

# Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil



## Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil

### 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.  
**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 de Toro**, Univ. de Castellón; **Esther Laso y León**, Univ. de Alcalá de Henares; **Manuel López Gaseni**, Univ. del País Vasco; **Lourdes Lorenzo García**, Univ. de Vigo; **Antonio Moreno Verdulla**, Univ. de Cádiz; **M<sup>a</sup> José Olazregi**, Univ. del País Vasco; **Isabel Pascua**, Univ. de Las Palmas de Gran Canaria; **Blanca-Ana Roig Rechou**, Univ. de Santiago de Compostela; **Veljka Ruzicka Kenfel**, Univ. de Vigo; **Victoria Sotomayor**, Univ. Autónoma de Madrid; **M<sup>a</sup> del Carmen Valero Garcés**, Univ. de Alcalá de Henares; **Celia Vázquez García**, Univ. de Vigo; **Manuel Vieites**, Univ. de Vigo.

### COMITÉ CIENTÍFICO/ SCIENTIFIC COMMITTEE

**Carmen Diana Arden** (Banco del Libro de Venezuela, 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

**Suscripciones/ 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.

**Maquetación / Layout:** Tórculo

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

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



ANUARIO de INVESTIGACIÓN en LITERATURA INFANTIL y JUVENIL

Volumen 7 (1), 2009

ISSN: 1578-6072

ARTÍCULOS

FROM SNOW WHITE TO SHREISHER DAHBU: THE CONSTRUCTION OF GENDER IN SAHARAWI STORYTELLING  
*Joanna Allan* .....7

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA Y SU RELACIÓN CON LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA  
*Jose Antonio Ayuso Marente y M<sup>a</sup> Aranzazu Núñez Fernández*.....29

THE TRANSLATION OF PROPER NAMES IN CHILDREN'S LITERATURE  
*Elvira Cámara Aguilera* .....47

DILEMA EN LA ENSEÑANZA DEL *QUIJOTE*: EDAD DE LOS DESTINATARIOS. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS NIVELES EDUCATIVOS DE LA LECTURA ESCOLAR DEL *QUIJOTE*  
*Alexia Dotras Bravo* .....63

MULTICULTURAL CHILDREN'S LITERATURE AND VALUES EDUCATION  
*Lourdes López Ropero* .....83

TRADUCCIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y BEST-SELLERS: EL ÉXITO DE *THE BOY IN THE STRIPED PYJAMAS* (2006)  
*Beatriz Rodríguez Rodríguez* .....99

RESEÑAS / REVIEWS

ROIG RECHOU, B., P. LUCAS e I. SOTO (Coords.). (2007). *Teatro infantil. Do texto á representación* Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia. 294 p. ISBN: 978-84-9782-616-7  
*Pilar Bendoiro Mariño* .....117

RUZICKA KENFEL, V. Y L. LORENZO GARCÍA (Eds.) y C. VALERO GARCÉS  
(Coord.). (2008). *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.*  
Tomo II. 346 p. Oviedo: Septem. ISBN: 978-84-96491-70-0  
*Ana Pereira Rodríguez*..... 121

ROIG RECHOU, B. A. (2008). *La Literatura Infantil y Juvenil gallega en el siglo XXI.  
Seis llaves para entenderla mejor.* Madrid: Dinocolor. 200 p. D.L: M-45287-2008  
*Juan Jose Varela Tembra* ..... 122

DOLLE-WEINKAUFE, B. (2008). *Comics made in Germany. 60 Jahre Comics aus  
Deutschland 1947-2007.* Nationalbibliothek Frankfurt am Main und des Instituts für  
Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität (Eds.). Wiesbaden:  
Harrassowitz Verlag. 124 p. ISBN: 978-3-447-05772-1  
*Mª Jesús Barsanti Vigo*..... 124

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES ..... 127

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS..... 131

HOJA DE SUSCRIPCIÓN/ ORDER FORM FOR SUBSCRIBERS..... 135

Allan, J. (2009). From Snow White to Shreisher Dahbu: the construction of gender in Saharawi storytelling. *AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil) 7 (1), 7-27. ISSN 1578-6072.

## FROM SNOW WHITE TO SHREISHER DAHBU: THE CONSTRUCTION OF GENDER IN SAHARAWI STORYTELLING

Joanna Allan  
*University of Leeds*

(Recibido 25 noviembre 2008/ Received 25 November 2008)  
(Aceptado 5 enero 2009/ Accepted 5 January 2009)

### Resumen

Los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf, Argelia, gobernados por el frente de liberación saharauí, el Polisario, se formaron en 1975 cuando la invasión marroquí y mauritana de su tierra forzó los saharauis a dejar la Sahara Occidental. Las mujeres juegan un papel clave en la gestión de estos campamentos, y muchos periodistas, intelectuales y miembros del público internacionales han notado el avance en la emancipación de mujeres, en un contraste marcado a las imágenes estereotípicas occidentales de las mujeres árabes y islámicas como pasivas, sumisas y muy oprimidas. Por cierto, las mujeres, y la liberación y igualdad de género que supuestamente disfrutaban, son un enfoque común en los discursos del Polisario ¿Pero qué imágenes de mujeres se presentan en la cultura tradicional saharauí? Explorando representaciones de género en cuentos tradicionales saharauis – y comparando y contrastándolos con cuentos de hadas europeos para iluminar más intensamente las construcciones de género propias del Sahara - intento responder a esta pregunta.

**Palabras Claves:** Sahara Occidental, género, cuentos de hadas, Polisario.

**Abstract**

The Saharawi refugee camps of Tindouf, Algeria, governed by the Saharawi liberation front the Polisario, were formed in 1975 when the Saharawis were forced to leave their country, the Western Sahara (previously a Spanish colony), due to the invasion of Moroccan and Mauritanian forces. Women play a key role in the running of these camps, and many international journalists, intellectuals and members of the public have commented on the advancement in the emancipation of women, in sharp contrast to the stereotypical Western image of Arab and Islamic women as passive, submissive and heavily oppressed. Indeed women, and the supposed liberation and gender equality that they enjoy, are a common focus in Polisario discourse. Yet what images of women are presented in traditional Saharawi culture? By exploring representations of gender in traditional Saharawi stories – and comparing and contrasting them with European fairytales in order to more brightly illuminate the constructions of gender particular to the Sahara - I attempt to address this question.

**Key Words:** Western Sahara, gender, fairytales, Polisario.



*Hablar del cuento saharawi es hablar del pueblo saharawi, de sus tradiciones y de su historia, de sus vivencias y sus perspectivas.*  
(Haidar, 2007: 24)

*The child who is fed tales such as Snow White is not told that the tale itself is a poisonous apple.* (Daly, 1987: 44)

The influence of literature on the formation of social imaginaries and identities is remarkable. Many societies rely on narrative mode for children's socialisation into a specific cultural reality as the fairy tale is "to this day the first tutor of children because it was once the first tutor of mankind." (Wanning Harries, 2003: 10). As Alexandra Georakopoulou and Dionysis Goutsos point out, "[t]he truth established in a story appears to have a stronger cognitive effect on people than the truth established through rationality and informative texts." (Georakopoulou and Goutsos, 1997: 41)

In the mystical landscape of the Western Sahara, with its awe-inspiring mountains and dunes, green oases, moon-like craterous rocky plains and abundant



dry and golden *wadis*<sup>1</sup>, where “en la sombra de cada acacia ... en cada pozo ... hay miles de historias”<sup>2</sup> to be discovered, this cultural education transmitted through the enthralling adventures depicted in stories, myths and legends was traditionally carried out in the familiar and cozy atmosphere of the grandmother’s *jaima*. “Siempre los mayores, los abuelos, te cuentan los cuentos. Y te meten en lo que es lo de antes.”<sup>3</sup> When the men had returned from a long day grazing the camels, the sun resting under the blanket of the night, the water and firewood fetched, and the dinner slowly stewing on the stove, the children would gather around the storyteller with anticipation and “sólo escuchan, miran y escuchan. Y todo lo que han escuchado lo retienen en la mente ... todo esto ... retiene un niño del desierto desde pequeño hasta mayor.”<sup>4</sup> Amongst the many moral and social messages that the listener receives and retains through the events of the (pedagogical) story and the antics of the characters are the lessons of gender. (Haase 2004:3, Haase, 2004: xii, Bottigheimer, 2004:37, Wanning Harries, 2004:100, Odber de Baubeta 2004: 132, Preston, 2004:203, Zipes, 1986:vii, Zipes, 1986:2, Lieberman, 1986:185) Whilst imprinting gender images on our brains, such stories simultaneously reflect established social norms about traditional femininity and masculinity. Indeed, Lee Haring asserts that folk tales are “the finest evidence for understanding the fashioning and altering of social identities and the social practices that make possible the ways in which cultures describe gender” (Haring, 2004: 170).

In this paper I will explore how gender is constructed in traditional Saharawi stories as well as in the fairytales of my own European cultural heritage. The juxtaposition of the two traditions will help to illuminate and define the contours of the gender images presented. But I am not the first to link these two traditions. In fact, both traditions are related and share many characters, plots and narrative strategies. In a short story about a visit by Don Quixote to a Saharawi *frig*<sup>5</sup>, Mohamed Salem Abdelfatah (Ebnu) lists famous literary characters, both European and Saharawi,

---

<sup>1</sup> Rivers.

<sup>2</sup> Interview with Bahia Mahmud Awah, Saharawi poet, journalist and academic, Madrid, 7 February 2008.

<sup>3</sup> Interview with Zeina Mohamed Salem, Granada, 28 August 2008.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Group of tents.

who had passed by the camp on other occasions; “ya habían pasado Cenicienta, Shertat, Blancanieves, Peter Pan, Caperucita Roja y Shreiser Dahbú”. (Abdelfatah, forthcoming: 59). Like Saharawi stories, fairytales were originally passed on by word of mouth (they only began to be written down from the seventeenth century onwards) and were initially for all age groups, not just children. (Cosslett, 1996:82) They have much influence over modern gender constructs as they constitute the voice of the dominant ideology in what Jack Zipes calls “the modern culture industry”, (Zipes quoted in Cosslett, 1996: 83) in which the masculine and feminine roles idealised in the fairytales are reemployed in children’s cartoons and films, yet also for adults, above all in women’s popular literature. For example, Karen E. Rowe notes that the stories published in many women’s magazines tend to continue to glamorise the heroine’s traditional yearning for love yet degrade it to sexual titillation, citing as a case in point the amusingly titled story *He Brought My Body to Peaks of Ecstasy on His Water-Bed... Yet I Knew I Had to Leave Him for Another Lover*. (Rowe, 1986:209)

Given that the stories analysed here all come originally from oral traditions, there are probably countless versions of each, which potentially construct gender in many different ways; versions that, in addition, have varied over time and are still evolving in different directions, including some recent feminist attempts to reinterpret such stories empowering the principal female characters.<sup>6</sup> It is therefore necessary to make explicit which versions I am using in this paper. Of the European fairytales, I refer to the mass-consumed versions popularized by Charles Perrault, the Brothers Grimm and Walt Disney, which are all very similar and by far the most well known.<sup>7</sup> As for the Saharawi stories, the versions I analyse here are those presented by Larosi Haidar in his book *Cuentos saharauis: Traducción y aproximación a los cuentos de animales*, by Fernando Pinto Cebrián and Antonio Jiménez Trigueros in their work *Bajo la Jaima: Cuentos Populares del Sáhara*,<sup>8</sup> and in the case of *Shreisher*

---

<sup>6</sup> For example see Catherine Storr, *Clever Polly and the Stupid Wolf*, London, 1967, Jay Williams, *The Practical Princess and Other Liberating Fairy Tales*, London, 1979, and Angela Carter, *The Bloody Chamber and Other Stories*, London, 1981.

<sup>7</sup> According to Wanning Harries, in the 1960s the French conteuses wrote fairytales that questioned gender norms, but unfortunately their stories and histories have long since fallen by the wayside. See Wanning Harries, “Introduction: Once, Not Long Ago”, 3-18.

<sup>8</sup> It should be noted that the “authors” quote the stories collected as coming from “Trab el-Bidán”, which includes most of Mauritania and smaller parts of Mali and Algeria, as well as the entire Western Sahara.

*Dahbu*, the version quoted by Ana Tortajada in her book *Hijas de las Nubes*, selected because these are the only written and published versions available at the time of writing. Therefore, a crucial difference is that while the European fairytales have been 'encoded', and thus their possible flux of different meanings arrested, the Saharawi stories are still mainly oral. It could be assumed that there is more room for variation in the Saharawi stories, while in the Western context the possible variations and re-interpretations are more "limited" by the horizon of possibilities opened by the written hegemonic versions, which act as the surface of inscription even for the most radical feminist reinterpretations. Taking this into account, firstly, I will compare how gendered sexuality is constructed in the European and Saharawi stories as I see it as an area where particularly salient double standards tend to exist with respect to gender. Secondly, I look at how the agency of the female and male protagonists of the tales are imagined, evaluating how active or passive they are. Thirdly, I analyse how maternity is constructed and what attitudes exist within the stories towards mother figures. Finally, I conclude by exploring ways of re-conceptualising such images of the masculine and the feminine.

Once upon time, a story about a man called Adam and a woman called Eve was popularised internationally by three major religions; Judaism, Christianity and Islam. The constructions of gender and sexuality that it propagated were reproduced in the minds and customs of peoples all over the world "happily" ever after. According to the myth, Eve manipulates naive Adam with her elusive sexual powers and entices him to be her accomplice in the picking of the apple from the forbidden tree against the orders of God, and thus brings about the eternal downfall and misfortune of humankind. As Nawal El Saadawi points out, this reflects the Arabic concept of *fitna*. *Fitna* is Arabic for women's overpowering seductiveness, which combines attraction and mischievousness. According to Islamic ethos, *fitna* can have disastrous consequences, causing uprising, conspiracy and anarchy that endanger and subvert the existing order of things, and the bringing about of "moral and social turmoil". (Cherifati–Merabtine, 1994:56) As El Saadawi explains,

From this [idea of *fitna*] arose the conception that life could only follow its normal, steady and uninterrupted course and society could only avoid any potential menace in its stability and structure, or any disruption of the social order, if men continued to satisfy the sexual needs of their women, kept them happy, and protected their honour. If this was not ensured a *fitna* could easily be let loose, since the honour

of women would be in doubt, and as a result uneasiness and trouble could erupt at any moment. The virtue of women had to be ensured if peace was to reign among men...<sup>9</sup> (El Saadawi, 1980:136)

This conception of women's sexuality and the honour intrinsically associated with it is repeated in many cultural images of gender today, from the black-widow-spider femme fatales that are the downfall of men in Hollywood films, to fairytale heroines such as the honourable Snow White whose maidenhood is made apparent in the colour of her name.<sup>10</sup> This paradigm is also a characteristic of some Saharawi traditions.

All the characters that appear in the stories translated by Haidar in his work, and some in the work of Pinto and Jiménez, are animals with human characteristics. In Haidar's opinion, the female animals are generally representative of Saharawi women, whilst the male animals symbolise traits associated with Saharawi men.<sup>11</sup> The (female) Hare is the animal that has the most in common with Eve, and her namelessness is perhaps a technique employed to draw attention to her symbolic feminine status.<sup>12</sup> Pinto and Jiménez significantly state that "como las mujeres, [la liebre] habla mucho y tiene gran capacidad de engaño". (Pinto Cebrián et. al., 2004: xi) In a story translated by Haidar, she uses her beauty to charm the (male) hyena into marrying her, and then manipulates him for her own ends. Haidar explains,

---

<sup>9</sup> *Fitna* is also used historically to refer to upheavals and civil war within the Islamic world. For more on this use of the term see for example G.H.A Juynboll, "The Date of the Great Fitna", *Arabica*, 20:2, 1973, 142-159. For more on the concept of *fitna* and the consequent policing of women's sexuality, see also Nayereh Tohidi, "Modernity, Islamization and Women in Iraq", *Gender and National Identity: Women and Politics in Muslim Societies*, (Valentine Moghadam ed.), London, 1994, pp.119 and 139, Valentine N. Moghadam, "Nationalist Agendas and Women's Rights", *Feminist Nationalism*, (Lois A. West ed.), London, 1997, p.78 and Cherifati-Merabtine, "Algeria at a Crossroads...", p.56.

<sup>10</sup> Typical femme fatales in Hollywood would be the female "baddies" in Bond films. For more on the "femme fatale" paradigm see Peter W. Evans, "The Dame in the Kimono: *Amantes*, Spanish *Noir* and the *Femme Fatale*", *Bulletin of Hispanic Studies*, 76:1, 1 January 1999, 93-100, Mary Ann Doane, *Femmes Fatales: Feminism, Film Studies and Psychoanalysis*, New York, 1991, and Helen Hanson, *Hollywood Heroines: Women in Film Noir and the Female Gothic Film*, London, 2007.

<sup>11</sup> Interview with Larosi Haidar, Saharawi writer and academic, Granada University, 26 November 2007.

<sup>12</sup> See Karen Hodder, "The Lady of Shalott in Art and Literature", *Sexuality and Subordination: Interdisciplinary Studies of Gender in the Nineteenth Century*, (Susan Mendus and Jane Rendall eds.), London, 1989, p.75 for more on namelessness used as a technique to convey the iconography of womanhood.

the hyena “representa al hombre inocente y bonachón que actúa por instinto, y la liebre... simboliza a la calculadora y maquinadora mujer”. (Haidar, 2007: 76) It appears that Sidati Essalami - the man who originally collected the stories used by Haidar in the 1960s and 70s - had quoted a poem along with the story of the Hare,

No albergues esperanzas en una hembra  
toda una vida  
pues aunque lo jure por lo más sagrado  
te mentirá un día  
No albergues esperanzas en una hembra  
toda una vida  
pues es como la temible serpiente  
cuando más grandes sus colmillos  
más ha de ser temida.  
Seduca con dulces palabras  
más cuando arremete  
es lo peor para la vida (Essalami quoted in Haidar, 2007: 74)

The female uses her beauty to manipulate and deceive men, whose brains are presumably numbed by the presence of an attractive woman. The poem links women’s sexuality (“seduce con dulces palabras”) with danger (“colmillos”, “ha de ser temida”, “arremete”) and betrayal (“es como la temible serpiente”). Yet nothing is said about men’s sexuality, only “la hembra” is referred to, implying that males are unable to “employ” their sexuality to manipulate or deceive women and are merely helpless beasts that, like Adam, are natural victims to female temptation. If this poem and the symbol of the Hare are in one way or another a reflection of wider attitudes in the Western Sahara towards gendered sexualities, it could be assumed that such perceptions are reinforcing a cultural norm in society similar to *fitna*, which aims to “control” women’s sexuality in a way that men’s isn’t for the sake of peace and order in society. As Pablo San Martín explains,

En el Sahara Occidental, la sexualidad del hombre es normalmente considerada menos problemática que la de la mujer, más sencilla, básica y ... directa. En cierta manera, aunque esto es una generalización y como toda generalización tiene que ser matizada...pero parece que se asume que un hombre siempre que pueda va a querer tener sexo con una mujer, es como si se considerase que el hombre es débil y que no se puede controlar. Si un hombre tiene la oportunidad de acostarse con una chica...en general (¡pero muy en general!) ... no va a decir que no. No se supone que el hombre se tiene que ‘controlar’...al contrario, se asume que el hombre va a

tener sexo siempre que pueda y que eso es natural. Entonces, en la medida en que la sexualidad del hombre es, en ese sentido, más lineal, ... es la sexualidad de la mujer la que aparece popularmente como más compleja y retorcida, en cierta manera: la mujer puede 'jugar' con la sexualidad – y con su sensualidad – para flirtear con el hombre... manejarlo, y hacer que pierda el control ... y el hombre, si puede, siempre se va a 'aprovechar' de ella ... o mejor dicho nunca va a poder resistir los encantos de una mujer, que es distinto. Es decir, que si por una parte la mujer aparece como más débil en muchos aspectos, en otros aparece como sexualmente más problemática y peligrosa. En ese sentido, en situaciones conflictivas el hombre puede ser visto como la víctima a la que las mujeres hacen perder la cabeza con su belleza y sus flirteos, y las mujeres como las desencadenantes de dichos conflictos (matrimoniales, de honor en las familias ... como los embarazos antes del matrimonio ...) porque en sus manos está el mantenerse limpias y alejadas de los hombres y el no fomentar situaciones en las que un hombre, ya se sabe, nunca va a poder decir que no ... sino todo lo contrario...<sup>13</sup>

The reasons for marriage highlighted by the stories reinforce this idea of male vulnerability in the face of female sexuality. In all the stories collected by Pinto Cebrián and Jiménez Trigueros concerning marriage, the bride's astonishing good looks are the main reason for the husband's proposal, illustrating his ignorant and irrational behaviour in the face of a sexually attractive woman. On the other hand, the women select their partners on the basis of personality, whether due to the husband's good sense of humour, ability to provide for the bride, or his loyalty, generosity or good-nature, which suggests that women are not privy to the same sexual "weaknesses" as men are perceived to be. Of course, the contradiction here is that whilst the stories on the whole require women to be beautiful, which suggests sexual charisma, they simultaneously encourage the condemnation and severe punishment of women who express their sexuality, as I further argue below.

*Shreiser Dabbú* – a very popular Saharawi story about the adventures of a young Saharawi girl – is an illustration of how women's sexuality is perceived to be something negative and therefore worthy of control. In the tale, Shreiser is tricked into eating a snake's egg which subsequently hatches, causing her abdomen to swell. Believing that she is with child, her elder brothers bury her alive as punishment for the dishonour brought upon their family by her apparent pregnancy. (Tortajada, 2004:165) Although this type of murderous "honour" crime is nowadays unknown

---

<sup>13</sup> Personal conversation with Pablo San Martin, Leeds, 21 May 2008.

in Saharawi society and would be intolerable, this story nevertheless promotes the idea that the loss of virginity of a woman outside of marriage is unacceptable to society. Furthermore, the stories collected by Pinto and Jiménez illustrate additional examples of the strict controls placed exclusively on women's sexuality. For example, the character of Deilul is – according to Pinto and Jiménez – widely considered by storytellers and their audiences as “brillante pues sabía cómo controlar el comportamiento de sus hijas sin recurrir a la violencia, método que era comúnmente empleado por otros jefes de familia.” (Pinto Cebrián et. al., 2004: ix) This illustrates how violence was used by the (male) heads of families against women to punish or prevent breaches of the “honour” codes of the household or community.

Other stories teach the listener that women should accept and be grateful for such policing by their families. Firstly, in a story named “El Sacrificio”, a woman who “siempre permanecía bajo la severa vigilancia de sus padres” (Pinto Cebrián et. al., 2004: 58) is kidnapped by robbers one day. When a friend of the family comes to save her, she helps her kidnapper instead of her “saviour”, who nevertheless manages to “rescue” her. When the latter asks the woman why she acted in the way she did, she explains to him, “ya estaba harta de la existencia que llevaba con mis padres. Y tú viniste para devolverme al sufrimiento cotidiano.” (Pinto Cebrián et. al., 2004: 59) The story ends with the downfall of the woman – a clear message to the listener not to follow her example of trying to escape to freedom. The story “Deilul y sus hijas” shares the same moral, teaching the listener how to deal with the “hugely urgent problem” of having daughters who think about men,

Deilul se encontró cierto día con un problema que requería ser tratado con la mayor urgencia posible. Sus hijas estaban pensando en hombres.

Después de efectuar un viaje fuera del poblado, trajo oro y otros artículos como regalo para ellas, pero también un saco lleno de arena.

El oro quedó a la vista mientras que el saco lo dejó cuidadosamente cerrado. Acto seguido les demandó elegir entre el oro o el saco, y las hijas prefirieron el saco cerrado pues pensaron que contenía algo más precioso que el oro.

Para su sorpresa el saco estaba lleno de arena.

Deilul les dijo entonces: Queridas hijas, como veis, todo cuanto está escondido resulta más deseable que lo que todo el mundo puede ver. Así es que si la mujer se guarda y permanece en casa, será amada y realizará sus ambiciones. (Pinto Cebrián et. al., 2004: 110)

Therefore, if taken to exemplify common constructions of gender and sexuality in Saharawi society, the stories of “Deilul y sus hijas”, “El Sacrificio”, the Hare and Shreisher Dahbu imply that there are stark double standards for women and men. Whereas men’s sexuality is not identified as a problematic issue at all, the stories imply that women are *justifiably* entangled in an immense web of intense policing and oppression of their sexuality, heavy restrictions on their movement, marginalisation and domestic violence. This is heavily linked to the concept of honour as articulated in many Arabic and/or Islamic societies (and also to varying extents in numerous other - for example Christian - societies). As many researchers note, women and their virtue are the embodiment or carriers of the honour of their family, and through them, that of the whole community. (Mojab, 2004:108–133, Rae Bennett, 2005, Moghadam, 1997:75-100, Berger Gluck, 1997:101-129, Mernissi, 2003, El Saadawi, 1980 and El Saadawi, 1997). Although, as El Saadawi describes, this tradition comes from the pre-Islamic institution of patriarchy - founded in order to control women’s sexuality for economic reasons so that fathers could identify who their children were and pass on their property accordingly - Fatima Mernissi illustrates in her work *Beyond the Veil: Male-Female Dynamics in Muslim Society*, how Islamic teachings have continued to propagate and further entrench this practice (Mernissi, 2003)<sup>14</sup>

But perhaps the most shocking construction of gendered sexuality in a folk tale is that of the European tale *Little Red Riding Hood*, which is commonly assessed as a parable of rape. The male figure of the rugged, brutish wolf lurks in the shadows of the forest lecherously contemplating sweet Red Riding Hood, thinking to himself “What a tender young creature! What a nice plump mouthful”<sup>15</sup> then waits for her in the Grandmother’s bed, eager to consume her. In the same way that women are often described as “tasty” or “sweet”, the eating metaphors here are signifiers of sexual attractiveness, whilst the selection of a bed as the site where Red Riding Hood is devoured further highlights the connotations of rape. The Perrault, Grimm and even the Disney version of this fairytale imply that, in many respects, Red Riding Hood’s fate is her own doing.<sup>16</sup> She had been warned by her mother not to talk to strangers and

---

<sup>14</sup> Of course, this is also true of other religious teachings, not just Islam.

<sup>15</sup> The Grimm Brothers, *Little Red Cap*, <http://www.authorama.com/grimms-fairy-tales-22.html>

<sup>16</sup> See The Grimm Brothers, *Little Red Cap*, Walt Disney, *Little Red Riding Hood*, USA, 1922, and Charles Perrault, “Little Red Riding Hood”, *Perrault’s Fairy Tales*, <http://www.angelfire.com/nb/classillus/images/perrault/perra.html>.



yet she tells the wolf exactly where she is going, “and was not at all afraid of him.”<sup>17</sup> The narrative discourse implicitly suggests that this is because she subconsciously wants to be ravished by the wolf. Although she is under strict instructions from her mother not to leave the path, she is easily persuaded by the wolf to relax and enjoy “how sweetly the little birds are singing” and other pleasures of nature, and so,

she (runs) from the path into the wood to look for flowers. And whenever she ...pick(s) one, she fancie(s) that she (sees) a still prettier one farther on, and (runs) after it, and so (gets) deeper and deeper into the wood.<sup>18</sup>

This implicitly dangerous venture into the natural world can be read as a metaphor of Red Riding Hood’s “deflowerment” or fall into the temptation of the “birds and the bees”. As Jack Zipes argues, “Little Red Riding is not really sent into the woods to visit grandma but to meet the wolf and to explore her own sexual cravings and social rules of conduct...in male terms, ‘she asks to be raped.’” (Zipes, 1986: 239)<sup>19</sup> Indeed, Susan Brownmiller argues that *Little Red Riding Hood* obscures the true nature of rape by implying that women, in one way or another, *want* it and that they are willing participants in their own defeat.<sup>20</sup>

Focusing on the stories analysed above, it seems that whenever women take a bite from the apple of sexuality the consequences are always potentially fatal and hence their sexuality has to be ‘controlled’ and limited. The Saharawi tales reflect the European cultural pattern of creating sexual double standards for women and men. Whilst women’s desire must be controlled for the sake of society, men are relatively free. *Little Red Riding Hood* goes one step further and constructs an abhorrent picture of gendered sexuality which is surely offensive to both women and men. It implies that women subconsciously want to be raped, whilst men are naturally and innocently inclined to do so when “seduced” by women – the guilty party -

---

<sup>17</sup> The Grimm Brothers, *Little Red Cap*.

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> See also Jack Zipes, “Epilogue: Reviewing and Re-framing Little Red Riding Hood”, *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood*, (Jack Zipes ed.); New York, Routledge, 1993, 343-383, Zipes, “Preface”, xi-xiii.

<sup>20</sup> Brownmiller quoted in Zipes, “A Second Gaze at Little Red Riding Hood’s Trials and Tribulations”, p. 231.

who are “asking for it”. As Ruth B. Bottigheimer argues, the suffering of women in these stories has been “justified from pulpit and podium as the just consequence of Eve’s folly.” (Bottigheimer, 2004:50) Both the Saharawi and the European tales are similar in that they create rigid ideals for women’s sexual conduct that follow this tradition. However, if we focus on the symbolic function of femininity and masculinity in gender arenas other than sexuality, the Saharawi and European stories differ considerably.

Two of the most famous Western fairytales, *Snow White* and *Cinderella*, reveal rigidly stereotyped gender constructions. (Cosslett, 1996:81-90 and Gilbert et.al., 1986:201-208). According to Tess Cosslett, the stories assume that beauty is the most valued characteristic for women, illustrated symbolically by the “beauty contest” between Snow White and her stepmother, and between Cinderella and her “ugly” sisters. Both heroines are associated with the domestic sphere by way of their work as servants, Snow White for the seven dwarfs and Cinderella for her stepfamily. Their goal in life is to marry handsome princes, yet they must be passive in order to obtain their dream. As Cosslett asserts, Snow White lying waiting for her prince as if dead in a glass coffin after eating the poisoned (Eve’s?) apple is a particularly extreme example of this. Perhaps the only active female characters depicted in the fairytales are the stepmothers. Their resourcefulness, agency, energy and anger are equated with wickedness. On the other hand, the active role of the male character, the Prince, is positively valued. He must undergo a quest requiring bravery, strength and chivalry to reach his goal of rescuing his princess, who has been selected on the basis of her physical beauty, innocence and pureness. (Cosslett, 1996:81) In the words of Sandra M. Gilbert and Susan Gubar, the typical princess is “childlike, docile, submissive, the heroine of a life that *has no story*.”<sup>21</sup> (Gilbert et.al, 1986:203) All in all, the fairytales reinforce patriarchal ideals of binary masculinity and femininity, which empower the male by equating him with strength and agency, and weaken the female by equating her with beauty, passivity and servile domesticity.

Like the fairytales, the Saharawi stories highlight a domestic role for women. However, the female animals are depicted as the heads of their *jaimas*, that space *belongs* to them and they have *power* over it. Contrastingly, Snow White finds herself

---

<sup>21</sup> Italics in original.

in a subordinate position of servitude in the house of the seven dwarfs, whilst Cinderella is a slave in the house of her stepfamily. Similarly, whilst the supposed physical weakness of Cinderella and Snow White is linked to their passivity, a physically weak woman in the Saharawi stories, embodied by the Sheep, is active due to her mental strength. Indeed, as Haidar highlights, due to her physical incapacity, she is “obligada a ser inteligente y precavida”. (Haidar, 2007:246) This is illustrated by a story in which she saves her own life by outwitting a cunning (male) Jackal that had persuaded the sheep’s rather stupid and malleable husband the Elephant to eat her. (Haidar, 2007:84) Haidar comments on this story, “la oveja se comporta como una mujer saharawi estándar, responde y de armas tomar”. (Haidar, 2007:84)

This pattern of the promotion of passivity in women in European tales contrasted with the activity associated with women in Saharawi stories becomes particularly apparent when two strikingly similar plots are compared. Before being fed the fateful snake’s egg, Shreisher Dahbu had had another adventure – she goes in search of her long lost brothers in order to please her mother by bringing them home. On the way, she is tricked by her black female slave into dismounting her camel and thereby giving up her superior social position. The slave bathes in a river of milk in order to turn her own skin white, whilst forcing Shreisher to bathe in a river of tar to turn the latter’s white skin black. Therefore, when she finally finds her brothers, she is mistaken for the slave and forced to work as such, whilst the “real” slave is embraced as the long lost and much-cherished sister. Eventually though, the story is set straight, the slave is killed in punishment by Shreisher’s brothers, and the “real” sister is set free.<sup>22</sup> The plot of this tale is very much paralleled by the European fairytale *The Goose-Girl*,

[A]n old Queen sends off her beautiful daughter, accompanied by a maid, to be married to a distant prince. The Queen gives her daughter a rag stained with three drops of her own blood. During the journey the maid brusquely refuses to bring the Princess a drink of water, saying “I don’t mean to be your servant any longer”. The intimidated Princess only murmurs “Oh! Heaven, what am I to do?” This continues, the maid growing ruder, the Princess meeker, until she loses the rag, whereupon the maid rejoices, knowing that she now has full power over the girl,

---

<sup>22</sup> This story would be an interesting object of study for the analysis of the intersection of race or class with gender in traditional Saharawi society. However, this is unfortunately outside the scope of this piece.

‘for in losing the drops of blood the Princess had become weak and powerless.’ The maid commands the Princess to change clothes and horses with her, and never to speak to anyone about what has happened. The possession of the rag had assured the Princess’ social status; without it she becomes *déclassé*, and while her behavior was no less meek and docile before losing the rag than afterwards, there is no formal role reversal until she loses it. Upon their arrival the maid presents herself as the Prince’s bride, while the Princess is given the job of goose-girl. At length, due solely to the intervention of others, the secret is discovered, the maid killed, and the goose girl married to the Prince. (Lieberman, 1986:193)

Considering their analogous plights, it is surprising how different the Saharawi Shreisher and the European Princess are. Firstly, Shreisher shows strong-mindedness, bravery and adventurousness when she independently decides to go out into the world in search of her brothers. Contrastingly, the Princess merely shows obedience to her mother’s wish when she is sent off to marry a far away Prince. Secondly, whilst Shreisher’s misfortune is brought about by uncontrollable magic and trickery, the insipid Princess finds herself in an undesirable position due to the lack of will to resist the domineering maid. Once again, passivity and weakness are presented as European feminine ideals whilst activity and strength of character are valued components of Saharawi femininity. Similarly, the story “El Cobarde que se volvió valiente” concerns a cowardly man who is too scared to fight with the other men from his tribe against their many enemies. His wife offers to fight in his place disguised as him, and is the greatest warrior in each battle that she attends. (Pinto Cebrián and Jiménez Trigueros, 2004: 11-13)

The maternal figure is yet another point where Saharawi stories and European fairytales clash. In the fairytales, the biological mothers of the heroines are dead and thus the only maternal figures are the stepmothers, who are constructed and stereotyped as evil, greedy and jealous. They are as “wicked” as the tens of thousands of “witches” who were burnt at the stake all over Europe between the 15<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries. For example, the gold-digging stepmothers of Snow White and Cinderella marry their husbands for money and seek the death of their younger, more attractive, more passive stepdaughters. On the other hand, the mother figures in the Saharawi stories are generally well respected and very intelligent. They are wise and should be listened to. This is illustrated by a story in which the ignorant Jackal has a dream in which he is a lion, and when he wakes up he decides to chase greyhounds in order

to prove that he is still the powerful and strong animal of his dream. His intelligent mother advises him,

Hijo mío, sabes bien que sé más que tú; conozco a tu padre y yo soy tu madre, y ninguno de los dos es león, así que no te llesves por lo que has soñado ni hagas lo que has dicho que harás. (Haidar, 2007: 277)

But the Jackal does not heed his mother's counsel, and tells her twice, "(y)o sé más que tú". (Haidar, 2007:277-278) Finally, after being viciously attacked by greyhounds, he crawls home close to death as a result of not adhering to his mother's well-reasoned advice. (Haidar, 2007: 162-166)

The comparisons above illustrate how the European tales create a strict image of the feminine ideal created in opposition to the masculine, whilst this is not generally true of the Saharawi tales outside of the field of sexuality. A brief analysis of a prominent Saharawi male figure serves to strengthen this conclusion. Shertat is the most famous character in the Saharawi oral tradition. He pops up again and again in the stories causing mischief. His bad qualities are endless – gluttonous, selfish, cruel, manipulative, cowardly, disrespectful – whilst his good side is very well disguised. Haidar explains the link between male Saharawi stereotypes and Shertat:

Šartat es el opuesto al hombre ideal Saharawi y, como el hombre ideal no existe, cada saharawi, obligatoriamente, debe tener al menos una de las cualidades del despreciable Šartat. En realidad, por eso no es tan despreciable, pues siempre habrá alguien entre los presentes que sea conocido por una u otra cualidad Šartateña. Somos humanos. Todos, en parte, somos Šartat. (Haidar, 2007: 27)

Perhaps the key idea here lies in the final two sentences, "Somos humanos. Todos ... somos Šartat." We can relate to Shertat as human beings because he is not a two-dimensional character. Like a "real" person, he has all sorts of personality traits, and although most of them are bad, this converts him into a "loveable-rogue". Indeed, all the characters in the Saharawi animal stories display a variety of characteristics. The Hare may be manipulative, but she is also intelligent like the Sheep. In turn, the Sheep has a kind side, like the Hyena. Unlike the male and female representations in the fairytales, the characters here are not displayed as the heavily gendered ideals of what men and women should be. Their gendered personalities crossover and overlap

and do not form the rigid masculine/feminine binary opposition that the fairytales do. However, as we saw earlier, there is one area in which a certain gendered ideal is clearly promoted. Women's sexuality is depicted as dangerous through the character of the Hare, and as shameful and undesirable outside of marriage as the story of Shreisher Dahbú, "El Sacrificio" and "Las hijas de Deilul" illustrate. This could create or add to cultural pressures which negatively influence women's autonomy. One way to combat this would be to rewrite or tell the story in a way that is less sexist, a task which is facilitated by the fact that Saharawi stories are still part of an oral tradition, and therefore their plots and characters are in constant flux. An article that appeared on the *Haz Lo Que Debas* website illustrates how the evolution of the stories with the times is indeed possible:

Los personajes típicos de la narrativa saharawi, el erizo (El Ganfud), la gallina (Lehbara), el chacal (Edib), la liebre (Enerab), o el glotón Shertat, que es reflejo de todo lo que no debe ser un saharawi, también se adaptan a los nuevos tiempos en los cuentos que inventan los jóvenes y los niños en los campamentos.

Los personajes de los cuentos saharawis antes estaban preocupados por buscar pastos, cuidar a sus rebaños, y vivían acampando en jaimas de pelo de camello. Ahora su vida transcurre en los campamentos, revisan sus coches y compran en los comercios. No es bueno ni malo, los cuentos tradicionales convivirán con los más nuevos...<sup>23</sup>

In Europe, feminists have been rewriting stories in feminist ways for many years. As Fiona Mackintosh explains "rewriting operates for the reader by taking a ritualized and stylized narrative and revitalizing it, ironically drawing to our attention the often sexist assumptions and ideologies around which it is created." (Mackintosh, 2004: 163) It has become an important tool for destabilising, deconstructing and questioning patriarchal social structures and their moral values and reoccurring roles concerning gender. Perhaps the more sexist parts of stories such as Shreisher Dahbu could be rewritten in such a way. On the other hand, as this story is part of an oral tradition and I have only had access to one written codification (the only available at this moment), perhaps people have already reimagined the plot along feminist lines and created stories that can compete for social space with the dominant versions in an attempt to disturb the status of the more sexist, fixed constructions of gender.

---

<sup>23</sup> *Haz Lo Que Debas*, "Jalga marra. (Érase una vez...)", [http://hazloquedebas.blogspot.com/2007\\_07\\_01\\_archive.html](http://hazloquedebas.blogspot.com/2007_07_01_archive.html), 15 July 2007.

Perhaps in a *jaima* somewhere in the wilderness of the Liberated Territories, or in the sterile and desolate camps, a grandparent is challenging and overturning the more sexist stereotypes of the traditional stories, and imbibing and moulding their grandchildren with new and open attitudes.

### **Bibliographical References**

- ABDELATAH, M. S. (forthcoming). Sueños del mundo. In Saharawi Writers, *Don Quixote, el azri de la badia Saharawi: Un homenaje a la obra de Cervantes*.
- BERGER GLUCK, S. (1997). Palestine: Shifting Sands: The Feminist-Nationalist Connection in the Palestinian Movement. In West, L.A. (Ed.), *Feminist Nationalism* (pp. 101-129). London: Routledge.
- BOTTIGHEIMER, R.B. (2004). Fertility Control and the Birth of the Modern European Fairy-Tale Heroine. In Haase, D. (Ed.), *Fairy Tales and Feminism: New Approaches* (pp. 37-51). Detroit: Wayne State University Press.
- CARTER A. (1981). *The Bloody Chamber and Other Stories*, London: Penguin.
- \_\_\_\_\_ (1990). Introduction. In Carter, A. (Ed.), *The Virago Book of Fairy-Tales* (pp.ix-xxii). London: Virago Press.
- CHERIFATI-MERABTINE, D. (1994). Algeria at a Crossroads: National Liberation, Islamization and Women. In V. Moghadam (Ed.), *Gender and National Identity: Women and Politics in Muslim Societies* (pp.40-62). London: Zed Books.
- COSSLETT, T. (1996). Fairytales: Revising the Tradition. In T. Cosslett, A. Easton and P. Summerfield (Eds.), *Women, Power and Resistance, an Introduction to Women's Studies* (pp.81-90). Buckingham: Open University Press.
- DALY, M. (1987). *Gyn/Ecology: The Metaethics of Radical Feminism*. Boston: The Women's Press.
- DISNEY, W. (1922). *Little Red Riding Hood*. USA.

- DOANE, M.A. (1991). *Femmes Fatales: Feminism, Film Studies and Psychoanalysis*. New York: Routledge.
- EL SAADAWI, N. (1980). *The Hidden Face of Eve: Women in the Arab World*. New Jersey: Zed Books.
- EL SAADAWI, N. (1997). *The Nawal El Saadawi Reader*. London: Zed Books.
- EVANS, P.W. (1999). The Dame in the Kimono: *Amantes*, Spanish *Noir* and the *Femme Fatale*. *Bulletin of Hispanic Studies*, 76 (1), 93-100.
- GEORGAKOPOULOU, A., and GOUTSOS, D. (1997). *Discourse Analysis: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- GILBERT, S.M., and GUBAR, S. (1986). The Queen's Looking Glass. In J. Zipes (Ed.), *Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairytales in North America and England* (pp. 201-208). New York: Routledge.
- GRIMM BROTHERS, (last accessed 1 September 2008). *Little Red Cap*, from <http://www.authorama.com/grimms-fairy-tales-22.html>.
- HAASE, D. (2004a). Feminist Fairy–Tale Scholarship. In D. Haase (Ed.), *Fairy Tales and Feminism: New Approaches* (pp.1-36). Detroit: Wayne State University Press.
- \_\_\_\_\_ (2004b). Preface. In D. Haase (Ed.), *Fairy Tales and Feminism: New Approaches* (pp.vii-xiv). Detroit: Wayne State University Press.
- HANSON, H. (2007). *Hollywood Heroines: Women in Film Noir and the Female Gothic Film*. London: I.B. Tauris and Co.
- HARING, L. (2004). Creolization as Agency in Woman-Centered Folktales. In D. Haase (Ed.), *Fairy Tales and Feminism: New Approaches* (pp.169-177). Detroit: Wayne State University Press.
- Haz lo que debas blog (July 2007). Jalga Marra. (Érase una vez...), from [http://hazloquedebas.blogspot.com/2007\\_07\\_01\\_archive.html](http://hazloquedebas.blogspot.com/2007_07_01_archive.html).



- HODDER, K. (1989). The Lady of Shalott in Art and Literature. In S. Mendus and S. Rendall (Eds.), *Sexuality and Subordination: Interdisciplinary Studies of Gender in the Nineteenth Century* (pp.60-87). London: Routledge.
- JUYNBOLL, G.H.A. (1973). The Date of the Great Fitna. *Arabica*, 20 (2), 142-159.
- LIEBERMAN, M.K. (1986). 'Some Day My Prince Will Come': Female Acculturation Through The Fairytale. In J. Zipes (Ed.), *Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairytales in North America and England* (pp.185-200). New York: Routledge.
- MACKINTOSH, F. (2004). Babes in the Bosque: Fairy Tales in Twentieth-Century Argentine Women's Writing. In D. Haase (Ed.), *Fairy Tales and Feminism: New Approaches* (pp.149-167), Detroit: Wayne State University Press.
- MERNISSI, F. (2003). *Beyond the Veil: Male-Female Dynamics in Muslim Society*. London: Saqi Books.
- MOGHADAM, V. (1997). Nationalist Agendas and Women's Rights. In L.A. West (Ed.), *Feminist Nationalism* (pp.75-100). London: Routledge.
- MOJAB, S., No "Safe" Haven: Violence Against Women in Iraqi Kurdistan. In W. Giles and J. Hyndman (Eds.), *Sites of Violence: Gender and Conflict Zones* (pp.108-133). London: University of California Press.
- ODBER DE BAUBETA, P. A. (2004). The Fairy-Tale Intertext in Iberian and Latin American Women's Writing. In D. Haase (Ed.), *Fairy Tales and Feminism: New Approaches* (pp.129-147). Detroit, Wayne State University Press.
- PERRAULT, C. (last accessed 1 September 2008), Little Red Riding Hood. Perrault's Fairy Tales, from <http://www.angelfire.com/nb/classillus/images/perrault/perra.html>.
- PINTO CEBRIÁN, F., and JIMÉNEZ TRIGUEROS, A. (2004). *Bajo la Jaima: Cuentos Populares del Sáhara*. Madrid: Miraguano Ediciones.
- PRESTON, C.L. (2004). Disrupting the Boundaries of Genre and Gender: Postmodernism and the Fairytale. In D. Haase (Ed.), *Fairy Tales and Feminism: New Approaches* (pp.197-212). Detroit: Wayne State University Press.

- RAE BENNETT, L. (2005). *Women, Islam and Modernity: Single Women, Sexuality and Reproductive Health in Contemporary Indonesia*. New York: Routledge.
- ROWE, K.E. (1986). Feminism and Fairy-Tales. In J. Zipes (Ed.), *Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairytales in North America and England* (pp.209-226). New York: Routledge.
- STORR, C. (1967). *Clever Polly and the Stupid Wolf*. London: Puffin Books.
- TOHIDI, N. (1994). Modernity, Islamization and Women in Iraq. In V. Moghadam (Ed.), *Gender and National Identity: Women and Politics in Muslim Societies* (pp.110-147). London: Zed Books.
- TORTAJADA, A. (2004). *Hijas de la arena; cartas desde los campamentos saharauis*. Barcelona: Delbolsillo.
- WANNING HARRIES, E. (2003). Introduction: Once, Not Long Ago. In E. Wanning Harries (Ed.), *Twice Upon A Time: Women Writers and the History of the Fairy Tale* (pp.3-18). Princeton: Princeton University Press.
- \_\_\_\_\_ (2004). The Mirror Broken: Women's Autobiography and Fairy Tales. In D. Haase (Ed.), *Fairy Tales and Feminism: New Approaches* (pp.99-111). Detroit: Wayne State University Press.
- WILLIAMS, J. (1979). *The Practical Princess and Other Liberating Fairy Tales*. London: Chatto and Windus.
- ZIPES, J. (1986a). A Second Gaze at Little Red Riding Hood's Trials and Tribulations. In J. Zipes (Ed.), *Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairytales in North America and England*, (pp.227-260). New York: Routledge.
- \_\_\_\_\_ (1986b). Introduction. In J. Zipes (Ed.), *Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairytales in North America and England* (pp.1-36). New York: Routledge.
- \_\_\_\_\_ (1986c). Preface. In Zipes, J. (Ed.), *Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairytales in North America and England* (pp. xi-xiv), New York: Routledge.

\_\_\_\_\_ (1993a). Epilogue: Reviewing and Re-framing Little Red Riding Hood. In J. Zipes (Ed.), *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood* (pp.343-383). New York: Routledge.

\_\_\_\_\_ (1993b). Preface. In J. Zipes (Ed.), *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood* (pp.xi-xiii). New York: Routledge.



Correspondencia: **Joanna Allan** - The Bundalow, Saltwick, Stannington, Morpeth, Northumberland, NE61 6BE, United Kingdom. Email: joannaallan@hotmail.co.uk



Núñez Fernández, A. Y Ayuso Marente, J. A. (2009). Didáctica de la literatura y su relación con la competencia lingüística. *AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil) 7 (1), 29-46. ISSN 1578-6072.

## **DIDÁCTICA DE LA LITERATURA Y SU RELACIÓN CON LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

M<sup>a</sup> Aránzazu Núñez Fernández

*Centro de Profesorado de Cádiz*

José Antonio Ayuso Marente

*Facultad de Ciencias de la Educación (Cádiz)*

(Recibido 3 September 2008/ Received 3 September 2008)

(Aceptado 30 Octubre 2008/ Accepted 30 October 2008)

### **Resumen**

Presentamos una propuesta didáctica para el alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria. En ella se ofrecen estrategias para un análisis de la obra más representativa y conocida de la producción literaria de Juan Ramón Jiménez:

Platero y yo. Dicho análisis se centra en la constatación del uso en el texto, de vocablos y expresiones propias del habla andaluza referidas al cuerpo humano.

**Palabras clave:** lenguaje, significado, expresión, cuerpo.

### **Abstract**

We present a didactic proposal for students of the third cycle of Primary Education. It offers strategies to analyze the most representative and well-known work in the literary production of Juan Ramón Jiménez.: Platero y yo. This analysis seeks to ascertain whether they appear in the text words and expressions own speech Andalusian referring to the human body.

*AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 7 (1), 29-46.

---

**Key words:** language, meaning, expression, body.



## **Introducción**

Mostramos una propuesta de trabajo en el aula sobre el habla andaluza, relacionada con el cuerpo humano y la medicina, que puede contribuir, al tratamiento educativo de los valores propios de nuestra identidad y al estudio de las obras clásicas andaluzas de la literatura española desde una perspectiva diferente. La propuesta consiste en una Unidad Didáctica interdisciplinar. La inquietud inicial surgió del interés por investigar el lenguaje empleado en Andalucía. La idea de analizar y trabajar el vocabulario autóctono de nuestra Comunidad podría llevarse a cabo eligiendo cualquier obra, y un tema concreto para trabajar vocablos y expresiones en ella incluidos. En nuestra propuesta ofrecemos una forma de trabajar las expresiones verbales relacionadas con partes y órganos del cuerpo, sensaciones, enfermedades, etc., que aparecen en “Platero y yo”, de Juan Ramón Jiménez. Podría haberse escogido cualquier producción literaria y temática, por ejemplo, el vocabulario de los sentimientos en alguna obra de Federico García Lorca o la terminología marinera en la poesía de Rafael Alberti.

### **1. Unidad didáctica interdisciplinar: “el cuerpo humano y la medicina en platero y yo”**

Con esta experiencia pretendemos, que el alumnado profundice en el conocimiento de la Lengua Española, y de las variantes dialectales que se dan en Andalucía, y las valore dentro de la diversidad y pluralidad lingüística del Estado español. Por otro lado, se intenta hacer, mediante actividades de ayuda, un análisis del sentido de lo que Juan Ramón Jiménez quería expresar en los fragmentos de texto que contienen palabras, frases y expresiones relacionadas con el tema elegido.

#### ***1.1. Justificación curricular***

Como refleja el artículo 40 de la Ley 17/ 2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía LEA el currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con hechos diferenciadores de Andalucía, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

Entre los fines que cita el artículo 2 de la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), podemos destacar en este sentido

“La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” y “la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos”.

Entre los principios pedagógicos que se citan en el artículo 19 de la LOE, tenemos en cuenta el que dice textualmente:

“Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas”.

Al hablar de “educación en valores” consideramos también que tiene cabida la cultura andaluza, destacando sobre todo el respeto a las distintas modalidades que pueden darse en el habla de las distintas regiones incluyendo sobre todo a nuestra Comunidad.

El Proyecto DeSeCo (OCDE), define las competencias como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Comprenden la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Ponen el énfasis en “Saber Hacer”, un saber que se aplica y se adapta a una diversidad de contextos, incluyendo conocimientos, procedimientos/destrezas y actitudes. Toda competencia clave o básica deberá contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social; podrá aplicarse a un amplio abanico de contextos y capacitará para superar exigencias complejas.

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de

diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria establece las siguientes competencias:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia Matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Todas estas competencias básicas orientan la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible. Tienen el fin de integrar los diferentes aprendizajes; formales, informales y no formales. Son favorecidas o desfavorecidas por la Organización y el funcionamiento de los centros, la participación del alumnado, normas de régimen interno, uso de las instalaciones, etc. Algunos estudiosos de esta problemática (Trujillo, 2005) plantean que toda propuesta debería pasar por una instrumentalización de las áreas lingüísticas y la integración de las áreas curriculares. De hecho, uno de los grandes dilemas de nuestro sistema educativo es el divorcio entre las distintas áreas curriculares y la lógica y necesaria cohesión de éstas dentro del sistema ante el reto de la globalización, la transversalidad y la interdisciplinariedad.

La didáctica de la lengua podría suponer un punto de conexión entre las distintas áreas. El lenguaje tiene carácter instrumental en la educación, además de ser objeto de estudio para la adquisición de competencia comunicativa o bien para el desarrollo de destrezas metalingüísticas. En esta premisa es donde vamos a centrar nuestra propuesta de programación. El tratamiento interdisciplinar abarcará las distintas áreas y entre los recursos metodológicos que proponemos contemplamos entre otros, los medios tecnológicos.

La falta de homogeneidad lingüística de la región andaluza y la pronunciación, son las dimensiones más representativas de nuestra singular modalidad lingüística del



español y por tanto aspectos muy importantes a tener en cuenta a la hora de enseñar. La diversidad lingüística de una región se establece en función de razones diferentes y da lugar a variedades distintas: diatópicas por razones geográficas, diastráticas por motivos socioculturales y diafásicas por cuestiones sociolingüísticas. Nos parece positivo fomentar el conocimiento de estos tres fenómenos, para utilizar con acierto las distintas modalidades del lenguaje, en función de las características de la situación. En la descripción de las áreas que aparece en el anexo II del RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se hace referencia a que “el papel de la Educación Primaria será ampliar esta competencia lingüística y comunicativa de modo que sean capaces de interactuar en los diversos ámbitos sociales en los que se van a ver inmersos”. Se dice también que “el currículo se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en los diferentes contextos: privados y públicos, familiares y escolares”.

Planteamos esta propuesta para propiciar un acercamiento al contexto lingüístico más próximo y al estudio de obras de la literatura de autores y autoras naturales de Andalucía. En el presente trabajo, hemos escogido la obra *Platero y yo* del onubense universal Juan Ramón Jiménez, para su análisis desde esta perspectiva.

En los Artículos 6.1 de la LOE y 5 del RD 1513/2007, se define currículo como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación”. Siguiendo el mismo orden de los elementos de esta definición planteamos nuestra Unidad Didáctica.

### **1. 2. *Objetivos***

Mediante la puesta en práctica de diversas actividades pretendemos que el alumnado llegue a:

- Conocer, usar y apreciar la modalidad lingüística andaluza, desde la valoración positiva de sus propios modos de expresión.
- Dominar estrategias de investigación, búsqueda y manejo de información.
- Analizar el vocabulario y las figuras literarias que aparecen en la obra de Juan Ramón Jiménez.

Los objetivos didácticos de esta unidad contribuyen al logro de los siguientes objetivos de la etapa (LOE, art 17):

- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

En la programación están implicadas diversas áreas: Lengua Castellana y Literatura, Conocimiento del medio natural, social y cultural y Matemáticas.

Como eje principal tomaremos el área de Lengua Castellana y Literatura, a través de la cual debemos procurar un avance en el dominio del idioma con precisión y riqueza en los aspectos de su uso oral y escrito. A partir de ella trabajaremos desde el resto de áreas.

Conforme a la descripción que aparece en el anexo II del RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, podemos decir que “aprender una lengua no es únicamente apropiarse de un sistema de signos, sino también de los significados culturales que éstos transmiten y, con estos significados, de los modos en que las personas entienden o interpretan la realidad. El lenguaje contribuye así a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable, al equilibrio afectivo y a la integración social y cultural de las personas”.

Objetivos para la etapa, de las áreas implicadas:

### **Lengua Castellana y Literatura**

Destacamos entre los objetivos de Lengua castellana y literatura en esta etapa, los que tienen una relación más directa con el centro de interés de nuestra UD:

- Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.

- Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.
- Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.
- Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

### **Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural**

- Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.

### **Matemáticas**

- Utilizar técnicas elementales de recogida de datos para obtener información sobre fenómenos y situaciones de su entorno; representarla de forma gráfica y numérica y formarse un juicio sobre la misma.

### ***1. 3. Competencias Básicas***

Las competencias básicas que orientan esta unidad Didáctica son:

- Competencia en comunicación lingüística
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender

Basándonos en la descripción de las áreas y su contribución al desarrollo de las Competencias Básicas que se hace en el anexo II del RD 1513/2007, destacaremos la contribución de cada una de las áreas a las competencias básicas, relacionándola con nuestra unidad Didáctica.

Podemos decir que el carácter global del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural hace que incida en mayor o menor medida, al desarrollo de la mayoría de las competencias básicas.

Respecto a la competencia social y ciudadana, podemos decir que el área contribuye a la comprensión de la realidad social en la que se vive al proporcionar un conocimiento del funcionamiento y de los rasgos que la caracterizan así como de la diversidad existente en ella.

Se incluyen explícitamente en el área contenidos que conducen a la alfabetización digital, conocimiento cuya aplicación en esta y en el resto de las áreas contribuirá al desarrollo de la competencia digital. La utilización básica del ordenador, el manejo de un procesador de textos y la búsqueda guiada en Internet, contribuyen de forma decisiva al desarrollo de la misma.

El peso de la información en esta área singulariza las relaciones existentes entre el tratamiento de la información y competencia digital y la competencia en comunicación lingüística. Por otra parte, la reflexión sobre qué se ha aprendido, cómo y el esfuerzo por contarlo, oralmente y por escrito, contribuirá al desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

La contribución del área a la competencia artística y cultural se centra en el conocimiento de las manifestaciones culturales, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio cultural, y entre ellas se incluye también la lengua y el habla.

La propia concepción del currículo del área de Lengua Castellana y Literatura, al poner el énfasis en el uso social de la lengua en diferentes contextos comunicativos, hace evidente su contribución directa al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística.

El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con las competencias de aprender a aprender, y con la de autonomía e iniciativa personal.

Al tratamiento de la información y competencia digital, el área contribuye en cuanto que proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento de la información y comunicación, en especial, para la comprensión de dicha información, de su estructura y organización textual, y para su utilización en la producción oral y escrita. El currículo del área incluye el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, lo que significa algo más que un cambio de soporte, ya que afecta a las operaciones mismas que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión...) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta área. Por ello, en la medida en que se utilicen se está mejorando a la vez la competencia digital y el tratamiento de la información

La lengua contribuye poderosamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como habilidades y destrezas para la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas, ya que necesariamente su adquisición requiere el uso de la lengua como base de la comunicación. Aprender lengua es, ante todo, aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás.

Por otra parte en la medida que una educación lingüística satisfactoria valora todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación, analiza los modos mediante los que el lenguaje trasmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje se está contribuyendo al desarrollo de esta competencia.

Además de reconocer la propia lengua como elemento cultural de primer orden, en esta área la lectura, comprensión y valoración de las obras literarias contribuyen al desarrollo de la competencia artística y cultural.

Las Matemáticas contribuyen a la adquisición de la competencia en tratamiento de la información y competencia digital. A través de los contenidos del

bloque cuyo nombre es precisamente tratamiento de la información se contribuye a la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico, esenciales para interpretar la información sobre la realidad.

El carácter instrumental de una parte importante de los contenidos del área proporciona valor para el desarrollo de la competencia para aprender a aprender. A menudo es un requisito para el aprendizaje la posibilidad de utilizar las herramientas matemáticas básicas o comprender informaciones que utilizan soportes matemáticos. Para el desarrollo de esta competencia es también necesario incidir desde el área en los contenidos relacionados con la autonomía, la perseverancia y el esfuerzo para abordar situaciones de creciente complejidad, la sistematización, la mirada crítica y la habilidad para comunicar con eficacia los resultados del propio trabajo.

#### **1.4. Contenidos**

En las siguientes tablas se recogen los contenidos más significativos de cada área implicada.

<b>CONTENIDOS CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL</b>  <b>TERCER CICLO</b>	<b>Bloque 4</b>  Personas, culturas y organización social	Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística en España.  Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás.  Recogida de información de distintas fuentes para analizar situaciones y problemas.
	<b>Bloque 5</b>  Cambios en el tiempo	Conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural.  Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia.
	<b>Bloque 7</b>  Objetos, máquinas y tecnologías	Elaboración de un informe como técnica para el registro de un plan de trabajo, comunicación oral y escrita de conclusiones.  Búsqueda guiada de información en la red.  Uso progresivamente autónomo de tratamiento de textos (ajuste de página, inserción de ilustraciones o notas, etc.)

Didáctica de la literatura y su relación con la competencia lingüística

<p><b>CONTENIDOS MATEMÁTICAS</b></p> <p><b>TERCER CICLO</b></p>	<p><b>Bloque 4</b></p> <p>Tratamiento de la información, azar y probabilidad</p>	<p>Recogida y registro de datos utilizando técnicas elementales de encuesta, observación y medición.</p> <p>Valoración de la importancia de analizar críticamente las informaciones que se presentan a través de gráficos estadísticos.</p> <p>Disposición a la elaboración y presentación de gráficos y tablas de forma ordenada y clara.</p>
---	--	--

<p><b>CONTENIDOS LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA</b></p> <p><b>TERCER CICLO</b></p>	<p><b>Bloque 1</b></p> <p>Escuchar, hablar y conversar</p>	<p>Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación para la localización, selección y organización de información.</p> <p>Uso de las bibliotecas, incluyendo las virtuales, de forma cada vez más autónoma, para obtener información y modelos para la producción escrita.</p>
	<p><b>Bloque 2</b></p> <p>Leer y escribir</p>	<p>Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos y respeto por la norma ortográfica.</p> <p>Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual en diferentes soportes.</p> <p>Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales teniendo en cuenta las convenciones literarias (géneros, figuras...), y la presencia de ciertos temas y motivos recurrentes.</p> <p>Desarrollo de la autonomía lectora, de la capacidad de elección de temas y textos y de expresión de las preferencias personales.</p>
	<p><b>Bloque 3</b></p> <p>Educación literaria</p>	<p>Valoración y aprecio del texto literario como fuente de conocimiento de otras culturas, como hecho cultural y como recurso de disfrute personal.</p> <p>Uso de la biblioteca del centro y participación en actividades literarias.</p> <p>Conocimiento de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad.</p>
	<p><b>Bloque 4</b></p> <p>Conocimiento de la lengua</p>	<p>Utilización de procedimientos para juzgar sobre la corrección de las palabras y generalizar las normas ortográficas.</p> <p>Localización de las lenguas de España y valoración positiva de esta riqueza lingüística, evitando los prejuicios sobre las lenguas y sus hablantes.</p>

## **1.5. Metodología**

### **Principios metodológicos**

Se propone llevar a cabo un proceso de investigación que consistirá en analizar vocablos y expresiones conocidas y otras cuyos significados ignoran, pero pueden también resultarles familiares por haberlas oído anteriormente. Establecer relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información es el objetivo primordial para lograr un aprendizaje significativo, ya que a partir del análisis del texto completo, lo que tratamos en una primera fase es que identifiquen el vocabulario que conocen, e investiguen sobre el que no les resulta familiar.

La cooperación no sólo es viable sino necesaria, puesto que han de manejarse diversos tipos de fuentes y recursos materiales en los que la tarea en grupo ofrece posibilidades de aportar mucha más calidad al trabajo. Puede garantizarse que las competencias y los conocimientos que se pueden adquirir por esta vía, son aplicables a muchas situaciones de la vida cotidiana, como puede ser la búsqueda de información en la red. Nuestra intervención educativa deberá facilitar el aprendizaje y aportar lo necesario para que logren “aprender a aprender”. Moreneo (2007) afirma que “una teoría que apunte a explicar de manera precisa y completa el proceso de toma de decisiones que está en la base del uso de estrategias para aprender, deberá integrar las metas y objetivos personales de los estudiantes y sus condicionantes emocionales y sociales”

Coincidimos con de la Fuente y otros (2007) en que la autorregulación del aprendizaje está siendo cada vez más estudiada, se adapta a las nuevas circunstancias de aprendizaje y tiene presente el aprendizaje virtual.

### **Recursos materiales**

Los recursos necesarios son:

- Ordenadores con conexión a Internet para visitar los sitios web que ofrecen catálogos de palabras y expresiones locales de nuestra región.
- Bibliografía de consulta: diccionarios y libros acerca de las diferentes modalidades del habla andaluza y obras de literatura de autoría andaluza.



## **Temporalización**

El planteamiento inicial que se propone es quincenal. La unidad didáctica responde a un diseño flexible en su temporalidad, ya que la implementación de las actividades y la correcta resolución de las mismas condicionan el tiempo disponible para la unidad didáctica.

Igualmente, siempre que el desarrollo del trabajo en el aula lo exija, determinadas actividades volverán a realizarse con distinto grado de dificultad para adaptar el contenido propuesto a la dificultad de aprendizaje. Por lo tanto, la propuesta de temporalización estará siempre condicionada a los diferentes ritmos de aprendizaje y necesidades educativas especiales.

### **1.6. Actividades**

Los tipos de actividades que se formulan, contemplan los siguientes aspectos:

- Localización de vocabulario autóctono de la provincia de Huelva, ya que el autor era natural de Moguer.
- Relación de la terminología médica de Huelva con la del resto de la comunidad andaluza.
- Búsqueda de términos relacionados con el tema, en la obra *Platero y yo*.
- Búsqueda de la relación existente entre la terminología que aparece en el libro y los vocablos y frases hechas típicos de Huelva.
- Análisis de las figuras literarias que utiliza Juan Ramón Jiménez, relativas al tema tratado.
- Construcción de oraciones con palabras extraídas de *Platero y yo*.
- Búsqueda de información en las fuentes documentales (libros, revistas, prensa, Internet, etc.)
- Indagación sobre el origen y uso de los vocablos y expresiones.
- Análisis del carácter polisémico y sinonímico de los términos analizados.

Presentamos ejemplos de actividades concretas para realizar con el alumnado:

1. Se cita varias veces la palabra tonto a lo largo de la obra. ¿Cuántos sinónimos andaluces conoces para este apelativo? ¿Qué opinión te merece el uso de este tipo de calificativos? ¿Se podría haber expresado el autor de alguna otra forma?
2. Las figuras literarias son formas de escribir o expresarse de forma bella. En el libro aparecen algunas, por ejemplo:  
SIMIL O COMPARACIÓN, PERSONIFICACIÓN, HIPÉRBOLE Y METÁFORA. ¿Serías capaz de encontrar algunas en los capítulos I, XVIII, XXVI, XXXI, XXXIII y LI?
3. Sustituye las palabras en negrita por sinónimos moguerños si hubiese, o andaluces si no encontrases ninguno de Moguer:  
La cabra va al lado de Platero, rozándose a sus patas, tirando con los dientes de la punta de las espadañas de la carga. Con una clavellina o con una margarita en la boca, se pone frente a él, le topa en el testuz, y brinca luego, y baja alegremente, mimosa, igual que una mujer.
4. Cita ocho órganos o partes del cuerpo humano que aparezcan a lo largo de los capítulos del libro. Indica en qué capítulos los has encontrado.
5. En el capítulo XLI se nombran algunas palabras y expresiones relacionadas con la boca. Enuméralas y comenta todo lo que quieras sobre ellas.
6. Nombra cinco partes del cuerpo de Platero o de otros animales, que hayas visto a lo largo de la lectura. ¿Sabes a qué corresponderían en el cuerpo humano?. Dibuja a Platero e indica las partes de su cuerpo cuyos nombres conozcas.
7. A veces el autor utiliza la figura literaria denominada personificación, que consiste en atribuir cualidades de personas a cosas o animales. A ver si encuentras designaciones de partes del cuerpo humano que se hayan utilizado para hablar de Platero. ¿Cuáles serían las que corresponderían si no se hubiese utilizado la personificación?

Ejemplo: Personificación: boca. Le correspondería hocico.

8. ¿Qué nombres de enfermedades has visto? Busca su significado en el diccionario e indica si son propias de personas o de animales.
9. Busca en el diccionario “Tísis” o “Tísica”. ¿Cómo se describe en el capítulo XLVI el aspecto que presentaba la niña enferma?
10. Localiza diez ejemplos de nombres de partes y órganos del cuerpo, que vayan acompañados de algún adjetivo. Algunos ejemplos: negros ojos, dientes amarillos, oscuras barrigas.

### ***1.7. Educación en valores***

Toda experiencia educativa debería estar siempre impregnada de valores positivos. Además de la Cultura Andaluza, el resto de los ejes transversales están presentes en mayor o menor medida. Los aspectos más significativos que tuvimos en cuenta al realizar nuestra programación fueron:

- El respeto al nombrar, clasificar y manejar los adjetivos relativos al aspecto físico
- La importancia de saber cómo se llaman las cosas, independientemente de que en nuestra región existan palabras que sustituyen los nombres de algunos órganos.
- La relevancia de distinguir lo que es coloquial de lo vulgar, procurar evitar el uso de esto último para no caer en el mal gusto.
- Crítica a la ausencia de uso de fórmulas no sexistas en los diccionarios donde las entradas aparecen siempre en género masculino.
- El respeto y la tolerancia hacia la etnia gitana que ha aportado mucho en materia de Lengua y Habla en Andalucía.
- Dejar claro desde el principio, que la intención que debe primar no es criticar ni ridiculizar la forma de expresión de nuestra población, ni siquiera en los casos en los que lo que se busca y analiza son precisamente incorrecciones y errores, sino fomentar el conocimiento de lo correcto y enriquecer nuestro repertorio mediante el acercamiento al vocabulario autóctono de Andalucía.

### **1.8. Evaluación**

Basándonos en los objetivos que propusimos, los criterios de evaluación tienen un carácter más actitudinal y procedimental que conceptual. Mediante la observación y el seguimiento constante del trabajo pudimos evaluar los siguientes aspectos:

- Interés y participación en la búsqueda de información.
- Respeto e interés hacia la Cultura Andaluza.
- Valoración de la obra literaria del autor onubense.
- Actitud respetuosa en el uso de vocablos y expresiones.
- Soltura en la selección y manejo de la bibliografía.
- Cooperación y ayuda en las tareas de grupo.

### **Conclusiones**

Bajo estos parámetros, ha sido una grata vivencia esta investigación conjunta en la que hemos visto involucrarse al alumnado en todas las tareas propuestas, con una actitud muy positiva y comprometida. La experiencia que pusimos en práctica nos demostró que investigar sobre el habla andaluza es algo que resulta muy atractivo a estas edades, ya que permite un acercamiento a épocas pasadas. Mediante esta vía se puede profundizar bastante en la lectura de las obras, lo que conduce a un conocimiento exhaustivo de los libros que se trabajen. Así nos sucedió con Platero y no dudamos que pueda ocurrir con cualquier texto que esté a su alcance. Este trabajo interdisciplinar podría ser el punto de partida para el análisis de obras de otros escritores y escritoras de la Literatura española.

### **Referencias bibliográficas**

- ALMEIDA COSTA, J. y SAMPAIO E MELO, A. (1996). *Dicionário da língua portuguesa*. Oporto: Porto editora.
- BORREGO CARDOSO, M. y Colaboradores (2004). *El habla de Barbate*. Cádiz: Grupo de Trabajo "Atutué".

- CALLES, J. Y BERMEJO, B. (2001). *Jergas, argot y modismos*. Madrid: LIBSA.
- DE LA JARA TORRES, G. (2004). *Habla popular de La Loma y el Ayer del campo*. Jaén: Istmo, Ayuntamiento de Sabiote.
- DE LA FUENTE Et AL. (2007). Efectos de la utilización de herramientas on line en la mejora de la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology* 5 (3), 757-782.
- DE LA PLATA, J. (1993). *El habla de Jerez*. Cádiz: Diario de Cádiz-INGRASA.
- DE LAS HERAS BORRERO, J., CABONERO CANO, P., COSTA OLID A., MARTÍN CID, M. y TORREJÓN MORENO, V. (1996 y 1997). *Estudios sobre modalidad lingüística andaluza en el aula*. Huelva: Carrasco.
- DEL POZO, A. (1997). *El Habla De Málaga*. Málaga: Miramar.
- EZPELETA, D. (1998). Descripción del síndrome pseudobulbar por el poeta Juan Ramón Jiménez. *Neurol*, 27, 122-124.
- FLORES CRUZ, T. (1998) La Peculiar Forma De Hablar De Los Ayamontinos. Huelva: Real, Antigua, Ilustre Y Fervorosa Hermandad Y Cofradía De Nazarenos.
- HERRADOR SÁNCHEZ, J. y NÚÑEZ FERNÁNDEZ, A. (2006): El vocabulario médico en la cultura andaluza: una propuesta de trabajo en el ámbito educativo. Premio "Joaquín Guichot" XIX Edición del Concurso para el fomento de la investigación e innovación educativa. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.
- JIMÉNEZ, J. R. (1914). *Platero y yo, elegía andaluza*. Madrid: Ed. La Lectura.
- \_\_\_\_\_ (1917). *Platero y yo*. Primera edición completa. Madrid: Ed. Calleja.
- \_\_\_\_\_ (1972). *Platero y yo, elegía andaluza*. Madrid: Taurus.
- Junta De Andalucía. Consejería De Educación Y Ciencia, Dirección General De Promoción Y Evaluación Educativa (1995): *Cultura Andaluza*. Sevilla: Consejería de Educación.
-

- LÉPINE, R. (1877). Note sur la paralysie glosso-labíe cérébrale à forme pseudo-bulbaire. *Revue Mensuelle de Médecine et de Chirurgie*, 1877, 1, 909-22.
- MILLÁN, A. (1981). Ubedí Básico: péndice nº 1. Madrid: Musigraf Arabí.
- MORENEO, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social del self y de las emociones. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology* 5 (3), 497-534.
- PAYÁN SOTOMAYOR, P.M. (2000). *El habla de Cádiz*. Cádiz: Quórum Libros Editores.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M. y PRADO ARAGONÉS, J. (2001). *Hablo andaluz, mi habla, mi identidad*: Campaña para fomentar el habla andaluza. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Relaciones Institucionales.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Diccionario de la Lengua Castellana*. Madrid: Espasa-Calpe.
- <http://coralarmiz.com/Motril/vocabulario>
- <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02585074380270784199079/index.htm>
- <http://www.fuenteheridos.org/deinteres/f4.htm>
- [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/otros\\_temas/guichot/guichot19.php3](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/otros_temas/guichot/guichot19.php3)
- <http://www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/005.htm#Huelva>
- [www.andalucia.cc/adarve/diccionario-sorvilanero](http://www.andalucia.cc/adarve/diccionario-sorvilanero)
- [www.andalucia.cc/andalu/fabrega](http://www.andalucia.cc/andalu/fabrega)



Correspondencia: **Aránzazu Núñez** - Centro de Profesorado de Cádiz. Avda. del Perú nº 3. 11007- Cádiz. E mail: [arantxa@cepcadiz.com](mailto:arantxa@cepcadiz.com); **Jose Antonio Ayuso**- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Avda. República Saharai s/n. Campus Universitario Río San Pedro. 11510- Puerto Real (Cádiz) Email: [joseantonio.ayuso@uca.es](mailto:joseantonio.ayuso@uca.es)

Cámara Aguilera, E. (2009). The Translation of proper names in Children's literature. *AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil) 7 (1), 47-61. ISSN 1578-6072.

## THE TRANSLATION OF PROPER NAMES IN CHILDREN'S LITERATURE

Elvira Cámara Aguilera  
*AVANTI Research Group*  
*University of Granada (Spain)*

(Recibido 15 septiembre 2008/ Received 15 September 2008)

(Aceptado 1 noviembre 2008/ Accepted 1 November 2008)

### **Resumen**

Tras la revisión de varias definiciones y clasificaciones de los nombres propios basándonos en especialistas u organismos especializados tales como la *Real Academia Española*, y la revisión de estrategias de traducción propuestas por destacados especialistas en el campo de la traducción (tales como Newmark (1986), Hermans (1988) y Franco (2000)), nos centraremos en la traducción de los nombres propios en la Literatura Infantil y Juvenil. Para ello, tendremos en cuenta aspectos tales como el internacionalismo, el multiculturalismo, la edad o el tipo de obra, y ofreceremos algunos ejemplos extraídos de cuentos clásicos.

**Palabras clave:** nombres propios, internacionalismo, multiculturalismo, cuentos.

### **Abstract**

In this article several definitions and classifications of proper names are revised, based on different specialists and specialized bodies such as the *Real Academia Española* (Spanish Royal Academy). That, together with the revision of strategies for the translation of proper names (according to very important authors in that field

such as Newmark (1986), Hermans (1988) and Franco (2000)) will lead us to work with the translation of proper names in Children's Literature. For that purpose, we will take into account aspects such as internationalism, multiculturalism, age or type of work, offering some examples of classical fairy tales.

**Key words:** proper names, internationalism, multiculturalism, fairy tales.



## 1. Definition and classification of proper names

One of the problems any translator has to face, in all texts, independently of the theme or subject he/she be working on is the translation of proper names. When we mention this grammatical category, right away we think of anthroponyms (names of persons) and toponyms (names of places), although they are only a part of the whole problem. It is necessary, then, to show which are all the elements within that grammatical category and define the object of study of this paper.

The Dictionary of the *Real Academia Española* (RAE 1995: 1445) defines proper name as “the one applied to animate or inanimate beings to designate and differentiate them from others of the same class, and that, since they do not necessarily evoke properties of those beings, they can be imposed on more than one (Peter, Toledo), even on beings of a different class (Mars)”<sup>1</sup>.

The *Diccionario de uso del español* (Dictionary of Spanish Use 1992: 519) by Moliner says:

[Proper name is] the one applied to a certain thing to distinguish it from the rest of the same species. They are always written in capital letters. Truly, proper names are all the expressions which are denominations and particular titles of things, but they are only called proper names when they are formed by only one or several words that do not form a complete sentence<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Translation from Spanish done by the author.

<sup>2</sup> Translation from Spanish done by the author.



In a different source, the RAE sheds new light on the theme (1999: 63):

Every proper name, such as those below, will be written with capital letters:

- a) Names of persons, animals or singularized things. Examples: Peter, Albert, Plato.
- b) Geographical names: America, Spain.

When the article officially forms part of the proper name, both words will start with capital letter: El Salvador, The Hague. The name that accompanies proper names of place when they are part of the toponym: Mexico City; Sierra Nevada.

- c) Lastnames: Smith, Brown.
- d) Constellation, star or planet names strictly considered as such.
- e) Zodiac sign names: Aries, Taurus, Libra.
- f) Cardinal point names, when we refer explicitly to them.
- g) Civil or religious feast names.
- h) Divinities' names.
- i) Sacred books.
- j) Commercial brands<sup>3</sup>.

The list continues and it presents one section for categories or situations not included in the others.

The above quote is quite representative of the heterogeneity and volubility of the proper name concept, circumstances that can be applied to other languages.

Trying to offer a closer approach to the concept of proper name, we present the considerations of an English speaking author (Algeo, 1973: 9-13), who establishes the following classification criteria:

ORTOGRAPHIC:

- Proper names are capitalized.

MORPHOSYNTACTIC:

- Proper names have no plural forms.
- Proper names are used without articles.
- Proper names do not accept restrictive modifiers.

---

<sup>3</sup> Translation from Spanish done by the author.

REFERENTIAL:

- Proper names refer to single unique individuals.

SEMANTIC:

- Proper names do not impute any qualities to the objects designated and are therefore meaningless.
- Proper names have a distinctive form of definition that includes a citation of their expression.

We have already cited Spanish and English sources to present the concept of proper name that is presented in this work from a translation point of view. All the sources show that this is not a simple, clearly defined concept delimited by Linguistics, but a rather amorphous and sometimes ethereal element that will present itself as a challenge for the translator. Franco (2000: 54) approaches the concept of proper name from the perspective of translation and comments upon the difficulties in defining it:

... I will try to review the different defining criteria postulated throughout history to define the “proper name” category. The conclusions will probably not be very encouraging in establishing an absolutely satisfactory criterion, but at least they will help to let us know the kind of surface we are on ...<sup>4</sup>

With this first section we approached the concept of “proper name”, in order to delimit (considering the space and time limitations of this article) the object of study, which will allow us a more concrete and clarifying analysis.

## **2. Translation strategies of proper names**

Authors such as Newmark (1986) have established different classifications of translation strategies in general terms, applicable, therefore, to the category of “proper names”. We will present here Hermans (1988: 13-14) classification since it is probably the one that fits best the actual tendencies on translation studies since it intends to establish all the real possibilities:

Theoretically speaking there appears to be at least four ways of transferring proper names from one language into another. They can be **copied**, i.e. reproduced in

---

<sup>4</sup> Translation from Spanish done by the author.

the target text exactly as they were in the source text. They can be **transcribed**, i.e. **transliterated or adapted** on the level of spelling, phonology, etc. A formally unrelated name can be **substituted** in the TT for any given name in the ST [...] and insofar as a proper name in the ST is enmeshed in the lexicon of that language and acquires 'meaning', it can be **translated**. Combinations of these four modes of transfer are possible, as a proper name may, for example, be copied or transcribed and in addition translated in a (translator's) footnote. From the theoretical point of view, moreover, several other alternatives should be mentioned, two of which are perhaps more common than one might think: **non-translation**, i.e. the deletion of a source text proper name in the TT, and the **replacement** of a proper noun by a common noun (usually denoting a structurally functional attribute of the character in question). Other theoretical possibilities, like the **insertion** of the proper name in the TT where there is none in the ST, or the replacement of a ST common noun by a proper noun in the TT, may be regarded as less common, except perhaps in certain genres and contexts.

Hermans talks about four basic strategies to use in the translation of proper names, all of which can be combined to produce new methods of transfer, considering as strategies the possibility of omitting the proper name in the translated text or incorporating it when there is none in the original text. It is, from our point of view, a classification that, despite being concise, includes all the possible options the translator may have.

### 3. Proper names and children's literature

Generally speaking, and in the case of Spain, we can affirm that the historical factor is responsible for the existence of three different periods in the strategies used in the translation of proper names: from the twenties to the beginning of the seventies: the proper name is considered a grammatical category among others being a tendency to translate it. A transition period until the second half of the seventies with an "important vacillation on translations by default" and from then until the present day where the general norm is the conservation or no translation of proper names (Franco, 2000: 230).

The tendencies in the translation process are an important element to be taken into account in establishing the general guidelines to follow in each historical period, but they never can be considered as the only factor determining the strategic decisions to be adopted by the translator. There are more factors that make translation

a singular exercise in every case. Thus, the text function and type of reader, for example, are decisive in decision making.

### ***3. 1. Internationalism and Multiculturalism***

Internationalism and multiculturalism are two terms that are gaining more and more importance in society today. The effective suppression of frontiers with the revolution of Internet and the proximity of people due to globalization make it possible to talk of “the global village” as a concept that agglutinates cultural divergences. This has advantages but also disadvantages which we are not going to analyse here as they are not the object of our study. From the translation point of view, this phenomenon implies a better understanding of people, which will make easier the mediating function of the translator. Pascua (1998) and Valero (2000) present both concepts in more detail but we want to underline here (due to its relation with this article) the definition of multiculturalism given by Pascua (1998: 17): “To create a multicultural reader-child through books of different countries, getting to know each other thanks to translations”<sup>5</sup>. We could say that, thanks to television, children in most parts of the world know certain cultures quite well, the so-called dominant cultures which coincide with the Anglo-Saxon ones. Television also brings children closer to other cultures but in a much more limited way. For example, what do Spanish children know about the Nordic countries? and what about Eastern Europe? This is just talking about Europe of which Spain forms a part. Leaving aside the negative aspects, the role played by television within this “internationalism” also has positive aspects, among which we can find a considerable increase in the level of acceptability of “foreignization” among children and youngsters. They are used to watching original movies with subtitles (Europe in general, Latin America), to watching them dubbed but with the names of characters, places, institutions and cultural references in their original language; to watch cartoons that talk their language but think in Japanese, with place names in Japanese, and personal names in Japanese, that kneel on the floor to have tea on a table closer to the floor than usual, etc. Therefore, the television is playing an important role in creating the phenomenon called multiculturalism and that must not be underestimated.

---

<sup>5</sup> Translation from Spanish done by the author.

### ***3.2. Should proper names be translated or not?***

One of the questions which usually arises in relation to proper names in any language is if these should be translated or not. As translation teachers we also have to face this question asked quite frequently by the students who usually prefer a general answer that allows them to solve a problem present in every text they have to translate, whatever the topic or the subject. Unfortunately, such an answer does not exist since the macro and microstructures of each text will require different decision making. As a matter of fact, the same text, just intended for a different audience, may require the translation of proper names in one case and the conservation of them in another. For Franco “asking oneself ‘if proper names should be translated or not’ is a case of unproductive speculations, since we have the possibility to study how and why they are translated, as in fact they are”<sup>6</sup> (2000: 222-3). These assertions are based on an exhaustive analysis of more than 10 000 proper names from English texts translated into Spanish (including Children's literature) during the last 75 years of the 20<sup>th</sup> century. Therefore, if a first conclusion can be inferred, that is that proper names are translated.

## **4. The translation of proper names in literature for children and youngsters**

Talking about proper names in Children's Literature is, no doubt, to talk about the concepts of domesticating and foreignizing. Oittinen (1993), Puurtinen (1995) and Pascua (1998) do not agree, generally speaking, with a foreignizing approach in Children's Literature. Klingberg (1986) and Shavit (1986), in contrast, consider domestication as a negative process for the target reader and for Shavit it is even “a sign of disrespect for children” (380-1).

### ***4.1. Age***

From our point of view, it is true that every translation encapsulates in itself a series of factors, elements and circumstances that must be considered before taking a decision on the process to follow, although we can try to establish general parameters that help us in the decision taking. In relation to Children's Literature, one of those parameters is age. In a previous work (Cámara, 2002) we showed the importance of establishing a much more defined classification of the child as target

---

<sup>6</sup> Translation from Spanish done by the author.

reader in order to approach the translation process more precisely and with success. Thus, we established the following classification:

1. Pre-reading children (0 to 6 years old)
2. Children capable of reading and writing (from 6 to adolescence)
3. Adolescents and youngsters

The differences among the groups are marked by a greater or lesser development of intellectual capabilities, which is closely related to previous knowledge of the world in the target reader. Those capabilities are necessary to be able to interpret the facts presented. So, the lower the age the lower the capability of understanding, therefore, the acceptability of foreignizing elements.

Preference for acceptability is connected with the properties of the primary target group: ... children with their imperfect reading abilities and limited world knowledge are not expected to tolerate as much strangeness and foreignness as adult readers (Puurttinen, 1995: 23).

Every author wants his/her work be received and understood by the audience for whom it was designed. Authors who dedicate their professional lives to writing for children keep in mind that this kind of reader implies a change of register and a qualitative selection of conceptual and formal elements. The theme, style, syntax, sentence length, lexical complexity, typography, illustration, speakability, etc. are some of the factors with a specific weight in the reception of their work and this, no doubt, the Children's Literature author keeps in mind throughout his/her project. If "... the frequent occurrences of unfamiliar words in a text are often related to an unfamiliar topic, and it is probably the reader's lack of background knowledge that causes problems" (Puurttinen, 1995: 111), a work for children with a setting in a different society, with characters' names in another language, different institutions, streets and traditions constitutes a challenge from the point of view of another language and culture. We have seen before authors such as Klingberg or Shavit that consider domesticating as a negative process for author and receptor. We think that the receptor's lack of understanding does not allow the fulfilment of the communicative function of the text initiated by the author, as it alienates the new addressee, leaving him/her out of the communicative process. Thus, we think that

in this case the translator stops being a bridge between two languages and cultures, minimizing his/her mediator function.

#### **4.1. Type of work**

A fairy tale, a science-fiction novel, an adventure novel, a play, etc. are some of the genres and subgenres to be translated for children. All of them are full of proper names, although obviously they are not going to be treated in the same way, even if all of them are Children's Literature. We are going to approach the fairy tale and the fiction subgenres as the ones in which proper names are usually most frequently translated.

The fairy tale, due to the kind of addressee it is written for, has traditionally translated its personal names. We mentioned before Klingberg as not being in favour of domestication. In relation to personal names he says that "...personal names ... without any special meanings ... should not be altered ... (1986: 43). A few pages later he says: "In earlier children's literature descriptive names were frequent ... such names have to be translated" (ibid.: 45). Despite considering they should be kept the same (which implies not even adapting or transliterating them), he later recognizes that those with a content or a meaning *have to* be translated. He implicitly has to assume that a meaningful name plays a role within a story and not translating it is suppressing part of the function it was created for; therefore, the communicative process started by the author is not going to be fulfilled.

Some of the most popular fairy tales around the world contain personal names within the title. Of the examples we are going to present, some were written by the brothers Grimm, some are traditional tales recounted by Perrault and later by the brothers Grimm, one belongs to Lewis Carrol and one to an unknown author. We are going to show their versions in French, English, Spanish and German.

In the case of names containing a meaning, this has been transferred:

- Cendrillon  
Cinderella  
Cenicienta  
Ashenputtel (Perrault 1697).

- Boucle d'Or et les trois ours  
Goldilocks and the Three Bears  
Ricitos de oro y los tres osos  
Goldlücken und die drei Bären (unknown author).
- Le Petit Chaperon rouge  
Little Red Riding Hood  
Caperucita Roja  
Rotkäppchen (Perrault 1697) (Grimm 1811).
- Blanche-Neige et les sept nains  
Snow White and the Seven Dwarves  
Blancanieves y los siete enanitos  
Sneewittchen (Grimm 1811).
- Le Petit Poucet  
Tom Thumb  
Pulgarcito  
Das Däumlein (Perrault 1697) (Grimm 1811).

When such a meaning does not exist, the name has been copied or transcribed:

- Rapunzel  
Rapunzel  
Rapunzel  
Rapunzel (Grimm 1811).
- Hansel et Gretel  
Hansel and Gretel  
Hansel y Gretel  
Hänsel und Gretel (Grimm 1811).
- Alice au pays des merveilles  
Alice in Wonderland  
Alicia en el país de las maravillas  
Alice im Wunderland (Carroll 1865).



The work of fiction is another subgenre in which proper names (especially personal names) tend to be translated, regardless of the age group addressee. The explanation for that could be that it participates in what is known as “allegory”.

Allegory is “the representation of an abstract thing or idea by an object that keeps a certain relation with it, whether real, conventional, or created by the artist’s imagination”<sup>7</sup> (Moliner, 1992). In our case, proper names within an allegorical work, it seems that a general consensus exists in relation to translation. Newmark considers that names should not be translated “except, of course, in allegories ...” (1986: 71). Schogt underlines Newmark’s position saying that “only all the characters’ names have to be translated in truly allegorical works” (1988: 75). Thus, we can see that *Jonathan Livingston Seagull* has been translated as *Juan Salvador Gaviota* (Spanish), or *Joan Salvador Gavina* (Catalan) as well as most of the characters in the book (Cámara, 1999). At the same time, the French version has kept the original name in the title *Jonathan Livingston le Goéland* and all the characters’ original names.

We also would like to mention the interesting and overwhelming phenomenon of the fiction work *Harry Potter* (Clouet, 2002: 191):

Initially written for the British and American culture industry, the books were soon translated into more than forty seven languages ... to meet the needs of the mass media and youth culture. Such translations did nothing but increase the phenomenal aspect of the reception of the Harry Potter books all over the world. Referring to J. K. Rowling, this led Professor Jack Zipes to write: “The phenomenon is indeed beyond her control. She herself did not even conceive of its possibility”. ... “It is interesting to know that, in France, several publishers initially turned the series down, on the grounds that it was too English to cross the Channel successfully.” ... “The books to date contain more than one hundred proper names of people (and many place names), nearly all of which, in our opinion, should have been changed in translation, since they are not really names, but comic spoofs on names made up out of English words in the original.”

This is a real case of a work originally conceived for a certain addressee within a certain culture. The author did not create the story considering future translations into other languages, as can be inferred from the complex process used for the “elaboration” of proper names. That a successful transfer was not going to be possible

---

<sup>7</sup> Translation from Spanish done by the author.

in a translation into French was a thought shared by more than one publisher who did not accept the challenge.

We could deduce that the situation and process was similar in the Spanish case. Far from that, the translation work has been carried out by three translators, who decided to maintain the original names, depriving the target readers of the real and full content of the work: “The Spanish translators chose to keep the English names whereas French translator Jean-François Ménard opted for the adaptation of many of them, starting with such exotic words as Muggles or Hogwarts” (Clouet, 2002: 190).

This is an example of how two different groups of translators, from different cultures, approach the same work using opposed translation strategies. In the case of allegorical works in which proper names are not translated, due to the conservation tendency of the current historical period or to an important and increasing tolerance of the target reader to it, the translators are putting aside an important part of the content, not being this, in our view, loyalty either to the author nor to the reader. Schogt (1988: 75), in relation to Gogol’s book *Dead Souls*, talks about the existence of many names with a meaning and underlines on the one hand the loss of part of the meaning since it has not been transferred by the translator, and on the other, the reader’s exclusion do to not being an insider in the work’s development.

A whole range of names ... that, without ever being explicitly commented upon, indicate the main characteristics of their bearers ... All these names underline but do not create the impression the reader gets from the text about the heroes. If he does not notice the connection he does not miss very much, except the feeling of being an insider. Translators, not surprisingly, do not try to translate the revealing names and keep the original forms in their translations. Thus the allegorical element is lost.

## **Conclusions**

We are going to conclude this paper presenting illustrative quotes in order to show the opinion of several Children’s Literature scholars and present the two most general positions within this translation field: “[Children’s literature should be] entertaining, didactic, informative, therapeutic, and it should help the child grow and develop. A children’s book should also strengthen the child’s feelings of empathy and identification” (Molh and Schack in Oittinen, 2000: 65). “... the frequent

occurrences of unfamiliar words in a text are often related to an unfamiliar topic, and it is probably the reader's lack of background knowledge that causes problems" (Puurtinen, 1995: 111).

One of the aims of translating children's books must simply be to make more literature available to children ... Another aim ... to further the international outlook and understanding of the young readers. This aim will lead to the same adherence to the original. Removal of peculiarities of the foreign culture or change of cultural elements for such elements which belong to the culture of the target language will not further the readers' knowledge of and interest in the foreign culture (Klingberg, 1986: 9-10).

These quotes constitute an example of the importance of Children's Literature, not only from an aesthetic point of view but also from the reader's personal and intellectual point of view. At the same time, they represent the translation concept nowadays for most scholars as well as its role in the evolution of a genre traditionally marked by its marginal position on all fronts.

In relation to the translation of proper names, like Franco, we consider that asking whether proper names have to be translated or not constitutes a useless debate, since it is clear that they are translated. We would like to put all our attention, however, on the different strategies used in the translation of proper names into another language as well as in the examples given which may in themselves (we hope) be useful for the translator.

### **Bibliographical References**

ALGEO, J. (1973). *On Defining the Proper Name*. Gainesville: University of Florida Press.

CÁMARA AGUILERA, E. (1999). *Hacia una traducción de calidad: Técnicas de revisión y corrección de errores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

\_\_\_\_\_ (2002). *La traducción de cuentos infantiles y el lector meta: identificación y delimitación*. In I. Pascua Febles et al. (Coords.), *Traducción y literatura infantil* (pp.167-176). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- CLOUET, R. (2002). Proper Names in the Harry Potter Books and Their Translation into French and Spanish. In I. Pascua Febles et al. (Coords.), *Traducción y literatura infantil* (pp.189-198). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- FRANCO AIXELÁ, J. (2000). *La traducción condicionada de los nombres propios (inglés-español). Análisis descriptivo*. Salamanca: Ediciones Almar.
- HERMANS, T. (1988). On Translating Proper Names, with reference to De Witte and Max Havelaar. In M. Wintle (Ed.), *Modern Dutch Studies* (pp.11-28). London: Athlone.
- KLINGBERG, G. (1986). *Children's Fiction in the Hands of the Translator. Studia psychologica et paedagogica. Series altera LXXXII*. Lund: Boktryckeri.
- MOLINER, M. (1992). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- NEWMARK, P. (1986). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- OITTINEN, R. (1993). *I Am Me-I Am Other: On the Dialogics of Translating for Children*. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A, Vol. 386. Tampere: University of Tampere.
- OITTINEN, R. (2000). *Translating for Children*. New York and London: Garland Publishing Inc.
- PASCUA FEBLES, I. (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- PUURTINEN, T. (1995). *Linguistic Acceptability in Translated Children's Literature*. Joensuu: University of Joensuu.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1995). *Diccionario de la lengua española*. 21<sup>a</sup> ed. Madrid: Espasa Calpe, (1992).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

SCHOGT, H. G. (1988). *Linguistics, Literary Analysis, and Literary Translation*. Toronto: University of Toronto Press.

SHAVIT, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens: University of Georgia Press.

VALERO GARCÉS, C. (2000). Internacionalización y muticulturalismo de la LIJ en castellano: La importancia de la traducción. In Veljka Ruzicka *et al.* (Eds.), *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación* (pp.241-251). Vigo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo.



Correspondencia: **Elvira Cámara Aguilera** - Dpto. Traducción. Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada C/Puentezuelas. 18002 GRANADA.  
Email: [ecamara@ugr.es](mailto:ecamara@ugr.es)



Dotras Bravo, A. (2009). Dilema en la enseñanza del *Quijote*: edad de los destinatarios. una primera aproximación a los niveles educativos de la lectura escolar del *Quijote*. *AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil) 7 (1), 63-81. ISSN 1578-6072.

## DILEMA EN LA ENSEÑANZA DEL *QUIJOTE*: EDAD DE LOS DESTINATARIOS. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS NIVELES EDUCATIVOS DE LA LECTURA ESCOLAR DEL *QUIJOTE*

Alexia Dotras Bravo  
*Universidad de Vigo*

(Recibido 5 Octubre 2008/ Received 5 October 2008)  
(Aceptado 30 Noviembre 2008/ Accepted 30 November 2008)

### Resumen

Es muy habitual encontrar trabajos en revistas especializadas sobre antologías, compendios y ediciones abreviadas del *Quijote* por un lado, y por otro, miradas históricas hacia el uso escolar de la obra cervantina a lo largo de la historia, comenzando en las publicaciones para niños del siglo XIX y terminando en el IV centenario. Sin embargo, los críticos no acaban de profundizar en las implicaciones que resultan del estudio según los diferentes niveles educativos a lo largo de historia. Este trabajo pretende encontrar los motivos del uso escolar del *Quijote* como un clásico en primaria y secundaria, además de realizar un análisis de los hitos legislativos y mediáticos más importantes para su instauración como lectura canónica obligatoria.

**Palabras clave:** Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, lectura escolar, canon, literatura infantil.

### Abstract

It is very common to find works in specialized journals about anthologies, compendiums and brief editions of *El Quijote* and also, historical glances towards the use of the Cervantes work in schools throughout history, beginning with publications

for children in XIX century and finishing with the IV centenary. Nevertheless, the critics don't make a real deep study of the implications that arise from the research according to the different educative levels throughout history. This paper tries to find the reasons for the use of *El Quijote* as a classic piece of work in primary and secondary education and also we will try to analyze the more important legislative and mediatic landmarks for its restoration as an obligatory canonical reading.

**Key words:** Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, school reading, canon, children's literature



A pesar de que los clásicos son de lectura obligatoria y, por qué no, obligada si nos queremos poner estrictos, la aproximación a los clásicos es compleja desde su misma definición. Un clásico es la obra del autor o artista que realizó dicha obra hace mucho tiempo por lo que se ha convertido en un paradigma, en un texto que hay que seguir porque es ejemplo del más perfecto quehacer artístico. Los poetas griegos y latinos, serán entonces, pero también lo pueden ser los modernos o contemporáneos. En su estudio paradigmático, el profesor Moreno Báez, piensa en los de “más valor formativo” y de mayor “equilibrio y medida”<sup>1</sup>. Es decir, un autor que ni siquiera ha muerto puede ser un clásico. Esto tiene el riesgo de que, con el paso del tiempo, autores que en determinada época se erigen como clásicos, pierdan su frescura y dejen de ser actuales años, décadas, siglos más tarde, como ocurrió con el dramaturgo romántico Echegaray, por ejemplo. Porque los clásicos son las obras que continúan transmitiendo el mensaje una vez acabada la época histórica en la que se produjeron. Aunque ya no exista el amor cortés, los trovadores y los poetas de la Edad Media, Martín Códax o Mendinho, por ejemplo, siguen regalándonos la emoción lírica a través de sus versos marítimos.

Clásico es igualmente el conjunto de cualidades que predominan en ciertas épocas y que se oponen a lo gótico, lo barroco y lo romántico. Clásico es el Siglo de Oro de cada literatura (nuestros XVI y XVII), la literatura inglesa (en un tiempo similar), la francesa (un siglo después) o la alemana en el cercano siglo XIX, por ejemplo.

---

<sup>1</sup> Enrique Moreno Báez, *Nosotros y nuestros clásicos*, Madrid: Gredos, 1968, p. 9.



La importancia y conveniencia de los clásicos se ha popularizado con pequeños e intensos ensayos de gran calado en la cultura actual, como los de Italo Calvino o Rosa Navarro Durán<sup>2</sup>. Una propuesta de animación a la lectura que no necesita de justificación “más allá del indudable beneficio espiritual que al conocimiento del hombre y del mundo le habían propinado las lecturas de Homero, de Virgilio, de Petrarca, de Cervantes, de Milton, o Tolstoi”<sup>3</sup>.

El conjunto de estas obras consideradas clásicas forman el “canon” literario que, como bien señala Mendoza Fillola, “se presentan idóneas para formar literariamente”<sup>4</sup>. Un canon, por tanto, que se viene definiendo desde el mismo comienzo de la literatura, al menos occidental, europea, blanca, hegemónica y que, en la actualidad, presenta una total revisión, no sin gran polémica. El multiculturalismo y la globalización actual propugnan un cambio en el canon literario, ya no solo occidental (e incluso angloamericano), como defendía Harold Bloom<sup>5</sup>, ni exclusivamente literario, como se pretende en el informe sobre los estudios de Literatura comparada en América titulado significativamente, *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism*<sup>6</sup>, donde se revisa el canon clásico, se resta privilegio “a las perspectivas eurocéntricas y angloamericanas”<sup>7</sup> y se prima también lo audiovisual.

Todas estas reformulaciones (las que se reafirman en conceptos antiguos, como las que promulgan valores canónicos nunca visto como tales) consideran los clásicos, por una mala interpretación de su mismo nombre, depositarios de un conservadurismo ideológico, académico que viene dado por una línea de pensamiento lógica y sin fisuras. Contra esto se alza Pozuelo Yvancos, que defiende a los clásicos

---

<sup>2</sup> Italo Calvino, *¿Por qué leer los clásicos?*, Barcelona: Tusquets, 1993; Rosa Navarro Durán, *¿Por qué hay que leer los clásicos?*, Barcelona: Ariel, 1996; ver también de la misma autora “Los clásicos al alcance de los niños” en *Clij*, n° 193, mayo, 2006, pp. 7-14.

<sup>3</sup> José María Pozuelo Yvancos, “Canon y lectura” en Luis J. Tigero González, *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Secretaría general de Educación y Formación profesional, 2002, p. 285.

<sup>4</sup> Antonio Mendoza Fillola, *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Prentice Hall, 2006, p. 355. Para establecer la idea de canon en el ámbito educativo, es muy interesante la disertación de este autor en el capítulo “El canon formativo y la educación lecto-literaria”, pp. 349-378.

<sup>5</sup> Harold Bloom, *El canon occidental*, Barcelona: Anagrama, 1995.

<sup>6</sup> Charles Bernheimer (ed.), *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism*, John Hopkins University Press, 1995.

<sup>7</sup> Pozuelo Yvancos, *op. cit.*, p. 287.

desde una posición progresista, justamente resaltando “el envite fuertemente valiente y contra un tradicionalismo inmovilista que Cervantes o Shakespeare o Sófocles tuvieron que librar”<sup>8</sup>. Todo ello deriva de un uso político o ideológico actual de estos autores consagrados, acomodado a la situación histórica del crítico y no a la del autor que, normalmente, por ser rompedor, polémico, resistente a valores culturales de su época es “aquel que dice cosas diferentes a hombres diferentes, no la misma cosa a un hombre único”<sup>9</sup>.

Sin entrar en polémicas y reconociendo que las hegemonías culturales se tambalean y pugnan por ocupar puestos de poder, en una lucha que depende de factores políticos, económicos y, desgraciadamente, bélicos, cualquier propuesta de promoción de la lectura ha de tener en cuenta los clásicos, aunque sea para rechazarlos y justificarse por ello. Hay que leer los clásicos, dicen. Pero, ¿por qué? Como afirma Italo Calvino, “la única razón que se puede aducir es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos”<sup>10</sup> un esfuerzo que vale la pena, esfuerzo intelectual, siempre más costoso que los esfuerzos físicos, porque abre nuestra mente, nos ayuda a saborear la belleza más estilizada y nos da perspectiva histórica. Pero no podemos ahogarnos en un mar tormentoso. No hay que leer todos los clásicos. Él mismo ya nos tranquiliza: Quien haya leído todo Heródoto y todo Tucídides que levante la mano. ¿Y Saint-Simon? Y el cardenal de Retz? Pero los grandes ciclos novelescos del siglo XIX son también más nombrados que leídos<sup>11</sup>.

La lectura de los clásicos parece retirarnos de lo frívolo de la literatura de ahora, que nos puede hacer correr el riesgo de perder el tiempo. Sin embargo, no podemos evadirnos del tiempo al que pertenecemos, porque la “actualidad puede ser trivial y mortificante, pero sin embargo es siempre el punto donde hemos de situarnos para mirar hacia delante o hacia atrás. Para poder leer los libros clásicos hay que establecer desde dónde se los lee. De lo contrario tanto el libro como el lector se pierden en una nube intemporal. Así pues, el máximo «rendimiento» de la lectura de los clásicos lo obtiene quien sabe alternarla con una sabia dosificación de la lectura de

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 297.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 299.

<sup>10</sup> Italo Calvino, *op. cit.*, p. 20.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 13.

actualidad”<sup>12</sup>. Precisamente la novedad de los clásicos es que inventaron la literatura de hoy. Una obra literaria clásica está formada por los mismos componentes que las obras de más rabiosa actualidad.

Los clásicos de literatura entran en la historia de la educación ya en sus inicios porque el canon, “desde su aparición en la cultura griega, se ha relacionado con la formación, es decir, con la enseñanza y el aprendizaje”<sup>13</sup>. Un canon llamado filológico por el profesor Mendoza para diferenciarlo del resto de los textos literarios que se utilizan como ejemplo o modelo por su valor formativo<sup>14</sup>, del que es solo una pequeña parte. Hace unos meses, en una conferencia sobre esta cuestión él respondió a mi pregunta sobre la conveniencia de la inclusión de los clásicos en el canon literario infantil y juvenil con un cierto escepticismo, abogando por el uso de literatura escrita y pensada para los niños, según sus capacidades, demandas e intereses y afirmó que el canon filológico en la escuela, hoy por hoy, ocupa un 20 por ciento del total porque “este criterio no es el más pertinente para los niveles escolares iniciales”<sup>15</sup>.

Bien es cierto que esos textos se conocen de manera teórica, sin una verdadera inmersión lectora, creyendo que saber fechas, títulos y corrientes estéticas es conocer y disfrutar las obras. No puedo dejar de pensar en la fábula de Iriarte<sup>16</sup>, antes aplicable a adultos que a niños o adolescentes. Daniel Pennac en *Como una novela*, procura unir las instituciones (la Escuela, la Universidad) con el polémico –mal denominado o no– placer de leer, ya sean clásicos (a los que nombra constantemente, sobre todo las proliferas novelas de la literatura francesa, inglesa o rusa de los siglos XIX y XX), ya sean más modernos. Pennac se lamenta de que en el transcurso de la vida escolar se aboliera el placer de leer<sup>17</sup>, que él pretende recuperar con un entusiasta ensayo, de gran impacto editorial:

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>13</sup> Mendoza Fillola, *op. cit.*, p. 356.

<sup>14</sup> El canon formativo es el resultado de la selección de diferentes lecturas y obras ejemplares que proceden del canon de aula (el institucional) del canon filológico (historicista y adulto) y el de aula (específico y dependiente del profesor en cuestión) y el canon de la LIJ (lecturas escolares habituales que se diferencian por edades y “guían” la animación a la lectura), según Mendoza Fillola, *op. cit.*, pp. 363-365.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 363.

<sup>16</sup> Tomás de Iriarte, “El ricote erudito” en *Fábulas*, Madrid: Edaf, 1999.

<sup>17</sup> Daniel Pennac, *Como una novela*, Barcelona: Anagrama, 1996, p. 77.

La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio hacen todo lo posible para que se crea lo contrario. Por una inversión de valores muy difundida, la introducción, el aparato crítico, la bibliografía hacen las veces de una cortina de humo para esconder lo que el texto tiene que decir y que sólo puede decir si se le deja hablar sin intermediarios que pretendan saber más que él<sup>18</sup>.

Esta es una situación contra la que los amantes de la literatura, en el sentido estricto de la expresión, se pelean incansablemente:

...nosotros, que hemos leído y pretendemos propagar el amor al libro, preferimos con excesiva frecuencia comentaristas, intérpretes, analistas, críticos, biógrafos, exegetas de obras que han enmudecido por culpa del piadoso testimonio que aportamos de su grandeza. Atrapada en la fortaleza de nuestro saber, la palabra de los libros cede su lugar a nuestra palabra. En lugar de dejar que la inteligencia del texto hable por nuestra boca, nos encomendamos a nuestra propia inteligencia, y hablamos del texto<sup>19</sup>.

La divergencia de valoraciones en relación al canon literario y los clásicos que se registra entre los especialistas en educación, sea cual sea el nivel de enseñanza, se manifiesta en todos sus registros en el ejemplo claro de *Don Quijote de la Mancha*.

La instauración de Cervantes y el *Quijote* como clásicos de la literatura ocurre a partir del siglo posterior a su publicación, a través de dos hechos fundamentales: la edición del *Quijote* que culmina en la primera edición crítica en 1781, y la inclusión de Cervantes y su obra en los diferentes niveles de enseñanza y en las historias de la literatura, convirtiéndose así en un autor de obligado estudio y mención.

*Don Quijote de la Mancha* es un éxito editorial desde el comienzo de la publicación de la primera parte. En seguida se traduce a otros idiomas (el primero es el inglés en 1612, luego francés en 1614, italiano en 1622, alemán en 1628, etc.) y se transporta a América a lo largo del siglo XVII. Esto se traduce en el XVIII y XIX con la ampliación de las traducciones a otros muchos idiomas y con la multiplicación de nuevas ediciones en las lenguas ya mencionadas, hasta convertirse en la obra más traducida y editada junto con la Sagrada Biblia.

---

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 92.

Durante siglos, Cervantes posee una imagen negativa ante los ojos de muchos eruditos, debido a que se forja la idea de un Cervantes inculto, poco leído e ignorante de los manuales de retórica de su época, por una afirmación del escritor de “una de las primeras bibliografías de la literatura española”<sup>20</sup>, Tamayo de Vargas, en 1624. Esta afirmación parece tener validez porque procede de unos versos de *Viaje del Parnaso*, una obra cervantina, es decir, que emana de la misma boca del escritor alcalaíno. Sin embargo, paralelamente surge la idea de que el Quijote presenta una crítica de las circunstancias políticas del momento, y de que su parodia es una fina e inteligente ironía; así en 1639, el comentador de Camões, Faria e Sousa, lee el episodio de los duques como una burla hacia el gobierno en manos de incompetentes<sup>21</sup>.

A pesar de la valoración de Cervantes como genio debido al azar, voces de prestigio defienden lo contrario y analizan su obra con detalle. Tal es el caso de Gregorio Mayáns y Siscar, que publica una *Vida de Cervantes* en una edición londinense del Quijote que “en puridad, se trata más de un análisis de las obras cervantinas que una biografía”<sup>22</sup> o de nuestro fray Martín Sarmiento, que defiende la necesidad de explicar el Quijote a partir de la tradición cultural de los libros de caballerías.

Esta empresa tan deseada la lleva a cabo un inglés, John Bowle en 1781, en los seis volúmenes que ocupa el primer comentario extenso al *Quijote*, en algunos aspectos nunca superado, porque ningún crítico posterior fue más allá de lo que lo hizo Bowle.

No es de extrañar que se piense la obra cervantina para niños en épocas casi contemporáneas a esa primera edición comentada y tampoco es de extrañar que sea en Inglaterra que, junto con Francia, es el país donde se alían las aventuras quijotescas con otro elemento fundamental que capta la atención del niño: la imagen, el color de los dibujos. De 1820 es *The Spirit of Cervantes; or, Don Quixote abridged. Being a selection of the episodes and incidents, with a summary sketch of the story of the popular romance. In two parts, with superior coloured engravings* y de 1828 data *Le Don Quichotte en Estampes, ou les Aventures du Héros de la Manche et de son Ecuyer Sancho*

---

<sup>20</sup> José Montero Reguera, *El “Quijote” durante cuatro siglos. Lecturas y lectores*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 2005, p. 22.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 29.

*Pança, representes par 34 jolies gravures, avec un texte abrégé de Florian, et revue sur l'original espagnol*<sup>23</sup>. Ninguna de las dos señala su origen infantil o juvenil, antes bien se presuponen con destinatario niño por el uso de la imagen. Proliferan sobre todo en Francia con gran calidad editorial y como un producto pensado para “niños que juegan” y no solo para “niños que aprenden” en terminología de Gianni Rodari<sup>24</sup>, algo que tendrán que envidiar las españolas, ya que nacen a partir de leyes y disposiciones gubernamentales, mostrando así un claro afán intervencionista, lo que “propició, frente a lo que sucedía en Europa, que las estrategias editoriales no fueran tanto a la competencia en la calidad de las ediciones o en el colorido de sus ilustraciones, sino en marcar claramente su finalidad didáctica”<sup>25</sup>. Por tanto, pretendo comprobar el estudio de la obra, en un contexto académico, resaltando, como la mayor parte de los críticos, que no se lee el *Quijote* como un libro de diversión, sino que se estudia como parte de una materia.

Para ello se hace necesario revisar las cuestiones legislativas en materia de lectura y, en el caso de la famosa Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano, es sintomático que el primer *Quijote* infantil, abreviado por Fernando de Castro, vea la luz solo un año antes de la citada ley. Es fundamental el artículo de Tiana Ferrer sobre la lectura y su generalización escolar aplicada a la enseñanza primaria<sup>26</sup>. La primera mención a la lectura se debe a la constitución de 1812, y se sistematiza más específicamente en el Reglamento de las Escuelas Públicas de 1838<sup>27</sup>, por lo que siempre es una de las materias habituales independientemente del currículo, junto con moral cristiana. La lectura se entiende como un vehículo para el conocimiento, para la instrucción cultural, por ello desde 1850 hasta final de siglo los libros de lectura publicados en España superaban el 40%. La generalización del *Quijote* como lectura escolar, que no infantil, tiene lugar en estas mismas fechas, con ediciones de la obra desde la mencionada de 1856. Sin embargo, la resistencia de los niños a la

---

<sup>23</sup> Aparecen ambas, y la mayor parte de las siguientes, en el interesantísimo estudio preliminar realizado por Nieves Sánchez Mendieta para el catálogo de Quijotes infantiles de José Manuel Lucía Megías (coord.) *También los niños leen el “Quijote”*, Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 2007, pp. 15-53.

<sup>24</sup> En “La imaginación en la literatura infantil” en *Imaginaria*, nº 135, Buenos Aires, 31 marzo de 2004.

<sup>25</sup> Nieves Sánchez Mendieta, *op. cit.*, pp. 28-29.

<sup>26</sup> Alejandro Tiana Ferrer, “Ediciones infantiles y lectura escolar del *Quijote*” en *Revista de Educación*, nº extraordinario, 2004, pp. 207-220.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 208.

escolarización de una obra que posee, en sí misma, elementos de narrativa infantil como el componente imaginativo, el elemento mágico, la aventura, el humor, la universalidad y el simbolismo<sup>28</sup>, es realmente fuerte. Señala María Victoria Sotomayor los productos, de notable, que están al alcance de los niños entre el XIX y el XX como aleluyas, cromos que acompañaban productos de gusto infantil (chocolate) y que luego se vendían independientes, revistas y, por supuesto, el *Quijote* como lectura recreativa<sup>29</sup>.

Uno de los hechos más sobresalientes es que se le ha dado más importancia a la lectura obligatoria del *Quijote* en la enseñanza primaria en el siglo XIX, que en la secundaria, a pesar de la dificultad que entraña la obra por su extensión, intercalación de relatos y lejanía léxica. Varios son los trabajos publicados sobre el asunto y la mayor parte de las obras cervantinas que se destinan a la infancia, como se señala, se piensan para las escuelas primarias, con muchas trazas de servir como instrumento de exaltación nacional patriótica. De hecho, la relación con la enseñanza secundaria es menor y solo se pueden confrontar casos específicos<sup>30</sup>.

Toda esa compleja repercusión estatal sobre el plan de fomento de la lectura en la obra española maestra, está estudiada por Nieves Sánchez Mendieta, Tiana Ferrer y María Victoria Sotomayor<sup>31</sup>. Me interesa aquí realzar la evolución cronológica de las leyes y los hitos fundamentales en la creación de Quijotes abreviados, infantilizados, antologías y compendios, de sabor escolar que también (y tan bien) ha examinado Felipe B. Pedraza<sup>32</sup>. Desde la Circular de 1856 sobre las lecturas que podrían servir

---

<sup>28</sup> Ver sobre esto, Nieves Sánchez Mendieta, “¿Es el *Quijote* un libro difícil para los niños?” en *Torre de los Lujanes*, nº 58, Sociedad Matritense, Abril 2006, pp. 123-138.

<sup>29</sup> María Victoria Sotomayor, “El *Quijote* no estado español” en Blanca-Ana Roig Rechou (coord.), *Hans Christian Andersen, Jules Verne e el «Quijote»*, Vigo: Xerais, 2005, pp. 183-234.

<sup>30</sup> Como los señalados por Gabriel Núñez Ruiz en “Las lecturas del *Quijote* en las aulas de primaria y secundaria” en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 41, 2006, pp. 13-20.

<sup>31</sup> Nieves Sánchez Mendieta, “Polémica en torno a una Real Orden Quijotesca. ¿Es conveniente declarar obligatorio *El Quijote* en las escuelas?” en *Actas del VIII Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas*, El Toboso: Excmo. Ayuntamiento de El Toboso, 1999, págs. 471-480; M<sup>a</sup> Victoria Sotomayor y Tiana Ferrer en los trabajos citados.

<sup>32</sup> Felipe B. Pedraza Jiménez, “El Quijote y sus antologías” en Ángel Cano-Juan José Pastor Comín (coords.) *Multiárea. Revista de didáctica. Aula Cervantina*, Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 2006, pp. 91-110; ver también “La lectura obligatoria del *Quijote* en las escuelas: análisis de las ediciones escolares” en Ángel Cano Vela-Juan José Pastor Comín (coords.), *Don Quijote en el aula. La aventura pedagógica*, Ciudad Real: UCLM, 2006, pp.17-26.

de texto en la escuela Primaria, muchos son los pasos dados desde el gobierno y otros tanto desde personas particulares que se “suben al carro” de la oportunidad cervantina y quijotista, cuando no lo dan las editoriales. Se podrá concluir que la integración obligatoria se debe a los niveles educativos más bajos (primaria) cuánto más antigua sea la ley, mientras que, hacia 1960-1975, se contempla “la enseñanza de la literatura en los ciclos superiores de la enseñanza obligatoria”<sup>33</sup>.

En este primer cuarto de siglo se plantea una cuestión que acabará en abierta polémica: cómo enseñar el Quijote y, aún más ¿es lectura adecuada para la escuela? Lo cierto es que desde principios de siglo son abundantes las ediciones destinadas a los niños. (...) Todo esto se inserta en una época en la que existe un vivo interés por lo pedagógico, en la que se renuevan los métodos y técnicas de enseñanza a todos los niveles<sup>34</sup>.

En un índice sumario, los eventos legislativos y mediáticos fundamentales (y sus precedentes) son:

1. 10, diciembre, 1856: Circular en la que se aprueban obras como texto, en la que están El Quijote para todos y El Quijote de los niños y para el pueblo, ambas de Fernando de Castro para las escuelas de Instrucción primaria.

2. Ley Moyano, Ley de Instrucción Pública, 9 de septiembre de 1857 que procura la selección de obras para ejercitar la lectura en la educación primaria; el Quijote de Fernando de Castro se reeditó con el marchamo de edición “de texto para las escuelas por el Consejo de Instrucción Pública” y se escribieron otros muchos con las mismas pretensiones, indicando que eran para la enseñanza primaria.

3. Petición pública por Mariano de Cavia, a través de las páginas de El Imparcial, en 2 de diciembre de 1903, de cierta oficialización de los actos del III centenario.

4. Peticiones entusiastas, a partir de esta primera, de Mariano de Cavia de la obligatoriedad de la lectura del Quijote: 8, diciembre, 2003 (Andrés Morales), 11 de diciembre (Pedro Sánchez Ocaña), 22 de diciembre (Luis González Gil).

---

<sup>33</sup> Sotomayor, *op. cit.*, p. 214.

<sup>34</sup> Montero Reguera, *op. cit.*, p. 73.



4. Real Decreto, 2 de enero de 1904, que nombra la junta organizadora de los actos del III centenario de 1905.

5. Petición pública a través de El Imparcial en 13 de diciembre de 1904 por Juan Domínguez Berrueta de la “creación de una cátedra donde se lea el *Quijote* en los Institutos”.

6. Petición pública en El Imparcial (a través de Luis González Gil) de la lectura obligatoria en los centros de enseñanza primaria y en las asignaturas Poética y Retórica de segundo grado en los institutos, por Leopoldo Méndez Saavedra, ex secretario de la Unión Escolar Ovetense.

7. Proposición de ley en 13, febrero, 1904, firmada por el diputado Eduardo Vicenti, que solicita la declaración de lectura obligatoria del *Quijote*, adaptado a los niños y pensando en sus capacidades.

8. Real Orden, 6 de marzo de 1905. La Junta Oficial de Festejos declaró festivo el 8 de mayo de ese año y recomendó realizar actos literarios en todos los centros.

9. Real Orden, 24 de mayo de 1905: presentación de la instancia de Vicenti, solicitando que se declare útil para la enseñanza su obra con el título *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha. El Libro de las Escuelas*.

10. Real Orden, 6 de julio de 1905, que ordena la adquisición estatal de un número muy amplio de ejemplares de la obra de Vicenti para distribuir en las bibliotecas públicas.

11. Real Orden, 25 de noviembre de 1906, con una recomendación a los maestros para que empleen el *Quijote* en sus ejercicios de lectura.

12. Real Orden del 27 de enero de 1906/ Real Orden del 12 de febrero de 1906: recomendación y declaración de útil para la enseñanza primaria de las obras de Acisclo Muñoz Vigo, Cervantes en la escuela y Catecismo de Cervantes, respectivamente.

13. Real Orden, 12 de octubre de 1912, por la que se declara obligatoria la lectura del *Quijote*, diaria, en todas las escuelas nacionales, acompañada de una explicación “de trozos de las obras cervantinas más al alcance de los escolares”. Se

pide oficialmente a la Real Academia que organice dos ediciones del Quijote, una “popular y escolar”, y otra “crítica y erudita”. La intención es, más bien, llevar a cabo la erección de un monumento a Cervantes que se había dispuesto en Real Decreto de 8 de mayo de 1905.

14. Petición pública, a través de las páginas de El Imparcial, el 28 de mayo de 1916, por parte de Francisco Rodríguez Marín, director de la Biblioteca Nacional y encargado de las ediciones pedidas por el gobierno, de la obligatoriedad de la lectura del Quijote.

14. Real Orden, 6 de marzo de 1920, imposición de la obligatoriedad de la lectura del Quijote en todas las escuelas nacionales del territorio español:

Artículo 2º: A dicha lectura se dedicará cada día laborable el primer cuarto de hora de clase, terminado el cual, el maestro explicará a los alumnos, con brevedad y en términos apropiados para su inteligencia, la significación e importancia del pasaje o pasajes leídos.

15. Real Orden, 10 de marzo de 1922: se designa una comisión, formada por un académico, el director de la Biblioteca Nacional y el catedrático de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Central para preparar la edición abreviada.

De toda esta serie de recomendaciones, derivadas en leyes, quisiera destacar dos cosas: la claridad con que se despeja la edad de los destinatarios, prácticamente siempre de primeras letras (entre 5-6 años hasta 12-14), ya que los esfuerzos van encaminados hacia las escuelas de Instrucción Primaria, por un lado, y el fracaso generalizado, por otro.

No hubiera sido necesario promulgar la primera ley de obligación, si, cediendo a las presiones mediáticas, las recomendaciones de utilidad o de ejercicio de lectura hubiesen respondido a un auténtico proyecto de animación a la lectura. En esto todos los críticos actuales están de acuerdo: en el fracaso rotundo de los intentos de lectura del *Quijote* como imposición. Comprobado está que el Quijote gustaba a las mentes preclaras en su juventud, como lo atestiguan las cartas de Gustave Flaubert, las de Heinrich Heine, el entusiasmo de Rousseau, o el ejercicio

infantil de un Felipe V de diez años<sup>35</sup>. Por otro lado, presenta “uno de los modelos narrativos esenciales de la literatura infantil: salida de casa + aventuras + vuelta a casa, estructurado en una secuencia de capítulos más o menos independientes”<sup>36</sup> que conforma el esquema mental de los cuentos de hadas y que sigue el esquema de Vladimir Propp en la mayor parte de sus actantes<sup>37</sup>. Las leyes dan cuenta de que la animación a la lectura no fructifica como se hubiera esperado porque, cuando se obliga a la lectura en 1920, solo ocho años después de la primera vez, se afirma implícitamente el desconocimiento de la novela por parte de los escolares. El fracaso se debe también a la falta de atención de los maestros de enseñanza primaria, a los que se presupone admiradores de Cervantes y conocedores de su obra, su contexto y las claves para interpretar acertadamente la intención del autor. Probablemente la Real Orden no se concretizó, o no satisfactoriamente, en lo que concierne a la explicación y comentario de pasajes de la obra. Del placer de leer que menciona Pennac (y también las últimas reformas de leyes de enseñanza<sup>38</sup>) a la lectura obligada a partir de guías y ayudas en todas esas ediciones que florecen parejas a las leyes hay un abismo. Y estoy convencida de que la lectura real de la obra, pausada, ociosa y provechosa no formó parte del salario de los maestros de principios de siglo.

Existe un consenso casi total con respecto a la edad a la que se destina la obra cervantina, la de los alumnos de enseñanza primaria, excepto aquellas voces que se alzan para extender el *Quijote* a la adolescencia, a los institutos, como Leopoldo Méndez Saavedra y Juan Domínguez Berrueta. Esa edad “inocente” sirve de catapulta para ideas cervantistas generales, sustentadas por el nacionalismo y el concepto de “raza” característico de la crisis ideológica finisecular, que toma el *Quijote* como emblema nacional<sup>39</sup>. No se nos puede pasar por alto las palabras de Mariano de

---

<sup>35</sup> En la introducción de Sánchez Mendieta a *También los niños leen el “Quijote”*, “El *Quijote* leído por los más jóvenes” comenta todos estos casos.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>37</sup> Vladimir Propp, *Morfología del cuento*, Madrid: Fundamentos, 1992, (1ª ed. 1928).

<sup>38</sup> Ver las disposiciones en el DOGA, lunes 9 de julio de 2007, nº 132, pp. 11666-11758.

<sup>39</sup> Ver sobre esto Javier Blasco, “El *Quijote* de 1905 (apuntes sobre el quijotismo finisecular)” en *Anthropos*, 1989, nº 98-99, pp. 120-124; Carlos M. Gutiérrez, “Cervantes, un proyecto de modernidad para fin de siglo (1880-1905)” en *Cervantes*, 1999, 19.1, pp.113-124; Pedro Laín Entralgo, *La generación del noventa y ocho*, Madrid: Espasa-Calpe, 1970; Alberto Porqueras Mayo, “Algunas observaciones sobre el quijotismo y la generación del 98 (Notas sobre las actitudes de Unamuno, Ortega, Madariaga y Maeztu)” en *Estudios sobre Cervantes y la Edad de Oro*, Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 2003, pp. 101-112; Carlos Reyero, “Los mitos cervantistas en pintura y escultura. Del

Cavia, impulsor de esta nueva fiebre quijotesca en aquel artículo de 1903, donde pide “la más luminosa y esplendorosa fiesta que jamás ha celebrado pueblo alguno en honor de la mejor gloria de su raza, de su habla y de su alma nacional”<sup>40</sup>. De hecho, el centenario de la muerte de Cervantes, en 1916, (llamado “fantasma” por Nieves Sánchez Mendieta) más modesto que los otros, va “cobrando progresivamente más tintes patrióticos, pues los niños terminaron desfilando vestidos con los colores nacionales”<sup>41</sup> y sintiéndose orgullosos de su patria, como apostilla *El Imparcial*.

Exceptuando los dos artículos citados sobre la conveniencia de que el Quijote llegue a los adolescentes, nadie se preocupa por la evidente discordancia entre la extensión, complejidad y distancia histórica de la obra, y la edad de los destinatarios. Sin embargo, en el inspector de Primera Enseñanza, Antonio J. Onieva, se posiciona en contra de la lectura cervantina en Primaria porque, tras una encuesta realizada a los niños, llega a la conclusión de que no les gusta, y que solo se disfrutaría entre los dieciocho y los veinticuatro años, precisamente esas edades que, en la actualidad, no están sujetas a la dirección y tutela de las lecturas escolares. Y podemos añadir a Miguel de Unamuno (a favor de los clásicos) o José Ortega y Gasset (que responde a un polémico artículo de Antonio Zozaya sobre la pedagogía del Quijote. Ambos defienden que es un desatino la lectura del Quijote en el aula, pero por motivos diferentes)<sup>42</sup>.

No es, por tanto, solo una la intención del gobierno al acercar la obra cervantina a los más pequeños en edad escolar, sino que habría que desentrañar una compleja red de intereses en una España que ha de unificarse y rehacerse en medio de la crisis de identidad finisecular. Conscientes de la importancia de la renovación pedagógica, y de la fuerza demoledora de la instrucción, la formación y el adoctrinamiento, los dirigentes gubernamentales alentaron el espíritu español entre los más pequeños, glorificaron su propio patriotismo maltrecho, intentando enorgullecer a la población con las aventuras de don Quijote:

---

arrebató romántico a la interiorización noventayochista” en VV. AA., *Cervantes y el mundo cervantino en la imaginación romántica*, Madrid: Comunidad de Madrid, 1997, pp. 89-120.

<sup>40</sup> Recopilado por Miguel Sawa y Pablo Becerra (dirs.), *Crónica del Centenario de don Quijote*, Madrid: Antonio Marzo, 1905, p. 93

<sup>41</sup> Nieves Sánchez Mendieta, *op. cit.*, p. 37.

<sup>42</sup> Ver “El Quijote en la escuela” en *Obras Completas*, Madrid: Revista de Occidente, 1962, tomo II, pp. 273-274.

Dilema en la enseñanza del *Quijote*: edad de los destinatarios.  
Una primera aproximación a los niveles educativos de la lectura escolar del *Quijote*

---

En torno a la crisis de 1898, el Regeneracionismo creó un amplio movimiento de concienciación colectiva que tuvo como una de sus preocupaciones fundamentales la reflexión sobre la identidad nacional española (“el problema de España”). La escuela primaria fue un importante escenario para la construcción y transmisión de una nueva identidad colectiva, introduciéndose para ello elementos patrióticos entre los contenidos y actividades escolares<sup>43</sup>.

Ello no quiere decir que no se estudie el Quijote en los centros de enseñanza secundaria, sino más bien que no se estudia de la misma manera. Como señala el texto introductorio de la importante exposición “El Quijote en las aulas”, en los institutos Cervantes es ejemplo de la mejor prosa, la mejor expresión de lengua castellana, los más variados recursos estilísticos, una perfecta selección léxica y ejemplo del más castizo empleo sintáctico, además de representar el valor moral y las buenas costumbres, porque “es el hombre de nobles inclinaciones y honrado que precisamente se pretende formar en la educación secundaria”<sup>44</sup>. En comparación con la cantidad de Reales Órdenes que promueven y obligan a la lectura del Quijote en la enseñanza primaria, solo puedo registrar una relación, muy significativa, entre el Estado y la obra de Cervantes, la reforma de la Segunda Enseñanza de 1901 que incluye un ejercicio en el examen de ingreso a los institutos, “consistente en el dictado de un pasaje de la obra cervantina, su lectura y su análisis gramatical”, que se extiende hasta los años cuarenta, época de las nuevas reformas educativas. En esa época se reúnen los catedráticos de Literatura de institutos de enseñanza media para poner sobre la mesa la cuestión de la enseñanza del Quijote. El encargado de dar a conocer los resultados de este informe fue Miguel Salvador Allúe, por medio de la Revista de filología española en 1948, probablemente propiciado por los eventos en torno al cuarto centenario del nacimiento de Cervantes. El resultado pretende uniformar los estudios de secundaria, comprendidos entonces, como ahora, entre 12 y 18 años.

Se lanzan cuatro preguntas sobre el estudio del Quijote en los Institutos:

- 1.º Considerando la distinta capacidad de los alumnos del Bachillerato, en los primeros cursos y en los últimos, ¿conviene plantear el problema del

---

<sup>43</sup> Es parte del texto que presenta la exposición “El *Quijote* en las aulas” de la Fundación Francisco Giner de los Ríos par el año 2005 y que se recoge en la página web <http://www.liceus.com/cgi-bin/gui/03/3643.asp> leído el 5 de octubre de 2008.

<sup>44</sup> En el texto de la página web citada.

- estudio del Quijote prescindiendo de tal consideración o tomándola en cuenta?
- 2.º Admitida tal distinción, ¿qué procedimiento será el más adecuado para alcanzar éxito en la tarea propuesta?
  - 3.º Siendo muy difícil llevar a cabo en la clase de lectura completa de la obra, ¿sería conveniente seleccionar capítulos o aventuras?
  - 4.º En el supuesto de que se acepte el criterio de seleccionar capítulos o aventuras, ¿sería conveniente hacer dos selecciones, una para las clases de alumnos y otra para las clases de alumnas?<sup>45</sup>

Se llega a la conclusión de que la primera parte es más conveniente para los primeros cursos, en una selección de capítulos, y la segunda para los últimos, o Bachillerato universitario, siempre con lecturas guiadas donde se vean “algunos supuestos universales admitidos: la dualidad idealismo-realismo, encarnada en dos figuras que no son protagonista y antagonista (...) la complejidad psíquica de Don Quijote (...) el buen sentido de Sancho, tan admirablemente armonizado con las más extrañas andanzas de su señor; etc.”<sup>46</sup>. Consideran la obra cervantina especialmente adecuada para las mentes infantiles de los primeros cursos por el carácter de sus aventuras y la posibilidad de convertir esa interpretación en algo más elevado y profundo. Para acercarse al Quijote, además, es conveniente conocer alguna de las *Novelas ejemplares* o algún entremés, ayudados, en gran medida, por el auxilio de las artes plásticas.

En definitiva, *Don Quijote de la Mancha* es más leído en niveles educativos más bajos desde su institución como libro recomendado en los años cincuenta del siglo XIX (influido por visiones patrióticas), mientras que desde el tercer centenario se inclina a balanza, no sin cierta polémica, por el estudio en enseñanza media, otorgándole valores simbólicos propios de la visión romántica y creando ese análisis que desembocó en la verdadera enseñanza del *Quijote* en la secundaria actual, dejando para primaria, e incluso infantil, la lectura recreativa o atractiva. Pero para el estudio del currículo actual en relación a la obra cervantina serán necesarios algo más de espacio y otra ocasión.

---

<sup>45</sup> Miguel Salvador Allúe, “El problema del estudio del Quijote en los centros españoles de enseñanza media” en *Revista de filología española*, nº 32, 1948, p. 319-337.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 322.

### Referencias bibliográficas

- ALFARO TORRES, P. y SÁNCHEZ GARCÍA, S. (2006). La lectura obligatoria del *Quijote* en las escuelas: análisis de las ediciones escolares. En A. Cano Vela y J. J. Pastor Comín (Coords.), *Don Quijote en el aula. La aventura pedagógica*. Ciudad Real: UCLM, 17-26.
- BERNHEIMER, C. (Ed.) (1995). *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism*. John Hopkins University Press.
- BLASCO, J. (1989). El Quijote de 1905 (apuntes sobre el quijotismo finisecular). *Anthropos*, 98-99, 120-124.
- CALVINO, I. (1993). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets.
- Diario Oficial de Galicia DOGA*, lunes 9 de julio de 2007, nº 132, 11666-11758.
- GUTIÉRREZ, C. M. (1999). Cervantes, un proyecto de modernidad para fin de siglo (1880-1905). *Cervantes*, 1999, 19.1., 113-124.
- IRIARTE, T. de (1999). *Fábulas*, Madrid: Edaf.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1970). *La generación del noventa y ocho*. Madrid: Espasa-Calpe.
- LUCÍA MEGÍAS, J. M. (Coord.) (2007). *También los niños leen el "Quijote"*, Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- MONTERO REGUERA, J. (2005). *El "Quijote" durante cuatro siglos. Lecturas y lectores*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MORENO BÁEZ, E (1968). *Nosotros y nuestros clásicos*. Madrid: Gredos.
- NAVARRO DURÁN, R. (1996). *¿Por qué hay que leer los clásicos?* Barcelona: Ariel.
- \_\_\_\_\_. (2006). Los clásicos al alcance de los niños. *Clij*, 193, 7-14.
- MÚÑEZ RUIZ, G. (2006). Las lecturas del *Quijote* en las aulas de primaria y secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 41, 13-20.

- ORTEGA Y GASSET, J. (1962). El Quijote en la escuela. *Obras Completas*, Madrid: Revista de Occidente, 1962, tomo II, 273-274.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (2002). Canon y lectura. En L. J. Tigero González (Ed.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Secretaría general de Educación y Formación profesional.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. (2006). El Quijote y sus antologías. En Á. Cano y J. J. Pastor Comín (Coords.), *Multiárea. Revista de didáctica. Aula Cervantina* (pp.91-110). Ciudad Real: Universidad de Castilla La-Mancha.
- PENNAC, D. (1996). *Como una novela*, Barcelona: Anagrama.
- PORQUERAS MAYO, A. (2003). Algunas observaciones sobre el quijotismo y la generación del 98 (Notas sobre las actitudes de Unamuno, Ortega, Madariaga y Maeztu). *Estudios sobre Cervantes y la Edad de Oro*, Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 101-112.
- PROPP, V. (1992). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos. (1ª ed. 1928).
- REYERO, C. (1997). Los mitos cervantistas en pintura y escultura. Del arrebato romántico a la interiorización noventayochista. En VV. AA., *Cervantes y el mundo cervantino en la imaginación romántica* (pp. 89-120). Madrid: Comunidad de Madrid.
- RODARI, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria*, 135.
- SALVADOR ALLÚE, M. (1948). El problema del estudio del Quijote en los centros españoles de enseñanza media. *Revista de filología española*, 32, 319-337.
- SÁNCHEZ MENDIETA, N. (2006). ¿Es el *Quijote* un libro difícil para los niños? *Torre de los Lujanes*, 58, Sociedad Matritense, 123-138.
- \_\_\_\_\_. (1999). Polémica en torno a una Real Orden Quijotesca. ¿Es conveniente declarar obligatorio *El Quijote* en las escuelas? *Actas del VIII Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas* (pp. 471-480). El Toboso: Excmo. Ayuntamiento de El Toboso.



Dilema en la enseñanza del *Quijote*: edad de los destinatarios.  
Una primera aproximación a los niveles educativos de la lectura escolar del *Quijote*

---

SAWA, M. y BECERRA, P. (Dirs.) (1905). *Crónica del Centenario de don Quijote*.  
Madrid: Antonio Marzo.

SOTOMAYOR, V (2005). El *Quijote* no estado español. En B. A. Roig Rechou  
(Coord.), *Hans Christian Andersen, Jules Verne e el«Quijote»* (pp. 183-234).  
Vigo: Xerais.

TIANA FERRER, A. (2004). Ediciones infantiles y lectura escolar del *Quijote*.  
*Revista de Educación*, nº extraordinario, 207-220.



Correspondencia: **Alexia Dotras Bravo** - Escuela de Magisterio. Carretera de  
Madrid, 8. 36214 Vigo. Email: dotras@ceu.es



López Ropero L. (2009). Multicultural children's literature and values education. *AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil) 7 (1), 83-97. ISSN 1578-6072.

## MULTICULTURAL CHILDREN'S LITERATURE AND VALUES EDUCATION

M<sup>a</sup> Lourdes López Ropero  
*Universidad de Alicante*

(Recibido 1 September 2008/ Received 1 September 2008)  
(Aceptado 30 Octubre 2008/ Accepted 30 October 2008)

### Resumen

Este trabajo se centra en la noción de educación en valores y la urgente necesidad que tienen los profesores y educadores de promover valores democráticos dada la creciente diversidad de las sociedades contemporáneas. Pretendo hacer hincapié en las oportunidades que ofrece la literatura multicultural para niños para trabajar temas transversales tales como la educación en diversidad, para la tolerancia y la paz. Tras explorar los temas de la educación en valores, el potencial cívico de la literatura y el desarrollo de la literatura multicultural para niños, se analizarán cuatro textos publicados en los Estados Unidos. Tres de estos textos son libros ilustrados, *Tomás and the Library Lady* (1997) de Pat Mora, *Sitti's Secrets* (1994) de Naomi Nye e *Hiroshima No Pika* (1980) de Toshi Maruki; *Remember: The Journey to School Integration* (2004) es un foto-ensayo de la autora Toni Morrison.

**Palabras clave:** literatura multicultural, educación en valores, educación para la ciudadanía, empatía, comprensión intercultural.

### Abstract

This paper brings to the forefront the notion of values education and the pressing need for teachers and educators to enforce democratic values in our

increasingly diverse contemporary societies. I intend to emphasize the opportunities that children's multicultural literature offers for promoting such cross-curricular topics as education for diversity, tolerance or peace. After addressing the issues of values education, the civic potential of literature and the development of multicultural literature for children, four multicultural texts published in the United States will be presented as case studies. These include three picture books, Pat Mora's *Tomás and the Library Lady* (1997), Naomi Nye's *Sitti's Secrets* (1994), Toshi Maruki's *Hiroshima No Pika* (1980), and Toni Morrison's photo-essay *Remember: The Journey to School Integration* (2004). I will show how these texts promote positive images of minority children, cross-cultural understanding and habits of empathy.

**Keywords:** multicultural literature, values education, education for citizenship, empathy, cross-cultural understanding.



In his 1995 volume *Values in Education and Education in Values*, Mark Halstead states that schools and individual teachers exert a crucial influence on the evolving values of children and young people, alongside the family, friends, media or society. At present, Haslstead remarks, there is an urgent need for schools to engage in values, due to, among other things, the “growing cultural diversity within all western societies” and “the perceived ‘moral’ decline not only among young people but also in public life” (4). Although over a decade has elapsed since these statements were made, they are still highly relevant to contemporary western societies. A recent survey conducted among Spanish secondary school students nationwide as part of a current debate on classroom integration, has revealed that almost two thirds of teenagers would be reluctant to work closely with a foreigner in the classroom, the main targets of discrimination being Moroccans, Roma people and, to a lesser extent, South Americans (Castedo y Berdié, 2008). This paper discusses the notion of values education, emphasizing the opportunities that children's multicultural literature offers for promoting such cross-curricular topics as education for diversity, tolerance or peace. An introduction reviewing the concepts of values education, the civic potential of literature and the development of multicultural literature for children will be followed by an analysis of four multicultural texts for children published in the United States. These include three picture books, Pat Mora's *Tomás and the*

*Library Lady* (1997), Naomi Nye's *Sitti's Secrets* (1994), Toshi Maruki's *Hiroshima No Pika* (1980), and Toni Morrison's photo-essay *Remember: The Journey to School Integration* (2004).

Halstead defines values as “principles, fundamental convictions, ideals ... which act as general guides to behavior or as points of reference in decision-making or the evaluation of beliefs or action” (1995: 5). Values may change, but those which are usually identified in an educational context include “cultural diversity, cultural identity ... peace, international understanding, human rights and environmental values, gender equality and antiracism ... health; and common human values such as tolerance, solidarity and cooperation” (8-9). This host of principles are subsumed into the three fundamental values governing liberal or democratic societies and, accordingly, their educational systems, “freedom from constraint in the pursuit of one's one needs and interests”, “equality of respect for all individuals within the structures and practices of society”, and “rationality” or “basing decisions and actions on logically consistent rational justifications” (18). In terms of these core values, such harmful acts as stereotyping, oppression, intolerance or discrimination will be discounted. Given that contemporary democratic societies are increasingly becoming ethnically and culturally diverse, their education systems must necessarily be multicultural in order to meet their new needs and challenges. Certainly, the goal of multicultural education should be to “prepar[e] children for life in a pluralist society by encouraging them to respect those whose beliefs and values differ from their own, to see diversity as a source of enrichment, and to be open to a variety of ways of looking at the world” (27). The achievement of this goal relies on the promotion of core democratic values such as freedom, equality and rationality.

In her discussion of values and liberal education, philosopher Martha Nussbaum draws our attention to the realm of emotions and aesthetics or, in her own words, to the “cultivation of humanity”, as the title of one of her volumes reads. “Intellect without emotion is value-blind”, she remarks (1995: 68). Nussbaum does not gloss over, however, the capacities underlined by Halstead. Indeed, liberal education should foster a capacity for living “the examined life”, an ability to examine oneself critically and distinguish whether our beliefs and life styles are really ours or have been imposed on us. It should be cosmopolitan in orientation, encouraging us to “transcend the local” and reach out to other places and cultures. But, more

importantly, it should cultivate the “narrative imagination”, by which she means empathy or the ability to get inside the skin of someone whose background, life or personal choices are very different from ours (2003 : 9-11). Speaking of the impact of *Native Son*, a novel about racial hatred, on readers, Nussbaum says that “we cannot follow the novel without trying to see the world through Bigger’s [the protagonist’s] eyes. As we do so, we take on, to at least some extent, his emotions of rage and shame” (1995: 94). Empathy fulfills a fundamental civic function insofar as compassionate citizens are more likely to be fair with others and therefore more socially responsible (2003: 99). As the term narrative imagination suggests, it is literature that acts as a catalyst for empathy, for it allows us to experience someone else’s story “as if from their point of view” (1995: 66). Not all literature, nevertheless, yields itself to empathetic identification. Nussbaum advises educators to choose works that take students outside their groups, that encourage them to understand people that they need to understand because their difference poses a challenge to them (2003: 109). She thus has a penchant for texts dealing with “equality issues” such as Richard Wright’s *Native Son*, Charles Dickens’s *Hard Times* or E.M. Forster’s *Maurice* (1995: 97). The exposure to disturbing experiences that we obtain from texts like these, Nussbaum insists, has more “moral value” (2003: 98) than the exposure to situations that make identification easy. When faced with the need to put their values statements into practice, Jane Edwards reminds us, schools may choose to device education for citizenship courses, to appoint tutors, or rather to promote the activation of values through the different subjects in the curriculum, since “every area of the school curriculum is value-laden to some extent” (1995: 171). As we have just seen, Nussbaum highlights the value-laden nature of literature, something which John Dewey, the touchstone for American educational reform in the first half of the twentieth century, was well aware of, as he states in his Pedagogic Creed: “I believe that literature is the reflex expression and interpretation of social experience ... it may be made [its] summary of unification” (1959: 25). If, as Haslstead insists, liberal education must necessarily be multicultural, and racism is still one of society’s most pressing equality issues at present, then the use of multicultural literature will be highly beneficial.

A brief introduction to the development and main tenets of multicultural children’s literature becomes necessary at this point. Multicultural literature is understood as a body of texts including “books that reflect the racial, ethnic and

social diversity that is characteristic of our pluralistic society” (Bishop, quoted in Gates and Hall Mark, 2006: 3). In the 1960s and 1970s Anglo-American critics and authors became aware of the essential role played by children's literature in the socialization and developing values of children: “It could help make future citizens aware not only of past oppression, but also of how literature itself had been complicit in this oppression, both by using language, characters and situations which took it for granted and by rendering such groups invisible” (Pinsent, 2005: 177). Certainly, before the 1960s ethnic children had not seen themselves represented or positively so in the texts they read, and there were few ethnic authors writing for children. It is essential, Pamela Gates and Dianne Hall Mark argue, that children “see themselves and their culture depicted realistically and authentically in picture books and novels” (2006: 1). It is also crucial to reverse “years of stereotyping and ridicule” (6). Children, as Martha Cutter rightly points out, “are not born knowing the difference between black and white. Racial hierarchy and racial discrimination are what we teach children” (2002: 45). In order to ‘unlearn’ wrong lessons children's classic texts were revised and new works addressing the invisibility or misrepresentation of minority groups began to be produced in those decades (Pinsent 2005: 177). Not surprisingly, the agenda of multicultural children's literature overlaps with that of ethnic literature for adults. In fact, in her introduction to the *MELUS* 2002 special issue on ethnic American children's literature, critic Katharine Capshaw remarks that many ethnic American writers have also ventured into children's literature, which is an essential contribution to American ethnic literature (2002: 7). Issues of “identity, assimilation, nationalism, cultural pluralism” are central to ethnic children's literature as well, which does not shy away from the portrayal of traumatic past events (5-6). Authors often portray ethnic identity as fluid and relational, since “child characters face the junctures of cultural contact, generational tensions and evolving senses of history” in an effort to counter essentialization and the othering of the ethnic child (7). Audience-wise, ethnic children's literature often addresses an integrated readership of both “insider and outsider groups”:

For children of the ethnicity represented textually, authors encourage resistance to pejorative categorizations by asking the reader to reimagine herself, to identify herself with the texts' cultural models. For a reader from another ethnic group, texts often encourage cross-cultural amity and understanding as a means to dispel prejudice. (4)

Mainstream children will be invited to narratively imagine and therefore reach a better understanding of the lives and experiences of other children with whom they will probably have to coexist as future citizens of the same democratic society. Contemporary ethnic children's literature promotes a culture of equity, freedom and rationality, ruling out such conducts as ethnic stereotyping, racial hatred, violence or oppression. In the pages that follow, I hope to show the opportunities offered by a selection of multicultural children's texts to reinforce these values. The comprehensive nature of my approach precludes an in-depth analysis of each of the texts under discussion.

*Tomás and the Library Lady* by Mexican-American author Pat Mora tells the story of Tomás, the son of Hispanic migrant farm workers. In the winter, the family works in Texas but every summer, they “bump-bump[ed] along in their rusty old car”<sup>1</sup> on their way to the corn fields of Iowa. We first meet Tomás as his family sets out on the journey that will take them to their yearly summer destination. Tomás travels with his parents, his brother Enrique and his grandfather “Papá Grande”. In telling Tomás's story, Pat Mora is telling the story of many American children of Hispanic background. In fact, as a survey has shown, “Nearly one-fifth of America's schoolchildren now speak a language other than English at home, and about seventy per cent of these are fluent in Spanish” (Capshaw and Higonnet, 2002: 217). These children will see themselves and their culture represented in her text and will feel invited to proudly identify themselves with the ethnic child character. At another level, mainstream American children, whose lives and background are very different from Tomás's, will hopefully be encouraged to understand children like him better and to hold unprejudiced views of Hispanics. In order to facilitate the empathetic identification of mainstream children with Tomás, Mora highlights what he shares with ordinary children regardless of ethnicity. For instance, Tomás feels bored and thirsty in the car and is glad when they reach their destination. He feels “tired”, “hot” and misses “his own bed, in his own house in Texas”. He also loves stories, which nurture his imagination. His grandfather, to whom he is very attached, is “the best storyteller in the family”. While their parents are at work in the fields, Tomás and his brother sit under a tree with Papá Grande, who tells them stories. The narrative,

---

<sup>1</sup> Picture books are unpagged. Page numbers will therefore only be provided for the photo-essay *Remember: the Journey to School Integration*.



however, does not overlook the fact that Tomás is different from mainstream children in several respects. He spends his holidays in the farm where his parents work, playing around them “with a ball Mamá had sewn from an old teddy bear”; there, he sleeps in a cot in a house they share with other farm workers. Tomás's family is closely-knit. He accompanies them to the town dump, where they “look for pieces of iron to sell”.

In her effort to enhance the self esteem of minority children and counter ethnic stereotypes, Mora has to strike a delicate balance between Tomás's likeness with other children and his cultural specificity. An essentialist approach to Hispanic identity based solely on cultural preservation could contribute to reinforce stereotypes and other the ethnic child. Although the narrative is dotted with italicized Spanish words and expressions such as “*Buenas noches*”, “*mamá*”, “*pan dulce*” or “*pájaro*”, the book is mostly monolingual, which emphasizes the mainstream language and the importance for minority children to acquire it. It is worth noting here that the publication of bilingual children's books in the USA is being promoted by such publishers as Piñata Press or Globo Libros (Capshaw and Higonet, 2002: 218) and that some authors dealing with the Hispanic-American experience choose to write in a bilingual format, Alma Flor Ada and Sandra Cisneros being two representative examples —*Gathering the Sun: An Alphabet in Spanish and English*, *Hairs/Pelitos*, respectively. We may gather that Tomás is a bilingual child from the way he speaks Spanish spontaneously at times, but the English translation is always given, “‘¿*Qué tigre tan grande!*’ Tomás said first in Spanish and then in English, ‘What a big tiger!’”. Besides, his grandfather encourages him to speak English, “‘Read to me in English,’ said Papá Grande”. In keeping with Mora's fluid approach to cultural identity in the text, it is the grandfather, the repository of the oral tradition in the family, that suggests Tomás should go to the library, since he has run out of stories to tell. “‘Tomás, you know all my stories’ he said. ‘There are many more in the library. You are big enough to go by yourself. Then you can teach us new stories’”. In fact, the core of the narrative consists of Tomás's trips to the local library, where he develops a beautiful friendship with the library lady. While the library lady checks books out for Tomás under her name, the child teaches her words in Spanish. The library becomes his shelter from boredom, the summer heat, and the hardships of his family. Like any child, he gets engrossed in the stories he reads: “Tomás saw dinosaurs bending their long necks to lap shiny water ... He heard the cries of a wild snakebird. He felt the warm neck of the dinosaur

as he held on tight for a ride. Tomás forgot about the library lady. He forgot about Iowa and Texas”. When the summer is over and Tomás and his family return to Texas, his grandfather is proud of the family’s “new story teller”.

In *Sitti’s Secrets* Naomi Nye, American- born to a Palestinian father and an American mother, gives voice to the experience of the Arab-American child. The story describes the visit of Mona, a young girl, to her grandmother in the Palestinian village where she still lives and where Mona’s father was born. This picture book is, like all the books that Nye has authored for young readers, “committed to peace and cross-cultural understanding” (Castro, 2002: 225). There is an urgent need, the author has remarked, to portray positive images of Arabs, given the stereotyping against them that goes on in the USA media (229). Mona’s grandmother, whom she calls ‘Sitti’, the Arab word for grandmother, is at the centre of the story and has more prominence than Tomás’s Papá Grande. Nye dedicates the book to her own grandmother, and to all the grandmothers in the world, “who give our lives gravity and light”, as the dedication reads. In order to connect Mona to all children and foster identification and understanding, Nye explores the important role that grandparents play in their lives. Sitti may live in Palestine, “on the other side of the earth”, but she shares with all grandparents her role as the giver of unconditional love, the keeper of the family history and traditions, and the repository of positive values. Mona thinks about Sitti’s old green trunk placed in the corner of her room, where she keeps, in the girl’s own words “my grandfather’s rings, and her gold thread ... and a picture of my father before he came to the United States, and a picture of my parents on their wedding day, and a picture of me when I was a baby, smiling and very fat”. Sitti has been baking bread in an oven next to her house in the old way for “a hundred years”, Mona informs us. The story emphasizes the distance separating grandmother and granddaughter. In fact, the opening lines read: “My mother lives on the other side of the earth. When I have daylight, she has night ... Between us are many miles of land and water. Between us are fish and cities and buses and fields”. Like many minority children in the United States, Mona shuttles two worlds, which causes her to be very far away from Sitti most of the time. The story emphasizes this deprivation, which will certainly lead mainstream children to empathize with Mona.

Through the relationship between Mona and Sitti, Nye makes the point that understanding can take place in spite of linguistic and cultural differences.

Sitti calls Mona 'Habibi', another of the Arabic words the narrative is sprinkled with, which means 'darling'. Even though they do not speak the same language, grandmother and granddaughter are able to understand each other and spend a lot of time together. "Soon we had invented our own language together. Sitti pointed at my stomach to ask if I was hungry. I pointed to the door to ask if she wanted to go outside". The same applies to Mona's relationship with her cousins Fowzi, Sami and Hani: "we didn't need words to play marbles". Sitti teaches Mona the value of ordinary things and of the small pleasures of village life, whose peaceful and happy rhythms are deftly captured in Nye's text. They watch the men picking lentils, buy milk from a neighbour, drink lemonade with milk under a lemon tree in the afternoons, fill in zucchini with rice for dinner, or climb to the roof of the house to pick up the laundry and watch the village woman walk back from the spring "with jugs of water on their heads". Interestingly, Mona is unaware of the religious and cultural significance of the scarf that covers Sitti's hair or the henna tattoos on her hands. Instead, she responds to these markers of ethnicity intuitively and imaginatively. Mona only notices the head scarf when Sitti removes it one day to wash her hair under the sun. She is fascinated by the length of her grandmother's hair, which she helps her comb, and by the white stripes on it. When remembering her flight back to the States, Mona thinks of how Sitti's tattoos "look like birds flying away". The way Mona relates to the head scarf and the henna tattoos and interprets them is universal, transcending cultural borders.

After she returns to the United States, Mona writes a letter to the President. After her one-paragraph long remark on how Sitti and the people in the village care for their trees, she addresses the president thus: "If the people of the United States could meet Sitti, they'd like her, for sure. You'd like her too ... Mr. President, I wish you my good luck in your very hard job. I vote for peace. My grandmother votes with me". It is through this letter placed towards the end of the narrative that the political subtext of the story is hinted at. There are no explicit references to the Israeli-Palestinian conflict in the narrative or to America's involvement in it, but this is a sensitive issue to Nye. In an interview the author has shown her disappointment with the way adults have failed to solve the conflict. Therefore, she places her hope "on young people. The older ones haven't done so well" (Castro, 2002: 229). The readers of Mona's story will get a glimpse of the life in a Palestinian village, which is likely to be very different from the images broadcast in the news. They will hopefully

become aware of the richness in the life of children who, like Mona, have a foot in two worlds. Empathy will grow when children feel Mona's love and admiration for her grandmother, which pervades the narrative. Nye appeals to the basic sameness of all children, fostering a positive image of Palestinians and Arab-Americans.

The next two texts under discussion turn the spotlight on specific historical events. Toni Morrison's<sup>2</sup> *Remember: The Journey to School Integration* is a memorial photo-essay intended to expose contemporary American children to the struggle prior to the achievement of Civil Rights for African-Americans and, more specifically to the desegregation of schools triggered by the *Brown v. Board of Education* court case in 1954. *Remember* includes over fifty archival photographs to which Morrison has added fictional captions voicing the thoughts and feelings of the children, mostly African-Americans but also white Americans. The book consists of three sections. 'The Narrow Path' introduces readers to the separate-but-equal policies affecting the school education of black children, which led a group of parents to sue the Board of Education with the support of the National Association for the Advancement of Colored People in 1952. 'The Open Gate', the longest section, depicts the aftermath of the Supreme Court Ruling, namely society's reluctance to accept the new policy. The final section, 'The Wide Road', features emblematic events such as Martin Luther King's 1963 'I Have a Dream' speech or the Montgomery Bus Boycott spurred by Rosa Parks in 1956. Morrison does not have a factual or chronologically rigorous approach to history in this volume. John Dewey's views on the educational value of historical representations is worth quoting here: "I believe once more that history is of educative value in so far as it presents phases of social life and growth ... When taken simply as history it is thrown into the distant past and becomes dead and inert. Taken as the record of man's social life and progress it becomes full of meaning" (1959: 25-6). In *Remember*, Morrison does not represent history as frozen in the past, but as a reflection of the struggle for and the cost of social progress in America. In keeping with her view, Morrison refers to these events with such journey metaphors as narrow path, open gate and wide road, all of which highlight the effort and difficulty underlying this process. Morrison wants contemporary American children to become aware of the cost of social progress. In her coda, where she dedicates the book to the four girls who died in the racist bombing of a Birmingham church in

---

<sup>2</sup> For a discussion of Toni Morrison's books for children see López Ropero 2008 (forthcoming).

1963, Morrison exhorts her readers to remember why things are “much, much better now” (2004: 72). As they become alert to the cost of social progress, American children will hopefully be more respectful for and less complacent about what they have been handed down.

One further aim of this pictorial and narrative journey through American history is to move African-American and white American children to empathy and mutual understanding through exposure to a traumatic event of their historical past. Thus, in her introduction Morrison states: “None of that happened to you. Why offer memories you do not have? Remembering can be painful, even frightening. But it can also swell your heart and open your mind” (5). As children read *Remember* and look at the poignant sepia photographs, they will see those historical events through the eyes of the children who experienced them and, inevitably, they will feel scared, shy, puzzled, happy or determined. One of the photographs shows a black child reading aloud in a classroom full of black children. The accompanying text articulates what her thoughts might be: “The law says I can't go to school with white children. Are they afraid of my socks, my braids? I am seven years old. Why are they afraid of me?” (8). Another picture depicts a classroom scattered with black students among empty desks. They had found themselves alone there, after the white children were taken out by their parents in protest. The caption reads: “When they let us in the school, none of the white students came. Their parents made them stay home” (31). The caption to a photograph showing white teenagers jeering at a group of subdued black students underlines the source of interracial hatred: “Walking through a crowd of people who hate what we are —not what we do— can make us hate them back for what they are and what they do. A lot of courage and determination are needed not to. We try ...” (35). The volume abounds in disheartening, touching illustrations, but it is also interwoven with images of togetherness and racial harmony. It ends happily, for the last few illustrations feature black and white children holding hands, sharing textbooks and swearing the American flag together in the classroom.

Despite the political sensitiveness of the events depicted in *Remember*, it is not Morrison's intent throughout this book to stir “blood memory” as Nussbaum would put it (2003: 173), but to promote values —cross-cultural understanding and tolerance— and an awareness of the cost of social progress. The same may apply to Toshi Maruki's *Hiroshima No Pika* (1980), a piece of historical fiction in picture

book format about the infamous bombing of the Japanese city by Americans during World War II and its aftermath. *Hiroshima no Pika* was first published in Japan, but it is the recipient of the Mildred Batchelder Book Award, granted to outstanding children's books originally published in another country but translated into English and published in the United States ("The Mildred Batchelder Award", online). Significantly, the story has also received the Jane Addams Award, granted to children's books that promote "the cause of peace, social justice and world community" ("Jane Addams Book Award", online). In a postscript to the book, Maruki, a highly regarded Japanese artist, states that the purpose of her story is "to tell young people about something very bad that happened, in the hope that their knowing will help keep it from happening again". Peace education rather than animosity against Americans is what she aims at. Besides, the fact that the story found an American publisher and received an American award reveals that the United States have come to terms with this chapter of their history. The narrative, however, does not obscure American agency. In one of the early pages, showing how the bomb caught the child protagonist's family off-guard having breakfast, we read:

Mii was seven years old and lived in Hiroshima with her mother and father. She and her parents were breakfasting on sweet potatoes, which had been brought in the day before by cousins who lived in the country. Mii was very hungry this morning, and exclaimed about how good the sweet potatoes tasted ... then it happened. A sudden, terrible light flashed all around. The light was bright orange ... Violent shock waves followed ... Moments before the Flash, United States Air Force bomber Enola Gay had flown over the city and released a top-secret explosive. The explosive was an atomic bomb, which had been given the name 'Little Boy' by the B-29's crew. 'Little Boy' fell on Hiroshima at 8:15 on the morning of August 6, 1945.

The accompanying illustration depicts the family and their breakfastware blown into the air. In spite of the blast, Mii keeps holding her red chopsticks throughout the narrative, which emphasizes the extent to which the bomb disturbed the lives of innocent civilians all of a sudden.

It should be noted that the spotlight is not on the Japanese-American conflict, but on the human cost of the disaster, which has a more universal appeal. Maruki plays on the readers' sense of empathy by highlighting the damage caused by the bomb on the lives of ordinary people. At the onset of the narrative, the reader is introduced to the city of Hiroshima, busily engaged in its morning routine:

“That morning in Hiroshima the sky was blue and cloudless. The sun was shining. Streetcars had begun making rounds, picking up people who were on their way to work ... The rays of the midsummer sun glittered on the surface of the rivers”. The landscape changes dramatically once the bomb is dropped. Maruki's illustrations capture the devastation it causes. They depict civilians, including many women holding their babies, running for shelter, and large numbers of dead bodies lying naked on the ground among rubble and flames. Mii and her mother, who carries her wounded husband on her back, run “among piles of cracked roof tiles, over fallen telephone poles and wires”. Maruki informs readers about the destructive power of the atomic bomb, which is “greater than thousands of conventional bombs exploding all at once” and whose radiation causes “deaths and illnesses for many years following the explosion”. Thus, we learn that Mii's father died a few months later, that she stopped growing and that her mother still plucks splinters of glass out of her scalp to this day. The story ends on a happy, though cautionary note, showing how the people of Hiroshima set paper lanterns adrift on the rivers in memory of their loved ones who died. Mii is given the last word, saying “It can't happen again, if no one drops the bomb”.

As I hope to have shown, multicultural children's literature is a value-laden field that points the way to social change. It does not effect change but, as Nussbaum would put it, “makes its spectator perceive, for a time, the invisible people of their world—at least a beginning of social justice” (2003: 94). Those children who like Tomás and Mona feel on the fringes of mainstream society, will see positive representations of themselves and their culture in these books. Their stories will become accessible to others whose cultural backgrounds are different but with whom they share a basic sameness, as these narratives show. Many contemporary children have not gone through a devastating war like Mii, or did not suffer the discrimination and social turmoil the children in Morrison's photographs did, but through these stories they will witness the cost of social progress and the need to maintain its achievements, a world devoid of racism and war.

### **Bibliographical References**

- ADA, A. F. (1997). *Gathering the Sun: An Alphabet in Spanish and English*. New York: HarperCollings.
- CAPSHAW SMITH, K. (2002). Introduction: The Landscape of Ethnic American Children's Literature. *MELUS*, 27.2, 3-8.
- CAPSHAW SMITH, K. and HIGONNET M. (2002). Bilingual Books for Children: An Interview with Nicolás Kanellos, Director of Piñata Press. *MELUS*, 27.2, 217-24.
- CASTEDO, A. and BERDIE A. (2008). El racismo cala en las aulas. Dos tercios de los alumnos rechazan trabajar junto a marroquíes y gitanos. *El País*. Online: <[http://www.elpais.com/articulo/sociedad/racismo/cala/aulas/elpepisoc/20080718elpepisoc\\_2/Tes?print=1](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/racismo/cala/aulas/elpepisoc/20080718elpepisoc_2/Tes?print=1)>. [retrieved 15 August 2008]
- CASTRO, J. (2002). Nomad, Switchboard, Poet: Naomi Shihab Nye's Multicultural Literature for Young readers: an Interview. *MELUS*, 27.2, 225-36.
- CISNEROS, S. (1997). *Hairs/Pelitos*. New York: Dragonfly.
- CUTTER, M. (2002). Empire and the Mind of the Child: Sui Sin Far's 'Tales of Chinese Children. *MELUS*, 27.2, 31-48.
- DEWEY, J. (1959). *Dewey on Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- EDWARDS, J. (1996). Planning for Values Education in the School Curriculum. In M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education in Values* (pp. 167-179). London and New York: Routledge.
- GATES, P. and D. HALL MARK (2006). *Cultural Journeys. Multicultural Literature for Children and Young Adults*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press.
- HALSTEAD, M. (1996). Values and Values Education in Schools. In M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education in Values* (pp. 3-14). London and New York: Routledge.



\_\_\_\_\_ Liberal Values and Liberal Education. In M. Halstead and M. J. Taylor (Eds), *Values in Education and Education in Values* (pp. 17-32). London and New York: Routledge.

"Jane Addams Book Award". Online: <<http://www.ux1.eiu.edu/~cfjab/jaddams.htm>>. [retrieved 15 August 2008]

LOPEZ ROPERO, M.L. (2008). "Trust them to Figure it Out": Toni Morrison's Books for Children. *Atlantis*. (Forthcoming).

MARUKI, T. (1980). *Hiroshima No Pika*. New York: Northlop.

MORA, P. (1997). *Tomás and the Library Lady*. New York: Knoff.

MORRISON, T. (2004). *Remember: The Journey to School Integration*. Boston: Houghton Mifflin.

NUSSBAUM, M. (1995). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.

\_\_\_\_\_ (2003). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

PINSENT, P. (2005). Postmodernism, New Historicism and Migration. In K. Reynolds, (Ed.), *Modern Children's Literature* (pp. 173-190). Basingstoke: Palgrave.

The Mildred Batchelder Award. Online: <<http://www.ucalgary.ca/~dkbrown/batchelder.html>>. [retrieved 15 August 2008]



Correspondencia: **Lourdes López Ropero** - Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología Inglesa, Campus San Vicente del Raspeig, Ap. 99, E-03080, Alicante. Email: [lourdes.lopez@ua.es](mailto:lourdes.lopez@ua.es)



Rodríguez, Rodríguez, B. (2009). Traducción de la literatura infantil y juvenil y best-sellers: el éxito de *The boy in the striped pyjamas* (2006) y de su traducción al español. *AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil) 7 (1), 99-115. ISSN 1578-6072.

## TRADUCCIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y BEST-SELLERS: EL ÉXITO DE *THE BOY IN THE STRIPED PYJAMAS* (2006) Y DE SU TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL

Beatriz M<sup>a</sup> Rodríguez Rodríguez  
*Universidad de Vigo*

(Recibido 1 September 2008/ Received 1 September 2008)  
(Aceptado 30 Octubre 2008/ Accepted 30 October 2008)

### Resumen

La traducción de la literatura infantil y juvenil ha abarcado siempre una parte relevante del mercado editorial. Este trabajo analiza los vínculos entre la traducción de la literatura infantil y juvenil y el éxito de la novela *The Boy in the Striped Pyjamas* (2006) del autor irlandés John Boyne de la que ya se han vendido más de tres millones y medio de ejemplares en todo el mundo. El análisis de la recepción de esta obra y del papel que desempeña su traducción al español en el polisistema meta permite descubrir las razones que pueden justificar su éxito. El hecho de que se trate de una obra de literatura infantil y juvenil inequívocamente dirigida a un doble lector parece haber contribuido de manera muy significativa a la rápida y positiva difusión de la obra. A esto hay que añadir la temática siempre polémica que abarca (el nazismo), la sencillez de estilo y el inocente punto de vista del niño protagonista.

**Palabras Clave:** literatura infantil, best-seller, recepción, doble lector, inocencia.

### Abstract

Children's literature in translation has been given special prominence in the editorial market. This paper analyses the links between children's literature in

translation and the best-seller *The Boy in the Striped Pyjamas* (2006) by the Irish writer John Boyne. More than 3.5 million of copies have been sold. The reception of the novel and the role of its translation into Spanish in the target polysystem enables us to examine its success. Actually, its reception has been facilitated by the dual reader and its belonging to the children literature genre. In addition, Nazism is a controversial subject; the book is written in a plain style; it is easy to read; and the reader feels attracted by the boy's innocent viewpoint.

**Key Words:** children's literature, best seller, reception, dual reader, innocence.



## 1. Recepción de la novela

*The Boy in the Striped Pyjamas* (2006) es la primera novela que el autor irlandés John Boyne (1971) escribe para niños. El éxito de la obra ha sido espectacular, ya que se han vendido más de tres millones y medio de ejemplares desde la primera edición de 2006 hasta septiembre del 2008. En Irlanda la novela ha sido el libro más vendido durante 57 semanas consecutivas<sup>1</sup>. En España se acaba de publicar la 17<sup>a</sup> edición y todavía continúa en los primeros puestos de las listas de libros más vendidos tras haberse vendido más de un millón de copias de la traducción al español<sup>2</sup>.

"*The Boy in the Striped Pyjamas*" se publicó por primera vez en enero de 2006 en el Reino Unido. El editor fue Random House. Existen varias ediciones y reimpressiones de la novela en lengua inglesa. Por ejemplo, en septiembre de ese mismo año Random House publica la edición de Estados Unidos. En julio de 2006 la editorial Isis Publishing es la encargada de su publicación. En septiembre de 2006 la publicó nuevamente la editorial Doubleday en el Reino Unido y en febrero de 2007 la editorial Black Swam. En mayo del 2007 la editorial Oxford la incluyó en la serie Schools Education Edition, enfatizando por primera vez su valor pedagógico. El 1 de noviembre del 2008 se ha puesto a la venta una edición especial de la obra editada por Waterstone. Se trata de una edición limitada, de 1.500 ejemplares, en la que todas las copias están firmadas por John Boyne. El libro se presenta en un caja cuyo diseño recoge las rayas de la portada original de la novela.

---

<sup>1</sup> Véase la página web de la editorial Salamandra: (<http://www.salamandra.info/fnews.htm>)

<sup>2</sup> Véase <http://johnboyne.wordpress.com/category/the-boy-in-the-striped-pyjamas/>.

La novela ha sido traducida a más de treinta y cinco idiomas. Destacan, por ejemplo, las traducciones al italiano (febrero 2006), noruego (febrero 2006), griego (enero 2007), sueco (enero 2007), hebreo (abril 2007), turco (mayo 2007), alemán (julio 2007), brasileiro (octubre 2007), portugués (noviembre 2007), checo (junio 2008) y finlandés (julio 2008). Están en prensa traducciones al ruso, japonés, serbio y rumano que posiblemente se publicarán a finales del 2008.

En cuanto a las traducciones publicadas en territorio español, la editorial Salamandra ha sido la encargada de la traducción al español publicada en marzo de 2007 con el título: *El niño con el pijama de rayas*. La traductora es Gemma Rovira Ortega y ya se encuentra a la venta la 17 edición. En febrero del 2007 se publica la traducción al catalán con el título: *El Noi del Pijama De Rattles* (ed. Empuries). Le sigue la traducción al vasco en octubre del 2007: *Pijama Marradunaz Jantzitako Mutikoa* (ed. Albernadia). En diciembre del 2007 se publica la traducción al gallego *O neno do pixama a raias* (ed. Factoría K de libros)<sup>3</sup>.

El éxito de la obra no se reduce sólo al sector literario, ya que la novela también se ha llevado al cine. El 12 septiembre de 2008 se estrena con éxito en el Reino Unido la película basada en la novela, película en la que colaboró el propio escritor<sup>4</sup> con el objeto de mantener la mirada inocente del niño ante el Holocausto, incluso en el final velado de la obra. La película se rodó en Budapest, está dirigida por el director inglés Mark Herman y es de la productora Miramax / Disney. La película se ha exhibido en el Festival de Cine de San Sebastián en septiembre 2008, estrenándose el 26 de septiembre. El 4 de noviembre es la fecha de su estreno en Estados Unidos distribuida por Buena Vista, multinacional de Disney<sup>5</sup>.

En cuanto a la recepción del autor en España cabe destacar que las anteriores novelas de John Boyne no habían tenido prácticamente relevancia en España. Ahora tras el éxito de la obra se van a publicar traducciones de sus tres primeras novelas: *The Thief of Time*, *The Congress of Rough Riders*, y *Cripper*. *The Boy in the Striped Pyjamas* es la cuarta novela de John Boyne. Le siguen: *Next of Kin* y *Mutiny on the Bounty*.

---

<sup>3</sup> Para una información más detallada de las ediciones de la obra véase la página web del autor: <http://www.johnboyne.com>.

<sup>4</sup> John Boyne ha supervisado personalmente la adaptación y se ha preocupado de mantener la esencia de la obra como explica en <http://www.johnboyne.com/articles/Pyjama%20Drama.pdf>.

<sup>5</sup> Véase la página web de la película: <http://www.thefilmfactoryireland.com/boy>.

Están en prensa las traducciones de la primera y la tercera novela. La traducción de su última novela, *Motín en la Bounty*, la ha publicado la editorial Salamandra a finales de septiembre de 2008. La editorial Factoría K de libros vuelve a ser la encargada de la traducción de la última novela de Boyne en gallego.

Los premios literarios que ha recibido *The Boy in the Striped Pyjamas* han certificado la calidad de la obra y han contribuido a la recepción de ésta. La obra ha recibido dos veces el *Irish Book Award of the Year* y ha sido finalista de varios premios prestigiosos entre los que destacan: *Border's Original Voices* (en Estados Unidos), *British Children's Book of the Year* y el *Ottakar's Children's Book Prize* (en el Reino Unido). A esto hay que añadir que la novela ha sido nominada a otros premios como el *Index on Censorship Award*, al Premio *Ungari* de Unicef y a la *Carnegie Medal*. En España se le ha concedido el premio "Qué leer" al mejor libro traducido del año 2007.

## **2. Características de la literatura infantil en *The Boy in the Striped Pyjamas***

El argumento de la obra relata la amistad de Bruno, un niño de nueve años hijo de un oficial alemán, con Shmuel, un niño judío que nació el mismo día que él. Debido al trabajo del padre, Bruno y su familia se mudan de una casa con todas las comodidades en el Berlín de 1943 a una casa en una zona aislada en la que no hay nada ni nadie con quien jugar. En uno de los lados de la casa no hay ni siquiera ventanas, y al niño no le dejan salir ni tampoco cruzar la verja. En este contexto Bruno conoce a Shmuel, que vive al otro lado de la valla de alambre y que viste, como toda la gente que vive allí, un pijama de rayas. El lector sobreentiende que el padre de Bruno es un militar nazi al que trasladan al campo de concentración de Auschwitz, por lo que todos los hombres y niños vestidos con pijamas de rayas son los prisioneros judíos de dicho campo de concentración. Como en muchas obras dirigidas al público infantil, el escritor adulto deforma la realidad pensando en no herir al lector. Todo el relato mantiene el punto de vista del niño y su inocencia.

Siguiendo la trama los padres de Bruno creen que él y su hermana Gretel necesitan un profesor particular, por lo que contratan a Herr Listz. Poco a poco su mente empieza a preguntarse qué es lo que realmente sucede a su alrededor. Un día sale al exterior y conoce a Shmuel. Su hermana le dirá a Bruno que todas las personas al otro lado de la valla son judíos y que ellos son otra cosa, son diferentes. Bruno no lo entiende. Su última aventura será ponerse un pijama de rayas y ayudar

a Shmuel a buscar a su padre que ha desaparecido. Bruno se había rapado el pelo porque tenía piojos, por lo que los soldados lo confunden con un niño judío y lo llevan a él y a Shmuel con los demás prisioneros. La novela termina con Bruno en la oscuridad preguntándose qué pasa, qué hacen allí, pero sintiéndose bien al reconocer que Shmuel es su único y mejor amigo. En el último capítulo vemos a su familia buscándolo inútilmente. El lector tendrá que adivinar el trágico final. A pesar de todo lo que le rodea Bruno sigue sin ser plenamente consciente de lo que está sucediendo a su alrededor aunque Shmuel, de su misma edad, comprende perfectamente la terrible tragedia que los envuelve.

En la obra se pueden observar características propias de la literatura infantil y juvenil: textos cortos, lenguaje determinado por la competencia lingüística del niño, y mezcla de realidad y ficción (De Amo, 2003: 23). El lenguaje de Bruno, el niño protagonista, es muy sencillo, y el narrador omnisciente en tercera persona mantiene en todo momento el punto de vista del niño y su inocencia. El niño ve todos los acontecimientos horribles que le rodean desde su perspectiva como algo normal, sencillo, sin llegar a comprender toda su trágica dimensión, por lo que la frontera entre la realidad y la ficción se diluye hasta el punto de que las atrocidades que lo rodean no parecen tales. Como cabría esperar de una obra infantil y juvenil, en la novela se reflejan las paradojas entre el egocentrismo ingenuo de los niños, el concepto de justicia, la lealtad a la familia, las convenciones sociales, y la discriminación entre razas y clases sociales. Todo está velado desde el punto de vista del niño y desde una inocencia que a veces parece excesiva o incluso poco creíble, pero que resulta ser una de las claves de la obra. De esta forma se llega a tal focalización interna que lo que realmente interesa del relato es “la mirada desde la que se cuenta” (Taberner, 2005: 665); esa inocencia, esa forma de ver las cosas es una de las claves que atraparán rápidamente al lector.

El tema central de la novela es la guerra, el Holocausto sufrido por el pueblo judío durante la Segunda Guerra Mundial. Es un tema muy duro y siempre polémico incluso en literatura para adultos a pesar de sus diferentes enfoques (Young, 1988). Aunque pudiera parecer lo contrario, los conflictos bélicos han sido con frecuencia temas relevantes en la literatura infantil y juvenil<sup>6</sup>. La temática bélica empezó a

---

<sup>6</sup> Véase la monografía sobre la presencia de la guerra en literatura infantil y juvenil editada en 2005 por Ruzicka, Vázquez y Lorenzo.

incluirse en libros infantiles a partir de los años 70 (Cañamares Torrijos, 2005: 138). La guerra lleva a poder hablar de un mundo mejor e ideal, a que el niño comprenda algunas cosas que suceden a su alrededor. Las consecuencias de la guerra llevan a la evaluación psicológica del ser humano, a la vez que subyace una finalidad didáctica y pedagógica al pretender transmitir un mensaje de paz. Hunt (2005: 13) afirma que cualquier tema, incluido el de la guerra, se puede tratar en literatura infantil, pero depende de cómo se haga, de cuál sea el enfoque y el receptor. En esta novela se mantiene la inocencia infantil en todo momento ya que la narración nos permite ver todos los acontecimientos como los ve un niño inocente de nueve años. El conflicto bélico, sus consecuencias, las relaciones entre alemanes y judíos, etc., todo aparece velado y el lector tendrá que leer entre líneas e interpretarlo. Como afirma Valero Garcés, en todas las narraciones sobre el Holocausto como en esta, se construye:

una memoria oficial y otra contramemoria. En LIJ esta bipolaridad busca informar por un lado y proteger por otro al lector. En la superficie, la línea narrativa y la experiencia traumática del individuo parece accesible, pero lo íntimo, lo personal queda sin descifrar en el texto (2005: 555).

El autor irlandés califica su obra como “fable”. Esta es la denominación que aparece en la portada interior del libro. Según la definición de la RAE una fábula es: “Breve relato ficticio en prosa o verso, con intención didáctica frecuentemente manifestada en una moraleja final, y en el que pueden intervenir personas, animales y otros seres animados o inanimados”. La intención didáctica vuelve a enfatizar el hecho de que los textos sobre el Holocausto se han caracterizado por su carácter pedagógico, como antes mencionamos. El autor pretende que los niños aprendan de todo lo que sucedió en esa época histórica para que no se vuelva a repetir nada semejante.

Si revisamos algunos antecedentes del tratamiento del tema del Holocausto en literatura infantil y juvenil comprobamos el valor didáctico y pedagógico que siempre se le ha pretendido dar, a pesar de la dureza del tema (Valero, 2005: 556). *El Diario de Ana Frank*, por ejemplo, que relata la muerte de la protagonista a los 16 años en un campo de concentración, evita también toda la crudeza del Holocausto. *Reencuentro* de Fred Uhlmann es la historia de dos niños de instituto durante la época del nazismo. *La vida es bella* de Roberto Benigni describe un campo de concentración a través de los ojos de un niño cuyo padre trata de mantenerlo ajeno a la cruel realidad que lo rodea. *A Model Childhood* de Christa Wolf también es un relato de la infancia en la época del nazismo.



En la actualidad el conflicto del Holocausto sigue siendo un tema recurrente en la literatura infantil y juvenil:

Ya en el siglo XXI, el Nazismo y el Holocausto se siguen recordando a través de un goteo constante de obras y con cambios en cuanto a la forma de ver y decir las cosas, unas veces partiendo de la propia experiencia y de forma autobiográfica y otras a partir de conocimiento con cambios en la percepción de esos fenómenos en las generaciones sucesivas. Suelen ser textos que presentan una ambivalencia entre el decir y el mantener un secreto; es decir hay un texto y un subtexto (Valero, 2005: 557).

Esta ambivalencia es central en *The Boy in the Striped Pyjamas*. La inocencia del niño protagonista lleva a que el niño que lee el relato vea las cosas de igual modo. Sin embargo, existe un relato atroz y cruel que se sobreentiende, o mejor que un lector adulto puede sobreentender fácilmente y que enfatiza la crueldad y barbaridad de aquellos hechos. La novela funciona de forma totalmente diferente teniendo en cuenta el lector adulto o niño.

Este doble lector al que va dirigida la obra es otra característica recurrente en la literatura infantil y juvenil y también en su traducción. La mayoría de estos libros están dirigidos tanto al público adulto como al público juvenil. Se trata de libros escritos por adultos para que lean los niños o que los adultos se los lean a los niños o que los lean los propios adultos. En este caso la novela forma parte de la colección *Random House Children's Books*. La editorial inglesa explica que la pueden leer los niños mayores de 10 años y también los adultos. En España la editorial Salamandra recomienda, en la contraportada de la traducción, que la lean niños a partir de 13 años sin ignorar al público adulto al que también va dirigida. El propio editor afirma que se trata de un libro difícil de definir, a la vez que el autor reafirma el hecho de que la novela está dirigida a los niños y a los adultos (Webb, 2006).

Evidentemente, el público al que va dirigido un texto y cualquier traducción constituye uno de los factores más relevantes que condiciona las decisiones del traductor (Oittinen, 2006: 41). En este caso concreto tendríamos que tener en cuenta la diferencia entre literatura infantil y literatura juvenil (García Padrino, 2001: 17; Pereira, 2008: 107) porque las edades del receptor varían considerablemente, con lo que esto puede implicar. Esta obra está dirigida a un lector mayor de 10 años, en la frontera entre la niñez y la juventud en consonancia con la temática de la guerra que subyace al relato. Hablaríamos entonces de literatura juvenil. La obra también está dirigida al público adulto, que puede recordar su infancia y que descubre la completa

inocencia de la niñez ante un tema tan dramático y trágico. Es obvio que el hecho de que exista un doble lector multiplica la recepción de la obra al dirigirse a un sector de público muy amplio.

El estilo del autor irlandés es muy sencillo y realista, lo que hace que la obra sea muy fácil de leer, y por tanto sea muy atractiva. El propio autor afirma que escribió la novela en un par de días, algo que difiere bastante de la elaboración de todos sus trabajos anteriores (Webb, 2006). Esta sencillez implica que no existan problemas de lectura ni de traducción relevantes, un hecho que también podría haber contribuido a que las traducciones de la obra se publicasen poco después de la publicación del texto origen y a varios idiomas. Como comentaremos después, no existen grandes dificultades a la hora de trasvasar los topónimos y antropónimos, ni hay metáforas, juegos de palabras, juegos sintácticos, y tampoco se plantean problemas de interculturalidad. Este hecho puede haber contribuido también a que tanta gente haya leído la novela. Además se trata de una novela corta (ronda las doscientas páginas) escrita con “letra grande” buscando atraer al receptor.

Para terminar, hay que comentar que el libro no incluye ilustraciones. Aunque está claro que depende del tipo de obra, las representaciones gráficas, dibujos o ilustraciones no son frecuentes en los libros sobre el Holocausto, en los que incluso existía una prohibición tácita de retratar a cualquier niño (Valero, 2005: 556).

La crítica en general ha sido muy positiva con la obra, si bien es verdad que Wright (2006) comenta que quizás los padres tengan serios problemas a la hora de explicar a sus hijos aspectos del Holocausto o dudas que se les planteen a los niños durante la lectura. Hughes (2006), por el contrario, destaca el aspecto didáctico de la obra y todo lo que los niños pueden aprender de ese terrible momento histórico. La crítica de Tucker (2006) es también muy positiva, aunque el autor se pregunta si la excesiva inocencia de Bruno es realmente auténtica. Existen muchos ejemplos en los que el punto de vista del niño es demasiado infantil para su edad; puede parecer bastante inverosímil que no se percate de las cosas negativas que lo rodean teniendo en cuenta la inteligencia y perspicacia de un niño de nueve años. Sorprende también la positiva aceptación de la obra en Irlanda y la menor relevancia que ha tenido en el Reino Unido. De cualquier forma, está claro que el libro atrae al lector y no le deja indiferente.

### 3. Análisis de *The Boy in the Striped Pyjamas* y de su traducción al castellano

Teniendo en cuenta todos los datos expuestos anteriormente podemos proceder al análisis contrastivo del texto original inglés y de su traducción al español<sup>7</sup>. Un análisis descriptivo, funcional y evaluativo de los dos textos a nivel macro y microtextual (Lambert y Gorp, 1985; González, 2006; Brunette 2000), de la interculturalidad que presentan (Pascua, 2006), de las estrategias de domesticación y extranjerización (Venuti, 1995), permitirá descubrir el papel de la traducción en la literatura meta (Even-Zohar, 2006).

Además de las normas que rigen cualquier traducción, la traducción de la literatura infantil y juvenil (Desmidt, 2006: 86) está sujeta a otras normas concretas como las didácticas, pedagógicas y técnicas. Priman las necesidades del receptor, por ejemplo, el desarrollo intelectual del niño y su lenguaje sencillo e inocente (Puurtinen, 2006: 54).

En el análisis extratextual destacar en primer lugar que la obra está subtitulada como fábula, “a fable”, algo que no aparece recogido en la traducción al castellano. El texto origen tiene como objetivo incentivar la lectura, explicar la interrelación entre seres humanos dentro de la sociedad actual por los valores universales que transmite. La relevancia de este hecho parece estar más diluida en el texto meta.

En cuanto a los paratextos hemos de comentar que la portada de la obra varía según las ediciones. Existe un portada a rayas azules y blancas horizontales en referencia al título de la obra. Es la portada de la primera edición publicada en el Reino Unido, diseño de Random House Mandadori (figura 1). Es la portada que recogen la mayoría de las traducciones, incluida la traducción al español (figura 3), si bien es verdad que tanto la disposición como el tamaño de las rayas puede variar ligeramente. Otra portada del texto origen de las ediciones publicadas en el Reino Unido recoge un niño vestido con el pijama a rayas y en el que se ven los números con los que los nazis los clasificaban en los campos de concentración (figura 2). En la edición australiana son dos los niños vestidos con el pijama a rayas quizás anticipando el final de la obra (figura 4).

---

<sup>7</sup> En el análisis hemos considerado la edición inglesa de la editorial Black Swam (2007) y la traducción al español de la editorial Salamandra (2008, 17ª edición).

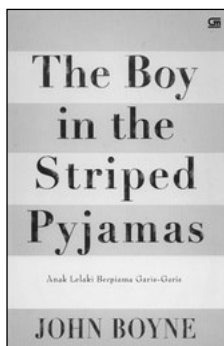


Figura 1. Portada edición inglesa  
Random House (2006)



Figura 2. Portada edición inglesa  
Black Swan (2007)

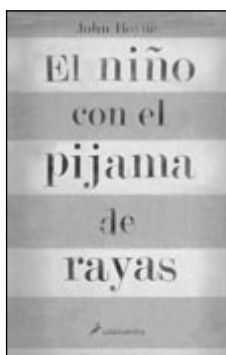


Figura 3. Portada traducción español  
Salamandra (2007)

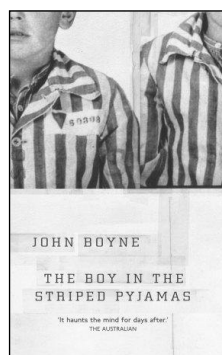


Figura 4. Portada edición  
australiana Random House (2006)

Estas tres son las portadas que recogen la mayoría de las traducciones. Sin embargo, algunas traducciones las varían totalmente. Así, por ejemplo, la traducción al gallego realizada por Daviel Saavedra incluye una portada negra salpicada en blanco como si fuesen gotas de lluvia y el título en el centro en azul claro (figura 5).



Figura 5. Portada traducción gallego (Faktoría K de libros)

Esta adaptación puede deberse a las convenciones de política de traducción que rigen las traducciones a la lengua gallega en las que se priman la lengua y cultura metas (ATG, 2006), al mismo tiempo que se pretende dar mayor visibilidad al trabajo de diseño que se lleva a cabo en Galicia. En este caso el diseñador de la portada es Marc Taeger. Curiosa es la traducción al checo, cuya portada recoge un niño con una manzana sobre su cabeza evocando a Guillermo Tell<sup>8</sup>.

La traducción del título de la obra no presenta ningún problema. En literatura infantil y juvenil los paratextos ayudan a enfatizar la inocencia infantil, el punto de vista del niño ante lo que ve a su alrededor. En este caso se enfatiza la inocencia de Bruno, ya que los prisioneros nazis son personas que visten pijamas de rayas; el niño no entiende por qué llevan todos la misma ropa. El título contribuye a enfatizar la estrategia sorpresa, a que la obra resulte más atractiva al lector.

El narrador externo omnisciente recoge el punto de vista de Bruno, algo que se mantiene totalmente en el texto meta. De hecho, como se indicó con anterioridad, la sencillez del texto origen lleva a que no haya problemas de traducción como por ejemplo problemas relativos a la traducción de metáforas, juegos de palabras y factores de interculturalidad. Sólo destacan un par de aspectos que contribuyen a resaltar la inocencia del protagonista y su punto de vista.

---

<sup>8</sup> La página web del autor recoge la mayoría de las portadas de las ediciones y traducciones publicadas.

Hitler, el Führer, aparece en el texto origen como “The Fury”. El juego con la pronunciación del antropónimo se trasvasa como “El Furiás” en el texto meta, manteniéndose todas las connotaciones. Hay un único ejemplo en el que Bruno intenta imitar el comportamiento previo de su padre y se dirige a él saludándole como: “*Heil Hitler*” (TO: 54), manteniendo el préstamo en el texto meta (TM: 58). La inocencia del niño la recogen las palabras que siguen a este segmento: “he presumed, was another way of saying, ‘Well, goodbye for now, have a pleasant afternoon’ (TO: 54).

Otro ejemplo es el topónimo que hace referencia al campo de concentración Auschwitz, término que en el texto origen se denomina “Out-With”, haciendo referencia nuevamente al lenguaje infantil de Bruno, a cómo él y su hermana ven las cosas. En este caso el texto meta trasvasa el término como “Auchviz”, un término que intenta mantener la pronunciación pero que no tiene ningún tipo de significado en la lengua meta, algo que sí podría suceder en el texto origen. Como podemos observar en el ejemplo siguiente el texto meta pierde algunas connotaciones del topónimo y a su vez se omite parte del juego fónico.

I heard Father say that whoever lived here at **Out-With** before us lost their job very quickly and didn't have time to make the place nice for us'.

'**Out-With?** asked Bruno. '**What's an Out-With?**'

'It's not *an* **Out-With**, Bruno', said Gretel with a sigh. 'It's just **Out-With**'.

'Well, what's **Out-With** then?' he repeated. '**Out with what?**'

'That is the name of the house', explained Gretel. '**Out-With**' (TO: 24)

— Le oí decir a Padre que quienes vivían aquí en **Auchviz** antes de que nosotros perdieron su empleo muy deprisa y no tuvieron tiempo de arreglar la casa para nosotros.

— ¿**Ausviz?** — preguntó Bruno. ¿Qué es **un auchviz?**

— “Un” **Auchviz** no, Bruno — suspiró Gretel. Sólo **Auchviz**.

— Bueno, pues ¿qué es **Auchviz?**

— Es el nombre de la casa. **Auchviz** (TM: 32).

El planteamiento de la temática de la guerra es tan sencillo e indirecto en la lengua origen que en el texto meta se mantiene la “protección del lector implícito y la defensa del narrador” (Valero, 2005: 555). En este caso no es necesario que el traductor adapte nada debido a la sencillez del texto origen. Lo mismo se puede

aplicar a la ideología que subyace a la obra. El tratamiento del punto de vista de la obra es tan delicado e inocente que no existe nada que podría ser censurable y que podría requerir algún tipo de estrategia o decisión concreta por parte del traductor pensando en el lector (Fernández López, 2006: 41). Incluso el final de la obra aparece totalmente velado y es el lector el que debe interpretarlo, con las consiguientes diferentes interpretaciones y enfoques del Holocausto por parte de un adulto o de un niño mayor de 10 años.

No ha sido difícil entonces para la traductora lograr, como sugiere Pascua al referirse a la traducción de la literatura infantil y juvenil (2000: 95-96), un lenguaje estimulante, conseguir que la lectura de su traducción sea natural y que tenga las características de un texto escrito en la lengua meta.

### **Conclusiones**

Aunque en principio puede sorprender el éxito de una novela de estas características, como incluso afirma el propio autor, podemos señalar algunos factores que han contribuido a su positiva recepción. El hecho de que se trate de una obra de literatura infantil y juvenil (más bien juvenil al estar el lector en la frontera entre la infancia y la adolescencia) ha facilitado el interés del lector como cabría esperar teniendo en cuenta las características de este sector del mercado editorial. La recepción de la novela en Irlanda ha sido un motor importante al ser número uno de ventas durante muchas semanas. El poder de difusión de la mediación se ha visto favorecido por la sencillez de la obra, de su estilo narrativo y de su lenguaje infantil. La brevedad del relato y la escasez de problemas de traducción que implica han permitido la publicación de traducciones a varios idiomas en un espacio muy breve de tiempo en consonancia con las directrices del mercado editorial, sin olvidar las diferentes campañas de marketing y publicidad que han acompañado a la obra y a sus diferentes traducciones. A esto hay que añadir el prestigio e importancia de los premios concedidos y las nominaciones recibidas, algo que siempre repercute de forma muy positiva en las ventas. Especialmente relevante ha sido el factor del doble lector al que está dirigida la novela. Puesto que el receptor es tanto al público juvenil (a partir de los 10 años) como el público adulto el mercado que abarca es muy amplio. El lector adulto puede volver a su infancia y recordar lo absurdo de la guerra pudiendo reflexionar sobre los aspectos realmente importantes de la vida. El niño puede conocer algo más sobre estos acontecimientos históricos tan trágicos

y aprender cuáles son los verdaderos valores. La obra retoma un tema siempre polémico y controvertido desde una nueva perspectiva, por lo que siempre resulta atractivo para cualquier lector. La inocencia de Bruno, el punto de vista de ternura y bondad que aporta a la obra es también una de las claves del éxito de la obra. El interés pedagógico y didáctico de este tema y cómo se ha enfocado ha sido un aspecto positivo y de interés. No cabe duda de que se trata de un libro difícil de definir y que no deja indiferente al lector.

### Referencias bibliográficas

ATG (Asociación de Traductores Galegos). (2006) [en línea]. “Informe da situación da tradución en Galicia”, Abril 2006. [ref. 10 de junio de 2008]. Disponible en web: <<http://tradutoresgalegos.org>>.

BOYNE, J. (2007). *The Boy in the Striped Pyjamas*. Londres: Black Swan.

\_\_\_\_\_ (2007b). *El niño con el pijama de rayas*. Traducción de Gemma Rovira Ortega. Barcelona: Salamandra.

BRUNETTE, L. (2000). A Comparison of TQA Practices. *The Translator*, 6:2, 169-182.

CAÑAMARES TORRIJOS, C. (2005). El tema de la guerra en el álbum ilustrado. Algunos ejemplos de álbumes ilustrados que tratan el tema de la guerra. En V. Ruzicka Kenfel, C. Vázquez García y L. Lorenzo García (Eds), *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 137-150). Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.

DE AMO SÁNCHEZ-FORTÓN, J.M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.

DESMIDT, I. (2006). A Prototypical Approach within Descriptive Translation Studies. Colliding Norms in Translated Children's Literature. En J. Coillie y W. P. Verschueren, (Eds.), *Children's Literature in Translation* (pp.79-96). Manchester: St. Jerome.



- EVEN-ZOHAR, I. (2006, 1990). The position of Translated Literature within the Literary Polysystem. En D. Weissburt y A. Eysteinnsson (Eds.), *Translation: Theory and Practice: A Historical Reader* (pp. 429-434). Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. (2006). Translation Studies in Contemporary Children's Literature: A Comparison of Intercultural Ideological Factors. En G. Lathey (Ed.), *The Translation of Children's Literature. A Reader* (pp. 41-53). Clevedon: Multilingual Matters.
- GARCÍA PADRINO, J. (2001). *Así pasaron muchos años... (En torno a la literatura infantil española)*. Cuenca: Edición de la Universidad de Castilla La Mancha.
- GONZÁLEZ, B. (2006). Translating Cultural Intertextuality in Children's Literature. En J. Coillie y W.P. Verschueren (Eds.), *Children's Literature in Translation* (pp. 97-110). Manchester: St. Jerome.
- HUGHES, K. (2006). Educating Bruno. *The Guardian*. [en línea]. Manchester, 21 de enero de 2006 [ref. de 8 septiembre de 2008]. Disponible en web: <<http://www.guardian.co.uk/2006/jan/21/featuresreviews.guardianreview18>>.
- HUNT, P. (2005). War in Children's Literatura. En V. Ruzicka Kenfel, C. Vázquez García y L. Lorenzo García. (Eds.), *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 13-29). Vigo: Servicio de Publicaciones Universidad de Vigo.
- LAMBERT, J. y VAN GORP H. (1985). Describing Translations. En T. Hermans (Ed.), *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation* (pp. 42-52). Londres: Croom Helm.
- OITTINEN, R. (2006). No Innocent Act: On the Ethics of Translating for Children. En J. Coillie y W.P. Verschueren (Eds.), *Children's Literature in Translation*, 35-46. Manchester: St. Jerome.
- PASCUA FEBLES, I. (2000). Traducción de la literatura para niños. Evolución y tendencias actuales. En L. Lorenzo, A. Pereira y V. Ruzicka (Eds.), *Contribuciones a la traducción de LIJ* (pp. 91-113). Madrid: Dossat.

- \_\_\_\_\_ (2006). Translating Cultural References: The Language of Young People in Literary Texts. En Coillie, J. & Verschueren, W. P. (Eds.), *Children's Literature in Translation* (pp.111-112). Manchester: St. Jerome.
- PEREIRA RODRÍGUEZ, A. (2008). Pocahontas. Estudio de la traducción al español de los textos derivados del filme. En V. Ruzicka Kenfel (Ed.), *Diálogos interculturales: Pocahontas. Estudios de literatura infantil y juvenil alemana e inglesa: trasvases semióticos* (pp. 107-132). Frankfurt: Peter Lang.
- PUURTINEN, T. (2006). Translating Children's Literature: Theoretical Approaches and Empirical Studies. En G. Lathey (Ed.), *The Translation of Children's Literature. A Reader* (pp.54-66). Clevedon: Multilingual Matters.
- RUZICKA KENFEL, V. et al. (Eds.) *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil*. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- TABERNERO, R. (2005). El narrador de la literatura infantil y juvenil de los últimos años: algunas notas acerca de la focalización en los relatos bélicos. En V. Ruzicka Kenfel, C. Vázquez García y L. Lorenzo García (Eds.), *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 653-668). Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- TUCKER, N. (2006). The Boy in the Striped Pyjamas, by John Boyne. A terrible truth beyond the wire. *The Independent*. [en línea] Londres, 13 de enero de 2006 [ref. 26 de septiembre de 2008]. Disponible en Web: <<http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/reviews/the-boy-in-the-striped-pyjamas-by-john-boyne-522820.html>>.
- VALERO GARCÉS, C. (2005). Cuentos de ayer y de hoy. Análisis teórico-descriptivo de momentos de guerra en la Literatura infantil y juvenil. En V. Ruzicka Kenfel, C. Vázquez García y L. Lorenzo García (Eds.), *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 549- 563).Vigo: Servicio de Publicaciones Universidad de Vigo.
- VENUTI, L. (1995). *The Translator's Invisibility*. Londres: Routledge.

WEBB, S. (2006). Interview with Children's Author John Boyne [en línea]. Dublin, 2006 [ref. 3 de septiembre 2008]. Disponible en Web: <<http://www.sarahwebb.info/childrens-books-John-Boyne.html>>.

YOUNG, J. (1988). *Writing and Rewriting the Holocaust. Narrative and the Consequences of Interpretation*. Bloomington y Indianapolis: Indiana University Press.

WRIGHT, E. (2006). The Boy in the Striped Pyjamas. *The Age*. [en línea] Melbourne, 3 de enero de 2006 [ref. 25 de septiembre de 2008]. Disponible en Web:<[www.theage.com.au/news/book-reviews/the-boy-in-the-striped-pyjamas](http://www.theage.com.au/news/book-reviews/the-boy-in-the-striped-pyjamas)>.



Correspondencia: **Beatriz Rodríguez** - Facultad de Filología y Traducción. Campus Universitario de Vigo. E-36310. Email: [brodriguez@uvigo.es](mailto:brodriguez@uvigo.es)



## RESEÑAS / REVIEWS

**ROIG RECHOU, B.A., P. LUCAS e I. SOTO (Coords.). (2007). *Teatro infantil. Do texto á representación*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia. 294p. ISBN: 978-84-9782-616-7.**

Los estudios a cerca de un género literario tan específico como es el teatro infantil siempre fueron pocos debido a que este tipo de obras no gozaron hasta hace poco de la atención necesaria, del mismo modo que su producción siempre fue reducida debido a determinadas circunstancias sociales y políticas como se comenta en varios de los trabajos que acoge este monográfico, que pretende ser una aproximación al hecho literario infantil y juvenil con el propósito de dar a conocer en los ámbitos educativos, investigadores y sociales tanto la situación del teatro como su merecida importancia, y destacar sus peculiaridades debido al tipo de receptor al que se destina.

Se inicia la obra con un artículo de María Victoria Sotomayor Sáez, una síntesis del concepto de literatura dramática desde sus inicios con Platón y Aristóteles hasta la actualidad, destacando la ambigüedad del concepto de teatro dependiendo de la corriente que lo defina. Esta ambigüedad se ve aumentada por la división del teatro en texto y representación, dos niveles que no siempre fueron aceptados de forma igual según la etapa histórica que se analice.

Es este un libro de gran interés debido a que, como explica Victoria Sotomayor, la incertidumbre alrededor de la definición de teatro dio lugar a carencias con respecto a los estudios teatrales infantiles, a su análisis en función de un receptor tan específico y a la errónea consideración de la representación por encima del texto literario, pues teatro implica texto y acción, sin la consideración de una por encima de la otra.

Victoria Sotomayor resalta que al hablar de un tipo específico de creación literaria, el teatro infantil, se hace necesaria una exposición de las características que lo conforman, que han de ser tenidas en cuenta pensando en un receptor tan determinado. De este modo señala: 1-la ausencia de voz narrativa; 2-la doble

comunicación del diálogo dramático, es decir, los personajes no solo dialogan entre sí sino que también se comunican con el espectador, lo cual viene como consecuencia de que el texto dramático está destinado a la representación formando el texto espectacular (término acuñado por Carme Bobes); 3-el pacto ficcional según el cual nos olvidamos de las reglas del mundo real para aceptar las literarias.

Llegados a este punto se pregunta si el teatro infantil sigue estas características del mismo modo que un teatro destinado a otro tipo de receptor. En relación al texto literario destaca la influencia de los cuentos populares, el folclore, limitando así la temática a temas intemporales reduciendo el abanico de temas de actualidad; el lenguaje acostumbra ser coloquial y de jerga; las intervenciones de los personajes durante los diálogos suelen ser breves, y las acotaciones están más destinadas a la lectura que a la escena debido a la dificultad de llevar estas obra a representación. Con respecto al texto espectacular se menciona la simplicidad de la puesta en escena; la aparición de un narrador que contribuye a propiciar la capacidad educativa del teatro, y que a veces también aparece en el teatro para adultos pero con otras finalidades.

María Victoria Sotomayor hace así una exposición a cerca de las características particulares del teatro infantil que lo diferencian de otro tipo de teatro siempre a causa de su receptor tan específico, finalizando, como no podía ser de otra manera, con una referencia al teatro de títeres, de antigua tradición y procedencia oriental, y que está en su mayor medida destinado a un público infantil.

Sigue al trabajo de Victoria Sotomayor el de Teresa Durán, “¿A qué llamamos representación?”, otra exposición teórica que precede a los análisis evolutivos de la historia del teatro infantiles las distintas literaturas dramáticas del marco ibérico. Resalta que el teatro consta de dos niveles: texto literario y espectáculo o representación; después de analizar el primero se ocupa de lleno de la representación., la puesta en acción. Dice que representar una realidad, ficcionar una realidad, de donde sacamos el concepto de alteridad (muy importante en este campo), es decir, la capacidad humana de verse reflejados a través de otros, esencia del teatro. Este “verse reflejados” implica comunicación, y la comunicación, así como el teatro, se puede dividir en dos niveles: directa o diferida. La comunicación directa tiene lugar sin ningún tipo de trabas (espaciales, temporales...) entre emisor y receptor, mientras que en la diferida sí hay algún tipo de interrupción. De este modo, el texto literario se corresponde con una comunicación diferida y la representación con la comunicación directa.

Teresa Durán realiza una inmersión de la representación dentro del ámbito de la comunicación; y como toda comunicación, la representación se lleva a cabo mediante símbolos (estudiados por la ciencia llamada semiología) lo cual nos lleva a un aprendizaje de estos símbolos por parte del receptor, para poder así interpretarlos. Hace por lo tanto una comparación entre la representación teatral y cualquier otro tipo de representación, como la representación de conceptos por medio de grafías, es decir, el lenguaje. De este modo, la comprensión de la obra teatral por parte del niño comienza desde el inicio de su conocimiento simbólico del mundo puesto que se presenta aquí la representación teatral como representación de la vida; el proceso de aprendizaje del niño de lo que es la representación empieza en el momento en que empieza a interactuar en el mundo.

Pero a pesar de que Teresa Durán centra este artículo en el fenómeno de su representación aportando una explicación científica desde el campo de la semiología, no por eso olvida otro nivel del teatro, el texto literario, representación diferida a la que nos aproximamos gracias a la capacidad lectora de la que el hombre está dotado y en la que interviene diferentes actividades mentales, tales como determinadas propiedades de la vista, el pensamiento abstracto, la memoria y la inteligencia.

Después de las anteriores aproximaciones teóricas sobre el teatro, ya sea en forma de análisis de las principales peculiaridades del teatro infantil o en forma de un estudio sobre el carácter representacional del espectáculo dentro de la obra teatral, ofrece este volumen distintos panoramas históricos de literaturas del marco ibérico; del gallego se responsabilizaron Blanca- Ana Roig Rechou y María López Suárez; del catalán, Marta Luna i Sanjuán; del castellano, Isabel Tejerina Lobo; del portugués, José Antonio Gomes, Ana María Ramos y Sara Reis da Silva; y del vasco, Xavier Etxaniz y Manu López. Estas panorámicas están escritas en la lengua escogida por los redactores con la intención de dar a conocer las lenguas del marco ibérico, solo la panorámica vasca es traducción debido a su difícil traducción. Es esta una novedad a considerar, puesto que yo conozca, no hay muchos monográficos que reproduzcan la riqueza lingüística del marco ibérico, muy enriquecedora para cualquier mediador que se precie.

Estas panorámicas hacen hincapié, más o menos, en los mismos puntos de interés; excepto la catalana que se presenta un poco reducida, todas ellas realizan el análisis diacrónico tomando como punto de referencia los momentos históricos más

importantes, como son el período franquista con su censura y reduccionismo, o la reivindicación del género tras su fin con la llegada de la democracia.

Así tenemos en esta un análisis evolutivo del teatro infantil centrado en el siglo XX, hecho que tiene su razón de ser puesto que es este el siglo en el que empieza el desarrollo de este género ya que antes la literatura dramática dirigida a los más jóvenes era prácticamente nula.

El lector es obsequiado además con una selección de sesenta y una obras de gran interés para el mediador, realizada por los miembros de la Red Temática de Literatura Infantil y Juvenil del Marco Ibérico, basada en la calidad literaria de las obras, para representar las grandes corrientes del siglo XX, por su trayectoria en la vida teatral, es decir, puestas en escena; y también se aportan obras caracterizadas por la relación artes plásticas y representación teatral. Su objetivo es dar a conocer a los autores más representativos de la literatura dramática infantil de las cinco lenguas del marco ibérico. También se ofrecen comentarios sobre algunas de estas obras seleccionadas que aportan distintas formas de análisis de una pieza dramática y por lo tanto ayudan al mediador no solo en su acercamiento al texto sino en la práctica educativa, e incluso lo puede animar al teatro leído o a la puesta en escena en el medio escolar.

En definitiva, esta obra acoge artículos, comentarios y análisis de diversos autores creando así un pequeño conjunto por medio del cual el lector llegue a conocer no solo la evolución histórica del teatro infantil en sus momentos más importantes, sino también la explicación de cuestiones teóricas referidas a los dos niveles que conforman el teatro (texto y representación), además de un acercamiento a obras en las que ver reflejadas en la práctica todas las características anteriores. Estamos de este modo ante un breve pero concentrado, en cuanto a los conocimientos que aporta, trabajo ilustrativo de uno de los géneros de la literatura infantil menos trabajado hasta el momento; y por medio de esta obra se pretende un poco ayudar a su impulso mediante el acercamiento al público de tal género.

*Pilar Bendoiro Mariño*





**RUZICKA KENFEL, V. Y L. LORENZO GARCÍA (Eds.) y C. VALERO GARCÉS (Coord.). (2008). *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*. Tomo II. 346p. Oviedo: Septem. ISBN: 978-84-96491-70-0**

Siguiendo las pautas marcadas por el primer volumen de la colección, en este libro se presenta el análisis de las traducciones a las cuatro lenguas oficiales de España de la colección de seis narraciones independientes de temática fantástica *Die Seejungfrau in der Sardinienbüchse*, escrita para un público de entre 11 y 12 años por la checa Gudrun Pausenwang, y de varios libros pertenecientes a la archiconocida serie *Harry Potter*, también encuadrada en la literatura fantástica y cuya autora es la británica J. K. Rowling.

En ambos casos, el formato de análisis fue similar: en primer lugar, se llevaron a cabo estudios sobre las autoras de los textos originales y análisis literarios de los mismos. Del original alemán y de su autora se ocupó Carlos Buján López, mientras que de J. K. Rowling y *Harry Potter* lo hicieron Celia Vázquez García y María Dolores González Martínez. A continuación, se elaboraron los estudios críticos de la traducción al catalán (Ramón Farrés desde el alemán y Martin Fisher y Miquel Pujol Tubau desde el inglés), español (M<sup>a</sup> Mar Soliño Pazó del alemán y Belén González Cascallana y Carmen Valero Garcés del inglés), euskera (desde el alemán Mario Saalbach y desde el inglés María Pérez L. de Heredia y Lurdes Auzmendi) y gallego (del alemán Rosa Marta Gómez Pato y del inglés Manuel Puga Moruxa y Sabela González Panizo). Dado que los autores encargados de evaluar las traducciones son un refrescante ejemplo de multidisciplinariedad, sus estudios no presentan un enfoque encorsetado y previamente delimitado por unos patrones inflexibles, con lo que la visión global y particular que se ofrece es, sin duda, completa y enriquecedora.

El análisis, y este libro, podía haber concluido en este punto y se habrían cumplido con éxito los objetivos marcados; sin embargo se da un paso más, con el fin de obtener conclusiones sobre la forma de traducir literatura infantil y juvenil (LIJ), sobre las estrategias y patrones que siguen las traducciones en las diferentes comunidades lingüísticas... y se procede a la comparación de las traducciones a distintas lenguas del mismo original. El estudio conclusivo alemán-catalán/español/euskera/gallego lo elaboró M<sup>a</sup> Mar Soliño Pazó y el inglés-catalán/español/euskera/

gallego lo hizo Lourdes Lorenzo. En ellos nos muestran cómo se está haciendo en estos momentos en España la traducción de LIJ: con un mayor o menor grado de intervencionismo (para salvar distancias culturales, censurar, elevar el estilo, adaptarse a las decisiones editoriales o a la política lingüística de la comunidad); acercándose a la cultura receptora (más en el caso del gallego, euskera y catalán que, en ocasiones, utilizan la versión española como “traducción puente”); reclamando el papel activo del traductor mediante la inclusión de guiños al lector adulto o a través del tratamiento de los referentes intertextuales; omitiendo o traduciendo de forma desviada, en ocasiones, los referentes culturales; perdiendo marcadores de variación lingüística, manteniendo las ilustraciones en el caso de las traducciones al español e ilustrándolas nuevamente en las versiones gallega, vasca o catalana.

Todos aquellos relacionados con el mundo de la traducción de LIJ encontrarán en este volumen, fruto del esfuerzo coordinado de los diecisiete investigadores que en él participan, una fotografía realista del estado de la cuestión de este ámbito en la actualidad, con sus tendencias, aciertos y errores; fotografía respetuosa y tomada con la mayor exquisitez que, sin duda, ayudará a entender el proceso de traducción y a mejorar su resultado.

*Ana Pereira Rodriguez*



**ROIG RECHOU, B. A. (2008). *La Literatura Infantil y Juvenil gallega en el siglo XXI. Seis llaves para entenderla mejor*. Madrid: Dinocolor. 200p. D.L: M-45287-2008**

El libro que presentamos en esta reseña, publicado conjuntamente en castellano y en gallego, es una obra que ofrece un panorama de la Literatura Infantil y Juvenil gallega de los primeros años de este siglo XXI (2001-2006) en los campos de la narrativa, la poesía, la literatura dramática, las traducciones y el cómic o historieta.

Se analizan, de forma clara y concisa, los diversos mediadores entre el libro gallego y los lectores como la docencia, las editoriales, los premios, la investigación

y las diversas instituciones así como la recepción de las obras. Además, los autores elegidos, entre un amplio elenco, son clásicos contemporáneos indiscutibles, de esos que toda cultura que se tenga por propia, debe cuidar y preservar, a fin de afianzarse de forma indiscutible en el entramado que conforman las literaturas ibéricas.

Las seis claves para entender a la LIJ gallega de este siglo se traducen en seis autores y autoras considerados clásicos contemporáneos por la calidad de su obra literaria y su influencia en otros creadores. Tres de ellos han obtenido el Premio Nacional de LIJ, como Paco Martín (1986), Xabier Docampo (1995) y Fina Casalderrey (1996). A estos autores hay que añadir al eterno finalista Agustín Fernández Paz que este año (octubre 2008) si ha conseguido el Premio Nacional de LIJ. La selección de autores se completa con Antonio García Teijeiro, destacado en poesía y Manuel Lorenzo, dramaturgo pionero del Teatro Infantil en Galicia.

La profesora de la Universidad de Santiago de Compostela, Blanca-Ana Roig, ha escrito el mencionado libro para conmemorar un evento, el Día de la Biblioteca de 2008, como una clara apuesta por la educación literaria como base para la formación de nuevos lectores, la obra de la profesora Blanca Roig se enmarca en esa amplia corriente de sustitución de las rutinas pedagógicas y de la superficialidad con que a menudo se considera a la Literatura Infantil y Juvenil.

Un análisis detallado que no obvia contenidos y estructuras narrativas, que no se deben dejar al margen en cualquier obra como es el caso de sus paratextos, que acogen tanto aquellos elementos fuera del texto como otros incluidos en él que configuran una historia literaria.

Una obra entusiasta en la que se es capaz de enfocar con rigor y de analizar la materia propuesta; la innovación y expansión de la literatura gallega para niños y jóvenes con afecto y de forma exhaustiva, con profundidad de conocimiento y con propuestas metodológicas audaces, que con toda seguridad marcará un antes y un después en la investigación y estudio de esta modalidad literaria más allá de las fronteras periféricas, al tiempo que contribuirá a la renovación de determinados criterios pedagógicos que tiene estigmatizado a este género literario.

El libro es, por tanto, un trabajo que aporta una visión muy completa, amena y novedosa tanto para la investigación de la literatura infantil y juvenil gallega

actual como para el estudio de los géneros que le son propios y abre futuras líneas investigadoras en la literatura infantil y juvenil.

*Juan José Varela Tembra*



**Dolle-Weinkauff, B. (2008). *Comics made in Germany. 60 Jahre Comics aus Deutschland 1947-2007*. Nationalbibliothek Frankfurt am Main und des Instituts für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität (Eds.). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag. 124p. ISBN: 978-3-447-05772-1**

Este libro es fruto de la exposición que, con el mismo nombre, fue inaugurada en enero del 2008 en la *Deutschen Nationalbibliothek* de la ciudad de Frankfurt am Main en colaboración con el *Institut für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität* de dicha ciudad y subvencionada por la *Stiftung Polytechnische Gesellschaft* y la *Gesellschaft für das Buch e.V.*

El libro ofrece un minucioso ensayo sobre el desarrollo y las tendencias del cómic alemán que van desde los primeros héroes de la era posterior a la Segunda Guerra Mundial hasta los cómics actuales con estética manga, historias escritas y dibujadas, por tanto, a la manera de los cómics japoneses.

Está dividido en dos partes fundamentales: en la primera, de tipo descriptivo, Bernd Dolle-Weinkauff, comisario de la exposición, presenta una visión panorámica de la historia del cómic desde sus primeros y balbucientes pasos hasta las corrientes actuales. Cada uno de los capítulos que conforman esta primera parte del libro explica, a su vez, cada uno de los complejos temas que conformaron la mencionada exposición.

El autor expone de una forma detallada, están representados 53 creadores, el desarrollo del cómic en Alemania en diferentes fases, fenómenos y corrientes desde sus primeros intentos en los años 40 con historias en blanco y negro hasta la actualidad.

Las 142 páginas que comprenden el libro abren una mirada a una más que notable producción de autores y dibujantes alemanes que en los últimos 60 años han presentado un gran número de interesantes trabajos, llegando a alcanzar una parte de ellos una gran popularidad. Esta producción comienza con los pioneros de las historias ilustradas de finales de los años 40 como la de temática criminal *Bumm macht das Rennen!* (1947) de Klaus Pielert en blanco y negro o la serie *Jackel und Bastel* (1948) de Hans Füsser y continúa con los primeros héroes de los años 50 como *Nick Knatterton* de Manfred Schmidt, que apareció por primera vez en 1950 en la revista *Quick*, el legendario *Oskar der Familienvater* (1952) de Cefischer o dentro del género de aventuras *Sigurd* (1953) y *Tibor* (1959) del dibujante Hansrudi Wäscher.

El Pop-Art y el auge político-social de los años 60 van a dejar en el cómic su huella. Dolle-Weinkauff destaca sin embargo a Rolf Kauka con su *Fix und Foxi* (1953) o su *Lupo modern* (1964) por su intento de originar nuevos efectos estilísticos a través de la creación de diferentes tipos, a imitación del concepto que tenía Disney, dando lugar a la *Fix und Foxi Familie* con personajes como la abuela *Eusebia*, *Lupo*, *Lupinchen*, el tío *Fax* o el inventor *Knox*.

De los cómics de la generación del 68 el autor destaca al berlinés Alfred von Meysenburg con sus libros con contenido satírico y de crítica social y su *Super-Mädchen* o su *Glamour-Girl*, cómics con estilo Pop-Art, en los cuales desenmascara el mito de la pretendida emancipación de la mujer y la igualdad de derechos con respecto al hombre y en los que la estética del artista americano Roy Fox Lichtenstein y el mundo de la publicidad están muy presentes.

En los años 70 la cultura del cómic se cimenta sobre cuatro pilares fundamentales: en primer lugar, el carácter autodidacta de los artistas que se reúnen en las grandes ciudades y en los centros juveniles. Así surgen publicaciones como *Zomix* (München), *Hinz und Kunz* (Frankfurt), *Rad ab y Zitty* (Berlin), *Null Bock Comics* (Stuttgart) o *Plärrer* (Nürnberg) y dibujantes como Gerhard Seyfried con su *Wo soll das alles enden?* (1978) y *Freakadellen und Bulletin* (1979). En segundo lugar, la aparición del movimiento feminista representado por Franziska Becker y su cómic *Emma* en el que, de forma irónica, expone el día a día del mundo que rodea a la mujer y al que esta debe enfrentarse; en tercer lugar, un resurgimiento de un clásico como son los cómics históricos y en cuarto y último lugar, ya a finales de los 70 y principios de los 80, los cómics van a servir como exponente de la cultura y de

los movimientos juveniles, surgiendo así, junto a populares iconos como el chiflado motorista *Werner* de Brösel, ya en los años 90, cómics de corte policiaco como *Kunz* (1999) de Andreas Dierßen o *Haarmann* (1990) de Christian Gorny, pasando por historias de animales como *Haiopeis* (1993) de Thomas Siemensen para llegar al humor negro y la obscena desfachatez de las historias de Walter Moers en *Kleines Arschloch* (1990) o *Adolf* (1998), todos ellos exponentes de un resurgimiento literario y artístico en el mundo de las viñetas que se va a mantener hasta la actualidad.

Una actualidad que viene marcada, por un lado, por la sátira realista, por ejemplo a través de Volker Reiche y su *Strizz* que acompaña desde el 2002 a los lectores del periódico *Frankfurter Allgemeine Zeitung* o cómics donde el autor retrata el día a día utilizando datos autobiográficos como Felix Görmann y por otro, por el auge de la estética manga con la serie de Christina Plaka sobre la historia de un músico bajo el título *Yonen Buzz* (2005) o el cómic sobre un equipo de fútbol femenino en una escuela de una gran ciudad alemana en *Gothic Sports* (2007) de la dibujante Anike Hage.

La segunda parte, en la que aparece dividido el libro, es una bio-bibliografía elaborada por Silvia Asmus y Brita Eckert en la que se nos presentan, por orden alfabético, a los 53 creadores seleccionados exponiendo de cada uno de ellos una pequeña biografía, una selección de los trabajos publicados y una bibliografía complementaria sobre el autor y su obra con indicaciones asimismo de direcciones de Internet que pueden ser de interés.

El libro aparece profusamente ilustrado, debido a la importancia de la imagen, y es una magnífica muestra impresa, que se puede leer, de temática eminentemente visual, es decir, tenemos en nuestras manos una exposición de la historia del cómic en Alemania que nos ayuda a comprender la evolución sufrida por sus dibujantes y sus trabajos, sus influencias y, por supuesto, sus inquietudes plasmadas en historietas.

*M<sup>a</sup> Jesús Barsanti Vigo*



## NORMAS PARA EL ENVIO DE ORIGINALES

### Características de la revista

1. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)* es una publicación científica, dirigida a un público nacional e internacional especializado, que acepta colaboraciones de investigadores procedentes de cualquier institución o país, siempre que se trate de trabajos de investigación originales (no publicados con anterioridad) y que el contenido del artículo esté relacionado con la investigación que se viene realizando en el campo de la literatura para niños y jóvenes con carácter nacional como internacional. *AILIJ* pretende fomentar la investigación de carácter interdisciplinar y contribuir a la difusión del conocimiento, ofreciendo un foro de reflexión sobre todas las cuestiones que ligan esta literatura con la sociedad y la cultura. *AILIJ* admite trabajos inéditos (artículos y reseñas) que versen sobre temas relacionados con la investigación en literatura infantil y juvenil en todos sus ámbitos; didáctica, educación, traducción, literatura comparada, nuevos enfoques teóricos, estudios filológicos, políticas editoriales, la edición, los medios audiovisuales, nuevas tecnologías, la ilustración, historia, autores, etc.
2. *AILIJ* acepta intercambios con otras publicaciones periódicas de carácter científico. Esta revista está indexada en base de datos ISOC del CINDOC el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, en el catálogo y directorio de Latindex, MLA, ULRICH, ERCE y Dialnet entre otros.
3. *AILIJ* es editada por la Asociación Nacional de Investigadores en Literatura Infantil y Juvenil (*ANILIJ*) y a partir de 2009 publicará un volumen anual dividido en dos números, en enero y julio.
4. *AILIJ* sigue un sistema de evaluación por pares anónimos (*peer review*) de los trabajos recibidos de modo que los originales serán examinados por dos especialistas externos a la dirección y la edición de la revista manteniendo siempre el anonimato del autor del trabajo. En caso de disparidad de juicio entre ambos evaluadores, la decisión sobre su publicación (o no) la tomará el director de la revista. Si el artículo fuera valorado negativamente por ambos evaluadores no será publicado, comunicándose las causas a su autor. No se devolverán ninguno de los originales recibidos.
5. Se aceptan trabajos (artículos y reseñas) escritos en español o inglés. La fecha para entrega de originales del volumen de enero finalizará el 1 de septiembre y la aceptación se comunicará antes del 1 de diciembre. Para el volumen de julio la recepción de originales finalizará el 1 de marzo y la aceptación antes del 1 de junio. Los autores recibirán comunicación electrónica de su aceptación; en su caso también se comunicará las modificaciones o revisiones necesarias para su publicación en el plazo indicado.
6. La dirección del Anuario propondrá en qué número se publican los trabajos aceptados sino tuvieran cabida en el correspondiente año de aceptación. La publicación no da derecho a remuneración y los derechos editoriales son de la revista. Las editoras de *AILIJ* no se responsabilizan de los contenidos, la responsabilidad del contenido es de sus autores, quienes deberán obtener autorización necesaria para reproducir cualquier referencia textual o gráfica que sea tomada de otras fuentes o autores. *AILIJ* no se hace responsable de opiniones y valoraciones que los autores expongan. El autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que figure su trabajo.

## Normas editoriales

1. Los trabajos se enviarán por correo electrónico y postal. El texto será entregado en formato electrónico (Word) a la dirección [anilij@uvigo.es](mailto:anilij@uvigo.es) y se enviarán dos ejemplares impresos del texto a la dirección: Secretaría ANILIJ, Facultade de Filoloxía e Tradución, Departamento de Filología inglesa, francesa e alemana. Universidad de Vigo. E- 36310 Vigo (España).
2. El número mínimo de páginas de los artículos o estudios 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.
3. 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). Se aceptarán reseñas de los libros publicados en los dos años anteriores al año de publicación del número de *AILIJ* correspondiente. Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado y el autor de la misma figurará al final junto con su correo electrónico. 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. Los artículos se presentarán del siguiente modo:

Título: (Cuerpo 12 centrado, negrita y mayúsculas)  
Autor: (Cuerpo 11 centrado, negrita y cursiva)  
Autor: Institución a la que pertenece (Cuerpo 11, centrado)  
Resumen en español de 12-15 líneas (entre 150 y 200 palabras)  
Listado de palabras clave (un mínimo de 3 y un máximo de 6)  
Resumen (*abstract*) en inglés 12-15 líneas (entre 150 y 200 palabras)  
Palabras clave (*key words*) en inglés ((un mínimo de 3 y un máximo de 6)  
Introducción  
Cuerpo del artículo  
Conclusiones  
Referencias bibliográficas  
Notas adicionales numeradas

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.

5. El perfil académico y profesional del autor así como su dirección completa se entregará en hoja aparte.
6. Los apartados y epígrafes del texto deberán ir siempre ordenados en números árabes. Los nombres de los apartados principales figurarán en negrita, tamaño 11 y mayúsculas y los nombres de los sub-apartados en negrita, tamaño 11 y minúscula. En caso de existir otro/otros apartado/s irían en cursiva, sin negrita, tamaño 11 y minúscula.
7. Las notas a pie de página se deben evitar en la medida de lo posible, éstas servirán para aclarar conceptos y nunca se utilizarán para introducir nuevas referencias bibliográficas completas



que, en todos los casos, estarán incluidas en la bibliografía final del trabajo. Irán situadas al final del artículo y 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).

8. 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. El número de imágenes no debe exceder de diez.
9. 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). Al final del artículo se citarán siguiendo las normas de la bibliografía final.
10. Modelo de cita bibliográfica literal de más de tres líneas: utilice sangría a la izquierda de 1,25 cm. Cuerpo y tipo de letra: Times New Roman de 9 puntos. El texto debe tener una justificación completa.
11. Un apartado titulado “Referencias bibliográficas” deberá ser incluido al final del manuscrito. Siga el siguiente modelo APA.

Libros:

Apellidos del autor, inicial(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de Publicación: Editorial.  
Carpenter, H. and Prichard, M. (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

Revistas:

Apellidos del autor, inicial(es). (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 de libros:

Apellidos del autor, inicial(es). (Año). Título del artículo o capítulo. En Apellidos del autor o editores (Eds.) de la Enciclopedia o libro, Iniciales. *Título del libro* página inicial y final entre paréntesis anteponiendo la abreviatura “pp”. Ciudad: Editorial.

Vázquez, C. (2004). La soledad de la magia de E. Nesbit y cien años de traducción. En Pascua, I. (Ed.). *Traducción y Literatura Infantil* (pp.499-506). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

Documentos electrónicos:

Apellidos, Inicial(es). (Fecha del trabajo) *Título*. Fecha de consulta, dirección en Internet. Si no consigue identificar la fecha en que el documento fue publicado, utilice la abreviatura n.d. (no date [sin fecha]).

Korda, L. (2001, Julio).La fabricación de un traductor. *Translation Journal*, 5 (3). Consultada el 21 de Agosto de 2001, <http://accurapid.com/journal/17prof.htm>

12. Otras consideraciones de estilo quedarán a cargo de los editores.



## GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

1. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)* is a journal of international scope committed to the discussion of literature for children. *AILIJ* aims to promote research within the international community of the interdisciplinary field of children's literature and culture. It admits unpublished works (papers or reviews) that deal with topics related to research on children's books in a wide and interdisciplinary sense (translation, education, readers, history, comparative literature, publishing, new developments in theory, mass media, ...). We accept works from all over the world.
2. *AILIJ* exchange subscriptions with other children's literature research journals. To apply for free exchange with your journal, please send an email to [anilij@uvigo.es](mailto:anilij@uvigo.es) or send a recent copy of the journal with which exchange is proposed. The Journal has been indexed in ISOC, CINDOC of *Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España*, in LATINDEX, MLA, ULRICH, ERCE and Dialnet among others.
3. *AILIJ* is edited by the Spanish Research Society for Children's Literature (*ANILIJ*) and from 2009 onwards it will be published twice a year, in January and July.
4. *AILIJ* is a peer-reviewed journal. Acknowledgement of receipt of your manuscript will be sent by email. Then your manuscript will be sent anonymously for review. You will be notified of the results and a copy of the comments will be sent to you. Two members of the Scientific Committee with special competence in each area will revise each submitted manuscript and will send a report to the journal suggesting or denying the publication. The positive evaluation of a work by the reviewers will not guarantee its publication: the decision will be made by the editors as a function of the editorial priorities of the moment.
5. Papers and reviews can be written in English or Spanish. January: Deadline for receipt of papers, 1st September; communication of acceptance, 1st December.  
July: Deadline for receipt of papers, 1st March; communication of acceptance, 1st June
6. The author will receive two copies of the journal. There's no payment upon publication and the journal has all the editorial rights. The opinions and contents of articles published are under exclusive responsibility of the author(s) and therefore they will be responsible for obtaining copyright permission for reproducing the material published in other publications.

### Specific Guidelines

1. The electronic version (in Word) should be submitted to: [anilij@uvigo.es](mailto:anilij@uvigo.es) and two copies of the manuscript must be submitted to: Secretaría ANILIJ; Facultad de Filología y Traducción, Departamento de Filología Inglesa, Francesa e Alemana. Universidad de Vigo. E- 36310 Vigo (España).
2. The number of pages, 170x240cm size, must not exceed 25. They must be printed on only one side, and not be numbered; exact line spacing (15 points), kind of letter: Times New Roman, size 11. Margins: 2, 25 cm to the left and right, 2, 5 top and bottom. Complete justification.
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 2000 words of extent (until 4 pages). C) Critical reviews until 4000 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. Papers should be presented like this:

Title: (in 12-point, capital fonts, centred)  
Author (in 11-point, centred, bold letters, italics)  
Author: Affiliation Information (in 11-point, centred)  
Abstract in Spanish (*Resumen*) (12-15 lines; 150-200 words)  
Key words in Spanish (*Palabras clave*) (a minimum of three and a maximum of six words)  
Abstract in English (12-15 lines; 150-200 words)  
Key words in English (3-6)  
Introduction (11-point, bold letters)  
Body of the work  
Conclusions  
Bibliographical References  
Endnotes

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.

5. Please make sure that personal identification does not appear on the manuscript itself. Send a second attachment with your name, address, telephone number and email address.
6. The textual sections and epigraphs must always be ordered in arabic numerals.
7. Commentaries must appear in endnotes. Avoid 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). Endnotes will not be used to enter new complete bibliographical references that, in all cases, will be included in the final bibliography of the study. Use endnotes only for explanatory notes and citations that are not easily accommodated by the "scientific" system of citation.
8. 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.
9. Use in-text ("scientific") citation style. 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)
10. 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

11. A list entitled “Bibliographical References” must be included at the end of the manuscript. APA style is preferred. Follow the examples below and consult the APA manuals.

Carpenter, H. & Prichard, M. (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

Nesbit, E. (1895). The Girton Girl. *Atalanta*, 8, 755-59.

Vázquez, C. (2004). La soledad de la magia de E. Nesbit y cien años de traducción. En Pascua, I. (Ed.). *Traducción y Literatura Infantil* (pp.499-506). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

Korda, L. (2001, Julio). La fabricación de un traductor. *Translation Journal*, 5 (3). Retrieved August 21, 2001, from <http://accurapid.com/journal/17prof.htm>

12. Other style considerations will be arranged by editors.



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

**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, 36310 VIGO (España). Fax: (0034) 986 81 23 80. E-Mail: anilij@uvigo.es

CIF Asociación : G 36879526

Nombre y apellidos / *First name and surname:*

Institución / *Affiliation*

Dirección postal / *Postal address:*

Población / *City:*

Código postal / *Postcode:*

País / *Countrv:*

Teléfono/*Phone:*

Dirección electrónica

Desea suscribirse a AILLJ, a partir del número (inclusive) / *The applicant wants to subscribe to AILLJ from the issue (inclusive)*

Precios de suscripción (los pagos se efectuarán en Euros) / *Subscription rates (all stated rates in Euros)*  
Suscripción anual / *Annual subscription (un número anual / one issue a year):*

	España / Spain	Resto del mundo / <i>Rest of the World</i>
Instituciones / <i>Institution</i>	12€	15€
Individuos / <i>Individuals</i>	12€	15€

El IVA y los gastos de envío están incluidos / *Stated prices include VAT and postage an 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)

Cheque (dirigir el cheque Secretaría ANILIJ) / *Cheque (send to Secretaría ANILIJ).*

