103 ss). Pardo Bazán era, pues, magistral ironista, cultivadora de una amplia gama de matices que modulan su discurso, y no siempre de fácil lectura, comprensión. Una ironía que va desde la ironía no exenta de la ternura de que habló Kafka, hasta la mordacidad, con propensión a lo grotesco (Rodríguez/Lefkoff: 1981).

Ahora bien, con respecto al reconocimiento del humor en este relato "Ir derecho" conviene ser precavidos y recordar que, aparte ya de cuestiones subjetivas y de las dificultades inherentes para la recepción del humor, hay aspectos contextuales que inciden en su lectura. Y así existe la posibilidad de considerar un lector implícito "infantil", un niño al que si no leía por él mismo el relato, se le leería, precisándole la moraleja (no desobedecer ni apartarse del camino: ir derecho). Asimismo, el lector podía ser un joven, y en ese caso incluso asumir como moraleja un cínico "nadar y guardar la ropa"; pero no descartamos la posibilidad de que lo leyese un lector adulto cuyas reacciones ya se nos escapan, porque puede ser un lector si no homófobo, por lo menos partidario de una educación andocéntrica, que se molestase ante la escena del travestismo, o por el contrario, un lector adulto que encontrase cómico aquel hecho de la vestimenta femenina, y más aún el singular castigo del estudio de los verbos latinos (años más tarde, substituido por los verbos irregulares, que, como broma, llegamos a conocer), castigo ciertamente "varonil" porque, como nos precisa Pardo Bazán en "Apuntes Biográficos", saber latín no era cuestión apropiada para la niña o mujer (así permaneció en dichos y refranes hasta hoy día, como se sabe).

De todas formas este texto, como bien indica su recopilador, no tiene la altura de otros relatos. La balanza se inclina en demasía para el didactismo, no precisamente ético. Por otra parte, esa instrucción que revela, no bien arropada por la estética, limita el texto, lo cierra, y esa unidireccionalidad facilita que el transcurrir del tiempo convierta en texto en caduco. Poco dice ya al lector actual "Ir derecho" que resulta, así, un relato en cuya lectura ya no cabe señalar aquel carácter atópico y ucrónico que, ya en la década de los setenta, señaló F. Lázaro Carreter como inherente al texto literario, características de las que sí gozan otros muchos textos pardobazanianos que, reconozcámoslo, no dudamos supondrán punto de partida, "pretexto", para un libro-forum, para el debate en las aulas de esa proyectada futura materia de Educación para la Ciudadanía.

6. Conclusión

Emilia Pardo Bazán, profesional de la Literatura, sabía bien que existía demanda de Literatura Infantil y/o Juvenil. Solicitaba que las editoriales publicasen textos de autores de prestigio; pero ella no se ofrece para la labor, quizá en parte porque no admitía cortapisas (como decía, escribía lo que deseaba, quería y prefería¹⁹) o porque sabía bien de polémicas como la suscitada por *La Montálvez*. No dudamos que, irónicamente, haría suya aquella frase de Pereda: "El arte tiene moldes mucho más anchos, y la "inocencia" sus artistas especiales²⁰.

En suma, doña Emilia conocía bien las polémicas, propias y ajenas, y se sabía en el ojo del huracán. Había sido calificada de "heresiarca", y sus textos definidos como "pornográficos", "sacrílegos", "amorales", "demoníacos"... Y, desde luego, si centramos el *corpus* pardobazanianiano en las orientaciones pedagógicas del momento, directrices que se nos revelan desde revistas infantiles de la época: *El Camarada* o *Los Niños* o *Museo de los niños*, que leemos desde la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (www.cervantesvirtual.com), comprendemos que difícilmente se podía subtitular como "relato infantil/juvenil" a más de una veintena de cuentos pardobazanianos. Sin embargo, doña Emilia era conocedora de que el *corpus* de su obra abarcaba textos perfectamente asumibles por los niños/adolescentes por su ambivalencia.

Por propia experiencia, como autodidacta, sabía de la posibilidad de la lectura infantil/juvenil desde textos "de adultos". Lo explicita en sus "Apuntes Autobiográficos" que, a modo de prólogo o presentación, abren *Los Pazos de Ulloa*. Como anotamos, reconocía que, en la España que le tocó vivir, los mismos textos los leía un joven de quince años que uno de treinta. Y, además, tenía que ser conocedora de que sus textos sobrepasaban el sistema adulto, posibilitando, ya no desde las colecciones,

¹⁹ Leemos en el estudio de C. Patiño Eirín (1998:262):

Escribo y produzco con seguridad y en cantidad, acepto el cargo; escribo cuanto me viene en gana, y no temo ser molesta, porque muy dueños son los lectores de no atenderme, no comprarme, de echar a un lado el artículo o el libro.

²⁰ Tomo la cita desde P. Faus (2003: 596,597) que analiza y comenta la cuestión. Interesa recoger las palabras de Pereda con respecto a esta polémica de La Montálvez porque implica la educación dada a las jóvenes:

Las señoritas muy jóvenes, las que llamamos comúnmente "nuestras hijas", no deben leer novelas, ni buenas ni malas, porque la mejor de ellas, o se les cae de las manos por insulsas, o las enseña algo que les abra los apetitos de cosas más graves.

pero sí desde las revistas y periódicos, la lectura y recepción de un amplio público lector, si no infantil, desde luego juvenil.

Tenía que ser conocedora de que sus relatos eran leídos no sólo por un padre suscriptor de *La Época* o *La Ilustración Artística* o *El Imparcial*, o una madre aficionada a *Blanco y Negro* o *La Esfera*, sino también por el joven, e incluso el niño al que su madre leería, desde *La Niñez* "El Príncipe Amado". Estaría informada, asimismo, de la existencia de escolares (niños que no niñas) atemorizados, o por lo menos asombrados, ante la disciplina del estudio de los verbos latinos en "Ir derecho". Y sabría de cómo más de un familiar habría consolado con "La inconsciencia del ángel" al niño acongojado por la muerte de un hermano. Tal vez, aquel mismo niño o niña que, llegada la Navidad, se dolía de que convirtiesen en asado festivo el pavo amigo, aquel tan enternecedor animal de "La Navidad del pavo".

Pero a la par, junto a esos niños, un segundo lector: tal vez la madre o hermana que leería "El Príncipe Amado" sonriendo al adivinar el mensaje de coeducación que suscita el texto. Quizá la misma madre o el padre que aleccionaba amenazando con aquella disciplina de verbos latinos la desobediencia bien aquel eventual "travestismo", cuando no, riendo por la comicidad del hecho o del castigo. Y puestos a suponer, también podemos imaginar la joven madre primeriza a la que se le malogra el hijo y la consuelan o, en silencio se "consuela", parafraseando "La inconsciencia del ángel". Y, por supuesto, también podemos prever una madre o padre que, no dispuestos a que el llanto de un niño estropee la reunión familiar, la comida navideña, relatasen con la figura en la mano, la maravillosa transformación del pavo en figura del Belén.

El canon infantil es todo lo discutible que se quiera. Y lo es mucho, entre otras cuestiones por la instrumentalización de la Literatura Infantil y/o Juvenil, por la permanencia de la censura encubierta en lo "políticamente correcto", por el mercantilismo editorial y "escolarización" (lecturas impuestas)...Y sin visos de acuerdo.

Con Pardo Bazán se nos plantea, a mayores, la cuestión de los clásicos y la LIJ. Se les ha recluido en un ghetto (Clarín, Valera, Galdós...). Dominan hoy el panorama de la Literatura Infantil y/o Juvenil escritores contemporáneos que simplifican, empobrecen, el discurso literario, estético, en virtud de un discurso eminentemente utilitario. El mundo de lo maravilloso se ha relegado a la más prosaica cotidianidad. Y precisamente a la limitación de lo maravilloso y fantástico, a su desaparición, creemos obedecen éxitos merecidos como el de la obra de Tolkien, y "sorpresivos"

como Harry Potter (J.K.Rowling). Y quizá remita también a este cansancio el hecho actual de la "revitalización" pardobazániana, la presencia de las diferentes ediciones juveniles que ha motivado estas reflexiones.

Sin duda alguna la condesa de Pardo Bazán debe no sólo ser citada, sino estudiada y ampliamente considerada en las Historias de la Literatura Infantil y/o Juvenil Hispánica porque además, como se sabe, la historia de la Literatura es, eminentemente, la historia de la lectura de los textos, la historia de la recepción a lo largo del tiempo, un tiempo que ha concedido a los cuentos pardobazánianos su permanencia y perdurabilidad.



¿QUÉ ES UN NIÑO?

Un hombre en miniatura con todas las debilidades, las impulsiones y las inconsecuencias de los grandes. Y el hombre más grande, ¿Qué es? Un niño.

Unas veces se dice, en son de elogio: "Fulano es un chiquillo". Otras, al contrario, en tono de censura: "Eso sólo un niño lo haría". ¿En qué quedamos? Parecerse a los niños, ¿es malo o bueno?

Jesús ha contestado a esta pregunta: "No entrarán en el reino de los cielos los que no sean como niños".

Lo indudable es que en cada uno de nosotros persiste la niñez hasta el límite de la ancianidad. Hacemos a cada instante cosas pueriles. La mujer que compra una gala está rabiando por enseñársela a sus amigas, lo propio que las criaturas; y el hombre al cual le sucede algo que fomenta su vanidad, no para hasta que lo cuenta, como los chicos.

No nos echemos de muy formales por comparación con los chicos, porque no hay tal formalidad, señores. Lo que al sonar las doce del último día del año tocan trompetas en los hoteles elegantes; los que tocan zambombas y chicharras en la calle a la misma hora; los que se atufan con champagne o se emborrachan con vinazo son más niños que ningún niño del mundo. Y los niños tienen derecho a decirles a los que así se portan:

-¡Te voy a encerrar en el cuarto de los ratones!

La Condesa de Pardo Bazán

* Texto Publicado en *ABC Infantil* el 16 de Enero de 1916

Referencias bibliográficas

- AXEITOS VALIÑO, R. y P. CARBALLAL MIÑÁN, P. (2004). "Instantáneas" de Emilia Pardo Bazán en *Las Provincias* de Valencia", *La Tribuna*, 2, 367-416.
- BORDA CRESPO, I. (1997). "Emilia Pardo Bazán y la Literatura Infantil" in García Surrallés, C. y Moreno Verdulla, A. (eds). *Actas de las Primeras Jornadas de DLL. Literatura Infantil y Juvenil*. Cádiz: Servicio de Publicaciones.
- BRAVO VILLASANTE, C. (1985). *Historia de La Literatura Infantil Española*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- CLEMESSY, N. (1981). *Emilia Pardo Bazán como novelista (De la teoría a la práctica)*, vols. I y II. Madrid: Fundación Universitaria Española
- DORADO, C. (2005). "Un cuento inédito de Emilia Pardo Bazán", *Quimera*, 259-260, 62-65.
- FAUS, P. (2003). *Emilia Pardo Bazán. Su época, su vida, su obra*, vols. I y II. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- FERNÁNDEZ-COUTO TELLA, M. (2005). *Catálogo da biblioteca de Emilia Pardo Bazán*. A Coruña: Real Academia Galega.
- GARCÍA PADRINO, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España Contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GONZÁLEZ HERRÁN, J.M. (2006). "La recuperación de los cuentos dispersos de Emilia Pardo Bazán", *Emilia Pardo Bazán: Los Cuentos. II Coloquio*. Real Academia Galega: A Coruña.
- GUILLÉN C. (1988). "Entre la distancia y la ironía. De *Los Pazos de Ulloa* a *Insolación*" en MAYORAL, M. (ed). *Estudios sobre los Pazos de Ulloa*, Madrid: Taurus.
- HERRERO FIGUEROA, A. (2004). *Estudios sobre Emilia Pardo Bazán e recopilación de dispersos*. Lugo: Deputación Provincial.
- _____ (2007). "Recepción literaria e identidad de género. La "Dama Joven", lectora implícita de E.P.B." en Rodríguez Lestegás, F. (ed). *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades*. Barcelona: Horsori/Universidad de Santiago de Compostela.

- LENKA, F. (2005). "Niños en los cuentos de Emilia Pardo Bazán, Benito Pérez Galdós y Leopoldo Alas". *Opera Románica*, 6, 87-94.
- PARDO BAZÁN, E. (1914). *Hernán Cortés y sus hazañas*. Madrid: Ediciones La Lectura..
- _____ (1972). *La vida contemporánea (1896-1915)*. Bravo Villasante (ed). Madrid: Magisterio Español.
- _____ (1990). *Cuentos Completos*. Paredes Núñez, J (ed), A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- _____ (1999-2003). *Obras Completa*. Villanueva, D. y J.M González Herrán (eds). Madrid: Biblioteca Castro.
- PAREDES NÚÑEZ, J. (1979). *Los Cuentos de Emilia Pardo Bazán*. Granada: Universidad de Granada.
- PATIÑO EIRÍN, C. (1998). *Poética de la novela en la obra crítica de Emilia Pardo Bazán*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- PAZ GAGO, J.M. (2003). "La Tribuna...120 años después". *La Tribuna*, 1, 11-13.
- PENAS, E. (2004). "Giner de los Ríos en la formación de Emilia Pardo Bazán: a propósito de un epistolario", *La Tribuna*, 2, 103- 129
- PORTO UCHA, S. (1987). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. A Coruña: Edición do Castro.
- RODRÍGUEZ, A y LEFKOFF (1981). "Un uso estético de lo grotesco en *Los Pazos de Ulloa*", *Revista de Estudios Hispánicos*, 12, 241-250.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura Infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- VARELA, J.L. (2001). "E. Pardo Bazán: Epistolario a Giner de los Ríos", *Boletín de la Real Academia de la Historia*, CXCVIII, II, 327-390.
- ZOHAR SHAVIT, (1999). "La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños" in Iglesias Santos, M. (ed). *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco/Libros.

FLEMISH CHILDREN'S LITERATURE¹

Vanessa Joosen

University of Antwerp, Belgium

vanessa.joosen@ua.ac.be

Resumen

Este artículo de Vanesa Joosen ofrece un panorama de las corrientes más actuales dentro de la literatura de Flandes, la parte norte de Bélgica donde el idioma oficial es el holandés. En concreto se centra en la novela psicológica para adolescentes y los libros ilustrados, dos de los géneros por los que Flandes ha conseguido el elogio internacional.

Palabras Clave: Flandes, novela psicológica, libro ilustrado.

Abstract

In this article, Vanessa Joosen gives an overview of recent trends in the children's literature of Flanders, the Northern, Dutch-speaking part of Belgium. She focuses in particular on the psychological novel for young adults and the illustration of picture books, two genres for which Flanders has received international acclaim.

Key words: Flanders, psychological novel, picture books



¹ Aunque este artículo ha sido publicado con anterioridad en una revista francesa, en este número de AILIJ se ofrece una versión actualizada del mismo revisada por la propia autora y traducida al inglés para su publicación en este anuario. La referencia es: Joosen, Vanesa, "La littérature flamande pour enfants." *La Joie par les Livres* (2003) 209: 94-106.

Flanders, the Northern and Dutch-speaking part of Belgium, has needed quite some time to develop its own tradition in children's books. Historically, Flanders first had to emancipate from French influences before literature in Dutch was accepted as valuable. In the first half of the twentieth century, Flemish children's books were often criticised for being too moralistic and superficial. Yet, from the 1970s onwards, more innovative and original works started appearing, and recently, Flemish writers and illustrators have gained much praise abroad. Several publishers give new and 'more difficult' authors and artists an opportunity to publish their work, and this has resulted in some interesting tendencies that will be the subject of this survey. In the final part, I will briefly introduce the most important institutions which help to promote the production and research of children's literature.

Children's literature in Flanders is very diverse, and supplemented with strong influences from foreign literature and translations. Especially books from the United Kingdom and the United States are frequently translated and usually well received. Few authors from the French-speaking part of Belgium seem to cross the language border but books from the Netherlands have always been popular in Flanders. When Flemish children's literature was still developing in the 1960s and 1970s, progressive Dutch authors such as Annie M.G. Schmidt, Guus Kuijer and Miep Diekman helped to break taboos in Flemish books. Nowadays, influences between The Netherlands and Flanders no longer work unilateral. Flemish authors, such as Bart Moeyaert and Anne Provoost, also publish their books at Dutch companies (Querido), and cooperations between Dutch and Flemish authors and illustrators have become more and more frequent. A number of important prizes, such as De Gouden Uil [The Golden Owl] and De Gouden en Zilveren Griffels and Penselen [The Golden and Silver Slate-Pencils and Paintbrushes] are awarded for the whole Dutch-speaking area, to authors and illustrators from both The Netherlands and Flanders.

Some genres have gained more popularity than others in the last decades. The historical novel was particularly popular in the 1980s and still accounts for a substantial part of the literary production in Flanders, with authors such as Henri Vandaele, Marita De Sterck and Aline Sax. Vandaele sets his stories in the region where he grew up and invests them with dialect words and couleur locale, De Sterck often draws parallels between past and present, and Sax is remarkable young talent who explores various periods from history in lively stories with vivid characterisation.

Realistic fiction has become more disparate during the last thirty years. Whereas the so-called "problem books" of the 1970s and 1980s were sometimes criticized for being superficial, several authors nowadays use taboos and social or personal problems as a basis for widely-praised literary works. A good example is Jan Simoen's *Met met mij gaat alles goed* [I'm doing fine], published in 1996. In this book, AIDS and the civil war in former Yugoslavia are the central themes. These stories are not unfolded in the usual, linear way, but the reader gets multiple perspectives on the tragic events through letters from two brothers and their family. Because of its original structure and beautiful imagery, the novel gains more depth and literary quality than other problem books that deal with similar themes. More prolific authors in this genre, most notably the highly popular Dirk Bracke, are often criticized by adults for cheap sensationalism and literary superficiality.

Since the 1990s, critics have identified a new trend in psychological and philosophical children's books and it is in this genre that Flemish literature has recently excelled. The genre of the young adult novel benefited from writers such as Bart Moeyaert, Ed Franck, Anne Provoost, Jan Simoen, and more recently, Do Van Ranst and Jan De Leeuw. Bart Moeyaert was one of the finalists for the 2002 Hans Christian Andersen Award and is probably Flanders' best known author of young adult fiction. He started his career with *Duet Met Valse Noten* (Duet with false notes) in 1983, and soon grew to be one of Flanders' most widely appreciated authors. He has published work in various genres, including picture books and theatre for children. With his poetical style, Moeyaert succeeds in creating atmosphere through writing, and to provide the reader with a deep introspection into a character's mind. *Bare Hands* (1995, translated into Spanish as *Manos Desnudas*) is a good example of this. The story deals with transition, growing pains, and a young boy's heart-felt inability to accept change. The conflict of little Ward with his mother's new lover reaches a climax on New Year's Eve, and leaves the young boy completely traumatized. In Moeyaert's more recent books, he worked together with illustrators and musicians to create a unique experience that appeals to different senses. *De Schepping* (2003, translated into Spanish as *La Creacion*) is a humorous retelling of the biblical genesis, illustrated by Wolf Erlbruch and accompanied by a CD with music by Haydn.

Anne Provoost does not publish many books, but likes to spend several years on each story. This procedure leads to well-structured, multi-layered novels that have been widely praised by both young readers and critics. She is best known

for her story *Falling* (1994, translated into Spanish as *La caída*), a book that mingles reflections on past and present in a sensitive story about a teenager who feels drawn to neo-Nazism when he spends a holiday in France. Discoveries about his grandfather's past lead to a personal crisis, and neo-Nazism offers easy and simple answers, radical as they may be. Anne Provoost enjoyed writing this novel because she likes to explore the unpredictability of adolescents and their choices. In every good novel, the writer argues, there has to be some alienation: a book should not merely satisfy a reader's longing to identify with the protagonist. Provoost has rewritten several well-known stories from a new and provocative angle. In her version of *Beauty and the Beast*, entitled *De Roos en het Zwijn* [The rose and the swine], angels and demons help to create a mystical atmosphere. Her Beauty is a highly unconventional one, who up to the final pages, cannot resolve to choose for her family or her beast. Equally original and internationally widely acclaimed was Provoost's retelling of the biblical story of Noah's ark in *De Arkvaarders* (2001, *In the Shadow of the Ark*). This time, Noah is not the main character of the story, nor is God. The protagonist is Re Jana, daughter of a boat builder and a lame mother. When she falls in love with one of Noah's sons, she discovers the secret of the ark: it is reserved for a small group of people, whereas all the others are predestined to die. Once again, many philosophical and ethical questions linger in this beautifully stylized novel, which sheds a completely new light on the story of Noah and the concept of predestination.

Even though the quality of adolescent novels and picture books has been very high, critics sometimes complain that books for young readers (age six to twelve) still lack quality. Authors such as Sylvia Vanden Heede tried to bridge this gap. This author is known for her *Vos en Haas* (Fox and Hare) series, which gradually grow more complex as the child develops his or her reading skills. The typography helps children to find the right tone when they are reading aloud, and the gripping stories are written with much humour. Another successful author for young children is Hilde Vandermeeren, who combines originality, depth and humour in stories that are fresh and easy to read.

Illustration

In the 1990s, the production of Flemish picture books rose from five titles in 1990 to 47 in 1999 (Van Coillie 2002: 138). Precursors of the 1980s, such as

Gregie de Maeyer and Lieve Baeten paved the way for many young talented artists in the next decade, who have gained international acclaim. Gerda Dendooven is known for her creative collage style and grotesque figures. In *Meneer Papier gaat uit wandelen* (Mister Paper goes for a walk), from 2002, the main protagonist creates a whole world with cuttings from his newspaper. Gerda Dendooven often works with big, black shapes and colourful backgrounds. Other well-known Flemish illustrators include Klaas Verplancke, André Sollie, Kristien Aertssen, Ingrid Godon, Anne Westerduin, Erika Cotteleer, An Candaele, and Goële Dewanckel.

The Flemish critic Marita Vermeulen has noted in Flemish picture books a close bond with the famous Flemish painters of the past, such as Pieter Brueghel, René Magritte, James Ensor, Paul Delvaux and others. Flanders' best known illustrator, Carll Cneut, indeed uses intervisual references to the works of Brueghel and Ensor in his work. His recent *O monster eet me niet op* (2006, translated into Spanish as *Monstruo, No Me Comas!*) also includes many humorous references to his own previous works: it deals with a little pig who cannot stop eaten and when he is sent away by his mother, almost gets eaten himself. Like Dendooven, Cneut is a highly creative artist who uses grotesque figures and strong contrasts to create an often surreal atmosphere. Cneut's work breaks with the assumption that illustrations for children have to be 'cute' and 'safe', he provides his readers with depth and artistic and visual challenges. He has had several international exhibitions and whose work was awarded two Golden Plaques and a nomination for the Astrid Lindgren Memorial Award.

Also translated into Spanish are some works by Guido Van Genechten, a highly popular illustrator who addresses themes and emotions that are recognizable for toddlers. His *Omdat ik zoveel van je hou...* (translated into Spanish as *Porque Te Quiero Tanto*), for instance, deals with a small ice bear who is full of questions about the world he lives in and a mother bear who loves him so much that she is prepared to reply to them all. Soft colours and a little patch which children can stroke make this book attractive for the youngest readers.

Institutions

Several institutions in Flanders have been established to promote the production, reading and academic research of children's books. In 1978, the national centre of children's literature (NCJ) was established. It is now part of Stichting

Lezen, the organisation for reading promotion that also manages Flemish IBBY, and provides resources for the study of children's literature, through its extended library and website. Moreover, Stichting Lezen organizes regular events to promote children's books, for instance at the yearly bookfair in Antwerp, where it supports school events with several activities. Since 1986, the so-called 'jeugdboekenweek' has been celebrated in Flanders, a week in which children's books and reading are promoted. This week is a good opportunity for schools to address children's literature more explicitly than usual in the classroom. Each year, the 'jeugdboekenweek' has a central theme, for instance 'Family' (2006) or 'Adventure' (2007). Stichting Lezen makes a special reading list with books for different age categories, and these books are discussed in many schools.

Almost every public library in Flanders has a section of children's books. The bigger libraries organize several events to promote reading, for instance read-aloud sessions or reading groups for children. In 1982, the 'Kinder- en jeugdjury' (KJV) was established. KJV consists of panels of children who discuss books and award prizes. Interestingly, these prizes have made apparent a tension among children, critics, writers and parents. In the last few years it has become clear that the KJV children often elect completely different books than adult panels. On the one hand, everybody recognizes the literary quality of the more difficult children's books, and complex novels for adolescent readers have bridged the gap with adult literature. Adults appreciate, for instance, Bart Moeyaert, Anne Provoost and Ed Franck's mature styles in complex novels that explore psychological themes. On the other hand, some critics, teachers and publishers argue that the pleasure of reading should not be forgotten. More prolific authors, such as Marc de Bel, Dirk Bracke and Patrick Lagrou, are extremely popular with panels of children, but adult critics prefer to promote more literary and more difficult novels. The international *Harry Potter* phenomenon has once again raised this discussion.

Literary prizes, such as the Gouden Uil [Golden owl] and the Boekenleeuw [Book lion] have brought children's books to the attention of the general public. The Flemish section of Belgian IBBY, Stichting Lezen and the Flemish Literary Fund (Vlaams Fonds voor de Letteren) all support different projects to promote books for young readers and to shape a better climate for authors, illustrators, mediators, and scholars of children's books. Specialized journals, most notably *Leeswelp*, are published regularly, and several newspapers now include sections on children's books.

Although it has taken Flemish children's literature some time to reach the present level, the outcome, for now, seems to have been worth the waiting.

Further Reading

- De Laet, D. and Varende, Y. (1979) *Mehr als siebente Kunst: Geschichte der belgischen „comic strips“ (Bildgeschichten)*, Brussel: E. Guyot.
- De Schepper, R. (2002) 'Illustraties worden volwassen', *Vlaanderen*, 51.3: 141-42.
- De Sterck, M. (1992) 'Vlaamse jeugdliteratuur', *Lexicon van de Jeugdliteratuur*, 30: 1-11.
- Ghesquiere, R. (1986) *Het verschijnsel jeugdliteratuur*, Leuven: Acco.
- Leysen, A. (2002) 'Een verkaveld landschap: De Vlaamse kinder- en jeugdliteratuur sinds 1990', *Vlaanderen*, 51.3:157-60.
- Van Coillie, J. (2002) 'Een cruciaal decennium voor de Vlaamse kinder- en jeugdliteratuur?', *Vlaanderen*, 51.3: 138-40.
- Vermeulen, M. (2006) *Colouring Outside the Lines: Flemish Illustrators Making Their Mark*, Berchem: Flemish Literature Fund.

Websites

www.villakakelbont.be

www.stichtinglezen.be

www.vfl.be

www.vlaamse=illustratoren.com

LA AUTOTRADUCCIÓN EN LA LIJ VASCA

Jose Manuel López Gaseni

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea

josemanuel.lopez@ehu.es

Resumen

El objetivo de este estudio es presentar una reflexión sobre los mecanismos psicológicos implicados en la autotraducción, que tienen que ver con el sentimiento de inferioridad de las literaturas marginales o minoritarias, y que conducen a que algunos autores pertenecientes a comunidades bilingües prescindan de la figura del traductor y decidan reescribir su obra en la otra lengua, incorporando o eliminando elementos para adecuarla a los nuevos receptores. Al fin y al cabo, se trata de autores que han elegido escribir en una lengua minoritaria, pero que buscan el acceso y el reconocimiento de las grandes lenguas y culturas circundantes. A continuación, se analizan cuatro modelos de autotraducción en la literatura infantil y juvenil vasca actual, más concretamente de los años 90, que corresponden a los cuatro autores mejor valorados en el panorama literario citado: Bernardo Atxaga, Mariasun Landa, Patxi Zubizarreta y Juan Kruz Igerabide. Los resultados del estudio muestran estrategias diversas: excesiva tendencia al polo de la adecuación, adaptaciones culturales, o una reescritura de la obra que la lleva al polo de la aceptabilidad.

Palabras clave: autotraducción, literatura infantil y juvenil.

Abstract

The aim of this paper is to present a reflection on the psychological mechanisms involved in self-translation, which are related with the feeling of inferiority of the marginal or minority literatures. Thus, some authors belonging to bilingual communities do without the translators and decide to re-write their works in the other language, adding or deleting some features in order to adapt them to the new readers. After all, those authors have chosen to write in a minority language, but at the same time they are looking for acceptance and recognition of surrounding great languages and cultures. Afterwards, we analyze four self-translation models of the current Basque children's literature, specifically that of the 90s of twentieth century, belonging to four of the most appreciated authors from the mentioned literary scene: Bernardo Atxaga, Mariasun Landa, Patxi Zubizarreta and Juan Kruz Igerabide. As a result of the research, different strategies can be noticed: an excessive tendency to the adequacy side, cultural adaptations, or re-writings of works leaning to the acceptability side (according to Gideon Toury's proposals). The Basque literature is that written in the Basque Country, placed in the Gulf of Biscay, between Spain and France, in which Basque language coexist with Spanish and French. The potential readership the Basque literature has is nearly 800,000 people.

Key words: Self-translation, children's literature.



1. Unas pocas teorías en torno a la autotraducción

1.1. Sobre el bilingüismo

Nos encontramos ante la autotraducción cuando el mismo autor de una obra es a la vez su traductor. Esto comporta una serie de importantes implicaciones. En primer lugar, el escritor autor de la traducción ha de ser bilingüe; además, la autotraducción se produce normalmente en sociedades o contextos bilingües. A continuación pasamos a analizar estos dos aspectos.

Cuando hablamos del bilingüismo individual, es sabido que no existe el bilingüe "perfecto", o, dicho en otras palabras, resulta muy difícil encontrarse con un hablante bilingüe que domine sus dos lenguas al mismo nivel y las use por igual en todas

sus funciones. Por esa razón, es preferible hablar de distintos niveles de bilingüismo, o de distintos tipos de personas bilingües. Según la clasificación más aceptada, tendríamos que diferenciar entre "bilingües tempranos" y "bilingües tardíos", dependiendo de que hayan adquirido las dos lenguas a temprana edad en el contexto familiar, o hayan adquirido la segunda lengua posteriormente. Otra clasificación, no tan extendida pero que puede ser aplicada al campo literario, es la que diferencia entre "bilingüe compuesto" y "bilingüe coordinado": el primero es aquel que, poseyendo un solo sistema de significaciones, es consciente de que a cada concepto le corresponden dos concreciones fonológicas; el segundo, habiendo adquirido cada lengua en un contexto distinto, posee un doble sistema de significaciones (Siguán y Mackey, 1989: 24-25).

Por otra parte, las dos lenguas en contacto en las sociedades bilingües no suelen tener el mismo estatus, de modo que a la lengua utilizada en todos los ámbitos sociales se le llama "lengua dominante", y a la que se reduce a los ámbitos privados se le denomina "lengua minorizada". El desequilibrio entre las dos lenguas en contacto es conocido como "diglosia", en virtud de la cual todos los hablantes de la lengua minorizada deben conocer también la lengua dominante, pues es la que con frecuencia tienen que utilizar en la mayoría de las situaciones de la vida pública. Desde el punto de vista de la Sociolingüística, la lengua dominante goza de mayor prestigio social que la lengua minorizada, y el uso de ésta se restringe a las situaciones en que el hablante está seguro de que su interlocutor también la conoce, o a otras situaciones en las que se implica un componente de tipo afectivo: la familia, el grupo de amigos, el pequeño pueblo...

1.2. Sobre el proceder del escritor bilingüe

La producción literaria se sitúa en la intersección de los ámbitos público y privado: surge a partir de las inquietudes, reflexiones y sentimientos del autor, para más tarde ser difundida y puesta en manos de la sociedad. El autor bilingüe vive en la tensión entre ambos extremos: quiere escribir sus textos en su lengua minorizada pero, a la vez, desea que lleguen a un público lo más amplio posible, para lo que tendría que valerse de la lengua dominante.

La historia de la literatura está llena de ilustres ejemplos de dicha tensión. Citemos, por ejemplo, que el escritor medieval catalán Ramón Llull es autor de multitud de autotraducciones entre el catalán, el latín y el árabe; más tarde, los autores ingleses formados en la universidad de Oxford Tomás Moro (1478-1525) y John Donne

(1572-1631) autotradujeron sus textos del latín al inglés. En el siglo XX, Samuel Beckett escribió sus textos a caballo entre el inglés y el francés; Isaac B. Singer tradujo sus cuentos del yiddish al inglés; Rabindranath Tagore del bengalí al inglés; el autor sueco August Strindberg, a fin de darse a conocer en Francia, tradujo sus escritos al francés. Otro tanto hizo Vladimir Nabokov cuando autotradujo sus textos del ruso al francés y al inglés. Milan Kundera, tras años escribiendo en checo, comenzó a hacerlo en francés. Los irlandeses William B. Yeats, Bernard Shaw y James Joyce eligieron el inglés como lengua literaria, dejando de lado el gaélico. En Cataluña, Eduardo Mendoza escribe sus novelas en castellano, pero para el teatro prefiere el catalán. En el País Vasco, Bernardo Atxaga utiliza un método para equilibrar el euskera y el castellano, y publicar sus obras en ambas lenguas.

Las razones de todos estos variados proceder, como ya hemos indicado, deben ser rastreadas en la tensión entre la identidad cultural y la búsqueda del prestigio. Casanova dice lo siguiente en relación con el dilema de los autores en lenguas minorizadas:

Una de las particularidades de la relación que los escritores “desheredados” mantienen con el mundo literario es, por consiguiente, el necesario y terrible dilema que deben afrontar y resolver en formas distintas, sea cual sea su historia política, nacional, literaria o lingüística. Frente a una antinomia que sólo les incumbe (y se les presenta) a ellos, tienen que hacer una “elección” necesaria y dolorosa: bien afirmar sus diferencias y “condenarse” a la vía difícil e incierta de los escritores nacionales (regionales, populares, etc.), escribiendo en “pequeñas” lenguas literarias y poco o nada reconocidos en el universo literario internacional, o bien “traicionar” aquello a lo que pertenecen e integrarse en uno de los grandes centros literarios, renegando de su “diferencia”. (Casanova, 2001: 236-237).

Entre los dos procedimientos extremos citados por Casanova existen otros muchos, quizá no tan traumáticos, a pesar de lo cual la autora refleja perfectamente el doloroso dilema de estos escritores.

1.3. Los escasos estudios en torno a la autotraducción

Existen muy pocos estudios en torno a la autotraducción. Por citar algunos, Menakhen Perry estudió las autotraducciones del yiddish al hebreo del autor del siglo XIX Mendele Mokher Sforim, valiéndose del marco teórico de los polisistemas de Even-Zohar.

En España, Helena Tanqueiro ha sido una de las pocas investigadoras que ha dirigido su interés hacia esta parcela. Plantea la hipótesis de que la autotraducción es un caso extremo en la dialéctica entre el autor y el traductor, en la que el autotraductor actúa más como traductor que como autor. Para sostener esta afirmación, se basa en que tanto universo ficcional como el lector ideal del TM están ya establecidos en el momento de iniciar la traducción.

Otros estudios de autotraducción literaria pueden encontrarse recogidos en un número monográfico de 2002 de la revista *Quimera*. Además de las opiniones personales de diversos autores, importantes investigadores como Julio César Santoyo o Miguel Gallego Roca ensayan sendas propuestas sobre la materia.

Finalmente, pueden encontrarse algunos estudios en un monográfico que la revista *In Other Words* (nº 25, verano de 2005), del British Centre for Literary Translation, dedicó a la autotraducción.

1.4. Nuestra propuesta

Circunscribiendo nuestro estudio a los autores-traductores que trabajan en el campo de la literatura infantil y juvenil (LIJ), lo primero que hay que subrayar es el carácter marginal de este tipo de literatura. A ello habría que añadir, en el caso de la LIJ vasca, que se trata de un sistema joven y débil. Todo ello hace que el autor que trabaja dentro de dichos parámetros sienta cierta incomodidad: por regla general, tales autores alternan su trabajo en la LIJ con el de la literatura para adultos, es decir, con un tipo de literatura de la que pueden obtener algún tipo de prestigio.

Por ello, el autor vasco que escribe LIJ, a diferencia de cualquier otro escritor “homologado”, tiene que hacer frente a una doble “inquisición”: explicar por qué escribe en lengua vasca (pudiendo hacerlo en una gran lengua de cultura como el español o el francés), y por qué escribe literatura infantil y juvenil (¿tal vez porque no es capaz de escribir literatura “de verdad”?). Ante cuestiones tan incómodas cabría responder que, si bien la lengua materna no se puede elegir, sí es posible optar por una lengua literaria. A veces (en el contexto de la literatura vasca, la mayoría de las veces), el autor se inclina por la lengua minoritaria. Pero cuando, además, decide ser escritor de LIJ, su deliberada marginalidad se duplica.

En nuestra opinión, el ejercicio de la autotraducción está motivado por tres razones que tienen que ver con el complejo de inferioridad de las literaturas marginales.

En primer lugar, el autotraductor siente la necesidad social y psicológica de demostrar que tiene plena competencia lingüística en las dos lenguas implicadas. El hecho de haber elegido la lengua vasca como lengua literaria no significa que no domine la otra lengua (el español o el francés); y mediante la autotraducción desea demostrar sus excelentes aptitudes en la lengua dominante. Cuando son preguntado sobre el particular, los autores suelen hacer referencia a su niñez bilingüe a modo de explicación-justificación.

En segundo lugar, en el proceso de adaptación al sistema de la lengua dominante, el autor siente la necesidad de "rescribir" su obra, dado que con frecuencia la relajación y el bajo nivel de exigencia del sistema de origen llevan al escritor a una excesiva distensión, de modo que si sus textos se tradujeran sin ninguna revisión quedaría en evidencia un buen número de descuidos. Pascale Casanova también se refiere a ello:

El escritor nacional tiene una carrera y un mercado nacionales: reproduce, en su lengua nacional, los modelos más convencionales, que son también los que más se ajustan a los criterios nacionales (que él cree nacionales, y que sólo están universalmente anticuados) (Casanova, 2001: 362).

Con frecuencia, el autor vasco que busca la aceptación de las literaturas centrales se ve inmerso en un círculo paradójico: los textos que propone para tal fin en cierto sentido no son suyos (el sentimiento de extrañeza del autor ante sus textos traducidos se ha convertido en un lugar común de nuestra literatura: la lengua vasca, al igual que el resto de lenguas minoritarias, pertenece al ámbito de lo privado, de modo que aunque una obra se publique —se haga pública—, sus lectores forman parte de un "nosotros" más o menos amplio que parece seguir perteneciendo a la privacidad de la lengua; pero cuando es traducido a otra lengua, el autor experimenta una especie de rubor, como si el texto saliera de su cajón por primera vez) y, al mismo tiempo, son doblemente suyos, son autotraducciones. Tal extrañeza tiene que ver con lo que se ha llamado "distancia retórica" entre la lengua minoritaria y las lenguas dominantes: con frecuencia la traducción literal no funciona, y se hace necesaria una adaptación más o menos profunda, casi un nuevo texto que sólo el autor puede establecer.

En tercer lugar, muy especialmente en contextos bilingües o diglósicos, el escritor tiende a evitar arrojar luz sobre los verdaderos mecanismos de su actividad creativa. A veces ni los propios autores saben establecer a ciencia cierta (o no quieren hacerlo) qué lengua ha estado en el origen de tal o cual obra autotraducida.

Además de todo lo dicho hasta aquí, hay algunas otras razones que nos pueden ayudar a entender la actividad autotraductora. Por una parte, desde el punto de vista económico resulta arriesgado implicar a un traductor distinto del propio autor en un trabajo de traducción cuya publicación no está asegurada. Por otra parte, existe un problema técnico, ya que, a diferencia de la gran abundancia y calidad de la traducción directa, hay muy pocos buenos traductores literarios capaces de afrontar con garantía una traducción inversa (y como consecuencia de ello, la autotraducción al español o al francés se convierte en el texto canónico para el resto de las traducciones inversas, en detrimento del original). En la base de los dos problemas apuntado se encuentra la ausencia de una política de traducción y edición de traducciones inversas, que sólo existe de forma aislada en el caso de unos pocos autores.

2. La LIJ vasca autotraducida y exportada

Como hemos apuntado ya, el sistema de la LIJ vasca es muy joven, ya que empezó a desarrollarse como tal en la década de 1980. Gracias al esfuerzo de normalización de la lengua y la cultura vasca, la LIJ vasca pronto alcanzaría un nivel de homologación similar al de otros sistemas jóvenes europeos.

Dentro de estas coordenadas, han sido muy pocos los autores de LIJ vasca que han visto su obra traducida a otras lenguas. En la década de los 80 se tradujeron 9 obras de 4 autores: Mariasun Landa (4), Bernardo Atxaga (3), Joxemari Iturralde (1) y Anjel Lertxundi (1); con un total de 20 ediciones en cuatro lenguas: catalán (8), español (7), gallego (3) y griego (2).

A lo largo de la década siguiente, la de 1990, el aumento de la producción y de la calidad de las obras hizo posible un aumento significativo de los autores y las obras exportadas. El número de autores traducidos a otras lenguas llegó a 15, y el número de obras a 58, repartidas de la siguiente manera: Mariasun Landa (13), Bernardo Atxaga (10), Juan Kruz Igerabide (9), Patxi Zubizarreta (8), Xabier Mendiguren Elizegi (4), Karlos Santisteban (3), Itziar Zubizarreta (3), Aitor Arana (1), Jon Arretxe (1), Yolanda Arrieta (1), Andoni Egaña (1), J.M. Etxebarria (1), Maite González Esnal (1), Anjel Lertxundi (1) y Joxan Ormazabal (1).

En total, contabilizamos 135 ediciones repartidas en 17 lenguas: español (49), catalán (35), gallego (12), francés (7), alemán (6), albanés (6), aragonés (4), asturiano (4), italiano (3), griego (2), inglés (1), holandés (1), portugués (1), frisio (1), esperanto (1), turco (1) y bretón (1). Como puede comprobarse, más del 75% de las traducciones fueron hechas a lenguas de España, y la mayoría de las lenguas el 25% restante son minorizadas.

¿Cuántas de ellas son autotraducciones? Puesto que todos los autores citados son vasco-españoles, hemos acudido a las traducciones de sus obras al español. En algunas de ellas figura el nombre del traductor, tanto cuando se trata del propio autor como cuando es otra persona; sin embargo, en la mayoría de las obras no hay mención del traductor, en cuyo caso hemos inferido que se trata de autotraducciones, aunque no se pueda afirmar con toda seguridad.

Por otra parte, cabe pensar que la mayoría de las versiones a lenguas extranjeras han sido hechas a partir del texto en español, pues, como hemos apuntado más arriba, hay muy pocos traductores literarios inversos. Expresándolo en cifras, el 96,42% de las traducciones de LIJ al español entre 1980 y 2000 han sido autotraducciones.

3. Análisis de la LIJ vasca autotraducida

Para llevar a cabo el análisis de la LIJ vasca autotraducida, en primer lugar hemos limitado el corpus a los autores que cuentan con más autotraducciones. En definitiva, los autores estudiados son Mariasun Landa, con 20 obras; Juan Kruz Ige-rabide, con 16; Patxi Zubizarreta, con 9 obras; y Bernardo Atxaga, con 8.

3.1. Las estrategias de autotraducción de Mariasun Landa, o la fidelidad al texto original

La primera de las escritoras analizadas, Mariasun Landa, quizá sea la autora de más prestigio del País Vasco, además de ser la única de que se dedica exclusivamente a la literatura infantil.

Del análisis de sus autotraducciones se desprende que la mayoría de las veces se sitúa cercana al extremo de la adecuación, según la terminología de G. Toury, lo que significa que en sus traducciones prevalecen las normas del sistema de origen, tanto que en ocasiones algunos de sus textos llegan a resentirse de ello. Tal tendencia puede comprobarse en la aparición de calcos sintácticos, especialmente en la obra

Cuadernos secretos (1994). En otras autotraducciones posteriores se muestra un mayor equilibrio entre el polo de la adecuación y el de la aceptabilidad, por medio de ampliaciones explicativas o estilísticas que tienen como objetivo adaptar su obra al nivel retórico de la lengua de destino. Este ejemplo está tomado de *Julieta, Romeo y los ratones*:

Sagu guztiak buru makur, ernegatuta, hortzak zorrozturik (Landa, 1994b: 49).

Los ratones, con la cabeza gacha, a duras penas podían disimular su enfado; los dientes se les iban afilando cada vez más de la rabia (Landa, 1994c: 58).

Aunque no resulten tan frecuentes, se encuentran asimismo algunas escisiones, que tienen el mismo objetivo que las ampliaciones: cuando se sospecha que algún elemento del TO resulta incomprendible para el lector del TM, tales elementos se suprimen.

En este apartado, hemos detectado el tipo de escisión que Genette llama "expurgación", consistente en la eliminación de elementos que se considera que pueden resultar ofensivos para el joven lector. En uno de los casos, se expurga una referencia a los órganos sexuales, y en otra se elimina la mención de que el padre del protagonista de *Mi mano en la tuya* había pertenecido a una organización terrorista:

ez baitzitzaidan ahazten lehenago nobio bat izan zuela, ETako militantea gainera, eta haren faltan bizi zela Irene gaixoa (Landa, 1995: 41).

ya que no se me olvidaba que alguna vez tuvo un novio, alguien metido en política, alguien al que habían asesinado y al que ella no podía olvidar (Landa, 1998: 49).

En lo que se refiere a las adaptaciones culturales, los criterios de Mariasun Landa son diversos, desde la ausencia de adaptación del elemento cultural hasta la supresión del mismo.

Pasando a otro grupo de estrategias de adaptación, encontramos una tendencia a ofrecer la narración indirecta de los narradores de los TO en estilo directo en boca de los personajes en el TM, especialmente en las obras *Nire eskua zurean / Mi mano en la tuya* y *Galtzerdi suzida / El calcetín suicida*. Ese cambio facilita la lectura, por lo que lo podemos considerar como una simplificación estilística. Veamos un ejemplo:

Ezagutzen zituztela, bai, kasu ugari, oso gustura geratu zirenak denbora luzean balkoi hartan. Eta inor ez zela sekula santan haien bila etorri.

Eta nik, berriz, ezetz eta ezetz, hori ez zela nire kasua izango. Zin egiten niela nire bideari segituko niola, ez nuela hain jauzi arriskutsua eman han txorimalo bat bezala zintzilik geratzeko.

Plinio nire bila jaisten ez bazen, ea zer gertatuko ote zen errepikatzen zidaten haiek amorratuta. Eta nik, lasai egoteko, zorte pixka bat izatea espero nuela eta baietz, bizitzak beste aukera bat emango zidala. Zaharra nintzela eta nekatuta nengoela. Uzteko apur bat beren ondoan egoten eta ikusiko zutela nola ez nituen denbora luzean molestatuko.

Baina geranio haiek sinesgogor hutsak ziren, eta denbora luzean jarraitu zuten marmarka, lotsa izpirik gabe (Landa, 2001: 12-13).

-¡Sí, sí...! ¡Eso decís todos! Pero conocemos muchos casos que se han quedado en nuestro balcón durante mucho tiempo, la mar de a gusto, y no había forma de que viniera nadie a recogerlos.

-¡Os juro que ese no es mi caso! Yo quiero seguir mi camino en cuanto pueda. Como comprenderéis no he dado un paso tan arriesgado para quedarme aquí, colgado como un monigote...

-¿Y si Plinio no baja a recogerte?

-¿Plinio? Ese ya se ha olvidado de mí. Yo espero tener un poco de suerte, y que la vida me ofrezca otra oportunidad. Soy viejo y estoy cansado. Dejadme pasar el tiempo que la vida me permita a vuestro lado y os juro que, a la primera oportunidad, dejaré de importunaros.

-¡No sabemos si creerte! —rezongaban los insolentes geranios (Landa, 2004: 12-13).

Una última adaptación que nos parece reseñable en los textos autotraducidos de Mariasun Landa tiene que ver con las variedades lingüísticas informales de los personajes jóvenes. Dado que la autora tiende a utilizar narradores intradieгéticos, el lenguaje coloquial marcado de dichos narradores cobra especial importancia. En la literatura vasca no se ha desarrollado demasiado el lenguaje informal de los jóvenes, tal vez por la escasez de referentes reales; el castellano, en cambio,

ofrece gran variedad de registros para esa función, y da la impresión de que las opciones de Landa pasan de unos registros demasiado elevados a otros excesivamente informales.

3.2. Las autotraducciones de Igerabide: la vía de la aceptabilidad

Juan Kruz Igerabide es un autor y traductor muy prolífico, que ha cultivado la narrativa y la poesía tanto para jóvenes como para adultos, además de ser autor de sendos estudios sobre poesía y literatura popular.

En las traducciones de sus propios libros, especialmente en los de poesía, tiende a elaborar versiones muy libres, lo que, según Toury, lo acerca al polo de la aceptabilidad del sistema meta.

Como decimos, las adaptaciones de sus poemas son guiadas por la rima u otros ecos de la lengua meta, de modo que algunos poemas se alargan y otros no se ciñen a la literalidad del original. Las adiciones textuales al hilo de ecos de determinadas expresiones también pueden ser encontradas en textos en prosa. Este ejemplo pertenece al poemario *Poemas para las horas y los minutos*:

Gaueko hamarrak

Anaia Bill
nekatuta dabil.
Berandu jan,
berandu joan,
berandu jin.
Nekatuta dabil
anaia Bill (Igerabide, 1993: 30).

Diez de la noche

Mi hermano Bill
es un mozalbete:
le llamo Billete.

Mi hermano Fredi
 es frío y terrorífico:
 le llamo Fredirífico.
 Mi hermana Marta
 escribe bien y despacio:
 la llamo Martapacio.
 Yo soy bueno y feliz,
 pero tengo un grano en ...:
 me llamo Feliciano (Igerabide, 2004: 49).

Igerabide también siente la necesidad de adaptar sus textos a la retórica del castellano, por lo que efectúa ampliaciones explicativas, adaptaciones culturales y otros ajustes de los que resulta una comprensión más cabal del texto, aunque algunas de las adaptaciones puedan resultar discutibles, como ésta de *¡Agua va! (Desde mi terraza)*:

Inortxo ere ez (Igerabide, 1997a: 79).
No hay moros en la costa (Igerabide, 1997b: 79).

Sin embargo, no siempre acierta en el uso más adecuado de los elementos anafóricos y deícticos, cuyo uso varía en diversas medidas de unas lenguas a otras. Es el caso de este ejemplo de *La niña telepática*:

Hire herrira doan itsasontzi bat zegok *hor*, *lehen* ikusi diat. *Bertan* ezkutatzea lortzen badugu, onik iritsiko gaituk (Igerabide, 1996a: 40).
Ahí cerca ha atracado un barco que se dirige a tu pueblo. Lo he visto *esta tarde*. Si conseguimos escondernos *ahí*, podemos volver sanos y salvos (Igerabide, 1996b: 40).

Por último, al igual que Landa, presenta dificultades en el control registro al traducir el habla informal de sus personajes.

3.3. Las autotraducciones de Patxi Zubizarreta, o el punto de equilibrio

Patxi Zubizarreta ha alternado su trabajo de autor con el de traductor, en los que ha firmado obras tanto para niños como para adultos. En su labor como traductor ha gozado del privilegio de poder elegir los textos de su interés, como algunos cuentos de las *Mil y una noches* y otros textos de autores del mundo árabe.

En lo que se refiere a la traducción de sus textos originales, unas veces la deja en manos de un traductor, y otras, las de los libros destinados a niños más pequeños, las lleva a cabo él mismo, y quizá sea ese el motivo de que sea el autotraductor más “invisible” de los que hemos estudiado.

Sus estrategias de traducción son las habituales: se ayuda de adaptaciones culturales y ajusta la sintaxis a las nuevas necesidades retóricas, utilizando períodos más largos. Esta adaptación de una canción popular pertenece a *Que llueva, que llueva*:

Plisti-plasta, plisti-plaust,
 Mela-mela eta blai-blai (Zubizarreta, 1994a: 30)
 Que llueva, que llueva,
 La Virgen de la Cueva (Zubizarreta, 1994b: 30)

La inexistencia de género gramatical en vasco obliga al autor a decidirse por uno de los dos en castellano, y lo hace en general a favor del género femenino, en el caso de profesiones como la de médico o escritor, en obras como *Mustloa naaiz... / Soy el mostoo... o Marigorringoak hegan / Que llueva, que llueva*.

–Zer gertatu da hemen? –galdetu zuen sendagileak (Zubizarretak, 1996a: 34).
 –¿Qué ha ocurrido? –preguntó la doctora (Zubizarreta, 1996b: 34).

Zubizarreta también presenta algún desajuste en la traducción de los registros lingüísticos de los personajes y, en ocasiones, la expresividad de su castellano no alcanza el nivel de la de sus textos originales.

3.4. Las autotraducciones de Bernardo Atxaga, al servicio de los nuevos lectores

Bernardo Atxaga es el autor vasco más conocido en el exterior, sobre todo gracias a su producción literaria para adultos. Sin embargo, cuenta con una amplia trayectoria dentro de la literatura infantil, así como con un par de importantes obras destinadas al público llamado “jóvenes adultos”.

Una de esas obras es *Un espía llamado Sara* (1996), que tiene una interesante historia de adaptaciones, ya que empezó siendo un guión radiofónico en vasco, después se publicó por entregas en un diario de lengua española, más tarde se publicó

como novela juvenil en español, y por último como novela juvenil en vasco, con lo que se ha dirigido a cuatro tipos de audiencia diferentes. A ella dedicaremos este apartado en exclusiva.

Con motivo de la publicación de dicha obra, en una entrevista propuso un curioso método de autotraducción, consistente en producir un texto en vasco, más tarde traducirlo al castellano de forma libre, y por último incorporar las variaciones al texto en vasco, que se verá enriquecido en cuanto a su precisión.

La concepción de la obra parte de la manipulación de diversos géneros previos, tales como la narración de aventuras y la novela histórica, los cuales, hoy relegados a la periferia del sistema, resultan útiles para la elaboración de una novedosa novela juvenil, una vez realizadas algunas adaptaciones, como el planteamiento de la obra como viaje iniciático del protagonista, la distancia irónica establecida por el narrador, la intercalación de reflexiones éticas como lo absurdo de las guerras, la introducción de un elemento típico de la narrativa de Atxaga como es la "voz interior", o la creación de epílogos tras cada capítulo para introducir narraciones que establecen una dialéctica con la narración principal.

A la hora de hablar de las estrategias de traducción se nos plantea la cuestión de definir cuál fue la lengua y el texto origen tras tantos vaivenes textuales. Finalmente nos hemos inclinado por el original en español, ya que el guión radiofónico no fue sino un embrión narrativo previo.

Así las cosas, comprobamos que traducir al vasco las largas frases del español no resulta tan adecuado como el autor esperaba, ya que el resultado parece forzado, como en este ejemplo en el que encontramos cuatro frases subordinadas:

Si Aramburu o el mismo Saldías hubieran tenido la virtud de volar tras ella hasta las cercanías de Viana para luego, una vez allí, poder ver con sus magníficos ojos lo que ocurría en la columna guiada por el general Carandolet, habrían decidido quizás que Lacost no era un sujeto tan extraordinario, puesto que también entre las filas enemigas iba un espadachín, un noble aburrido de carácter impertinente: el conde de Gran Vía (1996b: 58).

Baldin eta Aramburuk edo Saldiasek haren atzetik hegaldatzeko dohaina izan balute, modu horretan Bianako inguruetara iritsi eta, beren begi ahaltsuekin,

Carandolet jeneralaren kolumnan gertatzen ari zena ikusteko, Lacost hura hain berezia ere ez zela erabakiko zuketen agian, zeren eta liberalen artean ere bai baitzen ezpatari trebe bat, izakera lotsagabeko noble gogaitu bat: Gran Viako kondea, Espainiako Handikia (1996c: 61).

En otras ocasiones, la traducción a una lengua de menor status obliga a una serie de adaptaciones, como la generalización o la supresión léxica, la supresión de elementos sintácticos y poéticos, y las adiciones explicativas. Todas estas estrategias presuponen una comprensión más limitada del nuevo público lector, en este caso los jóvenes lectores en lengua vasca. Mostramos un ejemplo de supresión de una frase de relativo completa:

Llevaba consigo un manojo de hierbas de orégano, un presente para aquel Aramburu que había sido su compañero de seminario y que ahora era su igual del otro bando, el enemigo que se valía de su condición de cocinero para enterarse de los secretos que los oficiales descuidados comentaban en voz alta. Necesitaba mantenerse en contacto con él (1996b: 98).

Oregano xorta bat zeraman eskuan, opari bat garai batean seminario-lagun izandako Aramburu harentzat. Harremanetan jarraitu beharra zeukan berarekin (1996c: 98).

En resumen, teniendo en cuenta la complejidad del proceso de adaptación, puede decirse que se han empleado estrategias adecuadas al status de cada lengua implicada.

4. Conclusiones

Del estudio de las autotraducciones de LIJ vasca pueden desprenderse las siguientes conclusiones principales:

- En primer lugar, en las estrategias de traducción empleadas no se encuentra una pauta común, sino que son heterogéneas. Esto es debido a que, a diferencia de la traducción convencional, la autotraducción no es una actividad muy socializada. De ahí que las estrategias de traducción oscilen de uno a otro de los extremos propuestos por Toury.
- Otro tanto cabe afirmar en cuanto a la adaptación de los elementos culturales: en unos casos se tiende a difuminarlos mediante la generalización o la supresión, y en otros a subrayarlos mediante adiciones explicativas.

- Con todo, cabe encontrar algunos puntos de contacto entre las autotraducciones, que son típicos de las traducciones de LIJ: adiciones explicativas o estilísticas para mejorar el texto meta y la utilización de periodos sintácticos más largos en español que en vasco.
- Igualmente, las autotraducciones estudiadas tienen en común la aparición de dificultades de ajuste de los registros lingüísticos de los personajes, dudosa selección léxica e inadecuada utilización de anafóricos y deícticos.

Estas conclusiones muestran que la autotraducción es una disciplina poco estudiada, y apenas normalizada y difundida, y que pertenece más al ámbito individual. Por último, nuevos trabajos sobre la autotraducción indicarán si estas conclusiones pueden hacerse extensibles a otras comunidades bilingües o a otros campos literarios.

Referencias bibliográficas

- ATXAGA, Bernardo (1996a). "Un espía llamado Sara", *El Correo*, 8 de agosto, 22.
- _____ (1996b). *Un espía llamado Sara*. Madrid: Acento.
- _____ (1996c). *Sara izeneko gizona*. Pamplona: Pamiela.
- BAMBERGER, Richard (1978). "The Influence of Translation on the Development of National Children's Literature", in KLINGBERG, Göte; *et al.* ed. *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 19-27.
- CASANOVA, P. (2001). *La República mundial de las Letras*. Barcelona: Anagrama.
- DIAZ, M. A. et al. (2005). "Self-translation", *In Other Words*, nº 25, 6-39.
- EVEN-ZOHAR, Itamar (1990). "Polysystem Studies". *Poetics Today*, 11, 1.
- FERNANDEZ LOPEZ, Marisa (1996). *Traducción y literatura juvenil*. León: Universidad de León.

- GALLEGO ROCA, Miguel (1994). *Traducción y literatura: los estudios literarios ante las obras traducidas*. Madrid: Júcar.
- IGERABIDE, J. K. (1993). *Egun osorako poemak eta beste*. Pamplona: Pamiela.
- _____ (1996a). *Neskatxa telepatikoa*. Barcelona: Edebé.
- _____ (1997a). *Bota ura! (Nire terrazatik)*. Barcelona: Edebé.
- _____ (1996b). *La niña telepática*. Barcelona: Edebé.
- _____ (1997b). *¡Agua va! (Desde mi terraza)*. Barcelona: Edebé.
- _____ (2004). *Poemas para las horas y los minutos*. Zaragoza: Edelvives.
- KLINGBERG, Göte (1986). *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Lund: CWK Gleerup.
- LANDA, M. (1994a). *Cuadernos secretos*. Barcelona: Edebé.
- _____ (1994b). *Julieta, Romeo eta saguak*. Madrid: S.M.
- _____ (1994c). *Julieta, Romeo y los ratones*. Madrid: SM.
- _____ (1995). *Nire eskua zurean*. San Sebastián: Erein.
- _____ (1998). *Mi mano en la tuya*. Madrid: Alfaguara.
- _____ (2001). *Galtzerdi suizida*. San Sebastián: Elkarlanean.
- _____ (2004). *El calcetín suicida*. Madrid: Anaya.
- LOPEZ GASENI, J. M. (2000). *Euskarara itzulitako haur eta gazte literatura: funtzioak, eraginak eta itzulpen-estrategiak*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

- _____ (2005). *Autoitzulpengintza euskal haur eta gazte literaturan*. San Sebastián: Utriusque Vasconiae.
- LOPEZ GASENI, Manu y ETXANIZ ERLE, Xabier (2004), *90eko Haur eta Gazte Literatura*. Pamplona: Pamiela.
- PERRY, Menakhem (1981). "Thematic and Structural Shifts in Autotranslations by Bilingual Hebrew-Yiddish Writers", *Poetics Today*, 2:4, 181-192.
- SHAVIT, Zohar (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens/London: The University of Georgia Press.
- TOURY, Gideon (1980) *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- VV.AA. (2002). "La autotraducción", *Quimera*, nº 210, 9-57.
- ZUBIZARRETA, P. (1994a). *Marigorringoak hegan*. Barcelona: Edebé.
- _____ (1994b). *Que llueva, que llueva*. Barcelona: Edebé.
- _____ (1996a). *Mustloa naaaiz...* Madrid: S.M.
- _____ (1996b). *Soy el mostoo...* Madrid: S.M.

KOREAN CHILDREN'S LITERATURE

*Min-Woo Nam*¹

Soongsil University, Seoul, Korea
xtina4864@yahoo.co.kr

Resumen

La literatura coreana para niños siempre ha estado basada en "el bien que debe ser alentado y el mal castigado" lo cual se basa a su vez en el pensamiento tradicional y cristiano. Después de que la península de Corea se dividiese en dos partes, la literatura de Corea del Sur se asienta en la libertad, la democracia liberal y el capitalismo. Sin embargo, han existido otras literaturas infantiles más cerradas, dedicadas a mantener el comunismo y la administración de Kim Il Sung en Corea del norte. Por supuesto hay que decir que alguna LIJ de Corea del Norte si es similar a la del sur. Hoy en día muchas obras de LIJ están escritas para entretener a los niños reflejando varias culturas y culturas populares de otros países en lugar de ofrecer un estilo instructivo. Especialmente, después del fenómeno de *Harry Potter* la fantasía ha captado el interés. Ha aumentado también mucho el interés en historias que hacen referencia a temas diversos como la adopción, familias imperfectas, matrimonios de distintas nacionalidades, inválidos, los que carecen de privilegios, la protección del medio ambiente y la literatura ecológica. Como vivimos en una era globalizada donde varias culturas foráneas se autoproclaman como las más válidas, el pensamiento y las corrientes dentro de la LIJ se alinean con las tendencias del resto del mundo. En los próximos 10 o 20 años creemos que surgirán obras literarias diferentes.

¹ Nam Min Woo es escritor, catedrático de la Universidad de Soongsil en Seúl y Director de la Sociedad Coreana de Literatura Infantil

Palabras clave: literatura infantil coreana, historia y características de la LIJ coreana, la fantasía, globalización.

Abstract

Korea children's literature has been written based on 'encouraging good and punishing evil' which intends for good based on traditional thought and Christianity. After Korean peninsula is divided two, South Korea has written freely based on liberal democracy and capitalism. However, there has been closed children's literatures to maintain Communism and Kim Il Sung Administration in North Korea. Of course, some type of North Korea's children's literature is similar to South Korea's. These days many children's literature works are written for interests and amusement of children by reflecting various cultures and popular cultures flowing from overseas instead of instructive style. Especially, after Harry Potter, fantasy writings have drawn attention. Number of works handling adoption and defected family, mixed-bloods due to international marriage, the disabled and underprivileged of society, environment protection and ecological literature are increasing. Since this period is globalization era where various foreign civilizations through mass media upon 'we are the one,' thoughts and trend of writers of children's literature are in line with the trend of world. The more developed and different literature works will appear in Korea 10 or 20 years after.

Key words: Korean children's literature, history and characteristics, fantasy, globalization, north Korean Children's Literature.

1. Introduction

Korean children's literature had lot of instructive contents based on the mind of 'encouraging good and punishing evil,' or 'justice will prevail' thanks to Confucianism and Christianity. This influenced children's emotion positively as best as it could. In comparison, people are influenced by numerous cultures through mass media (TV, internet, magazine, etc.) in this globalization era. This phase is different from the phase of premodern society where exclusion and no popular mass media are developed. This tells us we are in diversification era where even alien and shocking culture can be accepted through inflow process of culture, (1) Cultural Shock (2) Rejection (3) Understanding (4) Acceptation. Especially, various Westernized cultures accepted by Koreans

through mass media have greatly influenced Korean's sense of values, and cultural phenomenon creates conflict in transition period such as confusion of sense in the mixed popular cultures like multiculturalism and standardization.

While receiving alien and various cultures causes many problems like conflict between traditional and modern culture, on the contrary, there are positive effects like sharing unique culture of the nation with the world and expanding breadth of readers. For example, we cannot deny all people and children in the world enjoy and feel sympathy for Harry Potter. Whole world can have a sense of family through English and internet. Internet or mass media give writers of children's literature in Asia a chance to read whole world's children's literature and learn theory. Also, Asians can exchange their languages, cultural behaviors, and thoughts for the world with themselves to widen and diversify breadth of children's literature.

2. History of Korean Children's Literature

Korea children's literature has emphasized 'Dong-si (children's verse)' and 'Dong-yo (children's song)' unlike Western countries where fairy tale is mainly developed. This is because people who know Hangul are all lyrics poet, and men have learned poetry from childhood. Traditionally, high government official and elite in Korea recited 'Sijo (Korean traditional poem)' and Chinese poem and boasted of composing poems while despising fiction as miscellaneous literature. This tradition makes Korea as only one country starts modern children's literature with 'Dong-si' in the world.

In the view of socio-culture, Korea has suffered invasion, and is still divided country where ideological confrontation between the left and the right are remained. The history of Korea children's literature was not smooth due to this socio-political characteristics. Also, there have been so many genre such as Dong-yo, Dong-si, Dong-hwa (children's picture book), Dong-guk (children's play) and children's fiction, so it cannot make its development stories by years.

A. Tale is an origin of children's literature (Ancient times)

Like other nations, Korea's classical literature started from lore literatures. Especially, in case of children's literature, it inherits intrinsic features like aboriginality (originality, non-logicality) and simplicity and personification of lore literatures. Korea's founding fables show the originality type of fairy tales. The hero's extraordi-

nary talent features heroism, so it shows our nation's founder was remarkable. We can find 'the originality of our children's literature' from this fantastic feature of classical literature. In the meantime, since Orientals have believed Dong-yo (children's song) has ability of prophecy, the history books of Orient has left so many orally inherited Dong-yo as record.

B. Nationalistic Children's Culture Movement, Liberation Movement for the Sense of Children

1. Birth (1908-1922)

Yukdang and Chunwon provided a basis for new culture movement of children's literature. This is also illuministic cultural movement based on enlightenment and illuminism by respect for human right, and the development of new view of children and new view of literature. Yukdang and Chunwon also found the base of modern children's literature with the new culture movement.

2. Rising and Growth Phase (1923-40)

Sopa Bang Jeong Hwan developed children's culture movement with 'Children' magazine as the center. 'The gift of love' translated and published by him in 1922 was the beginning of creative fairy tales in Korea. The first pure children's magazine is 'Eo-rin-I (The Child)' which was published by 'Saekdonghoe (Korean institute for children's literature)'. It made children's day and conducted children's culture movement through many activities like fairy tale play and oral narration of fairy tale contest and enlightenment activities. In 1920's, many children's magazines were published, but they featured socialism and religious belief. The works of Sopa, Bang Jeong Hwan intended to enlightenment and education rather than creative mind.

The children's culture campaign was directly developed by Sopa Bang Jeong Hwan, but this was largely backed by political and cultural background - previous period of independence (independence movement of March 1st), and pure coterie magazine campaign starting from 'Creation.'

The children's culture campaign was initially developed with mainly angelic children's mind, but later of 1920's, it reflected then-political trend and adult literature influence and professional literature, and it turned to somewhat multi-school cultural campaign.

Therefore, children's literature with children's mind and children's literature with classism are largely confronted. But, since they are all emotional nationalism cultural campaign, they made the golden age of emotional Dong-yo (children's song), and the children's emotional liberalism campaign was made a part of nationalism campaign.

Beginning and mid-term of 1920's	The latter half of 1920's- Beginning of 1930's
With mainly Bang Jeong Hwan, children's literature was raised by defending human rights of children, and establishing children's groups across the country, and publishing 'Children' magazine.	It was professional children's literature period with too much emphasizing on realism of children's literature. Youth fictions for youth were created and free rhythmic Dong-si was pioneered.

3. Dark and Tribulation Phase (1940-1945)

As Japan invaded Korea, Korean's national culture had to face dark and hiatus period. Therefore, children's literature in this period could not but enter into hiatus as "Youth Chosun-ilbo(one of the most famous newspapers in South Korea)" ceased publication in 1940. As daily newspaper which had spared space for children's literature fully disappeared, writers were busy to escape, far from publishing works. Meanwhile, writers who wrote children's literature in Japanese appeared. They wrote 'Dong-yo (children's song),' and 'Dong-hwa (children's picture book)' in Japanese like pro-Japanese in adult literary world and some of them even cooperated with Japan for the aggressive war of Japan.

There were writers like Hyun-deok who settled down realistic literary style by concentrating on daily life of children by overcoming 20's children's mind period and 30's classism. However, on the contrary, as childish mind appeared, many Dong-yo played upon words with romantic writers' urge in this period.

C. Children's Literature Movement and Liberation Campaign for Children to Grow as Real Literature

1. Birth (1945-1959)

After 8.15 liberation, Korean literature appeared to regain vitality, but Korean War disrupted the efforts. Due to war, there were a division in writers of children's literature into pure children's literature and commercialism in this tragic period.

1945-1950's	1950-1960's
Tight tension between children's mind and realism sought to create new children's literature but frustrated.	As division was settled down, socialistic and instructional children's literature was in North Korea, and anticommunism, commercial literature, and immature children's literature formed as mainstream in South Korea.

2. Expansion Phase (1960-Current)

Writers in 1960's argued "Dong-si (children's song) should be poem. Dong-hwa (children's picture book) and children's fiction should be written by using same technique of fiction," raising children's literature as real literature. At this period, it was popular selection edition and collection editions of past works or overseas masterpieces were published in large-scale. In 1970-1980's, commercialism and instructive trend formed mainstream and writers concentrated on actual life of children and times.

D. Current Status of Modern Children's Literature (21st century)

The most significant change in the 21st century children's literature is the expansion of subject matter into 'high-tech science, myth, fantasy, history, natural ecology, mystery, and parody of old story. Fierce pursuit of newness and efforts to enlarge the area of children's literature are continuously made. They introduce works by opening blog and homepage of the writer's note, attract interactive communication, and expand reader class with concept of 'Fairy tales for adult' for commercialization.

Later, the studying about Korean writers and their works should be conducted with concrete and precise knowledge and theories for the development of Korean children's literature. What is more, it is very significant to suggest the classical children's literature to our children; which are written with good Korean words and containing Korean traditional emotion and thought.

3. Characteristics of Korean Children's Literature

There should no border between Children's literatures. If people can have experience for many countries' fairy tales and children's verse from childhood, hostility against the other party can be diminished and mind of peace and co-existence can be fostered. Children can formulate international mind to understand and adapt various countries' cultures in the world. Korea is the only country which held World Children's Literature Convention two times. This shows Korea's continuous passion and efforts on children's literature. The first Asia Children's Literature Convention found by the Korea Association of Literature for Children and Youth (Chairman, Lee Jae Chul) was held in Seoul with participation of East Asian countries like Japan and China in 1990. It has been expanded to the World Children's Literature Convention with participation of Europe writers from the 4th contest in 1997.

Especially, the Second World Children's Literature Convention (the 8th Asia Children's Literature Convention) held at Imperial Palace (Amiga) Hotel in Seoul from Aug. 21-25, 2006 was very meaningful event with great endeavors. Various researchers of children's literature in and out of the country gathered in one place to diagnose current status of children's literature and exchange the latest theories of children's literature. Above all things, since this convention is held by donation from Korean writers of children's literature, it shows Korea children's literature is in significant level based on international theory and tradition.

Three hundred persons including hundred of foreign children's literature writers and critics participated in the Second World Children's Literature Convention, held with the theme of 'Children's Literature toward Peace.' Among the foreign participants, Klaus Doderer (81) honorary professor of Goethe University, who found International Research Society for Children's Literature (IRSCL) and the first chairman, Perry Nodelman (64) professor of Winnipeg University, and a writer of "The Pleasures of Children's Literature" which was translated and published in Korea, Manorama Jafa (74), children's literature writer and a secretary general of Inter-

national Board on Books for Young People (IBBY) India, and Clare Bradford (61), president of International Research Society for Children's Literature and a professor of Deakin University, Australia were included.

There were paper presentation for "Children's Literature toward Peace," symposium including special debate and world children's book exhibition and book exhibition of Korea's representative children book publishing companies in this convention where total 317 persons from 20 countries including USA, Germany, France, Japan, Taiwan, Hong Kong and Israel participated.

The main theme of this Second World Children's Literature was 'Children's Literature toward Peace,' and sub-themes are 'Children's literature in the view of ecology,' 'The vision and future of fantasy fairy tale,' 'Co-existence oriented children's literature,' 'Children's literature with various ways.' And presentation of international invited celebrities, meeting and other presentations were conducted.

However, most of programs in this international convention were about fairy tales. Although Harry Porter was commented several times, children's verse or children's play was never discussed. This shows the Western countries focus on fairy tales in children's literature area.

Particularly, children's literature is an independent genre in Korea. While poetry and fiction are for adult, children's verse and fairy tales are for children. China, Japan and Korea have children's literature as an independent genre. Japan's children's literature has influenced Korea's children's literature.

Children's verse is developed in mainly Oriental region. Korea is representative among them. We have so many 'Dong-yo(children's song)' in literature, 'Dong-yo' orally sung by people are also countless. These are 'Dongmul-yo (Animal song)' which songs animal such as bird, insects, fishes and livestock, 'Sikmul-yo (Plant song)' which songs trees, grasses and flowers, 'Yeonmo-yo (Mother's song)' which songs love of mother, lullaby, 'Jayeon-yo (Natural song)' which songs sun, moon, star, snow, rain, water and rock, and 'Yuhee-yo (Entertainment song)'.

Besides, there are children's songs included in Korean ancient fictions. Like this, Korea has lost of legacies about children's song, which is called 'Dong-yo.'

Korean literature has emphasized poetry more than anything else compared to Western literature. This is because different long-history tradition in Korean literature. Our ancestor enjoyed poetry. They used to compose lyrics in Hangul (Korean language) or compose poem in Chinese character. Anybody who knew Hangul could write lyrics, mainly women did it. There is no lyrics writer separately, and anybody who knew Hangul was lyric poet.

Men generally composed poem in Chinese character. There was no separate poet and anybody who learned writing could 'compose poem. Their creations were seven characters seven phrases, and five characters poem, and the study of poem began from a village private school. Especially, they had poetry club, but lot of poems needed for houses in mourning to write 'Manjang(Korean funeral elegy)'. This was carried like flag and followed funeral bier, and hung on the funeral place. A person who has talent to write funeral oration and 'Manjang' can be like a community leader. Therefore, several poets are in one village, and although they are amateur, they are all poets. Especially, high Government officials and scholars left several poem and consider it as their pride, so they hardly forgot to leave their names.

Instead, fiction was called as 'Paegwan Munhak' and despised and disregarded. Therefore, writer hesitated to make signature because of each other's minds. If there are no special reasons, or Chinese characters in the fiction, name of writers are not handed down because of this. The nobility of ancient Korea avoided writing fiction, regarding as the ignoble genre. Although the world is greeting prose era, this tradition made vigorous activities of poet in our country. Only one country in the world starting modern children's literature with Dong-si(children's verse) is related to this tradition. Korea is the only country which started modern children's literature in the world literature history. Dong-yo(children's song) and Dong-si formed a mainstream in Korea's modern children's literature history. There were lots of poets who studied this genre. Until Korea restored its independence, there was only one fairy tale writer, Ma Hae-song in Korea.

Countries where Dong-si(children's verse) is actively created as children's literature are China, Japan and Korea whose have tradition of verse. Korea is an absolute leader among them. It is because of the appropriate ratio of poet, high values of literature, capability of poet and passion. The Dong-si literature of Korea is especially booming after 1980's since new comers after 1980's composed great poems. Even

people said the newer the poet is, the better the work is. This gives vitality and hope to the world of poetry in Korea.

Now, moving forward by one step, Korea has a main task to translate Dong-si (children's verse) and introduce it to the world. Dong-si is unique feature of Korea's children's literature, and pride of Korea's modern literature. In the future, it is important to develop Dong-si as a part of children's literature as well as introduce Dong-si of Korea to the world by continuous efforts of children's literary people.

4. Current Status of Korea's Children's Literature

Sales record of fairy tales has been increased every year in Korea. Let's find out the reasons.

a) Parent's interest in children's reading and reading movement

Generation of current parents of children reading fairy tales are the generation reading a lot in their university times (1980-1990's). Mainly, they read ideological social science books. As a result, they are interested in children's reading and recommend reading to their children. As demands for children's literature increase, many fairy tale writers were produced and various great works are consistently published. Also, reading movement is actively developed, and sales volume of children's literature is increasing every day. Specially, recommendation of Government and civic groups to parents for children's reading plays a leading role.

b) Diversification of Theme

Children's literature were mainly written based on encouraging good and punishing evil and instructive contents in ancient times, but recently it has been changed. The subject matters are as following:

1. Fairy tales handling ecological problems and environmental problems
2. Divorced and defected family
3. Stories about those who had been adopted to foreign countries visited their mother country (Korea)
4. Stories handling mixed blood problems due to recently increasing international marriage (especially, with Southeastern women) in Korea which was racially homogeneous nation

5. Fantasy fairy tales affected by foreign works especially Harry Porter
6. Picture books and educational comic books for younger children
7. Increase in animation and comic books

Like above, children's literature is diversified and developed in the aspect of contents and styles.

5. Children's Literature in North Korea

Children's literature in North Korea mainly focused on Juche ideology; the degenerate socialism for idol worship to Kim Il sung and his son, Kim Jung Il . Juche ideology contains the idol worship to Kim Il Sung's family, greatness of socialism and labor campaign and heroism for those who are royal to North Korea regime to maintain Kim Il Sung family's kingdom. Especially, they are based on anti-Americanism. Also, there was a problem to evidently reveal the purpose to deliver instruction for children's life although it overcame KAPF(Korea Artista Proleta Federatio) fairy tales written based on socialistic realism. .

Unlike North Korea, South Korea has grown based on liberal democracy and capitalism after independence. The children's literature in South Korea has been written based on 'encouraging good and punishing evil,' Plus, The contents of fairy tales are about the living and children. However, North Korea's fairy tales has mainly dealt about ideological issue to maintain the regime.

However, the professor Lee Jae Chul said although the content of North Korea's children's literature is closed, but the type and style is detailed and diversified. There are also, Dong-si(children's verse), Dong-yo(children's song), fable, children's fiction and children's play. Mostly they used traditional fairy tale or fable, and emphasized diligence and faithfulness. Animal and plant appear in stories are very detailed and the lives are described very realistically. Also, there are many works inherited traditional fairy tales' atmosphere like local atmosphere, humor from old stories. Seeing that old words like onomatopoeia and mimetic words are remained, there are efforts to defend characteristic of nation.

Conclusion

Korea children's literature has been written based on 'encouraging good and punishing evil' which intends for good based on traditional thought and Christianity. After Korean peninsula is divided two, South Korea has written freely based on liberal democracy and capitalism. However, there has been closed children's literature to maintain Communism and Kim Il Sung Administration in North Korea. Of course, some type of North Korea's children's literature is similar to South Korea's.

These days many children's literature works are written for interests and amusement of children by reflecting various cultures and popular cultures flowing from overseas instead of instructive style. Especially, after Harry Porter, fantasy writings have drawn attention. Number of works handling adoption and defected family, mixed-bloods due to international marriage, the disabled and underprivileged of society, environment protection and ecological literature are increasing.

Since this period is globalization era where various foreign civilizations through mass media upon 'we are the one,' thoughts and trend of writers of children's literature are in line with the trend of world. The more developed and different literature works will appear in Korea 10 or 20 years after.

Bibliographical reference

LEE JAE CHUL. (1983) *The study of Korean Children's Literature*. GaeMun Publishing Company

ATUFINA, LA BRUJA VECINA: TRADUCCIÓN Y ACEPTABILIDAD EN LOS LIBROS PARA NIÑOS

Paula Pintos Ureta
Universidad de Vigo
pintos.paula@gmail.com

Resumen

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) se define a priori por la edad del receptor (a pesar de la tendencia a dirigirse también a un receptor adulto que apreciamos últimamente). En la traducción de obras de LIJ, además, nos encontramos con que el receptor sigue siendo un aspecto central, pero ya no se trata del mismo receptor sino de *nuestro* receptor, un niño con un entorno social completamente diferente al del lector original. La traducción de la obra de LIJ *Pongwiffy, a Witch of Dirty Habits* de Kaye Umansky del inglés al castellano que presentamos en este artículo es un buen ejemplo de ello, ya que pensamos que no funciona sin afrontarla desde el polo meta. En este artículo analizamos todos los factores que intervinieron en traducción desde la fase preliminar en la que consideramos factores como las características del género (doble receptor, situación periférica en el polisistema literario, el encargo de traducción, etc) hasta la toma de decisiones en el proceso traductor y su posterior justificación. Para ello, expondremos varios ejemplos de la obra divididos en cuatro categorías: traducción de nombres propios, de referentes culturales, de recursos de la oralidad y del humor.

Palabras clave: literatura infantil, traducción, polo meta, oralidad, humor, adaptación

Abstract

Children's books as a genre is supposedly defined by the age of the readers (in spite of the current trend towards addressing an adult recipient as well as the child). When translating a book for children, moreover, we are faced with a situation in which the characteristics of the people we address are still a central factor to bear in mind, but these are not the same for our recipients as they were for those of the original text. We have a recipient of our own - a child with a completely different social background. Our translation of the children's book *Pongwiffy, a Witch of Dirty Habits* by Kaye Umansky from English into Spanish is a good example of this divergence, since we think it wouldn't work unless undertaken from the target pole. In this essay we will analyze all the factors we took into account from the preliminary phase (in which we considered issues like the double addressee, the peripheral situation of the genre within the literary polysystem, the translation assignment, etc) to the decisions we made and the reasoning behind them. This last point shall be exposed through examples from the source text divided into four categories: translation of proper names, of cultural references, of speech marks and humour.

Keywords: children's books, translation, target pole, speech marks, humour, adaptation.



1. Introducción: Atufina y Kaye

El presente artículo pretende explicar la traducción de la obra de Kaye Umansky *Pongwiffy, a Witch of Dirty Habits*. Para ello empezaremos presentando brevemente el TO y seguiremos explicando qué corrientes teóricas nos han influido más durante el proceso traductor. Por último, analizaremos varios ejemplos relacionados con la traducción de los nombres propios, los referentes culturales, los recursos de la oralidad y los caractónimos.

La autora que imaginó a Pongwiffy es Kaye Umansky. Esta escritora, muy popular en el Reino Unido, como se puede apreciar no sólo por las elevadas cifras de ventas de sus obras, sino también por las opiniones de los propios niños¹, nació

¹ En la página *Stories from the Web*, destinada a acercar a los niños a escritores e ilustradores de literatura infantil, podemos encontrar comentarios de niños sobre las obras de diversos

en Plymouth el 6 de diciembre de 1946 y es extremadamente versátil y prolífica. Sus libros para niños abarcan una amplia gama de edades e incluyen novela, poesía y teatro. El rasgo más característico de la producción literaria de Kaye Umansky es la importancia del humor, y la experiencia adquirida durante sus años como profesora de música y teatro se reflejan claramente en su estilo ágil y fluido, que se caracteriza por la abundancia de rimas y canciones (así como de juegos de palabras), así como un lenguaje que se acerca a la oralidad y al registro coloquial y un ritmo muy particular que se aprecia tanto en los diálogos como en la narración. También se podría destacar que en las obras de la autora predomina claramente la temática fantástica, como es el caso de la saga de *Pongwiffy*, que es un libro paradigmático de la autora en todos los sentidos.



Portadas de la serie completa de Pongwiffy

Pongwiffy, A Witch of Dirty Habits fue publicada por primera vez en 1988 por la editorial A&C Black, y es el primer libro de una serie que continúa con *Pongwiffy and the Goblin's Revenge*, *Pongwiffy and the Spell of the Year*, *Pongwiffy and the Holiday of Doom*, *Pongwiffy and the Pantomime* y *Pongwiffy: the Spellovision Song Contest*. El argumento se desarrolla en torno a Pongwiffy, una bruja que tiene alergia a las tareas domésticas y jamás limpia la casa (aunque en realidad no vive en una casa, sino en una cueva junto a unos duendes que la traen por la calle de la amargura con sus cánticos y su carácter horrible). La recepción de la serie en el Reino Unido, fue muy buena: Kaye Umansky recibió el Nottinghamshire Book Award en 1993 por *Pongwiffy and the Spell of the Year* y los estudios de animación Telemagination han diseñado una serie de dibujos animados compuesta por 26 episodios de 11 minutos de duración basándose en la saga de Pongwiffy. Además, la obra

autores, entre los cuales está Kaye Umansky: (<http://www.storiesfromtheweb.org/gallery/reviews/intro.html>).

original ha sido traducida a numerosas lenguas. Así, Pongwiffy se llama Müffi en alemán, Hørmeost en danés, ΒΡΟΜΥΛΩ en griego, Pongwiffy en holandés, Puzzy en italiano, Niechlujka en polaco y Pasakli en turco.

2. Referencias teóricas: la LIJ y el polo meta

Siempre que se afronta una reflexión científica sobre la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) hay que empezar por afirmar que el receptor es un factor clave, ya que es precisamente la edad del receptor tipo (y todas las consecuencias que se derivan de ésta) lo que la caracteriza. Según Hunt (2001: 1), la LIJ es «*a species of literature defined in terms of the reader rather than the author's intentions or the text themselves*». Como es lógico, esta característica también es aplicable a su traducción:

It seems that, compared to literature written for adults, children's literature tends to be more directed toward its readers. This is very important: for me, this is the key to translating for children, which, as I find it, should be defined in terms of the readers of the translations. (Oittinen, 1993: 37).

Sin embargo, la LIJ es un producto elaborado por la sociedad adulta (escritores, editores, traductores, etc.) para los niños y en él los adultos reflejan su idea de la infancia², algo que coincide con las características que Fernández López (2002: 17-18) señala como rasgos que singularizan la LIJ: doble receptor, situación periférica en el sistema literario, didacticismo, etc.². El reflejo de estas circunstancias en la traducción, es que se busca la aceptabilidad por encima de la adecuación en las obras de LIJ³ (cf. Fernández López, 1996: 322). Así pues, y debido a la importancia que tienen las características del destinatario en las decisiones traductorales de

² Sobre las diferentes concepciones de la infancia a lo largo de la historia cf. López Fernández, 1996: 19-23 y sobre la importancia de la imagen que tenga de los niños el traductor de LIJ cf. Oittinen, 1993: 15, 68.

De hecho, las obras de LIJ han sido censuradas para eliminar tabúes como la violencia, el alcohol, etc. (cf. Lorenzo y Pereira, 2000a: 199-209) o modificadas para diferenciar entre el bien y el mal. (cf. Oittinen, 1993: 97-112). Shavit, 2003: 40; puntualiza que hoy en día la manipulación de la LIJ tiene más que ver con la voluntad de adecuar el texto a las competencias cognitivas del niño (Shavit 1981: 172). Tanto Pascua (1998: 48-49) como Fernández López (2002: 31-32) afirman que esto suele deberse a cuestiones comerciales.

³ A excepción de las obras de LIJ canónicas, en cuya traducción se tiende a la adecuación. (cf. Fernández López, 1996: 313-317).

las obras de LIJ, nos parece que son las propuestas teóricas orientadas al polo meta las que resultan más apropiadas para la traducción de LIJ. De este modo, hemos combinado para la traducción de la obra y para el comentario traductológico la Teoría del Escopo⁴ y la Teoría de los Polisistemas⁵, por el papel central que otorgan a factores relativos al polo meta (receptores, finalidad, posición de la traducción en el polisistema meta, etc.).

Dentro de la Teoría Funcionalista, nos hemos basado en la versión de Nord. Esto se debe a que, aunque consideramos que el modelo funcionalista ofrece un marco teórico que, aun siendo prescriptivo, es muy útil por su flexibilidad y describe muy acertadamente los factores a los que el traductor presta atención (de manera más o menos consciente) cuando traduce, la inclusión del concepto de fidelidad que hace Nord lo acerca mucho más a la actividad traductora real, tal y como se desarrolla cotidianamente:

As a general theory of translation, this [functionalist] model allows the formulation of any translation scope for a particular original. But if we want to apply the model to the daily routine of professional translation (and/or translation teaching) we have to get down from the lofty heights of generalizing abstraction and deal with concrete facts: The translator, who is always acting within the boundaries of a particular culture community, cannot, in fact, take the liberty of choosing any translation scope for a particular text even if that is what the customer asks him to do. (Nord, 1991: 93-94).

Nord introduce el concepto de lealtad porque echa en falta en el modelo funcionalista el respeto por la intención comunicativa del emisor del TO (cf. Nord, cit. en Sánchez Trigo, 2002: 89) y porque reconoce que el receptor de la traducción espera que ésta se adecue al «concepto convencional de la traducción» que exista en su cultura.

The translator is committed bilaterally to the source and the target situations and is responsible to both the ST sender (or the initiator, if he is the one who takes the sender's part) and the TT recipient. This responsibility is what I call loyalty. Loyalty is a moral principle indispensable in the relationships between human beings who are partners in a communication process. (Nord, 1991: 94-95).

⁴ Cf Nord, 1991 y 1997.

⁵ Cf Even-Zohar, 1990.

Es importante destacar que Nord (1991: 95-99) toma directamente de Toury el concepto de «norma» como la formulación en abstracto de las «convenciones», que son comportamientos sociales que se dan con regularidad. Toury, por su parte, reprocha al modelo funcionalista su carácter prescriptivo y concretamente a Nord la inclusión del concepto de lealtad como principio moral apriorístico (cf. Toury, 2004: 65-66), puesto que un punto fundamental de los principios polisistémicos es que las investigaciones sobre los Estudios de Traducción deben comenzar con una visión «descriptivo-explicativa de tal modo que se pudieran aportar explicaciones y análisis exhaustivos de todo aquello que se haya considerado relacionado con la traducción dentro de la cultura meta, con vistas a la formulación de leyes teóricas» (Toury, 2004: 65). Partiendo del postulado de que las traducciones son hechos de la CM, Toury propone un análisis exhaustivo de las traducciones existentes en una época y contexto sociocultural concretos para abstraer las decisiones traductorales que se repiten con mayor regularidad y formular así las normas de traducción que están en funcionamiento para ese contexto histórico y cultural. Para Toury pues, no se trata de definir la relación de equivalencia que debe existir entre el TO y el TM, sino de descubrir si una traducción sigue las normas operativas en ese momento histórico y en ese contexto sociocultural. (cf. Sánchez Trigo, 2002: 94). Así, Toury (2004: 97-103) define varios tipos de normas, de entre la que destaca la norma inicial, que determina la posición (siempre intermedia) que adopta el traductor entre los polos de adecuación (adscripción a las normas de la CO) y aceptabilidad (adscripción a las normas vigentes en la CM).

En definitiva podríamos decir que, si bien Nord y Toury parten de enfoques diferentes, ambos coinciden en que las características de la CM afectan de manera clara a las decisiones de traducción; esto resulta especialmente relevante en la LIJ. Por otra parte, los diferentes enfoques de partida hacen que, en nuestra opinión, la combinación de ambas teorías sea muy factible, ya que la propuesta de Nord es muy útil como guía para la toma de decisiones durante el proceso traductor, mientras que la de Toury lo es para explicar a posteriori la postura que ha tomado el traductor frente a la obra traducida y el lugar que ésta pasa a ocupar en el polisistema receptor. Así pues, a continuación describiremos (brevemente, pues lo explicaremos detalladamente en el comentario traductológico) de qué manera hemos afrontado la traducción de *Pongwiffy, a Witch of Dirty Habits* según estos dos enfoques teóricos.

Acerca del encargo de traducción, imaginamos que el iniciador es una editorial española interesada en publicar un libro infantil en castellano para niños es-

pañoles que tengan en la actualidad entre cinco y once años, la edad para la que Penguin recomendaba esta obra. Si analizamos el TO, veremos que la autora intenta provocar la risa del lector, por lo que, según la tipología textual de Reiss (en Nord, 1997: 37-38), entraría dentro de los textos en los que predomina la función operativa (si bien, como suele suceder en las obras literarias, la función expresiva tiene mucha importancia). De todo esto, hemos deducido que era conveniente fijarnos como escopo de la traducción el intentar mantener en el TM el nivel humorístico del original; es decir, la finalidad de la traducción sería la misma que la del TO. Tomando este principio como guía, las decisiones traductorales que hemos tomado tanto ante problemas de traducción culturales (nombres propios y referentes culturales) como lingüísticos (humor y recursos de la oralidad), demuestran que estamos más próximos al polo meta que al polo origen; es decir, demuestran que adoptamos la aceptabilidad como norma inicial. Sin embargo, en ocasiones contradecimos esta norma para mantener el efecto humorístico y ampliar los horizontes de los niños lectores e introducimos elementos extraños a la CM, siempre de modo que no contradigan el mundo textual del TM; algo que el propio Toury acepta como normal:

(...) No conviene dotar de más significado del necesario al término «norma inicial». El carácter de «inicial» deriva de su rango superior al de las normas concretas que están vinculadas a niveles más bajos y, por tanto, más específicos. (...) En los casos en los que se ha tomado una decisión de conjunto no es preciso que todas y cada una de las decisiones de nivel inferior la sigan al detalle. (Toury, 2004: 98-99).

Finalmente, quisiéramos señalar brevemente que, ya dentro de la traducción de LIJ, nos parecen muy útiles las propuestas de Isabel Pascua (1998), en especial acerca de las adaptaciones culturales, y la teoría del diálogo de Oittinen (1993), por la importancia que otorga durante el proceso de traducción a la experiencia lectora individual del traductor y la visión de la infancia que tiene el traductor como individuo y como miembro de una sociedad.

Veamos, a continuación, la aplicación de estas teorías a problemas concretos tomados de la obra traducida.

3. La traducción de los nombres propios

Al traducir los nombres de los personajes principales de la obra (es decir, de las brujas, sus familiares y los duendes) hemos tenido en cuenta principalmente

que son caracónimos, de modo que hemos procurado traducirlos por caracónimos españoles que conserven el mismo significado (o, en algunas ocasiones, la parte de su significado original que sea más relevante para la caracterización de su personalidad) y un nivel humorístico equivalente. Así, la protagonista de la historia, Pongwiffy recibe su nombre de la mezcla entre «pong» («an unpleasant smell»⁶) y «whiff» («if there is a whiff of a particular smell, you smell it faintly or for only a brief period of time»). Escogimos «Atufina» porque transmitía la idea de olor desagradable y sofocante, resultaba creíble como nombre femenino al estilo de Josefina y nos permitía hacer una rima con el subtítulo «una bruja algo cochina» (*a Witch of Dirty Habits*). Así, la obra pasó a llamarse en castellano «Atufina, una bruja algo cochina».

El nombre de la jefa del aquelarre, Grandwitch Sourmuddle, se compone de «sour» («someone who is sour is bad-tempered and unfriendly») y «muddle» («if you muddle things or people, you get them mixed up, so that you don't know which is which»). Si nos fijamos en la forma de ser del personaje, veremos que es un poquito caprichosa y se le olvidan las cosas cada dos por tres. Así, la hemos llamado «Berrinchochea» y para su cargo (mezcla de «grandmother» y «witch») inventamos «Brujabuela», con lo que conseguimos además una aliteración: la Brujabuela Berrinchochea.

También fue especialmente difícil la traducción de Identikit y Copycat, los gatos siameses de las brujas gemelas Agglebag y Bagaggle, puesto que era necesario que una parte de los nombres significase «idéntico, muy parecido» y otra parte significase «gato»; además «copycat» es una palabra existente en inglés (creemos que de ahí partió la idea para los gatos siameses o incluso también para las gemelas) que el *Collins Cobuild* (1999: 363) define así: «if you call someone a copycat, you are accusing them of copying your behaviour, dress, or ideas». Partimos de «gato» y «minino» e intentamos combinarlas con «idéntico» «igual» o «copia», pero ninguna opción nos resultaba natural. Finalmente, optamos por «espejo» y «reflejo» para intentar sugerir que ver a los dos gatos juntos era como ver a uno de ellos junto a su reflejo en un espejo. Renunciamos a encontrar una palabra española que significase algo similar a «copycat» e incluyese la palabra «gato», pero intentamos compensar esta pérdida haciendo que los dos términos tuviesen la misma terminación y el mismo número de sílabas, de forma que se produjese una rima al decir los nombres en voz alta: Mininoespejo y Gatorreflejo.

⁶ Todas las definiciones son del *Collins Cobuild English Dictionary*, 1999.

Otro caso interesante es el de Scott Sinister, la estrella de cine de terror que tiene cautivada a Pongwiffy hasta el punto de que cuando habla de él, exclama «oh, Scott, Scott». Esto hacía necesario que en nuestra traducción se llamase Jesús, para que Atufina pudiese exclamar «Ay, Jesús, Jesús». Su apellido hace referencia a su condición de vampiro y al género de películas que lo ha hecho famoso, y además produce una aliteración con su nombre de pila. En nuestra versión, hemos optado por sustituir la aliteración por la rima (algo que hemos hecho repetidas veces por tratarse de un recurso muy presente en la LIJ española⁷) y hemos escogido «Jesús Patatús» para designar al amorcito platónico de Atufina.

Tal vez haya en nuestra versión traducciones que parecen contradecir a primera vista esta regla de coherencia que acabamos de explicar, puesto que siguen una estrategia más cercana a la adecuación a la CO, la opuesta a la norma inicial. Es el caso de McAbra, que es complejo, porque su nombre nos recuerda su origen escocés (pues es el rasgo que la identifica y que se repite cada vez que se habla de ella en la obra) y, a la vez, es un caracónimo. Refiriéndose a la traducción de nombres propios que, como éste, tienen una fuerte carga connotativa y, a la vez, hacen recaer una gran importancia en su nacionalidad, Newmark comenta: «(...) the best method is first to translate the word that underlies the SL proper name into the TL, and then to naturalise the translated word back into a new SL proper name» (Newmark, 1988: 215). Siguiendo esta estrategia, traducimos «macabre» por «macabra» y decidimos explicitar el juego escribiendo su apellido a la manera escocesa: McAbra. Creemos que la estrategia de extranjerización que hemos empleado en este caso no introduce ninguna incoherencia en el mundo ficticio, sino que incluso contribuye a reforzarla. En el original ya convivían elementos familiares y elementos extranjeros y en la traducción se respetan los indicios que identifican a los personajes extranjeros como tales y se intensifican cuando se trata de personajes que resultan más lejanos para el receptor de la cultura meta que para el de la cultura origen.

4. La traducción de referencias culturales

El tratamiento de las referencias culturales es, a menudo, el problema de traducción más difícil de resolver y también el que tradicionalmente ha levantado más

⁷ Pensemos, por ejemplo, en *El pirata Garrapata* (cf. Muñoz Martín, 1991) o en *Fray Perico y su borrico* ambos de Juan Muñoz Martín y publicados por la serie naranja de la colección El barco de vapor, de la editorial S.M.

polémica, ya que, como dice Martin Fischer: «la pregunta de si hay que acercarle al lector del texto de llegada (TL) la cultura del texto de partida (TP) o bien acercarlo a la cultura ajena es tan vieja como el oficio de la traducción mismo» (Fischer, 2000: 149). La cuestión se complica cuando se trata de traducción de LIJ, puesto que, además de la intención didáctica que pueda estar presente en el TO, la exposición del niño a otras culturas mediante las traducciones puede ser una herramienta de gran utilidad para ampliar sus horizontes y su respeto por lo diferente. Sin embargo, el traductor debe asegurarse de que el TM no sobrepase las competencias lingüísticas y los limitados conocimientos enciclopédicos del mundo de los receptores de su traducción, niños de una cultura diferente a la que refleja el TO, puesto que esto podría perjudicar lo que pueden ser sus primeros acercamientos a la lectura.

En este difícil equilibrio entre la tendencia al internacionalismo y la aceptabilidad se mueven los traductores e investigadores de LIJ. Göte Klingberg, (en Pascua, 1998: 44-45), por ejemplo, se sitúa muy cerca del TO y opina que las traducciones de LIJ obedecen a una intención de hacer accesible la lectura a los niños y fomentar su perspectiva internacional. Así, afirma que «*the geographical setting should of course be rendered accurately in all translations, but it may be more important than ever in a children's book, if one of the aims of the translation is to provide knowledge of a foreign country*» (cit. en Fischer, 2000: 150). Klingberg acepta, sin embargo, supresiones y cambios que acerquen el TM a la CM cuando el propósito de la traducción sea de índole pedagógico. Por el contrario, Pascua (1998: 59) es partidaria de la aceptabilidad del TM en la CM, ya que cree que las adaptaciones culturales son aceptables e incluso necesarias cuando a los receptores del TM les falten ciertos saberes culturales y cuando exista una no coincidencia de las normas de comportamiento verbal o de las convenciones textuales entre el TO y el TM.

En nuestro caso, las referencias culturales no parecían a primera vista el mayor problema de traducción, pero la decisión de cómo tratarlas fue compleja. La historia se desarrolla en una ciudad imaginaria llamada Witchway Wood, de la que tenemos un mapa al principio del libro. Esto parece indicar una voluntad de deslocalizar explícitamente la narración, situándola en un mundo imaginario al estilo de la Tierra Media de *El Señor de los anillos*. Sin embargo, parece que Witchway Wood es un lugar con una relación bastante estrecha con el mundo real, pues los personajes Macabre, Hugo y Pierre de Gingerbeard proceden de Escocia, Ámsterdam y Francia respectivamente. Así pues, hay una especie de localización por descarte; es decir,

sabemos que Witchway Wood está en algún lugar del mundo real a excepción de los tres países de proveniencia de los personajes mencionados, que se nos presentan como extranjeros en mayor o menor medida. Si la localización es un poco dudosa, la cultura reflejada en la obra es claramente británica. Hay abundantes referencias culturales propias de la CO, como los sistemas métricos utilizados (*feet, inches, etc.*), los casos de intertextualidad con *Ten Little Niggers*, las novelas de Sherlock Holmes y *Jingle Bells*; las referencias a hábitos sociales como las *bring-and-buy sales*; las *brownies*; numerosas menciones al té, etc. Por otra parte, también se reflejan los tópicos que existen en la cultura británica con respecto a otras nacionalidades o grupos sociales como los escoceses o los gitanos (los primeros son belicosos y tienen un acento gracioso; los segundos suelen leer el futuro y vender brezo de la suerte) y algunas creencias como que la luna está hecha de queso, que constituyen referencias comunes (en mayor o menor medida según los casos) a las de la cultura española.

Al analizar los problemas de traducción que surgen cuando el TO refleja una cultura más lejana para los receptores de la traducción que para los receptores del original o viceversa, Nord (1997⁸) señala que hay tres variedades posibles de distancia cultural. Como se refleja en la siguiente tabla, según la investigadora alemana, la relación entre la distancia cultural y el efecto comunicativo se invierte en la traducción, a menos que los referentes culturales se cambien para que se adapten a la CM.

TO		TM	
Cultura propia	Identificación	Cultura lector original	Exoticismo
Cultura ajena al lector	Exoticismo	Cultura propia	Identificación
		Cultura ajena	Exoticismo
Cultura neutra	Identificación	Cultura neutra	Identificación

Tabla 1. Relación entre distancia cultural y efecto comunicativo

Nord (1997: 92-93) aplica el modelo funcionalista a este problema de la distancia cultural en los textos literarios y afirma que el mundo textual de la traducción

⁸ Esta teoría también fue presentada por su autora en el *I Congreso Internacional 'Traducción e Política Editorial da Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia'*, celebrado en Vigo entre el 18 y el 20 de noviembre de 2004, con el título de «Alicia en la tierra de nadie. Aspectos de la distancia cultural en la traducción de libros infantiles y juveniles». Incorporamos de su intervención en el congreso algunas explicaciones y terminología que no aparecen mencionadas en la obra citada.

debe escogerse según la función del texto meta. Es decir, no hay una regla fija que determine que no se pueda modificar el mundo textual del original si es necesario para acercarnos al escopo de nuestra traducción. En algunos casos (como sucede en algunos libros para niños) es muy importante que los receptores de la traducción identifiquen el mundo textual con el de su cultura para llegar a entender la intención del autor. En otros, sin embargo, esto no es necesario para que el texto cumpla su función y el traductor podrá entonces suponer en el receptor de la traducción un cierto interés en las culturas exóticas que le permitirá respetar el mundo textual del original en la traducción y limitarse a explicar detalles incomprensibles mediante paráfrasis explicativas, notas a pie de página, glosarios, etc. Nord lo resume con estas palabras:

The relevance of the cultural identification of the text world depends on the intended text function and effect. This applies to both the source and the target texts. The Skopos should then determine whether the translator leaves the text world as it is, explaining some details if necessary, or whether it is possible to neutralize or adapt the text world in order to keep the cultural distance invariant and thus achieve a particular function and effect. (Nord, 1997: 87).

Como hemos dicho ya varias veces, la función del TO es operativa, pretende por encima de todo hacer reír; por ello nos fijamos como escopo de nuestra traducción mantener el efecto humorístico del original. Así, tendríamos que preguntarnos ahora si la identificación de los receptores del TM con la cultura reflejada en él es importante para la consecución de este efecto humorístico; es decir, con qué intención ha incluido la autora estas referencias culturales (si es que hay una intención deliberada para hacerlo y su inclusión no se debe simplemente a que la autora y la obra son producto de la cultura británica).

Si observamos el contexto de las referencias culturales veremos que la mayoría resultan graciosas, bien porque parodian costumbres o hechos de la cultura británica (como que los duendes canten «*A Hundred Squabblin' Goblins*» y las brujas coman *jellyfish jam*), bien porque forman parte de juegos de palabras o actualizaciones metafóricas (como que la *bring-and-buy sale* se convierta en una *bring-and-die sale* y el *Toad-In-The-Hole* sea de verdad un plato que se cocina metiendo a un sapo dentro de un agujero). Por otra parte, creemos que la autora busca en determinados momentos que los niños se identifiquen con las brujas (aunque en otros momentos

busca su extrañeza para hacerlos reír con el peculiar comportamiento de las brujas) y en ocasiones recurre a las referencias culturales para conseguirlo. Según nuestra interpretación de la obra, esta mezcla de narración geográficamente deslocalizada y culturalmente marcada es una estrategia que emplea la autora para hacer posible que cualquier niño británico pueda jugar a imaginarse que *Witchway Wood* está a la vuelta de la esquina, quizás incluso en su misma ciudad. Como es lógico, esto sería imposible para los niños españoles a menos que los referentes culturales del TM se correspondiesen a su vez con la CM.

Por otra parte, también hemos tenido en cuenta para decidir el tratamiento de las referencias culturales las decisiones de traducción que ya habíamos tomado anteriormente; es decir, la sustitución de los antropónimos y topónimos ingleses por otros españoles equivalentes. El hecho de tener personajes con nombres españoles que viven en lugares con nombre español condiciona necesariamente el mundo textual, acercándolo a la CM; si los referentes culturales no se correspondiesen con la CM se produciría una falta de coherencia en el mundo que refleja nuestra traducción⁹. También han de tenerse en cuenta las características de los receptores de nuestra traducción, ya que tienen recursos limitados de comprensión y experiencia (Pascua, 2000: 96) tanto a nivel cultural como lingüístico. Estamos de acuerdo en que las traducciones de LIJ son un instrumento muy valioso que ofrecen al niño lector la posibilidad de «conocer otros mundos diversos y fascinantes, plenos de costumbres y particularidades que no encuentra en el mundo que lo rodea» (Valdivieso, 1991: 15), pero por otra parte, creemos que también es responsabilidad del traductor de LIJ acercar la literatura a los niños en la medida de lo posible, pues están en el inicio de su vida lectora; en este sentido, no nos parecería productiva una traducción que resultase muy informativa y diese a conocer al niño lector otros modos de vida si estuviese llena de adiciones explicativas que interrumpiesen la trama y dificultasen la lectura de la obra. Como siempre en traducción, es necesario establecer prioridades para cada caso concreto. En nuestro caso, creemos que el número de referencias culturales en nuestra obra dificultaría mucho su lectura si decidiésemos explicarlas todas mediante paráfrasis o notas a pie de página.

⁹ Nos parece importante mantener la coherencia en las decisiones de traducción (al menos en las que se rigen por la norma inicial) y, de hecho, esta necesidad de coherencia fue otro condicionante más para tomar la decisión de cómo tratar las referencias culturales. Cf Pereira y Lorenzo, 2002: 116.

Todos estos factores (el humor, la intención de recrear la identificación entre el mundo textual y los receptores, la coherencia del mundo textual del TM y las características específicas de los receptores del TM) nos han llevado a tomar la decisión de adaptar las referencias culturales del TO a la CM. Entendemos la adaptación como el «resultado del empleo de técnicas traductológicas dentro de la actividad bilingüe equivalente [la traducción], que se utiliza para hacer el TM aceptable en la cultura meta» (Pascua, 1998: 57). Creemos, sin embargo, que al «domesticar» el texto y «traernos la acción a casa» no sólo estamos asegurándonos la aceptabilidad del TM en la CM, sino que también estamos adecuándonos al escopo de nuestra traducción y reforzando la intención comunicativa de la autora del TO. Sabemos que puede resultar una decisión polémica, pero pensamos que se trata de la mejor solución, pues como dice Isabel Pascua:

Siendo la traducción una comunicación intercultural, se hace imprescindible producir un TM de tal manera que, por una parte, no contradiga el programa conceptual del TO¹⁰ y, por otra parte, no engañe las expectativas del usuario del TM que en nuestro caso tiene características específicas. Por lo tanto el traductor se ve obligado a menudo a recurrir a las adaptaciones, con tal de que el TM reúna ambos requisitos. (Pascua, 1998: 59).

Al adaptar las referencias culturales del TO a la CM, aceptamos las normas que se originan en esta cultura y confirmamos así la decisión de tomar como norma inicial el acercamiento al polo de la aceptabilidad frente al de la adecuación (algo que, como ya hemos visto, es la tendencia en la traducción de LIJ), pero en algunas decisiones que Toury (2004:98-99) llama «de nivel inferior» (que no deben responderse necesariamente con la «decisión de conjunto») no hemos seguido la norma inicial, sino que hemos aprovechado la oportunidad de reproducir referentes culturales ajenos a la CM con el fin de ampliar los horizontes del niño lector, cuidando siempre de que no se produjese incoherencia o contradicción en el mundo textual. Como es lógico, en estos casos no nos hemos limitado a reproducirlos de manera que

¹⁰ Pascua toma el concepto de «programa conceptual» de Lvovskaya, que lo describe como una estructura jerárquica constituida a partir de dos subestructuras jerárquicas: la intencional y la funcional. Así, hay una intención principal del autor (objetivo que éste tiene al realizar el acto de comunicación) que se relaciona con una función principal del texto (informativa, emotivo-expresiva, etc.), así como intenciones y funciones secundarias que se subordinan a las principales. (Pascua, 1998: 56-57).

el niño no pueda comprenderlos, sino que los hemos acompañado siempre de paráfrasis, ampliaciones y otros procedimientos explicativos. A continuación veremos ejemplos de la obra en los que se aprecian ambas estrategias.

Uno de los casos de referencias culturales es, como es habitual, las menciones a la comida. Los manjares imaginarios que comen Pongwiffy y las otras brujas se crean mediante dos procedimientos: los neologismos *ad hoc* (*bogwater*, *spiderspread*, etc.) y la combinación de un alimento familiar con un elemento extraño (*newt juice*, *mole flavoured yoghurt*, etc.). A veces estas creaciones producen en la mente del lector asociaciones inconscientes con otras comidas familiares, se produce así una especie de eco cultural provocado por la ruptura con las expectativas del lector que tiene un efecto de parodia (*bogberry*, *mustard cream*, *gorilla ice cream*, etc.). Así, por ejemplo, Pongwiffy y Sharkadder toman este peculiar desayuno en el capítulo dos:

- (a) TO: They were sitting at the breakfast table. Sharkadder, who was slimming, had made do with a glass of fresh newt juice. Pongwiffy, who wasn't, had worked her way through two plates of lice crispies, three griffin eggs, a pile of toast with jellyfish jam and thirteen cups of hot bogwater. (p.24)

Como vemos, si eliminásemos los sustantivos que modifican a «juice», «crispies», «eggs» y «jam», tendríamos un desayuno inglés bastante normal (aunque demasiado copioso). De este modo, nos hemos limitado a traducir las construcciones literalmente; creemos, además, que la sintaxis del español refuerza el efecto de choque entre un elemento conocido que va en primer lugar y los elementos que lo modifican y rompen las expectativas (ej.: zumo de tritón, mermelada de medusa, etc.), tendiendo así un puente comunicativo con el niño, al que le suelen gustar los elementos escatológicos. La excepción es la traducción de «lice crispies», para la que hemos introducido un neologismo (cerepiojos). Así, la traducción propuesta es la siguiente:

TM: Estaban desayunando en la mesa de la cocina. Tibucobra, que estaba a régimen, se había conformado con un zumo de tritón recién exprimido. Atufina (que de régimen, nada) había dado buena cuenta de dos platos de cerepiojos, tres huevos de grifo, una pila de tostadas con mermelada de medusa y trece tazas de lodolate caliente. (p. 47)

Algunos neologismos de creación *ad hoc* del TO que aparecen en la obra referidos a la comida son «*bogwater*», «*spiderspread*», «*bogberry*» y «*pondwater*». En el caso de «*bogwater*» se juega con «*bog*» (pantano, charca) y «*water*» (agua), y por el contexto también hace pensar en una bebida caliente típica del desayuno como el té o el café. Intentamos jugar con estas bebidas o con marcas como «Cola-ca» o «Nesquick», más frecuentes en los desayunos de los niños que el té o el café, pero finalmente optamos por «lodolate caliente» porque se consigue una asociación con «chocolate» que se ve reforzada por la coincidencia de color entre el chocolate y el lodo. Con «*spiderspread*» las brujas hacen uno de los tres tipos de bocadillos que suelen comer; el nombre de este alimento sugiere que está hecho a base de arañas machacadas hasta formar una pasta que se pueda extender sobre el pan. Optamos por «aracnocilla» para la traducción, porque pensamos que podía crear la misma imagen mental que «*spiderspread*» en el TO, al tiempo que resulta muy cercano para un niño español por la referencia a la Nocilla. Para «*pondwater*», en cambio, no utilizamos un neologismo, sino que traducimos sus componentes y llegamos hasta «agua de cenagal», que puede recordarnos a «agua mineral» o «agua de manantial» por las similitudes fónicas. En cuanto a «*bogberry*», la autora juega con la terminación «-berry» (que aparece en el nombre de muchas frutas silvestres como «*strawberry*», «*cranberry*», «*raspberry*», etc.) y vuelve a utilizar «*bog*» para la primera parte de la frase. Resulta difícil reproducir una asociación parecida en español, lengua en la que no hay compuestos de este tipo, con una de las partes que se mantiene invariable, por lo que optamos por otra fruta, el melocotón, y decidimos que estuviese «en saliva» en lugar de «en almíbar» para mantener la parodia. La intención de recrear una parodia que funcionase en la CM también fue el motivo más importante, por encima de la equivalencia de contenido, para traducir «*mustard cream*» por «galletitas de lirón», «*gorilla ice cream*» por «helado de rata con lodolate»

También encontramos en el texto varios casos de **intertextualidad** que tienen siempre un cierto valor humorístico, bien porque constituyen una parodia, bien porque contribuyen a crear situaciones divertidas. El caso más evidente es la parodia de *Ten Little Niggers* que hace la autora a través de *A Hundred Squabblin' Goblins*, la canción que cantan los duendes cuando todavía son vecinos de Pongwiffy:

(b) Canción original: ¹¹	TO:
Ten little nigger boys Went out to dine; One choked his little self And then there were Nine.	A hundred squabblin' Goblins, Hobblin' in a line One got stuck in a bog, me boys, Then there were ninety-nine.
Nine little nigger boys Sat up very late; One overslept himself And then there were Eight.	Ninety-nine squabblin' Goblins, Hobblin' out to skate, One went under the ice, me boys, Then there were ninety eight.

Era necesario en la traducción que parodiásemos una canción reconocible por el público infantil y en la que hubiese una cuenta hacia atrás o hacia adelante que diese la impresión de que la canción no se iba a acabar nunca; así que «Un elefante se balanceaba» resultaba bastante apropiada:

Canción original: ¹²	TM:
Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña. Como veía que no se caía, fue a llamar a otro elefante.	Un duendecito se bamboleaba mientras escalaba una montaña. Como veía que no se caía, fue a llamar a otro duende.
Dos elefantes se balanceaban sobre la tela de una araña. Como veían que no se caían, fueron a llamar a otro elefante.	Dos duendecitos se mosqueaban al montar la tienda de campaña. Como veían que no lo conseguían, fueron a llamar a otro duende.

En la obra aparece también toda una galería de **personajes fantásticos**: brujas, magos, duendes, enanos, vampiros, etc. que forman parte de lo que podría llamarse imaginario fantástico universal; en la obra, además, forman una especie de sociedad

¹¹ Hay varias versiones de esta *nursery rhyme* (cf. el artículo correspondiente en Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Ten_Little_Niggers), pero parece que la autora se basó en ésta (pues es la que recoge la mención a Devon), que tomamos de la obra de Agatha Christie *And Then There Were None* (1993, 27-28) cuyo título original era *Ten Little Niggers*, que fue sustituido por el actual atendiendo a razones de corrección política.

¹² Recogida de Pequenet.com (<http://www.pequenet.com/canciones/elefante.asp>).

paralela que habita en un ámbito cultural británico. Así, hemos traducido literalmente los nombres de los seres, que también son familiares en la CM. La excepción la constituyen las *banshees*, para las que, por estar todavía muy ligados a su territorio de origen, Irlanda, no funcionaría una transcripción o una naturalización de sus nombres como única estrategia traductora.¹³ Si analizamos el contexto en el que aparecen, vemos que las menciones a estas criaturas tienen una intención humorística (el grito escalofriante de las *banshees* se convierte en los típicos ruidos molestos que hace un espectador en el teatro) y en un primer momento nos planteamos sustituir a estas criaturas por otras más conocidas en el ámbito cultural español, pero finalmente utilizamos una estrategia menos domesticadora, porque quisimos aprovechar la oportunidad de dar a conocer a los niños españoles estas criaturas mitológicas. Así, para solucionar la mención a las *banshees* en la traducción decidimos explicitar la parodia mediante una adición explicativa:

- (c) TO: A row of Banshees shrieked and howled to each other in the back row, passing sweets and ignoring the glares from the rest of the audience. Fiends, Demons, Trolls, Bogeymen, Werewolves and even a couple of Wizards (in disguise, of course – it wouldn't do to be seen at a Witch Do) packed the hall. (p. 94)

TM: Un grupo de *banshees* chillaban en la última fila. Las *banshees* se dedican a andar de acá para allá anunciando a gritos que éste o aquél está a punto de morir y, de tanto chillar, se han acostumbrado a hablar a grito pelado y no hay quien les haga bajar la voz. El resto del público les lanzaba miradas asesinas, pero ellas las ignoraban y seguían pasándose golosinas entre aullido y aullido.

Monstruos, demonios, troles, hombres del saco, hombres lobo e incluso un par de magos (de incógnito, claro... no podían dejarse ver en una celebración brujesca por nada del mundo) abarrotaban el teatro. (p. 82)

¹³ Las *banshees* son espíritus ancestrales que predicen con sus gritos sobrenaturales la muerte de determinadas familias de la nobleza irlandesa (los O'Neills, los O'Briens, los O'Connor los O'Gradys y los Kavanaghs) y pueden adoptar diversas formas pero las más comunes son las de una mujer joven, una mujer madura y una anciana; en ocasiones se la ve como una lavandera, lavando las manchas de sangre de la ropa de los que están a punto de morir y suele ir vestida bien con una mortaja o con una capa negra con capucha. Información de Irelandseye.com (<http://www.irelandseye.com/animation/explorer/banshee.html>).

Creemos que este tipo de soluciones no rompen el ritmo ni contradicen el tono de la narración y se integran muy bien con el contexto. Por otra parte, coincide con la tendencia del narrador a intervenir y explicar al lector hechos del mundo mágico como, por ejemplo, las tradiciones duendesas («A los duendes les gustan las peleas (es un efecto secundario de su estupidez) y la tunda de los martes por la noche se ha convertido ya en una tradición duendesas. Es una tontería, pero también es cierto que todas sus tradiciones son así. Aquí tenéis algunas más, para que os hagáis una idea»), o una definición de «familiar» sacada supuestamente de un diccionario («Según el diccionario, un familiar es «un demonio que ayuda y obedece a una bruja»). Además, no son intervenciones arbitrarias, sino que buscan siempre cumplir con la condición de aceptabilidad necesaria para que una traducción funcione en la CM.

5. La traducción de los recursos de la oralidad

Al hablar de los «recursos de la oralidad» nos referimos al conjunto de elementos que emplea un escritor cuando quiere imitar el nivel oral en un medio escrito y entre los que podemos mencionar, por ejemplo, diferentes registros, niveles de formalidad, elementos coloquiales, diálogos ágiles, rasgos dialectales, etc. (cf. García de Toro, 2000: 161). Según esta investigadora, cuando el lenguaje de un texto pretende reproducir la oralidad se persigue que el lector no perciba que se trata de un discurso prefabricado, lo cual proporciona una mayor verosimilitud al texto. Así, afirma:

(...) a efectos de la traducción, (...) los intereses del traductor se centran en detectar los elementos propios de un supuesto discurso oral y buscar estrategias para transferirlos en el proceso de construcción del TM con el fin de mantener el grado de verosimilitud que la oralidad proporcionaba al TO (García de Toro, 2000: 162).

En *Pongwiffy, a Witch of Dirty Habits* vemos diferentes registros, niveles de uso y variedades geográficas de una lengua. Los recursos de la oralidad tienen, además, la función de contribuir a caracterizar a los personajes de la obra mediante diferentes variedades lingüísticas, dándonos información sobre su origen, su nacionalidad y su personalidad. La propia autora lo explica con estas palabras: «*I don't visualise my characters, but I can hear what they sound like, which is why I give them funny voices.*»¹⁴

¹⁴ En su página personal en Penguin.co.uk: http://www.penguin.co.uk/nf/Author/AuthorPage/0,,0_1000032499,00.html.

En efecto, las descripciones de los personajes no son muy frecuentes, de modo que su habla particular es, al igual que los caracónimos y las ilustraciones, un elemento fundamental para la caracterización de los personajes de la obra. Por otra parte, los recursos de la oralidad, las canciones y poemas y el propio ritmo de la narración deben estar también presentes en la traducción, que debe respetar la sensación de naturalidad y cercanía al discurso oral que caracteriza al estilo del TO.

Uno de los recursos que emplea la autora es el reflejo de variedades no estándar de la lengua. Cuando hablamos de «variedad estándar del español» nos estamos refiriendo a la variedad del español que se rige por las normas que delimitan diccionarios y gramáticas, como los elaborados por la RAE, y cuando nos referimos a una «variedad no estándar» incluimos todas aquellas variedades lingüísticas que se alejan de la norma¹⁵. Halliday, McIntosh y Stevens (cit. en Hatim y Mason, 1990: 39) dividen las variaciones lingüísticas en variaciones relacionadas con las características del usuario (dialectos, sociolectos, idiolectos...) y variaciones relacionadas con el uso (registro). Las variedades no estándar del español que aparecen en nuestra obra se corresponden en ocasiones con la idea de sociolecto, el habla que caracteriza a una determinada clase o grupo social (Muñoz, 1995: 34), como es el caso de los duendes, que hablan en un nivel de lengua vulgar, o en el del gato pirata Dead Eye Dudley, que utiliza el habla típica de los piratas. Por otra parte, podríamos decir que los personajes Pierre de Gingerbeard, Hugo y Macabre tienen un habla particular por el hecho de ser extranjeros. Además, también aparecen hablas particulares que encajarían en el concepto de idiolecto (aplicable, por ejemplo, al habla del actor vampiro Scott Sinister), definido como «el modo particular e irrepetible en que cada hablante hace uso de su lengua», que es consecuencia de todas las circunstancias que afectan al hablante tales como su sexo, su nivel de estudios, su grupo étnico, etc. (Muñoz, 1995: 39-40).

Según Fernández López (1996: 236), los traductores de LIJ suelen homogeneizar las hablas durante el proceso de traducción; es decir, los idiolectos desaparecen al fundirse con la variedad estándar de la LM. Esto tiene como consecuencia que los personajes del TM no estén adscritos a ninguna clase social definida, cuando el autor del TO sí lo conseguía mediante su forma de hablar y que en el TM haya una menor cantidad de información con respecto al TO, lo que podría repercutir negativamente

¹⁵ Para más información, véase Hudson, 1982: 42-44; Wardhaugh, 1998: 29-33

en su recepción. Como hemos dicho, en nuestro caso las variedades no estándar tienen la función de caracterizar a cada personaje y definir su personalidad, además de un gran efecto humorístico, por lo que hemos intentado reflejar las particularidades de todas las variedades lingüísticas en nuestra traducción.

Uno de los casos más interesantes que aparecen en la obra es el de los duendes, que comparten un sociolecto cuya función es demostrar que todos los duendes son estúpidos, mientras que Feopicio tiene un idiolecto que sirve para dejarnos claro que él es el más estúpido de todos los duendes. Las agramaticalidades y la pronunciación descuidada del sociolecto de los duendes (ej.: «*snorra* nostrich») en lugar de «*it is not an ostrich*»), así como la pérdida de la h- inicial aspirada /h/ (ej.: «*old on*») en lugar de «*hold on*») nos hacen pensar en un nivel de lengua más bien vulgar. También se dan otros casos de pronunciación deformada, como la omisión de la «-g» cuando aparece en posición final de palabra antes de «n»; es decir, la sustitución de /â/ por /n/ (ej.: «*goin*» en lugar de «*going*»)¹⁶ Además, cuando la «th» suena /ð/ (como en «*that*»), ellos la pronuncian como una «d» /d/ (ej.: «*dat*») y cuando suena /â/ (como en «*think*») la pronuncian como una «f» /f/ (ej.: «*fink*»). Por otra parte, cometen errores en formas verbales como «*he give*», «*we gives*» y «*what were it?*» y emplean «*ain't*» en la negación, así como «*bin*» para «*been*» y «*yer*» para «*you*», «*your*» y «*yes*». Asimismo, también utilizan expresiones coloquiales como «*to give someone a bit of lip*» (rebotarse, contestar mal a alguien) y «*to give someone the boot*» (echar de malos modos, de una patada).

Si bien en el TO se refleja con bastante facilidad un nivel de lengua vulgar en un medio escrito aun cuando, como en este caso, la mayor parte de las deformaciones sean de carácter fonético¹⁷, creemos que, en español escrito, un nivel de uso vulgar resulta más evidente en el uso de un léxico pobre o en errores gramaticales y sintácticos que en errores fonéticos, que pueden hacer pensar en «acentos» o en dialectos influenciados por el origen geográfico del hablante. Esto podría resultar ofensivo para las comunidades de hablantes aludidas, por lo que nos parece necesario utilizar estrategias con las que resulte obvio para un lector español que los duendes

¹⁶ Sobre la pérdida de la /h/ inicial como marca de pertenencia a una clase social baja, cf. Cristal, 1990: 89; sobre la sustitución de /â/ por /n/ como síntoma de la misma ariante, cf. el estudio de Trudgill cit. en Hudson, 1982: 166.

¹⁷ Para profundizar en los rasgos fonéticos típicos del inglés informal, cf. Brown, 1991: 57-88.

emplean una lengua vulgar y que no parezca que se trata de una variante geográfica de la lengua española.

Así pues, los duendes del TM cometen algunos errores fonéticos propios de un nivel de lengua vulgar como la pérdida de la «-d-» intervocálica en participios (ej.: «planta» en lugar de «plantado»), la eliminación de la «-d» en posición final de palabra (ej.: «verdá» en lugar de «verdad») y apócopos como «pa'» y «mu'» (en lugar de «para» y «muy», respectivamente), pero su habla se caracteriza más bien por errores gramaticales como «adentro de ella» o «detrás suyo», así como por expresiones y construcciones sintácticas de carácter coloquial.

Cuando los duendes descubren en el capítulo nueve la tarta que, gracias al hechizo de Pongwiffy, va flotando por los aires, tienen esta discusión sobre lo que puede ser ese extraño objeto volador:

- (a) TO: "Snorra saucer, anyway," remarked Hog, adding wisely, "You kin tell. Too fat fer a saucer."
 "He's right," agreed Slopbucket. "But if isnorra saucer, warrisit?"
 "Issa U.F.O., dat's what," said Eyesore.
 "Wassat?"
 "I dunno, do I? Unattractive Female Ostrich?"
 "Nah, 'Snorra *nostrich*. Can't fly, kin they?"
 "You got any better ideas den?"
 "Yer, issa spaceship, dat's worritiz. 'N iss gonna land, an' norrible ugly little green fins is gonner come out and take over de world!"
 "Per'aps we'd better run fer it, den."
 "Nah. 'Old yer ground. Can't be uglier than us, kin they?" (pp. 131-132)

TM: —De todos modos, no es un platillo —comentó Puerco, para después añadir—: salta a los ojos; eso es mu' gordo pa' ser un platillo.

—Es verdá —confirmó Cubopís—, pero, si no es un platillo, entonces ¿qué es lo que es?

—Eso lo que es es un OVNI —dijo Ojochungo.

—¿Y eso qué es lo que es?

—¿A mí qué me cuentas? ¿Oruga Venenosa Nada Inofensiva?

—¿Qué va a ser una oruga...! Las orugas no vuelan, por si no te acuerdas.

—Pos, ¿qué se te ocurre entonces?

—¿Que la cosa ésa es una nave espacial y que va a aterrizar y que van a salir de adentro de ella hombrecillos verdes mu' feos y mu' malos que se van a hacer dueños del mundo!

—Pos va a ser mejor que salgamos por patas.

—De eso, ná; quietos todos. Más feos que nosotros no pueden ser, ¿no? (p. 100-101)

Otro caso interesante es el de los acentos. Roberto Mayoral trata en *La traducción de la variación lingüística* el tema de la traducción de las variedades influenciadas por el origen geográfico del hablante, que se conocen familiarmente como «acentos». Según Mayoral (1999: 163-176), existe una gran diferencia entre el medio escrito y el medio oral a la hora de representar los diferentes acentos, ya que el medio oral cuenta con más elementos para reproducirlos, lo que provoca que las imitaciones sean mucho más realistas que en el medio escrito. Esto hace que surjan en el lenguaje escrito los estereotipos, que se forman tomando un mínimo de rasgos típicos del acento de una comunidad lingüística que no tienen por qué reflejar la realidad de un acento concreto, sino recoger los rasgos lingüísticos que consigan que los hablantes de la variedad estándar de una lengua identifiquen correctamente ese acento como el de la comunidad lingüística a la que corresponde. En palabras de Mayoral: «las representaciones estereotípicas de una u otra variedad son útiles, pues, para evocar el estereotipo correspondiente, y no tienen que ver necesariamente con la realidad» (Mayoral, 1999: 174).

El caso más importante es el de Hugo, el hámster de Pongwiffy. Resulta difícil establecer su nacionalidad, ya que, aunque afirma que es de Ámsterdam (como todos los hámsteres, se supone), de vez en cuando dice palabras en alemán como «*nein*» y «*ja*» (por el «*ja*» alemán) y pronuncia la «w» /w/ inglesa como una «v» /v/. Sin embargo, no es capaz de aspirar la «h-» inicial (de ahí el juego con su nombre de pila, como comentábamos en el apartado dedicado al análisis de los nombres propios), lo cual no parece coincidir mucho con el acento de un hablante de alemán, lengua en que también se aspira la «h-» en posición inicial; creemos, sin embargo, que este último rasgo, así como el hecho de que provenga de Ámsterdam, sirve más

para lograr un juego de palabras que para definir su origen. Parece, por lo tanto, que la autora pretendía simplemente que Hugo sonase extranjero, que hablase con rasgos de una lengua germánica indefinida. Así, otros rasgos fonéticos del idiolecto de Hugo son la pronunciación de la «th» como una «z» /z/ cuando suena /ð/ (ej.: «zey» en lugar de «they») y como una «s» /s/ cuando suena /ʒ/ (ej.: «sínk» en lugar de «think»), así como la pronunciación de la «-g» final antes de «n» /ŋ/ como una «k» /k/ (ej.: «mentionink»). Asimismo, también omite artículos donde son necesarios y los utiliza cuando no hacen falta, comete errores con los tiempos verbales (utiliza el presente para el valor de pretérito perfecto simple) y en las negaciones (ej.: *don't you not never do no housework?*).

En español hemos recogido en cursiva las palabras en alemán (recuperando la ortografía alemana para «ja», porque el «ya» que aparece en el TO y que representa cómo suena la palabra en alemán puede confundirse con el adverbio español) y hemos dado al habla de Sal algunos rasgos fonéticos para representar un acento entre alemán y holandés. Así, Sal siempre pronuncia una r /r/ exagerada, tanto cuando el grafema r representaría en español estándar el sonido múltiple /r/ (ej.: rrueda) como cuando representaría el sonido simple /ʀ/ (ej.: sanahorria). Además, diferencia entre la b y la v, pronunciando ésta última como una f /f/ (ej.: fiene) y pronuncia el sonido /ʒ/ como una s /s/ (ej.: desía), porque suele ser un error bastante común entre los extranjeros que aprenden español. Asimismo, también añadimos algunos errores de tipo morfológico y sintáctico que reflejasen de alguna manera que la lengua materna del hablante era de la rama germánica; de este modo, se omiten los artículos, se usa el sujeto en todas las frases y la sintaxis resulta un poco extraña para un lector español porque a veces está basada en la inglesa, por ser el inglés la lengua germánica que conocemos mejor. Finalmente, añadimos algunos errores que, si bien no son específicamente propios de un hablante alemán u holandés, sí sirven para insistir en los problemas que tiene Sal para hablar correctamente el español. Así, comete errores en el uso de los tiempos verbales, en la conjugación de los verbos irregulares y en la concordancia de géneros entre artículo y sustantivo. A continuación, podemos ver ejemplos de cómo habla Hugo en su primera aparición, cuando se presenta en casa de Pongwiffy para intentar hacerse con el puesto de familiar de bruja:

(b) TO: "You not 'ave big choice. I ze only applicant, ya?" (p. 55)

TM: —Tu no tienes elección; yo soy único que fiene, ja? (p. 62)

(c) TO: "Amsterdam. Vere you sink? Anyway, all my family are livink in ze cage, running around on ze stupid veel all day. Vat a life. Sometimes zey get taken out for cuddle. Not me. Zey try to cuddle me, zey get bite, no problem. I not pet material. (p.53)

TM: —De Ámsterdam, como todos hámsterres, ¿de dónde foy a fenirr? Como desía, toda mi familia fife en jaula, corriendo en estúpida rrueda todo día. Pues faya fida. A feses los sacan para carrisias, perro a mí no. Si ellos me sacan, yo muerrdo a ellos, sin dudarr. Yo no perrmito que me tratan como a mascota. (p. 61)

Por último, queremos destacar brevemente la traducción del *registro* («the type of language selected as appropriate to different types of situation», Halliday *et al.* cit. en Hatim y Mason, 1990: 46), que es de cierta importancia para esta obra. Como ya hemos dicho en alguna ocasión a lo largo del presente artículo, el registro del TO es muy coloquial, cercano a la oralidad y a un tenor de familiaridad. Así, en inglés se usan frases cortas y expresiones que imitan la rapidez del habla cotidiana (cf. Fraile, 2003: 71-101), algo que hemos intentado reproducir en español de forma que recoja toda la naturalidad de los diálogos del TO. Para ello, en ocasiones hemos priorizado la cercanía a la oralidad de la lengua española con respecto a la traducción exacta del contenido del TM, algo que según Dollerup, ocurre a menudo: «there is a clash between translations clearly made for reading aloud to children and more philologically oriented translations that adhere to traditional standards of translational fidelity» (Dollerup, 2003: 99).

En el siguiente ejemplo tenemos una muestra del lenguaje cariñoso con el que Sharkadder le habla a Dead Eye Dudley; en este ejemplo concreto, nos pareció muy importante que el TM sonase realista, que fuese creíble para el lector de la CM:

(d) TO: "Isn't he sweet? Isn't he a darling? He's my Dudley. My cuddly-wuddly Dudley," cooed Sharkadder adoringly, picking hairs off her lip-stick. (p. 43).

TM: —¿A qué es una monada? ¿Quién es el gato más guapo de la casa? Ay, mi Albertito bonito, ¡qué lindo es él! —susurraba Tibucobra con adoración, mientras se quitaba los pelos de Dudley que se le habían quedado pegados al pintalabios. (p. 56)

Sin embargo, en el siguiente ejemplo, de carácter descriptivo, el narrador adopta un estilo más elevado y utiliza muchos adjetivos, todo lo cual tiene también, curiosamente, efecto humorístico:

- (e) TO: Pongwiffy stretched out a bony finger, then snatched it back hastily, unprepared for the sudden transformation. Hugo had shot to his feet, back arched and fur bristling. His lips were curled back in a snarl, exposing rows of wicked-looking little teeth, and a deep growl rumbled and throbbed in his small throat. If he had a tail to speak of, it would have lashed. He didn't so instead he lashed his whiskers. He was indeed an awesome sight. (p. 49)

TM: Atufina extendió un dedo huesudo, pero enseguida lo retiró bruscamente; no estaba preparada para la transformación que se produjo de pronto. Sal se había puesto de pie de un salto y tenía la espalda arqueada y el pelaje encrespado, su boca estaba contraída en una mueca amenazante que dejaba a la vista una hilera de feroces dienteitos y en su pequeña garganta vibraba y retumbaba un gruñido ronco. Si hubiese tenido cola, la estaría agitando de lado a lado como un látigo; como no la tenía, agitaba los bigotes. La verdad es que era todo un espectáculo. (p. 59)

6. La traducción del humor

Se suele decir que la traducción del humor es muy difícil o incluso imposible (cf. Delabastita, 1997b: 9; Viejsberg, 1997: 193) y, tras haber tenido que traducir los elementos que comentaremos en este apartado, nosotras también reconocemos esta dificultad, ya que en algunos casos los recursos que funcionan en una lengua no funcionan en otra por razones culturales o lingüísticas; a nuestro parecer, el traductor deberá entonces decidir hasta qué punto es importante recrear el efecto humorístico del original y, si decide que es esencial, deberá echar mano de las posibilidades humorísticas que le ofrezcan la LM y la CM para crear elementos humorísticos con ellas. Zabalbescoa afirma algo muy similar con estas palabras:

Un traductor deberá estar atento a la posible existencia de elementos humorísticos en cualquier texto de partida, y, una vez detectados, deberá decidir sobre la importancia que tienen y la función que cumplen, y luego deberá decidir sobre la manera en que va a tratarlos según las características y la función que se hayan determinado para el TM. (Zabalbescoa, 2001: 256).

Así y puesto que nos hemos fijado como escopo de nuestra traducción la recreación de un nivel humorístico equivalente al del TO el humor tienen una prioridad alta en nuestra traducción, por lo que intentamos, en las ocasiones en las que los recursos humorísticos del TO no funcionarían en la CM, crear recursos humorísticos con las posibilidades que nos ofrecían la lengua y la cultura españolas. Como dicen Nida y Taber: «en vez de lamentar la falta de ciertos rasgos en una lengua receptora hay que respetar los que posee y utilizar al máximo sus posibilidades expresivas». (en Vega (ed.), 2004: 354).

Uno de los recursos más frecuentes en el TO es el de los juegos de palabras¹⁸. Debido a su importancia, decidimos optar por traducirlos por juegos de palabras que funcionen en el TM y evitar, en la medida de lo posible, otros procedimientos como las notas a pie de página o la omisión. Por ejemplo, cuando Sharkadder intenta quitarle a Scott Sinister de la cara el barro limpiador que Pongwiffy había aderezado con pegamento, se da cuenta de que ha metido la pata porque no hay manera de que se despegue. El original dice que «*she came unstuck*» porque «*the mud didn't*», jugando con los dos significados de «to come unstuck». En español, decidimos jugar con «quedarse de piedra»:

- (a) TO: And Sharkadder attempted to wipe off the mud. And this is the point at which she came unstuck.

And the reason she became unstuck is that the mud didn't. (p. 110)

TM: Y Tibucobra intentó limpiar el barro. Y entonces fue cuando se quedó de piedra.

Y la razón por la que se quedó de piedra fue que lo mismo le pasó al barro. (p. 90)

En algunos casos, fue necesario reescribir el material textual inmediatamente anterior o posterior al juego de palabras del TM para que éste funcionase. Es el caso de los juegos con «*blackmail*»:

- (b) TO: "Blackmail! That's what it is! These Witches think they can get away with anything!" cried Scott Sinister, throwing down the letter in a fit of pique.

¹⁸ Para profundir en la traducción de juegos de palabras, cf Delabastita, 1997a y 1997b.

"Oh, I dunno," said Plugugly, picking it up and peering at it. "It's dirty, yer, but not exackly black. More grey. Yer, grey mail's what I'd call it." (p. 89)

TM: —¡Chantaje! ¡Estas brujas siempre jugando sucio, siempre guardándose una carta en la manga! —gritó Jesús Patatús, arrojando la carta al suelo en un arranque de ira.

—Pos no sé yo, ¿eh? —dijo Feopicio recogiendo la carta y examinándola—. Si las brujas se las guardan mismamente en las mangas, entonces ¿cómo es que esta carta está tan asquerosa? (p. 79)

En ocasiones, teníamos la sensación de que la traducción perdía en valor humorístico respecto al original, por lo que intentamos aprovechar algunas oportunidades que nos brindaba el español para introducir recursos humorísticos donde no los había en el TO, con el fin de compensar (cf. Vinay y Darbelnet, 1995: 198-199) la pérdida de efecto humorístico que inevitablemente conllevaba la traducción. En estos casos en los que introdujimos recursos humorísticos «propios» seguimos en todo momento estrategias que la autora utiliza frecuentemente para provocar la risa, como su tendencia a los neologismos o a manipular refranes y frases hechas.

(c) TO: Pongwiffy's own Broom was propped where she had left it, fast asleep as usual. (p. 17)

TM: La escoba de Atufina estaba apoyada donde ella la había dejado, durmiendo a mango suelto, como siempre. (p. 43)

(d) TO: And before you could say bobblehat, the cave was deserted!

TM: ¡Y en menos que canta un duende, la cueva se quedó desierta! (p. 106)

Otro de los recursos predilectos de la autora es el de las **actualizaciones metafóricas** (o *foregrounding*, en inglés, cf. Van den Broeck, 1981: 83), que consisten en retomar una metáfora lexicalizada o en proceso de lexicalización (es decir, una metáfora que ha pasado a la lengua común de modo que apenas se percibe su carácter de metáfora) y destacar su valor metafórico al hacer contrastar en una posición cercana dentro de un mismo texto su significado literal y su significado figurado. (cf. Goatly, 1997: 273). La actualización de una metáfora tiene como consecuencia que los lectores del texto vuelvan a tomar conciencia del carácter metafórico de la

expresión utilizada y se suele utilizar como recurso humorístico (cf. Lorenzo *et al.*, 2003c: 274). La traducción de la metáfora actualizada conlleva una gran dificultad, debido a los diferentes sistemas metafóricos de cada lengua; es decir, las metáforas susceptibles de ser actualizadas pueden no coincidir en la LO y la LM: «*Foregrounded idioms or polysemes constitute the very limits of translatability since the well-known anisomorphy of different languages will only in rare cases allow corresponding idiomatic phrases or polysemes whose literal and figurative meanings have total overlap*» (Van den Broeck, 1981: 83).

Debido a que pocas veces las metáforas del TO existían en la CM, la mayor parte de las veces modificamos ligeramente el texto para acomodarlo a una metáfora o expresión de la CM que provocase el mismo efecto humorístico del original. Así, por ejemplo, en un momento dado de la trama, Pongwiffy le sugiere a Sourmuddle que si todas se ponen a pensar (es decir, si todas «*put their heads together*») en maneras de animar los aquelarres, seguro que se les ocurren buenas ideas. A Sourmuddle eso de poner todas las cabezas juntas, formando un montón, le parece una idea estupenda, así pueden jugar a una versión un poco macabra del juego de las sillas:

(e) TO: "I was saying we should all put our heads together, and..."

"What, in a big pile, you mean? Then when the music stops we all rush in and grab one, and the one who doesn't..."

"No, no! I didn't mean that at all. It's just a figure of speech."

"Oh. Pity. It sounded fun," said Sourmuddle, disappointed. "Though I'm not sure I know a head removing spell. Not off-hand. You'd need your head screwed on to think of a spell like that. Tee hee hee." (p. 74)

En español, la mejor manera de que se les ocurriese algo, sería que se pusieran todas a darle vueltas a la cabeza. A Berrinchocha le parece estupendo eso de ponerse en corro y pasarse una cabeza de una bruja a otra hasta que se acabe la música, que es cuando pierde la que se ha quedado con ella:

TM: —Estaba diciendo que todas deberíamos darle vueltas a la cabeza y...

—¿Quieres decir ponernos en corro e írnosla pasando? Y, después, cuando se acabe la canción, la que se quede con ella...

—¡No, no! No quería decir nada de eso; era sólo una forma de hablar.

—Vaya, pues qué pena; parecía divertido —dijo Berrinchocha, decepcionada—. Aunque creo que, así, a bote pronto, no se me ocurriría ningún hechizo para cortar cabezas. Para acordarme tendría que comerme la cabeza un rato. Ji, ji, ji. (p. 72)

Finalmente, aquí y allá aparecen diseminados en la obra **rimas, canciones y poemas**, tal vez consecuencia de la experiencia de la autora como profesora de música y cantante de soul. Al traducir los fragmentos en verso nos encontramos con que el inglés tiene una cierta tendencia hacia las palabras monosílabas o bisílabas que no coincide con el español, de palabras más largas; como consecuencia, la mayor parte de las veces el TM tiene un ritmo diferente al del TO, pero que funciona en la LM como elemento lúdico y da credibilidad a los hechizos y poemas. Veamos un ejemplo de la canción que cantan las brujillas gemelas en un espectáculo "brujés":

- (f) TO: Witchway Wood is really good
 Doo witchy doo witchy doo
 Much much better than Christmas pud
 Doo witchy doo witchy doo
 Witchway Wood is where I'll be
 Doo witchy doo witchy doo (p. 100-101)
- TM: Villabruja mola mucho
 Du, brujidú, brujidú, brujidú
 Más que un helado de cucurucho
 Du, brujidú, brujidú, brujidú
 Villabruja es mi hogar
 Du, brujidú, brujidú, brujidú (p. 85)

7. Conclusiones

Tras la experiencia que ha constituido la traducción de un libro como éste, en el que la necesidad de ejercitar nuestra competencia creativa ha sido una de los aspectos más difíciles del proceso de traducción, quisiéramos reivindicar que la creatividad necesita tiempo y, por ello, el traductor literario debería disponer de plazos lo suficientemente amplios para elaborar una traducción de calidad. Sabemos que

no es una reivindicación muy realista, puesto que sería difícil que el funcionamiento del mundo editorial lo permitiese, ya que si incluso los escritores tienen acotado el tiempo que pueden emplear en un libro, con mayor motivo lo tendrán los traductores, cuya labor no siempre se reconoce como la tarea creativa que es. Finalmente, quisiéramos comentar que durante la realización de esta traducción nos hemos dado cuenta de que la LIJ es un género que puede presentar un abanico de problemas traductológicos amplísimo. Algunos de estos problemas eran previsibles por ser inherentes al género, como, por ejemplo, la necesidad de adecuar las referencias culturales y el lenguaje a las características de un receptor muy diferente de nosotros; sin embargo, nos sorprendió la variedad de problemas traductológicos que podíamos encontrar en un único texto. Así, nos encontramos con problemas de traducción que requieren de competencia creativa (juegos de palabras, caracónimos, metáforas actualizadas, rimas y poemas, etc.) pero también con otros que requerían de capacidad de documentación y de competencias lingüísticas y literarias. Esta capacidad para generar problemas de traducción tan variados nos ha hecho llegar a la conclusión de que la LIJ es un género con un gran potencial para la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, puesto que puede exigir del traductor el desarrollo de habilidades muy diferentes para el trasvase de un único texto.

Referencias bibliográficas

FUENTES PRIMARIAS

- CHRISTIE, Agatha. 1993. *And Then There Were None*. London: HarperCollins.
- LEWIS, C.S. 1998a. *The Horse and His Boy*. London: HarperCollins.
- _____ 1998b. *Prince Caspian*. London: HarperCollins.
- MUÑOZ MARTÍN, Juan, 1991. *El pirata garrapata*. Madrid: S.M.
- UMANSKY, Kaye. 1990. *Pongwiffy*. London: Penguin.
- _____ 1992. *Pongwiffy and the Goblin's Revenge*. London: Penguin.

FUENTES SECUNDARIAS

Obras de referencia

- BALLARD, Michel. 1996. "Course Profile. Wordplay and the Didactics of Translation" en DELABASTITA, Dirk (guest ed.). 1996a. pp. 333-345.
- BAUER, Laurie. 2002. *An Introduction to the International Varieties of English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BROWN, Gillian. 1991. *Listening to spoken English*. London: Longman.
- CERVERA, Juan. 1992. *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CRYSTAL, David. 1990. *The English Language*. London: Penguin Books.
- DELABASTITA, Dirk (guest ed.). 1996a. *The Translator. Wordplay and Translation: special issue dedicated to the memory of André Lefevere*, 2:2. Manchester: St. Jerome Publishing.
- _____. 1996b. "Introduction" en en DELABASTITA, Dirk (guest ed.). 1996a. pp. 127-139.
- _____. (ed.). 1997a. *Transductio. Essays on Punning and Translation*. Manchester: Saint Jerome Publishing.
- _____. 1997b. "Introduction" en DELABASTITA (ed.), Dirk. 1997a. pp.: 1-22.
- DOLLERUP, Cay. 2003. "Translation for Reading Aloud" en *Meta*, XLVIII, 1-2. pp. 81-101.
- DORSETT, Lyle (ed.). 1996. *The Essential C.S. Lewis*. New York: Touchstone.
- DURO, Miguel (coord.). 2001. *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid: Cátedra.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. 1990. "The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem" en *Poetics Today*, 11: 1. pp. 45-51.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. 1996. *Traducción y literatura juvenil. Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.

- _____. 2002. "Canon y periferia en literatura infantil y juvenil: manipulación del medio visual" en LORENZO, Lourdes, Ana PEREIRA y Veljka RUZICKA (eds.). 2002. pp. 13-42.
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, José, Ana Isabel LABRA y Esther LASO (eds.). 2003. *Actas del II Congreso Internacional de ANILIJ. Realismo social y mundos imaginarios: una convivencia para el s. XXI*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- FISCHER, Martin. 2000. "Diferencias culturales reflejadas en la traducción de la literatura infantil y juvenil" en LORENZO, Lourdes, Ana PEREIRA y Veljka RUZICKA, 2000b. (eds.). pp. 149-159.
- FRAILE, Esther. 2003. "La traducción de los rasgos morfosintácticos del inglés coloquial" en *Hermeneus*, TI, 5. pp. 71-106.
- GARCÍA DE TORO, Cristina. 2000. "La traducción de los recursos de la oralidad en la narrativa juvenil: una aproximación descriptiva" en LORENZO, Lourdes, Ana PEREIRA y Veljka RUZICKA (eds.). 2000b. pp. 161-171.
- GOATLY, Andrew. 1997. *The Language of Metaphors*. London: Routledge.
- HATIM, Basil y Ian MASON. 1990. *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- HUDSON, Richard. 1982. *La sociolingüística*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- HUNT, Peter. 2001. *Children's Literature*. Oxford: Blackwell.
- _____. y Ana PEREIRA. 2000a. "Avoas bébedas rehabilitadas na traducción: a manipulación do texto original para adecuarse ás características do polisistema receptor" en LORENZO, Lourdes, Ana PEREIRA y Veljka RUZICKA, 2000. (eds.). pp. 199-209.
- _____. Ana PEREIRA y Veljka RUZICKA (eds.). 2000b. *Literatura infantil y juvenil. Tendencias actuales en investigación*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- _____. 2003a. "Traductores intrépidos: intervencionismo de los mediadores en las traducciones del género infantil y juvenil", en PASCUA FEBLES. 2003. Isabel et al. (coords.): *Actas del I Congreso Internacional Traducción y Literatura Infantil*, Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Anaga.

- _____. Ana PEREIRA y María XOUBANOVA. 2003c. "The Simpsons/Los Simpson. Analysis of an Audiovisual Translation" en *The Translator*, 9: 2. pp. 269-291.
- MAYORAL, Roberto, Dorothy KELLY y Natividad GALLARDO. 1986. "Concepto de traducción subordinada (cómic, cine, canción, publicidad)" en, *Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valencia. 1985. pp. 95-105.
- _____. 1999. *La traducción de la variación lingüística*. Monográficos de la revista *Hermeneus*, 1. Soria: Imprenta provincial de Soria.
- MUÑOZ MARTÍN, Ricardo. 1995. *Lingüística para traducir*. Barcelona: Editorial Teide.
- NEWMARK, Peter. 1988. *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- NIDA, Eugene y TABER, Charles. 1969. "Un nuevo concepto de traducción" en VEGA, Miguel Ángel (ed.). 2004. pp. 351-359.
- NORD, Christiane. 1991. "Scopos, Loyalty and Translational Conventions" en *Target* 3: 1, pp. 91-109.
- _____. 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- OITTINEN, Riitta. 1993. *I Am Me – I am Other: On the Dialogics of Translating for Children*. Tampere: University of Tampere.
- PASCUA, Isabel. 1998. *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- _____. 2000. *Los mundos de Alicia de Lewis Carrol: estudio comparativo y traductológico*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- _____. 2003. Isabel et al. (coords.): *Actas del I Congreso Internacional Traducción y Literatura Infantil*, Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Anaga.
- PEREIRA, Ana y Lourdes LORENZO. 2002. "Estrategias de traducción de literatura infantil y juvenil y un factor clave: la coherencia" en LORENZO, Lourdes, Ana PEREIRA y Veljka RUZICKA (eds.). 2002. pp. 115-130.

- RUZICKA, Veljka y Lourdes LORENZO (eds.). 2003. *Estudios críticos de traducción de literatura infantil y juvenil: análisis de las traducciones de obras inglesas y alemanas a las cuatro lenguas oficiales de España*. Oviedo: Septem.
- SÁNCHEZ TRIGO, Elena. 2002. *Teoría de la traducción: convergencias y divergencias*. Vigo: Universidade de Vigo.
- SHAVIT, Zohar. 1981. "Translation of Children's Literature as a function of its position in the literary polysystem" en *Poetics Today*, 2: 4. pp. 171-179.
- _____. 2003. "Cheshire Puss, ... Would You Tell Me, Please, Which Way I Ought To Go From Here? Research of Children's Literature – The State of the Art, How Did We Get Here – How Should We Proceed" en FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, José, Ana Isabel LABRA CENITAGOYA, Esther LASO Y LEÓN (eds.). 2003. pp. 31-41.
- SIEFER, Elisabeth. 2002. "Entre altavoces, voces altas y voces bajas, la voz en off del traductor. Reflexiones sobre oralidad y traducción" en *Traduic*, Otoño-Invierno 2002. pp. 19-22.
- TOURY, Gideon. 2004. *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- VALERO, Carmen. 1995. *Apuntes sobre traducción literaria y análisis contrastivo de textos literarios traducidos*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- VALDIVIESO, Carolina (coord.). 1991. *Literatura para niños: cultura y traducción*. Santiago de Chile: Universidad católica de Chile.
- VAN DEN BROECK, Raymond. 1981. "The Limits of Translatability Exemplified by Metaphor Translation" en *Poetics Today*, 2: 4. pp. 73-87.
- VEGA, Miguel Ángel (ed.). 2004. *Textos clásicos de Teoría de la Traducción*. Madrid: Cátedra.
- VEISBERGS, Andrejs. 1997. «The Contextual Use of Idioms, Wordplay and Translation» en DELABASTITA, Dirk (ed.). 1997a. pp.: 155-177.

VINAY, Jean Paul y Jean DARBELNET. 1995. *Comparative Stylistics of French and English: a methodology for translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

WARDHAUGH, Ronald. 1998. *An Introduction to Sociolinguistics*. Malden: Blackwell.

ZABALESCOA, Patrick. 2001. "La traducción del humor en textos audiovisuales" en DURO, Miguel. 2001. pp. 251-263.

Gramáticas y diccionarios

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1992. *Diccionario de la lengua española*. 2 vols., 21.ª ed. Madrid: Espasa Calpe.

_____. *Ortografía de la lengua española*. 1999. Madrid: Espasa Calpe.

Collins Cobuild English Dictionary. 1999. London: HarperCollins.

Collins Diccionario Español-Inglés, English-Spanish. 2000. 6ª edición. Glasgow: HarperCollins.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José. 2004. *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea.

Documentos electrónicos

And Then There Were None – Wikipedia, the Free Encyclopedia [online]. Última actualización: 7 de junio de 2005. Fecha de consulta: 18 de junio de 2005. URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Ten_Little_Niggers>.

BIRMINGHAM LIBRARY SERVICES. *Stories from the Web 8-11 area. Raving Reviews* [online]. UK. Fecha de actualización: 3 de febrero de 2004. Fecha de consulta: 18 de junio de 2005. URL: <<http://www.storiesfromtheweb.org/gallery/reviews/intro.htm>>.

IRELANDSEYE. «Irish Faeries | Banshees» en *Irelandseye.com – The Folklore, History and Tradition of Ireland* [online]. Fecha de consulta: 18 de junio de 2005. URL: <<http://www.irelandseye.com/animation/explorer/banshee.html>>.

ISO. *ISO 690-2. Bibliographic referents to electronic documents* [online]. Ottawa (Canadá). Última actualización: 22 de agosto de 2002. Fecha de consulta: 18 de junio de 2005.

URL: <<http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm>>.

KELLOG, Michael. *English to French, Italian and Spanish Dictionary – Wordreference.com* [online]. Virginia (Estados Unidos). Fecha de consulta: 18 de junio de 2005.

URL: <<http://www.wordreference.com>>.

MINISTERIO DE CULTURA. *Agencia española del ISBN: Títulos* [online]. Madrid (España). Fecha de consulta: 18 de junio de 2005. URL: <<http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html>>.

PENGUIN UK. *Kaye Umansky – Penguin UK Authors – Penguin UK* [online]. Fecha de consulta: 18 de junio de 2005. URL: <http://www.penguin.co.uk/nf/Author/AuthorPage/0,,0_1000032499,00.html>.

PEQUENET. *Pequenet – Canciones - Un elefante se balanceaba* [online]. Fecha de consulta: 18 de junio de 2005. URL: <<http://www.pequenet.com/canciones/elefante.asp>>.

Real Academia Española [online]. España. Fecha de consulta: 18 de junio de 2005. URL: <www.rae.es>.

TUYTUBEBE. *Tuytubebé / Servicios/ Para ti y tu bebé/ Cancionero* [online]. Medellín (Colombia). Fecha de consulta: 18 de junio de 2005.

URL: <http://www.tuytubebe.com/servicios/para_ti_y_tu_bebe/cancionero.htm>.

UNA APROXIMACIÓN A LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL
CUBANA ACTUAL

María del Carmen Quiles Cabrera

Universidad de Almería

qcabrera@ual.es

Resumen

El presente artículo pretende aproximarse a las creaciones literarias para niños y jóvenes de la Cuba actual. Además de revisar el contexto en que hoy se mueve este ámbito artístico, deudor de un devenir histórico y cultural tan particular como el experimentado por la isla, es nuestra intención detenernos en algunas de las figuras del momento cuya producción narrativa ha encontrado en el pequeño lector su público más fiel. Así, ofreceremos algunos perfiles estilísticos y temáticos de quienes se han consagrado ya como algunos de los mejores autores infantiles y juveniles de los últimos años, ofreciendo una lectura general sobre algunos de los textos y las voces que en esta línea conforman hoy el panorama editorial del país.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil cubana, narrativa, perfiles literarios.

Abstract

The following article tries to make an approach to literary creations for children and young people in present day Cuba. Besides reviewing the context in which today's artistic scope moves (indebted to the island's history, culture and pre-

vious efforts) it is our intention to highlight some of the authors who have found favour within a faithful public. Thus we offer some stylistic and thematic profiles of some of the best junior authors in recent years, providing a general overview of the passages and voices that contribute to the published panorama of Cuba.

Key words: Cuban childrens and youth's literature, narrative, literary features.



1. El panorama actual en el contexto cubano

Referirnos al ámbito artístico y cultural en Cuba implica tener en cuenta un antes y un después marcado por el triunfo de la revolución. Las ideas intelectuales impulsadas por José Martí con su *Edad de Oro*¹ suponen en todo momento un legado de suma importancia que el pueblo cubano ha heredado en su modo de entender la infancia y la educación literaria en la actualidad². Títulos como “La rosa blanca” o “Los zapaticos de rosa”, constituyen textos emblemáticos en tanto que señas de identidad en un marco cultural forjado a través de la lucha con la palabra. Tanto es así que muchos de esos versos, incluso la propia revista, darían lugar a prestigiosos premios literarios nacionales. El campo de la literatura infantil y juvenil ha contado con grandes exponentes cuyas plumas trasladaron ese espíritu martiano en su condición de escritores que, bajo las ideas revolucionarias, apostarían por prestigiar la literatura infantil y juvenil en el sistema educativo, puesto que antes de 1959 “nuestra literatura infantil y juvenil vivió precariamente bajo el desprecio oficial, el menosprecio intelectual y los altos precios del mercado” (Mauri, 2001: 10)

Nacería entonces una primera generación encabezada por nombres emblemáticos como los de Dora Alonso, Onelio Jorge Cardoso, Nicolás Guillén o David Chericián, entre otros, quienes, sin duda, contribuyeron a ofrecer la merecida entidad a los textos destinados a los pequeños y jóvenes lectores en el país. Se inició a partir de este momento la evolución de un movimiento literario que progresivamente

¹ Si bien la Revista comenzó a publicarse en 1889, ha sido reeditada en múltiples ocasiones bajo un único volumen y en una moderna edición electrónica sacada a la luz por Cubarte.

² Para una aproximación más explícita a la forma en que el país ha forjado su ideología nacional y ha construido el espíritu de *lo cubano* léase J.C. Rodríguez y A. Salvador (1987: 248-265).

haría olvidar las estrictas cartillas pedagógicas al ritmo de los versos y estrofas de sus textos artísticos, no sin salvar las vicisitudes y etapas diversas a las que tuvieron que hacer frente, dadas las peculiaridades históricas a las que se vería abocado el pueblo cubano. No olvidemos los profundos problemas económicos que vendría arrastrando la isla desde la caída del socialismo en los años noventa y el terrible bloqueo internacional, lo cual repercutió, además de en las duras condiciones de vida, en la precariedad del mercado editorial y en la acentuación de las dificultades para la difusión de los libros.

En las dos últimas décadas, la lucha intelectual ha sabido convivir con tales frentes y ha propiciado en el ámbito de la escritura para niños y jóvenes el surgimiento de lo que podríamos llamar una nueva generación de autores, muchos de los cuales ya iniciaron su andadura en tiempos de esplendor, que han puesto de manifiesto una nueva visión social y estética en su escritura y que han contribuido a consolidar firmemente esta tendencia literaria en la actualidad.

En toda esta evolución tuvo una gran implicación la agrupación de quienes se dedican a esta empresa en torno a la denominada Unión de Escritores y Artistas Cubanos (UNEAC), vinculados a distintas instituciones como el IBBY Cubano, el Centro Cubano del Libro y las dos principales editoriales destinadas a esta actividad en la ciudad de La Habana: Ediciones Unión y Gente Nueva³. La pervivencia de la revista *En junio como en enero*, nombre extraído del poema de Martí, creada en la década de los ochenta, ha ido contribuyendo igualmente a la difusión de tendencias importadas del extranjero, y se ha convertido en centro de reflexión para todas esas “nuevas miradas” que sobre la creación para niños pretendían ofrecerse en los últimos años. Podemos decir que esta revista.

“representa brillantemente el auge alcanzado por la literatura infantil cubana, es una necesidad para el muy significativo movimiento de autores que la cultivan, y

³ Recordemos la primera lanza arrojada por Emilio Almendros en este sentido con la dirección de la Editora Juvenil en 1962, la primera editorial cubana destinada a la publicación para niños y jóvenes. Hoy día podríamos hablar también de Extramuros o Unicornio en La Habana, junto a otras situadas en provincias de no menor importancia como Ácana (Camagüey), El Mar y la Montaña (Guantánamo), Capiro y Sed de Belleza (Santa Clara), mecenas y Reina del Mar (Cienfuegos), Vigía y Ediciones Matanzas (provincia Yumurina), Luminaria (Sancti Spiritus) y Ediciones bayazo (Granma), entre otras.

resulta un medio insustituible de la Editorial Gente Nueva, para la divulgación de textos que no requieren aún el formato de libro, o que anticipan ediciones, o que, simplemente, cumplen misiones divulgativas o de información” (López, 2004: 6).

Progresivamente se han sumado a ella diversas revistas que han dado cabida a esta línea literaria. Nos sirven de ejemplo *Cubaliteraria*, *Cauce* o *La Jiribilla*, en las que frecuentemente se dan cita reseñas, entrevistas o trabajos centrados en los autores infantiles y juveniles del momento. Cabe mencionar también la aparición reciente de *Chinchilla*, una publicación virtual que comienza su andadura en 2002 en Pinar del Río, cuya sección titulada “El duende de la papelera” se destina a la divulgación de textos narrativos, al tiempo que el apartado “Rosilla Nueva” se centra en la poesía y el “Escaparate de sueños” se orienta a la reseña de obras⁴.

Así, son muy diversas las figuras que abogan por una escritura comprometida con un lector que ha crecido en otro contexto social y que demanda nuevos estilos y temáticas. Fieles a la importancia de los valores estéticos en la infancia, encontramos un mosaico variado de voces que le están otorgando la mayoría de edad a una literatura que debiera traspasar fronteras. Si algo podríamos destacar de todas ellas ha sido el carácter de lucha común, el intento por abrir un camino propio en las esferas literarias en medio de una serie de vicisitudes económicas e históricas que han puesto a prueba y dignifican su vocación de escritores. Podemos decir, por tanto, que es a inicios de los noventa cuando la literatura infantil y juvenil cubana experimenta un giro importante y se configura como movimiento artístico dotado de identidad, significación y compromiso social:

“La aguda dinámica social de estos años, marcados por un recrudescimiento del bloqueo y las agresiones de los vecinos del Norte y un aislamiento casi del mundo entero (...) motivan que autores debutantes por estos años establezcan un discurso más realista, amén de que la fantasía y lo mágico siempre están presentes en nuestras producciones” (Díaz, 2004:14)

Ejemplifica muy bien este fenómeno el estudioso Sergio Andricaín cuando narra la experiencia vivida en el Primer Coloquio Internacional de Literatura Infantil Cubana organizado por la UNEAC en 1988, en plenas puertas de la década de los noventa, y se asistió a una afluencia masiva de personas interesadas:

⁴ Puede visitarse su página web en el enlace <http://www.pinarte.cult.cu/sitiocauce/cauce.html>.

“Entonces llegué a la conclusión de que algo muy especial había estado sucediendo en Cuba con la literatura para la niñez y la juventud. (...) esta zona de las letras nacionales ha arribado a una temprana madurez, a un momento en que el talento de un grupo de autores pertenecientes a distintas generaciones está listo para un despegue hacia metas más ambiciosas” (Adricaín, 1989:59)

Revisemos, pues, el panorama de los últimos años para elaborar varios perfiles literarios centrándonos en algunas de las figuras que han hecho de sus relatos un punto de referencia para las primeras edades y que han puesto de manifiesto la universalidad de los textos cuando su germen se encuentra en el arte, en el lenguaje creativo, en el goce por las palabras, lejos de concepciones que los supeditan a otro tipo de intereses.

2. Entre la fantasía y la realidad: Enrique Pérez Díaz

Haciendo, pues, un recorrido en líneas generales por los nombres de mayor relevancia y repercusión en la más reciente actualidad, tendríamos que detenernos en Enrique Pérez Díaz, cuya reconocida tarea de crítico se ha acompañado de una magistral prosa que lo ha llevado a convertirse en una figura clave en el panorama literario del país, incluso con una proyección internacional. Encontramos en este autor una tentativa por ofrecer un giro a los textos escritos para estas edades incorporando temáticas nuevas, al tiempo de técnicas narrativas que pocas veces han tenido cabida en este ámbito. *Inventarse un amigo*, Premio La Edad de Oro, supone un buen ejemplo, al alternar la primera, la tercera e incluso la segunda persona en el relato de los acontecimientos. El lector es llevado de la mano sutilmente a través de una prosa intimista, muy personalizada que garantiza la empatía con los sentimientos del protagonista, acercándolo así a su modo de concebir el mundo y las relaciones humanas. Y todo ello se logra con total armonía y sobriedad discursiva, abordando un tema de gran corte social como es el divorcio y la soledad desde la perspectiva del niño:

“Héctor se preguntó una vez porqué había nacido (...) Pero su padre era una promesa que se iba volando con las horas, cual esas hojas secas del almendro que el viento del anochecer arrastraba hacia el mar (...) Nunca te explicaron bien cómo sucedió todo aquello. Sólo sabes que una vez tu padre se fue de casa y así sería para siempre” (Pérez, 1998:7-8).

El mar será otro de los grandes motivos estéticos presente en buena parte de las obras de Pérez Díaz, muy acorde con el sentimiento del niño cubano que encuentra en éste una señal de identidad importante, al tiempo que se convierte en el lugar de la esperanza, del futuro, del arraigo (Pérez, 2003a: 6-11). Héctor, el protagonista, pasa largos ratos mirando al océano, ese espacio que media entre él y lo desconocido, esa frontera entre el olor a sal del malecón y el resto del mundo, de igual forma que lo hará Adán, el personaje principal de *Las golondrinas son como el mar*, otro título en el que retoma de nuevo las emociones de un hijo de padres divorciados, para quien el mar ocupa el marco de actuación principal en su vida de sueños y anhelos:

“Sólo queda la playa. La playa eterna, la misma playa de siempre. Esa soleada o brumosa que han visto tantos hombres y que tantos habrán de ver todavía (...) Playa donde el sol se esconde o aparece con la eterna promesa de que siempre volverá, pese a las nubes, las tormentas y a los hombres con sus empeños y afanes, sus quimeras y decires.” (Pérez, 2003b: 68)

Es fácilmente visible la influencia de grandes maestros llegados a la isla no sin salvar duros obstáculos como Roald Dahl; muestra de ello es su título *Y si las brujas te salen* (2004), que supone, en cierta medida, un homenaje al personaje recreado por el autor británico. De igual forma, los personajes extraídos de la tradición oral y los clásicos universales están presentes en *Las hadas cuentan* (2002). Sin duda, una de sus obras de mayor repercusión por su carácter crítico sobre los cánones educativos retrógrados sería *Escuelita de los horrores*, Premio “Ismaelillo”, publicado en 1999, cuya génesis, se ha llegado a decir, comparte terreno con las historias protagonizadas por el popular Harry Potter. El texto retoma el tema de la pandilla y lo introduce en un ambiente escolar rígido, basado en antiguos esquemas para ridiculizar tales métodos instructivos, sin renunciar al ingenio y la diversión como ingredientes esenciales de la trama:

“Todas mostraban un aire de cansancio secular y sus anticuados trajes negros evidenciaban haber sido testigos –quizás– de numerosos acontecimientos históricos (...) Para mí que todos la habían obedecido, pero evidentemente ella no tenía la misma opinión que yo y por eso se puso a dar varillazos a diestra y siniestra en las rodillas de quienes ocupaban las primeras filas” (Pérez, 1999a: 39-41).

La descripción de sucesos desgraciados se combina con momentos humorísticos contados con un lenguaje fresco y creativo, además de ofrecer una basta relación

intertextual en todas sus obras. Por un lado, al crudo relato en primera persona de toda una serie de vivencias amargas, se unen episodios jocosos que compensan el tono triste y melancólico de los sentimientos experimentados por el protagonista en aquel castillo sombrío. Así, los nombres elegidos para los personajes e incluso las descripciones de algunos de ellos ofrecen una sensación caricaturesca y cómica, sin carecer de un importante simbolismo; recordemos a la profesora de música, “Doña Lolita Di Bacallao”, a “Donna Machinna”, “Misstress RockCastle”, “Rose Duros-dientes”, así como los apelativos de la “brigada del terror” – Albertus Von Drak, Monstruosi, Lobato– que nos recuerdan a las clásicas figuras en este ámbito. Además, como decíamos, son muy frecuentes los mecanismos para transportar al lector a otras fuentes literarias; la lectura atenta de este mismo texto, por ejemplo, nos remite a grandes personajes de la literatura universal, logrando así conectar con un amplio abanico de referentes que enriquecen la construcción del relato y que vinculan los dos mundos infantiles: el real y el forjado en los libros. La primera conexión la encontramos con el cómic a través de *Mafalda*, contemplada como “paladín de la libertad infantil” (Pérez, 1999a: 14), y *Astérix el Galo* (Pérez, 1999a: 35), a lo que se unen la mención a *Oliver Twist* (Pérez, 1999a: 17), *Cumbres borrascosas* o los *ogros de los cuentos de hadas* y a todos esos “lugares tan desagradables e inhospitalarios como esos que pueblan la literatura universal” (Pérez, 1999a: 23).

Precisamente ése, el mundo de las hadas, convive con los retazos de la más cruda realidad en la producción de Pérez Díaz. Literatura de ficción y de corte realista se dan la mano en el amplio mosaico de textos que llevan su firma, tal vez uno de los nombres de mayor proyección internacional en el contexto cubano. Recordemos que algunos de sus títulos han visto la luz en editoriales españolas. Así como *las brujas* son un motivo estético bastante recurrido, la figura del *hada* como ser benévolo mágico y poderoso se retoma en 2002 con *Las hadas cuentan*, donde cobran vida quince espléndidos relatos en los que esta temática se proyecta desde distintas perspectivas, todas ellas unidas por la desbordante capacidad de fabulación del autor que nos ocupa. Lejos de perseguir una prosa convencional con limitaciones, en todos ellos se transporta sin complejos al joven lector a un universo imaginario donde la realidad parece carecer de sentido, donde las palabras se envuelven del halo mágico que les confiere un majestuoso sentir poético. Podemos decir que “con su libro, Enrique nos dice “¡Fuera las barreras!”, confiemos en el lector y su poder para penetrar sin reparos en mundos que nos parecen distantes de su intelecto; las limitaciones están en nosotros (...)” (Suárez, 2002: 5).

La intertextualidad, de la que ya hemos hablado, vuelve a estar presente en este volumen. Por un lado, encontramos alusiones indirectas que nos remiten irremediablemente a motivos propios de nuestro imaginario colectivo insertos en los grandes clásicos infantiles universales⁵. Podemos hablar de las nueve doncellas de “El ocaso de las hadas”, que nos recuerdan las siete hadas buenas de *La Bella Durmiente*, así como los zapatos de cristal de la protagonista de “Las hadas no existen”, que nos lleva a Cenicienta. De igual forma, la historia de “La patica fea” supone un paralelismo denominativo con el cuento de Andersen. Por otra parte, hemos de resaltar las referencias explícitas que pueblan los distintos relatos que componen la obra; en “Sin título”, por ejemplo, se hace una mención explícita a la Bella Durmiente, Blancanieves y Cenicienta, incluso una de las historias, “Hada Madrina”, se centra en ésta última ofreciendo una visión muy peculiar en torno al personaje heredado de la tradición. Al tiempo, Pulgarcito se encarna en Sergitín, protagonista de “Carta a las hadas”, cuyo diminuto tamaño es comparado con el pequeño héroe del cuento. La preciosa historia de “La patica fea” es quizás otro de los ejemplos más claros, no sólo por esa conexión implícita que mencionábamos anteriormente, sino por insertar en la trama a grandes maestros como Balzac, Molière, Shakespeare o Eurípides, haciendo del mito de Jasón, Medea y el Vellocino de Oro una de las claves del cuento, todo ello centrado en una joven protagonista que viene a poner en tela de juicio los métodos educativos del momento:

“La discusión subió de tono cuando Ada le preguntó a la maestra -¡Qué osadía!- que si ella no era capaz de pensar por sí misma, sino guiarse solamente por aquello que alguien había dictado o escrito antes. Aseguró que uno tiene derecho a pensar, a juzgar y no andar repitiendo ciegamente lo que otros.” (Pérez, 2002: 89)

De igual forma ocurre en *¿Se jubilan las hadas?*, una serie de relatos en torno a la misma temática desde el intento por unir el mundo de los sueños y las vicisitudes de la vida real. En este caso, el titulado “Distinta” nos sirve de ejemplo al presentarnos una protagonista llamada Alicia que tiene la facultad de atravesar espejos, como también lo hiciera la creada por Carroll con el mismo nombre.

De sus obras publicadas en España, como *El niño que conversaba con la mar*, finalista del Premio Edebé, o *Leyendas de los últimos unicornios*, cabría destacar *Las*

⁵ Hemos de recordar el título con el que ganó la Primera Mención en el Premio “La Edad de Oro” en 2006, también recurrente a los temas clásicos, *Princesas para un cuento* (en prensa).

cartas de Alain, que se atreve con una temática hasta el momento poco frecuente en plumas insertas en el proceso de la revolución cubana. Caso distinto es el de aquellos que trasladaron esta realidad desde fuera de la isla habiendo iniciado una nueva vida alejada de las fronteras castristas, como lo hiciera Hilda Perera en *Kike*. En este estremecedor relato, Enrique Pérez Díaz narra una historia de emigración forzada, la de un niño cubano que emprende la huída del país junto con su familia en busca de un futuro menos incierto que, por desgracia, nunca llegarán a alcanzar. Es una historia en dos direcciones: el drama del que se va, pero también del que se queda esperando respuestas, añorando en la distancia al que ha partido con la seguridad de no volver jamás.

3. La explosión de las palabras y la imaginación: Alberto Yáñez

El juego y la creatividad con el lenguaje encuentran su nombre en Alberto Yáñez, Premio Nacional de la Crítica con *Este libro horroroso y sin remedio* (1997) y autor de un buen cúmulo de obras en las que hace alarde de una explosión de ingenio en la combinación de las palabras y en la estructuración de las ideas. Muchos de sus escritos parecieran un ejercicio experimental en el que las palabras fluyen eclipsando muchas veces la propia historia, como si ésta se centrara en el juego con el lenguaje. *Poco libro para tanta barrabasada* es una buena muestra de ello, al convertir un suceso cotidiano y trivial en un conflicto de alcance literario que da origen a un disparatado relato protagonizado por el mismo escritor donde el *sinsentido* cobra cordura, todo perfilado con tintes estéticos entre el barroquismo y la vanguardia:

“(…) haciendo uso de la chatarra de sueño sobrante desperdigada por el lecho, se rascaba la cabeza, alucinado, con uno de los brazos griegos que, como era de suponerse, no siendo de mármol veraz, pesaba, por fortuna, de una manera inestimablemente insignificante, y con los nudillos de la mano de su propio brazo se despejó las legañitas literarias que persistían en columpiársele ante las retinas” (Yáñez, 2002a:12)

En este libro, la trama comienza con la situación verídica que entraña para Alberto Yáñez la composición de una historia que tenga cabida en un diminuto formato, según las exigencias de una conocida editora. A partir de este momento, todas las partes del cuerpo cobran vida, alcanzan la capacidad de proponer motivos sobre los que propiciar la escritura, todos ellos sin duda simbólicos: los riñones, la pureza; el ombligo, la soledad; el pecho, la valentía; los músculos, la fuerza; el cerebro, la

razón; la espalda, la culpabilidad; la columna vertebral, la rectitud; la frente, la moral, el corazón, el amor... De este modo, comienza a desfilar toda una galería de objetos y elementos animados que van a ocupar el centro de la historia, porque son ellos precisamente el hilo conductor de la trama. El hecho es que lo que el autor convirtió en relato no es más que todo el proceso de búsqueda interior en pos de una historia que contar, lo cual determina en gran medida el modo de contarlo. Así, todo el entorno real de Yáñez entra a formar parte del libro:

“Busca fuera de ti a la forma y a los elementos que encerrarás en tu obra. Encima de las cornisas, debajo de las alcantarillas, dentro de los buzones, a través de los cristales de las vidrieras de las tiendas andarán esparcidas ahora mismito todas las imágenes y criaturas que necesitas para tu historia” (Yáñez, 2002a: 72)

Todo ello explica que las iniciales alusivas a los nombres de los personajes sean fácilmente reconocibles en el entorno real del autor cubano; sin ir más lejos, las iniciales “A.Y.” con que denomina a uno de ellos, no le señalan más que a sí mismo.

Ahora bien, hemos de tener presente que Alberto Yáñez ya daba muestras de su arrolladora personalidad en una línea bohemia y entregada a esa genial fabulación con las palabras en obras precedentes como en la titulada *La frenética historia del bolotruco y la cacerola encantada*, en cuyo prefacio el propio autor desvela el carácter disparatado de su escritura:

“la noveleta que han de leer no tiene relación alguna con este título (ni con ningún otro, acotará la Real Academia) puesto que no hay cacerola encantada ni desencantada por ningún lado; y en cuanto al “bolotruco”, todavía el autor se anda preguntando qué tipo de criatura pudiera ser, pero como hacía mucho tiempo que él deseaba –el autor, no el “bolotruco”- endilgarle este título mobiliario a algo, no quiso privarse de ese derecho que le asiste” (Yáñez, 2000:12)

La historia gira en torno al propio diálogo del escritor con los objetos y elementos que le rodean, con su más cercana y trivial cotidianeidad, de manera que emprende un cómico recorrido a través del tiempo, donde la infancia soñada y añorada ocupa el eje central. Así, todo se personifica, lo concreto y lo abstracto, matizado con pseudónimos que no dejan de ser igualmente simbólicos: El Orden, por ejemplo, cuenta entre sus sobrinos con “Métrica”, “Equilibrio”, “Mesura”, “Simetría”, “Ley”, “Gaveta” o “Lista”; las hijas de la Ética reciben el nombre de “Moral” y “Justicia”, así

como los de Estética “Forma” y “Contenido”: “(...) respondieron a coro sus dos hijos Forma y Contenido Hernández Hernández; ella toda emperifollada, él todo austero y con mucho criterio dentro de sí” (Yáñez, 2000: 18)

Junto a esto, la animación de objetos es un recurso estético más empleado en el juego narrativo y literario en que nos sumergimos desde las primeras páginas. El autor, con sus recuerdos, es increpado por todo tipo de instrumentos que cobran vida de forma instantánea: un pisapeles, un papel, un despertador, un oso de peluche, entre otros. Pareciera como si, en su necesidad por que las cosas le hablen, le inspiren, le cuenten... para poder escribir, Alberto Yáñez escuchara todas esas voces rescatadas de ese mundo de fantasías latente todavía desde su más tierna infancia. Por este motivo, abundan las alusiones al pasado, a los juegos de su niñez y a los primeros referentes literarios heredados de la tradición: “Yo recordé ahí mismo los antifaces del Zorro, las caretas de los cumpleaños, la gallinita ciega y el pañuelo que siempre tenía una hendidura por donde verle el fondillito al burro para encasquetarle la cola perdida (...)” (Yáñez, 2000:18)

Y recordemos también otros momentos como el siguiente:

“(...) nunca supe si El Lobo Feroz dejó tranquilos a caperucitas, abuelas y tríos de cochinos; jamás entendí por qué el zapato de cristal no se llegó a transformar también en la mano de El Príncipe Azul tras las doce campanadas; ni por qué El Genio de la Lámpara Maravillosa desaprovechaba la frotadera de Aladino para salir zumbando de aquella estrecha morada (...)” (Yáñez, 2000: 19)

Como también puede apreciarse, no faltan los momentos de humor en medio de esa frenética historia donde no sólo las cosas hablan, sino que suceden hechos increíbles, como que todo lo establecido en el mundo cambie: los lugares y continentes, el ciclo de vegetación, las operaciones matemáticas ..., e incluso él vuelva a ser niño, es decir, emprenda el *viaje de Alicia*, como él mismo menciona, viaje que no es más que un recorrido por todos los cuentos clásicos que colmaron su imaginación de niño, de manera que realiza un fantástico mosaico en el que los personajes cruzan sus vidas y sus historias haciendo alarde de una gran capacidad de fabulación y recreación. Podemos decir que el libro se convierte en un canto a la infancia y a los sueños que sólo en este tramo evolutivo pueden concebirse como ciertos.

Hemos de detenernos, sin duda, en otra aportación de Yáñez publicada bajo el título de *La perdida por la ganada o el cambio del niño por la vaca*, donde asistimos a una defensa de las señas de identidad cultural y de la propia condición personal. El libro cuenta el afán de un niño por ser distinto a lo que era y decide convertirse en un vaca suiza, se transforma en algo que nada tiene que ver consigo mismo ni con su entorno, hasta que descubre que es imposible renunciar a nuestros principios, a nuestras raíces y a lo que somos en definitiva:

“¿Cuál no sería su sorpresa cuando los técnicos le informaron que de su ubre europea estaba brotando inexplicablemente mar azul del Caribe? (...) Sin poderlo evitar, una sonrisa más tierna que sus postres de fresa asomó en su rostro. Recordaba a esa hora que antes de ser vaca, la única suiza que conocía en la realidad fuera de sus libros, era aquella cuerda que saltaban felices sus hermanas cubanas en las tardes del patio.” (Yáñez, 2002b:9-10)

4. Un espacio para el sentimiento: Magali Sánchez

En 2003 recibe el premio La Edad de Oro Magaly Sánchez Ochoa, por su obra *Ámame, Claudia*, un texto que aboga por el sentimiento y las primeras vivencias emocionales propias de la adolescencia:

“La muchacha de mis sueños se llamaba Claudia. Lo supe una mañana en que estaba apostado en el portal de mi casa, con los ojos saliéndose de las órbitas de tanto mirar a la puerta de la vivienda de los Benítez para verla siquiera de refilón.” (Sánchez, 2004: 20)

El amor en estas primeras edades sale a flote de un modo tierno y tratado con una exquisita sensibilidad, combinado con las experiencias características de los jóvenes a la edad de los personajes, de forma que el receptor puede fácilmente reconocerse e integrarse en la trama. El relato en primera persona favorece este efecto, una tendencia bastante habitual en los escritores que nos ocupan, lo cual garantiza ese proceso de empatía y de complicidad, entre el texto y el lector. Todo ello se refuerza al recurrir al tema de la *pandilla*, como lo hicieran grandes maestros en distintas épocas y lugares, Enid Blyton con *Los Cinco* o Miguel Delibes con *El Camino*; el sentido de la amistad vivida en grupo es algo muy latente a estas edades, que adquiere un valor esencial a la hora de concebir el mundo y las relaciones humanas. La narración de sus aventuras y juegos se unirá a la más sincera expresión de los sentimientos despertados por vez

primera en Sig, el protagonista. Así, Magali Sánchez, de la mano de Sig y sus amigos, nos ofrece un reflejo de la vida cotidiana en un pueblo de la isla, donde la naturaleza y el aire libre están muy presentes. Además, la obra constituye un testimonio de grandes tintes realistas en cuanto a las alusiones acerca de hechos sociales y medioambientales habituales en la isla, como el caso de los huracanes.

Un aspecto importante en todo el relato no es otro que el carácter descriptivo de muchos pasajes, ricos en poeticidad y frescura, tanta que a veces nos parece estar respirando los mismos aromas y contemplando los mismos paisajes que los protagonistas:

“Es muy agradable el lugar. A cualquier hora se disfruta de buena sombra debajo de los árboles. Hay laureles, atejos, tamarindos, árboles corpulentos y de mucha fronda (...) La fruta silvestre es más sabrosa que las que se compran en los puestos de los vendedores (...) En ocasiones, están cubiertas de rocío, o de una especie de goticas de agua azucarada y les palpita el sol por dentro. Parecen vivas, esa es la verdad. ¡Y qué decir del olor que emanan!” (Sánchez, 2004: 10)

5. Enid e Ivette Vian, voces de los más pequeños

Hablar de las hermanas Vian supone referirnos a dos referentes claves para la población infantil cubana actual. Caracterizadas por una irresistible sensibilidad, han conducido durante mucho tiempo el programa de televisión *La sombrilla amarilla*, de un gran éxito entre los pequeños espectadores. Quizás ese contacto directo con el público infantil les ha ayudado a hacer de sus páginas unas de las preferidas por los lectores. Sin duda, marcadas por dos estéticas muy distintas, ambas han perfilado una prosa de gran calidad. Si tuviéramos que definir las en una palabra, escogeríamos el “ingenio” para la primera y la “ternura” para la segunda. Ingenio porque *Fangoso*, de Enid Vian, reúne todos los alicientes de una historia disparatada y vanguardista donde cobran vida los objetos más inesperados; ternura porque las *Cartas a Carmina* de Ivette Vian suponen uno de los más bellos testimonios de emotividad a través de las palabras.

Con esas *Cartas a Carmina* caminamos por la vereda más dulce del sentimiento que despierta la complicidad entre abuela y nieta. El relato se edifica como una conversación “de tú a tú” donde el lenguaje adquiere su dimensión más cercana a las primeras edades, haciéndose palpable la base de veracidad sobre la que se es-

cribe cada una de las epístolas dirigidas a Carmina, nombre con el que se dirige a su destinataria⁶. Así, salen a flote episodios enormemente emotivos como el referido a Cundengue, el muñeco que acompañaría la infancia de tres generaciones: la de la propia autora, la de su hijo y, a partir de ahora, la de su nieta, hecho que es narrado con la mayor sensibilidad e ingenio:

“Ahora, cuídalo mucho, porque es de tela delicada; sirve para dormir bien abrazadito a él y para contarle secretos de niña. Eso sí, cuando pase el tiempo y vuelen mil palomas, crecerás como una mujer y Cundengue desaparecerá, regresará al País de los Muñecos” (I. Vian., 2001a: 12)

El lado más infantil del mundo que le rodea está presente en cada una de las cartas, redactadas no por la Ivette Vian escritora, sino por la Ivette Vian persona. Por este motivo, los recuerdos y los sueños de esta mujer siempre niña traspasan cada una de las páginas, plasmando en el texto esa complicidad entre autor y lector que sólo se logra cuando hablan los sentimientos. Es precisamente gracias a este juego con lo que se capta al pequeño lector, dado que se ve proyectado en su propio entorno y encuentra en cada referencia a los muñecos, al núcleo familiar, a los lugares, ... una pequeña parte de su espacio vital. Todo esto se ve favorecido por las continuas apelaciones a través de la segunda persona del singular, hecho que logra mantener ese vínculo tan estrecho entre quien cuenta y quien escucha: “Sigue aprendiendo y pronto tú misma me escribirás cartas y cuentos. Eso es fácil y entretenido. Y el que aprende a leer y a escribir, nunca más lo olvida. Ahora, me despido con el beso mágico de las abuelas.” (I. Vian., 2001a: 42)

Por su parte, la lectura de *Fangoso* nos lleva de la mano a un *submundo* cargado de fantasía que ha gozado de un gran éxito entre el público infantil y que le hizo merecedor del Premio “Ismaelillo” de Literatura Infantil en 1999⁷. Un antiguo caserón en ruinas cercano a una procesadora de desechos albergan los más disparata-

⁶ Si bien la obra podría ser encuadrada en el género epistolar, dada su configuración formal, es cierto que su contenido no supone otra cosa que el relato de las propias experiencias de la autora como abuela en la distancia. Consideramos, por tanto, que el texto es, en esencia, un *contar de viva voz* pero por escrito, un cúmulo de historias construidas sobre el recuerdo y el presente más inmediato narradas en tercera y primera persona.

⁷ Dos años más tarde, en 2001, conseguiría La Rosa Blanca al mejor libro integral con *Del abanico al zun zun*.

dos objetos que cobran vida bajo la tiranía de un esperpéntico personaje nacido del lodo y el fango, como su propio nombre indica. Abre la historia una Lata de Sardinias marca “Marina”, que prepara una trama para destronar al despótico personaje, junto a sus amigos “Inclasificable”, “Descabellado”, “Encanto” y “Sin Manecillas”, cuyos nombres no dejan de ser significativos y de acuerdo con su caracterización. Enid Vian hace de estos objetos perdidos en un basurero cuatro héroes que gozan de la frescura y el humor propio de todo relato desenfadado, como se manifiesta en pasajes como:

“- ¡Vaya! Has vuelto a mirar la telenovela de los martes.

- ¡Es insólito!

-Acaba de decir lo que es. ¿Acaso encontraste una monja cargando un pingüino?

- No precisamente.

- ¡Ah, ya sé! ¡Viste un turista con pantalones largos de color entero, sin cámara y sin espejuelos oscuros!

- Tampoco. Es más insólito aún.” (E. Vian, 2000: 54)

El humor es también una constante en sus *Cuentos con disparates*, donde da vida unos ingeniosos personajes como la abuela Yin San o Paca P.⁸, que nos introducen en un mundo de colorido e ingenio capaz de captar a grandes y pequeños lectores.

6. Susana Haug, el don de una promesa consagrada

Susana Haug es uno de esos ejemplos donde juventud y madurez convergen en la figura de una escritora que comenzó siendo una incipiente promesa y que pronto se colocó entre los nombres de excepción en el ámbito de la literatura infantil y juvenil cubana⁹. Con sólo diecisiete años consigue el Premio “Ismaelillo” de literatura para niños en el 2000, año prolífico para su reconocimiento literario dada la obtención de dos galardones más: el Premio “Farraluque” de cuentos eróticos y el Premio “Calendario” de cuento. Haug se ha convertido en una de las escritoras actu-

⁸ Estos personajes, junto a otros muchos de los creados por los autores cubanos que nos ocupan, quedan recogidos en *Carrusel de cuentos*, una selección de textos narrativos.

⁹ Podemos acceder a una entrevista realizada a la autora en <http://www.somosjovenes.cu/asi-somo/semana2/susana.htm>.

ales de mayor proyección internacional, pues parte de su obra ha llegado al mercado español, al tiempo que títulos como *Romper el silencio* o *Secretos y cuentos* han sido traducidos al francés y editados en Francia.

Entre sus trabajos para jóvenes, cabe destacar *Secretos de un caserón con espejuelos*, donde da vida a un escritor que, anclado ante un papel en blanco, se encierra en un viejo caserón a la espera de una historia que contar y que le rescate de ese ocaso en el que habita: “De noche, la espera lo volvía un fantasma en vigilia, los ojos saltones de las borracheras con infusiones, por si la inspiración lo asaltaba de madrugada recibirla preparado.” (Haug, 2002a: 9)

Rodeado de objetos que cobran vida, Sisí – nombre de ese papel en blanco –, Bernarda – la máquina de escribir– y Calfope –una araña que convive con ellos– se debate en el desasosiego de un *hombre de letras* decidido a encontrar a su *musa*. Y será el reencuentro con su propio pasado, con el “Nicolás” de su infancia, es decir, con él mismo, lo que de un vuelco a su concepción del mundo, dado que ese visitante inesperado va a cambiar el rumbo de aquellas paredes sórdidas: “- Bravo, has descubierto el mayor de los secretos (...) Ya te han nacido las alas que perdiste al nacer. Ahora verás lo invisible, me contarás a qué sabe el viento los domingos por la tarde y cuál es la música del ocaso.” (Haug, 2002a: 27).

En definitiva, la novela, Premio “Ismaelillo 2000”, supera la mera narración de una historia protagonizada por unos curiosos seres animados que hablan, comen, piensan y conviven con el escritor; en realidad, los *secretos* que esconde ese *caserón con espejuelos* no son otros que aquellos que revelan el alma de la escritura, aquellos que nos conducen a buscar en nosotros mismos el modo de tejer las palabras, el modo de “contar al mundo” y de “contar con el mundo”. Nicolás representa a un hombre en busca de sus sueños, única esencia que le conformará como un buen escritor.

Otra de sus obras, *Cuentos sin pies ni cabeza*, nos ofrece un derroche de ingenio donde son los propios relatos quienes hablan, donde es la propia fantasía quien toma las riendas para dar explicaciones ingeniosas a cosas insospechadas. ¿Quién podía pensar que los cuentos estaban hechos de gelatina de sueños? ¿Existiría en realidad un tiempo en que las jirafas no tuvieran un largo cuello?; éstas y otras muchas anécdotas curiosas dan forma a este original libro en el que la escritura obedece al gusto por la diversión, al ansia de transmitir el goce por las palabras y la aventura de leer historias que cobran lógica en el mundo de la imaginación.

7. *La Maga maguísima* de Olga Marta Pérez

Las palabras brotan de la pluma de Olga Marta Pérez como si de una “meiga” se tratara, lanzando *abracadabras* para sacar conejos de su chistera. Y es que existe una profunda identificación de la autora con esa mujer pintoresca de su relato. “Hay mucho de mí en *La Maga maguísima*; incluso, diseñado ya el personaje, cuando inventaba las historias me sentía como si estuviera haciendo una diablura, porque era la Maga y yo misma, y me divertía”¹⁰

En *La Maga maguísima* consigue darle vida a una protagonista muy especial y un tanto extravagante, capaz de contar cuentos de invierno con un calor aplastante, entregar en agosto los regalos de Navidad o guardar una cometa en su monedero de lunares, al mismo tiempo que rebosa una profunda emotividad que la convierte en un personaje entrañable: “De esta forma, durante un mes entero, cada vez que abría los brazos para querer se le escapaban retazos de colores”¹¹ (O.M Pérez, 2004: 12).

Este relato, que le hizo merecedora del Premio “La Rosa Blanca” en 2003, Galardón que ya obtendría con *Declarado Desierto* en 2001, se construye con un lenguaje fresco, ingenioso y cercano al pequeño lector. La autora sabe tocar con sutileza las pequeñas cosas y momentos que apasionan al mundo infantil, dada la complicidad existente entre la Maga maguísima y Juanita, una sobrinita testigo de sus divertidos juegos de magia:

“Entonces se produjo el momento mágico, porque la Maga Maguísima convirtió los goterones de lluvia en espléndidas mariposas monarcas, hizo llover centenares, miles de mariposas sobre la ciudad. De alas coloreadas se vistieron las azoteas, se poblaron los cables telefónicos y las antenas de televisión.”(O.M. Pérez, 2004: 20-21)

No obstante, bajo el humor y el desenfado se cobijan también problemas sociales serios que se infiltran en la vida de los niños empañando esa felicidad que siempre les creemos inherente; en este caso, interviene el tema del divorcio, tratado con un sensibilidad excelente, que alcanza su máxima expresión en las palabras de consuelo hacia esa niña, compañera de sueños, ante la ausencia de su padre:

¹⁰ Declaraciones realizadas a Enrique Pérez Díaz en una entrevista recogida en el volumen *El fuego sagrado. Los escritores cubanos para niños se confiesan*, pág. 125 (en prensa).

¹¹ *La Maga maguísima*, Pinar del Río, Cauce (Ediciones Al margen), 2004.

“La Maguísima respiró profundo y en ese momento se sintió más tía que maga; hubiera querido echar a volar todos los relojes del mundo y montar la ausencia en una nave intergaláctica (...) - Vamos por un helado, que tu papá se llevó el reloj, pero no el tiempo.”(O.M. Pérez, 2004: 32-33)

De este modo, la obra se convierte en un testimonio más de la nueva concepción de los textos para niños que surge con una generación de escritores que apuestan por una literatura universal donde la infancia es concebida como parte del mundo y, por lo tanto, partícipes de sus problemas, frente a la idea de superprotección ante los males sociales que durante mucho tiempo colmó las producciones destinadas al pequeño público.

8. Julia Calzadilla, la búsqueda de las raíces

Esta autora constituye uno de los referentes básicos en la literatura infantil cubana, no sólo por su importante trayectoria de galardones, sino también por una producción que no deja de brotar hasta el momento actual. Como ella misma ha declarado en múltiples ocasiones, se trata de una lectora nata, desde niña apasionada por las civilizaciones antiguas y los acontecimientos del pasado, algo que la ha llevado a buscar en sus raíces e impregnar sus líneas con el sabor de la tradición cubana. Tras una serie de éxitos con textos poéticos, *Cantares de la América Latina y el Caribe*, Premio “Casa de las Américas” en 1976 o *Los alegres cantares de Pititfurquino*, Mención “Ismaelillo” en 1977, entre otros, Julia Calzadilla se lanza a la escritura en prosa con *Los Chichiricú del charco de la Jicara*, Premio Casa de las Américas en 1984 y *La Rosa Blanca* en 1988, un doble reconocimiento que ha hecho del texto una de las obras de referencia al hablar de esta autora. Así, su éxito y vigencia en el mercado editorial se mantiene hasta el momento actual desde que fuera publicado hace dos décadas, según atestiguan sus continuas reediciones. Se trata éste de un libro pensado para hacer llegar a los niños a unos personajes extraídos del imaginario del pueblo cubano, los *güijes*, duendes traviesos, especialmente una parejita de negros llegada de las costas de Guinea que Julia Calzadilla describe al comienzo de su obra como “dos duendecillos diminutos del tamaño de esos besos redondos y apretados que dejan en la frente una huella pequeña y húmeda. Los Chichiricú eran así: se hacían sentir aunque no se vieran” (Calzadilla, 2003:11).

Herederas de Mirta Aguirre y fieles a los presupuestos de Martí sobre el apego a las raíces, la autora configura con un lenguaje cercano e ingenioso toda una serie de

historias en torno a esos dos protagonistas, junto a quienes su pequeño público ha ido creciendo, no sólo como lector, sino también como persona dentro de su colectividad cultural.

De gran éxito han gozado también sus últimos títulos, como *El misterio de por qué el perro mueve la cola* y *El cuento de Pomponio Pepino*, aquéllos que integran la intriga detectivesca y el tema de la “pandilla”, según sucede en la serie de casos, *El caso cortísimo de las perlas que estaban y no estaban*, *El caso de las piedras cuadradas*, *El caso de las piedras ovaladas*, *El caso del monstruo del patio*, o en *¿Ruidos extraños?*, textos que la mantienen como una de las escritoras activas más relevantes del momento.

9. Nersys Felipe, el sentimiento hecho palabra

Hacer una reflexión sobre la literatura infantil y juvenil cubana actual exige irremediablemente detenerse en la figura de Nersys Felipe, una mujer entrañable que, nacida en Pinar del Río, se erige como heredera de los valores humanos propios del mundo campesino y la lucha por la supervivencia en un mundo de pobres y ricos, de ostentación y de miseria. Su avanzada edad, así como el hecho de comenzar su andadura literaria en los años sesenta podrían hacernos pensar en la autora pinareña como un importante referente del pasado anclada en una segunda generación de escritores y desligada del panorama literario actual. Sin embargo, la obra de Nersys Felipe constituye un legado incalculable, presente en todo aquel que toma una pluma para narrar al niño o adolescente, al tiempo que su trayectoria continúa viva en el momento presente. Y es que, como se ha afirmado, Nersys Felipe forma parte de esos “clásicos contemporáneos”¹² que logran vencer al paso del tiempo; a la vez que es una *joya* en el ámbito literario y cultural del país, supone un nombre del hoy más inmediato.

Los relatos *Cuentos de Guane* y *Román Elé*, que le supusieron el Premio Casa de las Américas, dejan ver ese lado humanista del que hemos hablado, dejan entrever el perfil de la mujer que anida bajo la escritora. Todo lo que cuenta, todo lo que dicen sus personajes, todo lo que describe..., está contado, dicho o descrito desde el sentimiento, desde un compromiso con el hombre y la igualdad entre todos los seres humanos. *Román Elé* supone un testimonio de ese desequilibrio, se convierte en un reflejo de un tiempo en que “los dueños continuaron siendo dueños y en vez de

¹² Sergio Andricáin, “Cuba y su narrativa infantil y juvenil contemporánea”, *Educación y Biblioteca*, 1998, n.º. 94, pág.48.

esclavos hubo criados”(Felipe, 2004:7); así, precisamente, describe al protagonista, un joven huérfano, negro y pobre cuya vida contrasta con la de Crucita, hija de los grandes señores, y con la que vetan su amistad:

“Se llamaba Román Elé (...) Era nieto de criados, hijo de criados y criado él también (...) Crucita sólo venía a la casa cada quince días (...) Y era un pajarito escapado de su jaula lo que llegaba. Un pajarito ansioso de reír y jugar con otros pajaritos aunque fuesen negros. ¡Qué importaba eso!” (Felipe, 2004: 15)

El libro encierra la sobrecogedora historia de un niño cuya infancia le es robada porque ha de hacerse adulto a la fuerza; la explotación, la miseria y la persistencia de un sistema social de opresores y oprimidos lo ha castigado sólo por ser negro, por nacer en el “bando de los marginados”, de los que sólo *sirven para servir*. Se convierte, por tanto, en uno de los documentos más representativos de una época que fue y que nos sigue emocionando a través de un niño de Pinar del Río, tierra de campesinos, que perfectamente pudo haber sido ella misma.

10. Luis Cabrera Delgado, la defensa del desfavorecido

Cabrera Delgado es uno de esos autores que hacen cierta la premisa de que el buen libro para niños es aquél que capta también la admiración del adulto. El tratamiento de temas duros se combina en sus textos con una extraordinaria imaginación que lo introducen dentro de sus obras acompañando a los protagonistas. Él es capaz de transportarnos a un mundo mágico como hizo con *Con el niño de la bota*, de llevarnos a la búsqueda de Cualquier Parte junto a la desenvuelta *Tía Julita*, Premio “Ismaelillo” en 1982 y “La Rosa Blanca” en 1987, o de conducirnos a su propio pasado, al tiempo en que su infancia transcurría en el ambiente rural donde nació, el pueblo de Jarahueca, acompañando a Minguito, el niño retrasado mental que protagoniza *El Aparecido de la mata de mango*. El autor sabe conjugar con gran maestría la fantasía y la recreación del mundo infantil con el tratamiento de temas sobre la condición humana: la amistad, la discriminación, las desigualdades, ...obedeciendo al dominio de una estupenda técnica narrativa y a la capacidad de ver el mundo con ojos de niño, con el humanismo de un cubano comprometido que deja un poco de sí mismo en cada obra. Finalista en múltiples certámenes como el Casa de las Américas, el Lazarillo en España o el Norma Fundalectura, sus últimos títulos le siguen proporcionándole grandes éxitos. Tenemos el ejemplo de *¿Dónde está la princesa?* y *Vino tinto y perejil*, este último ganador del Premio La Rosa Blanca en 2001.

11. Conclusión

Según todo lo expuesto, observamos cómo son muchos los autores y textos que han ido viendo la luz en una sociedad cuya lucha por sus derechos y defensa de su identidad ha encontrado en los libros y en la formación del lector infantil y juvenil su principal instrumento. Puesto que abordar todas y cada una de las composiciones sería una ardua tarea que escapa los límites de esta reflexión, con este primer acercamiento hemos pretendido construir nueve perfiles literarios en el panorama actual de un país donde esta dimensión cultural y artística cada vez más sólida ha ocupado a lo largo de historia un lugar de suma importancia.

Referencias Bibliográficas

ANDRICAÍN, S. (1989). “Literatura cubana para niños y adolescentes hoy por hoy”, *Revista de la UNEAC*, 8, 58-62.

_____ (1998). “Cuba y su narrativa infantil y juvenil contemporánea”, *Educación y Biblioteca*, 94, págs. 48- 50.

CABRERA, L. “Nuevo enfoque de estudio en la literatura infantil latinoamericana” [en línea]. *Revista El Mangrullo* [Buenos Aires, Argentina]: Secretaría de Educación del Gobierno de Buenos Aires, noviembre de 2006 [Ref. de 12 de marzo de 2007]. Disponible en web:

<http://www.usuarios.sion.com/mangrullo/mangrullo76.html>.

_____ (1987). *Tía Julia*. La Habana: Unión.

_____ (1989). *El niño de la bota*. La Habana: Ministerio de Cultura.

_____ (2001). *¿Dónde está la princesa?* La Habana: Gente Nueva.

_____ (2001). *El aparecido de la mata de mango*. La Habana: Gente Nueva.

_____ (2001). *Vino tinto y perejil*. Santa Clara: Capiro.

- CALZADILLA, J. (1999). *El caso cortísimo de las piedras que estaban y no estaban*, La Habana: Capitán San Luis.
- _____ (1999). *El caso de las piedras cuadradas*. La Habana: Capitán San Luis.
- _____ (1999). *El caso de las piedras ovaladas*. La Habana: Capitán San Luis.
- _____ (2000). *El caso del monstruo del patio*. La Habana: Capitán San Luis.
- _____ (2001). *El misterio de por qué el perro mueve la cola*. La Habana: Capitán San Luis.
- _____ (2001). *El cuento de Pomponio Pepino*. La Habana: Unión.
- _____ (2003). *Los chichiricú del charco de la jícara*. La Habana: Gente Nueva.
- _____ (2004). *¿Ruidos extraños?* La Habana: Gente Nueva.
- DÍAZ, J. (2004). "Tendencias actuales de la literatura infantil y juvenil", *En julio como en enero*, 17, 13-15.
- FELIPE, N. (1985). *Cuentos de Guane*. La Habana: Gente Nueva
- _____ (2004). *Román Elé*. La Habana: Gente Nueva.
- GONZÁLEZ, W., "La literatura para niños en la Revolución" [en línea]. *Revista Cubaliteraria* [Cuba]: Cubarte, Portal de Cultura Cubana, marzo de 2007 [Ref.10 de marzo de 2007]. Disponible en web <http://www.cubaliteraria.com/delacuba/ficha.php?Id=2175>.
- HAUG, S. (2002a). *Secretos de un caserón con espejuelos*. La Habana: Unión.
- _____ (2002b). *Cuentos sin pies ni cabeza*. Málaga: Sarriá.
- LÓPEZ, V. (2004). "En julio como en enero. Veinte años de una revista continental", *En julio como en enero*, 17, 5-7.
- MARTÍ, J. (1951), *La edad de oro*. La Habana: Cultura S.M.
- _____ (2005), *La edad de oro*. CD [La Habana, Cuba]: Cubarte, Portal de Cultura Cubana.

- MAURI, O.F. (2001), *Perfil de la literatura infantil cubana en vísperas de un nuevo milenio*, Las Tunas: Sanlope.
- PERERA, H. (1984). *Kike*. Madrid: S.M.
- PÉREZ, O.M. (2001). *Declarado desierto*. La Habana: Capitán San Luis.
- _____ (2004). *La Maga magúsimá*. Pinar del Río: Cauce (Almargen)
- PÉREZ, E. (1996). *¿Se jubilan las hadas?*. La Habana: Gente Nueva.
- _____ (1998). *Inventarse un amigo*. La Habana: Gente Nueva.
- _____ (1999a). *Escuelita de los horrores*. La Habana: Unión.
- _____ (1999b). *El niño que conversaba con la mar*. Barcelona: Edebé.
- _____ (2001a). *Leyendas de los últimos unicornios*. Madrid: Mariguano.
- _____ (2001b). *Las cartas de Aláin*. Madrid: Anaya.
- _____ (2002). *Las hadas cuentan*. Santiago de Cuba: Oriente.
- _____ (2003a). "El sentimiento del lugar en los libros para niños", *SIC. Revista Literaria y Cultural*, 18, 6-11.
- _____ (2003b). *Las golondrinas son como el mar*. Santiago de Cuba: Oriente.
- _____ (2004). *Y si las brujas te salen*. Pinar del Río: Almargen.
- _____ (2007). *Amigo Mar*. Canadá, Gronwood Tigrillo (en prensa).
- _____ (2007). *Los delfines plateados*, México, Porrúa (en prensa).
- RODRÍGUEZ, J.C. y A. SALVADOR (1987). "La literatura en Cuba. Un caso aparte", en *Introducción al estudio de la literatura hispanoamericana*, Madrid, Akal, 248-265.
- SÁNCHEZ, M.(2004). *Ámame, Claudia*. La Habana: Gente Nueva.
- SUÁREZ, L.C. (2002). *Prólogo a Las hadas cuentan*. Santiago de Cuba: Oriente, 5-7.

-
- TORRES, G. (2000). "Identidad latinoamericana en la literatura infantil del Caribe". *Educación y Biblioteca*, 110, 34-39.
- VARIOS (2004). *Carrusel de cuentos*. La Habana: Capitán San Luis.
- VIAN, E. (2000). *Fangoso*. La Habana: Unión.
- _____ (2001a). *Cartas a Carmina*, La Habana: Gente Nueva.
- _____ (2001b). *Del abanico al zun zun*. La Habana: Gente Nueva.
- _____ (2003). *Cuentos con disparates*. La Habana: Gente Nueva.
- YÁÑEZ, A. (2000). *La frenética historia del bolotruco y la cacerola encantada*. La Habana:
Gente Nueva.
- _____ (2002a). *Poco libro para tanta barrabasada*. La Habana: Gente Nueva.
- _____ (2002b) , *La perdida por la ganada o el cambio del niño por la vaca*. La Habana: Unión.

WENDY OR THE GIRL WHO WAS FORCED TO GROW UP

Avelino Rego Freire

Universidad de A Coruña

arego@udc.es

Resumen

A principios del siglo XX se publicaron varios libros infantiles que se convirtieron en clásicos de la Literatura Infantil Inglesa. Este es el caso de James Mathew Barrie y su trabajo *Peter Pan*. Aunque Peter Pan es considerado como el personaje más importante en el cuento (publicado en 1911) y la obra teatral (publicada en 1928) sería muy difícil entender tanto el comportamiento de Peter como su desarrollo en la historia sin Wendy. El objetivo de mi artículo es analizar el personaje de Wendy como representación de la tradicional mujer victoriana, que desea ser "la mujer perfecta". Quiere ser una madre abnegada y esposa, con la figura patriarcal como centro de su vida. Trataré de mostrar que tanto en el cuento como en la obra teatral, en el País de Nunca Jamás (el mundo fantástico) Wendy construye su propio modelo familiar. Wendy toma el control en el mundo de la fantasía; impone sus propias reglas, unas reglas marcadas por el victorianismo. Wendy cuida a los niños e incluso realiza las tareas del hogar. Su intención es ser una buena madre, y encontrar al "marido perfecto"; cumple con los estereotipos victorianos y ansía encontrar en Peter al "marido perfecto". Por eso, Wendy intenta conquistar a Peter, pero él no se muestra interesado porque ve a Wendy como una madre. Esto hace que Wendy reprima sus impulsos sexuales transformándose en un ejemplo de mujer victoriana sexualmente pasiva.

Palabras clave: infancia, crecer, maternidad, oposición masculino/femenino, sociedad patriarcal, mujer victoriana.

Abstract

At the beginning of the 20th Century, several children books were published becoming classics in English Children Literature. This is the case with James Mathew Barrie, and his work *Peter Pan*. Although Peter Pan is considered the most important character both in the fairy tale (published in 1911) and in the play (published in 1928), it would be hard to understand Peter's behaviour as well as his development in the story, without Wendy. The aim of my paper is to analyse Wendy's character. She represents the traditional Victorian woman, who wishes to be the perfect woman. She wants to be an abnegated mother and wife, being the centre of her life the patriarchal figure. I will try to show that both in the fairy tale and the play, Wendy reproduces her own Victorian family pattern in Neverland –the fantastic world. In the fantasy world, Wendy takes control; she imposes her rules, that is, Victorians' rules. She even takes care of the children, and household duties. Her intention is to be a good mother, but she also looks for the 'perfect husband'. In her search Wendy fulfils the Victorian stereotypes, and she craves to find in Peter the 'perfect husband'. Therefore she starts to seduce him, but he is not interested. He only sees her as a mother, not as a woman. Wendy suppresses her sexual desires in order to follow Victorian conventional roles where women are sexually passive.

Key words: childhood, to grow up, motherhood, male/female opposition, patriarchal society, Victorian woman.



At the beginning of the 20th Century, relevant English writers published several children books which become classics in English children Literature. This is the case of James Mathew Barrie, who is one of the most representative Scottish authors. Through his plays he reflects his personal and ironic way of seeing life. He deals with his view of Scottish society, its traditions, and people. Barrie always refuses to make any distinction between adults and children, and as such the former condescend to the latter. This does not mean that he denies differences, but rather that he strives for a form which comprehends rather than divides. Therefore, the author analyzes

children's minds and their critical attitudes, but he rejects the traditional way of children's entertainment: pantomime.

*Peter Pan*¹, which remains Barrie's masterpiece, both draws and parodies classical writers. It is the culmination of the author's long process of literary creation. Barrie transforms his initial play –entitled *Peter Pan or The Boy Who Would Not Grow Up* (1904) – into a fairy tale –entitled *Peter Pan and Wendy* (1911) – and achieves a great success because he managed to reach to a wider audience, especially children. Both the play and the fairy tale have many similarities, but some differences too. In both, Barrie plays with reality and fantasy, but these two worlds are not opposed; Rodari considers that: "la fantasía no está en oposición con la realidad, sino que es un útil que se debe dominar (...) La fantasía sirve para analizar la realidad (...) para explorar el lenguaje y todas sus posibilidades, para ver qué es lo que resulta cuando se hace que las palabras choquen entre sí" (Rodari, 2003: 70). These statements are related to Barrie's ideas, as he accomplishes a greater achievement, because through both worlds Barrie tells a story where he ridicules about the characters' way of life, and the rules that they are supposed to follow.

In *Peter Pan*, Barrie explores, analyzes and (de)constructs Victorian family values. The Victorian era is defined "as the domestic age [...] epitomised by Queen Victoria who came to represent a kind of femininity which was centred on the family, motherhood and respectability" (Abrams, 2001). In this era male and female roles were strongly marked in the familiar sphere: while women belonged to the private sphere of the hearth and home, men belonged to the public sphere of business, politics and sociability. According to this role division, Lévi-Strauss points out that:

The sexual division of labor ... has been explained as a device to make the sexes mutually dependent on social and economic grounds, thus establishing clearly that

¹ The character of Peter Pan appeared by name in Barrie's adult novel *The Little White Bird* (1902). This was a first-person narrative about a wealthy bachelor clubman's attachment to a little boy, David. Taking this boy for walks in Kensington Gardens, the narrator tells him of Peter Pan, who can be found in the Gardens at night. The six chapters, in which Peter appears, would be published later in 1906 in a book titled *Peter Pan in Kensington Gardens*. Before this year Barrie produced his play *Peter Pan or The Boy Who Would Not Grow Up* in 1904 (Ormond, 1987).

marriage is better than celibacy [...] The principle of sexual division of labor establishes a mutual dependency between the sexes, compelling them thereby to perpetuate themselves and found a family. (qtd. in Chodorow, 1987: 35)

As for the Darlings –Wendy’s family– reflect the social rules and values derived from the affinity of the traditional capitalism. Victorian morals set and perpetuate the dual scheme of dominator-dominated, the powerful and the powerless that capitalist morals extend. Mr Darling –the man of the family– works in an office, the public sphere, and Mrs Darling –the lady– deals with house labours and child care. As in the majority of middle-class households, Darling’s family “has just one servant [Liza] –sufficient to give the woman of the house a certain status but insufficient to allow her to spend days doing embroidery and playing piano” (Abrams, 2001). Barrie ridicules Darling’s pretensions to belong to an upper class. He shows a family obsessed in maintaining a good status; and pretending to be a distinguished family. In Victorian era, most mothers and fathers of the upper and middle classes approached child rearing in a strictly hands-off-manner. The children spent most of their time in the nursery and were brought up by their nanny. However Mr. and Mrs. Darling have a dog (Nana) as a nurse, a fact that Mr. Darling is ashamed of, he views it as a loss of prestige. This is the reason why Mr. Darling is not pleasant with Nana.

Wendy² –the oldest child of the Darling family and the main female character–, following the principles and thoughts imposed by her family, represents the nineteenth-century woman who was defined by her adherence to submission and resistance to sexuality. Victorian culture portrayed her as a woman who was only worried about living according to the social rules and values of the time. This can be defined, as Welter did in 1966, as the ‘cult of the womanhood’, creating a woman to whom “purity, piety, and submission are identified as her ‘cardinal virtues’; she is living out of her nature. Asexual and frail (...)” (Maeda, 1996: 281). Although Wendy is only a child, the education received by her parents and the rules imposed by Victorian society compel Wendy to grow up quickly: assuming the obligations and duties of a Victorian woman.

² The origin of the name of Wendy’s character is related to a Barrie’s personal anecdote; his friend the poet William Henley called Barrie ‘My Friend’, but Henley’s daughter Margaret aged 4 could only pronounce that as ‘My Friendly’. She could not pronounce her ‘r’, and the word ‘friendly’ often sounded like ‘fwendy’ or ‘wendy’. Margaret died when she was 6, but Barrie immortalised her in *Peter Pan* by calling his heroine Wendy (Ormond, 1987).

Wendy Moira Angela Darling –her complete name– only thinks about how to be the ‘perfect wife’. She intends to mimic the figure of her mother, because for Wendy Mrs Darling is a ‘perfect lady’. Wendy wants to become a woman, forcing herself to mature. According to Chodorow, in psychology many analysts assume that “girls naturally identify with their mother as they grow up, and that this makes them into mothers” (1987: 89). Indeed, Wendy plays at being married to and being a mother with John, and she always adopts her own parents’ roles. That is, Mr Darling and Mrs Darling. Thence, in the play the dialogue between John and Wendy is a good and clear example:

JOHN (*histrionically*). We are doing an act; we are playing at being you and father. (*He imitates the only father who has come under his special notice.*) A little less noise there.

WENDY. Now let us pretend we have a baby.

JOHN (good-naturedly). I am happy to inform you, Mrs. Darling, that you are now a mother. (Wendy gives way to ecstasy.) You have missed the chief thing; you haven’t asked, ‘boy or girl?’

WENDY. I am so glad to have one at all, I don’t care which it is.

JOHN (crushingly). That is just the difference between gentlemen and ladies. Now you tell me.

WENDY. I am happy to acquaint you, Mr. Darling, you are now a father.

(Barrie, 1942: 506)

John speaks about the chief thing, and this entails the connection between the real world and binary categories as a categorical form of division. Patriarchal society needs to set the category in which men have to register their son/daughter. In this society, children are integrated early into the adult world of work, and men take responsibility for the training of boys once boys reach a certain age. So men pass their learning on to their sons –and less often their daughters. Men have to know how to educate children following the rules and the values of the patriarchal society, and to fulfil the ‘expected man’ the way Bourdieu pointed out:

La virilidad, incluso en su aspecto ético, es decir, en cuanto que esencia del *vir*, *virtus*, pundonor (*nif*), principio de la conservación y del aumento del honor, sigue siendo indisociable, por lo menos tácitamente, de la virilidad física, a través especial-

mente de las demostraciones de fuerza sexual –desfloración de la novia, abundante progenie masculina, etc– que se esperan del hombre que es realmente hombre. (2000: 24)

Following patriarchal value system, men tend to be associated with a higher level of organization with society and its activities, namely ‘culture’, whereas women are associated with the domestic sphere that is with their ‘nature’. According to this social division between men and women, Nancy Chodorow argues that while women are not identified with nature they are seen as *closer* to nature than men because of their procreative functions and their traditional domestic and child care role (1987). Women, then, are widely perceived as subordinate to men that is, women have internalized a sense of their inferiority, while men have learnt to disdain the doings of women because that is the way they define their masculinity.

Wendy idealises and idolizes her own parents, who she sees as being the epitome of ‘perfect parents’. She clearly distinguishes, despite being a child, the roles the society of the time imposes, forcing her to mature faster according to the social convictions of the time, and therefore to be submissive. Her father –as an ‘intelligent gentleman’– works outside the house to earn money and to protect his family economically and socially. And her mother –as a ‘loving lady’– takes care of her home, and tries to create a place of peace, order and tranquillity, where all members of her family would be happy. Each member of the family has its own place and role within the capitalist society, which creates specific personality characteristics in men that reproduce an ideology of male superiority and submission to the requirement of production. It prepares men for participation in a male-dominant family and society. In Victorian society, women are confined to the ‘domestic family group’, in other words ‘woman’s place is in the home’. Thus, there is an opposition between the ‘domestic’ and the ‘social’ or ‘culture’. So the domestic is always subsumed by the social, and the family is identified with nature pure and simple, as opposed to culture. Since men lack a natural basis for a familial orientation, their sphere of activity is defined not only with culture, in the sense of all human creativity, as opposed to nature; they are identified in particular with culture in the old-fashioned sense of the finer and higher aspects of human thought –law, religion, art... Regarding the roles established inside the family:

Children identify with a parent of a particular gender because they have already learned that this is how to be appropriately feminine or masculine. Identification

is a product of conscious teaching about gender differences, that is, a learning phenomenon. Psychoanalytic clinical studies illustrate particularly vividly how parents teach children about what biological gender differences are supposed to mean, and what their biology is supposed to entail for their adult role. (Chodorow, 1987: 89)

According to the previous Chodorow’s quotation, it is important to state that biological sexual differences are the basis of social gender ones; the latter acquiring clear implications. As a result, social gender differences give more importance to man than to woman and that is what children –as Wendy– learn to accept from their childhood. When Wendy meets Peter she feels very comfortable, because in spite of being Peter a bit rude and with a childish behaviour, she sees in his figure a perfect gentleman, above all when Peter says her:

PETER. Wendy, don’t withdraw, I can’t help crowing, Wendy, when I’m pleased with myself. Wendy, one girl is worth more than twenty boys.

WENDY (*peeping over the sheet*). You really think so, Peter?

PETER. Yes I do.

WENDY. I think it’s perfectly weet of you, and I shall get up again.

(Barrie, 1942: 516-17)

Through this conversation Wendy –thinking as a Victorian adult not as a child– feels herself praised, and she sees how Peter –a man– fulfils the figure of the traditional gentleman. She is flattered because Peter treats her with attention and gallantry. Wendy sees in Peter the typical figure of an English gentleman who acts politely and ‘respects’ women. In this society women are considered passive and weak creatures whose main values are “based on evangelical beliefs about the importance of the family, the constancy of marriage and woman’s innate moral goodness” (Abrams, 2001). In this way Wendy due to her mentality and education, wishes to feel protected and loved by men; following the roles imposed by society since her infancy. So until Peter tells her that women are better she does not conceive such a possibility.

However, the previous conversation is not the only one which deals with Peter’s opinions about women. He wishes Wendy to go to Never Land with him, but she doubts about it and asks him if there are girls in Never Land and Peter answers:

PETER (*craftily*). ... we are rather lonely. You see, Wendy, we have no female companionship.

WENDY. Are none of the other children girls?

PETER. Oh no; girls, you know, are much too clever to fall out of their prams.

WENDY. Peter, it is perfectly lovely the way you talk about girls.

(Barrie, 1942: 518-19)

Peter's patriarchal values are clearly reflected in affirmations like 'girls are much too clever to fall out of their prams.' He believes that it is positive for women that they always want to be protected by other figures –namely men–, while men are less intelligent because they cannot count on anyone. Once again, Wendy is fascinated with Peter's gallantry and she reaffirms that Peter is a 'perfect gentleman'. So, she believes that her presence in Never Land would be essential and very helpful for Peter and the Lost Boys. Thence she decides to become their mother.

Wendy is characterized on the basis of socially-constructed gender roles in which women become the icon of the "nurturing mother" (Gifford, 2002: 467). Whence, following the socially-constructed gender roles and as stated by Bourdieu:

El trabajo de construcción simbólico no se reduce a una operación estrictamente *performativa* de motivación que orienta y estructura las representaciones, comenzando por las representaciones del cuerpo (lo que no es poca cosa); se completa y se realiza en una transformación profunda y duradera de los cuerpos (y de los cerebros), o sea, en y a través de un trabajo de construcción práctico que impone una *definición diferenciada* de los usos legítimos del cuerpo, sexuales sobre todo, que tiende a excluir del universo de lo sensible y de lo factible todo lo que marca la pertenencia al otro sexo –y en particular todas las virtualidades biológicamente inscritas en el «perverso polimorfo» que es, de creer a Freud, cualquier niño–, para producir ese artefacto social llamado un hombre viril o una mujer femenina. (2000: 37)

Wendy represents all those women who, in Victorian times, are symbols of their social function: mother, domestic manager and the bearer of children, principles that society made children believe in. Women's child-care and productive responsibilities include extensive training of girls –daughters, servants, apprentices– for work. Women carry out productive and reproductive responsibilities, as they have in most societies and throughout history. Thus women –as Wendy– are taught that they are born to be &feminine& and they accept being submissive. While men must be 'virile',

women have to be docile and obedient. Wendy, despite being a child, functions as the ideal of an abnegated mother, she is so worried about her &imaginar& family that even when she has some spare time she still thinks she must take care of them. The only thing she thinks about is in making them happy and being useful for them. This is exemplified in the fairy tale "Wendy's favourite time for sewing and darning was after they had all gone to bed. Then, as she expressed it, she had breathing time for herself; and she occupied it in making new things for them, and putting double pieces on the knees, for they were all most frightfully hard on their knees" (Barrie, 1993: 78). In spite of being very useful and essential for them, Wendy perceives the masculine figure –either a father or a husband or a brother – as the head of the family and the most important figure in it due to patriarchal schemes:

Wives focus energy and concern on their husbands [...] They usually consider [...] that they love these husbands. Mothers may present fathers to children as someone important, someone whom the mother loves, and may even build up their husbands to their children to make up for the fact that these children cannot get to know their father as well as their mother. They may at the same time undercut their husband in response to the position he assumes of social superiority or authority in the family. (Chodorow, 1987: 181)

Due to these patriarchal beliefs about the importance of the father in the family, when all the boys except Peter are sitting round the table with Wendy, she takes the head of the table –the suitable place as a mother. Obviously Peter's place is empty and when John asks Wendy, in the fairy tale: "May I sit in Peter's chair, as he is not here?" (Barrie, 1993: 104), and she answers him: "Sit in father's chair, John!" Wendy is scandalised. 'Certainly not'" (Barrie, 1993: 104). Wendy sees this fact as an aberration, because it degrades the figure of the mighty father. So, in line with Wendy's beliefs, the father's figure is of great importance, and therefore he deserves respect. Because of this, all the members of the family must offer the father figure certain respect and submission.

Since early in the 19th Century the role of the mother had been idealised. Motherhood was no longer simply a reproductive function, but was imbued with symbolic meaning (Abrams, 2001). Motherhood was seen as an affirmation of a woman's identity. Hence "for a woman not to become a mother meant she was liable to be labelled inadequate, a failure or in some way abnormal" (Abrams, 2001).

This is the reason that explains Wendy's obsession reflected through the play or the fairy tale. Wendy's fantasy to be mother to the Lost Boys is motivated by their own necessity of having one. Wendy enjoys reading bedtime stories to the boys, cleaning, cooking meals, mending socks, dispensing medicine and supervising bath time. She reaches to such point that she embodies a real mother, as we see in the play: "Dear boys, I feel that I have a message to you from your real mothers, and it is this, 'We hope our sons will die like English gentlemen'" (Barrie, 1942: 562). Wendy appears as the representative in the Never Land of Mrs. Darling who presides in the domestic world of home. She embodies gentleness and affection and eventually adopts the Lost Boys, welcoming them into a seemingly limitless maternal embrace. However, Wendy's portrayal as a mother is incomplete as she lacks the figure of a husband. Wendy wants to grow up and be a typical Victorian girl who follows the rules of the patriarchal society. She wishes to form a family with Peter and become the mother of the lost children. But she is disillusioned when she discovers Peter's true feelings:

WENDY (*knowing she ought not to 'probe but driven to it by something within.*) What are your exact feelings for me, Peter?

PETER (*in the class-room*). Those of a devoted son, Wendy.

WENDY (*turning away*). I thought so.

PETER. You are so puzzling. Tiger Lily is just the same; there is something or other she wants to be to me, but she says it is not my mother.

WENDY (*with spirit*). No, indeed it isn't.

PETER. Then what is it?

WENDY. It isn't for a lady to tell.

(Barrie, 1942: 550)

Wendy is angry because her seduction towards Peter does not work. Although she hints at her desire to be transformed into lover, her appropriation of "the role of mother precludes the overt declaration her own sexuality" (Gifford, 2002: 467), because the traditional patriarchal conception of sex is built upon the masculine pleasure. Men, in patriarchal society, are the active figure, the only one with permission to openly speak of sex, or even utter it. Somehow Wendy breaks with her own social prejudices, as she wishes Peter to see in her a woman, a wife, not his mother.

At the end, Wendy is the only feminine character who grows up. After leaving Never Land, she returns to London –the real world. In the play, we know that she returns to Never Land for a week every year to do Peter's spring-cleaning, and after several years she grows up, but she cannot admit this in front of Peter, when she says: "If another little girl –if one younger than I am– (*She can't go on*)" (Barrie, 1942: 576). However in the fairy tale Wendy's development is more explicit, because Barrie tells us that: "Wendy was married [...] and had a daughter [Jane]" (1993: 169). At the end Wendy gets her desire of being mother, and her daughter Jane will be Peter's new mate. Barrie gives to the fairy tale a circular structure, first Wendy then Jane and afterwards Margaret and so on. As a cycle that cannot be closed due to Peter's wishes to remain young.

After analyzing gender and the social constraints regarding gender roles in Wendy's feminine character, the reader sees how Barrie reveals through her not only the fears, but also the prejudices of the Victorian and Edwardian society concerning female sexuality. Barrie's aim is to tempt Victorian and Edwardian femininity to transgress society's rules and conventions. To consider that *Peter Pan* is a children-only story implies an oversimplification of the idea of childhood. Barrie demonstrates all kinds of audience –both infants and adults– what is admitted and forbidden in a society where women are devalued and men enjoy all privileges. For this reason *Peter Pan* addresses children, but the text treats youth neither sentimentally nor as a condition separated from adulthood. According to Jack, children and adults are not so far away: "Children are faced with the unknown terrors of the adult world, its sexual awareness and responsibilities; adults are confronted with their own oversimplifications of type and gender as well as the dangers of doomed shortcuts which lead to narcissism and bisexuality" (1991: 177). Indeed, Barrie wants children and adults to understand that Wendy's character represents a lack of women's sexuality, marked by the acute injustice of the patriarchal society. These beliefs provoke in women a feeling of inferiority and passivity with regards to men, because women have been taught ever since their girlhood that the man is the active figure, and he is valued to a higher extent than a woman.

To sum up and on authority of the Aberdeen History "*Peter Pan* is essentially a story for children in it can be seen Barrie's attraction to the power of a world beyond the material one [both worlds complimenting each other], a world of dreams and fantasies" (qtd. in Jack, 1991: 156). In Barrie's play and fairy tale –where the

author plays with reality and fantasy— he tries to present (to both infants and adults) a weak woman. The author uses irony and paradox to represent through Wendy, a child who embodies the common stereotypes of patriarchal culture. So Wendy is a character that symbolizes mothering, caring, loyalty and undying friendship, however she reveals the prejudices and fears of Victorian and Edwardian societies in relation to the sexuality of women. Wendy's infancy is marked by Victorian society's prejudices. Her strict education obliges her to grow up faster and to behave the way required by her society and time. Consequently this education does not allow her to grow up as a non conditioned child, so she —the culture of time expects— develops into the woman her culture expects: the traditional Victorian woman.

Bibliographical references

- ABRAMS, Lynn. *Ideals of Womanhood in Victorian Britain*. [en línea] London: British Broadcasting Corporation, August 2001 [ref. de 12 febrero de 2004]. Disponible en World Wide Web: <http://www.bbc.co.uk/history/trail/victorian_britain/women_home/ideals_womanhood_01.shtml>
- BARRIE, J.M (1942). *Peter Pan or The Boy Who Would Not Grow Up*. Ed. A.E. Wilson. *The Plays of J.M. Barrie in One Volume*. London: Hodder and Stoughton, 487-576
- _____. (1993). *Peter Pan*. Hertfordshire: Wordsworth Classics.
- BOURDIEAU, P (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CHODOROW, N (1987). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and The Sociology of Gender*. Los Angeles: University of California P.
- GIFFORD, D. Dunnigan, S. and MACGILLIVRAY, A (2002). "J.M. Barrie and the Scottish Theatre." *Scottish Literature*. Edinburgh: Edinburgh University, 461-71.
- JACK, R (1991). *The Road to the Never Land: A Reassessment of JM Barrie's Dramatic Art*. Newcastle: Aberdeen UP.

- MAEDA, K (1996) "(Un) Natural Boundaries: Mixed Race, Gender, and Sexuality." in Maria P.P. Root (ed) *The Multiracial Experience: Racial Borders as the New Frontier*. London: Sage Publications, 277-90.
- ORMOND, L (1987). *J.M. Barrie: Scottish Writers*. Edinburgh: Scottish Academic P.
- RODARI, G (2003). "La escuela de la fantasía" *La escuela de la fantasía*. Madrid: Editorial Popular, 65-82.

*JUUL Y JESÚS BETZ: EXPERIENCIAS GENUINAMENTE LITERARIAS
PARA UN PROCESO DE MADURACIÓN*

Victoria Simó Perales

Universidad Autónoma de Barcelona

vsomo@circulo.es

Resumen

Tanto el álbum *Juul* como el libro ilustrado *Jesús Betz* son dos obras de gran valor estético y literario, que pueden constituir recursos importantes para un niño o un joven en proceso de formación de la identidad. Una y otra provocan una fuerte identificación en el lector, capaz de inducir a una experiencia catártica. Sin embargo, cada una de ellas lo hace de un modo distinto. *Jesús Betz* lo consigue a través de la máxima verosimilitud, tanto que a pesar de lo inverosímil que resulta el argumento a priori el lector no puede sino creer en su realidad. La experiencia de leer *Jesús Betz*, más que a leer un libro, se parece a ver una obra de teatro: el espectador se olvida de sí mismo y se sumerge de lleno en la historia. *Juul* empuja a la catarsis de un modo totalmente distinto: a través de las ilustraciones, revela desde el primer momento la naturaleza semiótica del sujeto, *Juul*, y proscribire cualquier identificación ingenua del lector. La emoción insoslayable que suscita no procede de nada vivido por el lector, sino de la propia obra de arte.

Palabras clave: *Jesús Betz*, *Juul*, álbum, yo, autorrepresentación, catarsis, autodiégesis, heterodiégesis.

Abstract

Juul and *Jesus Betz* are two picture books of a great value aesthetic and literary, and both can be considered an important resource for a child who is living his or her own process of building an identity. Both of them prompt a strong identification on a reader and are able to induce a catharsis on him. But each one of them do it in a different way. *Jesus Betz* does it by a extreme verisimilitude, and even when the elements of the plot could seem implausible, the reader can't but believe in its reality. The experience of reading *Jesus Betz*, more than reading a book, resembles to attend a play: the audience forget about themselves and are immersed in the story. *Juul* prompts catharsis in a very different way: by means of the pictures, it reveals the semiotic nature of the character, *Juul*, and proscribes any naïf identification by the reader. The strong emotion that it provokes doesn't come from anything lived or remembered but from the work of art itself.

Key words: *Jesus Betz*, *Juul*, picture book, I, catharsis, autodiegetic, heterodiegetic.



Desde siempre, se ha imaginado que el ser debe de contener algún género de plenitud que le sea propio. El ser es un cuerpo. (Lacan 77 -127).

La literatura constituye un recurso particularmente valioso con que cuentan los niños y los jóvenes en su proceso de autorrepresentación y de formación de identidad, hasta el punto de que la tradición literaria ha dado un género especialmente referido a este proceso, la *Bildungsroman* o novela de crecimiento.¹ Las posibilidades de un libro de contribuir de forma constructiva a dicho proceso dependerán de la calidad literaria del libro, de su capacidad para provocar la identificación del lector, de despertar su empatía y conmoverlo. El análisis de tales posibilidades en una obra que combina texto e ilustración resulta particularmente interesante, por cuanto nos invita a internarnos en un campo nuevo, menos explorado, con medios estéticos y de representación más complejos, sobre todo en el caso del álbum. En el presente

¹ Una *bildungsroman* (del alemán "novela de desarrollo personal") es una novela que traza el desarrollo espiritual, moral, psicológico y social así como el crecimiento del carácter principal desde (normalmente) la infancia hasta la madurez. (Bildungsroman [en línea]. Wikipedia [referencia de 15 de mayo 2007]. Disponible en web: <http://www.wikipedia.org/wiki/bildungsroman>)

artículo nos proponemos abordar las peculiaridades que representa el uso del yo y el tratamiento de la subjetividad en un libro ilustrado, *Jesús Betz*, y un álbum, *Juul*, dos obras importantes, cuya publicación ha causado impacto: han sido comentadas, aplaudidas, incluidas en cánones, criticadas, controvertidas, convertidas en recurso de aula. Para ello, empezaremos profundizando en el concepto de libro álbum y lo que supone su aparición para la literatura; a continuación intentaremos dilucidar lo apropiado —o no— del término "literatura juvenil" en el caso de las dos obras que nos ocupan; en tercer lugar definiremos el concepto de catarsis y lo relacionaremos con las dos obras estudiadas y, ya insertos plenamente en el análisis, trataremos de acercarnos un poco más a las marcas que, por una parte, definen la eficacia estética y, por otra, posibilitan la identificación del lector y el proceso catártico en dos obras particularmente provocadoras, que abordan el tema de la autorrepresentación desde un enfoque directo, claro, impactante, ante el que ningún lector puede permanecer indiferente, ya que inciden en el plano de identificación más íntimo y delicado para el individuo: la relación con el propio cuerpo.

1. Libros para un mundo "imaginario"

El álbum es la única contribución que la literatura infantil ha hecho a la literatura. Los demás géneros han sido puramente imitativos. (HUNT 288)

El álbum es un producto de nuestro tiempo, que se explica por el protagonismo de la imagen en nuestra cultura y que rompe con la dicotomía tradicional de oposición entre texto e ilustración. En el álbum, la ilustración es fundamental, por cuanto no puede existir un álbum sin imagen; sería imposible construir el significado del relato sin la presencia de ésta. Sin embargo, conviene no olvidar que dicho significado surge a partir de la relación texto-imagen, del diálogo que se establece entre estos dos elementos constituyentes de la obra artística. Existen pues dos códigos, textual e icónico, que interactúan en el libro álbum y que se influyen mutuamente de manera que, según la definición de Lewis, "el significado del texto se entiende a la luz de las ilustraciones y viceversa".²

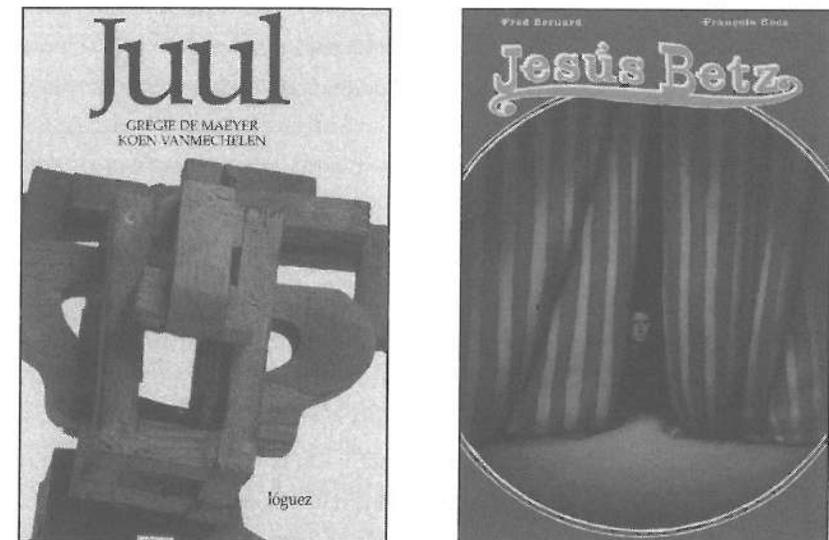
Alrededor del globo terráqueo, la cultura occidental ha ido "imaginándose" con una rapidez alarmante. Ya no sólo las avenidas principales están inundadas

² LEWIS, David (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Texts*. Londres: Routledge, 63.

con imágenes fotográficas, iconos y otros tipos de signos visuales; casi todas las formas de impresos desde los periódicos, las revistas y las pantallas han experimentado el mismo cambio (...) La gente ahora utiliza el término “alfabetización visual” sin ruborizarse, cuando hace unas pocas décadas el concepto era inimaginable. Estos enormes cambios en nuestra forma de entender el mundo y de entendernos a nosotros mismos deberían tener un impacto sobre una forma textual como el álbum, el cual de manera consciente explota la imagen como una manera de crear significado.³

En la actualidad se observa una voluntad de experimentar con estas características intrínsecas a las imágenes de los álbumes. Aprovechando las posibilidades que ofrecen recursos como el dialogismo o la simultaneidad, los álbumes presentan rupturas muy audaces con respecto a las formas más canónicas de contar historias. Tomemos el ejemplo de *Juul*, uno de los dos títulos que centran nuestro análisis. Ilustrado con fotografías de las esculturas cubistas del artista Koen Vanmechelen, constituye una muestra de audacia probablemente única, no sólo por la originalidad de las ilustraciones sino también por la intensidad del texto, así como por la extraordinaria experiencia a que conduce el diálogo entre ambos elementos. Como veremos más adelante, *Juul* provoca en el lector una vivencia semiótica y artística probablemente sin precedentes entre aquella literatura que acoge a un público joven o con poca experiencia lectora. Y es así porque el álbum, como género, propicia insospechadas posibilidades de ruptura no sólo formal y estilística sino también respecto a los temas que aborda y al tratamiento que hace de los mismos. La interacción entre texto e ilustración permite explorar territorios que rozan el tabú, y también situar la protección del niño o del adolescente en unos niveles de representación más complejos a como se había abordado hasta la aparición del libro álbum. ¿Cómo se las ingenia un libro para estrujar el corazón del lector, para hacerle sentir con inusitada intensidad la violencia extrema del acoso, el horror de la no aceptación de uno mismo hasta el punto de llegar a la autoagresión, todo ello de una forma estética y distanciada que, sin embargo, no deja espacio para la autocompasión? ¿Y cómo puede una obra presentar una de las zonas oscuras de nuestra sociedad, de esas en las que se prefiere no pensar, como es la deformidad, abordar temas como la explotación infantil, y convertir esos elementos en un relato de superación, tan alejado de lo lacrimógeno que aparece ante el lector teñido de cotidianidad y belleza? *Juul* y *Jesús Betz* lo consiguen, (figuras 5 y 8).

³ LEWIS, David, 62-63.



Figuras 5 y 8

Libros ilustrados y álbumes constituyen pues unos de los productos más ricos, actuales y apasionantes que nuestra cultura ofrece a los jóvenes lectores y es precisamente una parte de esta riqueza y complejidad la que pretendemos dilucidar en este análisis.

Narrada en forma epistolar, la historia de *Jesús Betz* es la de un “hombre tronco” que dicta a su amada Suma Katra una carta para su madre ausente, quien lo llevó al puerto para emplearlo como vigía en un navío y a la que nunca más ha vuelto a ver. En la misiva que constituye el relato narra en 33 fechas los episodios más significativos de su vida. Situada a principios del siglo XX, los acontecimientos históricos se entremezclan con los momentos vividos por el protagonista, que no tiene brazos ni piernas pero sí recursos y cualidades para sacar adelante su vida.

El segundo libro escogido cuenta la historia de *Juul*, personaje que da título al libro, quien, ante los brutales insultos de sus compañeros, va destruyendo las diversas partes de su cuerpo, hasta perderlo todo salvo la cabeza. Sólo entonces una niña, Nora, lo recoge, lo cuida y le proporciona el espacio y el afecto para escribir su historia, que del lápiz de Juul vuelve a empezar desde el principio. Así, en la última página la historia adquiere un carácter circular, semejante a la serpiente *Ourobouros*, que otorga al libro un nuevo y más profundo nivel de significado. Ambos relatos son

impactantes, extremo en el caso de *Juul*, en el que sólo un tratamiento gráfico muy particular consigue imprimir la lejanía suficiente para proteger a un joven lector al que se ha sumido de pleno en un tema, el de la violencia, difícilmente abordable con tanta fuerza y distancia al mismo tiempo.

2. Literatura... ¿juvenil?

Hasta hace algunos años, era bien frecuente encontrar la pregunta sobre la existencia o no de la Literatura Infantil pero poco a poco esta realidad ha sido reconocida, no sólo como producto cultural y económico sino como campo de investigación para la crítica literaria y el estudio universitario. Sin embargo, un nuevo fenómeno gana importancia en el mercado editorial a medida que profesores y padres buscan esos textos que puedan recuperar o atraer a los jóvenes hacia la lectura y el mercado intenta satisfacer esa demanda: la Literatura Juvenil. Hoy, educadores y mediadores vuelven la vista hacia unos textos y autores más actuales, más cercanos a la realidad de la juventud de hoy, que puedan ser considerados como más adecuados a los intereses de tales lectores, mientras la crítica y los estudiosos se plantean los márgenes de dicha literatura y se preguntan si se puede hablar de un género propiamente dicho.

Por eso, antes de abordar los dos libros que centran este análisis, nos parece importante establecer en qué medida relacionamos estos títulos con el público juvenil al que nos referíamos en el planteamiento del trabajo. De igual modo, no podemos obviar los interrogantes que plantea el término "Literatura Juvenil". Tal como dice Jaime García Padrino en su artículo "Vuelve la polémica: ¿existe la Literatura... Juvenil?"⁴ al hilo de la afirmación de Enzo Petrini⁵ según la cual la Literatura Juvenil puede considerarse también literatura educativa, uno de los principales problemas que afectan en la actualidad a la consideración de la Literatura Infantil y Juvenil es precisamente este aspecto. Para García Padrino, la literatura juvenil es educativa, pero en la misma medida que la literatura en general, y nunca marginada o con criterios diferentes a los que empleamos cuando nos referimos a cualquier otra realidad literaria.

Según el autor, el auge actual de la denominada Literatura Juvenil es la consecuencia de dos factores básicos: uno, el deseo de los docentes de desarrollar o man-

⁴ GARCÍA PADRINO, Jaime (2001). "Vuelve la polémica: ¿existe la Literatura... Juvenil?" *Cuatrogatos* n° 8, (octubre-diciembre).

⁵ PETRINI, Enzo (1963). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid: Rialp, 15.

tener unos auténticos hábitos lectores contando con creaciones más adaptadas a los intereses y conocimientos de la realidad propios de la edad juvenil. Y el segundo, unos planteamientos editoriales que buscan la adaptación de sus productos a los condicionamientos específicos de los jóvenes. Surge así lo que podríamos denominar una "literatura de transición", una de cuyas funciones sería facilitar un más completo y fácil desarrollo de hábitos lectores y gustos literarios de carácter adulto. Para García Padrino, el mejor modo de evitar o romper cualquier marginación de la ahora en auge Literatura Juvenil sería la reivindicación de la especificidad del destinatario y no de las creaciones literarias. Según este hilo argumentativo, literatura juvenil sería toda aquella literatura que gusta a los jóvenes pero ¿acaso la capacidad de disfrutar de determinados títulos no depende más de cuestiones personales, del proceso de maduración, de los gustos y afinidades, que de la edad? Por tanto, ¿no podemos juzgar, considerar o criticar la Literatura Juvenil como lo haríamos con cualquier otra literatura? En ese sentido, no ofrece duda la necesidad de adoptar una postura basada en la larga tradición de la teoría sobre el concepto, cualidades y rasgos esenciales de la Literatura, que nos aporta, sin duda, interpretaciones más que suficientes para aclarar el concepto básico de la Literatura Juvenil. "Todos los rasgos propios de la Literatura han de darse también en la Literatura Juvenil. Otra cosa sería hablar de un subproducto, que no es lo mismo que Literatura."⁶ De manera que un análisis que trate de establecer la pertinencia de determinados libros para un público juvenil como el que nos ocupa deberá centrarse en aquellos aspectos relacionados con la calidad literaria de los títulos, con su capacidad de enriquecer el universo del lector, con sus posibilidades de despertar la empatía, de conmover, de ofrecer posibilidades para construir significados o para desvelar el artefacto mismo de la lectura. Al plantearnos si *Juul* y *Jesús Betz* nos pareen lecturas deseables para un lector joven bastará que nos preguntemos si lo son para cualquier otro tipo de lector, ciñéndonos a su calidad literaria. Nos parece importante resaltar este aspecto respecto a los dos libros que centran el análisis por cuanto que los libros ilustrados tienden a ser etiquetados como literatura para niños o literatura menor. No obstante, precisamente un álbum como *Juul* y un libro ilustrado como *Jesús Betz*, por su riqueza estilística y por la complejidad de su forma narrativa ya apuntadas en el capítulo anterior, nunca podrían ser excluidos de la categoría "Literatura" sino todo lo contrario. Se trata de dos obras innovadoras, fruto de su tiempo, con grandes posibilidades de incidir profundamente en la sen-

⁶ GARCÍA PADRINO, Jaime, 8.

sibilidad de un lector de cualquier edad, de enriquecer su universo literario. Otra cosa es considerar que poseen elementos pertinentes para convertirlos en lecturas accesibles para un público joven o para ser adoptados como recurso de aula, lo que no les resta valor literario.

Al hilo de lo comentado, nos parece conveniente, por otra parte, citar a Perry Nodelman, quien defiende que cualquier intento de clasificar la Literatura a partir de un criterio de edad sería una forma de censura:

Incluso la existencia de una serie de textos designados como literatura infantil representa una forma de censura. Esta literatura no existía hace unos cien años y por un buen motivo: no se creía que los niños fueran lo suficientemente distintos de los adultos como para requerir una literatura aparte. La necesidad de este tipo de literatura surgió cuando los niños comenzaron a demostrar necesidades significativamente diferentes, necesidades definidas casi siempre en términos de su vulnerabilidad relativa, y de la consecuente obligación de los adultos de protegerlos de un conocimiento cabal del mundo, que resultaría peligroso. No resulta sorprendente que los primeros libros infantiles, surgidos en Europa a finales del siglo XVI, fueran ediciones expurgadas de los clásicos; es decir, libros censurados.⁷

Detractor de las clasificaciones literarias en función de la supuesta madurez del lector, Nodelman defiende la necesidad de permitir el acceso a los más jóvenes a formas de pensamiento complejas, a cuestiones morales sutiles, no edulcoradas en razón de la edad:

Llegó el momento de (...) tratar de ayudar a los niños de todas las edades a ser tan sutiles en su pensamiento moral como nos gusta creer que somos nosotros. Cuando menos, si damos a los niños conocimiento del mundo, podremos discutirlo con ellos y comunicarles nuestras propias actitudes. [...] La verdadera inocencia no es ignorante. Permanecer inocentes, es decir, tratar de no hacer el mal, exige conocer el mal. Por lo tanto, el conocimiento protege a la inocencia.⁸

⁷ NODELMAN, Perry (2001). "Todos somos censores" en *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Banco del libro, 14.

⁸ NODELMAN, Perry, 24

Al hilo del razonamiento de Perry Nodelman, libros como *Juul* o *Jesús Betz*, que abordan aspectos que tradicionalmente podrían ser considerados poco apropiados para la infancia e incluso demasiado brutales para sus "frágiles sensibilidades", no sólo serían pertinentes sino muy recomendables para un lector joven, por cuanto permiten conocer determinadas realidades, espinosas tal vez, pero que forman parte del mundo en el que se van a tener que desenvolver, todo ello desde una altísima sensibilidad artística y literaria.

Comentada así la complejidad del término Literatura Juvenil tanto en sí mismo como en relación con las dos obras que nos ocupan, abordaremos ahora el estudio de la subjetividad en las mismas, en lo que atañe a su valor literario y también a las posibilidades que ofrecen, por una parte, a un lector en edad de acceder al goce pleno de la Literatura y, por otra, a un promotor decidido a potenciar, mejorar y ampliar las actividades relacionadas con la lectura. A modo de cierre, no podemos dejar de citar la recomendación de Nodelman al respecto:

No se preocupen por que los niños no comprendan lo que deberían comprender. Más bien tengan esperanzas de que comprendan. Estimúlenlos a aprender. Permítanles leer cualquier cosa que les interese, de acuerdo al nivel de dificultad que ellos mismos decidan que pueden manejar, para que ellos mismos aprendan lo que sienten que deben saber. Denles acceso al conocimiento del mundo tal cual es; a libros que lo describan con todo el detalle necesario, y ánimenlos a conocerlo en la forma más cabal, profunda y sutil que sea posible.⁹

3. La experiencia catártica

Para Aristóteles, la imitación constituye la naturaleza íntima de la poesía y la causa de su origen. No obstante, no entiende la imitación como una copia, una mera reproducción de la realidad, sino como un proceso plenamente creador, una re-creación de esta realidad. Y si la poesía es imitación, la tragedia, en tanto que poesía dramática, es imitación de una acción, pero no de una acción cualquiera sino de una que inspire temor y compasión. "La tragedia es imitación no de personas sino de una acción y de una vida."¹⁰ Por supuesto, esta acción, esta vida re-creada, deberá ser

⁹ NODELMAN, Perry, 24

¹⁰ SÁNCHEZ PALENCIA, Ángel (1996). "Catarsis en la poética de Aristóteles", *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 13, 127-147. Servicio de Publicaciones UCM Madrid.

actuada por personas, pero no por personas reales, sino por personajes, o lo que sería lo mismo, personas generales.

El poeta trágico no imita hombres particulares, sino tipos universales. Son precisamente esos tipos universales los que pueden llevar al lector a una identificación que lo mueven al temor y a la compasión, a través de los cuales "se lleva a cabo la catarsis de tales afecciones".¹¹

Para el estagirita, la función de la obra de arte sería precisamente la de provocar una catarsis, un revuelo en el alma del que participa de ella, a través del cual pudiera sublimar su propias "afecciones"; pero dicha catarsis sólo se producirá si el poeta, el autor, es capaz de despertar el temor y la compasión que citábamos anteriormente. Únicamente si existe identificación se producirá la catarsis. Y sólo si se produce dicha catarsis puede constituirse la obra de arte como un auténtico recurso en el proceso de maduración.

No obstante ¿a qué se refería Aristóteles cuando hablaba de temor y compasión? ¿Consiguen las dos obras que nos ocupan despertar estos sentimientos en el lector? Para responder a estas preguntas recurriremos otra vez al estudio de Sánchez Palencia acerca de la catarsis aristotélica:

La compasión (del latín *compassio*), según el Diccionario de la Lengua española, es un "sentimiento de conmiseración y lástima que se tiene hacia quienes sufren penalidades o desgracias". Por tanto, es un sentimiento, un estado de ánimo afligido por un suceso triste o doloroso que afecta a otra persona. Es importante reparar en la referencia al otro, al distinto (...)

El temor (del latín *timor*), siempre según el diccionario académico, es una "pasión de ánimo que hace huir o rehusar las cosas que se consideran dañosas, arriesgadas o peligrosas". Es el "recelo de un daño futuro". Por lo tanto, es un sentimiento que hace referencia al tiempo futuro.¹²

Así, la tragedia en el sentido aristotélico sería la imitación de una acción que mueve, por una parte, al sentimiento de conmiseración por las desgracias ajenas y,

¹¹ SÁNCHEZ PALENCIA, Ángel, 129

¹² SÁNCHEZ PALENCIA, Ángel, 138.

por otro, al temor por lo que pueda acarrear el futuro. Y dichos sentimientos llevarían al lector a experimentar una catarsis de "sus propias afecciones", semejantes a las que aquejan a los protagonistas de las tragedias: a través de la experiencia ajena el lector sería capaz de sanar sus males anímicos.

Si hemos querido profundizar en este punto del artículo en la noción de catarsis es porque precisamente este concepto centrará el análisis de las dos obras a partir de ahora: ¿cómo despiertan *Jesús Betz* y *Juul* la empatía en el lector? ¿De dónde extraen su maravillosa capacidad de conmover, de emocionar? En suma: ¿consiguen estas dos obras provocar algo parecido a una catarsis en el lector? Como veremos en seguida, cada una de estas obras posee diversos elementos que quieren empujar al lector al proceso catártico. Al comparar ambas sin embargo observamos una realidad aún más interesante si cabe: lo consiguen de dos formas absolutamente opuestas: la una, construyendo un relato con tantas marcas de verosimilitud que lo tomamos por una historia real; la otra desvelando su naturaleza semiótica, irreal, desde el principio. Vamos a profundizar ahora en cada una de ellas por separado.

4. Jesús Betz: la vida hecha arte

4.1. *Yo es otro*

Uno de los mecanismos de identificación entre el narrador y el lector que se utiliza en el texto literario, sobre todo en aquel dirigido a los jóvenes lectores, es el uso de la primera persona. Y tal como afirma Perry Nodelman en su artículo *The eye and the I*, "los jóvenes lectores son especialmente propensos a identificarse con narradores autodiegéticos: el "yo" que narra la historia es el "yo" que la lee."¹³ El autor que busca un lector cómplice, que se identifique con el narrador, se decanta por el uso del "yo" en el texto. De modo que la utilización de la primera persona parece ser una primera demanda de empatía por parte de un autor hacia el lector. La complejidad de esta demanda crece cuando tiene lugar en los libros ilustrados y de modo particularmente importante en los álbumes, cuando un texto en primera persona aparece ligado a unas imágenes que muestran la misma situación desde una perspectiva heterodiegética, esto es, desde el punto de vista de un observador externo. La perspectiva se duplica en dos direcciones: junto a un texto que demanda empatía aparecen unas imágenes que parecen implicar la objetividad de la distancia. El caso de Jesús Betz, narrado en forma epis-

¹³ NODELMAN, Perry (1991). "The Eye and the I", *Children's Literature*, 19, 3.

tolar, resulta particularmente interesante, por cuanto que el uso de la primera persona implica un doble emisor y un doble receptor: por una parte, el autor del libro escribe un texto para ser leído; pero este texto, a su vez, es una carta dirigida a un destinatario ausente: la madre del narrador. “Madre, aquí tienes mi vida en treinta y tres fechas...”

Jesús Betz narra en primera persona los hechos que le han ido sucediendo a lo largo de los años que lleva sin ver a su madre: su partida como vigía de un barco, sus años junto a la que será su gran figura materna, Mamamita, su amistad con Pollok, su amor a Suma Katra, mientras las imágenes nos ofrecen la perspectiva de un observador externo de estos mismos hechos. Se podría concluir que, en este caso, la demanda de empatía por parte del narrador se ve frustrada por el resto de elementos que conforman el relato: la primera persona acarrea una complejidad que supera la mera identificación del lector, ya que no es sólo la expresión de una subjetividad, sino que participa de una situación comunicativa de la que un observador externo está excluido. El lector se ve sumido en una operación compleja, que constituye una de las primeras marcas destacables del libro: al tiempo que se le demanda identificación, tiene la sensación de estar atisbando la vida de Jesús desde fuera, impresión que vendría reforzada por las ilustraciones, donde se nos ofrece una perspectiva externa de esas 33 fechas significativas en la vida del protagonista. (Figura 7) Por todo ello, podemos concluir que el uso de la primera persona en el álbum Jesús Betz no responde sólo a la voluntad de que el lector se identifique con el narrador sino a una intención más ambiciosa. Y si, como dice Perry Nodelman, “las palabras son más convincentes cuando son pronunciadas por un yo”,¹⁴ esta ambición no puede ser otra que la de otorgar verosimilitud al relato.



Figura 7

¹⁴ NODELMAN, Perry, 3.

4.2 Como la vida misma

Examinado el argumento, reparamos inevitablemente en cómo los distintos elementos que lo conforman se prestan a lo inverosímil: un “hombre tronco” se abre paso en la vida gracias a su maravillosa voz de soprano y, pese a la ausencia del padre, al abandono temprano de la madre y a las distintas desgracias que acaecen en su vida acaba encontrando el amor en la persona de una hermosa trapezista muda y se convierte en una estrella del espectáculo en la ciudad de Nueva York, símbolo del éxito. Pese a ello, el gran acierto del relato es, precisamente, su verosimilitud: desde el principio, el lector tiene la sensación de estar leyendo una historia real, hasta el punto de que, pese a lo increíble que resulta, a su estructura fabulística, tiende a creer en su veracidad. Los recursos de los autores para conseguir semejante verosimilitud son de una habilidad pasmosa, como iremos viendo. El primero de ellos, ligado al uso del yo del que hablábamos anteriormente, sería la misma forma en que es presentada la acción y el desarrollo de la misma: el relato epistolar, que presta a la historia visos de realidad y se nos presenta casi como una intromisión en la vida íntima del protagonista. El lector tiene la sensación de estar leyendo la carta que, efectivamente, una estrella del circo le envió a su madre tras muchos años sin verla. Además, el género epistolar, como la misma realidad, nos ofrece un punto de vista único, subjetivo, parcial, donde las zonas de indeterminación, todo aquello que no se explica, que no sabemos, contribuye a la sensación de realismo. En un momento de la historia, por ejemplo, Jesús es recogido por una mujer, Mamamita, con la cual establece una relación que parece moverse entre el incesto y la explotación pero que aparece teñida de ambigüedad y empapada de cariño en el relato. Lo mismo sucede en la vida real, donde no siempre lo sabemos todo, donde las relaciones no poseen una sola faz, sino varias, donde nos movemos en la indeterminación, cerrando, adivinando, dando sentido a los infinitos huecos que participan de nuestra existencia. También la singularidad de su voz, uno de los rasgos distintivos del personaje, ofrece al lector un amplio espacio donde adivinar más de lo que dice y le sugiere la plasmación de una sexualidad que no pasa por la virilidad del protagonista. No en vano Jesús pasa la primera noche con Suma Katra cantando. “Durante toda la noche le canto mi vida, a veces alegre, a menudo triste. Suma Katra gira a mi alrededor. Es una revolución”. Otro de las marcas de credibilidad, que constituye un elemento distintivo en la voz del personaje, son las fechas: 33 fechas, algunas de significación histórica, como el estallido de la guerra de 1914; otras de importancia sólo subjetiva, como la fecha en que Jesús recibe el regalo de un ojo de cristal. Como un ancla o un asidero, las fechas remiten al lector al mundo real, el contexto histórico torna el relato verosímil. Al mismo tiempo,

funcionan como tarjeta de presentación de Jesús, cuya memoria para las mismas es prodigiosa. Como dice Silvina Juri en su artículo “Un canto a la esperanza”, “las fechas son su marca, ya que no lo puede ser su letra”.¹⁵

4.3. *Tan lejos, tan cerca*

Otro de los elementos que prestan su eficacia estética a la obra a la vez que acentúan su credibilidad sería el tratamiento que se hace de la distancia estética. Según el análisis de Andrea Schwenke¹⁶, el tipo de implicación entre el narrador y lo narrado en la obra *Jesús Betz* sería distante, puesto que ha pasado el tiempo y el narrador ha adquirido cierta perspectiva de los hechos. Sin embargo, escasean las reflexiones que pudiera provocar el paso del tiempo, la descripción de sentimientos y, sobre todo, la ironía, el mejor recurso para poner distancia de lo narrado. El texto avanza en un presente histórico, como si no hubieran pasado los años, las referencias directas al sentir del narrador son contadas, tan escasas como lo suelen ser en el devenir diario, cuando la emoción es aún demasiado abrumadora para expresarla en palabras. Al principio y al final del relato, hace aparición la referencia directa a un sentimiento, cuando Jesús habla de su felicidad actual: “No te reprocho nada, madre. Estoy dictando esta carta para ti, porque hoy soy feliz y estoy satisfecho.” Al final del relato vuelve a insistir en su dicha: “Soy feliz, madre, y aún lo seré más cuando Willy y tú vengáis a vernos actuar en Nueva York.” Sin embargo, a lo largo del mismo apenas encontramos expresiones directas de emoción. El sentimiento irrumpe en el texto en forma de figuras literarias: “Treinta y tres fechas que estallan, chirrían, crujen y se lamentan como estas vértebras sin las cuales yo no sería más que una cabeza”, porque Jesús no deja espacio para la auto-compasión. Aunque apenas es verbalizado por el narrador, el dolor se adivina a veces en un gesto tan mínimo como un vocativo o un énfasis: “*Ni siquiera* vienes a verme partir, madre.” La expresión de las emociones, cuando se produce, es pura, limpia, directa y

¹⁵ JURI, Silvina (2007). “Un canto a la esperanza”, *Imaginaria*, 205, 1.

¹⁶ En su artículo “First-Person Engaging narration in the Picture Book: Verbal and Pictorial Variations” (en *Children’s Literature in Education*, Vol. 32, 3), Andrea Schwenke Wyle analiza la primera persona en función del tiempo en que se narra la historia y del tipo de percepción que este lapso temporal permite. Así, distingue entre “implicación inmediata” cuando no hay distancia entre los hechos y el relato, “implicación distante”, cuando el narrador implica al lector en la experiencia contada de un modo íntimo, pero ha adquirido cierta distancia, un hecho que se hace patente al lector a través del comentario directo o la ironía; y la narración distante, donde un narrador adulto mira hacia su difícil juventud.

contenida, aunque no por ello menos estremecedora: “Quería volverme ciego como la mujer topo, sordo como el hombre tapia y después morirme, madre.” El relato de Jesús se concentra mucho en los hechos y poco en el sentimiento, aunque éste se cuele en las descripciones para imprimirles su temblor. ¿Cuál es la función de esta contención y esa distancia, que lleva al narrador a no introducir reflexiones desde la sabiduría que otorga el tiempo, ironías desde la distancia que da la sabiduría ni emociones desde la claridad que proporciona el haberlas dejado atrás?

Volvamos una vez más a los elementos que constituyen el relato de Jesús Betz: un niño sin brazos ni piernas, una madre ausente, un padre desconocido, una figura materna muerta, una guerra, una trapecista muda... Todos los elementos para caer en lo lacrimógeno, en lo *kitch* de no ser, precisamente, por una economía en la expresión directa de sentimientos, por una distancia impuesta en el relato de los hechos. No porque Jesús sea incapaz de verbalizar su dolor, sino porque está narrando unos hechos de tal magnitud que cualquier reflexión a posteriori, cualquier ironía o intento de expresar lo inexpresable resultaría banal. Su contención emocional resulta más elocuente que las palabras respecto a la rotundidad del relato, porque es exactamente la misma que encontramos en la vida real: en *Jesús Betz* la emoción late y respira, no aparece apresada en un lugar común, como ocurre en otro tipo de literatura.

Un texto *kitch* no es nunca artístico en un sentido pleno. Y no lo es en la misma medida en que no hace experiencia, no hace sentido; sino que toma su sentido –y lo toma ya hecho– de los códigos morales, ideológicos y estéticos que en cada etapa histórica de una determinada sociedad regulan lo que podría llamarse “la comprensión del término medio”.¹⁷

No es el caso, en absoluto, de Jesús Betz. La incansable apuesta por la vida de Jesús y el reconfortante final no hacen concesiones, en ningún momento, a lo banal y tampoco conjuran otras sensaciones y sentimientos que van apareciendo a lo largo de la lectura.

4.4. *Del naïf al cartel publicitario*

¿Qué papel tienen las ilustraciones en relación a los aspectos que acabamos de analizar, la verosimilitud por una parte, la expresión de sentimientos por otra? Las

¹⁷ ECO, Humberto (1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

ilustraciones constituyen un elemento central en el desarrollo de Jesús Betz, bellísimas láminas a toda página que narran en dibujos los acontecimientos *emocionalmente* más significativos en la vida de Jesús. El maravilloso acierto de las ilustraciones es adoptar estilos pictóricos que re-crean, otra vez, movimientos artísticos de la época en que, supuestamente, acaecieron los distintos episodios del relato, algo que contribuye a reconstruir el contexto histórico y que dota a la historia de credibilidad y solidez. Desde una pintura en claroscuro, cuyo estilo calca el aire realista, naíf e inquietante de los retratos de Christian Schad,¹⁸ va evolucionando hacia el modernismo e incluso el cartel publicitario típico de los años 20 (figura 6) a medida que el argumento gana en alegría y optimismo. Otro de los aspectos a resaltar en las ilustraciones es la iluminación en claroscuro a la que hacíamos referencia anteriormente, relacionada con la expresión de los sentimientos. Si bien, como ya hemos comentado, el texto destaca por la contención en la manifestación de emociones, todo ese comedimiento se deja de lado en las ilustraciones, que reproducen los momentos más sentimentales del relato y se atrapa toda la emoción en una iluminación tan dramática como la del circo¹⁹. Se consigue así un delicado equilibrio entre texto e ilustración que incrementa aún más el encanto y la calidad de la historia.



Figura 6

¹⁸ Christian Schad, inquietante retratista adscrito al movimiento de entreguerras, que retornó al clasicismo sin olvidar las experiencias de las vanguardias.

¹⁹ Como vemos, los distintos elementos se citan unos a otros. El juego intertextual es constante.

5. El mundo es puro teatro

Jesús Betz nos ha seducido, nos ha encantado, nos ha transmitido tanta verdad que estamos dispuestos a creer, hasta el fondo de nuestro corazón, en la realidad de su historia. Pero no nos engañemos: se trata de una obra de arte y ya en la portada nos está ofreciendo la primera marca de que lo que vamos a leer, lo que estamos a punto de presenciar, no es sino ficción: un telón. Lo cierto es que la experiencia de leer Jesús Betz se parece más a la que nos puede proporcionar una obra de teatro que a la de la lectura: nos transporta a un universo propio, un universo donde todos los elementos ficticios están colocados allí para que los tomemos por la mismísima realidad, para que creamos en ellos y nos sumerjamos durante el rato que dura la experiencia en esa acción, en esa vida re-creada del protagonista. Ajenos a nuestra propia consciencia, convencidos de la verdad de lo que estamos presenciando, lloramos con él, nos alegramos con él, nos ponemos en su piel: somos él por unos instantes. Es así cómo Jesús Betz nos despierta una compasión encendida, cómo su triunfo ante la adversidad será el nuestro. La historia de este Jesús sin brazos ni piernas es una tragedia en el más puro sentido aristotélico, y el camino hacia la catarsis pasa por la absoluta verosimilitud del personaje. Al mismo tiempo, y pese a todas las marcas de personalización que posee el personaje, no debemos pasar por alto que nos hallamos ante un arquetipo, tal como sugería Aristóteles al definir la tragedia. Jesús Betz es una fábula, con todos sus elementos característicos, y su héroe no es otro que el héroe del monomito²⁰, cuya historia de superación personal, de fe, perdón y esperanza podría ser la de cualquiera de nosotros. Como el héroe solitario clásico, Jesús Betz parte en busca de su destino cuando se embarca en un navío como vigía y emprende un viaje en el que tendrá que pasar una serie de pruebas: la pérdida de un ojo, el abandono, la muerte de su figura materna, Mamamita. Igual que sucede en el monomito, Jesús hallará una ayuda inesperada en la persona de Pollox, que cuidará de él en el momento más desesperado, y hallará por fin su recompensa, el amor, que le llegará a través de Suma Katra, símbolo de la belleza. Por fin, volverá al punto de partida, su madre, con la cual tal vez se produzca el reencuentro o tal vez no pero con quien, en todo caso, Jesús ha alcanzado el punto más deseable: el perdón. Todo ello sucede en un movimiento también simbólico que va de la Tierra al cielo, de la gravedad al vuelo,

²⁰ CAMPBELL, Joseph (1959). El héroe de las mil caras. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

del sometimiento a la libertad. Toda su vida será un intento por dejar atrás una Tierra que lo ata más que al resto de los mortales, pues ni siquiera posee medios para desplazarse por sí mismo.

Ya desde el principio, el texto presenta marcas en ese sentido: "17 de diciembre de 1903: doce segundos en el aire. Es el primer vuelo de los hermanos "Wright en su biplano a motor", que se irán repitiendo a lo largo del texto. Y, no por casualidad, el primer momento de independencia de Jesús es su puesto de vigía en un ballenero, donde viaja atado al palo mayor, lejos del suelo. También las proezas aéreas de los trapezistas constituyen uno de los momentos más expresivos de todo el relato, sobre todo las de Suma Katra: "Un hada, madre. Un hada que se dobla y se tensa dulcemente. Un hada que se retuerce y gira con ligereza, en total armonía con la melodía de la orquesta." Y será ella quien finalmente lo elevará en el aire en su número compartido, completando el único movimiento, el de la Tierra al cielo, que podía sanar a Jesús. Suma Katra, la exaltación de la belleza, la quinta esencia del cuerpo, que amará al hombre de la voz de soprano precisamente ella, sobre quien pesa el vacío de la voz.

4.6. En el nombre del hijo

Un telón, que nos anuncia desde la portada las intenciones del relato. Una fábula, cuya estructura, pese a todas las marcas de verosimilitud del relato, se corresponde con la de la tragedia aristotélica. Y un nombre, Jesús, que desvela la naturaleza del protagonista, no una persona real sino una persona general, un arquetipo cargado de connotaciones. A la importancia del nombre propio en el relato se refiere Ángel Zapata en *El vacío y el centro*, al hilo de Roland Barthes:

Tal como expone Roland Barthes, los nombres propios señalan y significan dentro de un texto narrativo. Sitúan al personaje como elemento de la trama. E iluminan, a un tiempo, un conjunto de datos implícito, un haz de cualidades relacionadas entre sí. Un nombre connota un carácter. Evoca un origen. Anuncia un estilo de acción. Y, por lo mismo, un nombre propio puede operar dentro del texto como un resumen biográfico, casi como el emblema de un destino.²¹

²¹ ZAPATA, Ángel (2002). *El vacío y el centro*. Madrid: Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja, 86

¿Es el destino del pequeño Jesús ser crucificado? Su sino, más bien, aparece marcado por la contradicción, o por la ironía tal vez, de la cual el mismo nombre del protagonista sería una magistral muestra. "Trocito de vida", "Jesúsito", lo llama su madre nada más nacer. "Una blasfemia", exclamará el cura al conocerlo. Al igual que Jesús de Nazaret, Jesús Betz no tiene padre, lo que, a sus ojos de niño, podría suscitar una ilusión de virginidad materna. Tanto un Jesús como el otro destacan por su maravillosa bondad, los dos se enfrentarán a terribles vicisitudes a lo largo de treinta y tres años y ambos hallarán la paz en el perdón al final de su viaje. Pero mientras que Jesús de Nazaret ofrendará ese perdón en la cruz, la misma condición de Jesús Betz le impide, irónicamente, acabar crucificado. Todo lo contrario, precisamente su carencia lo llevará por fin a elevarse en los aires, por encima del sufrimiento y el desamor, y ofrecer el perdón no en una cruz sino en lo alto de un trapezio. El destino de Jesús Betz no es el sacrificio sino la dicha y el amor. Y si bien, igual que el nazareno, vivirá un calvario, él ascenderá a los cielos sin pasar por la crucifixión.

Acabamos de ver cómo una obra artísticamente ilustrada conduce a la catarsis a través de la máxima verosimilitud, tanto que nos llegará a convencer de la realidad de lo que estamos leyendo, a distraernos de aquellos elementos que desvelan su naturaleza artística o ficticia. A continuación trataremos de dilucidar cómo los autores de Juul se valen de medios totalmente distintos para conseguir un efecto parecido.

5. Juul: El arte hecho experiencia

5.1. Juul soy yo

El gesto que dirige la estructura de *Juul* es absolutamente opuesto al que encontramos en *Jesús Betz*. Desde la heterodiégesis con la que comienza, la narración adquiere un carácter autodiégetico justo al cierre, cuando Juul, después de sacrificar una tras otra las diversas partes de su cuerpo, hace suyo el relato y, al cuidado de la niña Nora, empieza a contar en primera persona lo que fuera el principio el cuento: "Yo tenía rizos. Rizos rojos. Hilo de cobre."

Pero volvamos al principio. Decíamos antes que para que la catarsis sea efectiva el poeta, el autor, debe conseguir la identificación del lector con el protagonista del relato. Sin embargo, Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen vetan deliberadamente desde la primera página cualquier intento de identificación ingenua por parte

del lector con el personaje: el relato se desarrolla en tercera persona, sin contexto, sin visos de realidad, sin adornos, sin referencias espacio temporales, tan solo el avance de la historia cruda, descarnada, y tres personajes: Juul, sin biografía ni apellido ni apenas una identidad; “los niños”, un personaje colectivo, apenas un significante cuyas connotaciones se hacen patentes en el otro sustantivo con que se les denomina a lo largo del relato: “los otros”; y una niña, Nora, figura materna que curará a Juul, lo arropará en un cochecito de muñecas y le ofrecerá el “lápiz” con el que convertir su tragedia en un relato, esto es, con el que representarla en un gesto puramente artístico y simbólico. Las ilustraciones hacen aún más patente la distancia impuesta por los autores: fotografías de esculturas cubistas sobre un fondo blanco, sin otro elemento gráfico que el propio Juul -apenas unas maderas, cuya estremecedora expresividad sería imposible en ausencia del discurso- en sus distintos estadios. ¿Cómo interpretamos esta voluntad de distancia llevada al límite, su renuncia a la verosimilitud, su irrealidad extrema?

5.2. *Esta historia no es real*

El álbum anuncia sus intenciones desde la primera página: nada de lo que allí vamos a ver ni a leer es real. Lo cual no cuestiona la verdad del texto, puesto que la historia de *Juul* es verdad en tanto que producto de un discurso: su protagonista es una figura construida de palabras, de imágenes. Al igual que Jesús Betz, Juul presta su nombre al título de la obra, pero a diferencia de éste no posee historia, ni fecha de nacimiento, no tiene biografía ni personalidad. Juul no es una persona ni pretende serlo, como tampoco lo son el resto de personajes que participan en la historia. En realidad, el propio relato está construido a partir de vacíos que el propio lector se encarga de llenar: es el lector quien transforma al muñeco Juul en un personaje, quien crea en su imaginación a “los otros”, los niños que insultan a Juul; es el lector también quien da vida a Nora, quien la convierte en una niña que juega con el muñeco Juul. Para dejar aún más claras sus intenciones, el protagonista aparece *solo* en las ilustraciones y ni siquiera intenta asemejar una persona sino todo lo contrario, representa deliberadamente una realidad deconstruida a la manera cubista: es un sujeto del lenguaje. De modo que, siguiendo el razonamiento de Ángel Zapata en su libro *El vacío y el centro*²², lo que el texto nos va a proponer a partir del momento en que nos revela la no realidad del mismo no es exactamente

²² ZAPATA, Ángel, 90.

una historia sino otra clase de historia. “Un argumento reducido a lo esencial: el relato de una acción.”²³ Esa misma acción, claro, que constituía la esencia de la tragedia aristotélica. En un movimiento impecable, *Juul* pone todo el artificio al descubierto. A diferencia de otro tipo de literatura, este relato no se va a presentar ante nosotros como la exposición de una realidad supuesta, pues desde el primer momento nos ha desvelado su intención de renunciar a cualquier intento de verosimilitud, sino como una verdadera obra de arte, como una verdad constructa, tejida de palabras e imágenes, suficiente en sí misma y que sólo a través de sí misma cobra sentido y efectividad. Si Jesús Betz intentaba atarnos a la “realidad” de la historia, *Juul* nos expulsa de ella y proscribire, desde el principio, la identificación banal; la emoción que pueda suscitar no procede de ninguna realidad vivida o recordada o imagina por el lector, ha sido generada por la propia obra de arte. Y al igual que las esculturas que lo ilustran, el texto de Juul se construye como una suerte de discurso cubista, más allá de la imitación, más allá de la representación, hasta la esencia misma de la acción, con toda su carga de caos, de dolor, de incompreensión. Tal vez Juul no sea real, pero posee una carga de verdad vívida, directa, insoslayable. No podemos obviar el sentimiento que despierta en nosotros.

5.3. *La experiencia de la catarsis en Juul*

Si la tragedia es la imitación de una acción por parte de unos personajes que no son personas reales sino más bien modelos generales, Juul destilaría la esencia de la tragedia, por cuanto que sus personajes no poseen ninguna pretensión de realidad sino que desvelan desde el principio su naturaleza semiótica. A partir de esta premisa, observamos que la propia estructura se encarga de revelar desde la primera página cuál va a ser su desarrollo: el horror del principio se va a ir repitiendo página tras página. Ya en la primera escena Juul es objeto de burla con una crueldad tal que el lector no puede sino sentirse empujado a la compasión, pese a ser muy consciente de la “irrealidad” de la historia que tiene ante los ojos (figura 4):

Juul tenta rizos.

Rizos rojos.

Hilo de cobre.

Eso gritaban los otros: “¡Hilo de cobre!”

²³ ZAPATA, Ángel, 90.

*¡Tienes mierda en el pelo!
¡Caca roja!”
Por eso, Juul cogió las tijeras.
Rizo a rizo, se los cortó.*

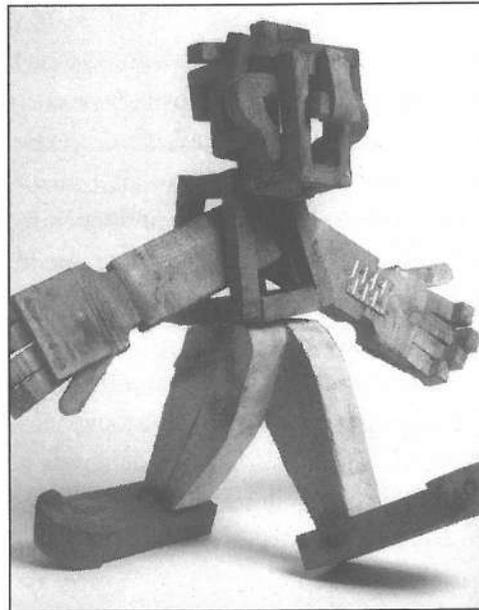


Figura 4

Al poner a Juul en una situación límite, los autores no demandan que recurramos a nuestra propia experiencia para que nos pongamos en su lugar, sino que llevan la experiencia literaria al extremo, de tal modo que no podemos sino asistir horrorizados al dolor que destila cada escena:

*Juul se tambaleaba de dolor.
Iba sin rumbo de un lado a otro.
Parecía como si sus piernas le fallaran.
“¡Patatas torcidas! ¡Juul tiene las patas torcidas!,
gritaban todos a coro. “¡Patizambo! ¡Desgraciado!”
Y Juul se fue derecho a las vías.
Puso las piernas en los raíles.
Pasó un tren.
El tren dejó en los raíles
un largo rastro rojo.*

No hay tregua para el lector, la crueldad y la violencia no dejan espacio para otro sentimiento que no sea una compasión pura, encendida, dolorosa, así como el temor ante lo que jamás quisiera presenciar o experimentar.

Y serían estas dos emociones las que provocarían la catarsis propiamente dicha, “la catarsis de tales afecciones”, no siendo tales afecciones, siguiendo el razonamiento de Sánchez Palencia en “Catarsis en la poética de Aristóteles”, el temor y la compasión precisamente, sino otras, del tipo de las que suelen sufrir los personajes trágicos. En el caso de Juul, la catarsis se podría producir en dos sentidos: uno, la profunda compasión podría llevar al lector a comprender lo inútil y destructivo de su gesto, a identificarse con él en tanto que metáfora, pues la autólisis se puede producir a muchos niveles, y a desdeñar la “solución” a la que opta Juul en su deseo de colocarse en el lugar que “el otro” le otorga. En el segundo, le podría ayudar a comprender lo infinitamente cruel de cualquier acto de agresión, y las terribles consecuencias que puede tener para el agredido.

No obstante, la extrema violencia del lenguaje en *Juul*, lo desmesurado de las imágenes que evoca, nos puede hacer preguntarnos si, para producir un efecto de catarsis, una obra de arte debe llevar las cosas hasta ese extremo. ¿Es necesario que Juul meta la lengua en el enchufe de la luz? (Figura 3) ¿Qué introduzca el brazo en la jaula de los leones para que se lo devoren? ¿Son necesarias las descripciones de sus “vejigas y ampollas que reventaban y supuraban”? ¿La violencia de los insultos, “¡Desgraciado!”, “¡Tienes mierda en el pelo!”?

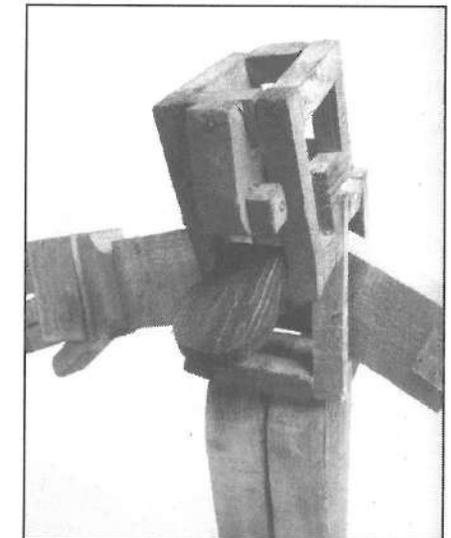


Figura 3

6. El horror representable

El arte y la literatura son los aliados del psicoanálisis; ellos abren la vía verbal a la construcción de los fantasmas y preparan el terreno para la interpretación psicoanalítica. (Julia Kristeva. *La revuelta íntima*²⁴)

Para responder a la pregunta con la que cerrábamos el capítulo anterior, tal vez sea necesario ceder la palabra a la teoría del psicoanálisis, tan profundamente relacionada con los aspectos semióticos que hasta aquí hemos manejado. En su obra *La revuelta íntima* Julia Kristeva se refiere al cineasta Einsenstein para explicar cómo la obra de arte, el cine en aquel caso, debía estar empapado de conflicto para producir una respuesta en el espectador.

Es preciso que el drama, el conflicto, estén interiorizados en todos los elementos de lo visible; que el menor átomo de lo visible esté saturado de conflictividad y, dice él, de "ritmo" dramático.²⁵

Así, si el argumento de *Jesús Betz* tenía los elementos necesarios para caer en lo lacrimógeno, el de *Juul* podría parecer próximo a una película de terror. Éste último va automutilando una parte de su cuerpo tras otra. Sólo las imágenes, al revelar el significado semiótico de la experiencia, ofrecen un respiro, una protección. Pero en el texto no hay distancia, ni espacio para las reflexiones, apenas para sentimientos explícitos: "De rabia, Juul metió sus manos en agua hirviendo." *Juul* no está ofreciendo el relato de una emoción sino, como ya hemos dicho, la posibilidad de experimentar la emoción en carne propia. Así, el texto se desarrolla en una serie de acciones encadenadas, ese ritmo dramático al que se refería Einsenstein. Frente a cada insulto: "¡Juul tiene los brazos de salchicha! ¡Juul salchicha!", éste reacciona con un acto de violencia contra sí mismo: "Entonces Juul se hizo llevar al zoo. Allí metió uno de sus brazos entre los barrotes de la jaula de los leones. El león, de un enorme bocado, arrancó el brazo de Juul." La agresividad es constante y, al igual que sucede en *Jesús Betz*, la contención en la expresión directa de sentimientos constituye la marca más elocuente respecto a la magnitud de los mismos. Un dolor tan excesivo que, en cierto momento, es expulsado definitivamente del discurso: "No sintió nada cuando su brazo quedó atrapado en el primer piso." Esta sola frase, medida, contenida, atra-

²⁴ KRISTEVA, Julia (2001). *La revuelta íntima*. Buenos Aires: Eudeba.

²⁵ KRISTEVA, Julia, 117.

pa todo el abismo de un dolor que ha traspasado los límites de lo soportable y, por tanto, de lo expresable en palabras, de lo representable.

Drama sí, pero, ¿horror? A este respecto, precisamente, nos dice Kristeva que ese "drama orgánico" al que apunta Einsenstein tomaría sencillamente la forma de "un horror representado". Y para la discípula de Lacan, la catarsis, regulamiento que toda sociedad necesita, no pasa hoy quizá por los mitos o los cuentos de hadas como antaño, sino más bien por el cine u otros productos de la cultura visual. Si aceptamos, como afirma el psicoanálisis, que en la psique de cada cual habitan sus propios fantasmas y que el arte es una de las posibilidades que tenemos de verlos representados, una obra de arte inocua, que pasa sin dejar huella, no será capaz de cifrar, gracias a su ritmo plástico, "la pulsión –la agresión– que nos vuelve del otro sin respuesta y que, por consiguiente, quedó sin captar, sin simbolizar, sin consumir"²⁶; en suma, sin ser representada.

Precisamente en la palabra encontrará Juul su cura. Sin cuerpo, tan sólo una cabeza pateada y maltrecha (figura 2), Juul es recogido por la pequeña Nora, curado y cuidado. La niña le entrega un lápiz y le ofrece así la posibilidad de acceder a lo representado, a lo simbólico. Sólo cuando es capaz de narrar, de escribir, de representar el horror, se convierte Juul en un yo: "Yo tenía rizos..." (figura 1)

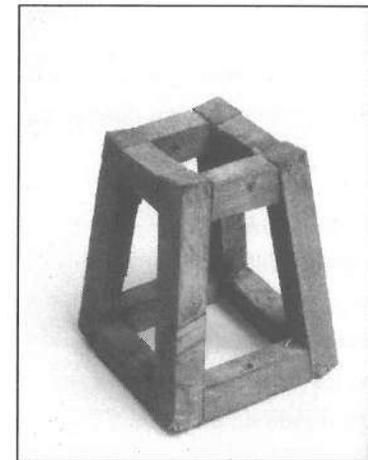


Figura 1



Figura 2

²⁶ KRISTEVA, Julia, 117.

7. ¿Quién soy yo?

Lo que arrastra consigo el símbolo es la necesidad de designar incansablemente la nada del yo que soy.

(Roland Barthes: *Crítica y verdad*²⁷)

Hasta aquí hemos visto cómo dos obras tan distintas como Juul y Jesús Betz son capaces de empujar a una experiencia artística semejante; su fuerza y su calidad literaria apuntan a que, potencialmente, ambas son capaces de incidir en los procesos internos del lector, de provocar una catarsis. No en vano, ambas abordan la cuestión de la identidad y la autorrepresentación desde una postura radical, relacionada con el propio cuerpo. Como conclusión, volveremos a ésta cuestión del cuerpo que relaciona una y otra y que junto a los recursos artísticos y estilísticos que las dos despliegan les otorga su capacidad de impacto.

Desde una perspectiva psicoanalítica, toda incertidumbre psíquica “no es más que una incertidumbre con respecto al propio cuerpo -¿soy hombre o mujer? ¿soy humano o inhumano? - y se despliega en fantasmas diversos.”²⁸ En el fondo, la angustia de Jesús Betz, la de Juul, no es sino la de todos y cada uno de nosotros. Pero ¿cuál es esa angustia en la que no dejamos de reconocernos? Tanto Jesús Betz como Juul tratan de cernir una ausencia, un vacío, una falta. Para Jesús, la falta más crítica que pueda darse, la de su propio cuerpo. A Juul le falta algo de naturaleza más sutil pero no menos acuciante: el reconocimiento del otro, tanto que acaba por sacrificar su cuerpo “real” en aras de ese otro simbólico que anhela poseer. Así, ambas historias abordan lo que cita Roland Barthes en su obra *Crítica y verdad*²⁹

El sujeto no es una plenitud individual que tenemos o no el derecho de evacuar en el lenguaje (según el “género” de literatura que se elija) sino, por el contrario, un vacío en torno al cual el escritor teje una palabra infinitamente transformada, inserta en una cadena de transformaciones, de suerte que toda escritura que no miente designa no los atributos interiores de un sujeto, sino su ausencia. El lenguaje no es el predicado de un sujeto inexpresable, o que aquel serviría para expresar: es el sujeto.

²⁷ BARTHES, Roland (1966). *Crítica y verdad*. Madrid: Siglo XXI, 73.

²⁸ KRISTEVA, Julia, 103

²⁹ BARTHES, Roland, 73

Según esa lógica, lo que hallamos en los dos libros que hemos analizado no son “yoes” definidos por una serie de atributos internos, sino discursos que tratan de cernir un vacío, una carencia, un hueco. Una falta perfectamente simbolizada en el caso de Jesús Betz, que encuentra en la voz, precisamente, el vehículo para suplir la ausencia; una nada de la que Juul constituye todo metáfora, puesto que él sólo es una representación, un sujeto del lenguaje, el símbolo de un símbolo, un vacío en torno al cual se teje un discurso y del que sólo ese discurso lo puede rescatar. Ese mismo vacío al que se asoma el artista cuando el arte es sincero, el abismo que cada uno de nosotros contemplamos por ventanas diversas para tratar de avenirnos con él. Cuando tenemos suerte, como en este caso, la ventana es la buena literatura.

Referencias bibliográficas

ARISTÓTELES (2002). *Poética*. Madrid: Ediciones Istmo.

BARTHES, Roland (1987). *Crítica y verdad*. México: Siglo XXI.

BERNARD, Fred y Roca, François (2003). *Jesús Betz*. México: Fondo de Cultura Económica.

CADENAS, Paula (2004). *Giros y reveses: representaciones de la infancia en la historia*. Caracas: Banco del Libro.

CAMPBELL, Joseph (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Madrid: Fondo de cultura económica.

CERVERA, Juan. “La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño”. [en línea] Biblioteca virtual Miguel de Cervantes [referencia de 20 de abril de 2007]. Disponible en web: www.cervantesvirtual.com/servlet/Sirve-Obras/platero/01472844211304973254480/p0000001.htm

ECO, Humberto (1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

GARCÍA PADRINO, Jaime (2001). “Vuelve la polémica: ¿existe la Literatura... Juvenil?” *Cuatrogatos* n° 8, (octubre-diciembre).

GONZÁLEZ, Luis Daniel. “Apuntar alto para llegar lejos”. [en línea] Máster en Libro y Literatura Infantil y Juvenil de la UAB. [referencia noviembre 2006]

- GÓNZALEZ, Luis Daniel y ZARAPAÍN, Fernando (2005). "Aproximaciones al lenguaje de los álbumes (y 6)", *CLIJ* nº 184 (julio/agosto 2005): 7-14.
- HUNT, Peter (2001). *Children's Literature*. Oxford: Blackwell.
- JUNQUERA, Juan José (2002). *Historia universal del arte*. Madrid: Espasa Calpe.
- JURI, Silvina (2007). Un canto a la esperanza, *Imaginaria*, 205.
- KRISTEVA, Julia (2001). *La revuelta íntima*. Buenos Aires: Eudeba.
- LACAN, Jacques (1975). *Le Séminaire, livre XX. (1972-1973)*. París: Senil.
- LEWIS, David (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Texts*. Londres: Routledge.
- MAEYER, Gregie de y Vanmechelen, Koen (1996). Juul. Santa Marta de Tormes (Salamanca): Lóñez Ediciones.
- NODELMAN, Perry (2001). "Todos somos censores" en *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Banco del libro.
- _____. (1991) "The Eye and the I", *Children's Literature*, 19.
- PETRINI, Enzo (1963). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid: Rialp.
- PROPP, Vladimir (1972). *Morfología del cuento*. Madrid.
- SÁNCHEZ PALENCIA, Ángel (1996). "Catarsis en la poética de Aristóteles", *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 13, 127-147. Servicio de Publicaciones UCM.
- SCHWENKE WYLE, Andrea (2001). "First-Person Engaging narration in the Picture Book: Verbal and Pictorial Variations", *Children's Literature in Education*, Vol. 32, 3.
- ZAPATA, Ángel (2002). *El vacío y el centro*. Madrid: Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja.

RESEÑAS / REVIEWS

HONEGGER, Thomas, and WEINREICH, Frank (eds.) (2006). *Tolkien and Modernity Vols. I-II*. Zurich and Berne: Walking Tree Publishers

Raúl Montero Gilete

Funny and easy summer courses, S.L.

ra_berams@yahoo.com

The editors of this collection of essays state in their introduction that the project "grew out of the wish to further the exploration of Tolkien as a 'contemporary writer', i.e. an author whose literary creations can be seen as a response to the challenges of the modern world." The approach is not new – both Tom Shippey (*J.R.R Tolkien: Author of the Century*) and Brian Rosebury (*Tolkien: A Cultural Phenomenon*) have previously written significant studies on the subject – but the essays contained in these two volumes show that there is still much to be said about Tolkien's relationship to his own times, and many of them offer substantial advances in the field.

The treatments to the theme vary greatly, ranging from the perspective of comparative literature, as in Thomas Honegger's analysis ("The Passing of the Elves and the Arrival of Modernity: Tolkien's Mythical Method") of Tolkien's particular version of a well-known stylistic feature of high modernism, to philosophical issues present in Tolkien's writings that are seen to be inherently modern, perhaps best expressed in Frank Weinreich's succinct "Brief Considerations on Determinism in Reality and Fiction".

One interesting perspective is derived from Tolkien's own theory of fairytales, as explained in his 1937 essay "On Fairy-Stories" (which has come to be considered a cornerstone in the growing corpus of research conducted in the field of fantasy literature). Such an approach is taken by Jessica Burke and Antony Burdge, in their article "The Maker's Will ... fulfilled?". Here, Burke and Burdge examine how the process of "sub-creation" (a term coined by Tolkien to express his underlying assumption that "authentic" fairy story, as he understands the term, articulates a transcendent contact between a higher reality and the earthly reality)

colours his works throughout. In comparing Tolkien's literary efforts with other modern sub-creative works, they reach the somewhat hasty conclusion that modern man lacks creative powers. In spite of such sweeping affirmations, the article not only succeeds in explaining Tolkien's creative impulse with reference to his own theoretical framework, it also becomes highly revelatory of the shortcomings of much post-Tolkienian fantasy that centres more on delivering formulaic entertainment than on a conscious aesthetic attempt to establish a profound relationship between the text and our own reality through the art of fairy-story.

Anna Vaninskaya's "Tolkien: A Man of his Time?" provides a valuable overview of Tolkien's historical moment. While some of the analogues have been previously discussed more persuasively and in greater detail, such as Tolkien's place in the fantasy tradition of Rider Haggard, G.K. Chesterton, and William Morris, or in the romantic critique of industrial society, Vaninskaya manages to convincingly put the author in the ground-breaking context of late-Victorian historical reconstructions, and explains in a clear way the relationship between Tolkien's literature and the general framework of nationalist ideas that pervaded in England during the interwar years. These are welcome additions which make the article worth reading.

Bertrand Alliot's essay "J.R.R. Tolkien: A Simplicity Between the 'Truly Earthly' and the 'Absolutely Modern'" claims that Tolkien strove to recover in his literature a lost, pre-modern simplicity, especially by means of extensive portrayal of the hobbits. He did this not because of an escapist nostalgia, Alliot argues, but in order to integrate it in the modern world, and he lands somewhere between the two poles. Alliot introduces several interesting perspectives, such as the idea that an acceptance of the loss of the 'truly earthy' is central to many characters, and a nuanced focus on Tolkien's views on the concept of 'simplicity'.

The most ambitious essay in the two volumes is without doubt Martin Simonson's "An Introduction to the Dynamics of the Intertraditional Dialogue in *The Lord of the Rings*: Aragorn's Heroic Evolution". Here, Simonson sets out to explore the different stages in Aragorn's evolution as a character with reference to how he internalises the different narrative traditions he encounters on the road to Minas Tirith. The analysis as such becomes a statement on how Tolkien's approach to genre interaction in his most well-known work differs from modernist expressions

of what Northrop Frye, in his seminal work "Anatomy of Criticism", termed "ironic myth". Simonson believes that his approach will clear the way for several advances in criticism on Tolkien's work, namely 1) to provide a new approach to several stylistic contradictions in *The Lord of the Rings*; 2) to produce relevant criticism concerning genre in the tale (an issue which has been marked by contradictory opinions so far); 3) to find a space for a fruitful interaction between source-hunting studies, on the one hand, and the revelation of the story's contemporaneous character, on the other; and 4) to establish a meaningful relationship between Tolkien's work and modernism. As the title suggests, the article offers only an introduction to the subject, but the conclusions laid out by Simonson are convincing and it will be interesting to read his upcoming full-length study on the issue to get a broader picture of the genre interaction embodied by other characters and episodes.

Taken together, the two volumes of *Tolkien and Modernity* present the reader with the largest collection of essays on the historical context both for the writing of Tolkien's work that has been published so far. While some essay may seem a bit strained, others are fresh and brilliant, and the books furnish the scholar as well as the general reader with a wide range of perspectives that outline Tolkien's general position in the twentieth century and open up many intriguing new lines of inquiry.



MOONSUNCHOI (2006). *Märchen als Mädchenliteratur. Mädchenbilder in literarischen Märchen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 272 S.*

Veljka Ruzicka Kenfel

Universidad de Vigo

kenfel@uvigo.es

El libro que presentamos en esta reseña, escrito en alemán y por lo tanto dirigido a lectores e investigadores germanoparlantes, es la versión publicada de la tesis doctoral de Moon Sun Choi, licenciada en Filología Germánica por la Universidad Sogang, Seúl, Corea del Sur. La tesis fue dirigida por el profesor Hans-Heino Ewers y defendida en el verano de 2006 en la Johann-Wolfgang-Goethe-Universität de Frankfurt a.M., Alemania.

Básicamente existen dos razones por las que la obra se considera interesante, original y útil a todos los que se dedican a la investigación de literatura infantil y juvenil alemana: en primer lugar, el tomo ofrece una amplia revisión de cuentos literarios del siglo XVIII y de la primera mitad del siglo XIX, y, en segundo lugar, presenta un minucioso análisis de la creación y evolución de las figuras femeninas que aparecen en los cuentos seleccionados.

El estudio está dividido en tres capítulos principales, cada uno de ellos dedicado a una época literaria determinada (ilustración, romanticismo y *biedermeier*), en la que se engloban los cuentos elegidos. La selección de los cuentos no está basada en su origen cronológico, sino exclusivamente en las características del prototipo de la niña y de la adolescente de cada una de estas épocas.

En el capítulo introductorio, la autora plantea la necesidad de una investigación más profunda y detallada de las figuras femeninas en la literatura, que obedecen a procesos evolutivos de la sociedad de las últimas décadas del siglo XVIII y los comienzos del siglo XIX. Con su investigación ha podido comprobar que las formas de vida de la clase media alemana también se reflejan en el aburguesamiento de las figuras femeninas en los cuentos de esta época. En el presente estudio se analizan todas las formas de cuentos que se consideran de interés y relevancia para la investigación en cuestión: *Volksmärchen*, *Kunstmärchen*, *Wirklichkeitsmärchen* y otros tipos de cuentos son clasificados bajo el concepto general de *literarisches Märchen*, recurriéndose tanto a textos muy conocidos para el público general como a aquéllos de autores anónimos, teniéndose en cuenta únicamente el hecho de que contengan las características de la *Mädchenliteratur*. Con el término *Mädchenliteratur*, la autora entiende fundamentalmente la literatura sobre las niñas de edades comprendidas entre la infancia y la adolescencia, etapas en las que maduran física y mentalmente. Precisamente esta fase de la juventud, donde se crean conceptos de amor, pareja y matrimonio, se tematiza en este tipo de cuentos. El objetivo de la autora es descubrir el alcance y la influencia de los cambios sociales en la formación y evolución de las figuras femeninas tratadas en los cuentos investigados.

En el capítulo siguiente, llamado *Zur Forschungslage*, la autora expone las bases teóricas para la investigación del cuento y de la literatura para niñas, citando a numerosos expertos, cuyos estudios y contribuciones analizan la evolución histórica del género „cuento“, como Max Lüthi, Lutz Röhrich, Felix Karlinger, Friedmar

Apel, entre otros. Particularmente interesante son las diferentes publicaciones sobre la imagen femenina en los cuentos. La autora cita una gran cantidad de estudios que tratan este tema desde distintos puntos de vista, como el literario, el feminista o el psicológico, centrándose su interés sobre todo en el análisis de la „niña“ como figura literaria y su clasificación dentro de determinados contextos históricos. Sun Choi resalta la relevancia de algunos estudios concretos que se dedican a la investigación de este aspecto desde diferentes perspectivas. Destaca el estudio *Das Mädchenbuch und seine Leserin* de Malte Dahrendorf, enfocado en el análisis del rol de la figura femenina; el trabajo *Mädchenliteratur. Von den moralisch-belehrenden Schriften im 18. Jahrhundert bis zur Herausbildung der Backfischliteratur im 19. Jahrhundert* de Dagmar Grenz, que se acerca a la imagen de la niña desde la perspectiva histórico-literaria; o *Töchterleben. Studien zur Sozialgeschichte der Mädchenliteratur* de Susanne Zahn, que se centra en el análisis socio-histórico de la literatura para niñas.

En los tres siguientes capítulos se clasifican los cuentos objeto de estudio dentro de las tres grandes épocas literarias: Ilustración (primer capítulo), Romanticismo (segundo capítulo) y *Biedermeier* (tercer capítulo). Los tres capítulos tienen una división formal parecida: cada uno de ellos comienza con el apartado *Die Stellung des Märchens* en el que se explican el concepto y la relevancia del género „cuento“ para la época correspondiente al capítulo y se analizan diversas teorías y estudios relativos a dicho género.

Mientras que en la ilustración, el cuento se concibe como una literatura propia de la aristocracia y de las clases pudientes, es en el Romanticismo cuando alcanza su mayor valor poético; se convierte en el género preferido de la clase media alemana y se consolida como literatura para niños y jóvenes. El *biedermeier* es precisamente la época donde el cuento alcanza su mayor popularidad como género de literatura infantil y juvenil. La concepción que se tiene del cuento en cada uno de estos períodos literarios está estrechamente relacionada con las circunstancias y cambios sociales. Por ejemplo, con el crecimiento y la progresión de la clase media, el cuento pasa de ser el género propio de unas clases privilegiadas para convertirse en la lectura preferida de la clase media. Tampoco se le sigue considerando exclusivamente literatura para adultos ya que se hace cada vez más popular entre los niños y jóvenes.

La estructura de los capítulos está subordinada al tema central de la investigación: figuras de niñas en los cuentos seleccionados como espejo de una nueva concepción de la infancia y del género. Según la época, el estudio se centra en el análisis de las figuras femeninas cortesanas, aristocráticas o burguesas (*höfische, adelige und bürgerliche Mädchenfiguren*) y refleja los rasgos de cada de estas clases sociales y sus ideologías. En el capítulo sobre la ilustración, la autora analiza la imagen de las protagonistas femeninas en los cuentos de Perrault, Villeneuve, Wieland y Musäus y observa que todos ellos pueden llevar un calificativo común: “cuentos de matrimonio” (*Heiratsgeschichten*) ya que la protagonista termina casándose y con ello concluye su evolución de niña a mujer. En el capítulo dedicado al romanticismo, la autora realiza un análisis de la imagen femenina en los cuentos de Tieck, E.T.A. Hoffmann, A.L. Grimm, E.M. Arndt y de los hermanos Grimm, así como también la postura de los románticos hacia la infancia y adolescencia que constituyen el tema central de la mayor parte de los cuentos seleccionados. Del estudio se desprende que los románticos prestan muy poca importancia a la estructura externa del cuento, a diferencia de los poetas de la ilustración. Respecto a los temas, el matrimonio sigue manteniéndose como argumento principal también en los cuentos románticos. Además, en estos últimos abundan escenas que muestran a las niñas desempeñando todo tipo de actividades de casa y hogar, como señal de su maduración. Es un rasgo que demuestra que el cuento se está transformando de una forma literaria cortesana en una más popular, propia de la clase media.

En el tercer capítulo, la autora analiza cuentos de Amalia Schoppe, Hermann Kletke, Sophie Gräfin von Baudissin y Robert Reinick y llega a la conclusión de que las virtudes de las figuras femeninas (actividades del hogar, humildad, docilidad), características para el romanticismo, obtienen en la época del *biedermeier* un matiz todavía más significativo. El matrimonio sigue siendo también en el *biedermeier* el objetivo principal de la protagonista. Sin embargo, la autora resalta una particularidad en el proceso de maduración de la niña que sólo aparece en *biedermeier*: en los cuentos no se contempla la fase de la juventud. La niña pasa de la infancia directamente a la edad adulta y asume el papel de la madre y esposa. Este concepto coincide con el modelo de la familia pequeño-burguesa del *biedermeier*.

Cada capítulo concluye con un *Resümee*, en el que se resumen brevemente los resultados obtenidos y se exponen las conclusiones pertinentes que sirven a la vez como introducción al capítulo siguiente.

En el apartado final del libro (*Schlussfolgerungen*), la autora confirma, apoyándose en el trasfondo histórico-social, que existen claras tendencias de cambios en la figura femenina en los cuentos de diferentes épocas literarias, y que estos cambios se observan en un progresivo acercamiento de su imagen a las características de la clase media. Basándose en los resultados del estudio, la autora pudo demostrar que existe una clara relación “zwischen gesellschaftlichen Veränderungen und literarischen Entwürfen von weiblicher Kindheit und Jugend innerhalb der Gattung Märchen”.

El libro es una aportación importante y novedosa tanto para la investigación de la literatura femenina como para el estudio del cuento y abre futuras líneas investigadoras en la literatura infantil y juvenil.



RAMOS, Ana Margarida (2007). *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Colec. «Estudos de Literatura Portuguesa». Lisboa: Caminho, 318 pp. (ISBN – 978-972-21-1852-1)

Sara Reis da Silva

Universidade do Minho, Portugal

sara_silva@iec.uminho.pt

Colectânea de artigos variados (estudos e recensões), que possuem como denominador comum a Literatura para a Infância, *Livros de Palmo e Meio*, de Ana Margarida Ramos (AMR), docente do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (Portugal), proporciona a investigadores ou a simples interessados matéria fundamental para o aprofundamento de conhecimentos sobre a temática em questão.

Este estudo está estruturado em duas extensas partes, «Estudos» e «Recensões e textos breves», introduzidas por uma apresentação e um outro texto em que se sistematizam algumas vertentes da actual escrita para crianças e jovens.

Trata-se de um conjunto de ensaios, antecedidos por um texto de apresentação, em que a autora explicita as motivações da publicação, e de um outro, de índole reflexiva, que tem por objectivo equacionar algumas das tendências da literatura de recepção infantil contemporânea. Nesta introdução, particularmente

interessante pela revisão da literatura crítica existente, bem como pelo conjunto de exemplos textuais avançados e estudados comparativamente, a investigadora detém-se, sobretudo, na componente pictórica ou ilustrativa, referindo-se à sua relevância, às suas potencialidades, tendências ou vertentes e colocando especial ênfase na categoria dos álbuns narrativos para os mais novos.

Na secção intitulada «Estudos», revelando um sólido conhecimento da teoria, história e crítica literárias, AMR apresenta mais de uma dezena de análises críticas de obras específicas e/ou da produção literária de determinados autores, de temáticas e de modos e géneros literários particulares. Nesta, é lançado um olhar atento e sistemático, por exemplo, sobre a escrita de autores portugueses habitualmente não conotados com a literatura de destinatário preferencial infantil, mas que efectuaram incursões pontuais neste domínio – como Mário de Carvalho, Lídia Jorge, Mário Cláudio, Miguel Sousa Tavares, José Saramago ou António Lobo Antunes, apenas para citar alguns exemplos –, sobre o texto poético e as fábulas de recepção infanto-juvenil ou sobre obras que tematizam a paz e a guerra. Neste numeroso conjunto de estudos, são, ainda, contempladas as produções literárias de Maria Rosa Colaço e de Sophia de Mello Breyner Andresen, bem como algumas reflexões sobre os elementos icónicos que integram o livro ilustrado vocacionado para a infância, em particular, por exemplo, os da autoria do artista premiado Alain Corbel.

Na última parte do volume em revisão, reúnem-se várias recensões críticas de obras contemporâneas de âmbito nacional e internacional.

Em *Livros de Palmo e Meio*, AMR abre janelas de reflexão que convidam a percorrer textos muito variados do universo literário infanto-juvenil, apontando caminhos possíveis de leitura, inovadores e bimédios, a partir das palavras e das ilustrações. Esta é, portanto, uma contribuição relevante para a investigação no âmbito em questão, uma obra muito válida, que denota um aturado labor de pesquisa e que, pelo rigor e pela profundidade, representa uma referência bibliográfica fundamental no contexto dos estudos críticos e avançados na área da literatura preferencialmente recebida pelos leitores infanto-juvenis.



WEINKAUFF, Gina. (2006). *Ent-fernungen. Fremdwahrnehmung. Zur Thematisierung kultureller Alterität in der deutschsprachigen Kinder – und Jugendliteratur seit 1945*. München: iudicium Verlag. p. 5- 784. (Tomo I) y SEIFERT, Martina / WEINKAUFF, Gina. (2006). *Kulturtransfer. Studien zur Repräsentanz einzelner Herkunftsliteraturen*. München: iudicium Verlag. 789 – 1086. (Tomo II)

M.^a del Carmen Barreiro García

E.O.I. de Pontevedra

mbgarcia@edu.xunta.es

La obra recoge los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo en la Universidad de Leipzig entre el año 1997 y el 2000 bajo el título “*Interkulturelle Aspekte des zeitgenössischen deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuches. Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur der Besatzungszonen, der BRD und DDR seit 1945*” y desarrollado por investigadores muy acreditados en el ámbito de la LIJ de habla alemana como Ulrich Nassen, Gina Weinkauff y Martina Seifert. Su importancia estriba en primer lugar en la amplitud del corpus (más de 9000 títulos de bibliografía primaria) sobre el que se ha trabajado y en segundo lugar en la simbiosis perfecta entre un método hermenéutico y sistémico por una parte y un enfoque socio-psicológico, traductológico e imagológico (*imagologisch*), por otra.

Este proyecto ciertamente ambicioso y amplio se hizo posible gracias al importante aportación económica de la Fundación Volkswagen (*Volkswagen-Stiftung*).

La presente obra estudia *das Fremde* (lo ajeno, lo foráneo) en sus manifestaciones más variadas; así, por ejemplo, desde una perspectiva histórica, genealógica, intra e intercultural, desde una visión más lejana o próxima o, incluso, teniendo en cuenta problemas de diversa índole, tales como problemas del llamado Tercer Mundo, de las minorías, de adolescentes, etc. centrando su atención en la LIJ de habla alemana del período comprendido entre 1945 y la actualidad, incluidas las traducciones.

El trabajo consta de dos tomos. El primero (*Fremdwahrnehmung*) es el más voluminoso y sigue fundamentalmente una orientación cultural y hermenéutica a la hora de hacer un análisis, descripción y comentario de lo ajeno o lo foráneo,

articulándose para ello en tres grandes capítulos: las culturas lejanas (historias de aventuras, de indios, etc.), las culturas más próximas (la influencia de Suecia en la LIJ de la República Federal de Alemania, la influencia de la Unión Soviética en la LIJ de la República Democrática Alemana, la influencia de Italia en la LIJ de la República Federal de Alemania y de la República Democrática Alemana) y, por último, las culturas minoritarias (la hora cero después de la Segunda Guerra Mundial, minorías autóctonas (judíos, serbios, etc.), nuevas minorías (literatura en lengua alemana escrita por emigrantes, por ejemplo Rafik Schami).

Por un lado, se pretende determinar el papel que desempeña la transferencia (*Transfer*) de determinada obra de LIJ en la constitución de las imágenes específicas que cada país (Suecia y el fenómeno Astrid Lindgren, por ejemplo; la antigua Unión Soviética o Italia) aporta en este proceso de transferencia a la LIJ de la República Federal de Alemania (RFA) y de la República Democrática Alemana (RDA), a la vez que describir las peculiaridades que caracterizan los diferentes contextos receptivos y averiguar las huellas que dejó el proceso de transferencia en el sistema literario de llegada o meta.

Este trabajo viene a llenar asimismo un hueco que existe desde siempre en las investigaciones en el ámbito de la LIJ en lengua alemana, a saber, el de las investigaciones o estudios de LIJ de carácter histórico-sistémico que abarquen el último tercio del siglo XVIII hasta la actualidad. Ahora bien, el presente análisis se centra, como ya se ha señalado, en un período muy concreto: desde el año 1945 hasta la actualidad.

La segunda parte está consagrada a la investigación en el campo de la traducción. Para ello las autoras decidieron moverse dentro del marco de los *Descriptive Translation Studies* donde se trata de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué se traduce?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo?, y ¿por qué de esta manera y no de otra?, desmarcándose del enfoque prescriptivo de la traductología tradicional. Se plantean preguntas como las que se enumeran a continuación: ¿qué editoriales se involucraban en mayor medida en la divulgación de textos de las culturas objeto de estudio?, ¿qué interés hay en determinada traducción?, ¿qué estrategias de selección de textos de partida (originales) se pueden observar?, ¿qué motiva estas u otras preferencias a la hora de elegir los originales?, ¿qué *status* alcanzan las obras traducidas en su cultura de llegada?, ¿tienen estas traducciones una función modélica en sus sistemas literarios de llegada?, etc. Los fenómenos traductológicos observados se analizaron desde una perspectiva diacrónica, sincrónica y sistemática.

Este segundo tomo se abre haciendo un repaso a la historia de la traducción de la LIJ polaca, checa, canadiense e irlandesa (anglófona) desde 1945. Se lleva a cabo un análisis de las condiciones y estructuras de importación de las obras de los países ya mencionados que permiten extraer conclusiones en relación al *status* de las traducciones en sus respectivos sistemas literarios de llegada. Así, por ejemplo se supone que por motivos políticos y también económicos la actividad traductora de las editoriales de la RDA era muy selectiva en lo que a importaciones procedentes de países capitalistas se refiere. Sin embargo, son los cambios políticos los que determinan la historia de las traducciones de la LIJ polaca y checa al alemán.

El segundo tomo concluye con un *Resümee* que arroja conclusiones ciertamente interesantes. Gina Weinkauff cita a Paul Hazard quien habla de libros para niños que “[...] *décrivent aussi les terres lointaines où vivent nos frères inconnus. Ils traduisent l'être profond de leur race* [...]”; Hazard habla de “*la république universel de l'enfance*”. Ahora bien, dicha literatura mundial idealista se ha visto sustituida con el tiempo por un mercado internacional fáctico de literatura para niños dominado por Internet y otros medios, por el turismo de masas, migraciones, etc., quedando únicamente pocos vestigios de individualidad (*Alterität*) frente a la globalización imperante. Así las cosas, los libros infantiles y juveniles traducidos al alemán únicamente son portadores de información cultural en casos excepcionales.

En lo que respecta a la comparación de los sistemas de LIJ de la RFA y la RDA se constatan una serie de paralelismos al margen de las diferencias esperadas. A pesar de condiciones muy dispares en lo referente a la traducción de LIJ se puede observar en los años 50 y 60 en ambos sistemas una ideología traductora muy marcada por imágenes positivas procedentes de culturas foráneas. Más tarde, a ambos lados del muro se experimentó un cambio funcional de la traducción originándose un fenómeno de internacionalización.

Por último, cabe señalar que la obra viene acompañada por un CD-ROM con un banco de datos bibliográficos que incluye los más de 9000 títulos de literatura primaria sobre los que se ha trabajado. Este banco de datos no hace sino dar fe de la magnitud e importancia de este trabajo, que se perfila, sin duda, como una aportación valiosísima dentro de un campo en el que todavía hay muchas deudas pendientes y que a la vez puede servir como estímulo para embarcarse en una tarea similar dentro de nuestro ámbito (para las lenguas de España).



Roig Rechou, Blanca Ana, Pedro L. Domínguez e Isabel Soto López (coords.) (2007),
Teatro infantil. Do texto à representación, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Maria Madalena Marcos- Carlos Teixeira da Silva
Universidade dos Açores

Framed by the objectives proposed by the LIJMI Thematic Network (Red Temática LIJMI), *Teatro infantil. Do texto à representación* is a relevant work from two different perspectives. On the one hand, it is devoted to the study of theatre for children, filling a void that has existed for a long time in research approaches on literature for children. On the other hand, it uses a rigorous language for establishing a theoretical basis that critically shows the distinctive features of the literary production for children.

Now that a reasonable consensus on the field of literature for children has been reached, it seems necessary, even indispensable, to consolidate theoretical research by clearly defining an objective, setting up a corpus and using a critical discourse based on the rigour and so more clearly directed to analyse/support the multiple functions of new diversified audiences, an orientation followed by current research in the issue.

In recent decades, there has been an increasingly notable interest in defining the reader as an essential point of reference in the "construction of sense", foregrounded both in the fictional literary productions as well as in the sphere of critical discourse. Hence, the attention paid to the reader stands as one of the distinctive features of this area of studies, and represents a step forward in settling the scope of theoretical development of the different approaches used in literature for children. However, we are at a significant disadvantage as the first educational contact is given prominence over the evaluation of the aesthetic literary value of textual resources. It is however the inversion of this last tendency the one that establishes the structure of the current work. Though it does not disregard the necessity of offering a contribution to the literary education, the research is grounded on fieldwork that includes a theoretical reflection and criteria of critical discernment related to the factors that help to value the aesthetic quality of the text.

This effort becomes apparent in the first chapters of this book, where a reflection is made on the peculiar nature of the dramatic text, on the complexity of commu-

nicative dimensions and of different codes and resources, as well as on the essential complementarity which merges the written text and its spectacular representation, although it involves varied degrees of interrelation. The relative autonomy of these two moments and these two different types of communication is sometimes enlarged by admitting the existence of dramatic texts which do not have a realisation on stage or of spectacular texts which do not have a written text as a basis. On the other hand, and as this work indicates, the children's natural inclination toward dramatic expression (defined as the symbolic process of representation of actions needed for the development of personality) led to an unavoidable pedagogic exploitation of spectacular texts, which frequently relegated the literary quality of texts to a second place. However, as it is shown in the reflection on the mechanisms of representation, some of the inherent potentialities of the learning of those mechanisms which could contribute to an increase in the common competences underlying the reading of illustrations, of language, and of the own reading of the world, have been despised.

The work describes selected dramatic texts according to specific criteria used to examine narrative and poetic literary works for children, that is, they are read as literary texts *per se*. In this sense, it takes very much into account the conventions and visual features of the genre in order to explore the paradigms for understanding the specific devices and tropes of an artistic literary production whose potential receptors (readers and audience) are still in a process of training.

The theoretical consideration is followed by a set of papers which design a panoramic perspective of the evolution of children's drama in the Iberian Peninsula from the beginning of the 20th century up to the present day, a decisive, although incipient, period for the assertion of this creative area. The conclusions are reasonably unanimous: there is a considerable growth in the area of dramatic representation, which many times directly derives from the conscience of its pedagogic-didactic value. These growth is expressed through the enrichment of communication and show techniques, through the wider variety of themes which are handled and through the development of new perspectives about how to approach it. On the other hand, there is still a low number of plays with an acknowledged artistic worth, and there is not a parallel growth between the writing and the publication of dramatic texts. In fact, the existing texts are still subsidiary of other areas of literary culture to a great extent, particularly of traditional and popular literature, from which structures,

themes, motives and symbolic values are imported. On the contrary, intertextuality seems to be one of the most frequent resources in the different shapes of children's drama analysed, as well as the presence of humour and the ludic play of language, which coincide with the less felicitous area granted to general educative functions.

The conclusions of the volume perceptively underline the lack of innovation and quality that has characterised dramatic literature for children, and also argument, with a logic that is remarkable, that drama continues to be a minor domain in literature for adults. Hence, this book offers a rich ground for literary criticism on this subject by thoroughly examining the works that go beyond the prescriptivism of mediocrity in the literary world. For this reason, it comprises detailed readings of seven representative texts of dramatic literature for children, selected by its creative and aesthetic value, which were written in the fifth officially recognised languages in the Iberia today. The collection is especially strong in its focus on a list of works of reference that will help literary critics and mediators alike.

One of the great merits of the work analysed is to promote and divulge a writing for high quality. As it is an important tool for the literary education, it will open new avenues of meaning in the field of theatre for children studies. In so doing, it will simultaneously trace/outline the steps for the establishment of a research methodology that constitutes a fundamental ground in literary studies. Certainly, the volume deserves to be read not only by students of literature for children, but also by those interested in drama studies. For this reason it is especially welcome, offering a new and timely contribution to a consistently expanding field.

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 ANILIJ, Facultad de Filología y Traducción, Universidad de Vigo, Lagoas- Marcosende s/n, E- 36200 Vigo (Spain).
7. El número mínimo de páginas será de 10 y el máximo de 25, en dimensión 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: 2,25 cm 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, Campus Universitario, 36310VIGO (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:

Dirección electrónica

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) / Subscription rates (all stated rates in Euros)

Suscripción anual / Annual subscription (un número anual / one issue a year):

	España / Spain	Resto del mundo / Rest of the World
Instituciones / Institution	12€	15€
Individuos / Individuals	12€	15€

El IVA y los gastos de envío están incluidos / Stated prices include VAT and postage and packing

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) (X)

Contra reembolso / Cash on delivery

Cheque (dirigir el cheque Secretaría ANILIJ) / Cheque (send to Secretaría ANILIJ).